

Gymnasielärare

**– perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling
vid millennieskiftet**

Ulf Lundström

**Doktorsavhandlingar inom den Nationella
Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 7**

Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete nr 14

Den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA) är en av de sammanlagt 16 forskarskolor som riksdagen inrättade år 2001. Den representerar en strävan att bredda och förnya forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet dels innehållsligt, dels genom att svara upp mot kravet att samtliga institutioner som medverkar i grundutbildningen också skall bedriva forskning och forskarutbildning i anslutning till grundutbildningsuppgiften.

Umeå universitet är världshögskola och de partnerhögskolor som medverkar är Högskolan Dalarna, Högskolan i Kristianstad, Karlstads universitet, Linköpings universitet, Lärarhögskolan i Stockholm, Malmö högskola samt Örebro universitet. Forskarskolan har en ledningsgrupp med representanter för partnerhögskolorna, yrkeslivet och de studerande.

Forskarskolan har organiserats så att framväxten av en sammanhållen forskningsmiljö i Pedagogiskt arbete stärks. Doktoranderna har tillsammans med handledarna deltagit i gemensamma kurser och seminarier. Flertalet av de avhandlingsprojekt som bedrivs inom Forskarskolan placeras inom de kategorier som har en mycket tydlig koppling till den pedagogiska praktiken. Arbetet inom forskarskolan har på ett avgörande sätt präglats av det faktum att samtliga doktorander har en så stark knytning till läraryrket.

www.educ.umu.se/napa

© Ulf Lundström 2007

Omslag

Formgivning: Print & Media, Umeå universitet

Omslagsbild: Linus Lundström: Rörlig mosaik (moving mosaic)

Inläga och redigering: Elisabeth Wallmark, NaPA, Umeå universitet

Tryck: Print & Media, Umeå universitet, Umeå 2007

ISSN 1653-6894, 1650-8858

ISBN 978-91-7264-278-2

Distribution: Umeå universitet, Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, 901 87 Umeå

Tel: +46 (0)90 786 50 00

E-post: ulf.lundstrom@educ.umu.se, ulf.lundstrom@bredband.net

Lundström, Ulf, 2007: *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet. (Upper secondary school teachers – perspectives on teachers' work and professional development at the turn of the millennium.)* Monograph. Language: Swedish, with a summary in English. Umeå University, Department of Child and Youth Education, Special Education and Counselling, SE-901 87 Umeå, Sweden.
Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 7 och i Pedagogiskt arbete nr 14
ISSN 1653-6894, 1650-8858 ISBN 978-91-7264-278-2

Abstract

The aim of this thesis is to contribute to knowledge about how the work and profession of upper secondary school teachers is understood and shaped by the teachers in the beginning of the 21st century, and to relate that understanding of work and professional development to the strivings of the teachers' trade unions and the state. With the implementation of an innovation as a starting point, the teachers' narratives also described their work in a broader sense. Connections and contradictions between those descriptions of everyday work are analysed in relation to central ideas in research and state and trade union policy. The empirical data were mainly generated through interviews and studies of state- and teachers' trade union policy documents. Twenty-three teachers at four upper secondary schools were interviewed twice, with a one year interval. Five school leaders were also interviewed. A minor questionnaire added data concerning professional development. 102 documents published by the State and the teachers' trade unions between 1964 and 2004 were analysed using critical discourse analysis.

The analysis is eclectic, drawing on perspectives and conceptions from theories on professions, organisations, school development and the frame factor theory. The overall approach of the study is practice related research and includes an intention to draw attention to connections between micro and macro levels.

The analyses of the teachers' narratives on implementation indicate that they were able to do the job despite unsatisfactory conditions thanks to high work morale and extensive experience. The infrastructure provided by the frame factors was weak or working at cross purposes. The school-wide support for development was stronger at one of the four schools.

The teachers' formal freedom of action was substantial. In practice it was restricted by frame factors and the fact that the potential freedom was not fully used. Thus, the actual autonomy was more limited than it appeared to be. The school culture included elements of balkanised and contrived collegiality. Many tasks were delegated to the interdisciplinary work teams, but the teams did not seem to live up to expectations. Primarily, they lacked time and an appropriate group composition. There was a clash between the interdisciplinary work teams and the teachers' need to co-operate within subject work teams. The teachers did not regard interdisciplinary work teams as useful for school or professional development.

Supportive conditions for long-term, shared learning and dialogue between researchers and practitioners were largely lacking. Visions such as learning organisations were far removed from the everyday life in the schools. Changes in organisational structures at the schools have partly been counterproductive.

The far-reaching restructuring of the Swedish upper secondary schools implemented from the end of the 1980s and during the 1990s was in line with international reform trends. It also had specific national characteristics. The concept professional teachers was introduced in some Government bills around 1990. The teachers' trade unions adopted the concept and it became increasingly significant in trade union policy during the 1990s. At the turn of the millennium it was a dominant idea in their documents.

During the 1990s several influential discourses became established as shared views between the State, trade unions and some researchers, e.g. what I have called change and professional discourses. They were rarely problematized in state and teachers' trade union policy documents. The two agreements between the teachers' trade unions and the employers, in 1995 and 2000, constituted another component of what has been termed a system-shift in the Swedish school system. They influenced the teachers' working conditions and implied new strategies for the trade unions. The professional, change and management discourses salient in the documents were brought into schools with insufficient opportunities for the teachers to develop a deep meaning of the discourses.

The study emphasizes the importance of practice oriented studies, related to wider contexts, in order to provide insights into teachers' work and professional development. It also brings nuances to, and problematizes theoretical conceptions and discourses in the field.

Key-words: teaching profession, upper secondary teachers, change, school reform, professional development, school development, frame factors, school governance, school policy, trade union

Förord

En solig vinterdag, när våren inte är långt borta, är en lämplig dag för att skriva de sista raderna i denna avhandling, förordet. Det är en av de där stunderna i livet när man stannar upp, lyfter blicken och funderar över vad man gör och vad det har för betydelse. Svaren på det ligger i framtiden, och hos läsaren av avhandlingen. Helt kort vill jag säga att jag är övertygad om att avhandlingsarbetet varit personligt fruktbart, och det har ett stort värde att mitt i yrkeslivet få tillfälle till djupare reflektion. Vad det innebär mer precis ska jag berätta en annan gång.

Jag har mött många människor på vägen som varit viktiga för avhandlingsarbetet. Framför allt vill jag tacka de lärare, skolledare och fackliga representanter som jag intervjuat. Utan er skulle det inte ha blivit någon avhandling. Jag vill också ge ett stort tack till mina handledare, Lisbeth Lundahl och P-O Erixon för många givande samtal, för ert tålamod och goda omdöme. Jag har uppskattat den frihet ni gett och den tillit ni visat.

På seminarier, kurser och i andra sammanhang har jag också mött många som tillfört stimulans och kritiska synpunkter. Jag nämner inga namn, ni är för många, men ni har spelat en roll för mig. Jag vill dock nämna två seminarie-sammanhang som varit betydelsefulla: Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete, och seminarieverksamheten på Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och handledning på Umeå universitet. Tack också till Gun-Marie Frånberg för din energigivande opposition på slutseminariet, till Elisabeth Wallmark för värdefull hjälp med grafisk form och mycket annat, samt till Cecilia Gärding för finslipning av de engelska textpartierna.

Till sist de viktigaste: Linus och Sanna, mina barn. Ni påminner mig om det väsentliga i livet: att Leva. Fullt ut. Den här boken tillägnar jag er.

Något mer finns inte att tillägga för tillfället – förutom den studie som följer.

Umeå 19 februari 2007

Till Linus och Sanna

Innehållsförteckning

Kapitel I – Inledning	11
Mina utgångspunkter	13
Kapitel II – Syfte	17
Avgränsningar	17
Begreppspreciseringar	18
Avhandlingens disposition	19
Kapitel III – Bakgrund: Den nya gymnasieskolan	21
Kapitel IV – Studier av lärares arbete i en föränderlig kontext	27
Inledning	27
Studier av skolans och lärararbetets vidare kontext	27
Studier av lärarnas arbetsvillkor, och tillgången på lärare	31
Professionsforskning	34
Utvidgad lärarprofessionalism	35
Professionell kunskap	36
Andra riktningar i forskningen om lärare	39
Lärarnas fackförbund	42
Professionell utveckling, reformer och lärande organisationer	44
Kapitel V – Teoretiska utgångspunkter	49
Inledning	49
Skolans och lärararbetets kontexter	50
Professionsteori	51
En kort tillbakablick	51
Professionsteoretiska utgångspunkter för avhandlingsarbetet	53
Ramfaktorteorin, och handlingsutrymme	63
Förändringsarbete	65
Kapitel VI – Metod	69
Kvalitativ metod	69
Intervjustudien	70
Enkät	74
Dokument	75
Övrigt material	75

Intervjuanalys	76
Dokumentanalys	78
Vetenskapsfilosofiska perspektiv	79
Trovärdighet, tillförlitlighet	80
Forskningsetiska principer	81
Kunskapsstillskott	82

Kapitel VII – Lärarnas berättelser om ett förändringsarbete:

kursen projektarbete	85
Bakgrund och motiv	85
Införandet av projektarbete i praktiken	86
Disposition	86
Initiering	86
Implementering	90
Uppfattningar om kompetens och hur den utvecklades för uppgiften ..	97
Ramfaktors inverkan	101
Handlingsutrymme	103
Jämförelse med Växjö universitets utvärdering	106
Skolledarnas perspektiv	109
Sammanfattning	114
Diskussion	115
Förändringsarbete	116
Kompetensutveckling: pilotutbildningen	117
Tid	118
Arbetslag	118

Kapitel VIII – Lärarnas berättelser om arbete och yrkes-

utveckling	121
Uppfattningar om yrkeskunskap och yrkesutveckling	121
Diskussion: yrkeskunskap och yrkesutveckling	127
Stor autonomi – med förbehåll	132
Yrkesmoral: för elevernas bästa	136
Utvidgad lärarprofessionalism i praktiken	139
Lönekriterierna premierar en utvidgad lärarprofessionalism	139
Utvärdering	141
Lärande organisation: en avlägsen dröm	142
Balkaniserad kultur och påtvingad kollegialitet	144
Variation utifrån olika sociala identiteter	149

Ramfaktorer	151
Tid: den centrala faktorn	151
Resurser	153
Intern organisationskommunikation, en försummad aspekt	154
Lönesättning ur spel	154
Schema	157
Elevfrågor	157
Diskussion	158
Autonomins dimensioner	158
Lärande gemenskaper och lärarkulturer	160
Yrkesmoral och motstånd	162
Individuell lönesättning: Hur mäts resultat, och vilka resultat?	163
Kommunikation, tid och olika sociala identiteter	165
Kapitel IX – Professionella lärare i statliga dokument	169
Inledning	169
Omvärldsförändringar	170
Styrning	173
Professionella lärare	178
Kritisk diskursanalys av de statliga dokumenten	181
Kapitel X – Lärarnas professionalisering i fackförbundens dokument	187
Inledning	187
Vägen till en professionsdiskurs	187
1970-talet: traditionellt fackligt arbete	187
1980-talet: brytningstid	188
1990-talet: systemskifte och nya strategier	189
Professionsdiskursens hegemoni	191
Andra uttryck för en professionsdiskurs	193
Lärares kunskap	193
Professionens uppgift och uppdrag	195
Autonomi	197
Stängning, allians och dimensionering	200
Löner	203
Sammanfattning	204
Kritisk diskursanalys av de fackliga dokumenten	206
Fackliga frågor på golvet: några lärarröster	209
Diskussion: statlig och facklig policy	210
En ny gymnasiereform	212

Kapitel XI – Sammanfattande slutsatser	215
Centrala aspekter på arbete och yrkesutveckling i lärarnas berättelser om införandet av kursen projektarbete	215
Centrala aspekter på arbete och yrkesutveckling i lärarnas berättelser om arbetet i vidare mening	218
Uttryck för lärarprofession och lärarprofessionalism i statliga policydokument	220
Uttryck för lärarprofession och lärarprofessionalism i lärarnas fackliga organisationers dokument	222
Samband och motsättningar mellan lärarnas beskrivningar av sitt arbete och väsentliga tankar i forskning, statlig respektive facklig skolpolicy	224
Implikationer för det pedagogiska arbetet	227
Kapitel XII – Avslutande reflektioner	233
Självkritiska tankar	233
Fortsatt forskning	234
Summary and conclusions	235
Central aspects of work and professional development in the teachers' narratives about the implementation of the course "project work"	236
A broader perspective on central aspects of work and professional development in the teachers' narratives	238
Expressions concerning the teaching profession and professional teachers in State policy documents	240
Expressions concerning the teaching profession and professional teachers in teachers' trade union policy documents	242
Connections and contradictions between the teachers' narratives about their work and central ideas in research, State- and trade union policy	244
Implications for educational work	248
Källförteckning	253
Bilagor	267

Kapitel I – Inledning

Detta är en avhandling om svenska gymnasielärares tankar om sitt arbete och sin yrkesutveckling, åren kring millennieskiftet. Det är ett försök att lyssna till deras röster och att förstå dem i relation till den organisation de befinner sig i, och de många budskap och diskurser som omger dem. Lärarna befinner sig inte i ett tomrum, utan i kontexter som på många sätt påverkar deras arbete. Många röster hörs på utbildningsarenan, många frågor och honnörsord trängs på dagordningen. Förändring är kanske det mest centrala begreppet i beskrivningarna av dessa kontexter under de senaste 20 åren: ”Det sena 1900-talets mest utmärkande drag är de snabba förändringarna. Aldrig tidigare har utvecklingstakten varit högre” (Regeringens skrivelse, 1996/97:112, s. 10); ”Gymnasireformen innebär den största förändringen av den frivilliga skolan som någonsin gjorts” (SOU 1997:1).

Det är en händelserik tid i svensk skolhistoria där den linje som funnits under stora delar av 1900-talet, med stark statlig styrning i en expanderande offentlig sektor, brutits för att ersättas av något annat. Det är samtidigt en tid när nationalstaten krymper som aktör på en större globaliserad arena (Bottery, 2006:100). De svenska lärarna befinner sig inte bara i lokala och nationella kontexter, de berörs även av en global makronivå: ekonomiska, tekniska och politiska trender som påverkar sättet att tala om utbildning, lärares uppgifter och sättet att styra och förändra skolor. Två, av många, centrala begrepp är kunskapssamhälle och livslångt lärande – i vilka lärarna förväntas vara nyckelpersoner (Goodson, 2003:ix).

Texter om skolor och lärare har producerats i stor omfattning under de senaste 20 åren. I forskningslitteraturen beskrivs förändringarna och utbildningsreformerna ibland på ett för genren ovanligt drastiskt sätt: ”the initial chock of rapid and accumulating educational change” (Lawn, 1996:2); ”the tectonic shifts created by economic globalization” (McClure, 1999:562 f). Ozga och Jones (2006:2) citerar Storbritanniens premiärminister Tony Blair som ett exempel på retoriken om att förändringar kräver ständig utveckling, och på hur begrepp som *knowledge economy* och *learning society* konstrueras: ”The world is swept by change”. Blair talar om ny teknik, nya marknader, nya konkurrenter och möjligheter. Svaren på dessa utmaningar är innovation, kreativitet, entreprenörskap och starkare konkurrenskraft. Det är i en sådan värld svenska gymnasielärare befinner sig i början av 2000-talet.

På slutet av 1980- och början av 1990-talet fattades några politiska beslut som kom att vara början på vad som kallats ett paradigmskifte (t.ex. Goodson & Numan, 2003:40 ff.) i svensk skolhistoria. Skolan övergick från regel- till mål- och resultatstyrning (Prop. 1988/89:4), huvudmannaskapet för lärare och andra anställda i skolan övergick från staten till kommunerna

(Prop. 1989/90:41) och elevers/föräldrars möjligheter att välja skola förstärktes. Besluten var resultaten av politiska processer som satts igång på 1970-talet och som kom att bli början på en period av intensiva förändringar. 1994 års gymnasiereform innebar en gymnasieskola med ny organisation, ny läroplan och nytt betygssystem. Och kanske mest väsentligt: en gymnasieskola där hela årskullen som gick ut årskurs 9 förväntades gå vidare till en 3-årig utbildning med gemensamma kärnämnen som skulle ge möjligheter för behörighet till högskolestudier för alla. I de två avtalen mellan arbetsgivarna och lärarnas fackliga organisationer, ÖLA 2000 (1996) och ÖLA 00 (2000), tillkom ytterligare förändringar som på väsentliga punkter förändrade arbetsvillkoren för lärarna.

De stora förväntningar som fanns på den nya, reformerade gymnasieskolan i början på 1990-talet visade sig vara svåra att uppfylla: Arbetet hade huvudsakligen handlat om organisatoriska förändringar och mindre om ett djupare utvecklingsarbete av verksamheten (Skolverket, 2000a; SOU 1996:1). Fullföljandegraden ansågs för låg och betygen otillfredsställande, speciellt på yrkesförberedande program (Regeringens skrivelse, 1998/99:121). Ambitionerna att minska socialt betingade skillnader hade inte uppfyllts (SOU 1997:107). I den följande gymnasieutredningen talades om ”fragmentisering och betygsstress” (SOU 2002:120, s. 18), att koncentrationen på kurserna lett till att helhetssynen förlorats, att sorteringen av elever skett för tidigt, att en sned fördelning beträffande kön och social tillhörighet funnits och att var fjärde elev saknat fullständigt gymnasiebetyg fyra år efter skolslutet (ibid., s. 22 f.). Lärarnas professionalism och lärarlag (ibid.) samt behovet av att utmana ”etablerade uppfattningar om kunskap, val av innehåll och lärande” (Skolverket, 2000a:19) var sådant som kunde bidra till förbättringar.

Bollen kom alltså till stor del att ligga hos lärarna. De gavs ansvaret och friheten att förverkliga målen. Hur de upplevde kraven, möjligheterna och de nya villkoren för arbetet undersöktes inte (Goodson & Numan, 2003:62). Genom denna studie vill jag bidra till att i någon mån uppfylla den luckan. Jag ser lärarnas berättelser och uppfattningar som en avgörande pusselbit för att förstå deras yrkesutövning, vilken potential deras kontexter rymmer för att lösa arbetsuppgifterna och vad som är möjligt för skolan att åstadkomma. ”To understand schools, we must understand them as teachers do, that is, we must attempt to construe how schools appear to teachers who inhabit them” (Rosenholtz, 1991:3). Ytterligare pusselbitar till förståelsen finns i olika slags politiska strävanden i lärarnas omgivning. Avhandlingen innehåller därför analyser av två på skolarenan centrala aktörers dokument: staten och lärarnas fackliga organisationer.

Eftersom förändring och utveckling har varit begrepp som genomsyrat skolverksamheten under de senaste åren, tar min undersökning sin startpunkt i en innovation präglad av sådana förtecken: införandet av kursen *projektarbete*.

Projektarbete sågs som en lämplig dyrk att öppna upp det som uppfattades som låst i den tänkta skolutvecklingen. Gerrevall (2002:70) kallar kursen för ”kronan på verket” i gymnasieutbildningen. Den ligger i linje med de pedagogiska ambitioner som fanns med den nya gymnasieskolan, och det är en kurs som ingår för alla elever som börjat gymnasieskolan från och med höstterminen 2000. Den var också central i den planerade gymnasiereformen, hösten 2007, som en av två delar i en gymnasieexamen, och kallades där gymnasiearbete (Prop. 2003/04:140, s. 14). Vid tiden för avslutningen av arbetet med denna avhandling, hösten 2006, kom dock detta påbörjade reformarbete att avblåsas av den nyligen tillträdde borgerliga regeringen. Avsikten var att ersätta reformen, Gy 07, med en mer omfattande gymnasie-reform något år senare. De senaste årens förändringstryck kommer alltså att fortsätta. Det gör frågorna i föreliggande avhandling desto angelägnare: Forskningen om skolreformer visar på att lyhördhet för skolans kontexter och lärarnas förståelser av sitt yrke är en förutsättning för framgångsrika reformer (Goodson, 2003:94).

Lärintervjuerna handlar till stor del om det konkreta arbetet, och inleds med lärarnas berättelser om införandet och genomförandet av kursen *projektarbete*. Från detta vidgar jag perspektivet till att omfatta vad lärarna uttrycker mer allmänt om sitt arbete och sin yrkesutveckling. Analysen och diskussionen relateras till vetenskaplig teori. Eftersom begreppet professionella lärare kommit att stå högt på dagordningen under perioden får synsätt, begrepp och teorier från professionsforskning vara framträdande. Det gäller också analysen av statliga och fackliga dokument från den aktuella tidsperioden. Jag ser dokumenten som en del av de kontexter lärarna ingår i. Deras fackliga organisationers texter betraktar jag dessutom som en del av lärarnas röster. Utbildningspolitik är ett väsentligt inslag i lärarnas organisatoriska kontext, och ofta avgörande för arbetsinnehåll och arbetsvillkor.

Mina utgångspunkter

Forskning, liksom annat arbete, drivs av personliga motiv och påverkas av forskarens bakgrund och utgångspunkter. Så också för mig och arbetet med denna avhandling. Det finns en personlig startpunkt på en gymnasieskola i Västerbotten som jag, efter att ha arbetat där i ungefär ett decennium, lämnade för en tjänst på en folkhögskola i början 1990-talet. Den allmänna uppfattningen om den skola jag lämnade var att den präglades av ett positivt klimat både bland lärare och elever, att det var en relativt god skola med stabil och kunnig personal. Efter sju år på folkhögskola återvände jag till min gamla arbetsplats, nu som biträdande rektor. Under de åren hade den svenska gymnasieskolan genomgått många av de reformer och förändringar jag beskrivit i inledningen.

Jag mötte gamla och nya kollegor som under ett antal år varit fullt upptagna med organisationsförändringar. Alla verkade arbeta hårt, många var stressade och inte tillfreds med situationen. Jag såg ett missnöje hos flera aktörer på skolarenan, från statlig till klassrumsnivå. Hos beslutsfattare på olika nivåer uppfattade jag en besvikelse över att det ambitiösa systemskiftet inte burit frukt, trots alla goda intentioner: visionerna om en ny gymnasieskola för alla, de formulerade målen, satsningarna på skolutveckling, lärarnas och skolornas stora frihet i ett decentraliserat system. Några försök att på ett djupare sätt förstå vad som egentligen hände när visioner och mål mötte skolans praktiska vardag såg jag inte till. Jag upplevde det därför som ett tillfälle när doktorandanställningar i ett nytt forskarutbildningsämne, pedagogiskt arbete, utlystes. Anställningarnas praktiska inriktning och kravet på pedagogisk erfarenhet tilltalade mig och jag såg det som ett tillfälle att kunna fördjupa min förståelse av processer i skolans praktik, något som knappast fanns tid till i skolvardagen.

Att ta med erfarenheter från en yrkespraktik in i den akademiska miljö som forskar på motsvarande område är en spännande resa och ger möjligheter att skaffa nya perspektiv, kunskaper och insikter. Det finns också stunder när denna erfarenhet devalveras eller snarast ses som en belastning, en hemmablindhet och lojalitet som snedvrider forskningsresultaten (Starrin & Svensson, 1996:14). Väl medveten om dessa risker väljer jag ändå att huvudsakligen se mina erfarenheter som en resurs, i en strävan att följa den intention som finns i ämnet pedagogiskt arbete: att minska klyftan mellan den pedagogiska praktiken och forskningen (Umeå universitet, 2006).

Jag har ovan beskrivit drivkraften bakom detta avhandlingsprojekt utifrån personliga motiv, det vill säga en önskan att förstå en komplex yrkestillvaro. Min undersökning, beskrivning och tolkning av den blir med nödvändighet präglad av den jag är. Den påverkas av mina erfarenheter som lärare och skolledare (och människa, för all del). Jag tror att jag kan dra fördel av den erfarenheten: ställa andra frågor, uppleva andra meningar, kanske också dra andra slutsatser än jag eller någon annan utan den erfarenheten skulle ha kunnat göra. Därmed har jag också sagt att jag inte strävar efter objektivitet i positivistisk bemärkelse (Kvale, 1997:62 ff., 222). Min studie resulterar i en berättelse om en av flera tänkbara multipla verkligheter (Larsson, 1994: 180) och validiteten får bedömas utifrån trovärdigheten i undersökningens genomförande och analysen av resultaten, samt i vad mån den kan motstå falsifiering (Popper, 1997:113, 119).

Den personliga utgångspunkten är naturligtvis inte tillräcklig för att skriva en avhandling. Lärarens och skolledarens perspektiv måste kompletteras med forskarens. Erfarenheterna måste utsättas för den systematisering, abstraktion och kritiska granskning som finns i det vetenskapliga samhället.

En relativt stor mängd seminarier i Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete, samt på Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning på Umeå universitet, har varit en god hjälp i en sådan process. De personliga motiven är inte heller tillräckliga för ett forskningsprojekt. Den stora mängden budskap från olika aktörer i samhället om vikten av utbildning, livslångt lärande och lärare som nyckelpersoner i kunskapssamhället torde dock vara ett tillräckligt motiv för forskning på området, ett motiv som stärks av ett fokus på svenska gymnasielärares arbete i dag inte varit vanlig i aktuell forskning. Jag återkommer till dessa motiv senare i avhandlingen.

Eftersom jag delar Faircloughs (1995:73) tanke att ideologi finns implicit i språket, vill jag här redovisa personliga värderingar som påverkar min framställning. Jag ser läraryrket som grundat på demokratiska och humanistiska värderingar, och att väsentliga delar av lärarnas uppgift handlar om ge eleverna förutsättningar att utveckla kunskaper på en högre nivå än enkelt mätbara faktakunskaper, sådant som mångsidig personlig utveckling, kritiskt tänkande och viljan och förmågan att engagera sig i ett demokratiskt samhälle. Min studie präglas av att forskningens kritiskt granskande uppgift får en relativt stark betoning. Det är motiverat av att jag strävar efter att fördjupa kunskapen på ett område där honnörsord, visioner och högt ställda mål produceras i stor omfattning. Jag tror att skolan behöver visioner, men den kritiska granskningen är ett försök att öppna upp för ett konstruktivt samtal genom att nyansera sådant som tas för givet eller att visa på alternativa synsätt.

Kapitel II – Syfte

Avhandlingens syfte är att fördjupa kunskapen om hur gymnasieläraryrket uppfattas och gestaltas av lärarna själva under det tidiga 2000-talet, och relatera denna förståelse av arbetet och yrkesutvecklingen till lärarfackliga samt politiska strävanden vad gäller läraryrket och dess professionalisering.

I avhandlingen studeras införandet av kursen *projektarbete* som ett exempel på en förändring i gymnasieskolan, vilka villkor och krav som följer med den och hur lärarna förhåller sig till dem.

Centrala frågor för avhandlingen är:

- Vilka aspekter på arbete och yrkesutveckling framträder som centrala i lärarnas berättelser om införandet och utvecklingen av kursen *projektarbete*, och i beskrivningarna av arbetet i vidare mening?
- Hur har lärarprofession och lärarprofessionalism uttryckts i statliga policydokument under de senaste decennierna, med tonvikt på perioden 1989–2002?
- Hur har lärarnas professionssträvanden uttryckts av lärarnas fackliga organisationer, under samma period?
- Vilka samband och motsättningar finns mellan lärarnas beskrivningar av sitt arbete och väsentliga tankar i forskning, statlig respektive facklig skolpolicy?

Avgränsningar

Lärarnas yrkesutövning finns i kontexter som präglas av komplexitet. Många faktorer och strukturer av olika slag berör lärarna i deras arbete och tänkande. En strävan att belysa det innebär att många aspekter granskas, vilket begränsar djupet på, och vidden av, analysen av respektive aspekt. Här finns två frågor jag berör men som rymmer stor potential för vidare forskning: Det första gäller de olika kulturer som finns bland gymnasielärare, och hur sambandet mellan dessa och de organisationskulturer de har sina rötter i verkar. Hur konstrueras yrkesidentiteter och yrkeskulturer för lärare med ämnesområden som handels, fordon, språk, media, barn och fritid, bygg, idrott, data, dans, naturvetenskap, restaurang – för att nämna några? Frågan har samband med lärares olika sociala identiteter, som till exempel kön, ålder och klassbakgrund. Elevernas starkt könsstyrda programval finns också i sammanhanget. Min undersökning begränsas till lärare på el- och samhällsvetarprogrammen. Bland dem finns flera olika typer av lärare representerade, och några ämnesområden saknas. Svaren på denna fråga blir alltså begränsad.

Den andra frågan gäller sambandet mellan makro- och mikronivå. I viss mån kan jag här visa på effekter av globalisering och internationella trender,

vilka jag betraktar som ytterligare en kontext lärarna befinner sig i. Det är en fråga med en i det närmaste oändlig räckvidd som begränsas till vad som kan iakttas och diskuteras i mitt empiriska material.

Den tidsperiod som undersöks hör samman med tidpunkten för mina intervjuer samt urvalet av textdokument. Intervjuerna genomfördes under perioden oktober 2002 till februari 2004. Resultaten avspeglar vad som stod på lärarnas och skolornas dagordning under den perioden. Lärarnas uppfattningar om sitt yrke och vardagspraktik är dessutom formade av hela deras erfarenhet som lärare, vilken i den undersökta gruppen är lång, 15,7 år i genomsnitt. Ett grovt mått på vilken period gruppen som helhet uttalar sig om kan sägas vara från cirka 1990 till början av 2000-talet. Urvalet av textdokument är avgränsat till perioden 1964–2004, med betoning på perioden efter 1989.

En vid inramning av min undersökning kan beskrivas med Yargers & Smiths (1990:27) modell för forskning på lärarutbildning. Den innehåller de tre delarna: *antecedent conditions, process, outcomes*. Mitt forskningsområde handlar i första hand om sambandet förutsättningar och process. Den omfattar alltså inte resultaten av lärarnas arbete, till exempel vilket lärande eleverna uppnår. En sådan undersökning är naturligtvis synnerligen angelägen, men jag ser föreliggande avhandling som ett bidrag till en grund för sådan fortsatt forskning.

Kursen *projektarbete* ser jag som ett exempel på ett förändrings- och utvecklingsarbete som kan belysa hur lärarna förhåller sig till en förändring och vilka möjligheter och hinder som finns i det utvecklingsarbetet. Jag avser alltså inte granska de tankar och avsikter som finns bakom kursen eller dess pedagogiska värde.

Begreppspreciseringar

Professionsforskningen skiljer på begreppen professionalism och professionalisering.

Professionalisering innebär en strävan efter position och auktoritet i samhället. Det är samtidigt en ambition att uppnå en god lönenivå, status och autonomi i yrkesutövningen (Englund, 1992:31; Hargreaves, 2000:152; Helsby, 1995:318).

Professionalism betecknar yrkesgruppens interna kvaliteter, det vill säga de förmågor och egenskaper yrkesutövarna använder i sin praktik, kvaliteten i vad de gör (Englund, 1992: 31; Hargreaves, 2000:152). Här ingår, förutom skicklighet, personliga karaktäristika som hängivenhet och ett altruistiskt engagemang för klienternas bästa (Helsby, 1995:318).

Begreppet *kompetens* ligger nära professionalism. Eftersom jag granskar införandet av en innovation i skolan, projektarbete, finns det anledning att

belysa och diskutera hur kompetens för den uppgiften utvecklas. Ellström, (1996:11) definierar kompetens som:

en individs handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller arbete. Med denna individuella handlingsförmåga menas såväl kunskaper, intellektuella och praktiska färdigheter, som sociala färdigheter, attityder och personliga egenskaper hos individen. Vilken betydelse som dessa olika kompetenser har i ett enskilt fall beror på uppgiftens karaktär.

Trots distinktionen mellan professionalisering och professionalism menar Englund att begreppen går in i varandra, till exempel på lärarutbildningen. Goodson och Hargreaves (2003:126) ser begreppen som två sidor av samma mynt, sidor som stundtals harmonierar och stundtals inte gör det. Jag delar deras uppfattning i denna undersökning. Jag använder också begreppen professionalism och *professionalitet* synonymt. Englund (1992:32) menar att båda begreppen närmar sig ”det *pedagogiska* projektet: (de önskvärda) delarna i yrkets faktiska utövning”.

Jag undviker att definiera begreppet *profession*. I stället visar jag i avsnittet Professionsteori, i kapitel V, på ett antal riktningar, synsätt och aspekter på begreppet i tidigare och aktuell forskning om professioner.

Professionsdiskurs är ett ord jag använder i dokumentanalysen. Det innefattar alla ord som är besläktade med, och har nära konnotationer med ord som profession, professionell, professionella lärare, professionell kompetens, med flera.

Retorik används ofta i vardagligt tal med betydelsen struntprat eller halv-sanning, ofta i kontrast mot handling (Edwards & Nicoll, 2006:116). I denna avhandling används ordet inte så, utan i dess klassiska betydelse. Retorik brukar översättas med talandets konst, men jag väljer här den precisering Aristoteles gjorde: att finna det bästa sättet att övertyga (Johannisson, 1998:12, 14). Det ligger alltså nära argumentation i betydelsen.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen inleds med en allmän bakgrund om gymnasieskolan (kapitel III). Ett historiskt perspektiv skisseras översiktligt och framväxten av vad jag kallar den nya gymnasieskolan under 1990-talet beskrivs. En beskrivning av ett par avtal mellan arbetsgivarna och lärarnas fackliga organisationer, samt något om en ny gymnasiereform, avslutar kapitlet. Därefter följer tre kapitel om tidigare forskning, teoretiska utgångspunkter och metod. *Studier av lärares arbete i en föränderlig kontext* (kapitel IV) är en översikt över tidigare forskning med relevans för avhandlingens syfte. I *Teoretiska utgångspunkter*

(kapitel V) formuleras de teoretiska perspektiv och begrepp som används i avhandlingen. *Metod* (kapitel VI), innehåller förutom teoretiska resonemang om de använda metoderna också en redogörelse för undersökningens genomförande.

Resultaten av den empiriska undersökningen redovisas i kapitel VII–X. Kapitlen är kopplade till forskningsfrågorna. *Lärarnas berättelser om ett förändringsarbete: kursen projektarbete* (kapitel VII) utgår från intervjuer, samt ett mindre inslag av enkätresultat. *Lärarnas berättelser om arbete och yrkesutveckling* (kapitel VIII) bygger på intervjuer. *Professionella lärare i statliga dokument* (kapitel IX) är en dokumentanalys. *Lärarnas professionalisering i fackförbundens dokument* (kapitel X) är också en dokumentanalys. Diskussionsavsnitt finns i respektive kapitel, men en gemensam diskussion av statliga och fackliga policydokument är placerad i kapitel X. Avhandlingen avslutas med sammanfattande slutsatser, i vilken den sista frågeställningen speciellt betonas, samt reflektioner om föreliggande studie och vidare forskning.

Kapitel III – Bakgrund: Den nya gymnasieskolan

Med uttrycket den nya gymnasieskolan avser jag den gymnasieskola som växte fram och formades under 1980-talet fram till millenniumskiftet, en process i vilken gymnasiereformen 1994 var central. Det är den gymnasieskola som lärarna och skolledarna i föreliggande studie befinner sig i. Denna nya gymnasieskola blev slutpunkten i en strävan som funnits i svensk skolpolitik under hela 1900-talet och som kan sammanfattas i orden en skola för alla. I Sveriges utveckling från ett jordbrukssamhälle, över industrisamhället, till vad som ofta kallas ett postmodernt eller postindustriellt kunskapssamhälle, har statens viljeinriktning och styrning av skolpolitiken varit ett utmärkande drag. Inriktningen har haft ett dubbelt fokus: skolan som instrument för att bidra till ett jämlikt samhälle, och skolan som en investering för utveckling av en produktiv arbetskraft i takt med tiden.

Gymnasieskolans rötter sträcker sig tillbaka dels till 1200-talets dom- och katedralskolorna, prästutbildningar i katolska kyrkans regi, dels till den långa tradition av yrkesutbildning som funnits inom skråväsendet (Richardson, 1999:17, 29, 70, 80). Det är två traditioner vars historieskrivning inte rymms i denna avhandling, men som satt sina spår i vad jag kallar läroverks- respektive yrkesskolekulturer.

1946 års skolkommission var beslutsam i att komma till en lösning på frågan med parallellskolan, uppdelningen i folkskola och realskola, vilken sågs som en avspiegling av klassamhället (Lindensjö & Lundgren, 2000:50). Man ville att alla elever i samma ålder skulle gå i en gemensam skola, enhetsskolan (Richardson, 1999:73). Detta resulterade i beslutet om den 9-åriga grundskolan 1962. Sex år senare, 1968, beslutade riksdagen att ta bort linjedelningen och en del tillvalsmöjligheter, vilket förverkligades i den nya läroplanen Lgr 69 som började tillämpas 1970. Därmed hade grundskolan organisatoriskt blivit en enhetsskola. Förändringarna på gymnasiet gick i samma riktning.

1964 års gymnasiereform innebar en sammanslagning av de 3-åriga fackgymnasierna, de 2-åriga fackskolorna och gymnasiet. Beslutet var ett resultat av 1960 års gymnasieutredning, som bestod av tre kommittéer: gymnasieutredningen (SOU 1963:42), fackskoleutredningen (SOU 1963:50) och yrkesutbildningsberedningen (SOU 1966:3). Reformen medförde också att man i hög grad gjorde sig av med ett gammalt läroverksarv: latinet blev perifert och betoningen av kristendom byttes ut mot en mer neutral religionskunskap. I stället undersöktes vilka önskemål avnämarna, universitet och näringsliv, hade på gymnasiet. Självständiga arbetsformer, studieteknik, förändringsberedskap och kritiskt tänkande betonades (Richardson, 1999:81; Bergström, 1993:30). Studentexamen avskaffades 1966 och ersattes av centrala prov och inspektion. Gymnasiet och fackskolan integrerades.

Yrkesskolan hade vuxit i takt med att arbetsmarknaden expanderat, och 1968 togs ett beslut om att integrera den i gymnasiet. Den strävan efter ”en gymnasieskola för alla”, en formulering som närmast blev en slogan på 1990-talet, fanns alltså redan i 1960-talets reformarbete (SOU 1981:96 s. 20). En ny läroplan utfärdades 1970 och den helt integrerade gymnasieskolan började tillämpas 1971. Gymnasiet, fackskolan och yrkesskolan blev en skolform, uppdelad i 25 linjer, inklusive grenar och varianter, med gemensamma mål- och riktlinjer (något som tidigare saknats i yrkesskolan). Dessutom fanns cirka 400 specialkurser av olika slag (SOU 1981:96, s. 25). Därmed hade man uppnått, med hjälp av stark statlig styrning, en skolpolitisk strävan som funnits i flera årtionden: ett till organisationen enhetligt och utbyggt skolsystem för alla ungdomar.

Gymnasiebeslutet sammanföll med att en period av 100 års stark ekonomisk utveckling tog slut (Richardson, 1999:93). Detta sänkte utbyggnadstakten och förändrade synen på styrning av skolan. Den starka centralistiska reformstrategin hade inte uppnått målen att skolan skulle kunna utjämna klass- och könsskillnader. Detta, tillsammans med framväxande nyliberal kritik mot den offentliga sektorns ineffektivitet och kostnader, innebar en ideologisk omorientering (Lundahl, 2000:160). Steg i riktning mot decentralisering började tas på 1970-talet (SOU 1973:48; prop. 1975/76:211; SOU 1974:53; SOU 1975:9).

Propositionen *Gymnasieskola i utveckling* (1983/84:116) innebar en ny, mer decentralistisk, reformstrategi: en långsiktig och stegvis utveckling tillsammans med de verksamma i skolan – men förslagen skulle inte få innebära ökade kostnader. Här markerades också att det i stort sett inte längre existerade någon arbetsmarknad för 16-åringar. En period av försöksverksamhet följde. Översynen av de yrkesinriktade utbildningarna, ÖGY, följdes också av försöksverksamhet (SOU 1986:2). ÖGY använde uttrycket ”en gymnasieskola för alla” (ibid., s. 27), en intention att gymnasiet skulle bli 3-årigt för alla.

Reformeringen av gymnasieskolan sammanföll med en tid av stora samhällsförändringar (Bergström, 1993:178), kritik mot alltför höga kostnader för välfärdsstaten, innovationer i förvaltningspolitiken och en tilltagande misstro mot centralt styrda reformer. Decentralisering och effektivitet blev viktiga teman under 1980-talet.

I början av 1990-talet var tiden mogen för en reform och under de följande åren fattades några beslut som kom att få betydande effekter på arbetet i skolorna. Det var första gången ett gemensamt arbete med läroplaner för alla skolformer genomfördes (SOU 1992:94, s. 31). De dominerande utvecklingstrenderna från cirka 1990 och framåt var decentralisering, mål- och resultatstyrning (prop. 1988/89:4; prop. 1989/90:41; prop. 1990/91: 18). Argumentationen bakom skiftet av styrningen handlade i många dokument

om de nya och ständigt ökande kraven från en omvärld i snabb förändring (t.ex. prop. 1989/90:41; SOU 1992:94; prop. 1997/98:169). I beskrivningar av den nya styrningen blev skolornas personal viktiga på ett nytt sätt, ibland framställdes de som den avgörande faktorn för att kvalitet och måluppfyllelse skulle vara möjlig.

Reformen beskrevs också som ett led i utvecklingen från urvalsskola till en bred skola för alla. Andelen elever som gått direkt från grundskola till gymnasiet hade ökat från ca 65 % till ca 85 % under de 20 åren från den förra reformen. Men man hade inte lyckats upplösa motsättningen mellan yrkes- och studieförberedande linjer (prop. 1990/91:85 s. 49), och inte heller de socialt och könsstyrda studievalen. Dessutom ansågs systemet svårt att överblicka för ungdomarna och svårt att styra och bekosta för skolhuvudmännen.

I propositionerna *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan* (Prop. 1990/91:85) och *Ny läroplan och betygssystem* (Prop. 1992/93:250) formulerades 1990-talets gymnasiereform. Gymnasieskolan blev en lagstadgad rätt för alla som slutfört grundskolan, upp till första halvåret det år de fyller 20, och en skyldighet för kommunerna att anordna. Den skulle införas under tidsperioden läsåret 1992/93–läsåret 1995/96. Gymnasieskolan blev nu en 3-årig, kursutformad, utbildning med 16 nationella program, specialutformade program (med kärnämnen och kurser från flera olika program), samt ett individuellt program för elever som inte tagits in på något nationellt program. Även lokala grenar skulle kunna utformas från årskurs 2. Alla elever som får lägst betyget *Godkänt* på 90 % av de kurspoäng som ingår i utbildningen får grundläggande behörighet till högre utbildning, vilket var en grundläggande tanke bakom reformen.

Timplanerna uttryckte minsta garanterade undervisningstid. För att motverka lektionsbortfall skulle poäng motsvara timmar. Programmen innehöll kärnämnen, gemensamma allmänna ämnen för alla program cirka en tredjedel av tiden, och karaktärsämnen, som varierade beroende på programprofil samt individuella val. På de yrkesinriktade programmen skulle minst 15 % av studietiden vara arbetsplatsförlagd utbildning (APU).

En gymnasieskola med större dimensionering, helt ny organisatorisk struktur, läro- och kursplaner samt nytt betygssystem byggdes upp. Det relativa betygssystemet övergavs och i det nya skulle bedömningen göras i relation till kursernas mål (Prop. 1992/93:250). Det betonades samtidigt att man inte längre kunde räkna med ökade resurser för reformer (Prop. 1990/91:85).

Reformen fortsatte med organisatoriska förändringar (prop. 1997/98:169) som infördes 2000, till exempel upplöstes kopplingen mellan timmar och poäng och teknikprogrammet tillkom. Samtidigt framkom missnöje med att

reformens pedagogiska ambitioner inte förverkligats. Ambitionen att minska de sociala skillnaderna hade inte lyckats och statusskillnaderna mellan ”de två kulturerna ... yrkeskulturen och den akademiska kulturen” (SOU 1997:107) minskade inte. Reformens organisatoriska del hade dominerat arbetet (Skolverket, 2000a). Genomförandet beskrivs som att ”en väsentlig ambitionshöjning” genomfördes på kort tid, med krympande resurser, och att ansvaret att införa flera stora förändringar nästan helt lades på rektorer och lärare ”utan att tillräckliga förutsättningar givits” (Rådet för skolans måluppfyllelse och fortsatta utveckling, 2005:94).

Samtidigt med gymnasireformen fattades beslut om ökad valfrihet för elever och föräldrar att välja skola, och att friskolor skulle ges liknande ekonomiska villkor som de kommunala skolorna (prop. 1991/92:95 gäller grundskolan; prop. 1992/93:230 gäller gymnasieskolan). Även möjligheter till entreprenadlösningar underlättades, det vill säga att kommuner och landsting kunde sluta avtal med andra utbildningsanordnare om genomförande av delar av utbildningar. Argumenten bakom dessa förändringar var ökad valfrihet och variation, möjligheter till profilering och att ”en stimulerande konkurrens (...) kan bidra till högre kvalitet och produktivitet inom skolväsendet” (prop. 1992/93:230, s. 27).

Läroplanen kom också att reformeras, ett svar på kritik mot utbildningen, på omvärldsförändringarna och på läraryrkets förändrade villkor (SOU 1999:63). Läraryrket sattes i ett förändrings- och styrnings-sammanhang: ”En grundförutsättning i decentraliseringen av skolan är att den skall bli en lärande organisation, där de professionella skall vara den drivande kraften i förändringsarbetet” (SOU 1999:63, s. 14). Kompetens var central i texten, och ett resonemang utvecklades om olika kompetenser som bör ingå i alla lärares gemensamma grundkompetens. Andra starkt framskrivna perspektiv kan sammanfattas i begrepp som livslångt lärande, lärande samhälle, lärande organisation och professionella lärare.

De två 5-åriga avtalen mellan lärarnas fackliga organisationer och arbetsgivarna, ÖLA 2000, som gällde från 1995, och ÖLA 00, som gällde från år 2000, innebar stora förändringar i synen på lärarnas arbete och villkoren för arbetsutövningen. Ett nytt lönesystem med individuell och differentierad lönesättning skapades där den anställdes bidrag till skolutveckling och förnyelse skulle premieras. Till de stora förändringarna hörde också avskaffandet av begreppet undervisningsskyldighet och nya sätt att reglera arbetstid. I ÖLA 2000 ville man också byta ut begreppet lektion mot ”pedagogiskt arbete med eleverna” (Svenska Kommunförbundet, 1996:41).

Kommunförbundet beskrev ÖLA 2000 som ”historiskt” och ”ett epokskifte” (Svenska Kommunförbundet, 1996:3). I avtalet förband sig parterna att gemensamt arbeta för skolutveckling under avtalsperioden. Lärarnas två

fackliga organisationer menade att kärnan i ÖLA 2000 var skolutveckling (Läraryrket & Lärarnas Riksförbund, 1996:10). Dessa ambitioner uttrycktes i det gemensamma dokumentet *En satsning till två tusen* (Läraryrket m.fl., 1996), en strävan som också fastslogs i ÖLA 00 (Svenska Kommunförbundet m.fl., 2000:7). Det kan också noteras att formuleringar om lärares nya, utvidgade arbetsuppgifter i *En satsning till två tusen* övertogs i regeringens utvecklingsplan (Läraryrket m.fl., 1996:10 f.; regeringens skrivelse 1996/97:112, s. 47). Sex utvecklingsområden formulerades i ÖLA 00: barns och elevers inflytande, arbetsorganisationen, arbetstiden, arbetsmiljön, lärarnas kompetens och introduktion av nya. Fackförbundets utvärdering några år senare av hur man lyckats med utvecklingsområdena var dock negativ: De menade att ett gott samarbete och bra diskussioner hade förekommit, men nästan inga förbättringar av verksamheten hade uppnåtts (Läraryrket och Lärarnas Riksförbunds Samverkansråd, 2002).

I avtalen betonades de ökade förväntningarna på skolans resultat och att detta skulle uppnås genom större ansvarstagande på varje nivå i ett målstyrt styrsystem. Eget ansvar och frihet betonades samtidigt med krav på ökat ansvar och måluppfyllelse. (Svenska Kommunförbundet m.fl., 2000:26 f.).

2002 kom en ny utredning som skulle ligga till grund för en ny gymnasie-reform, *Åtta vägar till kunskap* (SOU 2002:120). Motiven till en översyn och reformering var den kritik som kommit mot utbildningen om till exempel fragmentisering och betygsstress, samt samhällsförändringar som inneburit förändrade och ökade krav på kunskaper. Det fanns också en vilja att utgå från ungdomarnas egna tankevärldar, och en starkt uttalad ambition att komma till rätta med att programval och studieframgång i så hög grad styrts av social bakgrund, kön och föräldrarnas utbildningsnivå – ett sedan gammalt centralt tema i svensk skolpolicy.

Propositionen *Kunskap och kvalitet – elva steg för utveckling av gymnasieskolan* (prop. 2003/04:140) kom inte att innehålla så drastiska organisationsförändringar som utredningen hade skisserat. Man ville undvika den omfattande arbetsinsats som stora organisationsförändringar innebär. Kvalitet och valfrihet var centrala begrepp i propositionen. Några kritiska områden fokuserades i de elva stegen. Att var fjärde elev inte slutförde gymnasiet med ett slutbetyg ledde till krav på höjd kvalitet på individuella och en del yrkesinriktade program. Ämnesbetyg skulle ersätta kursbetyg och en gymnasieexamen införas. Eleverna skulle få rätt att söka till andra kommuner även om den egna kommunen hade motsvarande program, vilket innebar en ytterligare betoning av elevernas valfrihet. En ambition om att hälften av en årskull skulle ha påbörjat högskoleutbildning före 25 års ålder uttalades. Propositionen antogs av riksdagen och reformen skulle träda i kraft den 1 juli 2007.

Denna inledda reformprocess kom dock att avbrytas eftersom den borgerliga alliansen vann valet hösten 2006, vid tiden för avslutningen av arbetet av denna avhandling. I regeringsförklaringen sades att skolans huvuduppgift var "att förmedla kunskaper" (Regeringskansliet, 2006). Kunskap är avgörande, dels för "att investera i Sveriges framtid, i en värld där konkurrens mellan länder och regioner blir allt större", och dels "för varje barns möjligheter i livet" (ibid.). Om läraryrket sades att det är "ett av landets viktigaste yrken" (ibid.), att kvaliteten på lärarutbildningen skulle höjas och att auktorisation av lärare skulle införas.

Den nya skolministern, Jan Björklund (fp) aviserade några veckor efter den borgerliga alliansens valseger sin intention att avblåsa den påbörjade reformen "Gy 07" (prop. 2003/04:140) för att "totalreformera hela gymnasiet" något år senare (Björklund, 2006). Orsakerna till det var att den nya regeringen ansåg att Gy 07 var otillräcklig för att lösa gymnasiets problem. Skolministern uttryckte att "ingen annan skolform brottas med så många akuta problem som gymnasiet". Problem som nämndes var bland annat det stora antalet avhopp och underkända, att individuella programmet blivit för stort, att yrkesutbildningarnas kvalitet varit för dålig och att det funnits för stora möjligheter till taktikval. Skolministern menade också att det krävdes en "omfattande reformering av svenskt skolväsende" för att Sverige skulle kunna vara lika framgångsrikt på 2000- som på 1900-talet. Jag återkommer till den nya regeringens intentioner i slutet av kapitel XI.

Kapitel IV – Studier av lärares arbete i en föränderlig kontext

Inledning

Ett forskningsprojekt som söker en djupare förståelse av lärares yrkesutövning och yrkesutveckling förutsätter kontakt med forskning från flera olika fält. Skolan är den största arbetsplatsen i landet, och skolfrågor står högt på agendan på alla nivåer, från den globala till den lokala. En heltäckande beskrivning över den omfattande forskningen är knappast möjlig att göra. Jag koncentrerar mig i den följande översikten på några forskningsfält som närmast berör mitt forskningsprojekt. Urvalet av fält är ett sätt att visa på forskningsprojektets vida teoretiska inramning som påverkat undersökningens design och perspektiv.

Även andra studier än vetenskapliga nämns, speciellt undersökningar av statliga myndigheter och fackliga organisationer. De förekommer bland annat i avsnittet om lärarnas arbetsvillkor och tillgången på lärare.

Eftersom lärares arbete utförs i, och starkt påverkas av, läraryrkets vidare politiska, historiska och ekonomiska sammanhang belyser jag det i ett avsnitt om *skolans och lärararbetets vidare kontext*. I nära anslutning till den överblicken finns en mängd utredningar, utvärderingar och forskning om *lärarnas arbetsvillkor och tillgången på lärare*. Forskning om en yrkesgrupp kan knappast förbigå *professionsforskning*, som i högsta grad är aktuell beträffande lärare i en tid av decentralisering och mål- och resultatstyrning. Jag skiljer här professionsforskningen från annan forskning om *lärare*, där några andra inriktningar sammanfattas. *Skolreformer och lärande organisationer* är andra centrala områden i dagens forskning om skola och lärare. Studier av olika aspekter på lärare och *gymnasieskolan* finns inordnade i de ovan nämnda avsnitten.

De områden jag berör är ofta tvärvetenskapliga, och sällan väl avgränsade, men jag ser komplexiteten som ofrånkomlig. Den forskning som här är aktuell domineras inte av något enskilt paradigm utan kan snarare beskrivas som en argumentation mellan diskurser. Det leder i sin tur till att en kritisk diskussion, mellan diskurser av olika slag och skolans praktik, löper genom stora delar av avhandlingen.

Studier av skolans och lärararbetets vidare kontext

Det finns en stor enighet i dagens utbildningsforskning om att skolan och lärarna befinner sig i en kontext av globala förändringar och skolreformer, som både har gemensamma drag och som skiljer sig mellan olika nationer (t.ex. Lindblad & Popkewitz, Eds., 2000:262). I en jämförande internationell studie redovisas *secondary teachers'* uppfattningar om förändringarna i nio

länder under åren 1993–1999 (Poppleton & Williamson, Eds., 2004). Här sägs att 1980- och 1990-talen var ”outstanding” beträffande volymen på skolreformer i hela världen (ibid., s. 10). Lärarna ansåg att avsevärda förändringar i deras arbete hade inträffat under det senaste decenniet. Bakom reformerna låg ett tryck från globaliseringen, informationsrevolutionen, internationell ranking av nationernas utbildningssystem och nya krav från regeringar, föräldrar och allmänhet. Forskningsprojektet Educational Governance and Social Integration/Exclusion (EGSIE) analyserar skolans exkluderande och inkluderande funktioner i en tid av förändrad styrning i Europa (Lindblad & Popkewitz, Eds., 2000; Simola, Johannesson & Lindblad, Eds., 2002)

Denna nya värld anses drastiskt öka komplexiteten, oförutsägbarheten och tempot i människors tillvaro (Day & Sachs, 2004:70). Helsby (1999:1 f.) skriver att den nya världsordningen följs av en ny arbetsordning, präglad av platta organisationer, kundinriktning och ständig kvalitetskontroll för att uppnå konkurrenskraft. Hon menar också att individernas osäkerhet ökat genom instabiliteten i familjelivet, anställningar och geografisk hemvist samt komprimeringen av tid och rum (ibid., s. 2). Utbildningsvärlden förmodas leverera ett humankapital som, med Världsbankens formuleringar, präglas av anpassningsbarhet, kreativitet, flexibilitet och uppfinningsrikedom (Ozga & Jones, 2006:2). Nya subjekt konstrueras i policydokument, samtidigt som skolan omstruktureras. Lärare kan till exempel beskrivas som målstyrda förändringsagenter, och eleverna konstrueras som konkurrenskraftiga, oberoende konsumenter (Lindblad & Popkewitz, Eds. 2000:267).

De ovan skissade förändringarna har lett till ett förändringstryck på utbildningssystemen, en ny värld anses ställa nya krav (Whitty, 1997:299). Ozga och Jones (2006:2) talar om *travelling policy*. Det är internationella policyteman som sprids och utmanar befintlig praxis på nationell och lokal nivå, och som bidrar till att omskapa system och strukturer. Ett exempel är temat livslångt lärande vilket ”echoes across the world in statements by governments, industrialists and educationalists alike” (Day, 2000:106). Jag sammanfattar här gemensamma trender och nyckelbegrepp i den internationella vågen av skolreformer och skolförändring:

- Utbildning är central för ekonomisk tillväxt och konkurrenskraft i en föränderlig värld
- Marknadstänkande (konkurrens, effektivitet, produktivitet, standardisering, managementtänkande, privatisering, ansvarsutkrävande)
- Decentralisering (ibland kombinerad med centralisering), och ny styrning (t.ex. mål- och resultatstyrning).
- Livslångt lärande i ett kunskapssamhälle (i vilket lärarna är nyckelpersoner)
- Valfrihet för elever/föräldrar
- Lärarna förväntas vara flexibla, samarbetande och ständigt lärande

Argument för de ovan beskrivna förändringarna kommer bland annat från postmodern diskurs och från *public choice* teoretiker (Whitty 1997:300 f.; Grace, 1997: 313). Postmodernitet ses som ett alternativ till den förtryckande enhetlighet som anses präglade det moderna. Pluralistiska och flexibla kulturer tillåter människor att blomma, och lokala inflytanden i stället för byråkratiskt kontrollerad välfärd kan gynna fattiga i samhället. Offentligt anställda professionella anses drivas av ett egetintresse och måste därför utsättas för marknadskrav och statlig kontroll. Chubb & Moe (1988) argumenterar för självstyrda skolor på en marknad, ur ett *public choice*-perspektiv. Utifrån en undersökning om skoleffektivitet hävdar de att privata skolor är överlägsna offentliga: De är mer autonoma, har starkare ledning, bättre elevresultat, samt ger lärarna större inflytande och arbetstillfredsställelse. Chubb & Moe (1988:1085) hävdar också att skolreformer aldrig kan förverkligas i de offentliga skolorna, beroende på den demokratiska kontrollen.

De ovan beskrivna ståndpunkterna är ovanliga bland skolforskare. Vanligare är en stark kritisk hållning till reformer med denna inriktning: Graces (1997) diskussion av Chubb & Moes tankar är ett exempel på det. Han menar att marknadens värderingar står i motsättning till värderingar i skolvärlden. Valet står mellan samhälle eller marknad, medborgare eller konsument, det allmänna bästa eller individuellt egetintresse (ibid., s. 317).

I många forskares texter sätts dessa trender i samband med framväxten av *New Right, New public management* eller nyliberalt tänkande. Det är texter som, utifrån ett professions- eller pedagogiskt perspektiv, är starkt kritiska till utvecklingen, inte minst i Storbritannien (t.ex. Helsby, 1999; Krejsler, 2005; Lawn, 1996), och som visar att den nya valfrihetsdiskursen missgynnar de redan missgynnade Whitty (1997:301). Olssen, Codd & O'Neill (2004) formulerar en allmän kritik mot det nyliberala tänkandet i offentlig sektor: Valfrihet och kundbehov motsvarar inte alltid sociala behov och behov av allmän nytta. Vidare argumenterar författarna för att det nyliberala organisationstänkandet leder till avprofessionalisering. Det förtroende och den autonomi som professionella grupper ges för att använda sin expertis till det allmännas bästa, ersätts med disciplinering och kontroll. Det är ett perspektiv i vilket författarna sätter in begreppen flexibilitet, kvalitet och livslångt lärande.

Två andra trender har varit aktuella i internationell forskning: standardiseringstrenden och begreppet *accountability*, som jag översätter med ansvarsutkrävande. Hargreaves (2004:110) för samman dessa trender. Han menar att man har "åstadkommit standardiserade lösningar till en låg kostnad, för en röstande allmänhet angelägen om att utkräva ansvar". Effekterna av detta blir dels en skolvärld där väsentliga mänskliga och samhälleliga kvaliteter faller bort, dels en lärarkår som avprofessionaliseras och demoraliseras (ibid., s. 24).

Hargreaves (ibid., s. 43) sätter utvecklingen i det sammanhang av ”marknadsfundamentalism” han menar präglat världen sedan slutet 1980-talet.

Standardisering och ansvarsutkrävande finns också i sammanhanget styrning och kontroll av skolor och lärare, frågor som i hög grad varit aktuella i USA. Ingersoll (2006:5 ff.) sammanfattar diskussionen bland forskare, politiker och allmänhet i två motsatta ståndpunkter. I ett desorganisationsperspektiv betraktas skolor som ineffektiva byråkratier. Lösningen anses i det perspektivet vara starkare centralisering och kontroll, till exempel genom standarder, testning, mål och individuell lönesättning. Det motsatta perspektivet kallar Ingersoll antibyråkratiskt och anticentralistiskt. Fabriksliknande skolor avprofessionaliserar och avmotiverar lärare. Lösningen är i det perspektivet decentralisering genom att öka lärarnas autonomi, makt och professionalisering. Ingersolls (ibid., s. 10 f.) slutsats är att båda perspektiven har sina begränsningar och att en lösning måste bygga på båda perspektivens insikter och starka sidor.

Forskarnas åsikter om ansvarsutkrävande är delade. Några ser ett ökat ansvarsutkrävande som ett hot mot lärarnas professionalism och djupare kvaliteter i skolan (Biesta, 2004; Fukuyama, 1995; Goodson & Hargreaves, 2003). Kostnadseffektivitet, kundorientering och konkurrens utifrån ytliga, mätbara kriterier ersätter djupare sociala, etiska och demokratiska värden i skolan. Lärarnas autonomi och professionella omdöme begränsas. Ökad kontroll leder till minskad tillit.

Andra forskare (Fullan, 2003:3; Eraut, 1994:5) ser ansvarsutkrävande som en förutsättning för professionalism och utveckling. Eraut förknippar ansvarsutkrävande med klienternas rättigheter och ökad statlig kontroll, och anser att det är ett sätt att hantera motsägelsefulla mål som effektivitet, ekonomi och kvalitet. Fullan (2003:41) ser ansvarsutkrävande som nödvändigt för att kunna uppnå storskaliga förbättringar i elevernas lärande och skolornas kvalitet. Det går också en skiljelinje mellan ansvarsutkrävande gentemot konsumenter och demokratiskt ansvarsutkrävande (Grace, 1997: 314 f.).

Förändring har varit ett centralt begrepp också i den svenska utbildningsvärlden, men nyliberalism, ansvarsutkrävande och standardisering har inte fått lika starkt genomslag i Sverige som i vissa andra länder. Här har också funnits helt andra och motsatta krafter (Lundahl, 2006). Läroplanerna präglas av demokratiska värderingar och elevcentrering. Staten har betonat värdet av decentralisering, stor autonomi och en målstyrning som gett utrymme för lokal uttolkning. Men även i Sverige har de internationella trenderna haft inflytande. Goodson och Numan (2003:22) karakteriserar det samhälls-ekonomiska systemskiftet i Sverige med orden ”privatisering, avreglering och marknadsanpassning”. Med detta följde mål- och resultatstyrning som metod att styra skolan. Marknadstrenden finns i kraven på ökad produktivitet

och effektivitet. Vouchersystemet (skolpengen) och de gynnsamma villkoren för friskolor bidrar till en konkurrenssituation mellan skolor, vilken kan medföra att innehåll och mål som lätt låter sig beskrivas och säljas får en starkare betoning.

Spåren av ett utökat ansvarsutkrävande kan avläsas i betoningen av begrepp som måluppfyllelse, kvalitetsredovisning, effektivitet och produktivitet. Den individuella lönesättningen, avregleringen av undervisningsskyldigheten och de ökade kraven på utvärderingar och uppföljning finns också i sammanhanget. 1997 infördes krav på skolor och kommuner att årligen upprätta kvalitetsredovisningar och 2006 gavs Skolverket i uppdrag att utarbeta nya råd för dessa.

Studier av lärarnas arbetsvillkor, och tillgången på lärare

Till forskningen om den ovan beskrivna förändrings- och reformvågen, som medfört höjda och utvidgade krav på skolpersonal, har på senare år lagts undersökningar som visat på ökad stress, fler sjukskrivningar och avhopp bland lärare. Fullan (1995:230) beskriver situationen som följer:

The presence of multiple, abstract reforms creates constant overload, fragmentation and mystery. Even the most reform minded educators have difficulty figuring out what is meant by the latest fads as they burn out attempting to find coherence and meaning.

I en omfattande undersökning från nio länder om lärares uppfattningar om hur de senaste årens förändringar påverkat deras arbetsvardag redovisas en stor enighet om att den intensifierats genom tidsbrist, ökad arbetsbörda och mer stress (Poppleton & Williamson, Eds., 2004:239). Några forskare visar på ett samband mellan de krav på effektivitet och kvalitet som följer med globaliseringen, och krav på skolförändring och därmed ökad stress (Goodson & Numan, 2003: 24). Codd (2005) kopplar detta mer direkt till nyliberal management- och prestationskultur, vilket han menar lett till intensifiering av arbetet. Andra forskare (Blenkin, Edwards & Kelly, 1997:224) poängterar att det inte är förändring i sig som skapar stress utan snabba förändringar som lärarna inte ser som önskvärda eller möjliga att ha inflytande över.

I Sverige rapporteras om bristande arbetsro och ökande arbetsbelastning och stress både bland lärare och elever (Arbetsmiljöverket, 2002; Skolverket, 2003a:78; Rådet för skolans måluppfyllelse och fortsatta utveckling, 2005:39 ff.). Sjukfrånvaron bland lärare har ungefär fördubblats sedan 1995 (ibid., s. 42). PISA-undersökningen, 2003, visar på ett relativt negativt skolklimat

i Sverige, där elevers störningar av undervisningen anses påverka klimatet mer än i många andra OECD-länder (Skolverket, 2004a:19). Antalet elever som känner sig stressade ökade från 31 % 1997 till 41 % 2000 (Skolverket, 2003a:78), och andelen som saknar slutbetyg från gymnasieskolan fyra år efter skolstarten är cirka 25 % (Skolverket, 2005:86).

Lärarnas arbetstid är ofta en central fråga i diskussioner om skolreformer och lärares arbetsvillkor (Carlgren & Hörnqvist, 1999:68, 75; Hargreaves, 1998; Lortie, 2002:xii, 205; Helsby, 1999:98 ff.). Hargreaves diskuterar problemet med begreppen intensifiering och kolonisation. Kolonisation innebär att administrationen tar delar av lärarnas arbetstid i anspråk för sina egna syften (Hargreaves, 1998:123). Med intensifiering menar han, förenklat, en ökad press uppifrån som innebär att lärarna måste arbeta mer per tidsenhet (ibid., s. 114 ff.). Wong (2006:18) sätter intensifiering i samband med decentralisering, och hon nämner ett antal forskare som bekräftar Hargreaves intensifieringstes. Barlett (2004) visar på överbelastning som ett resultat av en utvidgad lärarprofessionalism. Ballet, Kelchtermans och Loughran (2006) gör en översikt över forskning om intensifiering. De visar också på kopplingen mellan en marknadsinriktad utbildningspolitik och intensifiering, samt förfinar analysen av intensifieringstes. Förändringarna i den svenska gymnasieskolan med avskaffandet av undervisningsskyldigheten och införandet av reglerad arbetstid, förändringar som reglerats i avtal, finns dock inte belysta i forskningen så vitt jag funnit.

Problemet med stress och risker för sjukskrivningar formulerades också i några fackliga dokument åren kring millenniumskiftet (t.ex. Lärarnas Riksförbund, 2001b; 2002c), vilket jag återkommer till i kapitel X. Här kan ändå nämnas att i avtalet ÖLA 00, som slöts 2000, fanns skrivningar om att arbetet skulle utformas för att undvika belastning som kunde medföra ohälsa. Det gemensamma partsarbete som också avtalades innehöll prioritering av arbetsmiljön. Fackförbundens utvärdering av detta arbete visade dock på obefintliga förbättringar: Diskussionerna och samförståndet hade varit bra, men ”sedan händer ingenting – eller mycket litet” (Läraryrskommitténs och Lärarnas Riksförbunds Samverkansråd, 2002:5). I alla undersökta kommuner ansåg sig lärarna ha ”en alltför tung arbetssituation” (ibid., s. 9).

Det har under de senaste åren kommit larm om befarade svårigheter att rekrytera lärare i framtiden, beroende på yrkets bristande attraktivitet och de stora pensionsavgångar som förväntas under de närmaste åren. Andelen behöriga lärare i den svenska gymnasieskolan minskade kring millenniumskiftet. Höstterminen 2003 var tre av fyra lärare behöriga i de kommunala skolorna, och endast hälften i de fristående (Skolverket, 2004b:99). En fördubbling av antalet examinerade ansågs behövas. För lärare i yrkesämnen behövdes en tredubbling. Skolverket skriver att tillgången på utbildade lärare

är ”den enskilt viktigaste faktorn” (ibid.) för att hålla uppe och utveckla gymnasieskolans kvalitet. Skolverkets prognos för 2001–2010 visar på ett behov i Sverige av 67 000 nya lärare på grundskole- och gymnasienivå (Högskoleverket, 2004). 66 000 lärare, ungefär var fjärde, övervägde att lämna yrket (Statistiska Centralbyrån, 2004).

2006 presenteras ny statistik som motsäger de föregående årens uppgifter om förväntad lärarbrist, vilket är oväntade uppgifter som vållat debatt. Högskoleverket (2006) varnar för att alltför många lärare utbildas. Undantag är yrkeslärare, samt förskollärare och fritidspedagoger, där behovet fortfarande anses vara stort. Sveriges kommuner och landsting (2006:44) menar att de motsägelsefulla uppgifterna om lärarbehov beror på olika undersökningars skilda syften. Skolverket vill visa på rekryteringsbehov, hur många lärare som behöver examineras. De förutsätter att lärare utan examen ersätts av behöriga lärare. Högskoleverkets undersökning syftar till att visa på olika utbildningsgruppers framtida arbetsmarknad. Sveriges kommuner och landstings slutsatser för gymnasieskolan är att antalet examinerade fram till 2010 motsvarar behovet men att det finns en stor variation mellan olika lärargrupper. Det utbildas för få lärare i yrkesämnen och praktisk-estetiska ämnen och för många i andra inriktningar. Åren 2010–2015 kommer antalet examinerade att kraftigt överstiga det totala behovet.

OECD-rapporten *Teachers matter* (2005), som analyserar situationen i 25 länder är ett starkt uttryck för oron över svårigheter att bemanna och upprätthålla status och kvalitet i läraryrket. Utgångspunkten för undersökningen är dels behovet att förbättra skolorna för att kunna svara mot ökade sociala och ekonomiska krav, dels att lärarna är centrala i den utvecklingsprocessen. Några framträdande teman i rapporten är lärarnas höga medelålder, svårigheterna att bemanna med kvalificerade lärare, yrkets låga status och löner, bristen på erkännande och belöning, samt frågor kring effekterna av hög arbetsbelastning, stress och dåliga arbetsförhållanden. Den svenska bakgrundsrapporten till *Teachers matter* utgår också från utbildningens avgörande roll för samhälle och individer i en tid av förändring (Regeringskansliet, 2003). Lärarnas centrala roll betonas, och ett antal områden för att höja lärarnas status formuleras, bland annat inflytande, löner, certifiering, arbetsmiljö, ledarskap, lärarutbildning och behovet att minska arbetsbelastningen (ibid., s. 39 ff.). Fackförbunden anser arbetsmiljön vara den viktigaste frågan för att behålla lärare i skolan (ibid., s. 71).

I flera länder finns också, vad som kallas ”a culture of blame” (Poppleton & Williamson, Eds., 2004:239). I till exempel USA och England har lärarna fått utstå offentlig kritik och blivit syndabockar för diverse samhällsproblem. Ord som ”failing teachers” (Helsby, 1999:174), ”public blaming, shaming” (Hargreaves, 2000:168 f.) och ”teacher bashing” (Ingersoll, 2006:2) förekommer.

The general public are constantly invited to participate in the general concern over 'failing standards' and 'nations at risk', to become angry about 'failing teachers' or failing schools and to admire the determinations of governments to improve 'quality' of education (albeit while simultaneously continuing to reduce public expenditure in this arena) (Helsby, 1999:1).

På 1980-talet kom en mängd rapporter om kris i den amerikanska skolan, vilka följdes av krav på reformer och professionalisering av lärarna (Labaree, 1992). I Sverige är negativ offentlig kritik inte lika tydlig, men det förekommer (Regeringskansliet, 2003:16). Detta bekräftas av Wiklund (2006) som analyserat debatt- och ledarartiklar om lärare i Dagens Nyheter under 1990-talet. Hon menar att lärarna gjorts till syndabockar i vissa sammanhang för att de ansetts ovilliga att förändra arbetssätt, men den uppfattningen bekräftas inte av hennes material. I DN har lärarna snarare framställts som goda yrkesutövare som trots allt gör ett bra arbete, eller som "motkrafter" (ibid., s. 181) till initiativ som hotat att försämra skolan.

Till detta kan läggas uttryck för känslan av att inte kunna tala öppet om problem beroende på begränsningar eller rädsla för repressalier. I en undersökning framgår att 40 % av de svenska gymnasielärarna uppger att de riskerar att bemötas av ovilja från chefen om de framför kritik mot arbetsmiljö eller arbetsvillkor (Aronsson & Gustafsson, 1999:202). Gymnasielärare, tillsammans med läkare, uppges vara den yrkesgrupp som i högst grad inte anser sig få gehör för sina synpunkter (ibid., s. 204). Carlgren och Marton (2001:110) förknippar lärarnas tystnad med den individuella lönesättningen.

Professionsforskning

En viktig del av forskningen om lärare utgår från ett professionsteoretiskt perspektiv. Det är också ett av de perspektiv jag utgår från i mitt avhandlingsarbete, och jag återkommer därför till professionsteori i kapitel V. Jag begränsar mig här till en översikt över några studier på området, och behandlar också begreppet utvidgad lärarprofessionalism samt professionell kunskap.

En översikt över ett antal professionsforskare och centrala frågor på fältet görs av Castro (1992). Strömberg (1994) har publicerat en översikt över professionsforskning och professionsforskning om lärare. I Sverige har det länge betonats att lärarprofessionaliteten handlar om att få lärarna lojala med läroplanen i stället för med yrkets traditioner. "Normativt grundad, läroplansbaserad professionsbestämning" (Englund, 1992:36) har varit inflytelserik. Englund menar att inriktningen är påverkad av Lorties beskrivning av lärare som individualistiska, konservativa och nuorienterade. Jag återkommer till Lortie i den fortsatta framställningen.

Andra svenska forskare har fokuserat på olika aspekter av läraryrket och utbildning. Colnerud och Granström (2002) behandlar lärares yrkesspråk och yrkesetik. Lind (2000) analyserar vårdlärares professionaliseringssträvanden utifrån begreppen stängning och allians. Alexandersson et al. (1999) diskuterar målstyrning i relation till begrepp som reflekterad praktik, skolkultur, autonomi och professionell kunskap. Alexandersson har också undersökt lärares tänkande (1994a). Carlgren och Marton (2001) diskuterar de krav som ställs på framtida lärare och sätter det professionella objektet, lärandet, i centrum.

Sykes (1999: 239) använder begreppet ”new professionalism”, vars yttersta syfte är att alla lärare blir helt kvalificerade och att de ges stöd så de förmår utveckla sitt arbete till gagn för alla elevers lärande (ibid., s. 243). Han visar på fyra viktiga trender som påverkar synen på lärarprofessionalism i USA och många andra länder i inledningen av 2000-talet: *standards, new unionism*, decentralisering och elevers och föräldrars valfrihet i skolsystemet. Standards gäller både elevers lärande och lärares undervisning. Sykes hävdar att lärandestandarder förankrar undervisningsstandarder och möjliggör professionalisering. Andra forskare har diskuterat standards på ett kritiskt sätt (t.ex. Hargreaves, 2004). Hargreaves (2000:152) sammanfattar de senaste hundra årens trender i synen på läraryrket som profession. Han indelar den i fyra historiska epoker: förprofessionell, autonom, kollegial och postprofessionell, alternativt postmodern.

Genusperspektiv på läraryrket är ett fält som expanderat de senaste åren. Florin (1987) belyser i sin studie av folkskollärare mellan 1860 och 1906 spänningarna mellan män och kvinnor i folkskolans tjänst. Hon analyserar hur tre processer samverkar: feminisering, professionalisering och statlig byråkratisering. Gannerud (1999) analyserar kvinnliga klasslärares arbete ur ett genusperspektiv. Rönnerman (1993) visar i sin studie av kvinnliga lågstadielärares utvecklingsarbete hur deras attityder och värderingar påverkats av skolans makt- och arbetsfördelning. Holmlund (1996) skriver om förskollärarna under perioden 1854–1968. Två kunskapsöversikter har också utgivits av Skolverket: Söderberg Forslunds (2000) om kvinnor och skolledarskap, och om könsmonster i ungdomsskolan, av Öhrn (2002).

Utvidgad lärarprofessionalism

Fullan (2001:118 ff.) sammanfattar några betydelsefulla studier om lärare från de senaste decennierna, som visade på läraryrkets traditionalism, isolering, individualism och osäkra kunskapsbas. Hans vidare resonemang om förändring innehåller lösningar som grundar sig på samarbetskulturer, gemensam mening och professionell lärande gemenskap. Det är tankar som blivit vanliga under 1990-talet, inte minst genom begreppet lärande organisa-

tion, och som kan sammanfattas i en strävan efter en utvidgad lärarprofessionalism. Dessutom rymmer professionalisering i sig inslag av vad som kan kallas en utvidgad lärarprofessionalism, i ambitionen att lärarna ansvarar för en utveckling av yrkets kunskapsbas, och i den stora kollektiva autonomi som förväntas aktivt regleras av yrkesetiska regler.

Begreppen *restricted professional* och *extended professional* har förekommit i viss pedagogisk forskning under de senaste åren. De har sitt ursprung i en av Hoyle opublicerad källa (1972) och fick genomslag genom Stenhouse (1975). Stenhouses variant av en utvidgat professionell lärare karaktäriseras av förmågan, viljan och kunskapen att forska i den egna undervisningen. Läraren som forskare är inte alltid den centrala tanken i dag när man talar om en ny professionell roll. Gemensamt med Stenhouse är dock att man förväntar sig att läraren tar ett bredare ansvar för utvecklingsarbete och utför fler nya arbetsuppgifter som inte ingått i en traditionell roll. Hans tankar om kollektiv autonomi i en "professional community" (Stenhouse, 1975:183), samt reflektion som grundläggande i skolutveckling är i dag aktuella i forskningen om skolan.

Lortie (2002) använde inte begreppen avgränsad och utvidgad professionalism men konsekvenserna av hans inflytelserika analys har den riktningen. Berg (1999:75) grundar sin modell för avgränsad och utvidgad lärarprofessionalism på Lortie. Lorties, ovan nämnda, beskrivning av lärare som individualistiska, konservativa och nuorienterade ställs mot en utvidgad roll som kännetecknas av samarbete, flexibilitet och ett vidgat kollektivt ansvar för hela skolan som organisation.

I kritiken av den nyliberala vågen i brittisk skolpolitik anses de kompetenser som specificeras för lärare motsvara en avgränsad professionalism, och därmed en avprofessionalisering av lärarna (Whitty, 1997:304). Trenden som jag här kallar utvidgad lärarprofessionalism framstår som stark i de senaste årens skolforskning, inte minst genom det ansvar som krävs av lärarna för genomförandet av reformer (Gunter, Rayner, Thomas, Fielding, Butt & Lance, 2005:451). Jag kommer därför att låta den aspekten finnas med i analysen av det empiriska materialet, och jag utvecklar resonemanget om avgränsad och utvidgad lärarprofessionalism under rubriken Teoretiska utgångspunkter.

Professionell kunskap

Gemensamt för de flesta inriktningar inom professionsforskningen är att yrkesgruppens kunskap är central. Halliday beskriver kunskapen som professionalismens "core generating trait" (1987:29, refererad i Macdonald, 1995:157). Professionen kan sägas träffa ett avtal med samhället, vilket innebär att den utbyter sin kunskap med samhälle och klienter mot förtroende, autonomi och hög social status (Eraut, 1994:2).

Allmänt kan yrkesgrupper kategoriseras efter i vad mån deras kognitiva bas är deskriptiv eller preskriptiv. Den första gruppen benämner Halliday (refererad i Macdonald, 1995:168) ”scientific professions”, vilken exemplifieras med läkare och ingenjörer. Den andra, ”normative professions”, grundar sig på värderingar. Präster och advokater är exempel på sådana yrkesgrupper. Det finns också en tredje grupp, som har både en deskriptiv och en preskriptiv bas, en ”syncretic epistemological foundation” (ibid., s. 169). Till den gruppen hör militärer och akademiska professioner, och jag räknar också gymnasielärare till den gruppen.

De diskussioner om professionalism, professionell praktik och professionell utveckling som förekommit genom åren sammanfattas av Edwards och Nicoll (2006:115) i tre olika uppfattningar, diskurser, om professionell praktik. Jag lägger i följande framställning till en fjärde diskurs, ny lärarprofessionalism, där jag berör Goodsons och Hargreaves (2003) visioner för nutida lärare.

1. Den tekniske experten
2. Den kompetente praktikern
3. Den reflekterande praktikern
4. Ny lärarprofessionalism

I diskursen om den tekniske experten (1) anses den professionella yrkesgruppen besitta specifik expertkunskap (Edwards & Nicoll, 2006:120). Expertis är kopplad till teknisk rationalitet, en diskurs som speciellt upprätthålls av universiteten (ibid., s. 119). Det innebär att man lär sig teoretisk kunskap som sedan appliceras i en annan kontext än där den lärdes. Teknisk kunskap kan definieras som att den är möjlig att kodifiera skriftligt (Eraut, 1994:42) i motsats till praktisk kunskap som enbart används i praktiken och bara lärs genom erfarenhet i praktiska sammanhang.

I diskussionen om vetenskaplig kunskapsbas har det hävdats att lärarna saknar teknisk kunskap. Lortie (2002:73) talar om avsaknaden av gemensam teknisk kultur, vilket bidrar till lärarnas individualism och är ett hot mot deras status. Det är en uppfattning som verkar accepteras av en del andra forskare (t.ex. Sykes, 1999:231). Jackson (1990:149) delar uppfattningen att lärarna saknar teknisk kultur, men hans slutsatser skiljer sig från Lorties. Han liknar lärarnas arbetssätt med en improviserande musiker, och skriver att det som kan tyckas vara en brist samtidigt kan vara en pedagogisk dygd. Rosenholtz (1991) ser lärares avsaknad av teknisk kultur som kärnan i lärares osäkerhet, vilken leder till sämre resultat. Hon definierar teknisk kunskap för lärare som ”the skills, procedures, and methods that help pupils progress academically” (ibid., s. 4). Rosenholtz markerar en skillnad mellan rutin-, och icke-rutin teknisk kultur. Eftersom elevernas behov varierar mycket måste lärarnas kultur vara en icke-rutin kultur.

Kritiken mot diskursen om den tekniske experten riktar sig dels mot att man kan veta något utan att kunna utföra det väl, dels mot att expertkunskapen används i gruppegoistiska syften (Edwards & Nicoll, 2006:120). I och med att maktaspekter kommit att belysas har också diskussionen handlat om att experterna inte själva kan få förtroendet att reglera kvaliteten på sitt arbete. Goodson och Hargreaves (2003:128) tillför ytterligare en för lärarna kritisk aspekt när de hävdar att priset för professionalisering genom akademisering är en klyfta mellan utbildningsforskning och praktik. Coldron och Smith (1999) visar också på ett alternativ till att betrakta kunskapsbasen som teknisk kunskap. De sätter lärare in i fyra traditioner: hantverks, vetenskaplig, moralisk och artistisk. Det är perspektiv jag återkommer till i diskussionen om lärares yrkeskunskap och yrkesutveckling (kapitel VII).

Den kompetente praktikern (2) blev ett svar på kritiken mot den tekniske experten: De professionella måste kunna visa att de är kompetenta, att de kan göra det de hävdar att de kan göra (Edwards & Nicoll, 2006:121). Prestation, kompetens och ansvarsutkrävande kom att stå i centrum. Kompetens har varit ett centralt begrepp i den svenska skolan de senaste åren, och har bland annat diskuterats av Englund (1992) i relation till professionalism. Diskursen om den kompetente praktikern har av flera forskare satts i sammanhanget marknads- och managementtänkande samt nyliberal ideologi (t.ex. Goodson, 2003; Krejsler, 2005; Lawn, 1990; Hargreaves, 2004), och därmed i en starkt kritisk diskussion. Att definiera kompetenta lärare som verkställare av sådant som specificerats och bestämts utifrån kallas av Ballet et al. (2006:210) ”misrecognized professionalism”.

Under de senaste åren har diskursen om den reflekterande praktikern (3) nästan uppnått hegemoni i utbildningsvärlden (Edwards & Nicoll, 2006: 115). Goodson och Numan (2003:60) beskriver reflektion om praktiken som ”professionalismens hjärtpunkt”. Reflektionsrörelsens förgrundsgestalt är Donald Schön. Han visar på samhörigheten mellan teknisk rationalitet och positivistisk kunskapsteori (1991:48 f.), och menar att den positivistiska synen på kunskap har begränsad användbarhet i dagens praktiska yrkesutövning, som präglas av osäkerhet, komplexitet, unika situationer och värdekonflikter. Schön (ibid., s. 42) poängterar att det är i dessa träskmarker de mest angelägna problemen för människor och samhälle finns. För att kunna hantera det unika och osäkra visar Schön att praktikern för en ”reflective conversation with a situation” (ibid., s. 163). Han använder begreppen ”reflection-in-action” och ”reflection-on-action”, som ligger närmare artisteri än instrumentell, teknisk problemlösning (ibid., s. 165). Lärare som konstnärer eller artister är för övrigt en diskussion förekommit, men som kommit i skymundan beroende på den tekniska kunskapens högre status (Eraut, 1994:37 ff.).

Till reflektionsdiskursen kan också begreppet professionellt omdöme (*professional judgement*) föras. Eraut (1994:17) definierar det som de visa beslut en erfaren professionell gör i ljuset av ett begränsat underlag. Praktisk visdom har en liknande innebörd: förmågan att grunda kloka beslut på djupa förståelser i situationer av osäkerhet (O'Sullivan, 2005:222). Även begreppet *scholarship of practice*, som visar på den praktiska kunskapens sammanflätade och komplexa natur, finns i sammanhanget (Ballet et al., 2006:219). Gemensamt för de tre begreppen, liksom för Schöns resonemang, är de i hög grad handlar om vad Polany kallar tyst kunskap (Rolf, 1995:18).

Zeichner (1996:45) talar om ”reflektionsrörelsen” och ”läraren som reflekterande praktiker”. Han ser detta som ett sätt att komma bort från uppifrån-modeller av skolutveckling och den brist på respekt för lärare han menar finns i forskningsetablissemang. Det är i stället en väg mot ansvar för den egna undervisningen och en utveckling av lärarprofessionen, förutsatt att reflektionen inte begränsas till reflektion om mål som beslutats av andra (ibid., s. 55). Alexandersson (1994b) beskriver olika typer av reflektion i läraryrket, i linje med Argyris och Schöns, samt Isaacs single-, double- och triplelooplärande, och relaterar reflektion till lärande organisation. En antologi med huvudsakligen svenska bidrag om lärare och reflektion har också publicerats (Brusling & Strömqvist, red., 1996).

Goodson och Hargreaves (2003:131) formulerar en vision om en ny lärarprofessionalism: *principled professionalism* eller *postmodern professionalism* (4). Den utgår från en ny kunskapsbas, grundad på en tro på den sociala praktiken och moraliska ändamål. Denna nya postmoderna professionalism innebär bland annat fördjupning i undervisningens moraliska och sociala syften, omdömesförmåga, samarbetskulturer och ett engagemang i aktiv omsorg om elever. Självstyrt sökande efter ständigt lärande poängteras också, i stället för eftergivenhet mot de ständiga kraven på ändlös förändring som åläggs av andra. Dessutom betonas arbetsuppgifternas höga grad av komplexitet, vilken borde påverka nivån på status och belöningar (ibid., s. 132).

Det kan tilläggas att formuleringar om lärarnas kunskapsbas är snarlika i lärarnas yrkesetiska regler och i utredningen om den nya lärarutbildningen (SOU 1999:63, s. 12): Den ska grunda sig både på vetenskap och beprövad erfarenhet. Forskning om utvecklingen av kunskap behandlar jag nedan under rubriken Professionell utveckling, reformer och lärande organisationer, samt under rubriken Kunskap och kunskapsutveckling (kapitel V).

Andra riktningar i forskningen om lärare

Arfwedsson (1994) gör en översikt över de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning. Han diskuterar *teacher effectiveness* forskningen där sambandet mellan lärarnas beteende och egenskaper och elevprestationer undersöktes,

ofta i en behavioristisk forskningstradition. Det var i samklang med det teknologiska intresset på 1950- och 1960-talen. Han visar på banala, motsägelsefulla och intetsägande resultat, och hur forskningen försökte flytta fokus till metoder, repertoarer och kompetenser, klassrumsklimat och, på 1970-talet till innehållet. Arfwedsson menar att resultaten, beroende på den reduktionistiska forskningsansatsen, inte tillförde lärarna mycket, men att de kom att användas av politiker och läroboksförfattare.

Socialisationsforskning är en annan inriktning. Arfwedsson refererar och diskuterar den vanligt förekommande negativa bilden av lärarsocialisation. Den innefattar lärares förankring i personliga upplevelser och, ur myndigheters och forskares synvinkel, negativa skol- och undervisningsmönster. Forskningen om lärares socialisation har fokuserat på olika erfarenheter: de som ligger före yrkesvalet, de som lärarutbildningen ger och från mötet med arbetsplatsen och lärarkulturen.

En tredje inriktning av lärarforskningen är *teacher thinking*. Den var ett resultat av att forskare började ta fasta på lärararbetets komplexitet, variation och oförutsägbarhet. De inslag av lärarförakt som förekom i tidigare forskning ersattes med en större förståelse för yrkesutövningen, och forskning tog sig mer karaktären av samarbete mellan forskare och lärare. Fallstudier av erfarna lärare och expert – novisforskning var vanliga metoder. Till denna inriktning hör också ett intresse för ramfaktorernas och kontextens betydelse. Försök har också gjorts att göra lärares implicita teorier explicita, samt försök att belysa lärares syn på elever, undervisning och kunskap. En antologi om *teacher thinking* med flera bidrag av svenska forskare publicerades 1994 (Carlgren, Handal & Vaage). Arfwedsson (1994:84) menar att den forskningen ofta varit inriktad på att stödja skolpolitiska ambitioner och implementering, och att detta blivit en konflikt med lärarna.

I avsnittet om professionell kunskap berörde jag reflektionsrörelsen, som jag uppfattar som en del av *teacher thinking*. Zeichner (1996:51 ff.) gör en översikt av olika traditioner inom reflektionsrörelsen, och talar själv för ”samhällsförbättrartraditionen” med dess kritiskt granskande syn på utbildning och de sociala sammanhang som omger skolan, vilket han menar skiljer från *teacher thinking*.

Under 1980-talet ledde rörelsen bort från behaviouristisk forskning, mot ett närmande till etnografisk forskning där kontexter betonas, till forskning om lärarkulturer (vilka ibland kallas skolkoder i Sverige). Intresset inriktades dels på den allmänna lärarkulturen, där lärares praktiska kunskap är central, och dels på olika lokala skolkulturer. Det finns också en viss skillnad mellan en brittisk och en amerikansk tradition av kulturforskning, där den engelska varit sociologisk, med ett fokus på klassfrågor, medan den amerikanska varit antropologisk, med fokus på kulturskillnader. Här granskas också den mot-

sättning som anses finnas mellan förändrings- och reformintentioner och lärares kulturer, där man visat på motstånd och motkulturer.

I kulturforskningen finns också beskrivningar av läraryrket som ett kvinnoyrke, speciellt tydligt i amerikansk litteratur. Att det betraktats som ett kvinnoyrke har medverkat till att det blivit ett låglöne- och lågstatusyrke, och Arfwedson (1994:125) anser att det har permanentats som det genom en ”kulturell stereotyp”, till vilken även forskningen bidragit.

Skolornas kulturer studeras både i *teacher thinking* och i socialisationsforskningen. Kulturstudierna har handlat om det inflytande föräldrarnas och elevernas sociala situation har på lärarna. De har också berört kollegornas betydelse vilka anses vara avgörande både för socialisation och tillfredsställelse på arbetsplatsen. Arfwedson (ibid., s. 132) hävdar att dessa inre bilder av lärares stora betydelse för varandra dementar de yttre bilderna av lärare som isolerade.

Ett problem i skolforskningen är i vad mån forskning om vissa skolår, skolformer eller ämnen är allmänt giltiga (Arfwedson, 1994; Bush, 1997:75; Lundman, 1981:259 f.). Det är en fråga som, så vitt jag funnit, kräver ytterligare forskning.

Jag vill här nämna några enskilda, betydelsefulla forskare som intresserat sig för läraryrket. Jackson är kanske mest känd för begreppet den dolda läroplanen, men han kan också nämnas i detta sammanhang som en föregångare till Lortie. Hans bok *Life in Classrooms* publicerades 1968, och är en analys av gemensamma teman i intervjuer med 50, vad han kallar, enastående lärare. Han diskuterar deras autonomi, undervisningsstil, kunskap och vad de upplever som belönande (Jackson, 1990). Lorties *Schoolteacher* (2002), från 1975, har varit inflytelserik i forskningen om lärares yrke och yrkesutövning. Hans analys av lärarnas yrkesetos, rekrytering, socialisering, kunskap, belöningar och status har anammats av andra, liksom hans beskrivning av lärare som individualistiska, nuorienterade och konservativa (t.ex. Berg, 1999; Blenkin et al., 1997; Björn, Ekman Philips & Svensson 2002; Blossing, 2000; Rosenholtz, 1991; Sykes, 1999).

Även Stenhouse (1975) har varit betydelsefull, med sina tankar om lärare som forskare, lärares reflektion och en utvidgad lärarprofessionalism (jfr avsnittet med den rubriken). Connell (1985) beskriver australiensiska lärares arbete utifrån en mängd aspekter, som arbetsprocess, arbetsdelning, kontroll och autonomi, genus, identitet, förändring, självbild och klassrelationer. Andy Hargreaves (1998; 2003) närbilder av lärares arbete relaterade till ett makroperspektiv har beröringspunkter med mitt forskningsprojekt. Det gäller bland annat diskussionen om tid (intensifiering och kolonisation), kunskap (*principled professionalism*) samt lärarkulturer. I sin studie av *primary school* lärare i England och Wales visar Nias (1989) på det nära sambandet

mellan personlig och professionell identitet och engagemanget för eleverna som det centrala i arbetet något som också leder till ett gränslöst arbete. Hon bidrar till förståelsen av hur identiteterna vävs samman och tillsammans med skolornas strukturer formar yrkesidentiteter.

Tidigare forskning om den svenska gymnasieskolan har haft andra inriktningar än den föreliggande studiens breda och komplexa granskning av gymnasieläraryrket i relation till samtida kontexter. Genusforskning har tidigare berörts, och här kan tilläggas Ambjörnssons (2004) granskning av hur genus skapas bland flickor på samhälls- och barn- och fritidsprogrammen. Historiska och ämnesdidaktiska perspektiv har varit andra förekommande inriktningar. Florin och Johansson (1993) analyserar läroverkens betydelse för forandet av borgerlig kultur, klass och kön. Johansson (2000) beskriver läroverken mellan 1927 och 1960, även här ur ett klass- och könsperspektiv. Ett par andra studier med historisk inriktning är Sundkvist (1998; 2006) och Thelin (1981; 1997). Ämnesdidaktisk forskning behandlar jag inte eftersom den ligger utanför avhandlingens fokus.

Lemars (2001) avhandling har vissa beröringspunkter med mitt projekt. Hennes undersökning handlar om karaktärsämneslärarna på barn- och fritidsprogrammet: vilka de är, vilka diskurser som präglar deras praktik och identitet och hur deras arbete påverkas av krav från omgivningen. Naeslunds (1991) studie handlar om högstadielärare men har delvis en liknande ambition som jag, i sin inriktning mot att ge en realistisk och nyanserad bild av lärares arbete och arbetsförhållanden. Holmström och Persson (2001) diskuterar en gymnasieskolas sociala klimat i ett skolutvecklingsperspektiv. Ramfaktorteorin har behandlats av Dahllöf (1967) och Lundgren (1972; 1984).

Lärarnas fackförbund

Forskningen om lärares fackförbund är av obetydligt omfång. De gånger fackförbunden förekommer i litteraturen utgör de ofta en liten del av ett större resonemang, till exempel Helsbys (1999) analys av förändringarna i den engelska skolan. Ozga och Lawn (1981) gör dock en mer omfattande analys av relationen mellan lärarnas fackliga organisering och professionella lärare i Storbritannien. De gör en översikt över tidigare forskning om lärares fackliga organisering som de delar upp i tre perspektiv: *The Historical Approach*, *The Sociology of Professions* samt *Pressure Group Theory* (ibid., s. 1).

Lawn (1996) beskriver fackförbundens roll i de engelska skolreformerna. Fackliga strategier har blivit inflätade i skolreformer (ibid., s. 98), vilket Lawn menar är nödvändigt, även om det också kan vara splittrande. De engelska lärarnas fackförbund var mellan cirka 1920 och 1990 partners med lokala och statliga myndigheter i skolreformerna. Men med de reformer som kom på slutet av 1980-talet exkluderades lärare och deras fackföreningar,

till skillnad från utvecklingen i USA. Därefter är det, i England, ”perverse to argue that teacher unions have a role” (ibid., s. 101). Lawns drastiska formulering visar på en annan utveckling än den svenska.

Utanför England finns andra trender som kan sammanfattas i begreppen *professional unionism*, *new realism* och *new unionism* (Govender, 2004; Sykes, 1999). Det är en inriktning mot samarbete i stället för konfrontation och uppfattningen att fackliga strategier och professionalism kompletterar varandra. Ny realism innebär en betoning av utvecklad service till medlemmarna, en strävan efter att återfå status och ledning i utbildningsdebatten och att skapa visioner för skolreformer (Govender, 2004:269).

Sykes (1999:239) ser *new unionism* som en av fyra trender som påverkar lärarnas professionalism i början av 2000-talet, och menar att den är ett nytt paradigm i de fackliga strategierna i USA. Han kallar den gamla industriella formen för förhandling ”distributive bargaining” (ibid., s. 241). Det är ett traditionellt sätt att förhandla om pengar, makt och rättigheter. Det nya paradigmet betecknas ”integrative bargaining” och innebär ett fokus på att finna vägar som ömsesidigt gynnar fackföreningar och arbetsgivare. Denna rörelse mot professionella fackförbund innebär, enligt Sykes, att skolorna och lärarna får mer autonomi och att nya former av ansvarsutkrävande skapas, där lärarna får ansvar i utbyte mot professionell kontroll.

I Sverige var de lärarfackliga organisationerna huvudintressenter för forskningen om lärare på 1970-talet (Naeslund, 1991:36). Arbetsmiljön och lärarnas upplevelse av sitt arbete stod då i fokus. Dessa undersökningar fick kritik av Lundman (1981) för att vara ytliga och sakna adekvata beskrivningar och förklaringar (Naeslund, 1991:36). Jag har inte funnit andra undersökningar om de svenska lärarnas fackförbund. Lärarnas Riksförbund och Svenska Facklärarförbundet har dock gett ut ett par egna böcker där förbundens framväxt och historia beskrivs (Carle, Kinnander & Salin, 2000; Lirén, 1986; 1989).

I anslutning till diskussionen om professionalisering finns anledning att ställa frågan om syftet med en facklig organisation. Berg och Docherty (1975:4) definierar det som ”att bevaka, främja och uppfylla dess medlemmars mål och intressen”. Begreppet strategi finns i ett organisationsteoretiskt perspektiv. Berg och Docherty definierar strategi som ”värderingar och uppfattningar inom en organisation, om hur organisationen bör relateras till sin omgivning” (ibid., s. 6). De skiljer på konsoliderande och utvecklande strategi, där den konsoliderande innebär en satsning på redan etablerade områden, till exempel högre löner eller mer semester (ibid.). Den utvecklande strategin vidgar ambitionerna till nya områden, försöker förändra målbilden och innebär ett mer kvalitativt tänkande (ibid., s. 7).

Professionell utveckling, reformer och lärande organisationer

En intressant trend kring millennieskiftet är att väsentliga idéer om lärares professionella utveckling, skolreformer, skolutveckling och organisationsteori sammanfaller.

De senaste 30 åren har *professionell utveckling* för lärarna varit en global angelägenhet, enligt Walsh och Gamage (2003:365), och de beskriver några internationella förändringar på området under den tidsperioden. På 1970-talet handlade professionell utveckling mycket om att experter förmedlade information till personal i sammanhang utanför skolorna. På 1980-talet fick trenden en inriktning mot organisations- och skolutveckling, något som sedan övergått till ett fokus på *learning communities*. Mot slutet av 1990-talet blev det allt vanligare att lärarnas professionella utveckling kom att betraktas som en väsentlig ingrediens i lyckad skolreformer och skolutveckling (ibid.). McLaughlin (1997:81) talar också om ett nytt policyparadigm, som innebär att gamla modeller som personalutveckling och fortbildning överges för att bygga upp skolornas och lärarnas egen kapacitet att utveckla verksamheten. I stället för uppifrån-ned implementering konstrueras kunskap av och med praktikerna i deras egen kontext (ibid., s. 80).

Att lärandet och användningen av professionell kunskap är nära sammankopplade och formas av den kontext yrkesgruppen befinner sig i bekräftas av andra forskare (Daley, 2001; Eraut, 1994; Lave & Wenger, 1991). Lärandets sociala och situerade natur understryks i ett socio-kulturellt synsätt. Professionella gemenskaper, skolkultur och forskande lärare är centrala tankar i forskningen om kontinuerlig professionell utveckling (CPD), enligt den sammanfattning Day och Sachs (2004:26) gör på området.

Kunskapsutveckling diskuteras ofta i litteraturen med begrepp som lärande organisation, samarbetskultur, *learning community*, *professional community* och *community of practice*. Det gemensamma i denna trend är uttryck för en kollektiv strävan i organisationer efter ett ständigt pågående, målmedvetet utvecklingsarbete präglad av reflektion och lärande, ofta relaterat till forskning och ofta med förändring både som motiv och mål. Det är tankar som också innebär en utvidgad professionalism. Även idén om den reflekterande praktikern är aktuell i sammanhanget. Vikten av att skapa förutsättningar för en kritisk reflektion på arbetsplatsen betonas (Peel, 2005:136).

Det finns mängder av definitioner av de ovan nämnda begreppen för lärande i, och utveckling av, organisationer (t.ex. Fullan, 2003:45; Senge, 1995:12; Silins et al., 2002:616 f.; Visscher & Witziers, 2004:785 f.). Begreppet lärande organisation slog igenom med Senges *The Fifth Discipline* (1990). Det kan inordnas i en grupp populära managementkoncept med inriktning mot organisationens sociala system och kultur (Rövik, 2000:188). Begreppet var en del av ett intresse för lärandekultur i organisationer, något

som blommade ut under 1990-talet – det låg alltså helt i fas med de stora förändringarna av den svenska gymnasieskolan.

Arbetslag av olika slag är kärnan i lärande organisationer, men vilket slags lagarbete som behövs i skolan är inte belagt (Visscher & Witziers, 2004:786). Tillema och van der Westhizen (2006:51 f.) sammanfattar forskningsläget, och drar slutsatsen att det ännu är oklart vilka möjligheterna är för lärares kunskapsutveckling. En del undersökningar av ämnesövergripande arbetslag i skolans tidigare år har genomförts (t.ex. Crow & Pounder, 2000; Conley m.fl., 2004; Pounder, 1999). Forskning om ämneslag i de senare skolformerna är mindre vanlig, men enstaka undersökningar förekommer (Hodkinson & Hodkinson, 2004; Visscher & Witziers, 2004). Den aktuella motsättningen mellan ämnesövergripande- och ämneslag på de svenska gymnasieskolorna har inte undersökts så vitt jag funnit.

Forskningen om skolkultur berörs i kapitel V, men hör också samman med frågor som lärande, skolutveckling och skolreformer. Värdet av samarbetskulturer betonas (Hargreaves, 1998; Helsby, 1995). Några svenska forskare finns också i sammanhanget: Berg (1999; 2003), Jacobsen och Thorsvik (1998:118 ff.), Ekholm et al. (2000:39). En antologi om svenska forskningsprojekt där skolkulturen är central har publicerats (Persson, red., 2003).

Professionell utveckling kan betraktas i ett vidare perspektiv än den enskilda organisationen. Bolam och McMahon (2004:35) talar om makroförändringar som tillväxten av informationsteknologin, kunskapsekonomin, globaliseringen och den tilltagande migrationen. De beskriver också den nationella reformvågen under 1990-talet, vilken de menar inneburit att professionell utveckling starkt har kopplats till implementering av nationella utbildningsreformer. Denna koppling har blivit ett vanligt synsätt både i policy och forskning under de senaste åren (Scribner, 1999; Fullan, 2003). Bolam och McMahon (2004:35) menar att detta har blivit ”det dominerande paradigmet” för systemförändringar i OECD-länderna.

Forskning om skolutveckling följde med forskning om *effektiva skolor* på 1970-talet, vilken ofta resulterade i listor på vad som utmärker effektiva skolor (Ouston, 1999). Den kvantitativa undersökningen *Fifteen Thousand Hours* blev inflytelserik (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979). Ouston (1999:167) menar att den med sin managementinriktning skapade en för 1980-talet passande tidsanda för skolforskning, en anda som fortfarande består, trots att den förbiser skolornas komplexitet. Andra forskare, som Rosenholtz (1991), poängterar att forskning om effektiva skolor måste vara multidimensionell, att inte bara elevresultat studeras utan också de strukturer och processer som påverkar resultaten. Tanken om effektiva skolor finns ofta med i forskning om skolutveckling, liksom tankar om rationell planering, målstyrning och utvärdering.

Mängden litteratur om skolreformer, *skolutveckling* och skolförändring är stor. Några internationellt kända forskare är Fullan (t.ex. 1997; 2001; 2003), Hargreaves (1998; 2004) och Hopkins (2001). Trots Fullans omfattande produktion på området konstaterar han att det ligger mycket i tanken att teorin om förändring i utbildningsvärlden är ”a theory of unanswerable questions” (2001:110).

Hameyer (2003) gör en översikt över skolutveckling i Europa. Det är en relativt ny disciplin i utbildningsväsendet, men den har fått uppmärksamhet och erkännande både i vetenskapliga kretsar och hos allmänheten, och den har påverkat skolornas utvecklingsarbete. Variationen är stor mellan olika länder men Hawemeyer beskriver några gemensamma drag. Lärande organisationer är en röd tråd i översikten. Kvalitet, kompetensutveckling, ledarskap, utvärdering, nätverk och systemperspektiv är några andra framträdande teman. Här refereras också Burkhardts och Eikenbuschs (2002) undersökning av trender i europeisk skolutveckling (Hameyer, 2003:240).

I den amerikanska skolvärlden har professionsidealet kraftigt påverkat utformningen av skolpolicy och skolreformer (Sykes, 1999:235). Strävan har varit att förändra yrkesgruppens karaktäristika tillsammans med dess ethos. Begreppet professionell gemenskap är centralt i forskning med den inriktningen (ibid., s. 236), som blev vanlig under 1990-talet. Inriktningen präglas ett socialt konstruktivistiskt synsätt, där kontextuella faktorer inverkar på professionalism betonas. Sykes sammanfattar de faktorer som granskas i den forskningen: skolors kulturella och strukturella karaktäristika, den professionella gemenskapens särdrag, lärares yrkesmässiga attityder och övertygelser samt elevers lärande (ibid.).

Implementeringsforskningen gränsar till mitt eget forskningsfält, eftersom det bland annat rör frågan om hur lärare möter krav på att realisera skolreformer i sitt dagliga arbete. Ahlgren och Gummesson (2000:25 ff.) gör en översikt över den forskningen. Berg och Wallin (1986:42 ff.) diskuterar också implementering, även i relation till decentralisering. I sammanhanget finns även Lindensjö och Lundgrens (2000:171 ff.) begrepp formulerings-, transformerings- och realiseringsarena, och Lipskys (1980) begrepp *street-level bureaucrats*. Lipsky menar att offentlig policy får sin utformning i mötet mellan tjänstemän (gräsrots- eller närbyråkrater) och klienter, och att närbyråkraterna styrs av arbetets struktur och socialiseringen in i yrkesgruppens dominerande värderingar. Implementering dominerades ända in på 1990-talet av ett uppifrån-ned tänkande, något som förändrades med decentralisering och betoning av skolornas autonomi (Berg & Scherp, red., 2003:241; Carlgren & Hörnqvist, 1999). OECD (2005:11) hävdar att lärarnas aktiva involvering är en förutsättning för framgångsrik implementering och utvecklingsarbete. Hameyer (2003:258) skriver att innovationsforskningen (i vilken han inordnar

implementering) dominerades av empiri från korta projekt fram till slutet av 1980-talet. Därefter har det långsiktiga, med ständig feedback och kommunikation, kommit att bli centrala tankar. I sammanhanget implementering och skolutveckling finns också forskning om ledarskap. Eftersom min studie inte fokuserar ledarskap utelämnar jag den litteraturen, som är omfattande, inte minst populär managementlitteratur.

I Sverige har det också skrivits en hel del om skolutveckling under de senaste åren. Ett antal forskare har på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling gett en översikt över aktuell svensk forskning på området (Berg & Scherp, red., 2003). Antologin är en kunskapsöversikt som presenterar fem synsätt på svensk skolutveckling som bedrivs i skolors vardagsarbete, och en översikt över europeisk skolutveckling. De fem synsätten representerar samtidigt en forskare och dennes tidigare forskningsinriktning: förändring av de lokala organisationernas verksamhet (*school improvement*) (Blossing); utveckling av framgångsrika skolor (*school-effectiveness*) (Grosin); förändring av arbetsrelationer (socialpsykologi) (Granström); skolan som en lärande organisation (Scherp); frirumserövring (Berg). Det poängteras att också andra synsätt förekommer, och att till exempel forskning om ledarskap och genus bidrar till förståelsen av området. Det kan dock noteras att ingen kvinna ingår i antologin.

Även annan svensk forskning finns på området – ofta med nära koppling till skolpolicy och försöksverksamhet. Naeslund skriver att det sannolikt finns mer forskning om försöksverksamhet än om skolans vardag och ger ett antal exempel på det (1991:18 f.). Björn et al. (2002) har belyst arbetet med två stora skolprojekt i nätverksform, utifrån ett skolförbättringsperspektiv. I Skolverkets (2003b) utvärdering av vilka effekter de projekt som bekostades av de s.k. Ylva-pengarna görs en översikt över förutsättningar och hinder för skolutveckling. Den slutrapport Rådet för skolans måluppfyllelse (2005:71 ff.) publicerat innehåller också en forskningsöversikt över faktorer som kännetecknar framgångsrika skolor. Lundahl (2000; 2004; 2006) har publicerat studier av svensk utbildningspolicy, med internationella, historiska och fackliga perspektiv.

Kapitel V – Teoretiska utgångspunkter

Inledning

Grundinställningen för avhandlingsarbetet är att utgå från den pedagogiska yrkesverksamhetens teori och praktik, och en strävan efter att bidra till kunskap om den pedagogiska praktiken.

Eftersom jag vill utveckla en kritisk diskussion om läraryrket, skolvardag och skolpolicy, med utgångspunkt i lärarnas röster och mot en bakgrund av de kontexter som finns i organisationen och dess omgivning, använder jag ett antal teorier och teoretiska begrepp för att visa på olika perspektiv och argument. Olika perspektiv baseras på grundläggande antaganden, vilka i sin tur styr vilka frågor och svar som kan vara relevanta (Krejsler, 2005:241). Jag strävar efter att låta de relevanta frågorna och svaren skapas i mötet mellan en mångfacetterad praktik och teoretiska utgångspunkter som gör en innebördsrik gestaltning möjlig (Larsson, 1994:172). Mitt arbetssätt kan beskrivas som abduktivt, präglad av en växelverkan mellan teori och empiri.

En bred tolkningsrepertoar underlättar kontextuella tolkningar (Alvesson & Deetz, 2000:166). Nackdelen med en sådan inriktning är att analysen kommer att innehålla många teman, vilket försvårar fördjupad analys på varje punkt. Djupet i denna undersökning handlar snarare om att belysa komplexiteten. För att göra det möjligt används vad Ball (1994:14) kallar en verktygslåda med diverse begrepp och teorier i analysen.

Teorier kan ha olika funktioner: ”att rikta uppmärksamheten, att organisera erfarenheter och att möjliggöra lämpliga reaktioner” (Alvesson & Deetz, 2000:48). Betoningen här ligger på de två första funktionerna. Naturligtvis finns också ett underliggande motiv att förbättra och utveckla men inte i snäv instrumentell bemärkelse, snarare utifrån vad Alvesson och Deetz kallar ”en föreställning om det sociala goda” (ibid., s. 53). Till detta motiv hör också en allmän strävan efter att minska klyftan mellan forskare och lärare (Hopkins, 2001:95). Samtidigt vill jag undvika det Goodson och Numan (2003:58) kallar praktikfundamentalism. Gemensamt med dem vill jag också utmana ”förenklade antaganden” (ibid., s. 62) om lärare genom att söka djupare data ur deras arbetsliv. I den ambitionen finns en samhörighet med den *teacher thinking* forskning som uppmärksammar komplexitet, ramfaktorer och kontextens betydelse.

Den omfattande mängden text som förekommer om lärare och skola ger anledning att kritiskt granska det som tas för givet, eller är outtalat, en inriktning som ligger i linje med Faircloughs kritiska diskursanalys (se kapitel VI). Även i kritisk teori granskas för givet tagna föreställningar (Alvesson & Deetz, 2000:13) men där finns också en diskussion om ”hur man kan tänka kreativt, reflekterande och kritiskt inom samhällsforskning” (ibid., s. 9) – en ambition jag har med denna avhandling.

De teorier och begrepp jag använder i min analys ansluter till professionsforskning, ramfaktorteorin och skolutvecklings- och förändringsteorier. Forskning om skolans omgivning används också för att granska i vad mån en vidare kontext har genomslag i den svenska gymnasieskolan och lärarnas vardag. Även om fokus är på mikronivån, lärarnas arbetsvardag, strävar jag efter att, som Ozga uttrycker det:

bring together structural macro-level analysis of education systems and education policies and micro-level investigation, especially that which takes account of people's perception and experiences (1990:359, citerad i Ball 1994:14).

Skolans och lärararbetets kontexter

I översikten över forskning om skolans vidare kontext (se kapitel IV) sammanfattas aktuella trender och teman i den internationella skolvärlden. Det är trender och teman jag tar med till mötet med det empiriska materialet, och använder de som framstår som fruktbara i analys och diskussion. Jag preciserar mitt synsätt i följande avsnitt.

De lokala, nationella och globala sammanhang som lärarna ingår i innehåller influenser och maktspel som påverkar lärarnas vardagspraktik och yrkesutveckling (Day & Sachs, 2004:70). Detta kan förenklat beskrivas som Furusten (1996) gör i sin modell över relationen mellan managementdiskurser och organisationer, även om jag här inte begränsar mig till managementdiskurser. Organisationerna, i det här fallet gymnasieskolorna, är inbäddade dels i en institutionell omgivning och dels i det globala samhället. Här finns många diskurser som påverkar skolan som organisation. I den institutionella omgivningen finns budskap som innehåller kunskaper, ideologi, värderingar och ideal om lärare och skola. De statliga och fackliga dokument jag granskar tillhör skolornas institutionella omgivning. Den institutionella omgivningen omges i sin tur av föreställningar, normer och ideologier som sprids över hela världen (Furusten, 1996:20).

Jag ser det som väsentligt att sätta skolornas konkreta vardag i kontexterna skolornas institutionella och vidare internationella omgivning. Det språk som finns på makronivå är ofta normativt och kan rymma en dold agenda. Det är budskap, till exempel i den internationella reformvägen, som kan bidra till maktlöshet bland de pedagogiska praktikerna (Bottery, 2006:96). Begrepp som dold agenda och retorik kan antyda att lärarna är utsatta för någon slags konspiration. Jag ser det inte så. Däremot pågår en ständig maktkamp mellan olika grupper, ideologier och värderingar och det är svårt för oss alla att överblicka vilka implicita meningar och sammanhang olika budskap för med sig.

Förändringsretoriken är central i ett vidare perspektiv på läraryrket. Ordet förändring har fungerat som en retorisk grund för argumentation om pro-

fessionell utveckling, skolreformer och skolförändring. Att aktörer på skolarenan ofta tar förändring för given, i regel utan en djupare analys av förändringens orsaker, innehåll och effekter (Edwards & Nicoll, 2006:118), är ett starkt skäl för en sådan djupare och mer kritisk analys. Min analys kan inte täcka vidare samhälleliga och globala processer och retorik, men väl hur vissa av dessa uppfattas av lärare och får effekt i gymnasieskolan, samt hur retoriken om förändring används i de statliga och fackliga dokumenten.

Professionsteori

En kort tillbakablick

Professionsforskningen etablerade sig i sociologin med Carr-Sanders och Wilsons kartläggning av de moderna professionerna, *The Professions* (1933). Det blev också början på den linje i forskningen som betonat den teoretiska kunskapsbasen som en professionell yrkesgrupps viktigaste egenskap (Castro, 1992:64). Området har sedan utvecklats framför allt inom sociologin, men också i flera andra discipliner, till exempel historia, statsvetenskap, pedagogik, filosofi, organisations- och kunskapsteori. Den pedagogiska professionsforskningen kom igång så sent som på 1980-talet (Strömberg, 1994:61). Jag berör nedan kortfattat några dominerande inriktningar inom professionsteori: funktionalism och egenskapsteori, konfliktperspektiv samt senare professionsforskning.

Enligt ett *funktionalistiskt synsätt* är skolan ett socialt system som fyller samhälleliga funktioner, och anpassar sig till de mål och krav samhället ställer på den (Imsen, 1999:87). Det är ett perspektiv som betonar specialistkunskap och som betraktar relationen mellan de professionella och samhället som harmonisk.

Grundsynen i egenskapsteori (*trait theory*) är oftast funktionalistisk och inriktar sig på vad som är utmärkande drag för professioner och som därmed kategoriserar yrkesgrupper i relation till kännetecknen och till varandra (Wilkinson, 2005:422).

Funktionalism och egenskapsteori kan sammanföras i begreppet traditionell (klassisk) sociologisk professionsteori. Carlgren och Marton (2001) har sammanfattat "den klassiska sociologiska definitionen" på en profession (jämför också Millerson, 1964):

- Teoretisk kunskapsbas
- Lång utbildning
- Autonomi i yrkesutövandet
- Kontroll över vilka som släpps in respektive utesluts ur kåren
- Kontroll över kunskapsutvecklingen inom yrket (yrkesmonopol)
- Etiska regler

(Carlgren & Marton 2001:105. Citatet modifierat till punktuppställning)

Yrkesgrupper som haft svårt att bli erkända som professioner, utifrån vissa kännetecken, har kommit att kallas *semi-professioner* (Etzioni, 1969). Till de typiska så kallade fullskaliga professionerna brukar advokater, läkare, psykologer och präster räknas (Krejsler, 2005:342). Egenskapsteorin har kritiserats av en rad forskare, bland annat för att statisk och exkluderande syn på yrken (jfr Millerson, 1964:3 f.)

Forskare med ett genusperspektiv har kritiserat Etzionis indelning (Abbot & Wallace, 1990; Witz, 1992). De menar att den utgår från traditionellt manligt dominerade specialiteter och manligt skapade kategorier, vilket lett till att yrken som lärare, sjuksköterskor och socialarbetare klassificerats som semi-professioner. Patriarkala antaganden har byggts in i kraven på nya professioner, krav som blir kontraproduktiva i omvårdande professioner. Traditionell professionsforskning anses implicit utgå från en grupp klassmässigt privilegierade män och begreppet semi-profession döljer att kvinnliga yrkesgrupper underordnas manliga maktstrukturer (Witz, 1992:39). Ett exempel som gäller lärare är Labarees tes att professionaliseringsrörelsen i USA betraktar yrkets traditionellt kvinnliga karaktäristika som oprofessionella och försöker omskapa yrket till en avbild av den manlige läkaren (1992:133).

Ett andra professionsteoretiskt perspektiv, som började bli framträdande under 1970-talet är *konfliktperspektivet*. Professionalisering började betraktas som ett sätt för en yrkesgrupp att skaffa sig makt, privilegier och dominans. Inom detta konfliktperspektiv finns olika inriktningar och beteckningar: revisionism, kritisk historie-sociologisk forskning, nyweberiansk, nymarxism, konfliktsociologer och maktteoretiker (*power theorists*). Larson och Freidson är två framträdande namn i det jag här kallar konfliktperspektivet.

Parkin och Murphy har, inspirerade av Weber, utvecklat stängningsteorin, som blev central för de nyweberianska forskarna. Stängning kan definieras som "the process by which various groups attempt to improve their lot by restricting access to rewards and privileges to a limited circle" (Parkin, 1982:100). Yrkesgruppen använder karaktäristika de själva har för att definiera vilka som kan kvalificera sig. Stängningsteorin handlar om social ojämlikhet, och är relaterad till strävan efter kunskaps- och yrkesmonopol. Allians används för att stärka en yrkesgrupps positioner och status genom att den allierar sig med andra inflytelserika grupper. Även begreppet kartell används, något som Torstendahl (1990) menar är en vanlig facklig strategi. Medan de nyweberianska forskarna betonat gruppintressen och professionalisering, har nymarxisterna fokuserat på professionellas kamp om makt och inflytande relaterat till samhällliga strukturer och klasser. Både de funktionalistiska och nyweberianska inriktningarna har kritiserats för ensidighet och överbetoning av harmonisering respektive konflikt (Strömberg, 1994:23).

Senare inriktningar: Bilden av professionsforskningen efter 1980 är splittrad och någon gemensam nämnare är svår att finna. Collins (1990) betecknar 1980-talet som post-revisionistisk, en period som varken dominerades av funktionalism eller konfliktperspektiv. Vissa forskare intresserade sig i stället för vilka historiska vägar olika professioner tagit (Torstendahl, 1990). Epistemologisk professionsforskning betonar kunskapens betydelse, hur den konstrueras och den professionelles position i epistemologiska sammanhang. Att bygga en kunskapsbas och intellektuella institutioner som stöder positionen anses vara en central uppgift. Annan samtida professionsforskning betraktar relationen till staten som nyckeln till professionalisering. Staten sanktionerar, erkänner, professionen (Gambell & Hunter, 2004:699).

Professionsteoretiska utgångspunkter för avhandlingsarbetet

Jag använder professionsforskningen som ett perspektiv från vilket jag betraktar, organiserar och diskuterar mitt empiriska material. Jag väljer inte ett av de många synsätt, diskurser och aspekter som finns i professionsforskningen som mitt. I stället använder jag professionsteori eklektisk (Strömberg, 1994:38), i ett försök att skapa en "förnuftig diskussion" (Kvale, 1997:222).

Inriktningen är inte att granska i vad mån lärarna är en professionell yrkesgrupp på det sätt som varit vanligt i egenskapsteori. Den frågan är inte fruktbar för mitt syfte, och den är belyst av andra forskare (t.ex. Colnerud & Granström, 2002; Etzioni, 1969; Krejsler, 2005; Labaree, 1992; Larson, 1977:184; Strömberg, 1994). Däremot använder jag kännetecknen som ett sätt att tematisera väsentliga sidor av lärarnas yrkesutövning och yrkesutveckling. De vanligt förekommande kännetecknen på professioner används också i annan teori än egenskapsteori, även bland kritiska forskare som nyweberianer (Selander, 1989:17). I de följande avsnitten utvecklar jag resonemanget kring några av dessa kännetecken: kunskap, autonomi och yrkesetik. De används som teman i intervjuanalysen, tillsammans med begreppen utvidgad lärarprofessionalism och skolkultur vilka jag också belyser ytterligare nedan.

Från de kritiska professionsforskarna har jag med mig frågan i vems intresse professionalisering ligger, samt begreppen stängning och allians. Colnerud och Granström (2002:29) pekar på att det finns tre intressenter inblandade när en yrkesgrupp strävar efter professionalisering: yrkesföreträdarna, staten/samhället och klienten. Översatt till skolan handlar det alltså om lärarna, staten/kommunerna och eleverna. Dessa intressenter kan gynnas respektive missgynnas av lärarnas professionalisering, men det kan också vara möjligt att förena intressena.

Kunskap och kunskapsutveckling

Intresset för yrkesgruppers specifika kunskap har varit i fokus både i den traditionella sociologiska och senare professionsforskning. Epistemologerna, till exempel, intresserar sig för yrkesgruppers kunskap och hur den konstrueras (Gambell & Hunter, 2004:699).

Jag avser beskriva och diskutera vad lärarna och policydokumenten uttrycker om lärares kunskap och kunskapsutveckling, relaterat till de aspekter jag beskrivit under rubriken *Professionell kunskap*, samt i detta avsnitt om kunskap. I avsnittet om professionell kunskap nämndes bland annat fyra diskurser om professionell praktik, samt begreppet teknisk kunskap.

Eftersom forskning om kunskapsutveckling så starkt betonar lärande organisationer, arbetsgrupper, professionella och lärande gemenskaper i sammanhanget, relaterar jag det empiriska materialet till modeller av det slaget. Ur den omfattande litteraturen på området väljer jag några definitioner och modeller som kan bidra till diskussionen om kunskapsutveckling i relation till det empiriska materialet. Det är en diskussion som också väcker frågor om de teoretiska modellerna, vilket ligger i linje med Ingersolls (2006: 14) uppfattning att studier av skolor har något att tillföra organisationsteori.

En central tanke om yrkesgruppers lärande är att lärandet och användningen är nära sammankopplade. Eraut (1994:19) menar att den professionella kunskapens natur bara kan förstås genom studier av de sammanhang där lärandet förekommer och där kunskapen används. Daley (2001) bekräftar och konkretiserar Erauts tes. Hon betonar lärandets konstruktivistiska natur, och att det inte handlar om en rätlinjig överföring av information från en kontext till en annan: yrkesutövarna förändrar betydelsen av informationen, grundat på vad de ser i yrkespraktiken och i interaktion med sina klienter. Lärandet formas i den kontext de befinner sig, den blir meningsfull för den professionella praktiken om den knyts nära till det professionella arbetets natur (ibid., s. 52). I ett socio-kulturellt synsätt understryks lärandets sociala och situerade natur: lärandet pågår överallt och går inte att separera från arbetets praktik.

Lave och Wenger (1991) betonar med begreppet *community of practice* lärandet som sociokulturell praktik, och lärandets situerade natur. Lave och Wenger använder det relativt odefinierat för att beskriva hur nya yrkesutövare socialiseras in i en nära sammanhållen grupp anställda som delar kunskaper, arbetsuppgifter, aktiviteter och lokaler. Andra forskare använder begreppet på ett något annorlunda sätt. Till exempel identifierar Hodkinson och Hodkinson (2004:23) tre nivåer som tillsammans bidrar till förståelsen av lärande på en *secondary school*: undervisningens struktur och praktik i en nationell kontext, olika ämnesgruppers natur och kultur samt de individuella lärarnas disposition och handlingar (ibid.).

Centralt i forskningen om lärande organisationer är att de har system och strukturer som gör det möjligt för personal på alla nivåer att ständigt, och i samarbete, sätta nya kunskaper i användning. Ett sätt att beskriva en lärande organisation är en modell i tre nivåer: individuell, grupp och skolövergripande (Visscher & Witziers, 2004:786). Silins et al. (2002:616) nämner sex dimensioner som karakteriserar organisatoriskt lärande i skolor:

School structure, participative decision making grounded in teacher empowerment, shared commitment and collaborative activity, knowledge and skills, leadership, and feedback and accountability.

Visscher och Witziers (2004) ställer frågan i vad mån ämneslag kan betraktas som en professionell gemenskap, som definieras med kännetecknen som samarbetande, samordnad, ömsesidigt beroende och fokuserad på elevernas lärande (ibid., s. 785). Reflektion, dialog och ett undersökande arbetssätt är andra karaktäristika. Intentionerna med ämnesövergripande lag är en vilja att åstadkomma ämnesövergripande samarbete (Conley et al., 2004:668).

En annan vinkel på frågan om arbetslag finns i forskning som allmänt visar på vad som krävs i en organisation för att skapa effektiva arbetsgrupper. Nilsson och Ryman (2005:59) sammanfattar den i fyra punkter:

- tydliga mål
- tillräckliga befogenheter, ansvar, resurser och kompetens för att uppnå målen
- väl fungerande kommunikation mellan gruppens medlemmar och ledningen
- varje gruppmedlem vet sina arbetsuppgifter och sin funktion

Conley et al. (2004:666) beskriver den organisatoriska kontext som behövs för att skapa effektiva arbetsgrupper. Kontexten förväntas stödja och förstärka excellens genom ett belöningssystem, möjliggöra relevant utbildning och konsultstöd samt göra krav och restriktioner tydliga. Dessutom finns vissa nödvändiga villkor för arbetets utformning:

(a) motivating job characteristics (e.g., skill variety, task identity, task significance, autonomy, performance feedback, and interaction with others), (b) an appropriate work group composition (e.g., mix of relevant expertise, group size), and (c) group norms that shape/control performance processes (ibid.).

Andra forskare betonar vikten av att arbetsgruppernas inriktning är gemensam och undersökande. De förutsättningar det kräver är: reflektiv dialog

där implicita föreställningar görs explicita och uppfattningar utmanas, individens egen styrning och motivation att lära och en vilja att samarbeta (Tillema & van der Westhizen, 2006:54). Processen för kunskapsproduktion innehåller tre faser: reflektion, där existerande kunskaper och deltagarnas uppfattningar tas fram, en undersökning och prövning av de förslag som är aktuella och att den nya kunskapen formuleras i konkreta artefakter (planer, modeller, riktlinjer, angreppssätt, m.m.) som kan användas i praktiken.

Reflektion och professionalism kopplas ofta samman. Peel (2005) menar att stöd och resurser måste finnas för att utveckla kritisk reflektion och förmågan att tillämpa teorier. Hon använder begreppet *dual professional* (ibid., s. 124) om universitetslärare på vilka det finns krav om kunskap både i sin disciplin och i att bedriva undervisning. Det finns anledning att diskutera det begreppet också i relation till gymnasielärares kunskap.

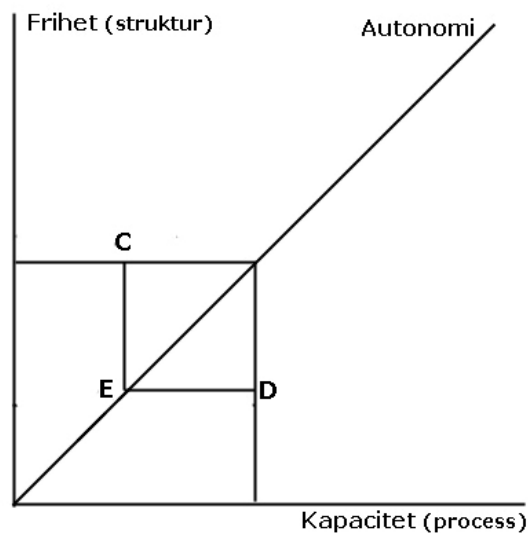
I de flesta av de ovan beskrivna begreppen och modellerna för kunskapsutveckling finns ett perspektiv på professionell kunskap som ser professionella yrkesutövare och organisationer som lärande aktörer, som också kan behöva ta hjälp utifrån, till exempel av konsulter och utbildare. Det skiljer sig från ett renodlat expert- och maktperspektiv, där professionen hävdar en unik kunskap, grundad på en längre akademisk utbildning, som gör att de får monopol på en viss yrkesutövning.

Autonomi

Autonomi är det andra temat jag använder från professionsteori. Autonomi är, tillsammans med vetenskaplig kunskap, kärnan i en traditionell definition av professioner: Professionen får autonomi och kontroll över yrkespraktiken i utbyte mot kompetens och praktisk kunskap (Labaree, 1992:125). Autonomi sanktioneras genom detta köpslående (Crawford, 2001:189). En professions autonomi anses också vara en kvalitativ distinktion som skiljer professioner från underordnade och proletära yrkesgrupper (Larson, 1977:157). Alexandersson (1999:20) menar att begreppet autonomi är mångfacetterat, och att betydelsen i skolsammanhang kan variera beroende på vem som använder det.

Begreppet autonomi tas ofta för givet i litteraturen, det vill säga det används utan att definieras. En allmän definition är att det är synonymt med självbestämmande (Alexandersson, 1999:20; Gadd, 2005:53). En annan relativt allmän definition är kontroll över arbetet (Abbot & Wallace, 1990:4). Eden (2001:97) använder begreppet pedagogisk autonomi: systemet ingriper inte i lärarnas handlingar och förutsätter att de är fullt kompetenta i sitt arbete. Definitionerna ligger nära varandra, men det som närmast motsvarar inriktningen i föreliggande studie är följande definition av professionell autonomi: att tillåta personalen större inflytande över beslutsfattande och mer frihet att tänka och handla (Friedman, 1999:58).

Lundquist (1987:38 f.) skiljer på två dimensioner av begreppet autonomi: struktur (frihet) och process (kapacitet) (se figur 1 nedan). Strukturdimensionen visar på i vad mån de institutionella strukturerna ger utrymme för autonomi. Processperspektivet handlar om hur aktörerna förmår använda sin autonomi i relation till de strukturer som finns. Autonomi innefattar alltså både vilken frihet organisationen ger, och vilken kapacitet att agera aktören har. Jag använder dessa två dimensioner i min analys. I exemplet nedan har en aktör mer frihet än den förmår använda, vid punkten C, medan kapaciteten att agera är större än den frihet som ges vid punkt D. Graden av autonomi blir densamma i båda fallen (punkt E).



Figur 1. *Autonomins dimensioner (något modifierad efter Lundquist, 1987:38 f.).*

Gadd (2005:53), som använder Lundquists modell, betonar omfattningen på beslutsutrymme i strukturdimensionen (friheten), vilket i denna undersökning motsvarar den frihet som formuleras i styrdokument och som decentraliserad makt för med sig. Det är ett motiv för den analys av statliga dokument som görs i kapitel IX. Till den dimensionen vill jag också lägga andra ramfaktorer eftersom de sätter gränser för friheten i praktiken. Struktur- och processdimensionerna kan sägas motsvara begreppen objektivt och subjektivt handlingsutrymme, vilket jag återkommer till. Till processdimensionen (kapaciteten) hör också det resonemang Carlgren och Marton (2001) för om olika sätt att förhålla sig till ramfaktorerna (jfr resonemanget under rubriken *Ramfaktorteorin, och handlingsutrymme*).

En annan aspekt på begreppet autonomi är särskiljandet av individuell och kollektiv autonomi. Mellan dessa kan spänningar finnas: Kollektivt ansvar kan reducera individens autonomi (Sykes, 1999:238). Den motsättningen finns anledning att granska i en tid när decentralisering, mål- och resultatstyrning samt arbetslag står högt på dagordningen. Den kollektiva autonomi framstår ofta som ett ideal till exempel i kontexter där lärande organisation eller arbetslag diskuteras.

Det förekommer dock nyanser av den uppfattningen. Eden (2001:104) visar på att arbetslagen tillför professionell utveckling och kollegialitet, men också bidrar till kontroll och homogenisering. Hon varnar för en organisationskultur, präglad av konsensus och standardisering, som leder till en samarbetsritual (ibid., s. 108), snarare än en professionell gemenskap. Samarbetskulturer kan vara bedrägliga och politiskt passiva om inte befintlig praxis och värderingar utmanas (Hargreaves, 1998:207).

Den internationella trend på skolområdet med inriktning mot standards, marknadsanpassning och kontroll betraktas av vissa forskare som ett hot mot lärarnas autonomi. Crombie White (1997:19) skriver att i England utgör dessa förändringar, där också starkare centralisering och tidsreglering ingår, den sista spiken i kistan för föreställningen om läraren som en autonom profession. Sverige avviker delvis från denna internationella trend. Carlgen och Marton (2000:107) anser att lärarnas kontroll över sitt arbete ökat i vissa avseenden och minskat i andra. Detaljstyrningen har minskat, vilket visar sig i att skolorna själva har möjligheter att bestämma över innehåll, form och organisering. Dessutom förväntas kursplaner och betygskriterier tolkas lokalt. Att autonomi samtidigt minskat förklaras med den ökade pressen på skolan, utvärderingar, nationella prov, kraven på godkända betyg, samt öppenheten mot elever och föräldrar (ibid.).

I kulturforskningen finns en diskussion om lärarnas autonomi och frirum (Arfwedsson, 1994:121). Diskussionen pendlar mellan att framhäva frirummet eller begränsningarna. I linje med det finns två strategier att förändra skolan: kulturbrytande, en top-down strategi som inriktas mot att förändra lärarna, och strukturell omdefiniering, vilket innebär att de faktiska villkoren för yrket på arbetsplatsen förändras först.

Yrkesetik

Ett tredje professionsteoretiskt tema jag intresserar mig för är yrkesetik. Granskningen på den punkten blir dock relativt ytlig och begränsad eftersom intervjuundersökningen omfattar många aspekter på lärarnas yrke och verksamhet, och etik både är ett abstrakt begrepp och ett fenomen vars karaktär gör den svår att "mäta". Speciellt tydligt är detta beträffande lärarnas relation till eleverna, vilken jag inte undersöker. Den etik som uttrycks i läroplanens

värdegrund ligger alltså utanför denna undersökning. Det ställdes inte heller några direkta frågor om etik i intervjuerna. Jag redovisar ändå några intryck, eftersom jag tror att de tillför något ytterligare till beskrivningen av den komplexa kontext som är lärarnas vardag. Det som främst är möjligt att granska, utifrån intervjumaterialet, är lärarnas inställning till sitt arbete och hur de förhåller sig till motsättningen ämbetsmannakurage – lojal offentlig anställd. Det är frågor som närmast motsvarar begreppet yrkesmoral, som det definieras nedan.

En gemensam yrkesetik betraktas av många professionsforskare som ett av kännetecknen på en profession. Colnerud och Granström (2002) inordnar etiken i disciplinen filosofi, och definierar begreppet som ”*det medvetna reflektandet* över vad som är rätt och fel i handlandet utifrån bestämda sociala värden” (ibid., 137). De betraktar yrkesetik som en underavdelning till etiken, ”en tillämpning av etik på ett avgränsat yrkesområde” (ibid.). Begreppet yrkesmoral definierar de som ”oreflektad tillämpning av vardaglig moral som en yrkesmänniska gör inom sitt område” (ibid.). Vidare definierar de begreppet yrkesetiska normer som ”de normer som styr professionellt handlande i avsikt att tillämpa grundläggande principer inom olika professioners verksamhetsområde” (ibid., s. 139).

Gren (2001:35) gör en översikt över vilka etiska ansvarsområden en pedagog har: eleverna, föräldrarna, styrdokument, arbetsgivaren, yrket, kollegor och samhället. Hon talar också, utifrån Lundquists tankar om ämbetsmannens ”offentliga etos” (1998:18), om pedagogens etiska ansvar i relation till samhället. Det finns både ett byråkratiskt etos, som handlar om effektivitet och produktivitet, och ett demokratiskt etos. Det senare kräver, vad Lundquist kallar, ämbetsmannens ”civilkurage” (ibid., s. 189), vilket innebär att ämbetsmannen värnar demokratin utifrån sina kunskaper om vad som bör göras och hur det bäst kan göras. Gren menar att det finns en etisk skyldighet för pedagogen att vara demokratins väktare i dessa tider när demokratiska värden nedprioriteras till förmån för ekonomiska (ibid.). I detta ligger också ett ansvar att vara ”barnets ambassadör” (2001:37).

Beroende på hur man ser på professionalisering kan yrkesetikens funktion för professionen vara antingen att yrkesgruppen har ”en hög och ädel moral och drivs av en vilja att tjäna allmänheten” eller ”en strategi för professionen att sluta sig, öka sin status och bevara sina privilegier” (Colnerud & Granström, 2002:140). Yrkesetikens funktion kan tolkas olika beroende på om man talar om professionalism eller professionalisering. Professionalism handlar om att höja kvaliteten på det praktiska yrkesutövandet. Professionalisering syftar mer till att ge argument i den fackliga kampen (ibid., s. 141). Författarna menar dock att det väsentliga med yrkesetiken är relationen mellan yrkesutövare och klient, vilket i skolsammanhang handlar om elevens (och i viss mån

föräldrarnas) beroendeförhållande till läraren. Detta ska samtidigt kopplas samman med undervisningens syfte i ett demokratiskt samhälleligt perspektiv.

2001 antog de två lärarförbunden (Läraryrket och Lärarnas Riksförbund) gemensamma yrkesetiska riktlinjer. De uttrycker ett ansvar gentemot de tre intressenterna i strävandena efter professionalisering: yrkesgruppen, staten och samhället samt klienten (Colnerud & Granström, 2002:29). Det är ansvaret mot klienten, eleven (och föräldrarna), som står i centrum för dokumentet. Att notera är att det ovan nämnda ämbetsmannakuraget finns inskrivet i riktlinjerna:

Lärare arbetar i enlighet med det samhällsuppdrag de fått, där det fastlagts genom demokratiska beslut och om det inte strider mot dessa yrkesetiska principer (Läraryrket & Lärarnas Riksförbund, 2001).

Läraryrketens etiska principer i sig, samt de där formulerade kraven på ansvar för yrkesutveckling och en vetenskaplig kunskapsbas för arbetet, motsvarar några av de viktigaste kännetecknen på en profession enligt egenskaps-teorin. Ett dilemma för lärarna, ur professionsteoretisk synvinkel, är att de yrkesetiska principerna inte är kopplade till ett sanktionssystem. Ett sådant innebär att medlemmarna i yrket ingår ett slags kontrakt med en yrkes-sammanslutning, och att brott mot de etiska principerna leder till sanktioner, något som ger signaler både internt och till omvärlden (Colnerud & Granström, 2002:150).

Utvidgad lärarprofessionalism, skolkultur

Jag har i kapitel IV visat på en trend mot en utvidgad lärarprofessionalism, ett begrepp som förekommer i pedagogisk professionsforskning. Här följer en utveckling av den beskrivningen med ett par relativt konkreta modeller, som kommer att användas i det "kritiska samtal" jag eftersträvar.

Berg (1999) använder Hoyles begrepp *restricted* och *extended teacher professionalism* i sin teori om skolkultur och skolutveckling. Han översätter *restricted* med avgränsad i stället för begränsad för att minska värdeladdningen (ibid., s. 10), en översättning jag också använder. Den avgränsade professionalismen motsvarar i stort sett vad som kan kallas en traditionell lärarroll präglad av individualism, konservatism och ämnescentrering. Den utvidgade innebär att uppgiften vidgas, blir kollektiv, långsiktig och skolövergripande. I en tabell sammanfattar Berg vad de två typerna av professionalism innebär:

Tabell 1. *Avgränsad och utvidgad lärarprofessionalism (Berg, 1999:75, något modifierad)*

Omvärldssanktion	Avgränsad lärarprofessionalism	Utvidgad lärarprofessionalism
Autonomi	Individuell Fokuserar läraren som ensamarbetare	Kollektiv Fokuserar skolan som organisation
Kåranda/yrkesethos (förändring, samverkan, planering)	Konservatism, individualism, nuorientering	Flexibilitet, samarbete, framförhållning
Kunskapsbas	Ämnen, allmän- och ämnesmetodik etc.	Läroplansteori, skolan som organisation, utvecklings- och utvärderingsarbete och ämnen etc.

Bergs metod att blottlägga skolkulturen är kulturanalys. Eftersom metoden bör finnas *”inom ramen för ett uttalat perspektiv”* (ibid., s. 95) väljer han att koncentrera analysen till personalens kåranda/yrkesethos (se tabell 1). Det är en aspekt som innefattar tre dimensioner: förändring, samverkan och planering. Varje sådan dimension kan ses som en skala där personalens utsagor kan placeras in, antingen i den ände som betecknas som en avgränsad professionalism eller i den motsatta änden, den utvidgade. Nyckelorden för den avgränsade professionalismens motsvarar den beskrivning av lärares yrkesanda som Lortie gjort: konservatism, individualism och nuorientering (ibid., s. 76). De motsatta nyckelorden, flexibilitet, framförhållning och samarbete, som beskriver en utvidgad professionalism, finner Berg i 1980 års läroplan för grundskolan (Ekholm et al., 2000:150). Orden sammanfattar de ”värdebaser” som ”efterkrigstidens progressivistiskt och Dewey-influerade statliga utbildningsdoktrin(er)” (Berg 1999:76) uttrycker.

Berg kopplar samman de två professionsbegreppen med skolkultur och menar att utvecklingen av kulturen innebär professions- och skolutveckling (ibid., s. 12, 94). Kulturutveckling beskriver han i vad han kallar frirumsmodellen (ibid., s. 13). Den illustrerar att det finns ett outnyttjat handlingsutrymme, begränsat av skolans kultur, och att skolutveckling innebär att erövra detta frirum. För att kunna göra det, måste det uttalade i en skolas kulturer blottläggas. Slutsatsen av Bergs resonemang är att en utvidgad professionalism är ”en nödvändig förutsättning” för skolutveckling (ibid., s. 15). Bergs metod, kulturanalys, är inte direkt tillämplig i denna undersökning. Jag återkommer till en förklaring till hur jag ser på den i kapitlet *Metod*.

Denna undersöknings analys av utvidgad lärarprofessionalism görs utifrån teman som finns i forskningen (inklusive Bergs tabell), samt vad jag betraktar

som talande för frågeställningarna i det empiriska materialet. Det är aspekter på kunskapsutveckling, samarbete, arbetslag, relation till forskning, skolövergripande frågor (bl.a. utvärdering) – som de uttrycks i intervjuerna.

Ett annat sätt att beskriva en utvidgad lärarprofessionalism är Dales modell om kompetensnivåer. Dale (1998) menar att professionell undervisning förutsätter en lärarkompetens på tre nivåer: Kompetensnivå 1 handlar om att genomföra undervisningen, det vill säga det praktiska utförandet av läroplanen tillsammans med eleverna. På den andra nivån utvecklar lärarna undervisningsprogram (lokala arbetsplaner, t.ex.), ett arbete som innebär reflektion kring, och konkretion av, läroplanens övergripande mål. Detta kan bara göras i didaktisk kommunikation med kollegor. Kompetensnivå 3 innebär kommunikation med, och konstruktion av, didaktisk teori. Det handlar alltså om att utveckla en forskningstradition på skolan, något som Dale menar kännetecknar en professionell organisation (ibid., s. 68). Kritiskt tänkande, argumentation och begreppsdiskussioner är viktiga på den nivån. De tre nivåerna samverkar till en didaktisk rationalitet (ibid., s. 22 ff.). Dale använder inte själv begreppen men kompetensnivå 1 kan sägas motsvara en avgränsad lärarprofessionalism, medan en utvidgad innehåller alla tre nivåerna. Modellen är också mycket lik Visscher och Witziers (2004:786) modell, men de använder ordet lärande i stället för kompetens.

Ett utvecklat arbete med utvärdering ingår i tankarna om en utvidgad lärarprofessionalism och lärande organisation. Jag fördjupar inte analysen av utvärdering i relation till teorier på det området, men redovisar lärarnas berättelser om hur utvärdering används och de statliga dokumentens uttryck på det området.

Skol- och lärarkulturer är centrala frågor som berör skolorna, arbetslagen och individerna. Hargreaves (1998:176) definierar undervisnings- eller lärarkultur som:

övertygelser, värderingar, vanor och accepterade handlingssätt inom ett lärarkollegium där alla tvingats förhålla sig till samma krav och begränsningar under en längre tid.

Jag utgår dock från att det finns flera lärarkulturer på respektive skola, formade bland annat av program-, arbetslags- och/eller ämnestillhörighet (Blenkin et al., 1997:219). Dessa tillhörigheter kan också bidra till att lärarna inte riktigt har samma krav och begränsningar, vilket leder till en nyansering av andra ledet i Hargreaves definition.

De fem olika lärarkulturer Hargreaves (1998:251) beskriver använder jag i analysen av och diskussionen om det empiriska materialet. Begreppen sam-

arbetskulturer och påtvingad kollegialitet är användbara för att beskriva arbetslag (1998: 204ff). Samarbetskulturer präglas av spontanitet, frivillighet, utvecklingsorientering och oberoende av tid och rum. Hargreaves (ibid., s. 21 ff.) argumentation för samarbetskulturer utgår från uppfattningarna om kontextens starka inflytande på arbetet (och därmed svårigheten att standardisera), om professionalitet, i Schöns definition av begreppet och om stor kollektiv autonomi för lärarna.

Påtvingad kollegialitet karaktäriseras av administrativ reglering, obligatoriskt deltagande, implementering, bestämda tider och platser och förutsägbarhet (ibid., s. 204). Den påtvingade kollegialiteten leder till att ”lärarnas professionalitet och bedömningsförmåga åsidosätts, och energi och krafter kanaliseras till simulering av uppslutning till administrativa krav som är dåligt anpassade till den konkreta miljön” (Hargreaves, 1998:222). De övriga kulturer Hargreaves nämner är balkanisering, rörlig mosaik och fragmenterad individualism. Balkanisering kännetecknas av starkt isolerade grupper, som är stabila över tid, till vilka individerna knyter sin yrkesidentitet och som svarar mot egenintressen (ibid., s. 225 f.). Den rörliga mosaiken är ett sätt att avbalkanisera skolorna genom större flexibilitet, öppenhet och kreativitet (ibid., s. 79).

Ramfaktorteorin, och handlingsutrymme

Dahllöf formulerade ramfaktorteorin under 1960-talet, och den utvecklades av Lundgren under 1970-talet. För att förstå den skola som växte fram från 1980- och 1990-talens förändringar, erbjuder ramfaktorteorin ett sätt att tänka, kunskaper och metoder för analys och därmed förståelse, enligt Lundgren (1994:11). Han kontrasterar också teorin mot tidigare neobehaviouristisk forskning som satte skolan i en input-output modell där skolan eller undervisningsprocessen är en svart låda vars innehåll man inte kan veta något om (ibid., s. 9).

Jag delar några av grundtankarna i ramfaktorteorin, och försöker tillämpa dem i min undersökning. De komplexa processer som pågått i skolan under de senaste årtiondena har inneburit stora förändringar av ramarna, villkoren, för arbetet i skolan. Att tillämpa ett input-output tänkande på dessa processer ligger nära till hands i en målstyrd organisation, men är knappast fruktbart. Jag vill lyfta på locket till den svarta lådan, lyssna till dem som arbetar där och diskutera det i relation till forskning och policy.

Jag använder Imsens vida definition av ramfaktorer: ”*förhållanden som påverkar undervisningen och som bidrar till att främja eller hämma den på olika sätt*” (1999:308). Hon delar in ramfaktorerna i fem grupper, men påpekar att gränserna mellan dem är flytande och att en faktor kan höra hemma i flera grupper:

1. Det pedagogiska ramsystemet. Exempel: lagar, förordningar, läroplaner.
2. De administrativa ramarna. Exempel: organisationsstruktur, schema, klasstorlekar, regler för betygssättning, arbetstid, lönevillkor och andra avtalssystem.
3. Resursrelaterade ramar. Exempel: lokaler, läromedel, inventarier, fördelning av undervisningstimmar.
4. Organisationsrelaterade ramar. Exempel: skolkultur, skolklimat, ledarskap.
5. Ramar med anknytning till eleverna och deras kulturella bakgrund. Exempel: elevernas förutsättningar, motivation, föräldrar, lokal kultur.

Jag har i undersökningen strävat efter att förstå vilken betydelse lärarna menar att dessa ramar har i deras arbete och hur de förhåller sig till dem. För att variera texten använder jag ibland begreppen arbetsvillkor och organisatoriska strukturer, vilka jag enligt definitionen ovan underordnar begreppet ramfaktorer.

Eftersom jag betraktar lärarna som aktörer på sin arbetsplats (Goodson & Numan, 2003:54), kompletterar jag ramfaktorteorin med begreppen objektivt och subjektivt handlingsutrymme (Ellström, 1992). Ellström ställer två frågor för en sådan analys:

För det första, uppgiften att beskriva och analysera individens faktiska eller objektiva handlingsutrymme (frihetsgrader) i relation till en viss uppgift eller ett visst arbete, samt vilka faktorer som bestämmer detta handlingsutrymme. För det andra, uppgiften att beskriva och analysera individens förmåga att identifiera, utnyttja och utvidga det objektiva handlingsutrymmet (Ellström, 1992:28).

Forskning visar att det objektiva handlingsutrymmet sätter gränser för individens kompetens och kompetensutveckling (ibid.). I relation till det objektiva handlingsutrymmet sätter Ellström det subjektiva, ”dvs. individens subjektiva föreställningar om vad som är möjligt och önskvärt att göra i en given situation”. Ellström poängterar att detta är socialt konstruerat vilket medför att den sociala och kulturella kontexten är en betydelsefull faktor. Andra faktorer som kan vara av betydelse är sådant som har med individens motivation, självuppfattning, kognitiva förmåga och kompetens att göra. Ellströms begrepp är besläktade med Lundquists (1987:37 ff.) begrepp handlingsfrihet och handlingskapacitet. Det i skolsammanhang förekommande begreppet frirum, (t.ex. Berg, 1999:13) kan sägas motsvara det objektiva handlingsutrymmet.

Ett annat sätt att beskriva handlingsutrymmet på görs av Carlgren och Marton (2001:85). De beskriver olika lärares val av förhållningssätt till ram-

faktorerna: en grupp som arbetar helt omedvetna om ramarna, och därmed riskerar att bli begränsade eller offer för dem, en annan som använder ramarna medvetet som utgångspunkt eller medel för sina syften och en tredje grupp som ”konstruerar ramar som ger möjlighet att förverkliga deras syften (...) Med nya instrument går det att spela nya melodier” (ibid., s. 88).

Det finns naturligtvis forskning om specifika ramfaktorer, till exempel tid och lönesättning. Jag utvecklar inte de aspekterna här, men kommer i analys och diskussion att relatera till några aspekter av den forskningen.

Förändringsarbete

Blenkin et al. (1997) beskriver sex olika perspektiv på utbildningsförändring: teknologiskt, kulturellt, mikropolitiskt, biografiskt, strukturellt och sociohistoriskt. Det är synsätt i vilka forskningen om lärare och skola kan inordnas. Jag vill invända att begreppet förändring bör problematiseras, men anser för övrigt att mitt perspektiv har beröringspunkter med fem av de nämnda perspektiven. Det sjätte, det teknologiska, som dominerade på 1960-talet, anser jag vara mindre användbart. I det sågs skolan som en rationell organisation i vilken lärarna var rationella verkställare av förändring (ibid., s. 216 f.). Skolan ansågs kunna förändras genom applicering av teorier eller byråkratiska modeller. Det är ett förenklat synsätt som inte går ihop med min betoning av komplexitet och olika kontexter.

Med det kulturella perspektivet delar jag tanken att skolorna är kulturella enheter där kulturen ger de anställda mening och riktning. Hur jag använder det kulturella perspektivet har utvecklats ovan. Jag ser dock skolkulturer som heterogena, innehållande konkurrerande subkulturer – en uppfattning som mer betonas i det mikropolitiska perspektivet. Det är ett synsätt som snarare ger insikter i svårigheter än serverar lösningar på problemen. Även om det är en begränsning ser jag det som värdefullt att försöka belysa hur realiteterna ser ut bakom orden (Hargreaves, 1998:256). I det biografiska perspektivet är det väsentligt att försöka tränga in i lärarnas tankevärld för en ökad förståelse. Det är också min avsikt i denna undersökning. Blenkin et al. (1997:223) menar att lärares förhållningssätt till innovationer inte uppmärksammas av forskningen. Det strukturella perspektivet betraktar skolan som en del av vidare sociala, ekonomiska och politiska strukturer, vilka den också interagerar med. I det sammanhanget finns mina beskrivningar av *travelling policy* och internationella reformtrender. Här finns också mitt resonemang om autonomi och ramfaktorer, på skol- och klassrumsnivå. Slutligen, i det sociohistoriska perspektivet har studier av lärares identifiering vid ämnen gjorts. Det berör frågan om ämnes- och ämnesövergripande arbetslag i min undersökning, samt frågan om ämnenas betydelse för lärarnas yrkesidentitet.

De ovan skisserade perspektiven bidrar också till olika förståelser av lärares motståndskulturer. I det teknologiska perspektivet ses lärares motstånd mot förändring som konservativ obstruktion som kan förbigås med hjälp av lärarsäkert material (Blenkin et al., 1997:217). Det kulturella perspektivet visar på oppositionskulturer som grundar sig på normer som är mer eller mindre heliga i lärarnas kultur. Till detta hör också en hemmablindhet där mycket av skolans vardag tas för given. Det mikropolitiska perspektivet visar på hur förändringar destabiliserar maktrelationer vilket leder till motstånd. I det biografiska perspektivet ses motstånd som ett försök att bevara yrkesidentitet och mening i arbetet. Med det synsättet blir det väsentligt att lärarna själva har kontroll över förändringar (ibid., s. 225). Det sociohistoriska perspektivet har bidragit med förklaringar till lärares motstånd mot förändring som grundat i akademiska ämnesgemenskaper. I den mån min undersökning visar på motståndskulturer kommer de ovan beskrivna förklaringarna att användas till en diskussion av vad som kan vara relevant för just dessa lärare och skolor.

Eftersom intervjuundersökningen delvis handlar om en förändring som implementeras, införandet av kursen *projektarbete*, relaterar jag den till en modell för förbättringsarbete (Blossing, 2002), som till stor del följer Fullans (2001:50) resonemang. Det underlättar en beskrivning av en process som är utsträckt i tiden. Jag är samtidigt medveten om att modellen huvudsakligen innebär en uppifrån-ner ansats som avviker från ett nerifrån-upp perspektiv, från exempelvis professionsforskningen. Flera forskare (t.ex. Bolan & McMahon, 2004:56) visar på spänningen mellan implementering och professionella avvägningar.

Blossing delar in förbättringsarbete i fyra faser: initiering, implementering, institutionalisering och spridning (ibid., s. 10). Min studie granskar i huvudsak de två första faserna eftersom undersökningen är begränsad i tiden, och de två faserna anses ta 2–3 år (Fullan, 2001: 50). Blossing använder begreppet förbättringsarbete, men jag vill peka på att det inte är oproblematiskt. Det är en övertalningsdefinition: värderingen att det betecknade är en förbättring är inbyggd i begreppet som om det vore ett faktum. I vad mån förändringsarbete innebär förbättringar måste beläggas. Jag föredrar att använda begreppet implementeringsprocess eller förändringsarbete för alla fyra faser, eftersom det säger att en förändring förs in i organisationen utifrån och förväntas där förverkligas i praktiken av skolans personal.

Centralt i forskningen om skolförändring och skolutveckling är tanken om att de som utför arbetet måste se en mening med förändringen, en mening de kan göra till sin (Fullan, 2001:8). Samspelet mellan individernas och kollektivets mening och handlingar i arbetets vardag är avgörande för vilket resultat det blir av förändringar. Fullan (ibid., s. 38) betonar att det handlar

om personlig utveckling i en social kontext och att förändring måste ske multidimensionellt: Den måste omfatta både förändringar av material, lärarnas angreppssätt (undervisningsstil) och deras pedagogiska antaganden och övertygelser. Implementering är vad som verkligen händer i praktiken, till skillnad från vad som förväntas hända. En annan central tanke i sammanhanget är att en förståelse av skolans kontext är nödvändig för att åstadkomma uthålligt förändringsarbetet (Goodson, 2003:94).

Kapitel VI – Metod

Kvalitativ metod

Forskningsfrågorna styr valet av metod, vilket i denna undersökning inneburit huvudsakligen en kvalitativ inriktning (Yarger & Smith, 1990:30; Lee & Yarger, 1996:19). Larsson definierar kvalitativ metod som ”systematiserad kunskap om hur man går tillväga för att gestalta beskaffenheten hos något” (1994:164). Min undersökning syftar till en djupare förståelse av lärares uppfattningar, arbete och den kontext de befinner sig i. Väsentliga drag i lärares yrkestillvaro är komplexitet och kontextberoende (Lee & Yarger, 1996:25), något som knappast är tillgängligt för en hanterbar kvantitativ studie med sitt smalare fokus, krav på upprepningsbarhet, kontroll av variabler och numeriska inriktning (Yarger & Smith, 1990:29). Däremot strävar jag efter en innebördsrikedom, en ”avgörande kvalitet” (Larsson, 1994:172) i kvalitativa studier. Det finns dock ett dilemma med innebördsrikedomen, eftersom en sådan strävan kan kollidera med önskemålet om en enkel och klar struktur (ibid., s. 173). Min ambition är att i så hög grad som möjligt kunna förena dessa delvis motstridiga krav.

Larsson (1994:169) nyanserar tanken att forskningsfrågorna avgör vilka metoder som används: Metoder är inte neutrala, preferenser förekommer och bör erkännas. I föreliggande undersökning har valet av intervju huvudsakligen styrts av ambitionen att lyssna på lärares och skolledares röster, och valet av dokumentstudier av att policy till stor del uttrycks i texter. Intervjuerna i föreliggande avhandling kan betecknas som halvstrukturerade livsvärldsintervjuer, och kan definieras som: ”att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (Kvale, 1997:13).

Kvale (1997:63) menar att forskningsintervjuns förståelseform skiljer sig från de positivistiska kraven på vetenskaplig kunskap. I intervjudata söker forskaren mening som måste tolkas, kvantifiering eftersträvas inte, uttalanden kan vara motsägelsefulla och mångtydiga och kan ofta inte reproduceras intersubjektivt (ibid.). I stället ger Kvale en bred definition av vetenskap: ”den metodiska produktionen av ny och systematisk kunskap” (ibid., s. 61), och forskningsintervjuns styrka ligger i möjligheten att ”fånga en mängd olika personers uppfattningar om ett ämne och ge en bild av en mångsidig och kontroversiell mänsklig värld” (ibid., s. 14). Detta ligger i linje med min undersöknings syfte.

Den fortsatta framställningen beskriver urval, källor och metoder som använts i datainsamlingen: intervjuer, enkät och dokumentanalys. Därefter följer avsnitt om intervju- och dokumentanalys, samt om hur trovärdighet, tillförlitlighet och forskningsetiska principer beaktats i undersökningen.

Intervjustudien

Jag har prioriterat ett urval av skolor med relativt olika historia och utbud av program eftersom sådana faktorer kan antas påverka skolornas karaktär och lärargruppernas kulturer. De svenska gymnasieskolorna ser olika ut beträffande till exempel vilka program som finns på skolan, skolans historia och storlek. Urvalet har också styrts av vad Yin (1993:34) kallar "feasibility and access", det vill säga av praktiska hänsyn. En viss geografisk spridning har också eftersträvat. För att värna om de intervjuades anonymitet blir min beskrivning av skolorna kortfattad.

Fyra gymnasieskolor valdes ut, här kallade Björk-, Gran-, Rönn- och Tallskolan. De två sistnämnda finns i samma kommun. Alla tre kommuner klassificeras av Skolverket som större städer. Invånarantalet varierar kring 100 000, med en spridning på cirka 40 000 mellan den största och den minsta.

Björkskolan är ursprungligen en yrkesskola. På mitten av 1970-talet gjordes en omorganisation av kommunens gymnasiala utbildningar så att linjer med rötter i det gamla läroverket, yrkesskolan och fackskolan spreds ut och blandades på olika skolenheter med avsikt att integrera. På skolan finns cirka 90 lärare och 900 elever, fördelade på både studie- och yrkesinriktade program. Lokalerna är relativt utspridda även om de flesta husen är sammanbyggda.

Granskolan byggdes under 1970-talet med den uttalade ambitionen att integrera praktiskt och teoretiskt inriktade linjer. Det är en stor skola med ett stort antal program och inriktningar. Cirka 2 100 elever och 200 lärare finns på skolan, som är samlade i en enda byggnad.

Rönnskolan är den äldsta av gymnasieskolorna i undersökningen, med rötter i 1600-talet. Läroverkstraditionen är stark och skolan domineras av studieinriktade program, men där finns också bland annat ett relativt stort yrkesinriktat program, som jag här kallar X-programmet. Det finns cirka 1 250 elever och 120 anställda. Lokalerna är utspridda i flera olika hus.

Tallskolan är den enda skolan i undersökningen som enbart har yrkesförberedande program. Där finns också inslag av vuxenutbildning. Antalet elever är cirka 800 och lärare 90. Lokalerna är huvudsakligen samlade i en byggnad.

Intervjuerna omfattar 23 lärare på fyra skolor, samt 5 skolledare på samma skolor. Intervjuerna med lärarna genomfördes i två omgångar, med cirka ett års mellanrum. Rönnskolan deltog inte i andra omgången. Tidsbrist uppgavs vara skälet. Lärargruppen besvarade dock några frågor kollektivt, via e-post.

Tabell 2 ger en översikt över de skolor, lärare och skolledare som ingår i intervjuundersökningen. Skolornas och personalens namn är fingerade, och det är de som används i resultatredovisning och diskussion. Urvalet gjordes via en förfrågan till skolledarna om möjligheten att intervjua lärare som arbetade med kursen *projektarbete* på samhälls- och elprogrammen. Det är

två program jag valt som relativt typiska för studie- respektive yrkesförberedande program, något jag trodde kunde ge kunskap om variationer i förutsättningar, kultur, med mera. Jag önskade möta lärare som var relativt representativa för kollektiven i de två programmen.

Jag uppfattar det som att skolledarnas urval inte i första hand utgått från representativitet, utan att det handlat om praktiska lösningar; om att få fram en lämplig grupp som råkade ha kursen *projektarbete* på respektive program just det läsåret. Detta var svårt att påverka dels för att skolledarna var svårtillgängliga beroende på hög arbetsbelastning, och dels på skolornas komplexa organisation. Det visar sig också i det jag kallar grupper. En grupp i denna undersökning motsvarar en grupp lärare som arbetade med projektarbete på ett visst program på en viss skola det aktuella läsåret. På Rönnskolan motsvarar gruppen ett arbetslag, men inte på de andra skolorna. På Björk- och Tallskolan tillhör lärarna olika arbetslag, medan de på Granskolan utgör en del av ett arbetslag. En olycklig konsekvens av det praktiskt styrda urvalet är en sned könsfördelning. Den är motiverad på elprogrammet, eftersom de flesta ellärare är män, men inte på samhällsprogrammet. Att antalet ellärare är mindre beror på att de är en relativt sett mindre grupp på respektive skola, förutom på Tallskolan.

Tabell 2. *Urval av kommuner, skolor, skolledare och lärare*

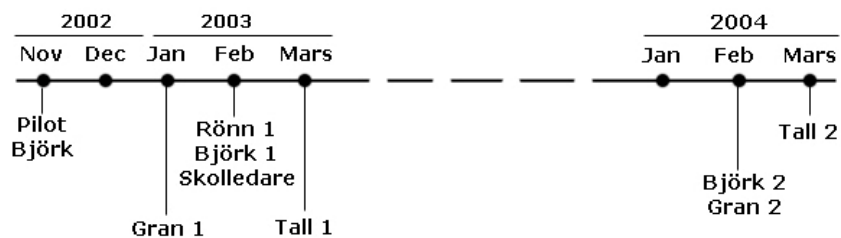
Kommun	Skola	Grupp nr (program)	Lärare/skolledare
I	Björkskolan	1 (samhälls)	Christina, Gustav, Niklas, Stefan
		2 (el)	Kennet, Lars, Sten
		Skolledare	Margareta
II	Granskolan	3 (samhälls)	Birgitta, Dan, Linda, Magnus, Sara
		4 (el)	Eva, Fred
		Skolledare	Ingrid
III	Rönnskolan	5 (samhälls)	Erika, Gerd, Hans, Håkan, Sven
		Skolledare	Lennart
	Tallskolan	6 (el)	Erland, Martin, Tomas, Tore
		Skolledare	Anders, Marianne

De intervjuade lärarnas fördelning efter kön och programtillhörighet framgår av tabell 3:

Tabell 3. De intervjuade lärarna fördelade efter kön och programtillhörighet. N=23

	Kvinnor	Män	Totalt
Studieförberedande	6	8	14
Yrkesförberedande	1	8	9
Totalt	7	16	23

Intervjuer med fem fackliga representanter, tre från Lärarförbundet och två från Lärarnas Riksförbund har också genomförts, på riks- och på regional nivå. I en intervju deltog två personer, så det blev fyra intervjuer totalt. Dessa intervjuer har använts som referensramar för mig som forskare för en bättre förståelse av det fackliga perspektivet, och används inte i den empiriska delen. Tidpunkterna för genomförandet av intervjuerna beskrivs översiktligt i figur 2.



Figur 2. Tidsaxel: genomförande av intervjuer.

De första kontakterna med skolorna togs i september 2002. Jag skickade e-postmeddelanden med en presentation av forskningsprojektet till skolledarna med ansvar för de program jag avsåg att studera. Kort därefter kontaktade jag dem via telefon. På en skola, Rönnskolan, presenterade jag mina utgångspunkter och planer på en träff med hela skolledningen. På Tallskolan mötte jag en person ur skolledningen för samtal om mina intentioner.

När jag fått klartecken från skolledningarna och namn på lärare som undervisade i kursen *projektarbete* i de aktuella programmen, kontaktade jag dem via e-post. Meddelandet innehöll en beskrivning av projektets syfte, praktiska frågor kring intervjun samt en uppmaning att kontakta mig i fall det fanns något de undrade över.

Intervjuerna genomfördes enligt tidsplanen ovan. Jag använde Björkskolans lärargrupp för en pilotstudie. I praktiken blev denna en del av intervju 1, som därmed kom att delas upp på två tillfällen på den skolan. Inga stora korrigeringar gjordes av intervjuuppläggningsen efter pilotintervjuerna, eftersom

den valda uppläggningen visade sig ge relevanta resultat. En viss fördjupning och smärre kompletteringar kunde dock göras. Skolledarna intervjuades vid samma tillfällen som lärarna på respektive skolor, under tidsperioden 6–24 februari 2003. En representant för de fackliga organisationerna intervjuades i februari 2004, de fyra andra i februari 2005.

Intervjuernas genomförande motsvarar Kvaales (1997:32) beskrivning av halvstrukturerad intervju: Den är inte ett helt öppet samtal, och inte heller styrd av ett strukturerat frågeformulär. Den är snarare ett mellanting som ger ett stort utrymme för den intervjuades tankar, samtidigt som det finns en styrning i vissa teman i en intervjuguide. Intervjuerna spelas in och skrivs ut och utgör sedan materialet för tolkningen. Intervju 1, och intervjuerna med skolledarna, omfattade cirka 1 timme, vissa något kortare. Intervju 2 blev i allmänhet kortare, cirka 40–60 minuter. Utskrifternas totala omfattning är cirka 700 A4-sidor.

Intervju 1 inleddes med relativt konkreta berättelser av arbetet med kursen *projektarbete*, vilka sedan vidgades till mer allmänna aspekter på arbetet och yrkesutvecklingen. Berättelserna blev mer eller mindre en blandning av de två delarna. Intervjuguiden (bilaga 1) användes tämligen fritt, och för att ställa uppföljande frågor på områden som den intervjuade inte berört. Intervju 2 (bilaga 2) inriktades mot några teman och några frågor som inte blivit behandlade med respektive individ i den första intervjun.

De inspelade intervjuerna skrevs ut i sin helhet. Språket är i stort sett identiskt med de intervjuades uttalanden, men några justeringar har gjorts av talspråkliga och dialektala inslag som inte är läsbara. Det finns alltså en viss modifiering till skriftspråk, men jag har vinnlagt mig om att på de punkterna göra den intervjuades mening rättvisa. Jag har inte uppfattat det som en svårighet att förstå vad de intervjuade menar. Vid enstaka tillfällen har något ord inte varit möjligt att uppfatta beroende på otydlighet eller någon störning av ljudet, vilket jag skrivit in kursivt i utskriften. Jag har också kommenterat några inslag av betoning eller andra känslouttryck med kursiv stil, till exempel (*emfas*), i den utskrivna texten. Några enstaka korta partier som inte har något med intervjuernas innehåll eller avsikter att göra har strukits.

Det utskrivna materialet fördes över till ett datorprogram för analys av kvantitativa data (NVivo), ett redskap för att kategorisera eller tematisera innehållet i intervjumaterialet. Intervjuguiden blev en utgångspunkt för att välja ut lämpliga teman, men jag lät här det som framträdde i det empiriska materialet påverka vilka teman som jag uppfattade som fruktbara att använda i analysen (bilaga 3). Utskrifter av intervjuuttalanden fördelade på olika teman blev resultatet av behandlingen i datorprogrammet. I det arbetet har jag använt relativt stora textstycken i en strävan efter att göra den intervjuade rättvisa genom att inte arbeta med meningar och fraser, lösryckta ur sina sammanhang.

Dessa tematiska utskrifter, men även de ursprungliga, hela intervjuutskrifterna, har utgjort underlaget för den fortsatta analysen och tolkningen.

Ett tekniskt problem med inspelningsutrustningen (minidisc) gjorde att två intervjuer inte kunde spelas in. Detta torde inte påverka resultaten i någon större utsträckning eftersom anteckningar fördes och kompletterande frågor kunde ställas i intervju 2. Som nämnts meddelade lärargruppen på Rönnskolan, i ett gemensamt e-postmeddelande att de inte kunde delta i den andra intervjuomgången på grund av tidsbrist. Detta kan ha haft en viss inverkan på resultaten. Framför allt har det inneburit ett något tunnare material beträffande lärares kunskap, samt uppfattningarna om den individuella lönesättningen och de fackliga frågorna. Materialet är dock relativt tydligt från de andra skolorna på de områdena, speciellt vad gäller lönesättningen. De första intervjuerna på Rönnskolan var dessutom mycket innehållsrika och är ett både brett och djupt material med relevans för de forskningsfrågor som var avsedda att besvaras med intervjuer. I e-postmeddelandet från lärargruppen gavs också några korta kollektiva svar på de frågeområden jag avsett behandla i intervju 2. Jag gjorde även ett uppföljande besök på den skolan, då jag redovisade preliminära resultat från alla intervjuer från första omgången för de intervjuade lärarna och skolledaren. Det var samtidigt ett tillfälle till att ge korrigeringar och kommentarer.

Enkät

Enkätsvar utgör ett mindre inslag i det empiriska materialet. Enkäten bidrar till en vidare förståelse av hur skolornas kompetensutveckling i samband med implementeringen av kursen *projektarbete* genomfördes (pilotutbildningen), eftersom alla lärare som deltog i kurserna på de aktuella skolorna ombads besvara enkäten. Av de intervjuade lärarna hade bara tre deltagit i den satsningen. Enkäten fungerar som en triangulering där pilotutbildningen belyses mer, och från en annan synpunkt. Den tillför också mer information om hur organisationen fungerar allmänt på skolorna eftersom fler lärare och fler aspekter tillkommer. Totalt deltog fyrtiotre lärare i pilotutbildningen, och bortfallet av enkätsvar var åtta av dessa. Två av de åtta meddelade att de inte deltagit och en att hon var sjukskriven, vilket innebär att det faktiska bortfallet var fem av fyrtio (12,5 %). Endast de enkätfrågor som är direkt kopplade till, och förtydligar, redovisningen av intervjuerna används i resultatredovisningen (bilaga 5).

Dokument

De dokument som analyserats i studien är fackliga och statliga dokument. Dokumentstudierna gjordes 2004 och 2005, men delvis även under 2006. Lärarnas fackliga organisationers dokument består huvudsakligen av två typer

av texter: verksamhetsberättelser och program som är officiellt antagna av förbundens kongresser, till exempel utbildningspolitiska program. Omfattningen är 87 dokument (varav 58 verksamhetsberättelser), publicerade mellan 1971 och 2004. Det är dokument med en hög grad av sanktion (antagna av ledningen) och representativitet (ståndpunkterna delas av organisationen) (Erixon Arreman, 2005:45). Ett par dokument med lägre grad av representativitet förekommer. Motivet för att använda dem är att de är talande för sin tid.

Eftersom mitt forskningsintresse är inriktat mot gymnasielärare ingår bara de fackförbund som organiserat de flesta yrkes- och teoriinriktade gymnasielärarna under den aktuella perioden. De flesta yrkesinriktade lärarna var anslutna till Svenska Facklärarförbundet (SFL) fram till 1990 när detta slogs samman med Sveriges Lärarförbund (SL) till Lärarförbundet. Dokument från SL har inte granskats, men från 1990 har jag studerat Lärarförbundets texter. De flesta teorilärare har under hela perioden varit anslutna till Lärarnas Riksförbund (LR).

Avsnittet om fackförbundens policy avslutas med ett stycke ur intervjuerna med lärarna och handlar om hur de ser på de frågor läraryrket driver, och vilka frågor de önskar att förbunden skulle driva.

De statliga dokumenten har jag huvudsakligen funnit på Umeå universitetsbibliotek. Många av de fackliga dokumenten finns också där, men de har kompletterats genom besök på respektive fackförbund i Stockholm.

I urvalet av statliga dokument har jag koncentrerat mig på texter som bidragit till utformningen av den nya gymnasieskolan, med betoning på tiden efter 1989 och kring första halvan av 1990-talet. De största förändringarna av gymnasieskolan formulerades då. För att få ett något längre tidsperspektiv har jag också granskat några tidigare texter, från 1964 års gymnasiereform och framåt. Även texter som formulerade den förändrade styrningen av, och ansvaret för skolan används, samt utredningen om en ny lärarutbildning, 1999. Dessutom förekommer utvecklingsplaner från tre regeringar under 1990-talet, en borgerlig och två socialdemokratiska. I analysen av de statliga texterna ingår 15 dokument, och ytterligare cirka 20 statliga dokument förekommer i bakgrund och andra delar av avhandlingen.

Övrigt material

Ett par mindre inslag i materialet är en utvärdering som gjorts av Växjö universitet, på Skolverkets uppdrag, samt de lönekriterier som användes på skolorna vid tiden för intervjuundersökningen.

Eftersom en del av intervjuerna utgörs av lärarnas berättelser om arbetet med kursen *projektarbete* gör jag en jämförelse av vad som framträder i min undersökning med den utvärdering av införandet av projektarbete som Växjö

universitet gjorde på uppdrag av Skolverket (Gerrevall & Håkansson, 2005). De sammanfaller i tid och kan förväntas ge liknande bilder av processen. Analysen av lönekriterier gjordes på de kriterier som gällde för de skolor som finns i undersökningen, vid tiden för intervjuerna.

Intervjuanalys

Jag behandlar i det följande några aspekter på intervjuanalys, samt en diskussion av kulturanalys. Under rubriken *Vetenskapsfilosofiska perspektiv* återkommer jag till några filosofiska tankeströmningar som tillför vidare perspektiv på analys och tolkning.

Czarniawska (1999:1) betraktar intervjun som gemensam produktion av kunskap, och hävdar att ”narrative knowledge (...) is the main bearer of knowledge in our societies” (ibid., s. 7). Hon beskriver två sätt att analysera intervjumaterial: att forskaren skapar berättelser utifrån materialet (”tales from the field”) och att analysera materialet som text (”tales of the field”) (ibid., s. 17). Det första sättet innebär att forskaren skapar en berättelse utifrån det empiriska materialet, en berättelse med en handling, kronologi, kritiska/dramatiska avsnitt, friktion och en kontext som utgör scenen. Det andra synsättet, textanalys, innebär att forskaren låter texterna tala med varandra och försöker dekonstruera texterna för att skapa förståelse, en ambition som organisationsteori inte prioriterat, enligt Czarniawska (ibid., s. 36). För att få ut mesta möjliga av mitt intervjumaterial använder jag inte något av dessa analysätt renodlat. Tonvikten ligger på det första, men det finns inslag av båda.

Det finns vissa svårigheter med att analysera intervjuer. Intervjupersonernas uttryck är deras uppfattningar om, och tolkningar av, deras värld – inte en direkt representation av den. Intervjupersonerna är medvetna om att deras uttalanden kan få praktiska och politiska konsekvenser, de har ett intresse att framställa sitt arbete och sin arbetsplats på ett visst sätt (ibid., s. 2). Jag tror dock att detta i sig är av intresse: Vad tar de fasta på, hur vill de framställa sig och sin arbetssituation? Jag tror också att dessa uppfattningar i hög grad styr deras handlingar. Czarniawska pekar också på det hon kallar ”logic of representation” och ”dressing up for visitors”, något som motsvarar Bordieaus begrepp *officialization* (ibid., s. 12 f.), vilket helt enkelt innebär att de intervjuade vill framställa sig i positiv dager. Min förförståelse av lärarnas och skolläraernas arbete, kontext och agenda kan motverka en sådan tendens, liksom att de i hög grad berättar om konkret arbete. Jag har också strävat efter en samtalssituation präglad av öppenhet och tillit och bedömer det, utifrån resultaten, som att de flesta intervjupersoner också uppfattat det så. Även om deras berättelser är tillrättalagda och styrda av mina förväntningar, uppfattar jag ändå att graden av självcensur och tillrättalägganden är relativt låg. Väl

inövade svar i en legitim logik, som Czarniawska nämner, finns inte i samma utsträckning som i hennes organisationsstudier, eftersom de intervjuade i min undersökning inte är officiella personer som är vana att berätta om sitt arbete för andra (ibid., s. 4). Stora delar av uttrycken uppfattar jag som öppna, kritiska och personliga – inte i första hand som konstruktion av image.

Alvesson och Deetz (2000:139) uppmärksammar vilken betydelse språket har och hur till exempel etiketter som ”kvinna” eller ”ledare” kan styra intervjupersonerna och deras konstruktion av sin identitet. Jag är medveten om detta och uppfattar de implicita markeringar av identitet som finns i intervjuvaren huvudsakligen som resultat – inte som forskningsmetodiska brister. Den etikettering jag själv bidragit med är gymnasielärare, vilket ju är fokus för min undersökning. I intervjuerna undvek jag att använda beteckningar som lärare på yrkesförberedande (yrkeslärare) respektive studieförberedande (teorilärare) program. De förekommer dock i avhandlingstexten.

Ett annat metodiskt resonemang hör samman med begreppen avgränsad och utvidgad lärarprofessionalism, samt Bergs metod kulturanalys, vilka jag tidigare beskrivit. Eftersom begreppen avgränsad och utvidgad lärarprofessionalism varit aktuella i viss forskning vill jag undersöka i vad mån liknande tankar uttrycks och gestaltas i skolans praktik och i policydokumenten. Som en del av min intervjumanual fanns Bergs (1999) tabell om avgränsad och utvidgad lärarprofessionalism (se tabell 1), och jag avsåg att pröva om hans kulturanalys var en fruktbar väg för denna studies inriktning. Resultatet av den prövningen har två sidor. Som ett underlag för att tala om väsentliga delar av lärarnas arbete i intervjuerna, och i diskussionen av dessa, har de dimensioner som finns i tabellen varit värdefulla. Kulturanalys som metod finner jag dock inte direkt tillämpbar för mitt syfte. Det finns en risk för normerande slutsatser i och med att den utvidgade professionalism framstår som en norm för vad lärarna borde göra, relaterat till läroplan och skolreformer, i ett skolutvecklingsperspektiv. Jag vill problematisera den bilden, vilket jag bland annat gör genom att relatera kulturanalysens dimensioner till arbetsvillkor.

Det finns också andra dilemman i Bergs metod, enligt min uppfattning. Att tolka vilka värdebaser lärarna agerar utifrån är en vanskelig uppgift. Jag uppfattar det som att det kräver en intrikat granskning båda av lärares reflektion och deras handlingar. Även förändring är en svårgripbar fråga som torde kräva lång tid att undersöka. Det är också möjligt att diskutera i vad mån nyckelorden framförhållning, samarbete och flexibilitet verkligen är kärnan i gymnasieskolans läroplanens och andra styrdokuments värdebas. Ordet flexibilitet är dessutom laddat med olika associationer, både positiva och negativa. Planering/framförhållning ser jag som en nödvändig del av vad man kan kalla läraryrkets hantverk, oavsett vilken värdebas läraren grundar sig på.

Dokumentanalys

Begreppet diskurs dyker upp i många vetenskapliga texter och sammanhang, ofta utan en precis definition. Begreppet är alltså otydligt och när definitioner ges är de inte enhetliga (Olssen et al., 2004:22). Jag väljer här den allmänna formuleringen ”sätt att tala, dvs. en viss grupp människors sammanlagda konversation (...) etablerade, pågående konversationer om vissa frågor i samhället” (Furusten, 1996:22). För att betona att diskurser också bidrar till produktionen av ”sanning”, kunskap och maktrelationer vill jag också lägga till Balls (1994:21 f.) formulering om att diskurser

are about what can be said, and thought, but also about who can speak, when, where and with what authority. Discourses embody the meaning and use of propositions and words. Thus, certain possibilities for thought are constructed.

Fairclough (1995:74) definierar sitt diskursbegrepp i en modell med tre dimensioner. De tre dimensionerna är den sociala praktiken, den diskursiva praktiken och texten.

Fairclough menar att ideologi finns implicit i språklig form, stil och innehåll, och även i språkhandlingar. ”Language is a material form of ideology, and language is invested by ideology” (ibid., s. 73). Frågan om språk och ideologi bör därför sättas i en vidare referensram som också belyser maktaspekter. I det syftet använder Fairclough Gramscis begrepp hegemoni.

En maktkamp, hegemonisk kamp (ibid., s. 76), om dominans pågår ständigt mellan olika grupper, vilket också involverar samhällets institutioner.

När en ideologi dominerar blir den implicit i praktiken, den tas för given och naturaliseras, automatiseras. Eftersom praktikens ideologiska natur då är dold finns det anledning att genom kritisk diskursanalys höja medvetenheten om vilka ideologier som är implicerade och vilka alternativ som kan finnas (ibid., s. 82). Målet för den kritiska diskursanalysen är därför denaturalisering (ibid., s. 36), vilken jag försöker tillämpa i dokumentanalysen. Det är dessutom ett sätt att tänka i en kritisk diskussion om andra delar av undersökningen. Fairclough talar för den kritiska inriktningen till skillnad från deskriptiv diskursanalys. Han menar att människor, på mikronivå, agerar ut sociala strukturer som finns på en makronivå. Det är strukturer som finns hos människor, relativt omedvetna, och som styr deras handlingar, vilka i sin tur återskapar dessa sociala strukturer (ibid., s. 35f).

Mitt sätt att granska och analysera policytexter ligger nära Furustens (1996:80, 84 ff.) synsätt: pragmatisk strategi, betoningen av den institutionella omgivningens betydelse och dekonstruktion av texten. Furusten (ibid., s. 53) menar att diskursen som en viktig del i organisationens omgivning är för-

summad i studier av organisationer och deras omgivning. Den diskurs han fokuserar är vad han kallar den generella managementdiskursen. I min analys ingår den i viss mån men jag har ett vidare perspektiv, eftersom jag vill hålla analysen öppen för andra diskurser som har med skolutveckling, förändring och professionalisering att göra. Den referensram Furusten (ibid., s. 20) använder är också tillämpbar i min undersökning: Organisationen (i mitt fall skolan) har en institutionell omgivning (t.ex. statliga lagar och regler, fackförbund, branschorganisationer) bestående av element som bidrar till att konstruera förståelser av den organisatoriska verkligheten. Den institutionella omgivningen är i sin tur omgiven av en vidare global omvärld, där generella diskurser formas, diskurser som bär ideologier, föreställningar, normer och förväntningar (ibid., s. 56, 59).

Konkret genomför Furusten (ibid., s. 84 ff.) sin analys i tre steg. I stora drag handlar det om att först identifiera textens huvudteman och mönster. Han karaktäriserar dessa med hjälp av Czarniawska-Joerges tre lingvistiska drag: etiketter, metaforer och plattityder. I det andra steget går han bakom textens yta, dekonstruerar den. Han söker, i Latours anda, efter den dolda agendan, strategiska utslutningar och vad föreställningarna grundar sig på. I det tredje steget karaktäriserar han argumentationen i två typer av retorik: kognitiv och ideologisk retorik.

I stora drag följer jag Furustens arbetsgång för en kritisk diskursanalys, men med vissa förändringar. Jag ser det inte som fruktbart att dela på steg två och tre, och gör därför analysen i två steg. En annan skillnad har att göra med genrer: metaforer är sällsynta och etiketter är mindre vanliga i de policytexter jag här studerar än i managementlitteraturen. Det jag kallar pragmatiskt i min arbetsgång är att jag tar mig an texterna på ett relativt öppet sätt och anpassar metoden efter vad jag kan finna i dem.

Vetenskapsfilosofiska perspektiv

Kvale (1997:42 ff.) presenterar några filosofiska tankeströmningar som innehåller teman vilka också är centrala för kvalitativa forskningsintervjuer. Jag använder tankar från flera av dessa strömningar på ett eklektiskt sätt för att uppnå mitt syfte utan att begränsas av ett perspektivs konventioner. Med det postmoderna perspektivet delar jag tanken att kunskap konstrueras socialt, samtalen som en väg till kunskap, betoningen av diskurser och meningens beroende av kontexten. Jag instämmer också i Hargreaves (1998:54 f.) uppfattning när han problematiserar postmodern teori. Han menar att även om han beskriver ett postmodernt samhälle så är det ofruktbart och logiskt inkonsekvent att förneka användningen av förnuftet och sökandet efter grundläggande kunskaper om en social verklighet. Han kallar därför sitt intellektuella perspektiv och sin framställning modernistisk. Kvale använder orden ”ganska

måttfull postmodernism” (1997:209) vilket står för att sanningen inte är objektiv och universell utan lokal, personlig och samhällelig, och att vardagsliv och lokala berättelser betonas.

I likhet med etnografiska forskare är jag lyhörd för kontexter och processer, och jag strävar efter en känslighet för den miljö jag undersöker (Kullberg, 2004:45, 64). I linje med hermeneutiken tolkar jag intervjuerna som text, och en strävan att utifrån texten förstå den intervjuades livsvärld (det senare är också en intention i fenomenologin). Däremot vill jag sätta in texterna i både lokala och vidare kontexter – i den bemärkelsen ser jag inte texten som autonom. Jag använder också min förförståelse, både i intervjuens inramning, genomförande och tolkning, vilket skiljer mig från fenomenologisk tradition (Larsson, 1994:166). För att göra utgångspunkten för tolkningen tydlig måste forskaren redovisa sin förförståelse (ibid., s. 165), vilket jag gjort i avsnittet *Mina utgångspunkter*. Jag delar också hermeneutikens sätt att läsa och tolka text, den hermeneutiska cirkeln (Kvale, 1997:50), vilket för mig är ett naturligt sätt att arbeta med text.

Konstruktionen av undersökningens resultat påverkas av min förförståelse och selektion av problem, teorier, urval, intervjufrågor och analyskategorier, samt samspelet med intervjupersonerna. Trots detta menar jag att det finns en överensstämmelse mellan verklighet och tolkning, om än det snarast handlar om en av flera tänkbara ”multiple realities” (Larsson, 1994:180). Det centrala i min tolkning är förankringen i det empiriska materialet (ibid., s. 183).

Trovärdighet, tillförlitlighet

I kvalitativ forskning kan begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet inte direkt användas i den betydelse de har i kvantitativ forskning (Kullberg, 2004:72 ff.). Vissa kvalitativa forskare anser begreppen vara irrelevanta (Lee & Yarger, 1996:32). Positivismens korrespondensskriterium (Kvale 1997:215 f.) är inte heller tillämpligt för en studie med min inriktning. Sökandet efter en djupare förståelse, tolkning och meningsskapande kräver andra synsätt (Lee & Yarger, 1996:31). Som nämnts, söker jag en sanning som är lokal, personlig och samhällelig. Jag strävar efter att beskriva verkligheten, men en av många olika tänkbara verkligheter. I det perspektivet avgörs trovärdigheten till stor del av den kommunikativa validiteten. Den grundar sig alltså på argumentation, förhandlingar om tolkningen och falsifiering. Avhandlingens mål blir då att ”befrämja en förnuftig diskussion” (Kvale 1997:221 f.).

Forskarens hantverksskicklighet (ibid., s. 218 f.) ser jag som en grund för den kommunikativa validiteten. För att göra det möjligt att värdera den försöker jag att så öppet som möjligt redogöra för studiens teoretiska inram-

ning, tillvägagångssätt, överväganden, alternativa synsätt och grunderna för mina tolkningar. Liknande synsätt finns i begreppet *construct validity* (Yarger & Smith, 1990:33) och i etnografisk forskning. Grundtankarna är desamma i de allmänna standarder för validitet i utbildningsforskning som Eisenhart och Borko utformat:

how carefully the study is designed, conducted and presented:
how sensitively it treats human subjects: and how well it contributes to important educational issues, including debates about educational theory and practice (refererad i Zeichner & Noffke, 2001:316).

Mer precist har de formulerat detta i fem standarder: att forskningsfrågor, datainsamling och analystekniker passar ihop; att datainsamling och analys utförs på ett tekniskt kompetent sätt; att undersökningar ska bedömas i relation till existerande teoretisk eller uttalad praktisk kunskap; att forskaren kan visa att studien är värdefull för utvecklingen av utbildningspraktik (och därmed kan kommuniceras på ett begripligt sätt) och att den är innehållsrik och holistisk.

Undersökningen syftar inte till generaliserbarhet i statistisk bemärkelse, och den kvalitativa inriktningen gör inte heller en sådan möjlig. I relation till forskningsfrågorna menar jag att undersökningen är fruktbar på andra sätt: en djupare förståelse, oväntade samband, kontextens komplexitet, en kritisk diskussion som kan visa på olika synsätt och för-givet-taganden.

Naturalistisk generaliserbarhet, vilken läsarna av rapporten själva gör utifrån sin erfarenhet, ser jag som ett värde (Stake, 1995:20, 42, 86 f.). Stake menar att den kvalitativa forskningens funktion är att bidra till ett mer sofistikerat betraktande av världen och att karaktären på forskningen med den ambitionen kan beskrivas med ord som *thick description*, *experiential understanding* och *multiple realities* (ibid., s. 43).

Forskningsetiska principer

Jag har i arbetet med denna avhandling vinnlagt mig om att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2007). De etiska krav som där formuleras kan sammanfattas i punkterna:

- informationskravet
- samtyckeskravet
- konfidentialitetskravet
- nyttjandekravet

Information förmedlades till de intervjuade både via skolledningarna och direkt till individerna. I brevet presenterades syftet med intervjuerna, och att resultaten skulle bli en del av en doktorsavhandling. Där nämndes också att allt material skulle hanteras konfidentiellt och att både individer och skolor skulle vara anonyma. E-postadress och telefonnummer, även till handledare, fanns med i informationen för dem som önskade mer information före eller efter intervjuerna. Ett erbjudande om en uppföljning med en presentation av resultaten gavs också. Däremot poängterades inte att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas när som helst. Jag förutsatte att det var självklart för den aktuella gruppen yrkesutövare, vilket kan ha varit en missbedömning.

Intervjumaterialet och personuppgifterna har inte varit tillgängligt för någon utomstående och har inte använts i något annat sammanhang än det som finns i föreliggande forskningsprojekt. De kommer inte heller att kunna användas av någon utomstående för andra avsikter än vad som är möjligt utifrån de anonymiserade resultat som publiceras i denna avhandling.

Skolornas och de intervjuades namn är fingerade. Lönekriterierna har inte bifogats för att undvika att kommuner och därmed skolor kan lokaliseras. De lönekriterier som citeras har omformulerats något, för att göra identifiering omöjlig. Inga personuppgifter förekommer i enkätredovisningen, bara skolornas fingerade namn.

Larsson (1994:171) skriver att i forskning ska ”intresset att få ny kunskap vägas mot kravet på skydd av individer som deltagit i studien”, en ståndpunkt som delas av Vetenskapsrådet. Denna avvägning har i föreliggande undersökning inte inneburit någon stor inskränkning av strävan efter ny kunskap. En aspekt jag medvetet begränsat mängden information om, i avsikt att skydda de deltagande individerna, är beskrivningen av skolorna. Jag har där nöjt mig med en relativt ytlig beskrivning för att anonymisera dem. Detta torde inte påverka resultaten nämnvärt.

Kunskapsstillskott

Denna avhandling kan ge ett bidrag till forskningen om lärares arbete på flera sätt. Tidigare forskning om svenska gymnasielärare och gymnasieskola har dominerats av historiska och ämnesdidaktiska perspektiv, medan det breda perspektiv jag valt i allmänhet saknas. Studier i psykologi visar inte på arbetsvillkor och skolans institutionella omgivning, medan sociologiska studier ofta utelämnar personliga och relationella perspektiv på lärares arbete (Gannerud, 2001:31). Min undersökning handlar om lärarnas uppfattningar om sitt arbete och yrkesutveckling, och lärarnas berättelser diskuteras utifrån professionsforskning och mot en bakgrund av omvärldsförändringar. Jag har inte funnit någon tidigare studie om gymnasielärare med den kombination av perspektiv och betoning av kontexter jag använder.

Larsson (1994:176) använder Glaser och Strauss begrepp ”substantive theory” som han definierar som att man

gestaltar olika drag i en specifik verksamhet, beskriver mekanismer, myntar begrepp som fångar vissa speciella processer, formulerar typologier eller beskriver hur människor uppfattar eller upplever specifika problem (ibid.).

Jag kan visa på spänningar mellan teorier och empirin, och tillföra nyanseringar och alternativa tolkningar. Min ambition är att finna mönster eller centrala drag i det empiriska materialet, vilket Larsson kallar en opretentiös innebörd av teori (ibid., s. 175).

Kapitel VII – Lärarnas berättelser om ett förändringsarbete: kursen *projektarbete*

Bakgrund och motiv

Några år efter 1994 års gymnasiereform visade det sig att de organisatoriska förändringarna upptagit mycket av personalens arbete, medan det pedagogiska utvecklingsarbetet inte ansågs tillfredsställande (Skolverket, 2000a). Som ett led i att förstärka utvecklingsarbetet inrättades kursen *projektarbete* i juli 2000 (betecknades PA 1201 Projektarbete) och kom att omfatta 100 gymnasiepoäng (Skolverket, 2000b). Den ersatte det specialarbete som tidigare funnits, och syftet var att ”utveckla förmågan att planera, strukturera och ta ansvar för ett större arbete och ge erfarenhet att arbeta i projektform”. Kursen syftade också till att ”fördjupa kunskaper inom ett kunskapsområde inom ett program eller studieinriktning” (Kursplan, bilaga 4). Skolverket fick i uppdrag av regeringen, 1999 (U1999/117/S och U1999/4469/S), att utveckla förslag och modeller för en kurs i projektarbete. De flesta skolor i landet kom att införa kursen för alla årskurs 3:or läsåret 2002/2003. En stor utbildnings-satsning för skolpersonal gjordes i form av en 5-poängskurs, en pilotutbildning utlagd på universitet och högskolor, vilken jag återkommer till senare i framställningen.

Skolverket visade i några utvärderingar i slutet av 1990-talet att kursutformningen lett till en betoning av kurser i stället för större sammanhang, som programmen (Skolverket, 2000a:7). I det perspektivet såg man projektarbete ”som ett medel att synliggöra sammanhang och helheter i den studerandes vardag och förskjuta makten kring lärandets organisering i skolan” (ibid., s. 89). Intentionerna var också kopplade till tanken att samarbetet mellan skolan och näringslivet skulle förbättras, och att ”utveckla de kompetenser som det föränderliga samhället kräver och förtrogenhet med projektarbetsformen” (Gerrevall & Håkansson, 2005:20).

Projektarbetskursen tänktes också bli central i den kommande gymnasie-reformen, hösten 2007, som en av två delar i en gymnasieexamen. (Prop. 2003/04:140, s. 14). Den skulle där kallas gymnasiearbete, och den andra delen i examen var att eleven skulle ha godkänt på minst 90 % av de kurspoäng som krävs för fullständig studiegång. I och med att denna påbörjade reform avbröts av den nya borgerliga regeringen hösten 2006, är det vid avhandlingsarbetets slut oklart hur dessa frågor kommer att hanteras i den senarelagda, mer genomgripande reformen (se avslutningen av kapitel X).

Det fanns ett par tungt vägande skäl för att ställa höga förväntningar på kursen *projektarbete*. För det första är det en omfattande kurs som berör alla elever och skolor, och många lärare. För det andra sammanfaller en beskrivning

av vad som eftersträvas pedagogiskt med kursen till stora delar med intentioner som fanns med den nya reformerade gymnasieskolan. Elisabeth Lindmark hävdar ”att läroplanen i ovanligt hög grad svävar över just denna kursplan” (2002:46). Hon gör en översikt över de tydliga kopplingar som finns mellan kursens och läroplanens intentioner. Där finns elevernas inflytande, elevernas personliga ansvar, aktiva deltagande, problemlösning och initiativ, deras förmåga till kritiskt tänkande och reflektion, att kunna orientera sig i en snabbt föränderlig värld, att både kunna arbeta individuellt och i grupp samt att kunna ta tillvara den kunskap som finns i det omgivande samhället. Kursen motsvarar också den kunskapssyn som präglar läroplanen: ”Skolan kan inte själv förmedla alla de kunskaper eleverna kommer att behöva. Det väsentliga är att skolan skapar de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling” (Utbildningsdepartementet, 1994:26).

Att jag valt att granska lärarnas beskrivningar av sitt arbete med kursen *projektarbete* betyder inte att jag ser den som en vision som jag i den här undersökningen avser att argumentera för. Min utgångspunkt är att införandet och utvecklingen av kursen kan säga något om lärarnas nutida vardag som präglas av förändring. En beskrivning av de villkor som skapas på skolorna och hur lärarna förhåller sig till dem i arbetet med införandet och utvecklingen av kursen kan bidra till en fördjupad förståelse av lärarnas arbete, betraktat i sin kontext (Scribner, 1999:240). Att låta lärarna berätta konkret om sitt arbete är ett sätt att komma bort från en ren attitydundersökning.

Införandet av projektarbete i praktiken

Disposition

Kapitlet inleds med ett avsnitt om hur kursen *projektarbete* initierades på skolorna. Därefter följer avsnitt om implementering, kompetens, ramfaktorer och handlingsutrymme. Huvuddelen av den resultatredovisningen bygger på intervjuer, men i avsnittet om initiering finns också inslag från enkäten om pilotutbildningen (bilaga 5). Efter dessa resultat kommer en jämförelse mellan min undersökning och en utvärdering Växjö universitet gjord på uppdrag av Skolverket, samt en redovisning av intervjuerna med skolledarna. Intervjuerna med skolledarna används inte direkt i analys och diskussion. De fungerar som beskrivningar av ytterligare perspektiv på arbetet, en del av lärarnas kontext som influerar deras arbete i hög grad. Resultaten sammanfattas och följs av en diskussion.

Initiering

Initieringen på skolorna har huvudsakligen bestått av två delar: en pilotutbildning för några lärare och en gemensam information till alla lärare om

att kursen *projektarbete* skulle införas. Pilotutbildningen ligger i linje med Blossings beskrivning av att det i initieringsfasen är vanligt att en grupp ur personalen skaffar sig ett försprång i förändringsprocessen (2002:11).

Andra delar Blossing nämner i samband med initiering (lägesbedömning, probleminventering och skolideologiska samtal) saknas i stort sett på de undersökta skolorna. Försök att skapa en gemensam grund förekommer på ett par skolor, men det är en svag grund, vilket beskrivs i de två följande avsnitten.

Kompetensutveckling för projektarbetskursen (pilotutbildningen)

För att stödja skolornas initiering av projektarbetskursen gjordes en utbildningssatsning där cirka 20 högskolor gav en pilotutbildning till över 3300 lärare från 500 gymnasieskolor, en 5-poängs högskolekurs för att höja lärarnas kompetens. Huvudsyftet var ”att utbilda resurspersoner för införandet av projektarbete på den egna skolan” (Gerrevall & Håkansson, 2005:30). De flesta kurserna genomfördes läsåret 2001/2002, året innan arbetet med eleverna startade. Skolverket erbjöd skolorna att bekosta kursavgiften för högskolekursen. Erbjudandet gällde cirka 10 % av lärarna, med variation utifrån skolans storlek. Jag återger i det följande vad de intervjuade lärarna uttrycker om pilotutbildningen, samt några resultat från en enkät till de lärare som deltog i den, från de skolor som finns med i min undersökning.

Helhetsintrycket från intervjuerna är att pilotutbildningen fått litet genomslag på skolorna. Kanske är det tystnaden som är det mest slående resultatet beträffande pilotutbildningen. Ingen lärare uttrycker att den varit av någon större betydelse för deras arbete med kursen *projektarbete*, de flesta nämner den inte alls. Det verkar som att flera inte är medvetna om att pilotutbildningen förekommit. Tre av mina 23 informanter (Sven och Hans på Rönnskolan och Tomas på Tallskolan) deltog i pilotutbildningen. En av dem (Sven) ansåg att värdet av pilotutbildningen var lågt för det vidare arbetet: ”Det var just ingen, inte så mycket egentligen. Man visste inte så mycket ... det var lite oklart”. Han tycker inte heller att kursdeltagarna användes vid införandet av projektarbete på skolan: Det ”blev liksom bortglömt ... det är så mycket annat i skolan”. Inte heller Hans anser att kursen haft någon större betydelse. På Björkskolan har kursdeltagarna utarbetat en manual och även ansvarat för en information till kollegorna, men detta verkar ha haft obetydlig effekt på det fortsatta arbetet. De fortbildade lärarna är också i stort sett inaktiva i det fortsatta utvecklingsarbetet. En lärare (Niklas) nämner att han uppskattar att kollegor deltagit i att utforma en lathund för kursen på skolan, men den nämns inte av de övriga sex lärarna, och fyra av dem uttrycker en stark osäkerhet om vilka riktlinjer som gäller.

Tallskolans hantering av kursinförandet har varit effektivare än på de andra skolorna. Det har i första hand inte berott på pilotutbildningen, utan snarare på att de som deltog i pilotutbildningen avlöstes av en utvecklingsgrupp där tid för fortsatt utvecklingsarbete lades in i tjänsterna för de deltagande. Jag uppfattar det som en avgörande åtgärd. Skolledningen har också prioriterat projektarbete starkare än man gjort på de andra skolorna. Att skolan är den minsta och mest homogena, eftersom där enbart finns yrkesinriktade program, kan också ha betydelse. Den lokala arbetsplan som utarbetades för projektarbetskursen nämns dock inte av någon annan än den lärare som deltog i utarbetandet av den.

Enkäten (bilaga 5) kompletterar intervjuernas bild av utbildningssatsningen och bidrar till diskussionen om några aspekter av lärarnas yrkesutveckling, aspekter som också är aktuella i intervjuerna: kunskapsutveckling, tidshantering och kommunikation. Av svaren på frågan om tidstilldelning (fråga 6), drar jag två slutsatser: För det första är den mängd tid lärarna får för arbetet med kursen obetydlig i relation till att det är en 5-poängs högskolekurs. Det rör sig om ungefär tre arbetsdagar som anslagits i genomsnitt. Några svarar att de inte fått någon tid alls. Det leder till min andra slutsats: Det finns en osäkerhet och otydlighet beträffande hur man beräknar, och talar om tid. Denna oklarhet går inte att klargöra, utifrån enkäten. Men, grundat på intervjuerna och någon skriftlig kommentar som getts på enkäten, anser jag det troligt att de som svarar ”ingen tid” och de som svarar ”ordinarie arbetstid” menar samma sak: att tiden till kursen inte tas från undervisningstimmar, utan från den reglerade arbetstiden därutöver. Om det är så innebär det en svårighet i och med att många lärare menar att den tiden redan är alltför belastad av arbetsuppgifter. Till oklarheterna hör också att lärarna på samma skola uppger varierande tid som kompensation för kursen. Troligen var kompensationen densamma på respektive skola, men lärarna minns inte eller vet inte vad den egentligen var. På Tallskolan nämner någon att de nog fått olika tid, vilket skiljer dem från de andra skolorna.

Beroende på den korta tid som anslagits för kursen, kan man förvänta sig att i stort sett alla besvarat frågan om i vad mån tiden var tillräcklig (7) med att den inte var det. Den tendensen finns helt klart: 22 är missnöjda med tiden medan 12 är nöjda. Orsakerna till att så många, trots allt, uppger att tiden var tillräcklig kan jag bara spekulera i. En tanke är att det är en del av kulturen på skolorna att kompetensutveckling inte innebär utrymme för fördjupad utveckling, beroende på en diskrepans mellan kursmål och faktiska villkor för genomförandet, som i det här fallet. Är det så att det är normaliserat i praktiken att kunskapsutvecklingen begränsas av bristande förutsättningar? Eller är förklaringen helt enkelt att lärarna har så god kompetens på området att kursen inte kräver mycket av dem? Resultatet på frågan om lärarna slutförde

kursen så att de fick 5 högskolepoäng, ligger i linje med fråga 7. Elva av de 35 lärarna slutförde kursen så att det gav högskolepoäng.

Svaren på fråga 9 säger något om hur kursdeltagarnas erfarenheter tagits tillvara för vidare utvecklingsarbete på skolorna. Intrycket av svaren är en ganska hög aktivitetsgrad, men relativt sett lägre på Rönnskolan med tanke på att antalet kursdeltagare där var stort. Att bara 13 av de 35 undervisade i kursen *projektarbete* under det första året är också mindre än förväntat, vilket antingen visar på skolornas organisatoriska komplexitet, att kursen projektarbete inte hade hög prioritet på skolorna eller brist på planering.

Det jag uppfattar som en ganska hög aktivitetsgrad överensstämmer med skolledarnas uppfattningar, men motsägs av lärarnas. Deras beskrivningar präglas av att framförhållningen var kort, att gemensamma riktlinjer och information saknades och att de inte riktigt visste vad som gällde för kursen. Jag uppfattar att det här beskrivna glappet mellan lärarna och det skolövergripande visar på svårigheten att kommunicera på skolorna. Detta bekräftar i frågan kommunikation mellan olika aktörer i skolan (12). En klar majoritet på Rönns- och Tällskolan, och ungefär hälften på Björk- och Granskolan tycker att kommunikationen mellan skolledning och lärare var otillfredsställande. En liknande tendens finns för kommunikationen mellan arbetslagen, något som bekräftar de intryck om en balkaniserad kultur som jag visar på i avsnittet kultur i kapitel VIII. Lärarnas uppfattningar om kommunikationen med eleverna, inom arbetslagen och informellt med kollegor är att den fungerar väl.

I hur hög grad kursen bidrog till en fördjupad kunskap är svårt att mäta med denna enkät. Det är dock möjligt att uttala sig om vilka områden lärarna ansåg att utfallet var mer eller mindre bra på. Handledarrollen var det mest givande området. De områden lärarna ansåg var svagast var strategier för samarbete mellan skola och näringsliv samt konkret utvecklingsarbete på skolan. På de andra områdena rådde större jämvikt i svarsfrekvenserna, men alla hade en negativ övervikt, det vill säga att en majoritet uppgett att kursen i liten grad eller ingen alls bidragit till utvecklingen på det området. Detta var också tydligt beträffande kursens huvudsyfte, det vill säga att utbilda resurspersoner på skolorna.

Information

Informationen som fanns på skolorna i initieringsskedet bestod av muntlig information från någon skolledare eller deltagare i pilotutbildningen, samt en del skriftligt material. På Björkskolan introducerades kursen *projektarbete* läsåret innan kursstarten av deltagarna i pilotutbildningen på en kompetensutvecklingsdag. På Granskolan gavs den första informationen, enligt en lärare, på en ämneslagsträff av någon deltagare i pilotutbildningen. En annan lärare säger att den gavs av en skolledare. En tredje uppgger att det var ”några

personer här som hade varit någonstans och fått någon förhandsinformation”. Presentationen gjordes för ”någon stor lärargrupp”. En fjärde lärare säger att introduktionen var på en studiedag efter jul. Att alla lärare i gruppen har olika uppfattning om omständigheterna kring denna kommunikation tolkar jag som ett uttryck för skolvardagens intensitet och komplexitet och den informationsstress det för med sig.

Intrycken från lärarna på Rönnskolan är att initiering saknades. Håkan uttrycker det som att kursen kom som ”en glad överraskning” och att han ”vet egentligen ingenting, väldigt, väldigt lite”. På Tallskolan ansvarade lärarna som gått pilotutbildningen för att skapa riktlinjer för skolan och gav en information till kollegorna. Gruppen byttes dock ut mot en utvecklingsgrupp när arbetet startade det följande året.

Vilken skriftlig information som fanns tillgänglig på skolorna varierar, till exempel cirkulerade referenslitteratur på Rönnskolan, men Erika tycker att skolledarna är ”väldigt snåla”. Hon har önskat litteratur men hänvisats till de böcker som cirkulerar. På Granskolan förekom rapporter från försök på andra skolor samt en bok från Skolverket (Sammanhang och samspel – tankar om projektarbete). Kursplanen har funnits tillgänglig på alla skolor, om inte annat på Skolverkets hemsida. I vad mån den är användbar har inte undersökts här, men någon lärare, Kennet, uttrycker tveksamhet på den punkten: ”Jag fick inte så mycket hjälp i dom här projekten för att det var så pass riktade projekt i den boken. Det fanns ingenting som direkt passade oss”. Tore nämner att en bok med exempel på loggböcker och ”mallar” förekom på Tallskolan. Tomas säger att de som deltog i pilotutbildningen gjorde en lokal arbetsplan för skolan – något som ingen annan på Tallskolan nämner. Även på Björkskolan hade gruppen som deltog i pilotutbildningen framställt en manual med gemensamma riktlinjer. Den har dock haft liten betydelse eftersom flera efterlyser just gemensamma riktlinjer. En lärare, Sten använde en lärobok från en annan kurs, Projekt och företagande, som utgångspunkt.

Implementering

Den kursintroduktion som ett antal lärare gjorde för eleverna i årskurs 2 kan sägas vara början på implementeringen. Det tvingade dessa lärare att sätta sig in i vad som skulle gälla för kursen *projektarbete*, och involverade också några arbetslag. På Björkskolan genomförde en biträdande rektor introduktionen till eleverna. Det ledde, enligt Christina, till en del missförstånd och oklarheter, så att eleverna blev ”upprörda, arga och oroliga”, och hon och Gustav fick inställa ett prov för att gå in och reda ut missförstånd i en klass. En lärare, Niklas, tränade projektmetoden med sina elever redan det föregående läsåret.

På Granskolan delegerades uppgiften att informera eleverna i årskurs 2 till arbetslagen. Arbetslaget pratade ihop sig vid ett par träffar om vad de ansåg viktigt, en slags översättning av kursplanen, och ett par lärare tog på sig att genomföra introduktionen. Detta motsvarar vad Dale (1998) beskriver som arbete på kompetensnivå två. Klasserna träffades igen före sommaren för att göra preliminära val av uppgifter.

På Rönnskolan gavs åtta timmars inledande information på vårterminen, till eleverna i årskurs 2 av svensklärare och några andra som hade utrymme i tjänsten. Något samband mellan den introduktionen och det fortsatta arbetet framgår inte. Kursstarten sammanföll med en turbulent tid på skolan, med bland annat en konflikt kring den nya arbetslagsorganisationen, så initiering och implementering av projektarbete föll, till stor del, bort i den situationen. En osäkerhet om vad som gällde rådde vid kursstarten i början av höstterminen och arbetet kom igång sent. Sven säger: ”Det fanns väl inte så mycket, ja förrän skolan började då, helt enkelt. Så att det är ju inte så där väldigt väl förberett. Men det brukar vara så i skolvärlden. Det dyker på”. En satsning på att skapa gemensamma riktlinjer gjordes efter att undervisningen pågått cirka en termin: en utvecklingsgrupp tillsattes.

Tallskolan utmärker sig bland de undersökta skolorna med en mer genomtänkt och starkare satsning på implementering. Detta intryck kommer mer från beskrivningar av organisation och aktiviteter än från helhetsbilden av lärarnas berättelser. Lärarnas uttryck är påverkade av sådant som att två av dem fick ansvaret för kursen med mycket kort varsel, en arbetar mycket individuellt och en är medlem i utvecklingsgruppen. Detta säger dock något om hur det kan se ut även på en relativt homogen och sammanhållen skola. Utvecklingsgruppen arbetade under det första året för att ge stöd åt de inblandade lärarna. Gruppen bestod av utvecklingspedagogen och två lärare som hade 20 % var i tjänsten för arbetet. Projektarbete hade också tagits upp på personalträffar, och skulle senare behandlas på vad man kallar pedagogiskt forum, samt någon studiedag efter första året med kursen.

Planering

Planeringen som gjordes för kursen *projektarbete* på de olika skolorna ser något olika ut, men har flera gemensamma drag: framförhållningen var kort, lärarna planerade efter hand kursen löpte, gemensamma riktlinjer saknades på skolan eller var bristfälliga, ansvar var delegerat till arbetslagen och brister i skolornas kommunikation orsakade osäkerhet. Till detta vill jag lägga att karaktären på kursen *projektarbete*, och därmed säkert planeringsarbetet, skiljer sig från många andra kurser. Innehållet är en arbetsmetod och mycket handlar om att eleverna driver sina egna projekt, som kan ha starkt varierande inriktningar. Gemensam litteratur är ovanlig, men manualer eller korta texter om metoden *projektarbete* förekommer.

Den korta framförhållningen är mest tydlig för de sex lärare (från alla skolor utom Rönnskolan) som fick veta att de skulle ansvara för kursen med bara någon dags varsel. Kennet (Björkskolan), till exempel, fick veta att han skulle ha kursen när han fick schemat i början av höstterminen. Han frågade då sin biträdande rektor vad PA betyder och fick veta att det var kursen *projektarbete*, som Kennet inte kände till. Att de lärarna försattes i en sådan situation har i några fall orsaker som kan betraktas som svåra att parera för skolorna, men situationen visar något av organisationernas komplexitet. Linda (Granskolan) var ny på tjänsten den hösten och Tore (Tallskolan) fick ta över kursen vid jultid, eftersom en kollega blev sjuk. Martin (Tallskolan) förflyttades mellan två skolor under sommaren och hamnade därmed mellan två stolar vad gäller information. Han uppfattade det som att han befann sig på "ett gungfly" när han skulle starta kursen *projektarbete*. Linda upplevde starten "lite som hysteriskt". Några förklaringar av den typen framgår inte beträffande Fred (Granskolan), Kennet och Sten (båda Björkskolan), utan där framstår den korta framförhållningen som ett resultat av dålig planering. Men även andra lärare menar att kort framförhållning var ett problem. Stefan (Granskolan) tycker att starten var stressad och att mycket av vad som gällde var oklart. Birgitta (Granskolan) säger att "så kom man bara ut och sa det", det vill säga att arbetslaget fick ansvaret för starta och utveckla kursen. Fred (Granskolan) nämner också att framförhållningen var "väldigt kort".

Alla lärare på Rönnskolan uttrycker att de kände sig oförberedda och osäkra om vad som gällde när kursen skulle starta på höstterminen. De flesta var medvetna om att den skulle starta, eftersom några lärare informerade årskurs 2 på våren innan, men inget gemensamt utvecklingsarbete påbörjades. Det gjordes dagarna innan skolstarten på höstterminen, i de nya arbetslagen, som samtidigt skulle formuleras. Magnus (Granskolan) tyckte att mycket var oklart första året och att "det drog igång ganska snabbt". Han vill att skolan ska "se till att man får tid i förväg att förbereda sig och sitta i sin grupp då och arbeta lite grann med det här".

De flesta lärarna arbetar med en väldigt öppen planering, eller nästan ingen alls. De löser frågor efter hand kursen löper. Magnus säger att de får "lära sig efter hand (...) Det är mycket som man gör på vägen". Erika (Rönnskolan) har ungefär samma syn: lärarna har "fått problem efter hand, eftersom vi var så oförberedda". Fred och Sten uttrycker sig på liknande sätt. Några, till exempel Tore (Tallskolan) och Dan (Granskolan), betonar också att det är avsikten att mycket av planeringen ska ligga på eleverna.

Förklaringen till den löpande planeringen uppfattar jag ligger dels i att det var första gången kursen kördes, och dels i kursens karaktär. Den förutsätter en handledande lärarroll och att eleverna tar mycket ansvar för planering och genomförande. Flera lärare handleder med stor tillgänglighet, det vill säga att elever löpande kan ta kontakt med dem på arbetsrummet till exempel.

Bristen på gemensamma riktlinjer på skolorna var en svårighet i planeringsarbetet. På Björkskolan fanns det sådana men antingen var de inte funktionella eller också hade de inte nått ut. Ingen lärare säger att de använder dem. En gemensam redovisningsdag planeras för skolan, i form av en mäsas. På Granskolan saknades gemensamma riktlinjer. Sara efterlyser "en samsyn på hela skolan", vilket även Eva gör. Nu blev det så att Saras arbetslag gjorde "hela upplägget", utifrån kursplanen. De "har ett schema som täcker från höstterminen till slutet på vårterminen, allting inlagt". Arbetsgrupp 3 (Granskolan) skiljer sig från de andra på den punkten. Lärarna på Rönnskolan är mycket missnöjda med förberedelserna på skolan. Erika säger att skolledningen och lärarna var oeniga om förutsättningarna. I arbetslaget "blev vi helt galna: Det här måste styras upp på något sätt. Vi måste ju ha gemensamma riktlinjer". Det ska tilläggas att en projektgrupp formades på Rönnskolan för att skapa gemensamma riktlinjer, men att arbetet påbörjades flera månader efter kursen startat. På Tallskolan är det gemensamma mer utvecklat, men det framgår inte så tydligt i och med att två av de intervjuade kom in i kursen med kort varsel, och en tredje arbetar väldigt individuellt.

De ämnesövergripande arbetslagens funktion i implementeringen

Arbetslagen kan betraktas som en ramfaktor, men eftersom de är centrala i lärarnas resonemang och i skolornas formella organisation behandlar jag dem separat här, och återkommer till dem under rubriken *Utvidgad lärarprofessionalism i praktiken*, i kapitel VIII.

Organiseringen i ämnesövergripande arbetslag finns på alla skolor, och är gjord av skolledningarna. Arbetslagen har haft en funktion vid införandet av projektarbete i alla grupper utom grupp 2 på Björkskolan. I grupp 4, på Granskolan, är det oklart vilken betydelse laget haft, eftersom de intervjuade inte uttrycker mycket på den punkten. Eva nämner dock att laget gjort introduktionen i årskurs 2 och att de pratat lite om elevernas arbete, men att tiden går åt till konkreta här-och-nu-frågor som elevfrånvaro.

I de flesta grupperna har skolledningen delegerat till arbetslagen att ansvara för introduktionen av projektarbete i årskurs 2, samt, på samhällsprogrammet, att fördela elever på de olika lärarna som ska vara handledare i kursen. På elprogrammet har fördelningen av elever huvudsakligen skett klassvis. Kursplanen har också diskuterats i några arbetslag. Därefter har arbetet i stort sett varit individuellt för lärarna. Att lärarna i arbetsgrupp 2 (Björkskolan) inte samarbetar förklaras av att, som Kennet uttrycker det, att "det är ju sagt att dom ska jobba inom ämnet". Eftersom de tre lärarna har olika inriktningar av elprogrammet uppfattar de uppgiften som en fördjupning i respektive inriktning, och att de är så specialiserade att de andra lärarna inte behärskar deras område. Här finns också ett inslag av "bra karl reder sig själv"-kultur.

Kennet svarar på frågan om var han kan få hjälp och information: ”Ja, alltså nog får jag hjälp om jag vill, det är inget tal om det. Men man vill ju försöka, man vill ju göra det själv. Tar man för mycket hjälp då är det lika bra någon annan gör det”. Gruppen saknar dessutom kontakt med övriga lärare som har kursen på skolan.

De ämnesövergripande arbetslagens funktion för den här uppgiften projektarbete varierar, men på det stora hela verkar de inte vara fungera bra eftersom det ofta är bara någon, eller några lärare per lag, som har kursen, och arbetslagstiden uppfattas av flera som otillräcklig. Det finns en slags ”assymetri” i lagsammansättningarna. Ett exempel är Fred (Granskolan) som säger att lagen är ”en löjlig konstruktion”. Den förklaringen han ger är: ”Vi har inga elever gemensamma, vi har inga kurser gemensamma”. Eftersom han inte anser sig ha något gemensamt med de andra i laget tycker han att ”det känns som att man ska träffas bara för att det står på schemat att man ska träffas”.

Ett annat exempel på organisatorisk komplexitet är grupp 1 på Björkskolan. De fyra lärarna som arbetar med projektarbete på samhällsprogrammet tillhör tre arbetslag och det finns alltså ett antal lärare i de lagen som inte är involverade i kursen. Skolornas komplexitet blir här tydlig. Lärarna måste arbeta i flera olika grupper samtidigt: ämnesövergripande arbetslag (några i flera), ämneslag, hela skolan och även andra typer av grupper förekommer. Ytterligare ett exempel är Dan (Granskolan) som har valbara kurser, vilket innebär att han arbetar i alla program. Han är elevhandledare för några elever i en teknikklass, så han tillhör det arbetslaget, ”men jag har ingenting gemensamt med dem i övrigt”. Samtidigt fungerar han som ”satellit” i det lag på samhällsprogrammet där de övriga intervjuade i grupp 3 ingår. Men ”egentligen är jag inte så mycket med det, utan jag är lite utanför eftersom jag är datalärare och vi datalärare hör inte hemma någonstans”.

Lösningen för många är därför att läraren huvudsakligen arbetar individuellt med sina elever när kursen väl kommit igång, samt ett informellt samarbete med någon eller några kollegor. Christina (Björkskolan) säger: ”Det är en sak vi inte skött något bra, alltså samarbetet mellan oss som har projektarbete. Utan vi jobbar i traditionell lärarstil på det sättet att man jobbar ensam”. Hennes kollega, Niklas, säger att de informella mötena är ”jätteviktiga”. Tore (Tallskolan) är starkt övertygad om att de informella kontakterna har större betydelse för hans utveckling än arbetslaget. På rasterna finns det alltid någon i arbetsrummet som han utbyter tankar med, men arbetslaget är för stort och alla säger inte vad de tänker. På Björkskolan har också en mellannivå för samarbete funnits: ett par möten har förekommit där de lärare på skolan som varit inblandade i kursen träffats.

Granskolan skiljer sig från de andra genom att den är ungefär dubbelt så stor, vilket också innebär en mer komplex organisation. Detta kan spela roll

för avsaknaden av gemensamma riktlinjer för kursen *projektarbete* och den starka delegeringen av ansvar för genomförandet. Delegeringen har fått olika effekt i grupp 3 och 4. Grupp 3, som är en del av ett väl fungerande arbetslag, har relativt effektivt hanterat situationen och skapat ett sätt att arbeta med kursen *projektarbete* som är möjligt för dem, trots inte särskilt gynnsamma villkor. Sara säger att ”jag är jättenöjd med mitt arbetslag”. Hon poängterar också att de varit ”väldigt effektiva och produktiva i gruppen”. Även Birgitta, som säger att ”vi är ihopfösta” och markerar att ”det är inte ett av oss lärare konstruerat arbetslag, utan det är ett utav skollädaingen konstruerat arbetslag” anser att laget fungerar bra. Det kan dock vara så att starka arbetslag med stark delegering också bidrar till en balkaniserad skolkultur. Linda, till exempel, tycker att samarbetet i laget fungerar bra, men säger också att hon saknar en ”gemensam policy” och att hon känner sig ”lämnad” av skollädaingen. Grupp 4 verkar inte ingå i ett lika väl fungerande sammanhang, osäkerheten är större och något gemensamt grepp i laget verkar inte finnas. Bristen på gemensamma riktlinjer och uppbackning blir tydlig när laget inte fungerar särskilt väl.

På Rönnskolan är konstruktionen av arbetslag en kärnfråga i en konflikt mellan skollädaingen och många lärare. Alla intervjuade lärare vill behålla ämneslagen som den centrala organisatoriska enheten medan skollädaingen prioriterar ämnesövergripande arbetslag. Eftersom de nya arbetslagen skulle starta sitt arbete samtidigt som införandet av projektarbete har utvecklingen av kursen blivit sen och försummad. Implementeringen ska genomföras i grupper som starkt motsätter sig den egna gruppkonstruktionen. Lärarna är eniga om att även kursen *projektarbete* bäst skulle organiseras med ämneslagen som bas, för att lärarna ska kunna handleda utifrån de ämnesområden de behärskar. Andra året kursen bedrevs fick lärarna igenom sin vilja på den punkten. Eftersom den lärargruppen inte deltog i intervjuerna det andra året utan bara lämnade några korta skriftliga svar har jag bristfällig information om den förändringen. Att konflikten om organisationen av arbetslag, och bristen på tillit till skollädaingen är låg, bidrar uppenbarligen till att tid, energi och motivation går förlorad. Jag tolkar också att gruppen inte ville ställa upp på en uppföljande intervju som uttryck för den situationen. Den motivering de gav för det var att de inte hade tid. Det är troligt att konflikten inte bara handlar om lagorganisationen. Att skolan gjorde besparingar på cirka 1 miljon kronor och att tolv lärare blev övertaliga det föregående året, vilket lett till större elevgrupper, har säkert också inverkat.

En paradoxal iakttagelse från alla undersökta skolor är en tendens till motsättning mellan samarbete och autonomi, vilket jag återkommer till i kapitel VIII.

Hur det första årets erfarenheter togs tillvara

Helhetsintrycket av lärarnas berättelser från intervjuomgång 2, om hur de ser på det första året med projektarbete och hur dessa erfarenheter förvaltats till det andra året, är att det fanns mycket som haltade och var osäkert det första året, och att lärarna på eget initiativ gjort en hel del för att förbättra. Skolgemensamt utvecklingsarbete förekom på Tallskolan, men på övriga skolor handlade det om att tid anslags på någon studiedag för att arbetslagen skulle arbeta med frågan. Samtidigt framstår det första året delvis som ett förlorat år, beroende på de brister i framförhållning, kommunikation, planering och kompetensutveckling som nämnts ovan. Lärarna på Rönnskolan deltog, som nämnts, inte i den andra intervjun.

I grupp 1, 3 och 6 tycker lärarna att erfarenheterna tagits till vara, medan 4 ger ett blandat intryck. I grupp 1 och 3 beskriver de det som ett resultat av lärarnas initiativ. Niklas (Björkskolan) säger att ”det funkar mycket (*emfas*) bättre i år, ja, det är så himmelsvid skillnad”. Initiativet ligger helt hos de involverade lärarna på samhällsprogrammet. Christina bekräftar bilden. Hon tycker att de förbättrat en hel del det andra året, med en gemensam policy som gett större tydlighet mot eleverna. Initiativet låg hos lärarna:

Det gjorde vi helt själva. Vi hade en träff där i våras där vi kallade samman alla som haft projektarbete och så spaltade vi helt enkelt upp alla erfarenheter. För vi insåg ju att vi lärt oss jättemycket.

Däremot menar hon att projektgruppen inte haft någon betydelse: ”Det har varken gagnat eller fällt oss på något sätt”. Det är slående att denna positiva beskrivning av utvecklingen inte har någon motsvarighet i grupp 2, som ju också finns på Björkskolan, något som talar för att kulturen är balkaniserad. Kennet tycker visserligen att ”det flyter bättre i år”, men han tycker inte att erfarenheterna från första året tagits tillvara, och han uppfattar inte att något gemensamt utvecklingsarbete förekommit. En bidragande orsak kan vara att den skolledare som är ansvarig för utvecklingen av projektarbete också är ansvarig för samhällsprogrammet och därmed har närmare samarbete med de lärarna.

Även grupp 3, på Granskolan, betonar att initiativet till utvecklingsarbete legat hos lärarna, i lärarlaget. Birgitta nämner att lärarna fått skolledningen att göra en gemensam introduktionsplan för kursen på skolan. I övrigt har förbättringsarbetet gjorts i arbetslaget: ”Vi har ju plockat bort det vi själva gjorde jättedåligt i fjol”. Linda säger att det blivit ”ganska mycket bättre” det andra året. Hon är missnöjd med det första året:

Vi körde huvudet i väggen (...) vi som lärare kände oss ganska osäkra, alltså att vi hade fått ganska dålig fortbildning (...) Nu har vi ju liksom tillsammans lyckats koka ihop, vi utvärderade det där väldigt mycket.

Tallskolan har en starkare skolövergripande organisation, genom den lokala skolutvecklingsgruppen. Till exempel nämner Erland att gruppen ibland besöker arbetslagsträffarna, vilket gör att lärarna får ”väldigt mycket färsk information”. Återkommande möten för all personal, pedagogiskt forum, hålls också regelbundet.

I fallet *projektarbete* är det oklart för cirka hälften av lärarna hur det är tänkt att kursen ska utvärderas, även efter att ungefär halva kursen genomförts vid intervjutillfället. Några är inställda på att själva utvärdera kursen, som de brukar göra, vilket är speciellt tydligt i grupp 3 (Granskolan) och 6 (Tallskolan). Men även där finns det oklarheter om eventuella centrala utvärderingar på skolan. I arbetsgrupp 3 har lärarna för vana att utvärdera sina egna kurser men ett par uttrycker att de inte vet vad som är tänkt för kursen *projektarbete*. Sara däremot säger att de bestämt att göra det i grupp och att det är inlagt i planeringen, något som de andra alltså inte är medvetna om.

Kommunikationen om skolgemensamma utvärderingar framstår som oklar. Det är väldigt tydligt på Björkskolan, beträffande kursen *projektarbete*. Det finns en osäkerhet för alla tre ellärarna om vad som gäller. Lars säger att ”jag har inte hört något om det (...) det enda som sagts är att det här ska utvärderas”. Kennet säger att han själv tänker göra en utvärdering om det inte görs någon gemensam. Teorilärarna på Björkskolan är också osäkra på vad som gäller. Stefan har inte tänkt på utvärdering:

Nej, vi har inte kommit så långt. Nog vore det kanske bra om skolledningen gjorde någon stor utvärdering över alltihop, man kanske kan göra både och.

Niklas tror att det blir en central utvärdering, men om inte tänker han göra en egen. Christina säger att ”vi måste ju göra en i laget”, men i praktiken gör hon den muntligt i sin grupp. Hon vill ha en diskussion med eleverna, en kreativ dialog. Men hon tror att det blir en central utvärdering dessutom. Uppenbarligen är detta en olöst fråga på Björkskolan, åtminstone beträffande kursen *projektarbete*.

Uppfattningar om kompetens och hur den utvecklades för uppgiften

Ett slående intryck angående kompetens är att den pilotutbildning och de introduktions- och initieringsåtgärder som gjordes på skolorna gått relativt

spårlöst förbi. Sten (Björkskolan), till exempel, tycker att han ”inte haft någon förberedelse alls”. Lärarnas förståelse av uppgiften *projektarbete*, som den uttrycks i intervjuerna, grundar sig huvudsakligen på tidigare erfarenhet av liknande uppgifter. Lärarnas kompetens för att bedriva kursen går inte att mäta via en intervju. Jag nöjer mig här med en tolkning utifrån hur de beskriver sitt arbete och vilken vana de har vid projektarbete eller handledning.

Kompetens förknippas av flera lärare med ämneskunskap. Detta är ett dilemma i kursen *projektarbete*, i och med att elevernas valfrihet betonas, vilket leder till att inriktningen på deras uppgifter ofta ligger utanför de traditionella ämnena. Alla lärare på Rönnskolan är övertygade om att projektarbetena skulle bli bättre om de fick arbeta med ämneslagen som bas i stället för arbetslagen. Konflikten om denna organisatoriska fråga slår igenom starkt i samtalen om projektarbete, en konflikt som uppenbarligen tar energi från eventuell kompetensutveckling. Erika är upprörd över en skolledares uttalande i frågan:

Nej, men kompetensen är inte det viktiga, det spelar ingen roll.
Utan det är nästan bättre om du inte är kompetent inom ämnet
för då handleder du bättre. Och det är, tycker jag, helt sjukt.

Erika jämför med hur det är på universitetet där hon menar att kompetens uppskattas. Hon säger att alla lärare är eniga om vikten av ämneskompetens: ”Det har alla tryckt på, alla som jag hört, att vi måste ha ämneskunskap”. Att kursen är ämnesövergripande och probleminriktad är inget hinder, tvärtom tycker Erika att det är lättare att se möjligheterna i det om man handleder arbeten som är kopplade till de egna ämnena.

Erikas kollega, Håkan, betonar också att projektarbete borde organiseras utifrån ämneslagen. Visserligen kan han både sy och meka med bilar (två arbeten han handleder) men han menar ändå att ”det underlättar ju avsevärt” om man har kompetens. Allmänt uttrycker han ett stort missnöje med bristen på tid, riktlinjer och kompetensutveckling. Även några andra teorilärare, på andra skolor än Rönnskolan, uttrycker ett behov av att handleda utifrån de egna ämnena, Stefan, till exempel. Gustav använder gärna projektmetoden, men vill utgå från sina ämnen.

Grupp 2 (Björkskolan) betonar också vikten av att utgå från ämnena, vilket de gör utan att skolledningen styr den organiseringen. Eftersom de tre lärarna har olika inriktningar av elprogrammet och anser sig vara relativt ensamma om sin ämneskompetens resulterar det i ett individuellt utvecklingsarbete. Sten nämner att yrkeslärarna kanske inte är kompetenta att hantera de skriftliga delarna av kursen, ”vi är inga svensklärare”. Men det går inte att samarbeta med teorilärare: ”Nej, det går egentligen inte. Jag har provat

lite grann, en icke fackkunnig förstår inte över huvud taget innebörden av fackuttrycken”. Det kan här nämnas att man på Granskolan lagt in timmar för svensklärare för att hjälpa yrkeslärare med skriftliga delar – dock utan att detta är ett djupare samarbete. Sten uttrycker också en allmän osäkerhet: ”Jag tycker att jag har en liten grund till arbetet. Lite grann famlar jag i mörkret”. Kanske är också den känslan anledningen till att hans kollega, Lars, valt en färdig paketlösning, en simuleringsuppgift från ett dataföretag, som uppläggning för kursen. Han frångår därmed kursplanens starka betoning av elevernas fria val av uppgifter, och även tanken om att kursen ska vara en fördjupning av programmålen. Det begränsas här till en fördjupning i en annan kurs.

I grupp 2 ställdes två av de tre lärarna inför att starta kursen utan någon egen förberedelse, och något stöd från arbetslag eller skolledning verkar inte finnas. Alla tre uttrycker ganska stor osäkerhet om vad kursen innebär, ingen av dem har någon direkt utbildning för kursen. De söker och trevar sig fram och löser problem efter hand. Några ”svaga punkter” är bedömningen (att medbedömare skulle finnas var okänt för många), planering, utvärdering, svårigheterna att få igång eleverna och deras inflytande. Lärarna uttrycker att de är osäkra på hur de ska handleda trots att alla har en stor vana vid det eftersom mycket av deras övriga undervisning är handledning. De framstår dock inte som riktigt medvetna om det. Det material som finns är kursplanen och utvecklingsgruppens manual, men det verkar tveksamt om de används. Alla prövar sig fram med en slags trial-and-error metod.

Även om det är större andel yrkeslärare som uttrycker osäkerhet, kanske för att fler teorilärare arbetat en hel del med projekt, så finns det också yrkeslärare med stor vana. Erland (Tallskolan) har arbetat i byggbranschen som egen företagare och menar att det är tillräcklig kompetens för projektarbete. Han har också undervisat i kursen projekt och företagande. Fred (Granskolan) är van vid att arbeta i projekt från sin tid som elektriker, men kring kursen *projektarbete* finns ändå ”mycket frågetecken”. Han fick uppgiften med kort varsel och efterlyser klarare ramar och riktlinjer. Hans kollega, Eva, uttrycker osäkerhet: ”Vi tyckte vi fått för lite information”. Det som förmedlades på en studiedag var inte tillräcklig eftersom ”det var så mycket annat strul då”. Martin (Tallskolan) hör till dem som fick kursen med kort varsel och egentligen inte fått någon information alls om vad den innebär. ”Det var som ett gungfly” när han skulle starta kursen med eleverna.

Flera teorilärare har arbetat mycket i projektform. Dan (Granskolan) säger att ”det är ingenting nytt” och att ”du blir lite av en fixare, jag trivs med den rollen”. Han anser sig inte heller behöva någon kurs för att klara uppgiften. Birgitta (Granskolan) säger också att det inte är något nytt och att de arbetar med projekt ”i vartenda ämne dom har nästan”. Även Sven (Rönnskolan) har stor vana vid projekt efter att ha arbetat med *Ung företagsamhet* i tio år.

Han tycker att han har ”en stabil grund”, men säger också att ”det är svårt att vara handledare i ett ämne man inte behärskar”. Dan har också arbetat med *Ung företagsamhet*. Ett för den intervjuade gruppen ganska typiskt svar ges av Magnus (Granskolan). Han säger att när kursen skulle introduceras ”då visste jag ingenting”, den ”kommer hastigt på”. Men han anser samtidigt att han behärskar handledarrollen. Den nya uppgiften får lärarna ”lösa som vanligt”, det vill säga att utveckla efter hand, samtidigt som de bedriver kursen.

Det finns ett samband mellan kommunikation och kompetens. För grupperna 2 (Björkskolan) och 5 (Rönnskolan) verkar kommunikationen ha fungerat sämst. Det är också de grupper som uttrycker missnöje och osäkerhet tydligast (även om lärarna i grupp 5 är relativt vana vid projekt). Det är uppenbart att de lärarna skulle ha ett bättre utgångsläge vid starten av projektarbete med eleverna om organisationernas kommunikation varit effektivare.

I grova drag kan mitt intryck av kompetensen för uppgiften beskrivas som i tabell 4 nedan, utifrån lärarnas egna uttryck.

Tabell 4. Lärarnas uppfattningar om sin egen kompetens i att undervisa i kursen projektarbete

Skola	Uttryck för kunnande			Attityd till uppgiften		
	Okunnig	Tveksam	Kunnig	Negativ	Tveksam	Positiv
Björk, teori	1		3	1	1	2
Björk, yrkes	3			1		2
Gran, teori	1		4		2	3
Gran, yrkes	1		1		1	1
Rönn, teori	1		4		3	2
Tall, yrkes	2		2			4
Summa	9		14	2	7	14

Helhetsintrycket är att lärarna uppfattar sin kompetens för projektarbete som relativt god, men att den snarare är förknippad med lärarnas tidigare erfarenhet än med initieringen och implementeringen av kursen. De attityder lärarna uttrycker till uppgiften är positiva, vilket alltså inte bekräftar den forskning som visat på lärares motstånd mot förändringar. Däremot skulle deras fasthållande av ämnesidentiteten kunna tolkas så i en kontext där ämnesövergripande inriktning står högt på dagordningen.

Ramfaktorerers inverkan

De ramfaktorer som lärarna uttrycker inverkar på arbetet vid införandet och utvecklingen av projektarbete är i första hand tid, framförhållning och information, men även resurser, schema, stöd från skolledningen och arbetslagens sammansättning (vilket jag beskrivit ovan). Förutom dessa aspekters inverkan på arbetet kan jag som utanförstående betraktare tillägga att skolkultur och kommunikation, i vidare bemärkelse än information, också verkar vara betydelsefulla faktorer i sammanhanget.

Tidsaspekten innehåller flera andra aspekter: långsiktighet, tid i tjänstefördelningen och tid för utvecklingsarbete. Det är aspekter som nästan alla lärare uppfattar som hindrande eller försvårande, och jag tolkar det som att det är en allmän känsla som inte bara är kopplad till arbetet med projektarbete. Många av lärarna uttrycker att införandet av projektarbete kom med kort framförhållning, och att de kände sig oförberedda på uppgiften. Att pilotutbildningen fått litet genomslag på skolorna har inte gjort saken bättre. Jag tolkar det också som att uttrycken är del av ett mer allmänt organisationsklimat, som präglas av trötthet på reformer och förändringar. Sven (Rönnskolan) säger att ”det har ju hänt väldigt mycket på sju ... sex, sju år (...) Jag tycker det är dags för gymnasieskolan att ha (...) arbetsro, liksom att det sätter sig lite grann”.

Tid och kommunikation är två faktorer som sammanfaller i uttrycken om tjänstefördelningarna. För de flesta är tjänstefördelningarna oklara, lärarna står på ostadig grund. På Björkskolan har de 4 timmar/elev för kursen *projektarbete*. På Granskolan är tidsresursen mer oklar, men ett par lärare har cirka 6 timmar/elev, och en har 3 timmar. På Rönnskolan tror tre lärare att de inte har någon tid för kursen, medan en har 7 timmar/arbete och en har 5-6. Lärarna på Tallskolan uppfattar det som att tjänstefördelningarna baseras på det gamla ”usk”-systemet, men det är oklart om timmar för kursen är inlagda. De vet inte och troligen skiljer det sig mellan olika lärare.

Tid är också en resursfråga. Även om flera lärare uttrycker att de har för lite tid för handledning av eleverna i kursen så uppfattar jag det som att det i implementeringsfasen är brist på tid för fördjupad reflektion och för utvecklingsarbete som är det största problemet.

Ingen av de undersökta skolorna har en egen budget för kursen *projektarbete*, något som antagligen gör kursen unik. Även om det inte utgör det största hindret för lärarna så är det kommunikation till dem, med budskap om hur kursen prioriteras. Några exempel ges i intervjuerna på att vissa projekt inte går att genomföra i kursen, till exempel sådant som kräver utrustning eller resor. Fred säger att bristen på utrustning gör att eleverna knappast kan välja praktiska uppgifter. Han tycker att den gamla regelstyrda skolan var bättre eftersom där föreskrevs vilken utrustning som skulle finnas.

Skolornas interna kommunikation ser jag som en övergripande svårighet, något som leder till osäkerhet. Osäkerheten finns, till exempel, i vad som gäller på skolan för kursen *projektarbete*, vad kursen egentligen innebär, vilken tid som finns för arbetet. Några mer konkreta exempel på bristande kommunikation kan ges: Många är omedvetna om att det ska finnas medbedömare i kursen *projektarbete* och hur det är organiserat på skolan, när ungefär halva kursen gått. Kursplanerna har varit tillgängliga sedan det föregående läsåret, men några lärare har inte satt sig in i den ordentligt. De lärare som gått handledarkursen användes inte i någon större utsträckning, med undantag från Tallskolan. I viss mån har de också använts för inledande information på Björkskolan och Granskolan men effekten av detta verkar vara liten. På de två skolorna finns också engagerade skolledare men engagemanget når inte riktigt de berörda lärarna. Utvärdering är ett annat område där det råder oklarhet.

Min tolkning är att lärarna är så vana vid brister i kommunikationen att de tar det som ett givet tillstånd, till exempel att kollegor som gått en pilotutbildning knappt används i det fortsatta utvecklingsarbetet. Den ovan beskrivna korta framförhållningen och bristen på gemensamma riktlinjer reagerar de dock tydligt på. Även när frågor är gemensamt bestämda på skolan når informationen inte alltid ut. Den på Björkskolan beslutade gemensamma redovisningen, mässan, är alla inte helt medvetna om. Stefan och Kennet vet inte när den ska vara, och Sten känner inte till att den finns. Oklarheten är inte enbart en ledningsfråga, det är också möjligt för lärarna att aktivare ta för sig av information. Ett exempel på det är att kursplanen skulle kunna användas aktivare, som grupp 3 gjort.

Lärarnas uppfattningar om stödet från skolledningen varierar, men helhetsbilden är att stödet är svagt. Ur skolledarnas perspektiv handlar detta snarare om att de delegerat uppgiften till arbetslagen, något som i viss mån bekräftas av att flera lärare på Björkskolan och Granskolan uttrycker att klimatet är öppet och tillåtande. Situationen visar på ett dilemma i målstyrningen. På Björkskolan finns en skolledare med ansvar för projektarbete, men hennes engagemang når inte riktigt ut. Speciellt gäller det ellärarna (grupp 2) som arbetar avskilt från skolan som helhet och även från varandra. Det kan bero på att skolledaren också är ansvarig för samhällsprogrammet och har en närmare kontakt med de lärarna. Men även samhällslärarna (grupp 1) verkar inställda på att lösa frågan själva.

På Granskolan finns också en ansvarig skolledare. Den tydliga delegeringen till arbetslagen, och kanske också skolans storlek, verkar medverka till att något skolgemensamt knappt existerar. Grupperna förhåller sig något olika till det. Grupp 3 försöker lösa frågan i arbetslaget, medan grupp 4 tydligare uttrycker att de saknar ett stöd, till exempel i form av gemensamma riktlinjer.

Lärarna på Rönnskolan upplever sig snarast motarbetade av ledningen. Alla utom Gerd är mycket missnöjda och tilliten är låg. Att Gerd har en avvikande åsikt beror på att hon bytt från Tallskolan. Som ämneslärare upplevde hon flytten från en skola präglad av yrkesskolekultur, till en skola dominerad av en teorikultur, som befriande. På Tallskolan uttrycker lärarna inte mycket om ledningen. Mitt intryck är att stödet, främst genom utvecklingsgruppen, är starkare, men att också kontrollen är stark, vilket ett par lärare uttrycker.

Schemalaggningen av kursen *projektarbete* varierar något mellan de olika skolorna. På Rönns- och Tallskolan är den inte schemalagd men en lärare, Erland, har 4 timmar i veckan. På Björkskolan har eleverna 1 timme/vecka, plus en allmän självstudietid. Den schemalagda elevtiden motsvaras dock bara delvis av schemalagd lärartid i grupp 1. Christina tycker att schemat ”begränsar oerhört”, och är besviken på att hennes och en kollegas förslag om en mer pedagogiskt gynnsam schemalaggnings inte fått gehör. Grupp 3 (Granskolan) har fått igenom sitt önskemål med 2 timmar schemalagda för eleverna varav de flesta lärare, inte alla, har en timme parallellt. Gruppen har organiserat ett jourssystem där de turas om att handleda. Grupp 4 har 1,5 timmar/vecka schemalagda både för lärare och elever.

Handlingsutrymme

För att betona lärarnas roll som aktörer i relation till ramfaktorerna tillför jag här en diskussion utifrån begreppen objektivt och subjektivt handlingsutrymme (Ellström, 1992:28 f.). Handlingsutrymmet är inte mätbart kvantitativt (utom t.ex. antal timmar och liknande uppgifter) men jag menar att det ändå är möjligt, och relevant, att försöka granska handlingsutrymmet, vilket delvis kan göras genom beskrivningar av variationer mellan individers och grupper handlande.

Bilden av det objektiva handlingsutrymmet är paradoxal: Delegeringen av arbetsuppgiften, arbetslagens formellt stora autonomi och arbetsuppgiftens (kursen *projektarbete*) karaktär talar för ett mycket stort handlingsutrymme. Detta motsägs av uttrycken för bristande förutsättningar för arbetet: otillräcklig förberedelse och kompetensutveckling, kort framförhållning, brist på tid, kompetens och kommunikation, för uppgiften otympliga arbetslag, avsaknad av gemensamma riktlinjer och resurser. Att 6 av de 23 lärarna fick veta att de skulle ansvara för kursen bara med några dagars varsel är ett av de tydligaste konkreta exemplen på bristande förutsättningar.

I linje med Ellström vill jag utifrån denna bild av det objektiva handlingsutrymmet gå vidare till den subjektiva, det vill säga ”individens subjektiva föreställningar om vad som är möjligt eller önskvärt att göra i en given situation” (1992:29). Jag tolkar undersökningens resultat så att förutsättningarna, som styr det objektiva handlingsutrymmet, för alla lärare i undersökningen, är

otillfredsställande. Upplevelsen av detta, som troligen är färgad av totalbilden av arbetet, påverkar vad lärarna upplever är möjligt i den aktuella situationen. Ett exempel på variationen i subjektiv handlingsfrihet är att grupp 3 förhåller sig relativt fritt till ramarna medan de andra grupperna inte gör det (Carlgren & Marton, 2001:85 ff.). Jag tror att det är möjligt på alla skolor.

Det torde också vara möjligt att på eget initiativ höja kompetensen, trots bristande kompetensutveckling. Ett exempel på ett sådant initiativ är att de lärare som haft kursen *projektarbete* på samhällsprogrammet på Björkskolan, samlades efter första året för att systematiskt kartlägga det gångna årets arbete och diskutera förbättringar. Att några lärare fördjupat sig obetydligt i kursplanen är ett exempel på att möjligheter inte alltid tas tillvara. Detta kan gälla allmänt om viljan att ta för sig information. Flera lärare tar initiativ till informellt samarbete, vilket också är en väg att stärka kompetensen. Men det görs inte av alla. I grupp 2 (Björkskolan) har tre lärare ansvaret för kursen i var sin klass. De tillhör tre olika inriktningar av elprogrammet, men de samtalar inte om kursen trots att de befinner sig i samma hus. Än mindre kommunicerar de med lärare på de studieförberedande programmen (som befinner sig i en annan byggnad). Här styrs de, och teorilärarna, av en balkaniserad kultur, en klyfta som skulle kunna vara möjlig att överbrygga.

Den kris som jag uppfattar att Rönnskolan (grupp 5) befinner sig i är en negativ upplevelse för lärarna, något som krymper den subjektiva handlingsfriheten starkt. Jag uppfattar det som att den känsla lärarna har av att vara överkörda och illa behandlade låser dem i arbetet med projektarbete. De upplever arbetslagsorganisationen som påtvingad och olämplig för uppgiften och har därför svårt att ta initiativ som faktiskt är möjliga. Kanske handlar det helt enkelt om ett passivt motstånd. Bortsett från detta har också krisen inslag av effekter av mer objektiv karaktär: Den tar tid och energi från alla inblandade. Det är troligt att konflikten inte bara handlar om lagorganisationen. Att skolan gjorde besparingar på cirka 1 miljon kronor och att tolv lärare blev övertaliga det föregående året, vilket lett till större klasser, har säkert också inverkat.

Inflytandet över schemalaggnings varierar. Grupp 3 (Granskolan) har fått den uppläggning de önskar medan grupp 1 (Björkskolan) inte har det. Förhandlingar om schema är ofta möjliga även om friheten i schemalaggningsen på en så stor skola som Granskolan inte är stor. På Tallskolan är stora delar av schemalaggningsen delegerad till arbetslagen, vilket endast nämns av Tomas. I detta finns en potential för en utökad handlingsfrihet, men det finns reservationer i Tomas uppfattning att det är en tidskrävande arbetsuppgift, som de dessutom haft svårt att lyckas med beroende på att många fasta schemapositioner styr. För de lärare som undervisar klasser i andra kurser parallellt med projektarbete finns ett visst spelrum för flexibilitet i planering och tidsanvändning. Den situationen gäller några yrkeslärare och en teorilärare.

De har ett möjligt frirum, till exempel för koncentrationsläsning, som kan användas om medvetenheten om friheten finns, vilket några gör.

Kursen *projektarbete* ger i sig stor frihet. Att metoden är bestämd och att det är den som är kursens huvudsakliga innehåll kan vara en svårighet för de lärare som inte är vana vid metoden. Men som helhet anser jag att kursplanen lämnar ett mycket stort spelrum för lärarna att tillsammans med eleverna utforma kursen, och fylla den med innehåll. Detta görs i hög grad, men medvetenheten om möjligheterna kunde vara större. Utifrån analys och reflektion av kursens innehåll och karaktär, skulle den kunna utformas mer medvetet. Betygsättningen är naturligtvis också styrande, men det förändrar inte att kursen har en potential av stor frihet för lärare och elever. I det starka elevinflytandet kan det dock finnas en inskränkning av lärarnas frihet. Ett exempel på möjliga initiativ är Niklas (Björkskolan) arbete med projekt i årskurs 2, året före kursen. Den handlingsfriheten finns för fler lärare, och system för den typen av långsiktighet är också på väg på ett par av skolorna. Till den frihet uppgiften ger kan tilläggas det positiva klimat som flera lärare, till exempel i grupp 1, 2 (Björkskolan) och 3 (Granskolan), uppger präglar skolorna i form av tillit från skolledningen.

Arbetslagen och arbetslagens tid har en betydelse i de flesta lärares arbete. Den kan vara positiv, negativ eller båda delarna. Oavsett om arbetslagens ansvar ofta är för stort i relation till tillgänglig tid och oavsett att de i fallet *projektarbete* ofta är ineffektiva konstruktioner, bedömer jag det möjligt för många lag att bidra till en bättre förberedelse och löpande reflektion kring en sådan uppgift som projektarbete. Att omprioritera dagordningen och strida för att minska antalet uppgifter för arbetslagen kräver tid och energi, men kan ge vissa möjligheter. Det finns också åtgärder som är mindre krävande, till exempel att lärare som inte berörs av de aktuella frågorna slipper delta när de behandlas, en lösning grupp 3 tillämpar. Grupp 3 är den enda grupp som tydligt själva förändrar ramarna för att på bästa sätt uppnå sina syften (jfr Carlgren & Marton, 2001:85). Även den gruppen begränsas av ramarna men de arbetar mer medvetet i relation till ramarna än de övriga grupperna, som därför också begränsas mer av dem. De har också mer aktivt än andra gemensamt "översatt" kursplanen till undervisning. Att det förekommer teorilärare som har timmar för de yrkesförberedande klassernas projektarbete, som på Granskolan, verkar vara en outvecklad resurs. Teorilärarna arbetar med specifika delar av kursen, utan något närmare samarbete med yrkeslärarna.

De brister jag visat på i skolornas interna kommunikation skapar osäkerhet och ibland ett onödigt missnöje. Om en lärare, till exempel, tror att hon eller han inte fått undervisningstimmar men faktiskt har det så förloras arbetslust och energi i onödan. Variationen mellan lärarna visar på att det trots dessa organisatoriska hinder ibland är möjligt att bättre ta till sig eller kräva information, och att delta aktivare i kommunikation.

Jämförelse med Växjö universitets utvärdering

Detta avsnitt innehåller en jämförelse av den ovan beskrivna undersökningen av införandet av kursen *projektarbete* med den utvärdering Skolverket gav Växjö universitet i uppdrag att genomföra läsåret 2002/2003, det vill säga samma läsår som min undersökning inleddes (Gerrevall & Håkansson, 2005). Växjö-undersökningens empiriska material utgörs av självvärderingar från 18 högskolor, högskolornas kursplaner, gruppintervjuer gjorda på 15 gymnasieskolor samt dokumentation av elevers projektarbeten. Utvärderingen omfattade tre områden: hur högskolorna genomfört den kompetensutveckling som föregick införandet (pilotutbildningen), beskrivningar av införandet av kursen på skolorna och vilka effekter införandet hade på undervisningen och organisationen på skolorna som helhet (Gerrevall & Håkansson, 2005:26). De två första frågorna berörs också i min undersökning.

Helhetsintrycket av jämförelsen mellan de två undersökningarna är att resultaten skiljer sig åt beträffande pilotutbildningen, medan beskrivningen av införandet av kursen på skolorna är mer samstämmig. Min tolkning på båda områdena är dock mer kritisk än Gerrevalls och Håkanssons. En del av förklaringen till skillnaderna kan ligga i att universitetets utvärdering har Skolverket som uppdragsgivare och att högskolornas självvärdering var en tungt vägande del i utvärderingen av pilotutbildning. Skolverkets och högskolornas intresse av ett lyckat förberedelsearbete kan ha påverkat tolkningen av resultaten. På motsvarande sätt kan min egen förförståelse ha påverkat min tolkning, samt att det i viss mån kan finnas ett intresse hos lärarna att visa på svårigheter som finns i deras arbete.

Intentionerna att projektarbete skulle bli ett viktigt instrument för skolutveckling bekräftas av Växjö universitets utvärdering av skolornas genomförande av kursen det första läsåret: "*Vår samlade bedömning* är att projektarbetet kommit att innebära ett kvalitativt tillskott till den gymnasiala utbildningen" (Gerrevall & Håkansson, 2005:116). Här nämns bland annat att programmålen satts i fokus, att det lett till en översyn av programmets innehåll, att skolövergripande pedagogiska riktlinjer utarbetats, att bibliotekariernas pedagogiska roll utvecklats och att det kollegiala samarbetet och arbetslagen stärkts. Min undersökning är inte heltäckande på alla dessa punkter, men några har berörts. Att programmålen satts i fokus stämmer delvis med min undersökning. Några nämner att målen diskuterats, eller varit styrande för individen, medan andra inte alls nämner att det gjorts det. De skolövergripande riktlinjer som utarbetades på två av de fyra skolorna visade sig ha liten betydelse i de intervjuade lärarnas praktik. Att arbetslagen stärkts motsvaras inte av resultaten i min undersökning, möjligen med undantag för grupp 3 på Granskolan. De visar snarare att uppgiften varit svår att hantera som ett långsiktigt utvecklingsarbete för arbetslagen.

Gerrevall och Håkansson sammanfattar utvärderingens utfall beträffande pilotutbildningen:

Den utbildningsmodell som valts för kompetensutvecklingen har slagit väl ut och utbildningen vid de olika högskolorna har med något undantag fungerat väl. Involverade skolor har genom utbildningen fått goda möjligheter att förbereda sig inför den nya kursen (2005:8).

Min undersökning tyder på att pilotutbildningen haft en obetydlig effekt på skolornas införande av kursen *projektarbete*, och för spridning av kompetens och utveckling av kursen på skolorna. Tallskolan avviker här, med sin starkare satsning och prioritering och ett mer långsiktigt genomfört utvecklingsarbete. Ser man på storleksordningen på denna satsning på pilotutbildningen, i antal deltagare och kurspoäng i landet, så är den stor. Det perspektivet förstärker intrycket av att sambandet mellan ambition och utfall är lågt.

Gerrevall och Håkansson konstaterar: ”Enligt högskolorna har utbildningarna som helhet uppfattats relativt positivt av deltagarna” (ibid., s. 35). Eftersom utvärderingen innehåller ett bredare material än min undersökning kan den bilden inte direkt ifrågasättas. Men den allmänt positiva beskrivningen stämmer inte med lärarnas uttryck i min undersökning. Den diskrepansen är ännu starkare om den relateras till pilotutbildningens övergripande mål: ”Huvudsyftet med utbildningen var att utbilda resurspersoner – ett slags piloter – som skulle kunna stödja och vägleda kollegor vid införandet av projektarbete på den egna skolan” (ibid., s. 35). Utvärderingen nyanserar dock den allmänt positiva bilden något på denna punkt. Här nämns att vad gäller resurspersonernas fortsatta planeringsarbete på skolorna så har resultatet varit ”varierande” (ibid.). Hinder som nämns för detta är att lärare inte stötts av skollädares i form av tid för arbetet med införande av projektarbete. Det sägs också att ”gymnasieskolans organisation kan lägga hinder i vägen när det gäller avtal, kultur eller kommunikationssvårigheter” (ibid.), utan att detta vidare diskuteras. Det är ett påstående som bekräftas av min undersökning, men påståendet förtjänar ett fördjupat resonemang.

Utvärderingen säger vidare att ”deltagare från vissa skolor har dessutom förberett sig dåligt under utbildningen” vilket lett till att kvaliteten blivit lägre ”när ambitionsnivån varierar starkt” (ibid., s. 36). Vad detta beror på analyseras inte. Utifrån min undersökning kan man dra slutsatsen att en mycket begränsad tid för arbetet med kursen starkt påverkar ambitionsnivån. Här kan också noteras att lärare, till exempel Magnus (Granskolan), erbjudits att delta i kursen men inte velat delta eftersom kompensationen i tid ansetts vara för dålig.

På det andra området, beskrivningarna av införandet av kursen *projektarbete*, är överensstämmelsen mellan de båda undersökningarna större. Några gemensamma iakttagelser är att den organisation som skapas kring projektarbete har stor betydelse, att arbetslagen har varit en viktig aktör, att tiden i lärarnas tjänster, samt bedömning och betygssättning, är en "kritisk fråga" (ibid., s. 9, 10), att samverkan mellan skola och arbetsliv varit obetydlig och att kursens schemaläggning varit något "problematiskt" (ibid.). Utvärderingens sammanfattande omdömen, som att "de problem som förekommit kan i allmänhet karaktäriseras som 'barnsjukdomar'" (ibid., s. 11), är dock mer idylliserande än min analys. Min andra intervjuomgång bekräftar att det första året med projektarbete präglades av barnsjukdomar, men min ambition är att låta tolkningen leda vidare till ett kritiskt resonemang om förändringar och reformer som en del av lärarnas kontext. Tolkningen innebär att det är ett sammanhang som inte ger särskilt goda förutsättningar för att uppnå målen. Ett exempel på det är att satsningen på pilotutbildningen ser bra ut "på papperet" både beträffande storleken på satsningen och i utvärderingen. Men kvaliteten på utfallet blev, utifrån min undersökning, "en tummetott". Detta stärker min uppfattning att en nära granskning av hur utvecklingsarbete faktiskt fungerar på skolorna är viktig.

Gerrevall och Håkansson (2005:7) använder ramfaktorteoriens komponenter, "förutsättningar, process och resultat" som struktur för genomförande och redovisning av utvärderingen. I princip skiljer inte det sig från min undersökning, men förutsättningarna har i min studie fått en mycket starkare, och ofta hindrande, betydelse. En förklaring till skillnaden mellan undersökningarna kan vara metodisk: Mina intervjuer med lärarna genomfördes individuellt och omfattade cirka 60 minuter och kompletterades av enkäten till dem som deltagit i pilotutbildningen. Gerrevall och Håkanssons intervjuer omfattade 45–75 minuter (varav 20–30 minuter för pilotutbildningen) och genomfördes i grupper med 5–6 personer. Deras intervjuguide täckte in samma områden som högskolornas självvärderingsmanual där punkten "förutsättningar" var en av 16 punkter, vilket torde innebära ett litet utrymme i tid.

Mina intervjuer upptogs till stor del av lärarnas relativt fria berättelser, men uttalade frågor om ramfaktorer förekom. I min enkät var aspekter som tid och kommunikation explicita frågor. Gerrevalls och Håkanssons bild av pilotutbildningen bygger också delvis på högskolornas uppfattningar om vad kursdeltagarna tyckt, alltså en självvärdering (ibid., s. 35). En annan väsentlig skillnad mellan de båda undersökningarna är att växjöstudien har större bredd, medan min har större djup.

Skolledarnas perspektiv

Motivet till att återge skolledarnas uppfattningar är att ledning och styrning är viktiga delar av lärarnas kontext, och att ett ytterligare perspektiv bidrar till en djupare förståelse. På några punkter finns en diskrepans mellan lärarnas och skolledarnas berättelser. Min avsikt här är inte att ta ställning till vem som har ”rätt” eller ”fel”, utan att öka medvetenheten om de olika perspektiven. Det ligger i sakens natur att skolledarnas perspektiv på införandet av kursen *projektarbete* skiljer sig från lärarnas. Dels har de en arbetsgivarroll, dels har de en annan uppgift. Deras roll i sammanhanget är att ansvara för införandet av denna uppifrån kommande förändring. ”Skolledare har under senare år mött förväntningar att de ska svara för genomgripande förändringar av skolans verksamhet” (Ekholm et al., 2000:37). Det är ett allmänt intryck från intervjuerna att det också är så, och att skolledarnas arbetssituation präglas av intensifiering.

Ingen av de intervjuade skolledarna försöker framställa processen som problemfri. Lennart på Rönnskolan, till exempel, säger självkritiskt om den under läsåret tillsatta utvecklingsgruppen att ”det borde ha varit gjort i fjol”. Men allmänt finns där ändå en tydlig skillnad mellan skolledarnas framställning av förloppet som relativt väl förberett och organiserat, och de uttryck för oklarheter, kort framförhållning och osäkerhet som flera lärare uttrycker. Jag ser också skillnaden i uppfattning som en kommunikationsfråga. Skolledarnas roll som ansvariga för införandet av projektarbete ger dem en roll som ”ägare” och sändare av information, centralt på skolan. Lärarnas huvudsakliga koncentration finns på det konkreta arbetet med undervisning i vilket projektarbete utgör en liten del.

Ett gemensamt mönster för initiering och implementering av projektarbete på skolorna är att några lärare deltog i pilotutbildningen, att ett inslag av gemensam information till lärarna förekommit samt att kursplaner och något annat skriftligt material funnits på skolorna. Ansvar för starten av kursen har delegerats till arbetslagen. Dessutom har några andra insatser av varierande slag förekommit på skolorna, till exempel har deltagarna i pilotutbildningen också utformat riktlinjer på Björkskolan och Tallskolan. Min tolkning av skolledarnas beskrivningar är att de tycker att detta ger tillräcklig förberedelse för införandet av kursen. Det är en tolkning som står i kontrast mot den bild av otillräcklig förberedelse som lärarnas beskrivningar ger.

Både Ingrid (Granskolan) och Margareta (Björkskolan) tycker att utvecklingsarbetet hämmades av diskussioner om hur mycket timmar lärarna skulle få i tjänsten för undervisningen med kursen. Ingrid säger att ”vi lyckades hantera den så att dom förstod att resursen är dom timmar vi har, punkt, slut”. En lärare, Christina (Björkskolan), nämner att frågan löstes genom att någon representant för Skolverket råkade vara på skolan och påpekade

att tidresursen för projektarbete var ungefär hälften av vad den borde vara. Händelsen resulterade i en höjning av antalet timmar.

Liksom i lärarnas berättelser visar skolledarnas att de ämnesövergripande arbetslagen är en central och kritisk fråga på skolorna. Lagen är de arbetsenheter skolledarna självklart ser som kärnan i utvecklingsarbetet, och deras existens och positiva potential tas till stor del för givna, samtidigt som man på alla skolor haft svårigheter med införandet av dem. Lennart säger att det på Rönnskolan, där lagen är nya, varit en "frontalkrock" mellan intentionerna att skapa ämnesövergripande arbetslag och lärarnas önskemål att prioritera ämneslagen. Lennart tillägger:

Det här är klart utsagt: fack och arbetsgivare är överens om att vi ska organisera i ämnesövergripande arbetslag. Det står i det nya avtalet och det står i skolplaner och allt sånt.

Detta stämmer med kommunens lokala avtal där det formuleras:

Arbetet ska organiseras i ämnesövergripande arbetslag utifrån en helhetssyn på barns och elevers lärande och med bibehållen hög ämneskompetens i enlighet med gällande styrdokument (2001, källan anonymiserad).

Jag återfinner dock inte liknande formuleringar i andra dokument, och inte i någon av de andra kommunerna. Marianne (Tallskolan) där de haft ämnesövergripande arbetslag i fem år, säger att "vi har kommit långt, och långt gående delegation (...) Det har satt sig väldigt bra". På Granskolan verkar det finnas lag som både fungerar väl enligt intentionerna och lag som inte alls gör det. Ingrid uttrycker sig motsägelsefullt "Det är jättebra, det är helt otroligt bra. Men det är inte så bra att vi har det över hela skolan. Det är inte så bra, inte alls bra".

Mer eller mindre tydligt uttryckt finns ett likhetstecken mellan ämnesövergripande arbete och skolutveckling i skolledarnas berättelser. Ingrid (Granskolan) säger att speciellt på ett program är lärarna ointresserade av att arbeta tematiskt, de vill fokusera ämnena "det finns mycket rädslor för det som är nytt". Andra lärargrupper

är väldigt engagerade i internationella projekt, jobbar tematiskt (...) dom får synas i media (...) Och sen kan du gissa vilka som får bra lön också. Det är ju dom som är utvecklingsbenägna.

När Marianne talar om "hur långt man kommit" så syftar hon på lärarnas inställning till ämnesövergripande arbetslag: "Det är ju inställningen till att

jobba tillsammans, arbeta i arbetslag, förmågan att se helheten i det eleven ska göra". Anders (Tallskolan) anser att de kommit ganska långt med arbetslag och bort från betoningen av ämnena, "det är ju det som driver min tanke med skolan".

Ett par av skolledarna uttrycker att kursen *projektarbete* är en del av ett allmänt utvecklingsarbete på skolan. Margareta (Björkskolan) menar att skolan är i en "brytningstid" och att "projektarbete är ett sätt att sätta fingret på det", det vill säga att det nu mer är "eleverna som ska ställa frågorna". Anders (Tallskolan) säger att "det är målsättningen, hitta andra arbetssätt".

En variation finns mellan skolorna i graden av central uppbackning under implementeringen. På Granskolan och Rönnskolan ligger ansvaret nästan enbart på arbetslaget. På Björkskolan förekommer enstaka gemensamma träffar för de lärare som är inblandade i kursen. Tallskolan har det starkaste kontinuerliga stödet: Dels finns projektarbetsgruppen, som lärarna kan be om hjälp, dels förekommer regelbundna träffar med all personal där frågan kan tas upp. Det senare nämns dock inte av någon lärare.

Skolledarna anser att lärarnas autonomi är stor, och förknippar det i hög grad med delegering av ansvar till arbetslag, det vill säga kollektiv autonomi. Men de ser också svårigheter i detta. Margareta (Björkskolan) säger att det är "lärarnas dilemma (...). Det finns ett stort frirum men det innebär också en arbetsinsats". Hon försöker bolla tillbaka uppgifter till lärarna när de vill att hon ska fixa saker "som i det gamla systemet". Här finns en glimt av en utvidgad lärarprofession. Margareta betraktar också lärarnas inflytande över hur mycket timmar som ska läggas ut i schemat per kurs, till exempel att bara 60, 70 timmar kan läggas på en 100-poängs kurs, som ett exempel på autonomi: "Här har du en del av frirummet, här är vi på väg". Lennart (Rönnskolan) uttrycker att lärarnas frirum och autonomi är "våldigt stort". Han säger också att

när vi arbetade med införandet av arbetslagen så var det ju inte alls samstämmigt om att man ville ha ut ansvar och man ville att skolledningen skulle bestämma.

Ingrid (Granskolan) anser att arbetslagen fått ansvaret, men man "är inte beredd att ta det (...) alltså man söker hela tiden bristerna". Marianne (Tallskolan) säger att vissa arbetslag "har kommit lite längre" i att använda frirummet, medan det finns andra "som man måste arbeta lite mera med, som inte tar för sig av det som faktiskt bjuds". Hon menar att orsakerna är att några "av lättja gör det jag alltid har gjort för det känns bra" medan vissa äldre lärare inte är lika "högmotiverade" som andra. Hon menar att lärarna på de yrkesförberedande programmen kommit längre där, "beroende på inställningen till att jobba tillsammans, jobba i arbetslag".

Det framskymtar en medvetenhet bland skolledarna om att tjänstefördelningarna och sättet att beräkna tid är en central funktion. Däremot uttrycker ingen att lärarna uppfattar systemet som oklart, något som är ett tydligt intryck från intervjuerna med lärarna. Tvärtom, finns det en inställning hos skolledarna att verka för större flexibilitet vilket ligger i linje med avskaffandet av undervisningsskyldigheten ("usken") i avtal. Margareta (Björkskolan) använder också begreppet "pedagogiskt arbete med elev" som förekommer i avtalsdokumentet *En satsning till 2000* (Läraryrket m.fl., 1996:8) i stället för lektion och Marianne (Tallskolan) talar om "konkreta möten med elever". I enlighet med det dokumentet nämner också Marianne och Lennart (Rönnskolan) att arbetstiden för lärarna inte ska öka, men Marianne säger också att de gör "en jämnare fördelning mellan karaktärsämnen och kärnämneslärare då, vi naggar lite åt gången för att få det jämnare". Hon konstaterar också att många lärare kommer upp i fler timmar än i det gamla systemet "därför att uppdraget är större". Hon markerar också att "det är ju arbetsgivaren som äger innehållet" i förtroendearbetstiden (de 10,5 timmar/vecka som lärarna har utöver de 35 reglerade timmarna).

Uppenbarligen finns "usken" kvar i någon form på alla skolor även om skolledarna varierar i öppenhet om att uttrycka det. Lennart säger att "usken" lever kvar fast den avskaffats: "Det gör den ändå (...) vi har liksom inte "usken" på individnivå nu då utan på arbetslagsnivå i stället". Han menar att arbetets omfattning och arbetsbelastningen måste värderas på något sätt. På både Rönnskolan och Tallskolan har frågan om fördelning av timmar mellan lärarna delegerats till arbetslagen. Tanken är, enligt Lennart (Rönnskolan), att de ska "dela uppgifter efter sin egen arbetsbelastning". Men den tanken är inte genomförd, "det finns liksom inget gemensamt ansvar, att man känner för varandra eller så. Men det hoppas vi mognar fram". Det vill säga, "usken" finns kvar som mått, "man har inte rört den". Marianne (Tallskolan) bekräftar att "usk"-diskussionen "finns kvar", men ordet, "ja, vi använder det inte då". Men "det är klart att någonstans längst bak i huvudet så har vi väl begreppet kvar". Anders, som arbetar på samma skola, säger att "vissa har släppt det helt och hållet, ser med väldigt klara ögon". Men det finns också en praktisk sida:

Någonstans så kommer det ju tillbaka när man gör tjänstefördelningen. Och det är klart: tittar man på antal elever, poäng som dom ska ha med sig i kurser vi har så genererar det ett antal anställda på ett program. Men, inte räkna timmar, vi försöker betona det.

Ingrid (Granskolan) utvecklar inte resonemanget om ”usk” men säger att de ”räknar på den gamla usken” även om timmarna uttrycks i procent av en tjänst och att gränserna för antalet undervisningstimmar är något flexibla. På Björkskolan har ett nytt tjänstefördelningssystem införts. Margareta antyder att det funnits oenighet med facken, men att ”vi har ju kommit ut där någonstans”, och hävdar att ”det finns ingen usk”. Det nya systemet innebär att timmarna i tjänsten räknas ut enligt en formel som bland annat innehåller kurspoäng och gruppstorlek. Det framskymtar i intervjuerna med lärarna att också fler faktorer, som antal grupper och en värdering av ämnena (liknande gamla ”usken”), används i formeln.

Ett par skolledare uttrycker, liksom flera lärare, att bristen på resurser är ett problem. Ingrid säger:

Ja, vi har inga resurser, det är ju väldigt enkelt (...) Det är ett jätteproblem, vi har som inga, vi har inga resurser. Och det är hemskt också för det blir så att man anpassar sig, det märker jag ju på lärarna, dom anpassar sig ju till att det finns inga pengar.

Lennart menar att utrustning och resurser begränsar elevernas ämnesval i kursen *projektarbete*. Margareta ser resursbristen som ett problem i hennes eget arbete, att hon måste kolla kostnaderna hela tiden. Marianne är däremot ganska nöjd med den resurs de skapat:

Vi har kommit fram bra för vi har gjort så då att vi tagit en del av Wernersson-pengarna för att få en tätare, förtätad organisation med vuxna för att kunna genomföra det här (...) vi har lyckats skapa tid då.

De flesta skolledarna formulerar inga visioner som liknar de i forskningen formulerade om *learning community* eller lärande organisation. Däremot finns en stark allmän inriktning mot skolutveckling, vilket jag tolkar som ett implementeringstänkande, där beslut fattas på nationell nivå och att skolledarna strävar efter att genomföra det, ofta med delegering till arbetslag som strategi. Det finns också en tro på målstyrning där några skolledare, till skillnad från många lärare, uttrycker att de har fungerande system för utvärdering. Marianne, på Tallskolan, talar om att det dels finns en intern utvärdering och dels en omfattande utvärdering som löpt under flera år som skolan gör tillsammans med en högskola. ”Jag tycker nog att vi jobbar bra med utvärdering och uppföljning”. Dessa skolövergripande utvärderingar nämns inte av lärarna. De är inställda på att själva utvärdera sina kurser, Erland och Martin säger att de gör det muntligt.

Lennart (Rönnskolan) berättar att gymnasieförvaltningen gör utvärderingar de flesta år och att skolledningen utvärderar den lokala arbetsplanen samt att arbetslagen utvärderar sitt arbete. Lärarstudenter har också gjort en utvärdering, och studie- och yrkesvägledarens arbete har utvärderats. Allt detta samlas i skolans kvalitetsredovisning. Inget av detta nämns av lärarna. Ingrid (Granskolan) svarar något undvikande på hur man gör saker gemensamt på skolan. Beträffande utvärdering säger hon: ”Vi har inget system (...) Det gör lärarna själva”. Marianne (Tallskolan) säger att ”vi jobbar bra med utvärderingar och uppföljningar”. Dels görs en intern utvärdering på skolan, dels har en omfattande utvärdering gjorts tillsammans med ett universitet i fem år. Resultaten redovisas för lärarna på hösten och områden för förbättring väljs ut. Inte heller på Tallskolan nämner lärarna dessa utvärderingssystem.

Sammanfattning

De ovan redovisade beskrivningen av villkor och process vid införandet av kursen *projektarbete* kan, utifrån lärarnas berättelser, sammanfattas i följande punkter:

- Ett allmänt intryck är att lärarnas arbete präglas av intensifiering och att denna, plus komplexiteten i den kontext lärarna befinner sig i, inverkar negativt på deras arbete.
- Den relativt stora utbildningssatsningen, pilotutbildningen, som inledde initieringen av kursen *projektarbete* har haft liten betydelse för arbetet med införande och utveckling av kursen på skolorna.
- Helhetsbilden av skolornas initiering och implementering av projektarbete är att de förutsättningar som skapats inte är särskilt goda. Många lärare upplever att framförhållning och gemensamma riktlinjer på skolorna varit bristfälliga. Oklarheter om vad som gäller för kursen och känslor av osäkerhet är vanliga. Planeringen har ofta lösts efter hand kursen löpt. Det skolövergripande greppet har på flera skolor varit svagt.
- Införandet av projektarbete har på de flesta skolor inneburit en delegering av uppgifter till ämnesövergripande arbetslag, som huvudsakligen haft betydelse i den inledande fasen.
- När arbetet med eleverna påbörjats har lärarnas arbete till största delen varit individuellt med elevgrupperna, och arbetslagen har fått en obetydlig funktion. Informellt samarbete med berörda lärare har däremot pågått.
- Flera lärare anser att arbetslagen, beroende på sammansättning och tidsbrist, inte är effektiva fora för löpande kurs- och kompetensutveckling.
- Arbetslagen kan beskrivas som påtvingad kollegialitet, och inslag av balkaniserade kulturer förekommer, speciellt på två av de fyra skolorna.

- Flera lärare anser att erfarenheterna från första året tagits tillvara för förbättringar andra året kursen hölls, och att det huvudsakligen gjordes på lärarnas initiativ.
- Utvecklingsarbetet har varit relativt spontant och praktiskt, medan en dokumenterad och mer metodisk uppbyggnad av kunskap bara förekommit i liten grad. Dialog med aktuell forskning eller ett forskande i den egna praktiken förekommer inte.
- Lärarnas tidigare erfarenheter och kunskaper har haft större betydelse för deras kompetens för kursen *projektarbete* än vad skolornas initierings- och implementeringsprocesser haft.
- Ramfaktorer har haft en hindrande effekt på arbetet med kursen. Det gäller ramar som tid, arbetslagens funktion, resurser, kommunikation, schema, stöd från skolledningen och skolkultur. Dessa hämmande faktorer har antagligen begränsat lärarnas arbete och vilka resultat som är möjliga att uppnå med eleverna.
- Organisationskommunikationen har brister som, på ett negativt sätt, torde påverka lärarnas kompetens och möjligheter att åstadkomma bra resultat.
- Variationer mellan skolor, arbetslag och individer visar att den subjektiva handlingsfriheten ibland är mindre än den objektiva, d.v.s. att friheten och möjligheterna att forma och utveckla arbetet är större än upplevelsen av frihet och möjligheter.

Diskussion

Genom den ovan gjorda beskrivningen av lärarnas perspektiv på arbetet med införandet av kursen *projektarbete* har jag lyft på locket till den svarta lådan som skolan stundtals betraktas som (Lundgren, 1994:8 f.). Det är ett försök att öka förståelsen för varför förändrings- och utvecklingsarbete får de resultat de får – en annan förståelse än vad en input-output modell eller ett förenklat implementeringstänkande ger. Ett väsentligt resultat är att skolornas komplexitet och de villkor som skapas i den kontexten starkt påverkar lärarnas arbete och vad som är möjligt att åstadkomma. En annan sida av den aspekten är att det finns ett frirum som inte fullt ut används.

Väljer man att betrakta den ovan gjorda beskrivningen av införandet av kursen *projektarbete* ur perspektiv som *learning community*, lärande organisation eller ur ett implementeringsperspektiv, så visar resultatet på organisationer som befinner sig långt ifrån idealmodeller av det slaget. Detta visar samtidigt på svårigheten med att använda sådana teorier och begrepp till nära granskningar av en skolverklighet. Teorierna blir lätt en norm som de praktiska verksamheterna nästan ofelbart kommer till korta inför. Granskningen av skolverksamheten kan bidra till att problematisera normer och begrepp som

lärande organisation, förändring, implementering, förbättrings- och utvecklingsarbete. Det ligger i linje med Ingersolls (2003:14) uppfattning att studier av skolor har något väsentligt att tillföra forskningen om organisationer, yrken och arbete.

Förändringsarbete

Införandet av en innovation är ett exempel på den balansgång styrning i ett decentraliserat system innebär. Å ena sidan finns demokratiskt fattade centrala beslut om vad skolan ska arbeta med, och å andra sidan finns en syn på styrning med ett professionsperspektiv, där lärarnas autonomi är stor. I exemplet projektarbete finns en hög grad av lojalitet bland lärarna mot beslutet att införa kursen, trots att lärarna inte alls varit involverade i det. Uppfattningen att lärare utövar ett allmänt motstånd mot förändringar, vilket viss forskning visar på (t.ex. Arfwedsson, 1994; Blossing, 2002:14), bekräftas inte i denna undersökning, med någon enstaka lärare som undantag. Däremot uppfattade jag under intervjuerna en allmän trötthet och ovilja mot vad lärarna uppfattade som ständiga förändringar, och, inte minst, en olust över brist på uppskattning och över att organisationerna inte fungerade på ett för dem tillfredsställande sätt.

Initierings- och implementeringsprocesserna på skolorna framstår som svaga, med tanke på hur mycket som är oklart och osäkert för lärarna, och med tanke på den korta förberedelsestid många lärare haft. En del av förklaringen kan finnas i att skolledningarna, säkert med de bästa avsikter, delegerar stora delar av arbetet. Den tanken är också gynnsam för lärarna utifrån ett professionsperspektiv; autonomi är stor och det finns möjligheter till ett relativt fritt utvecklingsarbete. Men eftersom det finns brister i förutsättningarna, som tid, resurser, kompetensutveckling, kommunikation, sammansättningen av arbetslag och andra villkor, blir resultaten inte alltid de förväntade. Till detta kan också läggas allt som i övrigt finns i lärarnas (och skoledarnas) kontext. Ur forskningssynpunkt är det lätt att blanda samman undersökningens fokus med det som är fokus i de intervjuades vardag. Kursen *projektarbete* utgör oftast bara några få procent av de intervjuades arbete. Min undersökning fördjupar sig inte direkt i lärarnas andra arbetsuppgifter men ett antal tydliga uttryck för lärarnas arbete allmänt kan iakttas, vilket jag återkommer till. Ett starkt intryck är att ökade krav och ett stort antal innovationer leder till en överbelastning av lärarna, något som bekräftar Hargreaves intensifieringstes (1998:130 ff.). Det som kan synas vara en utvidgad lärarprofession innebär därmed inte en högre grad av professionalism, snarare tvärtom. En utvidgad lärarroll kan också tyckas föra med sig stor autonomi, men om en hög grad av intensifiering ligger bakom utvidgningen, torde den leda till inskränkt autonomi.

Kommunikationen på skolorna var en svaghet i förändringsprocessen. Undersökningen visar att de insatser som gjordes på skolorna inte riktigt nådde fram till lärarna. Däremot visar den inte direkt på orsakerna till det. Även här kan intensifieringstesens bidra till en förklaring. Det kan också handla om hur utvecklad skolornas organisationskommunikation är. Här kan tilläggas att det finns minst två parter i kommunikationen, där både sändare och mottagare har ett ansvar. I det här fallet är lärarna till största delen mottagare och skillnaderna mellan dem visar på en variation mellan olika lärare i vad mån de engagerar sig i kommunikation.

Övriga tänkbara komponenter i en initieringsfas (jfr Blossing, 2002:11), som lägesbedömning, probleminventering och skolideologiska samtal, har inte förekommit i någon utvecklad form. Det är komponenter som motsvarar punkt 2 och 3 i Visschers och Witziers (2004:786) definition av en lärande organisation, det vill säga de punkter som handlar om lärande i team och skolövergripande lärande. Att dessa delar av implementeringen inte utvecklats torde innebära att lärarnas pedagogiska antaganden och teorier inte nämnvärt påverkats. I så fall saknas det centrala i vad Fullan (2001:38) hävdar innebär verklig förändring. Att infrastruktur och processer som ger lärarna möjligheter att skapa djupare mening av innovationen är bristfälliga på skolorna talar för det. En sådan slutsats kompliceras dock dels av att många lärare redan tidigare arbetat med projekt, och dels av att implementering av innovationer anses ta flera år (ibid., s. 17).

Kompetensutveckling: pilotutbildningen

Pilotutbildningens obetydliga bidrag till initieringen av kursen *projektarbete* är ett tydligt intryck av lärarnas berättelser. Det gäller inte minst kursens huvudsyfte, att utbilda resurspersoner, vilket bara verkat fungera på Tallskolan. Lärarnas tidigare erfarenhet och kunnande framstår som avgörande för kompetensen att arbeta med projektarbete, medan initiering och implementering tycks vara ganska betydelselösa. Det är för mig ett anmärkningsvärt resultat, speciellt om man beaktar storleken, nationellt, på satsningen. Jag noterar också att en sådan utbildningsinsats får "passera" utan att någon berörd part lyfter fram det som ett problem. Möjliga förklaringar kan vara, dels att kommunikationen med arbetet "på golvet" inte är tillräckligt god, dels att detta är ett exempel på en utbildningskultur där det är tillräckligt att en insats görs. Det är en utbildningskultur som präglas av små resurser, något som är en vardag för lärarna.

Det är också troligt att intensifieringen av skolarbetet, både för lärare och skolledare, spelar roll. Det finns en risk för att ambitionen att ta vara på och på ett djupare sätt granska ett genomfört projekt (pilotutbildningen) drunknar i andra för dagen viktiga projekt och brännande frågor. I ganska hög grad har också skolorna gjort det Blossing visar är vanligt förekommande, men

som strider mot forskning om framgångsrika skolor: att faserna i förändringsprocessen, till exempel initiering och implementering, avlöser varandra i stället för att löpa i varandra under lång tid (Blossing, 2002:13). Exempelvis hade det varit möjligt att ge tid i tjänsterna till lärarna som gått pilotutbildningen för ett fortsatt arbete med kollegorna året efter kursens slut.

Tid

Det en punkt i pilotutbildningen som är en uppenbar brist. Tilldelningen av tid för genomförandet av kursen är liten, cirka tre dagar. Det är en förutsättning som knappast kan vara tillräcklig för att uppnå målen i en 5 poängs högskolekurs. Det leder till frågan om i vad mån detta är ett typiskt exempel på skolornas kultur beträffande kompetensutveckling. Enkätresultaten antyder det, men min undersökning kan inte besvara den frågan fullt ut. Den kastar dock ett ljus över en central punkt som handlar om kompetensutvecklingens faktiska villkor, och säger därmed också något om skol- och yrkesutveckling allmänt. Den säger också något om den retorik som är möjlig att föra på dessa områden, på nationell och skolnivå. Här är det möjligt att visa på att en stor utbildningssatsning gjorts, och frågan om vilket innehåll och effekt den haft kommer i skymundan.

Undersökningen visar också på andra aspekter av tidsfrågan. Lärarna är oklara över hur systemet för tjänstefördelningarna fungerar och hur mycket tid de egentligen har för en arbetsuppgift, vilket leder till osäkerhet och missnöje. Detta är en kommunikationsfråga inom organisationerna. Det framgår också att tid är en central fråga i lärarnas arbetsvillkor. Tallskolans relativt starkare organisation för införandet av projektarbete kan i hög grad förklaras av att tid anslås till ett långsiktigt utvecklingsarbete med kursen. Det jag uppfattar som avgörande där är att en utvecklingsgrupp arbetar vidare efter att lärarna börjat arbetet med eleverna och att personerna i gruppen har tid för arbetet. För utvecklingspedagogen är det en del av hans arbetstid och de två lärarna har fått 20 % av sin tid i tjänstefördelningen för det arbetet.

Arbetslag

Arbetslagens funktion visar på målstyrningens dilemma. I och med delegeringen av införandet och utvecklingen av projektarbete, är huvuddelen av det arbetet överfört till arbetslagen. Det överensstämmer med det stora frirum som ska finnas för lärarna, och med den kollektiva autonomi som kännetecknar professionalisering. Men eftersom arbetslagen inte fungerar särskilt bra är inte sådana visioner förverkligade. Det finns dock en ganska stor variation mellan olika arbetslag i mitt material på den punkten. Grupp 3, på Granskolan, anser att de ingår i ett bra arbetslag. Flera lärare uttrycker att arbetslagstiden

är otillräcklig och att lagens sammansättning är otillfredsställande, bland annat innehåller de flera medlemmar som inte har arbetsuppgiften *projektarbete*. Därför övergår de till individuellt arbete med informellt samarbete efter inledande organisering och samtal i arbetslagen. Detta medför också att det lärande som med tiden förekommer till stor del blir individuell, motsvarande nivå 1 i Visschers och Witziers definition av en lärande organisation (2004:786) (jfr kapitel V), dessutom med inslag av *trial and error*. Nivå 2, lärande i team, förekommer men det verkar vara relativt tillfälliga punktnedslag. Ett exempel på att sådana försök görs är det initiativ samhällslärarna på Björkskolan tog efter första året med projektarbetskursen, för att systematiskt utveckla kursen till följande år. Det förekommer också ett lärande på en övergripande organisationsnivå, nivå 3, på kompetensutvecklingsdagar till exempel, men jag uppfattar det inte som ett starkt, långsiktigt utvecklingsarbete som byggs in i organisationen.

Betraktar man de förutsättningar i kontexten som Conley et al. (2004:666) anser nödvändiga för en grupps arbete så är det en vision som är långt från denna undersöknings skolverklighet: belöningssystem, relevant utbildning, konsultstöd, tydliga krav på, och avgränsningar av, uppgiften.

Skolorna saknar i allmänhet belöningssystem, förutom lönesättningen (som jag återkommer till nedan). Därför är de belöningar som finns på Rönnskolan i form av nya datorer, möbler, med mera till de lärare som valde att omgruppera sig i ämnesövergripande arbetslag något som väcker uppmärksamhet. Men de intervjuade lärarnas reaktion ligger inte i linje med Conleys, med fleras, tanke, att belöningar skulle vara positiva. Tvärtom, detta är något som ytterligare upprör dem och som späder på den konflikt som finns med skolledningen i frågan om arbetslag. Tydliga krav och avgränsningar av uppgiften är ett villkor som delvis uppfylls, till exempel genom kursplanen. Men även denna punkt är svag, som jag visat med bristerna i kommunikationen och i flera lärares osäkerhet och önskemål om gemensamma riktlinjer. Relevant utbildning och konsultstöd, är något som saknas på alla skolor. Lärarna förutsätts kunna göra arbetslagen väl fungerande utan stöd vare sig i utbildningsinsatser eller handledning av något slag. Detta är en väsentlig punkt för vidare forskning. Vilka förändringar och nya arbetsuppgifter är det realistiskt att lärarna förmår hantera, utan kvalificerat stöd?

Tanken att professionell utveckling är en motor i skolreformer (Scribner, 1999:238) motsvaras i liten grad av vad som framgår av undersökningen av införandet och utvecklingen av projektarbetskursen. De förutsättningar Scribner nämner för detta saknas i stort sett: Det finns inget långsiktigt stöd, sambandet mellan individuell och organisatorisk utveckling är inte förankrad och skolornas kontext är ett svagt stöd för professionellt lärande, ibland är den snarast ett hinder. Den starka lärmiljö som Geijsel och Meijer (2005:420)

talar för, en miljö som präglas av kreativt lärande, erfarenhetslärande och kommunikativa strukturer för reflektion, är inte verklighet i de här fallen, även om man på Tallskolan tagit steg på den vägen.

Kapitel VIII – Lärarnas berättelser om arbete och yrkesutveckling

Uppfattningar om yrkeskunskap och yrkesutveckling

Lärarnas utsagor om sin kunskap kan sammanfattas i några framträdande gemensamma aspekter: betoningen av ämneskunskaper, beprövad erfarenhet, informellt, spontant lärande individuellt och tillsammans med kollegor. Vidare framgår det att det saknas stödstrukturer på skolan för långsiktig, metodisk kunskapsutveckling, att kontakten med vetenskaplig forskning är obetydlig, att kompetensutvecklingen uppfattas som otillräcklig och undermålig samt att arbetslagen är upptagna med konkreta här-och-nu-frågor. Lärarna med en teknisk inriktning styrs mycket av den snabba tekniska utvecklingen. Förutom ämneskunskaper nämner flera pedagogiska kunskaper som väsentliga.

Den viktigaste vägen till kunskapsutveckling är ett ständigt pågående individuellt samlande från olika källor, oftast med ämnesinriktning. Även informella samtal med kollegor anses vara värdefulla. Resonemangen om kunskap är relativt kortfattade, vilket jag tolkar som ett uttryck för att mycket av lärarnas kunskap är tyst kunskap och att reflektionen över den, liksom vanan att dokumentera den, är liten. En viss skillnad finns mellan de två intervjutillfällena: Uttrycken vid det andra tillfället är något mer utvecklade, kanske beroende på att jag nämnde kunskap som ett av några områden att prata om, när kontakten togs inför de intervjuerna.

Jag uppfattar ämneskunskapen som grunden i lärarnas identitet. Vikten av ämneskunskaper uttrycks av i stort sett alla, flera explicit, några implicit. Lars, till exempel, säger att för honom är det ”en liten käpphäst (...) att man ska vara duktig i det ämne man undervisar i. Det har jag sett som det primära”. Linda (Granskolan) uttrycker, med emfas, att ”det är dom riktiga ämneskunskaperna som jag tycker är viktiga”. Liksom många andra menar hon dock att detta inte är det enda. Hon fortsätter: ”Sedan gäller det ju ganska mycket att ha någon slags pedagogisk insikt (...) ganska mycket flexibilitet (...) det sociala samspelet”.

Några betonar att det är viktigt i kursen *projektarbete* att läraren behärskar det ämnesområde han/hon ska handleda, något som ofta inte är fallet. Sven (Rönnskolan) säger att det

är en fördel om man behärskar ämnet som eleverna valt. Man kan visa dom genvägar och man kan handleda på ett annat sätt. Det är väldigt svårt att vara handledare i ett ämne som man inte behärskar.

Detta är en tanke som är gemensam för hela arbetsgrupp 5 på Rönnskolan, något som också är ett uttryck för deras motvilja mot att organisera arbetet i arbetslag i stället för ämneslag. Gustav (Björkskolan) delar synen att kursen *projektarbete* borde ligga i ämnena. Han menar att den är en pålaga uppifrån, att projekt ändå förekommer i ämnena och han beskriver sig själv som en "folkbildare".

Men en majoritet betraktar också andra kunskaper än ämneskunskaper som centrala. Det uttrycks som det pedagogiska uppdraget, didaktisk kompetens, social förmåga, förmågan att hantera grupper, förmågan att skapa intresse, lust, nyfikenhet och viljan att själv lära, att vara lyhörd för eleverna och att bry sig om dem. Ord som kritiskt tänkande, förenkla och metodik förekommer också. Niklas (Björkskolan) är tydlig i att läraren måste ha en balans mellan ämnes- och didaktisk kompetens. Han menar att lärarna generellt har en god ämneskompetens och fortsätter:

Ämneskunskapen är ju inte det som är själva nyckeln, det vi kan i lärarkåren det är ju den pedagogiska biten. Och hur man får elever att bli intresserade och att lära sig ett ämne, det är det vi kan, och vi har väl också, i kåren, en insikt om att det finns inget universalrecept riktigt på det här, utan att man har olika vägar, olika metoder, olika verktyg (...) för att nå olika elever i olika sammanhang. Och den kunskapen, eller snarare en insikt, den har inte gemene man, tycker jag.

Ett par lärare säger att de mer eller mindre tvingas till andra roller än den traditionella läraren. Linda (Granskolan) undrar ibland om hon är lärare eller socialarbetare: många problem och mycket "som inte handlar om undervisning" dyker upp. "Min arbetsdag, det jag använder till undervisning, det är en obehagligt liten del". Hennes kollega, Magnus, har liknande erfarenheter: "Den där lilla kuratorn, den får man ju använda ganska ofta. Socialarbetaren eller vad man ska kalla det". Magnus ser allmänt en vidare roll än ämnesexpertern som kärnan i arbetet: "Det är väl det pedagogiska uppdraget framför allt". Viktigt i det är ett kritiskt förhållningssätt och elevernas intresse.

Fred (Granskolan) och Niklas tycker båda att yrket bygger på en kombination av teori och talang. Fred liknar det vid en operasångerska som har "en otroligt bra sångröst i bagaget men hon måste ju trots det hela tiden förkovra sig och förbättra sig". Lärarna måste ha en förmåga "att kunna leda, engagera och så vidare" och därutöver behöver de ständigt utveckla sig själva, till exempel genom pedagogiska studier.

Ellärarnas inriktning mot branschen och den snabba tekniska utvecklingen på området är tydlig. Fred (Granskolan) beskriver detta, något som samtidigt är en betoning av ämneskunskaper:

För mig är det ju färskvara alltihop, det ändras ju hela tiden. Om man säger kunskap för det här som jag pysslar med, det är ju baskunskaper som alla måste ha, typ kunna ellära och dom bitarna. Det är ju ryggraden i det hela, utan den då är det ju bekymmer. Men sen alla de här kurserna vi kör nu, det är ju någonting som ändras, höll jag på säga, varenda dag, alltså det kommer ny materiel och nya material, det ska göras på andra sätt.

Martin (Tallskolan) betonar också den snabba tekniska utvecklingen:

Förr tyckte jag det var lättare att hänga med alla kurser. Nu blir det svårare och svårare, så att nu får vi ofta dela upp att någon av oss tar flera klasser i samma kurs för att någon är mer uppdaterad på det.

Tallskolans lärare avviker här genom svar som jag uppfattar bygger på en något bredare reflektion om yrket. Förklaringen till det kan ligga i det relativt målmedvetna arbete som förekommer på skolan, med inriktning mot skol- och pedagogisk utveckling. Martin menar att lärarens viktigaste kunskap är förmågan att skapa intresse, lust och nyfikenhet och viljan att lära hos eleverna:

att man kan få eleverna intresserade, att de tycker att det är kul, att de själva vill fundera på varför – för att de typ vill gå vidare så att de inte bara tar emot den kunskap som liksom serveras.

De lärare som undervisar i datakurser har en extra stark betoning av teknik- och ämnesinriktning genom sin fokusering på behovet av att behärska olika dataprogram. Deras beskrivningar av sitt arbete visar på den exceptionellt snabba förändringen av innehållet i deras kurser, och nödvändigheten av att hålla sig á jour med den. Dan (Granskolan) säger att hans kunskapsbehov ”nästan bara” är kopplat till dataprogram. Han ska kunna 20–30 program som förändras varje år. ”Så att det är nästan omöjligt”. Eva (Granskolan) tycker också att det går väldigt fort, men efterlyser även utveckling av pedagogik och metodik, något som inte alls förekommer i hennes sammanhang.

En av de mest betydelsefulla vägarna till kunskapsutveckling i lärarnas beskrivningar, är deras egna individuella fördjupningar i ämnena. ”Jag tycker att min kompetensutveckling, i största möjliga mån, så här privat med att läsa böcker, det sköter jag bäst själv” säger Christina (Björkskolan). Samtidigt efterlyser hon ”adekvat fortbildning”, det som förekommit de senaste åren ”är ju inte värt namnet”. Sara (Granskolan) beskriver kunskapsutvecklingen som något hon samlar på sig efter hand: lärarutbildningen, fortbildning och

litteratur som hon själv fördjupar sig i efter behov. Martin (Tallskolan) tar del av annan information utifrån, i ett yrkesinriktat perspektiv: mässor och företagens informationsträffar där både elektriker, arbetsledare och lärare kan delta. Fred (Björkskolan) beskriver ett ständigt pågående samlande. När han besöker eleverna på deras praktikplatser studerar han arbetsplatserna. Samlandet av kunskap pågår också i det privata livet: ”Om jag (...) följer frugan och shoppar en lördag här i stan: hon går och tittar på kläder och jag går och tittar i taket på armaturer”. Birgitta (Granskolan) beskriver en annan typ av samlande. Hon är ämnesföreträdare och beställer ny litteratur, och förmedlar till kollegorna. Skolan har också en hel del facktidskrifter. Hon försöker läsa en del, även om hon upplever att det blir allt mindre tid för det.

En annan betydelsefull väg till kunskapsutveckling är lärarnas informella samarbete och spontana samtal med kollegor, oftast med kollegor som befinner sig i samma arbetsrum och som undervisar i samma kurser. Birgitta säger att den bästa kompetensutvecklingen är hennes arbetsrumskamrater som alla tre har samma ämnen som hon. Håkan (Rönnskolan) säger att ”det här spontana, det är nog det mest värdefulla”. Han betonar värdet av det informella utbytet:

Dom pedagogiska diskussioner man har som jag tycker är väldigt givande många gånger, det är om man har en kollega som ligger parallellt (...) då kan man diskutera olika saker när man ställs inför problem av olika slag.

Niklas säger att ”mycket som jag tycker är effektivt när det gäller fortbildning, det är egentligen dialog mellan kollegor. Konstant dialog alltså, vardagligt”. Det förekommer också att lärare specialiserar sig på vissa delar av kurserna och utbyter arbetsuppgifter och information, något som speciellt nämns av yrkes- och datalärare som Dan, Erland och Martin.

Ingen betraktar arbetslaget som ett lämpligt forum för kunskapsutveckling och pedagogiska diskussioner. Det förekommer i viss mån, till exempel den praktiska utformningen av kursen *projektarbete*. En åsikt, som delas av flera, uttrycks av Magnus (Granskolan). Han tror inte att arbetslagen kan ansvara för kompetensutveckling:

Jag tror inte att tiden finns. Och sen tror jag också att det är bättre att det kommer någon utifrån som är duktig och som är professionell och som kan lyfta lite grann.

Många av lärarna anser att arbetslagen har alltför fullt upp med konkreta frågor av annat slag, sådant som kräver lösningar just nu. Flera anser också att

sammansättningen av arbetslagen motverkar arbete med kunskapsutveckling eftersom lärarna har för lite gemensamt. Betydelsen av ämneslagen är större, men de har nedprioriterats organisatoriskt, och deras funktion försvagats. För några yrkesinriktade lärare, speciellt i arbetsgrupp 2 (Björkskolan), är inriktningen mot individuell kunskapsutveckling kopplade till att de är ensamma om sin specialitet: ”Vissa ämnen är man ju själv på. Då är det inte lätt att fråga någon heller. (...) Ja, så funkar det”.

Skolans gemensamma kompetensutveckling ser de flesta av lärarna som otillräcklig, och när den förekommer är den alltför allmän för att kännas användbar. Den används ofta till förmedling av information eller sammanträden. Om studiedagarna säger Birgitta (Granskolan):

I mina ögon är de ingen kompetensutveckling (...) Vad som det blivit hemskt lite av, som jag kan se över tid, det är ju ämnesfortbildning. Utan det man på något sätt får, det är det här lite allmänna som inte går att ta på. Hemskt lite av det man kan omvandla direkt till klassrummet.

Hon exemplifierar med en medarbetarenkät de fått fylla i. Sten (Björkskolan) har en liknande åsikt. Fortbildningen är ”ju som jag uppfattar det egentligen utfyllnad av tid. Det är inte för att ge oss någonting i bakfickan (...) noll och intet, i stort sett”. Han föredrar att individuellt utveckla det han själv prioriterar. Linda (Granskolan) vill också få mer fortbildning i ämnena men säger att tid och pengar saknas. Hon menar också att studiedagarna ”blir mer information, mera än fortbildning”. Dan (Granskolan) beskriver att lärarna ger varandra kurser. Kompetensutvecklingen ”är egentligen via kollegor och så, egentligen nästan allt”. Sven (Rönnskolan) poängterar det situationsbetingade: ”När man behöver kunskap det är då man är mest motiverad” och han förespråkar ”learning by doing” som metod.

Tomas (Tallskolan) är ett undantag, från det individuella och informella, i och med att han har tid i en utvecklingsgrupp inlagd i tjänsten. Han deltar i en mer långsiktig, metodisk och skolövergripande kunskapsuppbyggnad. Det finns anledning att understryka att han har 20 % av tiden för det inlagd i sin tjänst något som delvis kan förklara hans engagemang. För de andra är antagligen tanken att de ska ägna sig åt utveckling av kunskap inom den reglerade arbetstiden och eventuellt inom förtroendearbetstiden, vilket jag uppfattar ger frågan lägre prioritet. Allmänt, saknas på alla skolor tid och organisation för en långsiktig kunskapsuppbyggnad i dialog med aktuell forskning.

Ungefär hälften av de intervjuade lärarna uttrycker en positiv inställning till vetenskap, men beskriver ändå en vardag som är långt ifrån en miljö där

praktik och teori kan befrukta varandra i ett långsiktigt utbyte. Att lärare skulle ha möjlighet att forska i sin egen praktik nämns inte av någon. Det framstår som en än mer fjärran tanke. Christina (Björkskolan) menar att lärarna efterfrågar en närmare kontakt med forskning, ”vetenskapen har allt att ge”, men fortbildning saknas. Erika (Rönnskolan) är övertygad om att ett utbyte med vetenskapen skulle vara givande: ”Jojo, det är ju självklart” men det förekommer inte: ”Nej, det finns inte här (...) man fastnar i så mycket konstiga saker”. En variant hon förordar är ett kollegialt utbyte kring konkreta ämnesdidaktiska frågor. Även Linda (Granskolan) vill ha ett kollegialt utbyte men ”de flesta har väldigt hög arbetsbelastning och det gör att man inte tar den tiden även fast jag tror många skulle tycka det var bra”.

Direkt negativa uttryck mot vetenskap förekommer inte, vilket kanske delvis kan förklaras av att jag som intervjuare representerar den världen. Lärarna tycks betrakta vetenskapsvärlden som något som befinner sig långt ifrån den praktiska skolvärlden och dess krav på att skapa en fungerande verksamhet här och nu. Magnus (Granskolan) säger att det är svårt att utveckla verksamheten med hjälp av forskning:

Det är ett långt steg (...) Det tar ju tid att sätta sig in i olika teorier och sen i slutändan göra något praktiskt kopplat till det. Det är ju ett väldigt långt steg, det tar en oerhörd tid.

Det är ett upplevelse som delas av flera av de intervjuade lärarna. Det kan också vara förklaringen till att en del lärare ser det som värdefullt att någon expert kommer och förmedlar något, till exempel på kompetensutvecklingsdagar. Detsamma gäller ett par lärares önskemål om att hitta användbar populärvetenskap. En lärare, Hans (Rönnskolan), uttrycker sig negativt om pedagogik, om än med lärarstudenternas ord:

Lärarkandidaterna förstår inte vad dom håller på med faktiskt (i pedagogikkurserna, min anm.), så dom tycker inte att det ger något, och det har varit en kritik år efter år att dom tycker att det är flum (...) det är deras syn, och den är samstämmig.

Allmänt uppfattar jag det inte som att Hans har en negativ inställning till forskning, som själv undervisat på högskolenivå.

Avståndet till vetenskap är tydligast bland några av de yrkesinriktade lärarna. Deras verksamhet och den vetenskapliga världen verkar befinna sig i olika universum. Deras yrkesidentitet och behov av kunskap finns snarare i yrkeslivet, det vill säga elbranschen i det här fallet. Erland (Tallskolan) är ett exempel. Han tycker att teori ofta är långt från ”verkligheten”. Han relaterar däremot mycket tydligt sitt arbete till byggbranschen, där han tidigare arbetat. Vad

gäller kursen *projektarbete* ser han det som ett naturligt och vanligt arbetssätt. Det är ofta så han arbetat i byggbranschen. Lars (Björkskolan) uttrycker sig i liknande riktning om vetenskaplig teori: "Är man en praktiker alltså, då tror jag det blir någonting som känns ganska onödigt". Han tycker dock att det kan vara värdefullt med "ett material som är uppstolpat" i punktform. Uttalandet ligger i linje med hans arbete med kursen *projektarbete*. Där utgår han från ett färdigt koncept från ett dataföretag, en slags modell för att göra ett fingerat datornätverk till stora arbetsplatser. Jag uppfattar det som att Sten (Björkskolan) har en liknande inställning när han talar om vikten att koppla ihop teori och praktik. Han verkar avse den teori som finns i elbranschen:

Det stående uttrycket är ju det att teori och praktik inte stämmer överens med varann, och det är ju ren lögn. För det visar att killen som säger det kan inte tillräckligt mycket inom teorin. Han har inte räknat med alla faktorer. Då skulle det stämma.

Sten menar att det behövs "en fruktansvärt hög kunskap", något han vill bevisa för sina elever och som samtidigt för med sig en respekt för det yrke de utbildar sig till.

Martin (Tallskolan) säger att någon kontakt med vetenskap inte förekommer. Han vet inte varför, men relaterar till de dagliga kraven på konkret kunskap: "Man hinner nästan inte med på den utveckling som redan är på marknaden, utan man släpar lite där också". På en direkt fråga till Fred (Björkskolan) i vad mån de på elprogrammet har någon kontakt med universitetet, till exempel fysik, svarar han nekande. Det gemensamma är alltför litet. Allmänt verkar det som att den vetenskapliga världen upplevs befinna sig på en sådan distans från praktikernas värld att de helt enkelt inte ser öppningarna till att kunna ta del av den.

Diskussion: yrkeskunskap och yrkesutveckling

Erauts (1994:18) konstaterande att man ställs inför många svårigheter om man försöker beskriva ett yrkes kunskapsbas utifrån vad yrkesutövarna uttrycker bekräftas av min undersökning. Här finns alltså inte många tydliga svar, men förhoppningsvis en breddning av perspektiven och problematisering av det som ibland tas för givet på området. En begränsning i denna undersökning är att intervjuemetoden endast resulterar i att delar av lärarnas reflektion artikuleras. Vilka kunskaper de använder i sitt arbete och hur deras kunskapsutveckling faktiskt går till har inte undersökts. Dessutom är det troligt att de intervjuades uttryck om kunskap skulle bli ytterligare utvecklat i en situation där de kunnat relatera sina tankar till annat material, till exempel kollegors erfarenheter eller forskning.

Några slutsatser av mitt material skulle kunna vara att lärarna saknar en vetenskaplig kunskapsbas, vilket bekräftar viss tidigare forskning (t.ex. Sykes, 1999:230 f.), att graden av reflektiv praktik är låg och att skolorna i liten grad är professionella/lärande gemenskaper eller lärande organisationer. Då återstår en kompetensdiskurs som skulle kunna resultera i en för lärarna/skolorna mer positiv bild. För att uttala sig vidare om den diskursen än jag gjort krävs en undersökning som på ett stort antal punkter granskar vilka konkreta resultat som uppnås i relation till de uppgifter som kan definieras som lärarnas. Men det vore knappast fruktbart att nöja sig med sådana enkla slutsatser. De torde dessutom säga mer om klyftan mellan vetenskap och skolans praktik än om lärarnas yrkeskunskaper.

Att en profession förväntas grunda sitt arbete och sin status på en vetenskaplig kunskapsbas är en central tanke i traditionell professionsforskning. De som uttrycker denna strävan saknar dock ofta en definition av vad som avses med vetenskaplig kunskapsbas. I linje med Coldron och Smith (1999:720), McClure (1999:566) och Schön (1991:48) uppfattar jag det som att en definition av en kunskapsbas som innebär ett positivistisk synsätt eller teknisk kunskap ofta förutsätts. Strömberg (1994:56) menar att kunskap i klassisk professionsteori betraktas som "objektiv, allmänt giltig, grundad på teknisk rationalitet och standardiserad" (ibid.).

Eraut (1994:54) hävdar att kunskap fortfarande definieras av forskarsamhället, och att den definieras som kodifierad, publicerad och offentlig. Skriftligt kodifierad kunskap har naturligtvis sitt värde, men skulle bara kunna utgöra en av flera pusselbitar i en skicklig lärares kunskapsbas. Att eftersträva en kunskapsbas definierad som teknisk kunskap, som ett sätt att minska osäkerhet och öka yrkesgruppens status (jfr t.ex. Lortie, 2002; Rosenholtz, 1991), innebär risker. Goodson och Hargreaves (2003:126) visar på det i sin kritik av standardiseringstrenden. Enligt dem riskerar lärarna att reduceras till leverantörer av enkla lösningar och modeller. Det torde innebära att elevernas kunskaper blir torftiga. De djupare och mer övergripande delar av lärarnas uppgift, sådant som demokrati, värdegrund, elevers självständiga kritiska tänkande och förmåga till initiativ, självständighet och helhetssyn faller bort. Till detta kan läggas Schöns och andras kritik som innebär att teknisk rationalitet inte är tillräcklig för att lösa de mest angelägna problemen, och att arbetets kontext förbises (Schön, 1991; Scribner, 1999:241). Den forskning som visar på lärarnas brist på teknisk kunskap bekräftas av min undersökning, men jag anser att det inte räcker som slutsats. Att inte gå vidare från det konstaterandet är ett vägval som leder in i en trång gränd. Jag instämmer i Shulmans (2004:243) åsikt att "we must be careful that the knowledge-base approach does not produce an overly technical image of teaching". Den distinktion Rosenholtz (1991) gör mellan rutin och icke-rutin teknisk kunskap kan vara ett sätt att lösa den balansgången.

Det finns fruktbarare vägar. Strömberg (1994:56) skiljer mellan den traditionella professionsforskningen och den kunskapsteoretiska syn som finns hos forskare som Polany och Schön är intressant i sammanhanget. För att studera professionell kunskap behövs bredare synsätt: Ny kunskap skapas ofta av professionella i praktiken; användningen och skapandet av kunskap kan inte separeras; i en interaktiv modell delas kunskap ömsesidigt mellan praktiker och forskare för att öka förståelsen av ett problem; osystematisk personlig erfarenhet bidrar till kunskapsuppbyggnaden (Eraut, 1994:55). Jag ser inte att dessa uppfattningar står i motsats till Shulmans (2004:234) tanke att lärarna i högre grad måste kunna använda sin kunskap för att motivera val och handlingar och för att systematisera praktisk kunskap. Lärares identiteter kan också formas i olika traditioner: hantverk, moralisk, artistisk och vetenskaplig (Coldron & Smith, 1999:715 ff.). Jag anser att dessa inte utesluter varandra. Det är tvärtom så att alla fyra traditionerna har något att tillföra en god lärare.

Coldron och Smith menar att lärares reaktioner på kontextuella faktorer och utövningen av vissa färdigheter finns i en hantverkstradition. Den delas av en yrkesgemenskap, formellt och informellt. Det informella utbytet är tydligt i min studie. Medvetna val är nödvändiga inom hantverkstraditionen och valen styrs också av moraliska överväganden. Det är överväganden som innebär granskning av de egna handlingarna, av lärarkulturen som påverkar handlingarna och av lektionernas innehåll. I linje med den estetiska traditionen är lärarnas arbete i hög grad känslomässigt, något som också framgår av lärarintervjuerna. Liksom i konstnärligt arbete används erfarenheterna för att skapa mening, och bedöma framtida handlingar. I den vetenskapliga traditionen kan lärare både ta del av andras forskning och själva genomföra öppen systematisk undersökning av sin egen undervisning, vilket samtidigt prövar de egna uppfattningarna och antagandena om undervisning och lärande.

Ett vidgat synsätt på yrkeskunskap öppnar för nya tankar och gör det möjligt att knyta an till praktikernas sätt att arbeta och resonera. Fördjupningar kring begrepp som praktisk visdom, professionellt omdöme, personlig kunskap, tyst kunskap, och reflekterande praktiker kan överbrygga klyftan mellan teori och praktik och öka medvetenheten om lärares yrkesutövning och kunskap. Till exempel skulle de intervjuade lärarnas vägar att bygga kunskap, det ständigt pågående relativt spontana samlandet och de informella samtalen med kollegor, kunna undersökas och utvecklas, i stället för att avfärdas som "tinkering" (Sykes, 1999:231) eller något som "bara" handlar om användbarhet i klassrummet (ibid.).

Goodson och Hargreaves talar för en tredje väg, "principled professionalism" (2003:131), som balanserar mellan en akademisering och en privatisering av yrket. Jag ser deras väg som framkomlig i och med att den markerar avstånd

till de begränsningar som finns både i en teknifierad/standardiserad kunskap och i den praktiska/privata. Kritiken mot teknisk kunskap har berörts ovan. Dessutom förstärker akademisering klyftan mellan forskning och praktiker i och med att esoterisk kunskap premieras (ibid., s. 128, 131). Riskerna med den praktiska/privata kunskapen finns i att all erfarenhetskunskap inte är önskvärd, att den i brist på kritisk granskning kan bli inskränkt och att moraliska och sociala perspektiv kan falla bort. Författarna menar att en förståelse på makro-nivå behövs för att undvika att lärarna blir offer för tillfälliga policyprojekt i vilka lärarna lydigt, kompetent och tekniskt skickligt levererar målstyrda resultat, utan moralisk grund (ibid., s. 131).

Centralt i resultaten är lärarnas ämnesinriktade yrkesidentitet. Det är en identitet som krockar med vad som är politiskt korrekt på skolorna, vilket mest tydligt framgår av konflikten kring ämnesövergripande arbetslag (en konflikt som dock varierar i styrka mellan skolorna). Det resulterar i att sambandet mellan yrkesidentitet och arbetet försvagas (Nias, 1989) och att reformer försvåras eftersom lärarna inte ser det meningsfulla i dem (Fullan, 1997:210). Tanken om det önskvärda i en holistisk syn på undervisningen kan knappast ifrågasättas. Däremot kan det praktiska utförandet diskuteras. Infärgning av kärnämnen i karaktärsämnena (prop. 2003/04:140) och ämnesövergripande arbetslag resulterar inte automatiskt i holistiska lösningar.

En annan utgångspunkt är Peels begrepp *dual professional* (2005:124). Hon använder begreppet för att beteckna universitetslärares behov av expertis både på ett ämnesområde och beträffande förmågan att undervisa. Jag menar att en definition av gymnasielärares yrkesroll skulle kunna vara likartad. Stundtals betraktas lärarnas engagemang för ämnena som ett utslag av konservatism eller bristande utvecklingsbenägenhet. Lärarna uppfattar sig stå på två ben, ett ämnes- och ett pedagogiskt, och det är också motiverat utifrån den styrning som finns i kursplaner och betygskriterier. Den vetenskapliga nivån på lärarnas ämneskunskaper ifrågasätts (Kallós & Lundahl Kallós, 1997:159; Labaree, 2000:232), men jag menar att "ämnesbenet" kan kopplas till ämnesdidaktik. Därmed kan lärarnas kunskaper beskrivas och utvecklas utan att den energi som finns i engagemanget för ämnena går förlorad. Det finns också stöd i forskning för att lärare med djupare ämneskunskaper kan skapa mer dynamisk undervisning (Vetenskap & allmänhet, 2004:11). Till den dubbla professionalism kan läggas en komplikation som försvårar läraryrket, vad Shulman (2004:513) kallar multipla roller, som till exempel förälder och socialarbetare. Han menar att detta ökar komplexiteten i yrket, en tanke som bekräftas av några av de intervjuade lärarna.

Stödet i yrkesutövningen från grundutbildningen och fortsatt kompetensutveckling är svagt.

Bara ett par av de (unga) intervjuade lärarna nämner lärarutbildningens betydelse. En del av förklaringen till att inte fler gör det kan ligga i att de flesta har arbetat länge i skolan. En annan del kan bekräfta Lorties uppfattning att lärarutbildningen har litet inflytande på studenterna (2002:66). Men jag ser det inte som troligt att andra yrkesutövare som arbetat cirka 20 år i sitt yrke talar så mycket om sin grundutbildning när de beskriver sitt arbete i nutid. Inte heller skolans gemensamma kompetensutveckling ses av lärarna som en väg framåt. Flera betraktar den som otillräcklig eller obefintlig och uppfattar de tillfällen som erbjuds som att innehållet är alltför allmänt för att det ska kännas givande. Några av de intervjuade lärarna har gått kurser de är nöjda med, men helhetsintrycket är att de inte räknar med skolornas satsningar på kompetensutveckling som en viktig del av yrkesutvecklingen. Det är ett intryck som bekräftar Skolverkets uppgifter om att endast en tredjedel anser att de har goda möjligheter till kompetensutveckling (2003a:78). Några lärares uttalanden implicerar en känsla av att de obetydliga resurserna för fortbildning också är ett mått på deras värde som yrkesutövare.

Samtidigt är den egna aktiviteten och medvetenheten om att som grupp verka för en lärande organisation/gemenskap eller professionell gemenskap låg, vilket avviker från det ansvar för yrkesutvecklingen som betonas i professionsforskningen. I viss mån agerar lärarna i den riktningen, till exempel i ämneslagen och grupp 1, 3 och 6 gör det i utvecklingen av projektarbete. Men det är en ambition som mer verkar handla om att göra det bästa av situationen än om en långsiktig, målmedveten strategi. En annan sida av det problemet är att stödet i organisationerna för en sådan inriktning är svagt. Att enbart delegera uppgifter till arbetslagen är otillräckligt. Det behövs också tid, kunskaper och stöd – något som saknas på skolorna (med Tallskolan som delvis utgör ett undantag). I viss mån förekommer gemensam kunskapsutveckling i arbetslagen, men det är slående att de av lärarna inte betraktas som ett användbara fora för den uppgiften.

I relation till skolornas vardagspraktik framstår modeller för lärande organisationer, professionella gemenskaper, etc. (Conley et al., 2004; Silins et al., 2002; Visscher & Witziers, 2004:785) som utopiska. Det är ett resultat som bekräftar Fullans (1995) uppfattning att skolor som lärande organisationer är "distant dreams". Förutsättningar som ändamålsenliga arbetsgrupper, belöningar, *teacher empowerment* och kunskaper som möjliggör forskning i den egna praktiken saknas i stort sett. Men det är inte bara på det området avståndet mellan forskning och praktik är stort. Den vanligt förekommande bilden av klyftan mellan skolforskning och skolpraktik (Vetenskap & allmänhet, 2004) bekräftas av min undersökning. Praktikernas intresse för ett närmande till forskning finns i relativt hög grad, men ett reellt närmande i praktiken framstår också som avlägset i skolans vardag. En del av förklaringen

till det ligger i bristande förutsättningar för ett sådant inslag i arbetet, analogt med det ovan förda resonemanget om lärande gemenskap etc. i teorin och praktiken. En annan delförklaring kan antagligen sökas i den vetenskapliga världens tillgänglighet för skolan. Båda dessa tankar bekräftar tidigare forskning om lärares inställning till vetenskap (Vetenskap & Allmänhet, 2004).

Stor autonomi – med förbehåll

Lärarna använder inte begreppet autonomi, men ord som frihet och frirum förekommer.

Slående är att många på en direkt fråga svarar att friheten är stor, medan de i andra delar av intervjun, mer implicit, uttrycker att det finns många hinder och begränsningar. Nitton av de 23 säger att friheten är stor eller ganska stor, även om flera tillägger att situationen är dubbel i och med att det finns sådant som begränsar eller att friheten är på väg att minska. Christina (Björkskolan) säger:

Jag har i stort sett hur mycket frihet jag vill. Och det hänger nog på mig var jag sätter gränsen (...) Ja, det finns ett väldigt stort spelrum. Det tycker jag, det gör det, och det är väl frågan om att bara iddas eller orka utnyttja det.

Det vanligaste svaret på frågan om hur stor frihet lärarna upplever i arbetet är att den är stor, följt av ett ”men ...”. Det är tydligt i arbetsgrupp 3 (Granskolan), och bland flera andra lärare. Linda (Granskolan) säger att hennes frihet är ganska stor men att det finns en del begränsningar. Hon nämner otydlighet om vad som gäller, ensamheten i klassrummet och de stora klasserna:

Det är jättestora klasser, om man fick ha en grupptimme någon gång så skulle jag kunna göra mycket roligare saker då (...) man har en massa saker man skulle (*emfas*) vilja göra men som man inte kan göra.

Även Eva (Granskolan) tycker att hon har ett stort frirum, och uttrycker också att klimatet är tillåtande både från ledning och kollegor, men hon begränsas av brist på tid och information och av att många elever är omotiverade för studier. Hennes kollega, Fred, formulerar dubbelheten på ett annat sätt: ”Jag är styrd till 100 % i mitt jobb” vilket han är ”helt nöjd med”. Han syftar då på sådant som kursmålen, Svensk elgrundlag och branschkrav. Han fortsätter, i linje med intentionerna med målstyrning:

Jag tycker det är väldigt bra (...) jag ser målen man ska nå och jag vet (...) mina ramar. Sen hur jag tar mig dit med mina elever det är det ingen, höll jag på säga, från skolan som bryr sig. Och det tycker jag är, jag upplever det positivt att man har förtroende att få göra det här själv på sitt eget sätt, förutsatt att man når målen (...) Så att det är frihet under ansvar.”

Några yrkesinriktade, eller tekniskt inriktade, lärare har en speciell situation i och med att de är mer eller mindre ensamma på sin skola om sin kompetens. Detta leder till stor individuell autonomi. Erland (Tallskolan), ellärare med datainriktning, säger: ”Det är väldigt stor frihet för det var ingen som riktigt hade kläm på dom här ämnena som jag har nu då, i början”. Han, liksom flera av de andra ellärarna, har också möjlighet till en friare tidsdisposition eftersom han har mycket tid med samma grupp elever. Till exempel kunde han koncentrationsläsa kursen *projektarbete* så att den slutfördes före jul, medan de flesta andra behöver hela läsåret för det. Lars (Björkskolan) har också sina elever mycket tid, och dessutom en ”egen” lokal. Han använde den möjligheten till att koncentrationsläsa kursen *projektarbete* under våren. Bland teorilärarna är det bara Sven (Rönnskolan) som har en liknande situation. Eftersom han har tre andra kurser i samma klass som han har projektarbete i, kan han använda tiden mer flexibelt, till exempel för koncentrationsläsning. De ovan nämnda aspekterna kan vara förklaringen till att yrkeslärares uttryck för stor frihet i arbetet är något starkare än teorilärares. De är dock mer beroende av tillgång till utrustning än vad teorilärarna är.

Dan (Granskolan), som undervisar i data och multimedia, säger att han har stor individuell frihet och kopplar den också till det kollektiva:

Jaa, det tycker jag i dom ämnen jag har för det är väl ingen (*skratt*) som begriper sig på dom egentligen så det är väl ingen som lagt sig i det heller. Det är något vi kommit överens om, vi datorlärare, vi har en gemensam planering, en gemensam syn, sen kanske vi inte gör exakt lika, men i alla fall huvuddragen är desamma.

Att lärare är relativt ensamma om sin specialitet är inte det mest typiska. Däremot uppfattar jag Dans beskrivning om relationen mellan det individuella och kollektiva som representativt för många av de intervjuade lärarna – något som också innehåller en nyansering av gängse uppfattningar om lärares individualism. Även andra lärare som har stor individuell frihet, t.ex. Fred (Björkskolan) och Erland (Tallskolan), nämner att de samarbetar. Både Fred och Erland har en kollega som de samarbetar med löpande och informellt.

Ingen av de intervjuade markerar någon tydlig distinktion mellan kollektiv och individuell autonomi, och det ställdes inte direkta frågor om den distinktionen i intervjuerna. Men jag uppfattar det som att lärarna spontant talar om sin individuella frihet att utforma sitt arbete.

Det finns en tendens till motsättning mellan samarbete och autonomi. Grupper där lärarna arbetar väldigt individuellt, som grupp 2 (Björkskolan) och 4 (Granskolan) känner sig friare, medan grupper som arbetar mer kollektivt, som 3 (Granskolan), känner sig mindre fria. Arbetsgrupp 3 tar sig frihet som grupp, och lärarna anser sig ha ganska stor frihet, men de uttrycker också att de begränsas av många faktorer. Detta gäller också inom lagen: I grupp 6 (Tallskolan) arbetar Erland mest individualistiskt och upplever sig mest fri i yrkesutövningen.

På Tallskolan, där delegeringen av arbetsuppgifter till arbetslagen är störst, är uppfattningarna om autonomi blandade: Erland anser sig ha stor frihet, Martin tycker att den är liten, medan Tore och Tomas uttrycker att det är dubbelt, både stor frihet och en del faktiska begränsningar. Tomas pekar på att delegeringen av uppgifter är större än på många andra skolor. Det innebär dels större autonomi, men också ökad arbetsbörda och en risk för att fördelningen av arbete mellan varandra i laget kan medföra motsättningar. Han nämner också att ledningen inte har full tillit till sin egen delegering. Ledningen litar inte riktigt på arbetslagens beslut till exempel i fråga om prioritering av kompetensutveckling.

Håkan (Rönnskolan) och Martin (Tallskolan) hör till de lärare som anser sig ha liten frihet. Håkan pekar på ett antal ramfaktorer som begränsar honom: tidsbrist, oklar tjänstefördelning, kort framförhållning, att arbetslagen inte är ändamålsenliga, betygssättningen och att alltför mycket delegeras till arbetslagen. I kursen *projektarbete* anser han att det saknas tid både i schemat och i hans tjänst, bristen på koppling till ämnena och att han inte visste något om kursen när arbetslaget fick uppgiften att utveckla den. Martin menar att bristen på tid och pengar är de största problemen på skolan, och att det inneburit att lärarnas frihet minskat:

De senaste tre åren har det bara gått så här (*visar starkt nedåtgående kurva med handen*). Det är bara pengarna som styr (...) Jag tycker inte att jag hinner med det viktigaste, det kommer hela tiden nya uppgifter.

Gustav och Sten (Björkskolan) är exempel på en paradox beträffande autonomi. De är mycket missnöjda med de ständiga reformerna och förändringarna. De känner sig överkörda av, och hjälplösa inför, den utvecklingen. Samtidigt säger båda att de i stort sett gör som de själva vill i klassrummet.

Gustav uttrycker att kursen *projektarbete* infördes ”på gammalt preussiskt militärmanér (...) det kommer från Skolverket på det gamla vanliga svenska sättet. Ämbetsverket bestämmer och vi ska lyda”. Han tycker att det är ett problem att det hela tiden kommer ”desperata nya moderiktningar” uppifrån. Han försöker ”lojalt att genomföra det”, men säger också att ”i klasserna gör jag som jag vill ändå, tillsammans med eleverna”. Sten har liknande tankar, men med ett yrkesutbildningsperspektiv: ”Vi hade en utbildning som jag tyckte var helt suverän”, som han också menar fick positivt respons från elbranschen. ”Men i dagsläget så anser jag att kvaliteten har rasat katastrofalt (...) Sen ÖGY, då började raset, och det har blivit mer och mer”. Ett problem han och några andra yrkeslärare nämner är att det i det gamla regelstyrda systemet också föreskrevs vilken utrustning som skulle finnas, något som försvann i det mål- och resultatstyrda systemet, där det lämnades utrymme för nedskärningar. Sten menar också att de ständiga förändringarna leder till att han inte kan ha någon framförhållning. Samtidigt med denna ofrihet tar han sig frihet:

Däremot är vi ju så pass individer allihop inom skolans värld att jag bestämt mig för att en sak är dålig så då tar jag inte den, och det är ju likadant inom läroplanen, med den livserfarenhet jag har, och så vidare: ser jag att det här är ett helt vansinnigt moment då informerar jag dem om det, men jag kör ett annat som jag tycker om. Jag har ju möjligheter att själv ... Men jag gör det ju utifrån mitt ansvar.

Kursen *projektarbete* upplevs av de flesta som en arbetsuppgift med ett stort frirum. Det är snarare så att bristen på ramar och gemensamma riktlinjer upplevs som ett hinder. Linda (Granskolan) efterlyser en ”gemensam policy” på skolan och säger vidare att ”man skulle önska att det fanns några hållpunkter sådär”. Det är ett problem att informationen är vag och spretig vilket resulterar i att olika elever får olika information och villkor. Gerd (Rönnskolan) säger att ”vi har ingenting att titta tillbaka på. Inga mallar, ingenting, nej. Det hänger i luften och det känns, det blir ju vad vi gör av det på något vis”. Informationsbristen spelar också roll på andra områden: oklarheter om läraren har timmar för kursen, oklarheter i hur tjänstefördelningarna är gjorda, kort framförhållning och svag förberedelse på skolan. Andra aspekter som hindrar är tidsbrist, schema, resursbrist och att elevernas problemval ibland ligger utanför det lärarna anser sig vara kompetenta i.

Att uppgiften att planera, genomföra och utveckla kursen *projektarbete* delegerats till arbetslagen i flera av grupperna har uppfattats som både frihet och ofrihet. Avsaknaden av gemensamma riktlinjer och att planeringen kräver

tid kan vara negativt medan friheten att fördela elevarbeten och möjligheten att forma sin egen kurs kan vara positivt. På Rönnskolan är huvudintrycket av delegeringen negativt: Lärarna vill att arbetet ska styras av ämneslagen och att med den utgångspunkten utveckla både arbetslag och, med kort framförhållning, kursen *projektarbete* ger inte goda förutsättningar för arbetet.

Yrkesmoral: för elevernas bästa

Lärarnas mycket starka engagemang för att göra ett bra arbete för elevernas bästa, är det tydligaste resultatet från intervjuerna på området yrkesmoral. Jag använder här ordet yrkesmoral i stället för yrkesetik för att betona att det rör sig om spontana uttryck för den moral som präglar arbetsvardagen. Alla intervjuer, möjligen med ett undantag, genomsyras av ett engagemang för eleverna och för att göra ett gott arbete. Det är min tolkning, som till stor del grundar sig på den glöd och de känslouttryck jag uppfattade i mina möten med lärarna. De uttrycken, som till en mindre del är verbala, är svåra att redovisa och belägga. Trots det vill jag ändå lyfta fram lärarnas starka engagemang för arbetet som ett viktigt resultat, det var ett tydligt intryck i intervju-situationen. Jag menar också att den frustration och upprördhet som lyser igenom i många sammanhang, och som jag visar på i andra avsnitt, också ofta handlar om en stark vilja att göra ett gott arbete. Jag upprepar inte direkt de exemplen här, men frustrationen och upprördheten grundar sig i många fall på att läraren känner sig förhindrad att göra en bra arbetsinsats.

Viljan att göra ett gott arbete kan vara kopplad till alla pedagogiska ansvarsområden Gren (2001:35) nämner, som eleverna, föräldrarna, styrdokument, arbetsgivaren, yrket, kollegor och samhället. Vilket motiv som väger tyngst är inte alltid möjligt att ha en säker uppfattning om, men många av lärarna uttrycker att de vill göra det bästa för eleverna. Flera är under kursen *projektarbete* ständigt tillgängliga för frågor och handledning. Kennet (Björkskolan) säger att han är närvarande och tillgänglig hela tiden. Tore (Tällskolan) menar att det är viktigt ”att man bryr sig om eleverna och inte säger att nu skiter jag i det här”. Fred (Granskolan) uttrycker något liknande när han berättar att de timmar han fått för handledning inte räcker till. Han handleder det som behövs ändå. Han kan inte säga nej till en elev som behöver hjälp. Han beskriver också sitt yrke som ett ”serviceyrke” och ”nöjda kunder återkommer alltid”. Sven (Rönnskolan) poängterar vikten av att eleverna känner att de lyckas. ”Man har ju ett ansvar där också att det inte helt misslyckas. Det finns ju en liten oro (...), det måste ju bli någonting också”. Christina (Björkskolan) visar allmänt på ett stort engagemang. Hon uppskattar att hon har elever hon känner, vilket ger tillit och att hon vet var hon ska ge stöd. Hon vill komma eleverna närmare och få en djupare kontakt. Niklas (Björkskolan) poängterar att en fördel med kursen *projektarbete* är att han kan hjälpa individerna, och

ge dem möjlighet att utveckla sin potential. Han är också bekymrad över elever med sociala problem och att elevaktiva metoder med öppet innehåll är svårare för dem.

Flera lärare uttrycker en vilja att stödja svaga elever. Hans (Rönnskolan) säger att ”duktiga elever, med stöd hemifrån och sådär, dom klarar sig alltid, men svaga elever blir det sämre för”. Sten (Björkskolan) ser det som en viktig uppgift för läraren att agera när han ser att ”en svagare elev känner sig illa pressad av dom andra”. Magnus (Granskolan) tror också att kurser med stor öppenhet och därmed vagare struktur gör det svårare för svaga elever att lyckas. Kennet (Björkskolan) och Martin (Tallskolan) anser att grupparbetet i kursen *projektarbete* underlättar för svaga elever, en uppfattning som avviker från de andras.

Några av lärarna markerar vikten av att ge eleverna inflytande. Birgitta (Björkskolan) gör det, bland annat genom utvärderingar. Sven säger att han ger mycket inflytande, ”det är stor frihet och bra för eleverna”. Även Tore och Martin talar om vikten av att lyssna på eleverna.

Betyg och bedömning är ett annat område där lärarnas etik sätts på prov. Några tar upp frågan. Håkan (Rönnskolan) talar om att den ska vara ”likvärdig” och att ”man utgår från någon slags rättvisa, att man ska få betyg på samma grunder”. Några arbetar tillsammans med kollegor med betygssättningen. Dan och Niklas nämner att de gör det för att hitta rätt nivåer och för att det ska bli rättvist.

Ett par lärare betonar också sambandet mellan arbetsvillkor och arbetsresultat. Birgitta säger att om lärarna är nöjda så blir också eleverna och föräldrarna det. Magnus har också ett uppenbart engagemang för sitt arbete, samtidigt som han inte riktigt tycker att det finns tillräckliga förutsättningar för att göra ett gott arbete. Sara (Granskolan) säger att hon har höga ambitioner, och visar en hängivenhet, men att ”mål och medel krockar hela tiden (...) Det är lite Florence Nightingale”. Hon markerar också en lojalitet med uppdragsgivaren när hon säger att hon är noggrann med att se till att hon verkligen följer styrdokumentet. Även lärare som är mycket missnöjda med skolreformerna som genomförts sedan början av 1990-talet, som Sten och Gustav, uttrycker en lojalitet med demokratiska beslut som berör deras arbete. Gustav säger att han i hög grad arbetar som han själv vill, trots alla ”desperata, nya moderiktningar (...) och floden av uppifrändirektiv”. Men han ”försöker lojalt genomföra det här, eftersom det här är ju inte min skola, utan det är ju svenska folkets skola”. Han upprepar en liknande tanke i andra sammanhang. Sten betonar sitt ansvar mot arbetsgivaren: ”Jag har ett ansvar mot min arbetsgivare att det jag sätter itu med ska jag stå för, plus att dom (*eleverna, min anm.*) ska ha någonting ut av det här”.

En intressant iakttagelse i materialet är att några av de lärare som är de starkaste motståndarna till de pågående skolförändringarna samtidigt är de

som starkast uttrycker en vilja att göra ett bra arbete för eleverna. Motståndet grundar grundar sig på att lärarna förhindras att arbeta på det sätt de är övertygade om är det bästa. Det gäller, till exempel, Gustav, Sten och Erika. Deras upprördhet över sakernas tillstånd utgår från att de upplever att det de anser vara den bästa yrkesutövningen inte är möjlig eller inte accepteras uppifrån.

Gustav (Björkskolan) uttrycker ett starkt känslomässigt engagemang för det han uppfattar som kvalitet i skolan. Han försöker lära eleverna något – i motsats till vad han uppfattar som Skolverkets strävan. Den ämnesövergripande trenden opponerar han sig mot. Det är snarare en förstärkning av ämnena som är bra för eleverna. Han reagerar mot det han betraktar som antiintellektualism och utökade hobbyinslag i skolan. Eleverna på yrkesprogrammen förlorar mycket på de gemensamma kurserna i kärnämnen, enligt Gustav. Betygsmässigt blir det ”katastrofala resultat”. Som lärare kan han bara välja mellan ”hyckleriet eller yxan”. Sten (Björkskolan) har ett liknande känslomässigt engagemang för vad han tycker är kvalitet, för elprogrammet. Han anser att ellärarna hade skapat en mycket bra utbildning som ledde till att eleverna blev duktiga yrkesmän, något som nu håller på att raderas. Mycket tid går åt till sådant eleverna inte har nytta av, medan mycket av det som är viktigt inte längre hinns med. Ett exempel är att momentet att koppla in strömtransformatorer plockats ut ur läroplanen, vilket han bedömer som ”helt livsfarligt”.

Några andra yrkeslärare är upprörda över att det minskade timantalet och nedskärningen av resurser till yrkesutbildningarna inneburit att det inte längre är möjligt att utbilda yrkesmän. Det är en upplevd försämring som verkar träffa kärnan i deras yrkes stolthet och yrkesidentitet. Martin (Tallskolan) säger att ”eleverna blev bättre yrkesmän förut, och det är det de vill med sin utbildning”.

Erika (Rönnskolan) är upprörd över den dåliga förberedelse som gjorts för kursen *projektarbete* på skolan, hon tycker att det drabbar eleverna: ”Det känns ju väldigt, lite orättvist mot eleverna”. Hon menar också att läsningen till arbetslag gör att hon inte får handleda i det hon är bra på: ”elever som kanske jobbar med ämnen som jag har och som jag kan och som jag är duktig på att handleda i”. Arbetslagsindelningen har också lett till att hon bara får undervisa i A-kursen i religion, trots att hon har mest utbildning i ämnet på skolan. Hon anser att skolledningen inte bryr sig om kompetensen, det viktiga är att man arbetar i arbetslag.

Några direkta frågor om lärarnas yrkesetiska principer ställdes inte i intervjuerna. Det är ändå värt att notera att bara en av lärarna, Niklas, nämner dem. Intervjuernas inriktning var visserligen mot lärarnas berättelser om sitt konkreta arbete, och vilka faktorer som spelar roll i yrkesutövningen, men frånvaron av explicita uttryck om lärarnas yrkesetik tyder på att det en fråga som inte upptar lärarnas tankar i arbetets vardag.

Utvidgad lärarprofessionalism i praktiken

Inledningsvis sammanfattar jag tidigare redovisade inslag i verksamheten som berör temat utvidgad lärarprofessionalism.

- Delegeringen av arbetsuppgifter till arbetslagen är omfattande. Det ger potential för inflytande och yrkesutveckling men samtidigt ökad intensifiering av arbetet.
- Avsaknaden av stödstrukturer på skolorna för långsiktig kunskapsutveckling innebär ett överlåtande av ansvaret till de lärare som förmår ta initiativen. Skolornas komplexitet och bristande kommunikation har samma effekt.
- Dialogen mellan lärarna och forskningen är obetydlig. Lärare som forskar i sin egen praktik förekommer inte i denna undersökning. Förutsättningarna för det saknas till stora delar.
- Ett omvärldstryck finns mot lärarna med starka budskap om ökade krav, vidgat ansvar och professionalisering. Ansvar för skolutveckling är ett av budskapen.
- Professionalisering/professionalism innebär i sig en vidgad roll: ansvaret för yrkes- och kunskapsutveckling, autonomin, behovet av att skapa omvärldssanktion genom att svara mot elevernas, föräldrarnas, statens, samhällets och arbetsgivarnas behov.

Till detta lägger jag i det följande ytterligare aspekter: lönekriterier, utvärdering, och professionell gemenskap.

Lönekriterierna premierar en utvidgad lärarprofessionalism

Kriterierna för den individuella lönesättningen innebär i princip en stark styrning av vad den anställda ska prioritera i arbetet och vilka uppgifter som ska fokuseras. Systemet för lönesättning är en del av lärarens organisatoriska kontext, en kontext som kan ha stor betydelse för yrkesutövningens innehåll och inriktning och därmed yrkesidentiteten. Jag finner det därför intressant att granska de kriterier som användes på de intervjuade lärarnas skolor ur perspektivet avgränsad – utvidgad lärarprofessionalism. Hur avspeglar kriterierna dessa kategorier? Resultaten sammanfattas i tabell 5 nedan.

Jag vill poängtera att jag i följande analys avviker något från begreppen avgränsad och utvidgad lärarprofessionalism, som de till exempel definierats av Stenhouse (1975). Han innefattade kännetecknen för en avgränsad professionalism i den utvidgade, exempelvis elev- och klassrumsfokusering. I analysen separerar jag dem för att göra tendenser tydligare.

Tabell 5. *Antal lönekriterier i kategorierna avgränsad lärarprofessionalism, utvidgad lärarprofessionalism och de som kan tillhöra båda nämnda kategorier*

Kategori	Avgränsad prof.	Utvidgad prof.	Kan vara både och
Antal	6	38	14

På de fyra olika skolorna finns sammanlagt 58 lönekriterier, som uttrycks i kommunala dokument. Jag har sorterat dem i kategorierna avgränsad lärarprofessionalism, utvidgad lärarprofessionalism och kriterier som inte direkt går att inordna i de kategorierna. Oftast kan de senare inplaceras i båda de andra kategorierna, beroende på situation. För att uppfylla det forskningsetiska kravet på konfidentialitet kan jag här inte redovisa vilka lönekriterier som gäller för respektive skola. Det skulle göra en identifiering av skolor och lärare möjlig. Jag nöjer mig därför med att ge några exempel på kriterier och hur jag kategoriserat dem. För att avidentifiera kriterierna har jag gjort små justeringar i formuleringarna och samtidigt vinnlagt mig om att behålla grundtanken i respektive kriterium.

Det finns en viss subjektivitet i hur dessa kriterier kan kategoriseras, och ofta är de situationsbundna. Men även om min klassificering går att diskutera tror jag att den visar på en trovärdig tendens. Här följer några exempel på lönekriterier och hur jag klassificerat dem. Ett inslag i den avgränsade rollen är elevcentreringen. Den avspeglas i kriterier som: ”engagemang och socialt ansvar för eleverna” och ”stöder elever med särskilda svårigheter”. Den ämnes- och klassrumskompetens som också är karaktäristisk för en avgränsad professionalism saknas nästan helt i lönekriterierna. Möjligen kan de kompetenserna skönjas i ett kriterium som: ”ansvarstagande för verksamhetens gemensamma målpuppfyllelse”, men här finns snarare en betoning av mer övergripande mål. Utifrån detta isolerade kriterium är det oklart hur de gemensamma målen definieras. Jag har därför valt att klassificera det kriteriet som ett som inte direkt går att inordna i kategorierna avgränsad eller utvidgad lärarprofessionalism.

Ett par andra exempel på kriterier som jag sorterat in i kategorin som omfattar uttryck som kan motsvara både en avgränsad och en utvidgad roll är: ”bidrar med idéer och deltar i problemlösning” och ”engagerar eleverna genom pedagogisk kreativitet, nya arbetssätt och arbetsformer”.

Antalet kriterier som ligger nära en utvidgad lärarprofessionalism är stort. De kan vara formulerade som ”kompetens och vilja att engagera sig i många olika uppgifter”; ”tar ett utökat ansvar för arbetet och organisationen”; ”engagerar sig aktivt i skolutveckling”; ”tar ansvar för skolans gemensamma kvalitet och resultat”, ”samarbetar med kollegor, arbetsgivare och det omgivande samhället”; ”deltar aktivt i utvecklingen av en lärande organisation”; ”är flexibel i relation till skolans behov och ändrade förutsättningar”.

Utvärdering

Utvärdering kan ses som en del av en utvidgad yrkesroll i och med omgivningens betoning av mål- och resultatstyrning, kvalitetsuppföljning och kvalitetssäkring. Mina resultat ger två tydliga intryck av hur utvärderingarna görs på de skolor jag besökt. De utförs huvudsakligen av lärarna i respektive kurser, och det finns en oklarhet i relationen mellan lärarnas egna utvärderingar och skolans centrala utvärderingsfunktioner. Som nämnts visste många lärare inte vad som gällde för utvärdering av projektarbete. Detta är ett uppenbart kommunikationsproblem. Ett annat intryck av betydelse är att en majoritet av de intervjuade lärarna har en positiv attityd till utvärderingar. Ingen uttrycker att de är emot utvärderingar, men några anser att de inte fungerar bra på skolan. Det tyder på att utvärderingarna, om inte annat, används för den individuella lärarens utveckling. Däremot uttalar sig lärarna obetydligt om hur utvärderingar fungerar i ett skolövergripande sammanhang.

De flesta av de intervjuade lärarna säger att de gör egna utvärderingar i varje kurs. Flera uttrycker att motivet är att få feedback, och att få veta vad som bör förbättras. Tore säger: ”Ja, vi gör det (*utvärderar, min anmärkning*) lokalt här nere. Vi gör ständiga förbättringar”. På hans skola, Tallskolan, utvärderar lärarna själva sina kurser. Han nämner också att de dagen innan intervjun hade haft ett möte i olika grupper för att diskutera vad som kunde förbättras. Det finns dock ett glapp i förhållande till rektorns positiva beskrivning av skolövergripande utvärdering, något lärarna inte verkar involverade i.

Även på Rönnskolan gör lärarna egna utvärderingar löpande. Erika säger att ”jag vet inte om det är så många som gör det, men jag gör det alltid, för att få feedback. Det är alltid så att man kanske gjort något konstigt eller nåt jättebra”. Gerd är också positiv och kopplar resonemanget till att få uppskattning, och den brist på uppskattning från ledningen hon anser finns: ”Det är ju det beröm man får från i skolan i dag (...) Av eleverna, varje termin, får jag den feedbacken, det är jätteskönt att man är på rätt spår”. Även Sven är positiv till att göra utvärderingar: ”Det är väldigt bra faktiskt. Man ser vad som är bra och mindre bra”. Men han menar också att det pågår en utvärdering hela tiden: ”Man ser under tiden, man ändrar lite och det där: kanske ska göra så här i stället. Så det är en fortgående utvärdering, tycker jag, när det är liksom det praktiska arbetet då”.

Som nämnts är också kommunikationen om utvärdering oklar på några skolor, till exempel Björkskolan. Sten är mycket kritisk till tidigare centrala utvärderingar: ”Skolledningen har skrivit sin utvärdering och slutresultatet har varit det att man inte har känt igen någonting (...) Det kan bli ett dråpslag mot en själ”. Han vill helst få ett papper som han sedan själv kunde skicka till Skolverket.

På de andra skolorna är lärarna klarare över att de använder egna utvärderingar, men även där finns det oklarheter i relation till centrala utvärderingar. På Granskolan har lärarna för vana att utvärdera sina egna kurser. Eva och Fred säger sig båda vara positiva till utvärdering, men de resonerar olika om utförandet. Eva säger att hon brukar göra "en skriftlig utvärdering anonymt, från eleverna. Men det är inte så att jag sammanställer och sparar det, utan jag kollar det och så försöker jag tänka efter vad som blev fel". Hennes utvärdering förs inte vidare, men hon använder den för egen utveckling. Fred tar inte ansvar för utvärdering, han säger att "det saknas helt". Han nämner att en "standardblankett" förekommer men att "det är inte seriöst". Men han ser ett stort värde i utvärderingar, på samma sätt som med en besiktning i elbranschen. Han tycker att han har "ett serviceyrke" och vill få en bekräftelse på att arbetet är väl utfört. Om man "gör fel, eller säger fel eller uppför sig fel" ska man få veta det så man kan förbättra.

Lärande organisation: en avlägsen dröm

Samarbete är kärnan i det paradigm som dominerar visionerna om lärares yrkesutövning och yrkesutveckling – i kontrast mot bilden av lärares individualism som målades av Lortie (2002) vilken sedan bekräftas av flera andra forskare (t.ex. Berg, 1999; Ingersoll, 2003:170) i så hög grad att den ofta tas för given. Det är en bild som nyanseras av, och kan problematiseras utifrån, resultaten i min undersökning.

Att nästan allt arbete i klassrummet utförs individuellt, samt att mycket av kunskapsutvecklingen är ett individuellt projekt talar för den gängse bilden av individualism.

Vid närmare granskning finns det nyanser i en sådan bild: den stora betydelsen av informellt samarbete, försvaret av ämneslagen samt att det faktiskt pågår en hel del arbete i arbetslagen. Utöver detta arbetas det också i andra grupper, till exempel projekt och utvecklingsgrupper – något som inte studerats i denna undersökning.

De informella mötena är ofta spontana initiativ som tillkommer för speciella behov av delad reflektion kring olika uppgifter, till exempel bedömning, kursutveckling, samordning eller planering. Flera lärare nämner utbytet av tankar med de närmaste kollegorna i arbetsrummet, eller kollegor som undervisar i liknande kurser, som ett mycket värdefullt inslag i arbetet. Det gäller även lärare som verkar ha stor individuell autonomi. Erland säger att han samarbetar med en kollega men "det är ju väldigt ointressant för andra än oss två då, vad vi pratar om". Fred säger: "Jag är ju ensam på skolan, nu har man ju kollegan i och för sig man kan snacka med, men vi fungerar som en egen liten enhet här som ... ingen annan bryr sig om vad vi pysslar med".

Ellärare och datalärare har också ett samarbete efter behov som har med teknikberoendet att göra, till exempel organisering av stationssystem och

utbildning av varandra på olika datorprogram. Flera försöker kompensera vad de uppfattar som bristfällig kompetensutveckling med informellt samarbete med kollegor.

De ämnesövergripande arbetslagen har en central position i alla undersökta skolors organisationer. Lärarna i grupp 1 (Björksskolan), 3 (Granskolan) och 6 (Tallskolan) verkar använda arbetslagen som en viktig del i arbetet. Sara (Granskolan) är den lärare som tydligast uttrycker en vi-känsla, och att laget skapar något tillsammans, en åsikt som delas av hennes kollegor. Men de uttalanden som görs specifikt om de ämnesövergripande arbetslagen är till stor del negativa: de innebär mer arbete och är inte funktionella. Beskrivningen av arbetslagens funktion för projektarbete (se kapitel VII) torde till stor del gälla även för andra arbetsuppgifter, inte minst det jag kallar asymmetrisk sammansättning: att lagmedlemmarna bara delvis delar arbetsuppgifter och att de har andra grupper de samtidigt ingår i. Dan (Björksskolan) säger:

Arbetslagen tycker jag ju är omöjliga över huvud taget om man inte får göra dom spontant som man tycker är vettigt. Men vi är ju påtvingade ett antal arbetslag. Det sitter ju några i våra arbetslag som inte har någonting med våra ämnen att göra och inte har några elever där. Det är fullständigt meningslöst.

Samtidigt säger Dan att det lag han befinner sig i till stora delar är ett ämneslag, datalärare, att de diskuterar ”de problem vi har” och att det fungerar bra. Det verkar vanligt förekommande bland de intervjuade lärarna att de tar med sig många frågor till ämneslagen. Sara, till exempel, nämner att de arbetar med att ”översätta” kursplanerna på ämnesträffarna, vilket ligger helt i linje med målstyrningens intentioner.

De gamla ämneslagen finns kvar på alla skolor i undersökningen, parallellt med de nya ämnesövergripande arbetslagen. En effekt av arbetslagssystemet är att de gamla lagens arbete nedprioriterats i den formella organisationen. Christina (Björksskolan) säger att träffarna blivit färre ”för att vi fått så många andra arbetsuppgifter” det har ”helt påtagligt blivit mer arbete”. Många av de intervjuade lärarna betonar värdet av ämneslagen och speciellt lärarna på Rönnskolan är beslutna att försvara utrymmet för dem mot den prioritering av arbetslagen som görs från skolledningen. ”Det tror jag att de flesta lärare är överens om att det är bättre att man har, i stället för arbetslag, att man har ämneslag”, säger Sven.

Några yrkeslärare (speciellt tydligt i grupp 2) tar upp en aspekt de upplever som ett dilemma med samarbete: att kurserna kräver en specifik kunskap som bara en speciell lärare har. Det försvårar samarbete. ”Nej, det går egentligen inte. Jag har provat lite grann, vid något enstaka tillfälle en icke fackkunnig förstår över huvud taget inte fackuttrycken. Så det ger bara problem, tyvärr”, säger Sten.

Den omfattande litteraturen om lärande organisationer, *professional communities* och liknande begrepp har mycket gemensamt med visionen om en utvidgad lärarprofessionalism. Här finns tankar om kollegialt samarbete i ett långsiktigt, ständigt pågående lärande och utvecklingsarbete, samt reflektion om och forskning i den egna praktiken. Det är frågor som kan innebära omfattande undersökningar och analyser. Jag nöjer mig här med att sammanfatta några iakttagelser i det empiriska materialet, relaterat till Dales modell om kompetensnivåer, som beskriver grunden för en professionell skolorganisation. En analys utifrån Visscher & Witziers beskrivning av organisationslärande (2004:786) skulle få ett liknande resultat. Modellerna är i stort sett identiska, förutom att Visscher & Witziers ställer lärande i fokus på respektive nivå.

En mycket förenklad beskrivning av mitt empiriska material relaterat till Dales modell (jfr kapitel V), är att lärarna arbetar på kompetensnivå 1,5. Min undersökning omfattar inte direkt lärarnas arbete med eleverna, kompetensnivå 1, men deras fokus och engagemang är alldeles uppenbart inriktat mot undervisningen. Kompetensnivå 2 handlar om lokalt utvecklingsarbete med reflektion kring, och konkretisering av, läroplanen, till exempel i arbetslag eller skolövergripande. Som jag redovisat ovan pågår en hel del sådant arbete på skolorna, exempelvis har några arbetslag diskuterat kursplanen för *projektarbete* och planerat genomförandet av kursen. Jag har också visat på brister i detta arbete, till exempel bristen på tid och framförhållning och avsaknaden av skolövergripande riktlinjer för, och långsiktig utveckling av, arbetet. Det är anledningen till att jag skriver att arbetet ligger på kompetensnivå 1,5 och inte på nivå 2. Som nämnts förekommer inte arbete med utveckling av forskning på skolorna, och utbytet med aktuell forskning är obetydligt. Det vill säga att arbete på kompetensnivå 3 i stort sett inte förekommer. Förutsättningarna för ett sådant arbete saknas till stor del.

Utifrån Dales modell kan man alltså knappast beskriva dessa skolor som professionella organisationer. Om analysen skulle utgå från mer abstrakta modeller, till exempel om lärande organisationen, skulle antagligen avståndet mellan teori och verklighet vara ännu större.

Balkaniserad kultur och påtvingad kollegialitet

Alla olika typer av kulturer som Hargreaves (1998) definierar (jfr kapitel V) finns i materialet, ingen skola domineras helt av en kultur. De tydligast framträdande typerna är balkaniserad kultur och påtvingad kollegialitet. Balkaniseringen framgår mest i klyftan mellan yrkesinriktade och teoretiskt inriktade lärare. Men balkanisering kan också märkas där arbetslagen är starka, samt mellan ämnesgrupper. Det verkar som att de olika skolkulturernas historiska rötter har betydelse för de olika programmens status i organisationen

på respektive skola. Den påtvingade kollegialiteten hänger samman med införandet av ämnesövergripande arbetslag.

Klyftan mellan yrkesinriktade och teoretiska program är tydligast på Björk- och Rönnskolan (på Tallskolan finns bara yrkesinriktade program). Det är troligt att här finns samband med de gamla yrkesskole- och läroverkstraditionerna. Ett par lärare, som Stefan (Björkskolan), uttrycker det i försiktiga ordalag, att det är ”lite separerat” och handlar om ”små stridigheter” om avtalsfrågor och arbetstider. Andra, som Christina (Björkskolan), är mer frispråkiga: ”Vi lever åtskilda liv, vi som är teorilärare och yrkeslärarna, och det här har blivit mer markant de senare fyra, fem åren, tyvärr”. Hon anser att yrkeslärarna är informella maktbärare på skolan, att det är en gammal tradition i och med att skolan ursprungligen var en yrkesskola. Hon beskriver att kärnämneslärarna och karaktärämneslärare har en distanserad kommunikation, till exempel via brev, i de klasser de har gemensamt med varandra. Hon menar också att yrkeslärarna ”styr mycket av schemaläggningen, och att vi får ta det som blir över”.

Sten (Björkskolan) har en liknande syn på klyftan, men utifrån yrkeslärarens perspektiv: Du har teoriblocket och yrkesblocket”, och teorilärarna ”har en annan vokabulär, och ser lite grann eljest på det hela (...) för att göra situationen minst smärtsam för båda så är det mycket bättre att prata med dom som är inom yrkesgruppen”. Han tror inte att klyftan går att minska: ”Det är nog väldigt, väldigt svårt att komma dithän, jag tror det är orealistiskt”. Han menar också att yrkeslärarna missgynnas beträffande fortbildningskurser. Betecknande för de flesta lärare på skolan är att de inte känner till de andra gruppernas arbete. Kennets uttalande om teorilärarna är typiskt för både teori- och yrkesinriktade lärare: ”Dom har jag inte så mycket kontakt med (...) det finns inte alls någon koppling till dom övriga linjerna här på skolan”. Två aspekter som bara berörs av någon enstaka lärare, men som kan ha betydelse för den beskrivna klyftan är att de olika programmen är utspridda i olika byggnader, samt att de diskussioner som funnits under några år innan intervjuerna om ”usken” kan ha spätt på motsättningar mellan olika lärargrupper. Björkskolan var ursprungligen en yrkesskola, men teoretiska program integrerades på mitten av 1970-talet.

Även Rönnskolan präglas av en balkanisering mellan teori- och yrkesinriktade lärare. Här är situationen den omvända: Skolan präglas av en gammal läroverkstradition. Dessutom är även på denna skola programmen utspridda i olika byggnader. Sven säger att ”det är en gammal kultur (...) Det som är en lite främmande fågel det är X-programmet (*min anonymisering av programnamnet*). Annars så är det ju det här klassiska, vad ska vi säga, gymnasiet, många har ju gått här själva”. Även Håkan talar om splittringen. De utspridda lokalerna gör att han sällan träffar lärare av andra kategorier, något han tycker

är synd. Han medger att det också finns en gammal statushierarki där naturvetarna står högst. Hans bekräftar bilden och menar att för hans del handlar det om att han vill arbeta med kollegor med ungefär samma grundsyn beträffande krav på eleverna och att det är det som är skiljelinjen, inte pedagogiska synsätt.

På Granskolan är klyftan mellan yrkesinriktade och teoretiska program mindre uttalad. Ett skäl till det är att skolan byggdes på 1970-talet med en uttalad prioritering av att integrera de olika linjerna på skolan. Fred och Birgitta säger att det var en viktig fråga för den förste rektorn på skolan. Däremot kan man ana att ett starkt arbetslag, som det arbetsgrupp 3 är en del av, medverkar till en balkanisering gentemot andra arbetslag. Engagemanget i att skapa något fungerande i det egna laget minskar överblicken och kommunikationen med andra grupper, och eventuellt med det skolövergripande. Sara efterlyser mer "samsyn" på skolan, men upplever inte att det är någon statusskillnad mellan ämnena även om det "blir små grupperingar" i olika ämnen. Gruppen är relativt enig om att kontakterna hänger samman dels med ämnen och dels med "personkemi", men att detta inte är ett problem.

Tallskolan, som är mer homogen än de andra i och med att det bara finns yrkesinriktade program, är också relativt samlad kulturellt. Yrkeslärarna uppfattar det så, men Tomas, som är teorilärare, upplever en klyfta mellan en ämneslärar- respektive yrkelärartradition, där den senare är en bransch-influerad kultur. Den starka delegeringen av arbetsuppgifter till arbetslagen kan också innebära en negativ social kontroll, där frågan "sköter du ditt jobb" finns underförstådd. Många anser sig ha fullt upp och tar inte gärna på sig "övriga uppgifter".

Trots den ovan beskrivna klyftan mellan teori- och yrkeslärare, har de två kulturerna en sak gemensam: den starka betoningen av de egna ämnesområdena. En annan aspekt av balkanisering framträder som en paradox: Starka arbetslag på en stor skola som Granskolan där det gemensamma inte är så starkt kan bidra till en balkaniserad kultur. Det är ett intryck som bekräftas av bilden av skolornas kommunikation, som den framstår av enkäten om pilotutbildningen (bilaga 5, fråga 12). Den upplevs fungera bra inom arbetslagen men mindre bra skolövergripande.

Känslan av påtvingad kollegialitet är ett mycket starkt intryck från Rönnskolan. Den härrör från den konflikt som verkar uppfylla alla lärares vardag, den mellan organisering i arbetslag respektive ämneslag. Erika, till exempel, anser att "det viktigaste är att man jobbar i arbetslag sen struntar dom (*d.v.s. skollärdningen, min anm.*) i kompetensen". I hög grad motsvarar bilden av arbetslagen Hargreaves begrepp påtvingad kollegialitet (1998:207 ff.). Hans och Erika beskriver att de lärare som lämnar sina gamla arbetsrum, med

ämneskollegor, och flyttar in i nya, där grupperna utgör arbetslag, belönas: Erika säger upprört att de som flyttar får ”nya skrivbord, nya datorer, allting som man vill ha, ja dom fräschar upp allt”.

Men även på andra skolor förekommer ovilja mot en uppifrån konstruerad lagindelning. Birgitta (Granskolan), till exempel, säger att ”jag är helt emot att man bestämmer uppifrån och plockar ihop folk”. Det borde i stället vara ”en naturlig process, som att man hittar varandra och tänker någorlunda lika när det gäller elever, kunskap”. För henne blev det ”en katastrof” första året i och med att hon inte hade några elever gemensamma med de andra i laget. Här kan tilläggas att Birgitta tillhör det arbetslag jag uppfattar fungerar bäst av de jag mött i denna undersökning. Hon säger att ”vi funkar faktiskt bra” men att det är en slump. Hon tror att de är ett av få arbetslag som fungerar bra på skolan. Dans, tidigare redovisade uppfattning, om att arbetslagen är omöjliga konstruktioner och påtvingade, bekräftar den tolkningen.

Gustav (Björkskolan) uttrycker att han vill arbeta utifrån de traditionella ämnena och att arbetslagen är påtvingade: ”Jag måste vara med i arbetslag och sånt där, det gillar jag inte riktigt”. Fred (Granskolan) jämför med lagarbetet på ett bygge: Där hade de olika roller, men ”ett gemensamt mål, att bygget skulle bli klart”. Det upplever han inte på skolan, ”vi har inga elever gemensamma, vi har inga kurser gemensamma”. Arbetslagen är påtvingade: ”Alla Sveriges skolor blev ju, jag vet inte hur det var, ålagda att skapa dessa arbetslag”. Den sista synpunkten är gemensam för alla. Alla uppfattar det som att en indelning i arbetslag är tvingande, men ingen säger var det regleras eller beslutats.

De ovan redovisade uttrycken för balkanisering och påtvingad kollegialitet är alltså de tydligaste uttrycken för kultur. Det behöver inte betyda att det är det som mest präglar lärarnas vardag, men jag tolkar det som att det är aspekter som berör dem känslomässigt. Inslagen av de andra typerna av kultur är mer naturaliserade och vållar inte konflikt i vardagen. Jag uppfattar det som att samarbetskulturen är relativt utbredd, speciellt tydlig i grupp 3, som har ett bra arbetslag, men också i det utbredda informella samarbetet samt i ämneslagen.

Även fragmenterad individualism är vanlig, men i och med att den förekommer samtidigt som samarbetskultur, och de andra kulturtyperna, kan man säga att det finns starka inslag av rörliga mosaiker, om än de olika kulturernas tyngd varierar mellan skolorna. Metaforen flytande mosaik härrör från Toffler och beskriver ”flytande, flexibla och dynamiska organisationer” (Hargreaves, 1998:82). Hargreaves ser den flytande mosaiken som en lärande organisation. Han menar att skolor i allmänhet inte nått till en sådan organisation, och skissar en tänkt sådan skola:

Skolor fungerar mer som en rörlig mosaik skulle ha mer flytande gränser mellan ämnesindelningarna, och lärarna skulle tillhöra mer än en sektion. Anciennitetsförhållanden och ledarskap – exempelvis det att vara ledare för ett ämne – skulle tillskrivas mindre betydelse, medan ledarskap tvärs över ämnena skulle få större betydelse. Dessutom skulle det förväntas att dessa organisationer, deras ledare och medlemmar, att de kan förändras när omständigheterna så kräver (ibid., s. 82 f.).

De undersökta skolorna kan knappast kallas lärande organisationer, men flera av de ovan nämnda dragen finns på de undersökta skolorna: rörligheten, tillhörigheten i flera grupper, försöken att minska ämnenas betydelse och förväntningarna på flexibilitet. Här finns dock inslag av negativ laddning, till skillnad mot den ovan positivt laddade bilden.

Organisationsklimatet är något som kan påverka hur de anställda upplever sin autonomi. Jag väljer dock att redovisa det här, som ett inslag i skolornas kulturer.

Att klimatet är tillåtande är tydligt både på Björk-, Gran- och i viss mån Tallskolan. Christina, på Björkskolan, uttrycker att ”vi har ett tillåtande klimat bland kollegor och även då uppifrån”. De flesta av de intervjuade anser att skolan präglas av ett tillåtande klimat. Flera uttalar att ingen annan har kritiska synpunkter på deras arbete. Även på Granskolan anser flera att skolan präglas av ett tillåtande klimat. Både Dan och Birgitta uttrycker att det är ”högt i tak”.

Som nämnts genomfördes intervjuerna på Rönnskolan under en för skolan kritisk period när det rådande klimatet präglades av missnöje och motsättningar mellan skolledning och lärare, vilket resulterat i många uttryck för ofrihet och negativt klimat. Erika uttrycker det starkast. Hon menar att det finns ett allmänt missnöje, speciellt till att det enda ledningen satsar på är organiseringen i arbetslag. I övrigt saknar hon lyhördhet, uppskattning, intresse för kvalitet, med mera. Gerd har en annan uppfattning än de andra. Hon tycker att klimatet är tillåtande vad gäller pedagogiken och att hon kan få stöd av skolledningen: ”Det känns bra här. Jag tyckte jag kom till himmelriket när jag kom hit”. Hon har tidigare arbetat på Tallskolan och upplevde en negativ stämning och hård kontroll, och att det var befriande att komma till Rönnskolan. Hon verkar tycka att det var svårt att vara teorilärare i en skola, Tallskolan, präglad av yrkesskolekultur.

Den i forskning vanligt förekommande uppfattningen att förändringar och reformer bemöts med motstånd av lärarna bekräftas bara till en del av denna undersökning. Den motsägs av lärarnas inställning till kursen *projektarbete*, samarbete och utvärderingar. Däremot finns ett motstånd mot ämnesövergripande arbetslag, individuell lönesättning och reglerad arbetstid (men inte från alla lärare).

Variation utifrån olika sociala identiteter

Följande avsnitt innehåller iakttagelser om variation mellan lärarnas uttryck, utifrån betydelsen av deras olika sociala identiteter (Alvesson & Due Billing, 2002:76). Några tänkbara sociala identiteter som kan ha betydelse i arbetet som gymnasielärare är ålder, kön, klass, etnicitet, ämnes- och programtillhörighet. De olika identitetspositionerna är sammanflätade, vilket gör tolkningen vansklig. Undersökningens design möjliggör inte en djupgående analys av, till exempel, svärfångade kategorier som klass och kön. Mina iakttagelser på sådana områden blir med nödvändighet ytliga, dels på grund av att de inte utgör studiens fokus, och dels beroende på gymnasieskolans komplexitet. Lärarnas sociala bakgrund och etnicitet är intressanta frågor som inte ryms i denna undersökning, men det är noterbart att det inte förekommer någon lärare med ursprung i andra länder än Sverige.

Att vara gymnasielärare i vissa ämnen eller ämnesområden/program framstår som lärarnas starkaste identitetsposition i yrkesvardagen. Detta är gemensamt både för män och kvinnor så väl som för yrkes- och teorilärare samt för olika åldrar. Ingen av de intervjuade tar spontant upp frågan om kön, eller att strukturella förhållanden påverkas av kön. Däremot nämns grupperingarna yrkes- och teorilärare av flera. (Yrkes- och teorilärare är onyanserade beteckningar, men jag använder dem här för att förenkla framställningen.)

De delar av arbetet som lärarna betonar starkast, och där de starkaste känslouttrycken finns, skiljer inte mellan kön eller ålder. Mycket är också gemensamt för yrkes- och teorilärare, men vissa skillnader i synsätt förekommer på några punkter. De gemensamma aspekterna är de ämnesövergripande arbetslagen, intensifiering av arbetet, den nya tidshanteringen (tjänstefördelningar och reglerad arbetstid), bristen på fortbildning, viljan att göra ett bra arbete, en allmän känsla av att vara överkörda av ständiga förändringar. Uppfattningarna om den individuella lönesättningen är också likartad i alla grupper, även om det inte är den första fråga lärarna själva lyfter fram. Gemensamma uppfattningar om införandet av kursen *projektarbete* är bristen på framförhållning och möjligheter till förberedelse, bristen på information (kommunikation) och avsaknad av gemensamma riktlinjer.

Det är fler yrkeslärare än kärnämneslärare som är tveksamma till, eller främmande för, vetenskapens värde för deras arbete. Förklaringen till det kan vara att vetenskap uppfattas som utpräglat teoretisk, medan yrkeslärarnas studie- och yrkesbakgrund i huvudsak haft en praktisk inriktning. Till det kommer den snabba tekniska utvecklingen i branschen; lärarna upplever att de nått och jämnt hinner hålla sig à jour med branschutvecklingen. Av det skälet ser jag den mer ointresserade attityden till vetenskap som tydligare kopplad till yrkeslärarnas bakgrund och arbetsuppgifter än till att de flesta är män. På ett liknande sätt som i det exemplet finns en viss variation i materialet

mellan olika lärare, variationer som kan tolkas som samvarierande med identiteten yrkes- respektive teorilärare eller med kön. Det är möjligt att bägge dessa identiteter har betydelse, men i mitt material är det strukturer som har samband med gruppidentiteten yrkes-/teorilärare som framträder som tydligare förklaringar.

Bristen på tid och resurser uttrycks av lärare från alla grupper, och det är kanske den fråga som upprör mest. En viss skillnad i betoning kan urskiljas mellan yrkes- och teorilärare. Det finns en tendens till att teorilärarna mer betonar tidsbristen som ett problem, medan yrkeslärarna betonar resursbristen starkare. En trolig förklaring är att yrkeslärarna är mer beroende av dyr teknisk utrustning för att deras kurser ska vara möjliga att genomföra. En viss skillnad mellan yrkes- och teorilärare beträffande tidens organisering berörs nedan under den rubriken *Schema*.

Antagandet att en strävan efter professionalisering innebär en risk att traditionella kvinnliga karaktäristiska för yrket ersätts av traditionella manliga (Labaree, 1992:132) stöds inte av min undersökning. Männerna uttrycker i liknande grad som kvinnorna en känslomässigt stödjande, vårdande och personcentrerad attityd. Till exempel framkommer ett engagemang för svaga elever hos flera av de manliga lärarna. Kvinnorna framstår som lika uppgifts- och ämnescentrerade som männen. Att en önskvärd yrkesutveckling eller professionaliseringen skulle inriktas mot så kallade manliga karaktäristika går inte att utläsa ur intervjuerna. Lärarna talar inte i professionaliseringstermer, men det framkommer inget som skulle antyda att till exempel ett fokus på eleverna eller känslomässigt stöd skulle anses oprofessionellt. Elevcentrering är gemensamt för de flesta av de intervjuade lärarna. Det är också svårt att urskilja ett samband mellan ämnescentrering och ålder. De två yngsta, Erika och Linda, är klart ämnescentrerade, liksom de två äldsta, Gustav och Sten. De uttryck som förekommer om andra roller som socialarbetare, kurator, pappa, administratör är fåtaliga och spridda på män, kvinnor, yrkes- och teorilärare samt olika åldrar.

I den ämnesinriktade yrkesidentiteten finns en horisontell arbetsdelning (Gannerud, 2001:16), som huvudsakligen hör samman med ämnens innehåll, och därmed något skiftande villkor. I vad mån denna arbetsdelning innebär rättvisa förhållanden på en strukturell nivå är en fråga för vidare undersökning, där villkoren för, och kraven på, arbetet i ett stort antal program, ämnen och kurser granskas. Till dessa kategorier kan genus kopplas eftersom vissa program och ämnen har en stark övervikt av lärare av ett visst kön (Sveriges kommuner och landsting, 2006:15).

Ingen intervjuad lärare uttrycker något om vertikal arbetsdelning. Resonemang om formella positioner bland lärarna förekommer inte i intervjuerna. Birgitta nämner dock att hon är ansvarig för inköp av litteraturen till sitt

ämne. Det är arbetslag, ämneslag, olika projekt- och utvecklingsgrupper som utmärker organisationen. Några kvarlevor av de tidigare förekommande specialfunktionärerna, huvudlärarna och institutionsföreståndarna nämns inte, och inte heller några spår av de karriärtjänster som stått på agendan kring millennieskiftet, till exempel i projektet *Attraktiv skola*. Lärargruppen är mycket platt organiserad.

I likhet med att det som traditionellt betraktats som manliga ämnen och karaktäristika ofta värderats högre i samhället och skolan, får ofta teoretiskt arbete högre status än praktiskt. Nyanser på detta finns dock i de lokala sammanhangen. Resultaten är inte tydliga på det området, men det verkar som att de olika skolkulturernas historiska rötter har betydelse för de olika programmens status på respektive skola. Tallskolan är en skola med renodlat yrkesförberedande program. De lärare som undervisar i teoretiska ämnen har knappast en överordnad position där, snarare tvärtom. Gerd som tidigare undervisat på Tallskolan upplevde en negativ stämning och hård kontroll. Tomas upplever en klyfta mellan teori- och yrkeslärare, medan Tore beskriver det som en enig kultur utan dominerande grupper. Rönnskolan har varit en utpräglad läroverkskultur, X-programmet, ett yrkesförberedande program, blir där "en främmande fågel", för att använda Svens ord. Fler lärare instämmer i det. Håkan säger att Naturprogrammet har högst status på skolan.

Ramfaktorer

Tid: den centrala faktorn

Undersökningen bekräftar den i tidigare forskning vanligt förekommande uppfattningen att tid är en väsentlig dimension i lärarnas arbete (t.ex. Hargreaves, 1998:107). Den innehåller flera aspekter. De flesta av lärarna i undersökningen uttrycker att tidsbrist är ett av de största problemen i deras arbete, vilket också berörs i kapitel VII. Fred menar att det finns en enighet bland lärarna om att det är otillräckligt med tid: "Alla säger samma sak". Håkan (Rönnskolan) är upprörd över att nya arbetsuppgifter tillkommer. Den reglerade arbetstiden räcker inte till:

Nej, det gör inte det. Och dom här tio timmarna hemma sen, dom räcker inte heller till (...) Jag skulle behöva mer tid att förbereda lektioner kvällstid då, vilket man i regel aldrig orkar jobba på kvällen, utan man får göra det helgtid i stället.

Sara (Granskolan) säger att det finns en klyfta mellan mål och medel och att medel till stor del handlar om tid: "För att uppnå dom här målen på bästa sätt, då kanske man skulle behöva jobba mer än man har betalt för (...) mål och medel krockar hela tiden". Hon beskriver sig som en Florence Nightingale,

och är frustrerad över att hon inte kan göra ”precis allt som jag skulle vilja göra för att uppnå dom här målen med dom här eleverna”. Linda uttrycker en liknande tanke i samband med arbetslag. Hon säger att det är ett ”väldigt bra arbetslag” men ”vi har en timme i veckan ... där är det ju liksom de här praktiska frågorna, att den och den eleven har jättemycket frånvaro: Vad ska vi göra?”.

Flera uttrycker att arbetslagen inneburit en ökad tidspress. Hans säger att arbetslagen innebär ”att lärare får mer arbete (...) skolledningen vill skjuta ner andra frågor (...) Det tar tid och är splittrande”. Håkan, också från Rönnskolan, är mer drastisk:

”Ibland, om man är riktigt elak, så kan man tro att arbetslagets konstruktion är till för att avlasta skolledningen, vilket jag i och för sig tror”. Magnus (Granskolan) talar om svårigheten att utveckla på lång sikt, att arbetslagstiden ska räcka till mycket: ”Visst skulle man behövt mer tid. Utan tvekan. Mycket mer tid”.

Det finns en parallell mellan införandet av de ämnesövergripande arbetslagen och av reglerad arbetstid, i praktiken: att de ”goda” motiven bakom dessa förändringar snarast fått motsatt effekt för lärarna. Att binda lärarna 35 timmar/vecka på skolan har dels setts som en möjlighet till mer samarbete och dels som ett medel för att åstadkomma en jämnare arbetsbelastning. Lärarna skulle kunna få övertidsersättning vid arbetstoppar. Några av de intervjuade lärarna berör den reglerade arbetstiden (RAT), men i negativa ordalag, den utgör ett hinder. Magnus nämner den som en av flera faktorer som begränsar friheten. Birgitta (Granskolan) beskriver RAT som ett mycket negativt inslag i sitt arbete, den är ”en ogenerositet som slår hemskt tokigt” i och med att hon känner sig kontrollerad vad gäller att vara på plats mellan vissa tider, medan innehållet i arbetet är helt okontrollerat. Hon har varit med om att ”man har ifrågasatt var man varit när man varit på toaletten”. Håkan är upprörd över att det läggs på mer och mer arbete: ”Det som är allra svårast, det är att jag upplever att man utnyttjar då, den här tiden i skolan, arbetsplatsförlagda tiden”. Även Tore (Tallskolan) tycker att den reglerade arbetstiden är negativ, man binds upp av fler möten och ska alltid vara tillgänglig. Han föredrar det gamla systemet.

En för alla gemensam komplikation i arbetet är tjänstefördelningarna. Ingen förstår hur tiden räknas, utom Hans som är facklig representant på Rönnskolan. Detta är ett problem som skapar osäkerhet och som påverkar arbetssituationen. Det är ett organisatoriskt problem som ibland grundar sig på brister i kommunikationen. Att några lärare tror att de inte har några timmar för kursen *projektarbete*, fast de kanske har det, är ett sådant exempel. Att ”usken” formellt avskaffats men ändå lever kvar ungefär som förut, men nu vagare och mer flexibel, innebär ett slags *doublespeak* som bidrar till osäkerheten. På Björkskolan försöker man använda en ny modell för uträkning

av undervisningstid, men även där är tjänstefördelningarna oklara för lärarna. Kennet, till exempel, säger att ”det var väldigt konstigt det där. Och jag tror att dom gick ifrån det där”. Det senare är inte riktigt, den nya modellen användes vid tiden för intervjun. Grupp 3, 4 (Granskolan) och 5 (Björkskolan) får tjänstefördelningarna i procent, men lärarna vet inte på vad procenten räknas. Räknas den på årsarbetstiden, 1767 timmar, eller den reglerade arbetstiden, 1360 timmar, eller på den gamla undervisningsskyldigheten som varierade mellan 504 och 648? Det gamla ”usk”-systemet finns i bakgrunden på något sätt.

Flera yrkeslärare uttrycker ett missnöje med att tiden för karaktärsämnen krympt. Tore säger att eleverna inte blir färdiga yrkesmän, och att ”ju mindre tid de får här nere, ju mer måste vi jobba, och då blir det korvstoppling och bråttom”.

Resurser

Bristen på resurser framställs också av flera lärare som ett av de största hindren, speciellt yrkeslärarna, som ju är helt beroende av utrustning. Några yrkeslärare menar att resurserna för utrustning och annat krympt sedan skolan fått kommunal huvudman. Med den statliga regelstyrningen följde också föreskrifter för vilken utrustning som skulle finnas, vilket bland andra nämns av Fred. Tore (Tallskolan) säger:

Det är pengarna som styr. Du kan ju komma och be om något, det finns inga pengar. (...) Jag tror det var bättre om det var statligt, om du ser pengamässigt i alla fall. Nu är det nedskärningar liksom, ja det bantas ju på stora klasser, mindre lärare, du kan inte köpa böcker som du gjorde förr utan kör med gamla böcker som är 10, 15 år.

Kennet (Björkskolan) berättar att han, tillsammans med en annan lärare, organiserar undervisningen i ett slags stationssystem för att utrustningen ska räcka till. Men ”går utrustningen sönder så blir vi ståendes där”. Sten (Björkskolan) ser också pengar som en stor begränsning: ”Jag har inte pengar att köpa in den utrustningen för att kunna uppfylla dom målen (...) och därför ger det otillfredsställelse (...) Jag tror att mycket av det är grunden till ohälsa inom lärarkåren”.

Flera yrkeslärare uttrycker en frustration över att villkoren för att ge en yrkesutbildning inte är tillräckliga. Både pengar och tid har minskat i den nya gymnasieskolan. Tore säger: ”Det blir mindre och mindre tid för varje kurs (...) När du liksom utbildar dig till elektriker då blir du elektriker. Nu är det ju liksom ... eleverna kan ingenting när dom går ut”.

Även bland kärnämneslärarna finns ett missnöje med resurserna. Rönskolan lärare formulerade i ett gemensamt e-postmeddelande (som ersatte

intervju 2): ”Ekonomi styr och alla frågor utgår från den. Kommunaliseringen har medfört försämringar, t.ex. större grupper”. Kompetensutveckling är en annan fråga som hör nära samman med resurser. Det missnöje över bristande kompetensutveckling som flera lärare uttryckte hör delvis samman med otillräckliga resurser. Ett exempel på det är de fåtal dagar som anslogs för deltagandet i pilotutbildningen för utvecklingen av kursen *projektarbete*.

Intern organisationskommunikation, en försummad aspekt

Jag uppfattar bristen på, eller oklar, kommunikation som ett stort hinder i. Men till skillnad från de explicita uttrycken för tids- och resursbrister så är uttrycken som avser kommunikation mer implicita. Att kommunikation har betydelse i sammanhanget är i hög grad min egen tolkning, till exempel att det är en faktor i organisationen som är försummad och som får effekter på kompetensen. Jag tror också att mycket av det som kunde iakttas vid införandet av projektarbetskursen även gäller lärarnas arbete allmänt: bristen på gemensamma riktlinjer, kort framförhållning, oklarheterna med tjänstefördelningarna, utvärderingar, tidshanteringen och lönesättningen.

Skolövergripande kommunikation försvåras av att skolorna utgör mer eller mindre balkaniserade kulturer (arbetslag, ämneslag, program, teori – yrkeslärare), vilket bekräftades av enkäten om pilotutbildningen. Den visade på kursdeltagarnas uppfattning att kommunikationen fungerade relativt väl inom arbetslagen, med eleverna och informellt mellan kollegor, men mindre väl med skolledningen och mellan arbetslagen. Det ligger nära till hands att det jag här kallar brister i kommunikationen delvis handlar om informationsstress och arbetets intensifiering, både för skolledare och lärare. Det är dock inte möjligt att här utföra en djupare analys av hur gymnasieskolornas interna organisationskommunikation fungerar.

Lönesättning ur spel

Jag har tidigare beskrivit lönekriterierna utifrån perspektivet avgränsad – utvidgad lärarprofessionalism. Lönekriterierna är en av två väsentliga funktioner av individuell lönesättning i praktiken. Den andra är hur de används, det vill säga vad bedömningen grundar sig på, hur den kvalitativa informationen operationaliseras till olika lönenivåer, vem som gör det och hur chefens bedömningsprocess samordnas med andra aktörers.

Dessa grannliga frågor kräver en omfattande undersökning för att få tydliga svar, men jag bidrar här med en pusselbit utifrån de intervjuade lärarnas uttryck för sin upplevelse av systemet. Det är inte den första fråga de själva spontant tar upp. Ett inslag av diplomati verkar finnas i denna fråga, något jag inte uppfattat på något annat område i intervjuerna. Däremot visar flera lärare på ett känslomässigt engagemang när frågan ställs, en beröring jag

tror hänger samman med andra förändringar som bidrar till många känsla av att vara tillbakapressade och utsatta för förändringar bortom den egna kontrollen. Ett ytterligare motiv för att här belysa frågan är att det är ett utforskat område både inom beteendevetenskap, national- och företags-ekonomi. Vilken effekt systemet har på motivation, arbetstillfredsställelse och prestationer framstår som en intressant fråga. Nilsson och Ryman skriver att det finns en stor enighet om att det är en viktig uppgift för forskningen (2005:48). I diskussionen återkommer jag till ett par studier som berört lönesättningen för lärare.

Den individuella lönesättningen är för de flesta av de intervjuade en negativ faktor i arbetet. Rönnskolan lärare beskrev i ett e-postmeddelande en gemensam uppfattning om frågan: ”Individuell lönesättning upplevs orättvist! Låg tilltro till bedömningssystemet. Svårt att vara kritisk och sätta gränser gentemot arbetsgivarna”. I viss mån är också detta ett kommunikationsproblem eftersom det för många är oklart vad som bedöms och hur detta ”mäts”. Christina (Björkskolan) är positiv till systemet med individuell lönesättning i princip, medan hon är mycket kritisk till hur det används på skolan: ”kriterierna är ju luddiga och diskussionen när man har lönesamtal är ännu mer luddig (...) man funderar på vad det är som egentligen genererar högre lön? Och ärligt talat, jag vet inte, det känns som att det förstår man egentligen inte”.

Martin (Tallskolan) är den ende som är positiv till lönesättningen, han tror att det kan bidra till skolans utveckling. Men även Martin verkar osäker på hur systemet används:

fast att ibland kan man kanske fråga lite om vad det är för kriterier. Jag tänkte på det på mitt utvecklingssamtal jag hade, så frågade jag biträdande rektorn om han visste vad jag gör på mina lektioner med eleverna, men det visste han inte.

Några andra lärare är också osäkra på vilka kriterier som används. Men den vanligaste kritiken, som de flesta nämner, är att de inte vet, och inte kan få klara besked om, hur kriterierna används, och att systemet därmed inte är trovärdigt. ”Dom som sätter min lön vet inte vad jag gör (...) Dom har ju alltså inte någon insikt i det”, säger Fred (Granskolan). Han menar att bedömningen är ytlig, det kan handla om att någon förälder ringer eller att en lärare blir populär till exempel genom att låta eleverna gå tidigare till lunchen. Kennet är osäker på vilka kriterier som finns: ”Dom har några kriterier som jag inte riktigt vet vad det är för något” och han tror att skolledningen inte själva vet vad de går efter. På Rönnskolan fördelades delar av löneökningen på arbetslagen. När lärarna frågade hur ledningen visste vilka lag som var bra svarade de, enligt Gerd: ”Jaa, men dom hade sina källor fick vi veta lite diffust”.

Linda (Granskolan) är upprörd över att hela kommunen fått några procent lägre löneökning än rikssnittet. Lärarna har inte fått någon förklaring till det och hon tror inte att det kan vara kopplat till prestation. I hennes ögon är alltså systemet helt satt ur spel. Hon menar också att det leder till negativ stämning och ”en ganska osund tävlan. Och dessutom är det ju så att den person som sätter min lön vet ju inte vad jag gör i klassrummet. Alltså den kanske får höra saker ...”. Dessutom hade hennes rektor inte tid med ett lönesamtal, ”så att det känns väldigt (*emfas*) märkligt det här tycker jag”. Även Dan (Granskolan) är missnöjd med lönesamtalen: Han har inte gått dit eftersom

det är fullständigt värdelöst. Om jag inte får svar på frågorna, varför ska jag gå dit? (...) Jag upplever det som att dom har ingen aning om vad jag gör för någonting. Det är ingen som varit och tittat på mina lektioner.

Oklarheterna leder till att lärarna spekulerar i vad som belönas. Lars (Björkskolan) menar att de premieras som ”ställer upp på många saker, kanske runt om ... övergripande, dom engagerar sig i projekt hit och dit, EU-grejer och allting sånt där”. Han menar att man måste vara en god marknadsförare för att få bra löneökning. Gerd (Rönnskolan) nämner att hela hennes ämnesgrupp önskade lika lön, men i stället blev det så att

dom här som varit borta på kurser och inte deltagit i verksamheten, som jag ser det, utan varit ute och flöjtat mer, dom fick jättebra lön. Och vi som gjorde hårdjobbet, vi fick ingenting.

Hon tyckte att hon försökte anpassa sig till kriterierna, ”men till slut la jag av, jag struntade i det”.

Att lönesättningen kan upplevas som ett kontrollerande och pressande inslag i arbetet framkommer, till exempel i den allmänna olust flera lärare känner inför systemet. Birgitta (Granskolan) förknippar det vaga sättet att göra tjänstefördelningar på med lönesättning och ökad kontroll. Hon uttrycker en uppgivenhet: ”Lönen skiter jag i”, men hon upprörs över att nyanställda får nästan lika hög lön som hon. ”Herregud så orättvist ... Det orkar jag inte bry mig om”. Gustav (Björkskolan) är den som starkast uttrycker att lönesättningen används för att tysta opposition. Han är missnöjd med sin löneutveckling och menar att det beror på att han ”kritiserat ibland vissa saker (...) Jo, det är som i mullornas Iran att dom som inte tycker som det här konservativa prästerskapet blir utkörda nu ur parlamentet”. Han har bara något år kvar på pensionen så han tycker det är svårt att byta arbete ”så jag tycker dom är taskiga faktiskt”. Ett par andra lärare berör liknande tankar.

En jämförelse mellan lärarnas och skolledarnas uttalanden om lönesättningen visar på en stor klyfta i uppfattningarna. Skolledarna uppfattar det som ett relativt välordnat system, i vilket grunden för bedömningen av arbetsinsatserna är god. Flera uttrycker, som Ingrid, att det är ”de förändrings- och utvecklingsbenägna” som belönas, och systemet betraktas som ett redskap för skolutveckling.

Schema

Schemat berörs av några lärare som ett hinder, och här finns också en koppling till samarbete. Men starka känslouttryck förekommer inte om schemafrågor på samma sätt som kring frågor om tid, resurser, arbetslag och lönesättning. Christina (Björkskolan) är ett undantag när hon visar stark besvikelse över schemaläggningen för kursen *projektarbete*. Det förslag till gemensam schemaläggning hon och en kollega lagt fram fick inte ens en kommentar från skolledningen ”och det är väl ganska symptomatiskt”. Hon menar att ”schemat begränsar oerhört”.

Arbetsgrupp 3, på Granskolan, fick igenom sitt förslag till schemaläggning, vilket också möjliggjorde samarbete. Ändå nämner tre av de lärarna, Sara, Dan och Magnus att schemat på en så stor skola är svårt att påverka. Flexibiliteten för till exempel temadagar eller andra schemabrytande aktiviteter är liten. Som tidigare nämnts har de lärare som har samma elever i flera kurser, främst yrkeslärare, större flexibilitet att disponera tiden. I och med att flera yrkeslärare har färre antal elever/grupper, flera kurser i samma grupp och ibland ”egen” lokal, är det möjligt för dem att förhandla med sig själva om tidsdispositionen och hantera tiden friare. Koncentrationsläsning av kursen *projektarbete* är ett exempel på det.

På Tallskolan är schemaläggningen till stor del delegerad till läroslagen, något som bara nämns av Tomas. Han menar att uppgiften visade sig svår att lösa, dels för att den var tidskrävande och dels för att låsta schemapositioner hindrade ämnesövergripande organisering.

Elevfrågor

De ökande sociala problemen bland eleverna nämns av några lärare som en svårighet i arbetet. Linda och Magnus (Granskolan) beskriver att de har inslag av arbete som socialarbetare och kurator, alldeles för stora delar av tiden, enligt Linda. Flera lärare säger att elevsociala frågor upptar mycket av arbetslagens tid. Eva (Granskolan) nämner att många elever inte är ”studiemotiverade” och att det styr mycket av verksamheten. Tore (Tallskolan) säger:

eleverna har taskigare hemförhållanden, som man får vara med och ... Det är möten på möten, och då får man ju gå ifrån gruppen, eller så läggs det på eftermiddagar då eller kvällstid.

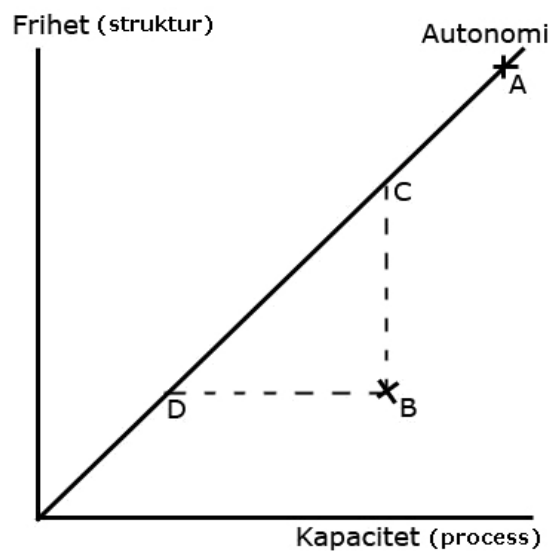
Dan (Granskolan) upplever att arbetet tyngs av att "elevsituationen är en helt annan, en helt annan än den var tidigare (...) Det är ju en annan anda, dom bryr sig inte så mycket".

Diskussion

Autonomins dimensioner

Intervjuerna med lärarna innehåller en mängd uttryck för hur de uppfattar sitt arbete och yrkesutveckling allmänt. Jag lyfter i detta avsnitt fram några som framstår som betydelsefulla, både för dem och utifrån mina teoretiska utgångspunkter. Lärarnas yrkeskunskap är en sådan fråga, som redan diskuterats i början av kapitel VIII.

Relationen mellan autonomi och villkoren för arbetet (ramfaktorer, organisationsstrukturer) är en intrikat fråga som knappast går att kvantifiera. Förhållandet kan dock illustreras med hjälp av Lundquists modell (1987:38 f.) om relationen mellan frihet och kapacitet (jfr kapitel V). Jag vill betona att det är ett sätt att åskådliggöra delar av resultaten, inte ett diagram byggt på kvantifiering. Det är en översiktlig bild jag konstruerar utifrån lärarnas berättelser om sitt arbete. Den varierar naturligtvis också mellan olika lärare. Bilden sammanför individuell och kollektiv autonomi eftersom berättelserna är individuella men i dem finns inslag av sådant som är kollektivt, till exempel organisatoriska strukturer.



Figur 3. Resultat: autonomins dimensioner.

En slags idealsituation representeras av punkten A: Organisationen ger optimal frihet, och det motsvaras av att personalen också förmår ta den tillvara optimalt. Undersökningens verklighetsbild motsvarar inte idealsituationen. Min tolkning är att den snarare befinner sig vid punkt B. Att lärarna arbetar hårt och har en hög arbetsmoral, en vilja att göra det bästa för eleverna, har motiverat att jag placerar dem relativt högt på skalan kapacitet. Det finns dock kvar ett outnyttjat friutrymme som skulle vara möjligt att använda. Detta innebär en potential för stor autonomi, punkt C. Men eftersom den frihet organisationen ger är långt ifrån den optimala, är den faktiska autonomin på en lägre nivå, punkt D. En ytlig granskning skulle kunna leda till att resultatet ligger nära punkten A, nära idealsituationen. Det som talar för det är att lärarnas autonomi är tydligt uttalad i policydokument av olika slag, skolledarnas stora benägenhet att delegera arbete till arbetslagen samt det relativt tillåtande klimatet. Det som talar emot en sådan tolkning är de aspekter i lärarnas berättelser som de uppfattar som hinder i sitt arbete och de svaga infrastrukturerna för djupare utvecklingsarbete (Fullan, 2001:37). Jag kommer att beröra några av dem nedan.

Bakom flera av de stora organisatoriska förändringar som genomförts i gymnasieskolan de senaste drygt 15 åren finns argument som är gynnsamma för alla närstående intressenter, till exempel ambitionen att utveckla samarbetet. Jag avser förändringar som ämnesövergripande arbetslag, reglerad arbetstid, avskaffandet av undervisningsskyldigheten och den individuella lönesättningen. De har medfört möjligheter, men det samlade intrycket av intervjuerna är att förändringarna till stora delar fungerar kontraproduktivt. För lärarna har de inneburit känslor av stress, ofrihet och en devalvering av för dem centrala värden i yrkesidentiteten. Utifrån deras beskrivningar har jag svårt att se att samarbetet, måluppfyllelsen och pedagogiken utvecklats genom dessa förändringar. De nämnda förändringarna, skapar, tillsammans med brister i den interna kommunikationen, osäkerhet. Det är en förklaring till osäkerhet som, utifrån mitt material, är tydligare än uppfattningen att lärares osäkerhet beror på avsaknad av teknisk kultur. Det är samtidigt strukturella aspekter som minskar autonomin. Mitt resonemang i detta stycke bekräftar Helsbys (1999:53) uppfattning att det inte går att sätta ett likhetstecken mellan policyintentioner och de praktiska resultaten, och att det därför är viktigt att granska förändringarnas effekter i praktiken.

En allmän iakttagelse, vilken inte direkt formuleras av lärarna, är att det i dagens decentraliserade, mål- och resultatstyrda skola finns strukturer som minskar lärarnas autonomi jämfört med den gamla regelstyrda skolan, trots den uttalat mycket stora friheten. Systemet för lönesättning, den reglerade arbetstiden och ambitionen att stärka utvärdering och uppföljning gör starkare styrning och kontroll möjlig. Speciellt innebär den individuella lönesättningen

att skolledarnas makt över lärarna ökar. Detta är strukturer jag återkommer till i den fortsatta framställningen.

Lärande gemenskaper och lärarkulturer

Förväntningarna på en utvidgad lärarprofessionalism har sedan förändringarna av skolan, från slutet av 1980-talet och de följande åren, byggts in i lärarnas kontext. De finns i de ämnesövergripande arbetslagen, genom delegeringen av många uppgifter och förväntningarna om att lagen ska verka för skol-utveckling, i prioriteringen av utvärdering och kvalitetssäkring samt i ambitionen att skolan ska vara en lärande organisation. De krav som impliceras i begreppet profession innebär också en vidgad roll, till exempel ansvaret för yrkes- och verksamhetsutveckling. Men förståelsen av dessa visioner har de flesta lärarna inte haft möjlighet att fördjupa sig i och ta till sig. Förutsättningar som tid, kunskaper, stöd och strukturer i organisationen saknas till stor del.

Undersökningen visar på ett avstånd mellan skolans praktik och modeller om lärande organisationer (och därmed en utvidgad lärarprofessionalism), vilket kan tolkas som en svaghet i skolornas organisationer. Men det kan också tolkas som att de teorierna befinner sig långt ifrån de villkor och komplikationer som finns i skolans praktik. Detsamma gäller de idealbilder som finns i forskning om *learning communities* och *professional communities* och liknande begrepp. Visserligen pågår reflektion och dialog i viss mån i ämnes- och arbetslag och i informella samtal, men en metodisk, långsiktig forskning i den egna verksamheten, till exempel med klassrumsobservation och feedback på kollegors arbete förekommer inte – och förutsättningarna för en sådan verksamhet kräver helt andra insatser beträffande villkor som stöd, tid och kompetensutveckling, än de som föreligger på de undersökta skolorna.

Bilden av lärarna som isolerade och individualistiska framstår ibland i forskningen som för givet tagen. Denna studie bekräftar delvis den uppfattningen, men motsäger den också. Det är en nyansering som är väsentlig att peka på just för att individualismen oftast tas för given och dessutom har en negativ värdeladdning i sammanhanget. Undersökningen visar på att lärarna i stort sett alltid arbetar ensamma i klassrummet. Tiden för arbetet med eleverna varierar, men omfattar knappast mer än halva arbetstiden. Många lärare arbetar tillsammans med andra på övrig tid: informellt, i arbetslag, i ämneslag, projekt och möten av olika slag. Detta leder till frågan om individualism verkligen är mer kännetecknande för lärares arbete och personligheter än för andra yrkesgrupper, till exempel journalister, forskare, läkare, präster eller ingenjörer. Det är troligt att många lärare gärna skulle arbeta i team eller par i klassrummet, men det framstår som en främmande tanke i en organisation präglad av resursknapphet och intensifiering. En tredje tanke i sammanhanget är

lärarnas behov av tid för individuellt för- och efterarbete. Det behovet berörs sällan i diskurser om samarbete, produktivitet och lärande organisationer, vilket jag menar är en brist på respekt för kontextens specifika krav.

Analysen av lärarkulturer, utifrån Hargreaves begrepp, visar att det på de undersökta skolorna finns starka inslag av påtvingad kollegialitet och balkaniserade kulturer. Det är inslag som går stick i stäv mot intentionerna med arbetslag. Tankar som ett holistiskt synsätt, att professionella team ger individerna styrka samt att de bidrar till lärande i hela organisationen motverkas. Den starka prioriteringen av ämnesövergripande arbetslag kan tolkas som ett exempel på påtvingad kollegialitet. De är konstruerade uppifrån, bundna i tid och rum och förväntas ofta genomföra andras direktiv (Hargreaves, 1998:207). Lärarnas motstånd mot arbetslagen kan förstås i det sammanhanget, vilket Hargreaves också formulerar som ”bristande lyhörddhet för kontexten” (ibid., s. 220).

Ett mycket tydligt tema i resultaten är de spänningar som finns mellan ämneslagen och de nya ämnesövergripande lagen, vilket var kärnan i konflikten mellan lärarna och skolledningen på Rönnskolan. Frågan verkar dock ha varit ett centralt problem under flera år på alla skolor, en fråga som kostat mycket tid och energi. Jag uppfattar den samstämmighet som fanns bland skolledarna om prioriteringen av ämnesövergripande arbetslag, och att de i stort sett satte likhetstecken mellan dem och skolutveckling, är ett uttryck för en politiskt korrekt diskurs vid den tidpunkten, eller en naturaliserad eller hegemonisk diskurs om man föredrar Faircloughs ordval. Det är en diskurs som behöver problematiseras i relation till praktiken. Frågan kan delas i två: Vad motiverar de ämnesövergripande arbetslagen i teorin och hur är de möjliga att konstruera i praktiken? Det torde finnas stor enighet om tanken på ett holistiskt synsätt på undervisning, och värdet av lärarnas kollektiva autonomi. Men det praktiska genomförandet, som det framstår i denna undersökning, visar på att det är svårt att konstruera fungerande arbetslag på gymnasieskolan. Motiven för förändringen uppfylls inte. I detta finns signaler som rymmer en potential för nya, kreativa diskussioner om organisationen.

Det leder också till frågor om hur utrymme för ämneslag kan skapas. De verkar nu föra en tynande tillvaro på skolorna, lärarna håller dem igång för att de anser sig behöva dem. Detta trots det omgivande klimat som förknippar ämneslag med en ålderdomlig lärarroll och förändringsobenägenhet. Till gymnasieskolans specifika kontext hör att den är uppbyggd av ämnesbaserade kurser, ofta med relativt stor mängd innehållslig substans. Det gör att lärarna knappast kan bortprioritera arbete som är relaterat till ämnena. Hit hör också betygssättningen. Hur tilltalande tanken om ämnesövergripande arbetslag än framstår vill jag i sammanhanget instämma i Fullans (1997:205) påstående att ”policy-makers assumptions are hyperrational”. Det finns också en ratio-

nalitet i lärarnas motstånd mot ämnesövergripande arbetslag, mest tydligt i att de inte vill låta sin arbetstid koloniserats av sammanträden som till stora delar inte berör deras arbete. Det är väsentligt att förstå förändringsprocessen utifrån människors multipla verkligheter (ibid., s. 206), och utifrån deras specifika kontext, en kontext som för gymnasielärare också varierar mellan olika program, och ytterligare mellan olika ämnesområden inom programmen.

Som ett tillägg till resonemanget om ämneslag kan det sägas att de inslag av samarbetskulturer som förekommer på skolorna riskerar att ”reduceras till samstämmighet” (Hargreaves, 1998: 207), i stället för en djupare kritisk reflektion om grundtankar och mål med arbetet (ibid., s. 200). På den punkten ger föreliggande undersökning inte en tydlig bild.

Frågan om ämnes- och ämnesövergripande arbetslag kan inte förbigås, vilket resultaten i min studie visar. Här finns dock inte mycket stöd i forskningen. Hos Visschers och Witziers (2004:786) finns uppfattningen att det är oklart vilken typ av arbetslag som behövs, och att frågan om ämneslag knappast kan undvikas i gymnasieskolan. Hodkinson och Hodkinson (2004) betonar också ämneslagens betydelse, och Tillema och van der Westhizen (2006:51 f.) menar att det saknas kunskap om lärares gemensamma konstruktion av kunskap.

Yrkesmoral och motstånd

Jag har visat på att den gängse bilden av lärares motstånd mot förändringar och reformer bekräftas på några punkter och motsägs på några punkter av min undersökning. Detta överensstämmer med Balls uppfattning att policy inte alltid möts av negativa responser från lärare (1994:20). Men frågan om motstånd eller inte kan föras vidare. Gäller motståndet företeelsen i sig eller gäller det förverkligandet av företeelsen i skolans praktik? Min undersökning ger inte tydliga svar på den frågan. Olika perspektiv tillför olika förklaringar till det motstånd som finns, vilket nämnts under rubriken *Förändringsarbete* (kapitel V). Jag tror att det finns en relevans i alla de förklaringarna, utom i det teknologiska perspektivet. Eftersom de delvis bidrar till olika innebörd i motståndet ser jag en medvetenhet om de olika perspektiven som ett värde.

I det ovan beskrivna sammanhanget finns diskussionen om ämbetsmannakurage (jfr kapitel V, *Yrkesetik*). Min tolkning av lärarnas yrkesmoral är att de drivs av en vilja att utföra sitt arbete på det de uppfattar som det bästa sättet, för elever och samhälle. Lärarnas yrkesmoral kan stundtals krocka med reformer och förändringar. Krocken kan tolkas på vitt skilda sätt: som ämbetsmannakurage/professionellt omdöme eller som motståndskultur/förändringsobenägenhet – beroende på perspektiv och val av diskurs. Lipskys (1980:202 f.) kritik av professionella yrkesgrupper kan sättas i sammanhanget. Utifrån undersökningar av läkares och advokaters yrkesutövning drar han

slutsatsen att det är en stor klyfta mellan det serviceideal som finns i teorin om professioner, och hur det förverkligas i praktiken. Till exempel prioriteras högstatusklienter på lågstatusklienters bekostnad, och valen av ekonomiskt lönsamma specialiteter leder till att service till dem som behöver den mest försummas. Denna kritik mot professionalisering framstår inte som relevant för de intervjuade lärarna, dels beroende på deras uppenbara engagemang och dels för att den typen av ”lönsamma” val inte är möjliga i läraryrket.

Det är troligt att de flesta yrkesgrupper är intresserade av högre lön, status och andra förmåner. Men i lärarnas förståelse av sin arbetsvardag finns, som nämnts, ett starkt engagemang för elevernas bästa. Yrkeslärarnas uppfattning att förändringar påverkat elprogrammet så att det inte längre är möjligt att utbilda ”yrkesmän” är ett exempel på det. Det berör också deras egen yrkesstolthet. Förmåner är en annan aspekt av gruppegoism. Inget i intervjuerna tyder på ett engagemang i att få förmåner. Läraryrket lämnar små möjligheter att förse sig med förmåner. Svaret på i vems intresse yrkessträvandena drivs är inte entydigt, men att lärarna i hög grad motiveras av elevernas bästa är tydligt.

Individuell lönesättning: Hur mäts resultat, och vilka resultat?

Det är en mörk bild som framträder ur lärarnas beskrivningar av den individuella lönesättningen. De flesta grundstenar systemet förutsätter saknas eller är svaga: för den anställde väl motiverade och kända kriterier, klara samband mellan arbetsresultat och lönesättning, tillit till den/de som beslutar om lönenivåerna och att en förståelse av, och möjligheter att påverka, lönesättningen relaterad till den egna arbetsinsatsen kommuniceras i utvecklings- och lönesamtal. Lärarnas uttryck för hur de upplever systemet ligger också långt ifrån de intentioner som fanns bakom avtalet:

Det måste vara tydligt för alla vad som ska åstadkommas. En väldiskuterad lönepolitik ökar förutsättningarna för att nå det positiva sambandet mellan lön, motivation och resultat (...) Lönesättningen bör därför göras på ett konsekvent sätt och ha sin grund i klara och tydliga lönesättningsprinciper vilka är på förhand väl kända av de anställda. Sambandet mellan löneutveckling och utveckling av arbetsuppgifter och arbetsprestationer måste vara tydlig (Svenska Kommunförbundet, 2000:7).

För alla intervjuade lärare brister dessa förutsättningar på någon eller alla punkter. Störst oklarhet verkar finnas beträffande hur kriterierna används för att sätta lönerna. Systemet är alltså helt satt ur spel.

Tidigare forskning om individuell lönesättning är, som nämnts, obetydlig inom utbildningsområdet. Det är tveksamt om det allmänt leder till större löneutrymme, och forskare har motsatta uppfattningar om systemets effekter (Nilsson & Ryman, 2005:50 ff.; Eriksson, Sverke, Hellgren & Wallenberg, 2002:213). Några talar för att det är motiverande och stimulerar till bättre produktivitet och resultat (Ett exempel är Fölster, Bodin & Lindgren, 2006, en TEMO-undersökning utgiven av Svenskt Näringsliv), medan andra menar att det försämrar resultaten och personalens välbefinnande och skapar både rädsla och förakt för ledningen. Mina resultat stöder tydligt den senare uppfattningen. Lärarna upplever inte att goda insatser på det de tycker är väsentligt i arbetet belönas. Vad som premieras och hur det bedöms verkar höljt i dunkel, men flera anser att sådant som ligger utanför kärnan i arbetet belönas. Upplevelsen kan sammanfattande beskrivas som att lönesättningen är godtycklig, och skapar osäkerhet, en viss olust i relation till kollegor och känslor av maktlöshet och frustration. Tilliten till cheferna är, beträffande lönesättningen, liten och några anser också att grundtanken med kopplingen arbetsresultat – lön ersätts av principen om tillgång och efterfrågan på lärare.

Det ska tilläggas att lärarna själva skulle kunna bidra till en något bättre förståelse av systemet. Lärarnas fackliga organisationer är delaktiga i att skriva lokala avtal och kan också ha inflytande i lönesättningen. Det hade också varit möjligt för de lärare som inte kände till lönekriterierna att informera sig om dem.

Resultaten i denna undersökning motsäger den positiva bild av individuell lönesättning som framställs i en tidigare undersökning, publicerad av Arbetslivsinstitutet och Svenska Kommunförbundet (Carlsson & Wallenberg, 2000:15). En förklaring till skillnaden ligger antagligen i att den undersökningen i hög grad redovisar åsikter om sambandet mellan arbetsresultat och lönenivå i princip, vilket också gäller en studie av Eriksson et al. (2002). Resultaten i föreliggande undersökning visar huvudsakligen på hur lärarna tycker att systemet fungerar i praktiken, men inte direkt vad de anser i princip om individuell lönesättning. Resultaten visar att sambandet mellan prestation och lönesättning är mycket oklart i skolornas praktik.

Att det finns en skillnad mellan uppfattningar om lönesystemet i princip och hur det används i praktiken bekräftas i en studie av Collberg och Viggósson (2004). Studien har sitt fokus på rektorer, men nio lärare (varav tre på gymnasieskolan) intervjuades också. Collberg och Viggósson hävdar att skolledarnas makt ökat med den individuella lönesättningen och att betoningen av individuella prestationer strider mot den ideologi som finns i arbetslagstanken.

Farhågor finns om att lönesystemet skulle leda till en ”tystnadens kultur”, en situation där arbetstagare måste vakta sin tunga och lyhört lyssna efter

vad som är politiskt korrekt för dagen (Carlgren & Marton, 2001:110). En lärare uttrycker detta väldigt tydligt, Gustav (Björkskolan), och samma uppfattning finns också i det gemensamma svaret från de fem lärarna på Rönnskolan. Mitt intryck är dock att självcensuren och begränsningarna inte är ett lika stort problem som det stora missnöjet med, och osäkerheten över, hur systemet används.

Den starka övervikten av lönekriterier som premierar en utvidgad lärarprofessionalism kan innebära att en lärare som lyckas uppnå läroplans- och kursplanemål väldigt väl med de flesta eleverna inte har mycket stöd i lönekriterierna för en god löneutveckling. Detta överensstämmer med Collberg och Viggósson (2004:138) som hävdar att lönekriterierna inte direkt premierar "arbetet med och relationerna till eleverna". Jag menar att det även gäller lärare som lyckas väl med att uppnå övergripande läroplansmål som att eleverna utvecklar kritiskt tänkande, jämställdhet, självständighet och social kompetens. Även om avtalet betonade skolutveckling är detta anmärkningsvärt, och problematiserar också begreppet utvidgad lärarprofession, betraktad som vision. Kriterierna kan naturligtvis viktas, tolkas och användas på olika sätt i praktiken, men den effekt jag här beskriver torde kvarstå om lönekriterierna används i linje med skrivningarna.

Kommunikation, tid och olika sociala identiteter

Föreliggande undersökning visar på intern kommunikation som en väsentlig ramfaktor på skolorna. Den är en förutsättning för utveckling av kompetens, skolkultur och innovationer, en förutsättning jag uppfattar som försummad både i forskningen och i skolans praktik. Några av de hinder lärarna beskriver i sitt arbete hade varit små eller inga hinder om den interna kommunikationen fungerat bättre. Med den komplexitet och intensifiering som präglar skolorna kommer brister i kommunikationen alltid att finnas, men delvis framstår de som onödigt grus i maskineriet. Kommunikation kan också bidra till förståelsen av hur människor upplever, och förmår skapa sig mening i, förändringar (Fullan, 2001:8, 12). Fullan berör också kommunikation i vidare (ibid., s. 57 f.) bemärkelse, men huvudsakligen extern kommunikation, i nätverk och partnerskap.

Den ramfaktor som framträder starkast är tid. I kapitlet om kursen *projektarbete* berördes några av de frågorna, och här tillför jag några fler. Resultaten bekräftar Hargreaves beskrivningar av intensifiering och kolonisation. Upplevelsen av intensifiering varierar mellan olika lärare, men det framstår som det största enskilda hindret i yrkesutövningen och yrkesutvecklingen. Detta motsvarar Fullans förklaring till varför skolreformer misslyckas: att skolorna är "victimized by innovation overload" (2001:21). Den reglerade arbetstiden och de ämnesövergripande arbetslagen uppfattas av flera lärare

som kolonisation av arbetstiden. De 35 schemalagda arbetstimmar per vecka upplevs inte ge nya möjligheter för samarbete och pedagogisk kreativitet, utan ses snarare som kontroll och begränsning. Arbetsgivaren ”äger” på ett tydligare sätt än förut lärarnas arbetstid.

Den reglerade arbetstiden ger möjligheter för arbetsgivaren att bestämma vad lärarna använder den tiden till. Detta späds på om arbetsgivaren har ambitionen att dessutom styra förtroendearbetstiden, de 10,5 oregrulerade timmarna i veckan. Skolledaren Marianne antyder en sådan ambition. I detta finns en risk för underskattning av omfattningen på behovet av individuellt för- och efterarbete. Det är en sida av lärarnas arbete som sällan lyfts fram. Hargreaves (1998:123) diskuterar frågan med hjälp av Goffmans begrepp främre och bakre regioner. Han menar att kolonisation innebär att lärarnas informella och privata delar av arbetet, de bakre regionerna, lyfts fram till de främre, mer offentliga och styrda regionerna. Det leder till att tre för lärarna viktiga delar av arbetet förloras: välbehövlig tid för att göra sig av med den stress det innebär att ”stå på scenen”, möjligheter att skapa informella relationer och gemenskap samt styrningen av arbetstiden.

Att nästan alla lärare är osäkra på hur tjänstefördelningarna konstrueras är ett anmärkningsvärt resultat. Situationen skapar osäkerhet, inte minst genom de dubbla budskap som finns i att undervisningsskyldigheten är avskaffad, samtidigt som den i praktiken används – men mer flexibelt. Flexibiliteten underlättar för skolledarna att bemanna på ett smidigt sätt.

Sambandet grupptillhörighet – organisationsstruktur ställts på sin spets i diskussionen om undervisningsskyldigheten. Eftersom den så kallade ”usken” preciserade hur mycket undervisningstid varje lärare skulle genomföra, fanns där en värdering av varje ämne/kurs i tid. När undervisningsskyldigheten avskaffades och skulle ersättas med ett annat system resulterade det i hårda motsättningar mellan lärare i olika ämnen och program. Det som utifrån kan betraktas som en mindre administrativ korrigering blev för många lärare en fråga om värdet på deras arbete och en kamp för att inte få en pressad arbetssituation ytterligare intensifierad. Här kan finnas en förklaring till den stora klyftan mellan yrkes- och teorilärare på Björkskolan. Att den vidgats på senare år sammanföll i tiden med förhandlingar om, och utveckling av, ett nytt system för beräkningen av tiden i tjänsterna.

Iakttagelserna som redovisats om betydelsen av lärarnas olika sociala identiteter är relativt ytliga och leder inte till en djupare belysning av de frågorna. Resultaten visar på vissa aspekter av problemkomplexet, till exempel att lärarnas ämnes- och programtillhörighet framstår som starkare delar av yrkesidentiteten än ålder och kön. Analysen leder också till metodiska frågor om hur dessa intrikata frågor kan utforskas på ett fruktbart sätt, till exempel om att

finna andra vägar än ”kroppsräkning” (Alvesson & Due Billing, 2002:75). Det är en väg jag provat i undersökningen men som jag insåg snarare resulterade i förstärkt stereotypisering av olika grupper än till en djupare förståelse av frågan. Under rubriken *Fortsatt forskning* (kapitel XII) skissar jag en tänkbar studie som skulle kunna ge en mer innebördsrik bild av betydelsen av lärarnas olika sociala identiteter och i vad mån dessa har samband med skilda strukturella förhållanden.

Kapitel IX – Professionella lärare i statliga dokument

Inledning

En granskning av statlig policy är väsentlig för förståelsen av lärarnas och lärarnas fackliga organisationers ståndpunkter och ageranden. Statliga prioriteringar och beslut är en del av lärarnas kontexter, en del som kan ha avgörande betydelse för arbetet. För att vidga perspektivet inleder jag med en beskrivning av hur omvärldsförändringar framställs i dokument. Eftersom styrning, makt och kontroll är centralt för en diskussion om en yrkesgrupps position (Ingersoll, 2006) låter jag det vara ett andra tema. Det tredje beskriver mer direkta uttryck för lärarprofession i texterna. Dessa tre avsnitt utgör en deskriptiv diskursanalys. I ett avslutande avsnitt förs några teman vidare till en kritisk diskursanalys. Jag är väl medveten om att policytexter inte kan förväntas uppfylla samma krav som till exempel vetenskapliga texter beträffande definition av begrepp, nyansering och kritisk granskning. De utgör en argumentation och är resultat av politiska kompromisser. Jag ser dock kritisk diskursanalys som ett för mitt syfte fruktbart sätt att analysera de aktuella policydokumenten.

Tematiseringen av analysen i omvärldsförändringar, styrning och professionella lärare motsvarar i stora drag Furustens modell för diskursanalys (jfr *Dokumentanalys*, kapitel VI). Organisationen omges dels av en institutionell omgivning, i vilken de statliga dokumenten ingår, och dels av den vidare omvärlden.

Urvalet av texter fokuserar på statliga offentliga utredningar och propositioner som varit betydelsefulla för utformningen av den gymnasieskola som nu finns. Texter från slutet av 1980-talet till början av 2000-talet dominerar därför urvalet. Ett längre tidsperspektiv tillförs genom propositionen om 1964 års gymnasiereform (prop. 1964:171) och *Gymnasieskola i utveckling* (prop. 1983/84:116) som följde 1976 års gymnasieutredning (SOU 1981:96). Tre propositioner om skolans styrning och ansvar, från cirka 1990, har fått en avgörande betydelse i vad som kallats ett systemskifte: styrpropositionen (prop. 1988/89:4), kommunaliseringspropositionen (prop. 1990/91:41) och ansvarspropositionen (prop. 1990/91:18). 1990-talets nya gymnasieskola formulerades i några dokument: Genom *Växa med kunskaper* (prop. 1990/91:85) beslutades den nya konstruktionen och organisationen av utbildningen; *Skola för bildning* (SOU 1992:94) var Läroplanskommitténs betänkande om ny läroplan, vilket följdes av propositionen om ny läroplan och betygssystem (prop. 1992/93:250). *Gymnasieskola i utveckling – kvalitet och likvärdighet* (prop. 1997/98:169) innebar bland annat en modifiering programstrukturen. I *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan* (SOU 2002:120) skisserades en ny, relativt omfattande gymnasiereform, som låg

till grund för propositionen *Kunskap och kvalitet – elva steg för utveckling av gymnasieskolan* (prop. 2003/04:140), vilken innebar mindre omfattande förändringar än utredningens förslag. Övriga texter som analyserats är *Att lära och leda* (SOU 1999:63), lärarutbildningskommitténs förslag till ny lärarutbildning, samt tre regeringars utvecklingsplaner: (Regeringens skrivelse 1993/94:183; 1996/97:112; 1998/99:121).

Omvärldsförändringar

Omvärlden var närvarande i texterna under hela den undersökta perioden. Några tydliga trender kan iakttas från 1960-talet och in på 2000-talet: från ett relativt begränsat perspektiv med nationella behov i centrum på 1960-talet till ett globalt perspektiv på 1990-talet. En annan trend var att detta perspektiv efter hand kom att betonas i mycket högre grad som ett viktigt motiv till förändringar. En tredje trend var att det tidigare synsättet, att man kan förutse och planera framtiden, i hög grad övergavs och ersattes med uppfattningen att utvecklingen är snabbt föränderlig och knappast kan förutses.

I 1964 års gymnasieproposition var den globala världen bara marginellt närvarande. Det var individens önskemål om utbildning, och samhällets behov av att en större andel av arbetskraften skulle få mer grundläggande utbildning, som stod i fokus. Huvudsyftet sades vara att ”svara mot ungdomarnas önskemål och samhällets behov” (prop. 1964:171, s. 27). I hög grad handlade behoven om att organisatoriskt lösa en pågående kvantitativ expansion. Reformen kom i en tid av stora ekonomiska framsteg och en väldig expansion av offentlig sektor. Ett rent ekonomiskt argument för satsningar på utbildningen nämndes:

Expansionen kommer att ställa stora krav på nya investeringar. Att dylika investeringar har stor betydelse för produktionsökningen är en uppfattning som delas av flertalet både inom och utom vårt land. Det är för vårt land ett livsvillkor att satsa på alla former av utbildning (ibid., s. 32).

Tanken om skolan som ekonomisk investering för samhället, vilket i senare texter kom att betonas starkt, var inte framträdande i texten som helhet, och hade dessutom tillägget: ”ej bara materiell utan även kulturell standardhöjning” (ibid.).

I 1976 års gymnasieutredning (SOU 1981:96) angavs den vetenskapliga, tekniska, sociala, administrativa och ekonomiska utvecklingen som skäl till att gymnasiet måste förnyas. En aspekt som speciellt betonades var arbets-

lösheten, och det framhölls att det var en samhällsekonomisk vinst att ungdomar gick gymnasiet i stället för att delta i arbetsmarknads- eller socialpolitiska åtgärder (ibid., s. 63).

I *Gymnasieskola i utveckling* (prop. 1983/84:116) beskrevs mer uttalat omvärldsförändringar i ett vidare perspektiv. Här sadades att många bedömare ansåg att ”vi i dag befinner oss i en brytningstid mellan det industriella och det post-industriella samhället” (ibid., s. 8). Rationalisering och struktur- omvandling ställde nya krav: ”en ökad satsning på kvalitetsproduktion och tjänsteproduktion med stort kunskapsinnehåll”. Här kom skolan in som en avgörande ekonomisk faktor: ”Utbildningsväsendet har i detta perspektiv karaktären av en viktig och nödvändig investering för framtiden” (ibid.).

Det viktigaste argumentet för en ny gymnasierreform i *Växa med kunskaper* (prop. 1990/91:85, s. 49), om den nya gymnasieskolan, var att strukturen inte längre motsvarade omvärldens krav. Omvärldens krav var kunskaps- samhällets krav: ”Vi lever bildligt talat mitt uppe i en dramatisk ’kunskaps- explosion’” (ibid., s. 43), och detta kopplades till ekonomisk tillväxt. Det livslånga lärandet var ett nyckelbegrepp i sammanhanget, och beskrevs som ett krav både från individer och samhälle. Lösningen för gymnasiet organisation var flexibilitet. Utvecklingen av informationsteknologin, det mång- kulturella samhället, de globala företagen, internationell masskultur och miljöhoten var andra omvärldsförändringar som nämndes. Internationalise- ringen krävde också goda språkkunskaper. Vidare uttrycktes att ”det svenska samhället har under de senaste 45 åren genomgått en radikal omdaning” (ibid., s. 49). En beskrivning av det nya kunskaps- samhället och vilka krav det innebar följde:

”Kunskaper och utbildning är ett av samhällets främsta medel för att skapa välstånd och välfärd (...) Kunskapstillväxten hör till en av de viktigaste samhällsomdanande krafterna i vår tid (...) Kunskapsexpllosionen, förändringarna i arbetslivet, inter- nationaliseringen och det globala ansvaret för vår gemensamma framtid kommer att resa nya och växande anspråk på utbild- ningen i vårt samhälle (ibid., s. 42ff).

Samtidigt blev betoningen av skolans betydelse för den ekonomiska konkurrenskraften starkare: ”Utbildningssatsningar (...) har en central roll i regeringens politik för att långsiktigt stärka konkurrenskraften och öka tillväxten i ekonomin” (ibid., s. 108).

Liknande formuleringar fanns i propositionen om ny läroplan och nytt betygssystem (prop. 1992/93:250, s. 8): ”Sambandet mellan investeringar i utbildning och investeringar i kompetensutveckling samt långsiktig tillväxt

är väl kända och beskrivna”. En höjning av utbildningsnivån var en förutsättning för att upprätthålla välståndet. Förutom dessa argument nämndes också bortfallet av ”okvalificerade” yrken och att medborgarrollen krävde individer med goda kunskaper. Arbetsmarknaden beskrevs som snabbt föränderlig, vilket också krävde en flexibel gymnasieskola (ibid., s. 10). Nya yrkesgrupper tillkom, andra försvann, gränserna mellan yrken suddades ut och arbetsmarknaden internationaliserades.

Även i utredningen med förslag om en ny gymnasiereform, *Åtta vägar till kunskap* (SOU 2002:120) var en föränderlig omvärld starkt närvarande. Redan på den inledande sidan, förekom ord som livslånga lärande, förändringar i omvärlden, förändringstakten, förändringsbenägen, förändring av strukturen (ibid., s. 17). Därefter beskrivs globaliseringen och övergången från industri-till tjänstesamhälle, och de nya villkor det för med sig.

Skolans uppgifter, och därmed behovet av reformering, togs i hög grad för givna i propositionen från 1964, och i propositionen från 1983/84. Men här var uttrycket något förändrat. Tre uppgifter beskrevs: Skolans uppgift hade med individuell, ekonomisk och demokratisk utveckling att göra. I propositionen formulerades det som att utbildningspolitiken hade varit:

ett väsentligt medel i strävandena mot demokrati och jämlikhet (...). Alla medborgare skulle få möjlighet till den frihet i form av självkänsla, självförtroende och personlig utveckling som kunskap utgör grunden för (...). Väl utbildade arbetare och tjänstemän med en allmän bred och hög kunskapsnivå har varit en av vårt lands viktigaste konkurrensfördelar (prop. 1983/84:116, s. 4 f.)

Det är vanligt i policytexter att peka på dessa uppgifter för skolan. Det blir då angeläget att granska betoningen, viktningen mellan dessa. I propositionen från 1983/84 var funktionerna relativt balanserade. Men beskrivningen av arbetsmarknaden kan noteras. Det nämndes att hälften av en årskull 16-åringar kunde tas emot av arbetsmarknaden på 1960-talet, men att den marknaden ”numera i stort sett upphört att existera” (ibid., s. 10). Ur dessa ungdomars synpunkt fanns inte längre några val: ”De vill ha ett arbete som inte finns. De vill inte ha eller klarar inte de utbildningar som erbjuds” (ibid., s. 11).

En förskjutning vad gäller skolans funktion kan märkas då man på 1990-talet i högre grad betonade utbildningens ekonomiska betydelse för landet. I *Växa med kunskaper* sades att reformen hade ”en central roll i regeringens politik för att långsiktigt stärka konkurrenskraften och att öka tillväxten i ekonomin” (prop. 1990/91:85, s. 108). Det sades också att ”den viktigaste drivkraften för en fortsatt utveckling av näringslivet och en fortsatt hög

sysselsättning är (...) medborgarnas kunskaper och kompetens” (ibid., s. 50). Här nämndes även att utbildning var väsentlig för individens utveckling och livssituation. Reformen skulle bättre tillgodose

den enskilde medborgarens och individens behov, men också samhällsekonomins krav på effektivitet och produktivitet. Kunskaper är ett av samhällets främsta medel för att främja välbefinnande och välfärd (prop. 1990/91:85, s. 42).

Propositionerna om förändrad styrning och ansvar avvek från många andra dokument i sin fokusering på förändring av det nationella styr- och ansvarssystemen (prop. 1988/89:4, s. 6; prop 1990/91:18, s. 17). Omvärlden var inte lika närvarande. Däremot betonade ansvarspropositionen medborgarnas krav på verksamheten som ett skäl till förändringar.

I lärarutbildningskommitténs förslag till ny lärarutbildning (SOU 1999:63) var förändring ett ofta förekommande ord. Omvärlden, samhället, utbildningsväsendet och lärarnas arbetsvillkor och uppdrag hade förändrats, vilket ledde till behov av en ny lärarutbildning. Lärande samhälle, livslångt lärande och lärande organisation skulle komma att vara de nya, professionella, lärarnas kontext.

Ett genomgående tema i regeringarnas utvecklingsplaner under 1990-talet var en höjd ambitionsnivå för gymnasieskolan. Det fanns ingen tydlig skiljelinje mellan den borgerliga regeringens utvecklingsplan 1993/94 och de två socialdemokratiska 1996/97 och 1998/99 på den punkten. De grundläggande motiven för gymnasiereformen beskrevs på ett liknande sätt i de olika planerna. Den borgerliga regeringen beskrev det som att alla ungdomar skulle garanteras rätten till en 3-årig utbildning och att yrkesutbildningarna blev mer ”teoretiskt gedigna” och skulle rikta sig mot ”bredare sektorer av arbetslivet” (regeringens skrivelse 1993/94:183, s. 28) och den socialdemokratiska skrev att det var en strävan efter att ”skapa en gymnasieskola för alla” (regeringens skrivelse 1998/99, avsnitt 3.2). Båda ansåg att ambitionsnivån höjts med den nya gymnasieskolan.

Styrning

I propositionen som låg till grund för 1964 års gymnasiereform förutsattes rationell statlig styrning i en verksamhet i ständig expansion. Förslaget motiverades med en politisk vilja att bygga ut antalet utbildningsplatser. Propositionen grundade sig på pedagogisk försöksverksamhet, vilken pågick från 1950, på statistik om elevernas sociala bakgrund, geografiska spridning och kön, samt på prognoser om avnämarnas, arbetslivets och universitetens, behov (prop. 1964:171, s. 27). Även om det uttrycktes att framtiden var svår att

förutsäga, fanns där ändå en stark tro på att det var möjligt att påverka utvecklingen, framför allt genom planering:

Men om man bortser från störningar t.ex. genom internationella händelser kan givetvis utvecklingen påverkas i riktning mot ett bestämt mål. En förutsättning härför är att en viss enighet råder om hur målet skall se ut, dvs. hur samhället bör vara beskaffat om 20–30 år (...) Det förda resonemanget innebär att utbildningsväsendets inriktning och dimensionering måste ses som ett betydelsefullt led i den långsiktiga planeringen för samhället som helhet (prop. 1964:171, s. 27).

Tankar om att kunna styra framtidsutvecklingen fanns kvar i senare dokument, men inte alls med en sådan betoning och självklarhet som 1964. I proposition 1983/84:116 nämndes också att ”utbildningsreformerna skall ses som delar i ett målmedvetet arbete för att utveckla hela vårt samhälle” (ibid., s. 4), men här blev betoningen på stegvis reformering och flexibilitet det centrala.

Den begynnande decentraliseringsprocessen beskrevs också i propositionen från 1983/84. Decentralisering motiverades inte direkt men kopplades i texten till inflytande och 1970-talets strävan efter att skapa en ”grundskola för alla” (ibid., s. 5). I förlängningen fanns en gymnasieskola för alla. Lokalt inflytande och demokratisering sades också vara ett krav som svarade mot ”en ökad upplevelse av främlingskap och minskat inflytande” (ibid., s. 8) vilket arbetslivets strukturomvandlingar och utbyggnaden av offentlig sektor lett till. Det är dock tveksamt i vad mån den försöksverksamhet propositionen ledde till fick något faktiskt samband med den reform som senare formulerades (Bergström 1993:104).

Styrpropositionen (prop. 1988/89:4) ledde till ett genombrott för en ny slags styrning: ”ett ökat lokalt ansvar för skolverksamheten, en utveckling från regelstyrning mot målstyrning, en bättre utvärdering, en stärkt lokal skolledning, en bättre information om skolans mål och effektivare tillsyn av skolornas verksamhet” (ibid., s. 1). Den beskrivningen har blivit kärnan i hur man sett på styrning av skolan i offentliga dokument också efter styrpropositionen. Den koppling som gjordes mellan decentralisering/målstyrning och professionell kompetens blev ett återkommande tema. ”Lokal frihet” och ”handlingsutrymme” blev en förutsättning för skolutveckling och lärarna beskrevs som ”den viktigaste resursen i skolan” (ibid., s. 14). Styrpropositionen innehöll ett par inslag som gränsade till avtalsfrågor: Här uttrycktes att lönesystemet behövde förändras så att lönen relaterades till de faktiska uppgifterna, och att arbetstiderna behövde bli mer ändamålsenliga, till exempel för att möjliggöra samarbete, ge möjligheter till fortbildning och förbättra

överblicken över lärarnas totala arbetsbörda (ibid., s. 34). Det är förslag som senare anammats i de två avtalen ÖLA 2000 och ÖLA 00.

Lärarnas frihet och den lokala friheten skrevs också fram i propositionen om kommunalt huvudmannaskap (prop. 1989/90:41). Här nämndes även vilka styrmedel som fanns för att säkerställa likvärdigheten i ett decentraliserat system: "läroplaner, uppföljning och utvärdering, lärarutbildning och fortbildning samt specialdestinerat statsbidrag" (ibid., s. 5). Att driftansvar förutsätter personalansvar poängterades i propositionen (ibid., s. 12).

Utvärdering betraktades också som en central del av styrningen i en mål- och resultatstyrd, decentraliserad verksamhet, vilket innebar en vidgning av lärarnas uppgifter. Styrningen måste "i större utsträckning än hittills inriktas på mål, innehåll och former för undervisningen. Det bör ske bl.a. genom ökad utvärdering och vidgat lokalt ansvarstagande" (prop. 1988/89: 4, s. 9). En bättre utvärdering skulle åstadkommas genom att styrdokument formulerades både på nationell, lokal politisk och skolnivå. Dessutom blev detta en central uppgift för skollidarna: "Uppföljning och utvärdering av skolans verksamhet ingår också som en mycket betydelsefull del av det pedagogiska ledningsansvaret" (ibid., s. 21). I propositionen om kommunalt huvudmannaskap beskrevs utvärdering som "grundstenen i den framtida målstyrningen" och "en viktig förutsättning för skolans utveckling" (prop. 1989/90:41, s. 9).

Att den traditionella regelstyrningen upphörde och ersattes av målstyrning markerades i *Växa med kunskaper* (prop. 1990/91:85, s. 45). Nationella mål och riktlinjer skulle grantera "en likvärdig skola för alla" (ibid.). Till detta skulle också uppföljning och utvärdering bidra. Begreppet jämlikhet ersattes i både styr- och ansvarspropositionerna med formuleringen av "likvärdig utbildning", vilket inte skulle "betyda likformig i betydelsen likadan" (prop. 1989/90:41, s. 8; prop 1990/91:18, s. 28).

Målstyrningen betonades också i Ansvarspropositionen (prop. 1990/91:18), vilket var samma inriktning som styrpropositionen. Till detta kom förslag om ett nytt skolverk som ersatte Skolöverstyrelsen, införandet av kommunala skolplaner och ett nytt statsbidragssystem. Resursknappheten krävde effektivisering av offentlig sektor, vilket kunde uppnås med ökat lokalt inflytande. Decentraliseringen av verksamheten till autonoma kommuner och skolor poängterades: "Inom de ramar som statsmakterna drar upp står det huvudmännen fritt att välja sina vägar för att nå de mål som har lagts fast för skolan" (ibid., s. 31). Lärarnas kompetens och medborgarnas brukarmedverkan skrevs fram. Ansvarsfördelningen mellan stat, kommun och personal klargjordes. Riksdagens och regeringens ansvar var att formulera nationella mål och riktlinjer samt ge ett finansiellt stöd till kommunerna. Kommunerna skulle ansvara för beslut om organisering, resursfördelning, genomförande,

utveckling och utvärdering. Lärare och skolledare skulle verka för att verksamheten genomfördes enligt läroplanerna och ”i överensstämmelse med vetenskap och beprövad erfarenhet” (prop. 1990/91:18, s. 18 f.), samt utveckla verksamheten. De förväntades också ansvara för omformning av målen till undervisningsmål, och ha ett resultatansvar (SOU 1992:94, s. 40, 118).

Skola för bildning (SOU 1992:94), utredningen om den nya läroplanen, innehöll ett utförligt resonemang om skolans styrning. Strävandena efter decentralisering sades ha kulminerat med ansvarspropositionen. Förändringarna av statsbidragen, 1991 och 1993, innebar att den statliga ekonomiska styrningen kraftigt försvagades. Kommunerna fick fullt ansvar för skolan, inklusive att fritt hantera resurserna (ibid., s. 40).

Flexibilitet var ett centralt begrepp i reformeringen av gymnasieskolan ändå från *Gymnasieskola i utveckling* (prop. 1983/84:116). Det betonades, nästan 10 år senare, ytterligare i beskrivningen av den nya gymnasieskolan i propositionen om läroplan och betygssystem (prop. 1992/93:250). Kursutformningen skulle möjliggöra anpasslighet både till elevers, arbetslivets och kommunernas behov. Målstyrningen ansågs stå i motsättning till den tidsstyrning som traditionellt funnits. Det blev nu viktigt att ”man låter målen styra mer än tiden” (SOU 1992:94, s. 291), något som handlar om flexibilitet i den pedagogiska praktiken. Här fanns också uttryck för mer självständigt elevarbete och sådant man tidigare kallat lärarlösa lektioner:

Eleven ägnar mer eller mindre tid till eget arbete. Skall eleven ta större ansvar för sina egna studier, utveckla sin förmåga till självständighet och sina studietekniska färdigheter bör andra delar av elevens arbetstid än den lärarledda undervisningen vägas in när man bedömer utbildningens kvalitet. Tid med tillgång till handledning och tid för eget och självständigt arbete är inte minst viktig (ibid., s. 291).

Förknippad med den starka övertygelsen i propositionen från 1964 om möjligheterna att styra samhällsutvecklingen långsiktigt, var också vetskapen att stora resurser fanns för genomförandet av reformen: ”Det statliga medelsbehovet för detta ändamål kommer att kraftigt öka” (prop. 1964:171, s. 3). Detta var borta redan i propositionen 1983/84. Där sades att ”både stat och kommuner befinner sig f. n. i ett svårt ekonomiskt läge” (ibid., s. 14), ett uttryck som senare kommit att vara det rådande. Propositionerna om förändrad styrning och ansvar betonade decentraliseringen som ett sätt att kunna upprätthålla kvalitet med begränsade resurser (prop. 1988/89:4, s. 6; prop. 1990/91:18, s. 17). Detta var också tydligt i *Växa med kunskaper*, och förstärktes av formuleringar om effektivitet och produktivitet:

I det samhällsekonomiska läge vi i dag befinner oss i, kan vi inte räkna med ökade resurser och kostnadskrävande reformer inom den offentliga sektorn. I stället gäller det att inom tillgängliga ramar hitta nya vägar, att omprioritera och effektivisera” (prop. 1990/91:85, s. 46).

Det statliga bidraget till skolan skulle finansieras genom neddragningar av statlig skoladministration, medan det kommunala bidraget skulle skapas genom ”rationaliseringar och en ökad produktivitet” (ibid., s. 107).

De olika regeringarnas utvecklingsplaner under 1990-talet avspeglade en utveckling där de professionella i skolan gavs frihet och ansvar att förverkliga målen. Ett återkommande tema var svårigheterna med uppföljning, utvärdering och kvalitetsredovisning. I detta fanns ett tydligt inslag av ansvarsutkrävande, även om ordet inte användes.

Rektors roll betonades starkare i den borgerliga utvecklingsplanen. Rektors roll vidgades, och förutom ansvaret för uppföljning markerades att rektor skulle vara ledande i det pedagogiska utvecklingsarbetet (regeringens skrivelse 1993/94:183, s. 19 f.). Andra väsentliga delar i styrningen av skolan var läroplan, kursplaner, kompetensutveckling och lärarutbildningen. Det markerades att ”fortbildning skall ingå som ett led i skolutvecklingen” (ibid., s. 21). Den organisatoriska friheten och flexibiliteten sågs också som en möjlighet att möta alla elevers behov.

Den professionella autonomi kopplades samman med mål- och resultatstyrning och lärande organisationer. Det sades att ”nu ankommer det på dem som verkar i skolan att driva skolan i riktning mot de uppställda målen” (regeringens skrivelse 1993/94:183, s. 4). Kursplanerna skulle

vara tydliga när det gäller vilka kunskaper eleverna skall ha när de lämnar skolan, men lämna ett stort utrymme för lärarna att utifrån elevernas behov och lokala förutsättningar välja stoff och metoder för undervisningen (ibid., s. 25).

Även i utredningen om den nya lärarutbildningen sattes de professionella i ett styrningssammanhang (SOU 1999:63). Ökat lokalt ansvarstagande, mål- och resultatstyrning skulle innebära ett nytt uppdrag och behov av vidgade kunskaper hos de professionella för att möjliggöra måluppfyllelse. Förmågan att arbeta empiriskt och reflekterande i en lärande organisation, samt ”ökad insyn och resultatkontroll” (ibid., s. 61) beskrevs som viktiga medel för att förverkliga intentionerna (ibid., s. 59 ff.).

I den första socialdemokratiska utvecklingsplanen (regeringens skrivelse 1996/97:112) var kvalitet ett centralt begrepp. Ofta handlade det om behovet

av uppföljning och kvalitetsredovisning. Det konstaterades att ”kommunernas egentillsyn ofta är bristfällig” (ibid., s. 101). Den informativa styrningen skulle stärkas, och statens roll markerades: styrsystemet kräver ”en stark statlig aktör” (ibid., s. 104). Denna utvecklingsplan präglades mer av behovet av kvalitetsredovisning än av personalens autonomi. Den nämndes dock, men som en orsak till att behoven av uppföljning ökar:

Skolor och huvudmän kommer efterhand att mer ta i anspråk det friutrymme som finns i de nya läroplanerna att planera och genomföra utbildningen och nå de nationella målen (ibid., s. 105).

Den andra socialdemokratiska utvecklingsplanen (regeringens skrivelse 1998/99) betonade också kvalitet och uppföljning, men här mer i relation till problem och missnöje med att inte målen uppnåtts. Det är ”ett stort avstånd mellan gymnasiereformens intentioner och det praktiska genomförandet på skolorna” (ibid., avsnitt 8.3). Även andra dokument pekade på att utvärdering och uppföljning hade varit otillräckliga som kvalitetssäkring (SOU 1997:107, s. 11). En ny åtgärd i sammanhanget var att varje skola och kommun från och med hösten 1997 skulle lämna en skriftlig kvalitetsredovisning. En kvalitetsredovisningsnämnd, knuten till Skolverket, inrättades från 1999. Samtidigt konstaterades att perioden av besparingar nu vänt, kostnaderna ökade enligt 1997 års bokslut.

Kraven på lärarnas kompetens skulle komma att höjas i framtiden, både i ämnena och allmänpedagogiskt. Kompetensutveckling beskrevs som ”redskap för utveckling och kvalitet” (regeringens skrivelse 1998/99, avsnitt 6.4). Att lärarna tar eget ansvar för sin kompetensutveckling var en förutsättning för målstyrningen. Här nämndes också statens ansvar för att tillföra insatser vid centrala beslut och att utvärderingar visat att kommunerna inte gett personalen nödvändiga förutsättningar i form av kompetensutveckling.

Professionella lärare

Begreppet den professionella läraren gjorde sin entré i styrpropositionen (prop. 1988/89:4), och det blev en roll lärarna tilldelades i en rad politiska dokument under 1990-talet. Det sattes i ett styrningssammanhang: Att verksamheten skulle bedrivas enligt mål och riktlinjer var upp till personalens ”professionella kompetens” (ibid., s. 12). Kommunernas ökade frihet och ansvar beskrevs, och samtidigt markerades att skolstyrelsen inte skulle ingripa i ”metodiska frågor eller pedagogiska frågor av professionell karaktär” (ibid., s. 19). Det var en kontrast mot de äldre dokumenten där lärarna knappt nämndes, och deras roll därmed togs för given. Större lokal autonomi tänktes

ge förutsättningar för utvecklingsarbete och ökad måluppfyllelse (ibid., s. 4 ff.). Personalen fick ”ett betydande utrymme för bedömningar och ansvarstagande” och läraren gavs ”ett mycket stort mått av frihet i sin undervisning” (ibid., s. 15), vilket förväntades frigöra kreativitet och nyskapande samt arbetsglädje (ibid., s. 13 ff.). Samtidigt framhölls att friheten hade sina gränser. Läraryrket kunde inte längre vara ett ”ensamyrke” (ibid., s. 15) och det var också ”önskvärt att det klarare markeras att målen för skolan sätter gränser för hur stor denna frihet kan vara” (ibid.).

Liknande tankar återkom i propositionen om kommunalt huvudmannaskap och i propositionen om ansvaret för skolan:

Lärarnas möjligheter att inom givna ramar påverka innehåll och arbetssätt i skolan ska vara stora. Härigenom kan lärarnas kompetens tas till vara och deras yrkesroll stärkas och utvecklas (prop. 1989/90:41, s. 5).

Ett större lokalt ansvarstagande ser jag (skolminister Göran Persson, min anm.) som nödvändigt eftersom det är min övertygelse att kraften i skolans utveckling nu måste sökas i klassrummen och i den enskilda skolan. Det är lärarnas och skolledarnas erfarenhet och professionalism som måste tas tillvara (prop. 1990/91:18, s. 23).

Ord som professionalism och professionellt ansvar var återkommande i ansvarspropositionen. Lärarnas kompetens var central i texten. Bland annat föreslogs lagstiftning om att kommunerna enbart skulle tillåtas anställa behöriga lärare, det vill säga de som slutfört en lärarutbildning som motsvarar anställningens inriktning. Här fanns ett nästan definitionsmässigt samband mellan utbildning, kompetens och kvalitet. (ibid., s. 35 f.).

Även i läroplanskommitténs betänkande, *Skola för bildning* (SOU 1992:94), markerades vikten av en professionell lärarkår för att målstyrningen skulle fungera som avsett:

Med en professionell lärarkår ökar såväl kraven på läroplaners utformning som möjligheterna att förverkliga mål och intentioner. I det perspektivet kan målstyrning för att vara effektiv sägas förutsätta en professionell grupp; professionell i betydelsen en yrkeskår som har en gemensam etisk grund och bestämd yrkeskunskap (SOU 1992:94, s. 44).

Lärarnas frihet i yrkesutövningen betonades. De skulle nu inte längre bara ha frihet och ansvar att välja undervisningsmetoder utan också i hög grad

undervisningens innehåll: ”Ansvaret för att välja innehåll och arbetsätt för att uppnå de nationellt fastställda målen vilar på lärarna” (ibid., s. 296).

Det kanske mest centrala dokumentet för gymnasiereformen, gymnasiepropositionen *Växa med kunskaper* (1990/91:85), avvek från de andra i och med att lärarnas roll inte direkt berördes. Däremot nämndes det nya styr-systemet, en strävan efter samverkan med arbetslivet och ökat elevinflytande. Resonemanget om lärarnas roll utvecklades mer i propositionen om den nya läroplanen och betygssystemet (prop. 1992/93:250) än i många andra dokument. Ett styrningsperspektiv anlades delvis, bland annat i betoningen av personalens genomförandansvar och utökade ansvarsområde. Här fanns också en precisering av begreppen, även om man inte skiljde på professionalism och professionalisering. Viktiga faktorer var ”en gemensam kunskaps-syn, ett gemensamt yrkesspråk och en gemensam etik” (ibid., s. 80). Lärarcertifikat nämndes också. En bild av en utvidgad lärarprofessionalism målades upp (ibid., s. 79), följt av en för dessa texter ovanlig typ av problematisering:

Det finns knappast något samhällsproblem, socialt problem eller någon kunskapslucka som inte leder till förhoppningar om skolans möjlighet att finna en lösning (...) Den uppgiften (att prioritera, min anm.) lämnas i praktiken ofta till läraren, med risk för att också lärarna får bära kritiken för allt det som skolan inte kan, bör eller hinner göra (prop. 1992/93:250, s. 78).

Betoningen av de professionellas frihet och resultatansvar var stark både i den borgerliga och i den andra socialdemokratiska regeringarnas utvecklingsplaner under 1990-talet. Skolminister Beatrice Ask skrev:

Skolans professionella ges stort utrymme och ansvar i den nya skolan och det är nödvändigt att skolans rektor ska stimulera det pedagogiska arbetet och skapa uppslutning kring lokala mål och organisatoriska lösningar (regeringens skrivelse 1993/94:183, s. 19).

Även den socialdemokratiska regeringens utvecklingsplan, 1998/99, poängterade ett ”stort utrymme för pedagogisk professionalism” (regeringens skrivelse 1998/99, avsnitt 4), i sammanhanget målstyrning.

I den borgerliga utvecklingsplanen gavs något mer utrymme åt lektorerna, det vill säga disputerade lärare på gymnasieskolan. Det betonades att lektorerna var väsentliga för kvaliteten, och den nedåtgående trenden för antalet lektorer redovisades. I de socialdemokratiska utvecklingsplanerna nämndes lektorerna marginellt. Man ansåg mer generellt att ”andelen forskarutbildade i kommunen

bör öka” (regeringens skrivelse 1998/99:112, avsnitt 1.1), det vill säga att de forskarutbildade kunde vara andra än lektorer i vissa skolämnen.

En *utvidgad lärarprofessionalism* var ett återkommande tema i de statliga dokumenten, från styrpropositionens förslag om lärarnas utökade inflytande och därmed ansvar för skolan och dess utveckling (prop. 1988/89:4, s. 32). I propositionen om ny läroplan och betygssystem talades om ökade krav på personalen och ”ett ständigt ökande ansvarsområde” (1992/93:250, s. 77). Här nämndes att en ny lärarroll med vidgad kompetens var nödvändig i ett målstyrt decentraliserat system. Förutom ämnes, social och kommunikativ kompetens förväntades läraren vara kreativ, kunna använda ny teknik och ansvara för skolutveckling och utvärdering. Begreppet utvidgad lärarprofessionalism användes dock inte.

I regeringens utvecklingsplan från 1997 (regeringens skrivelse 1996/97:112) framtonar tydligt bilden av en utvidgad lärarprofession. Lärarna förväntades inta en ny lärarroll som innebar en utveckling från traditionell kunskapsförmedling till att utforma miljöer för elevers lärande. Lärarna skulle ge ”handledning, stöd för informationsvärdering och elevens egen kunskaps-erövring” (ibid., s. 43). Den nya lärarrollen skulle ”genomsyras av förmåga till omställning, förnyelse och utveckling” (ibid., s. 44). Bland de funktioner som måste utvecklas nämndes ”ämnesexpert, mentor för andra lärare eller grupp av elever, projektledare, metodutvecklare, stödperson för elev med särskilda behov, m m” (ibid., s. 47).

Den ovan nämnda utvidgade lärarrollen återkom i lärarutbildningskommitténs, LUKs betänkande (SOU 1999:63). Den centrala utgångspunkten för LUKs förslag till ny lärarutbildning angavs vara ett nytt uppdrag med större krav, såväl på bredare kompetens som specialisering (ibid., s. 10). Lärarens uppdrag beskrevs som ”vidgat” till områden som ”lokal måltolkning, lokalt kursplanarbete, lokal kursutvärdering och förmåga att organisera egna läroprocesser” (ibid., s. 63). De professionella skulle ges ansvar för utvecklingen av verksamheten. Andra viktiga punkter i det nya uppdraget var att kunna möta omvärldsförändringarna, t.ex. de sociala och kulturella förändringarna och kommunikationsrevolutionen, att ansvara för samhällets värdegrund och att kritiskt granska information, att kunna arbeta empiriskt i en lärande organisation och att ha kunskap om skolans styrning (ibid., s. 11, 63).

Kritisk diskursanalys av de statliga dokumenten

Föregående avsnitt är en deskriptiv diskursanalys som visar på centrala teman i texterna. Jag går här vidare till en kritisk diskursanalys där jag går bakom textens yta för att diskutera samband, det outtalade, implicit ideologi och det för givet tagna, naturaliserade (Fairclough, 1995:82). Avsikten är att problematisera och ställa frågor om samband för att bidra till nyanser och alternativa synsätt.

Textanalysen visar på tydliga samband mellan omvärlden, den institutionella omgivningen (vilken texterna är en del av) och skolorna. Retoriskt fungerar förändringar i omvärlden som ett grundläggande argument för förändringar i skolan. Beskrivningen av omvärldsförändringar i dokumenten, från 1960-talet och framåt, avspeglar förskjutningar i perspektiven: från det nationella till det globala (huvudsakligen västvärlden), från att utvecklingen kan styras till tankar om oförutsägbarhet och därmed behovet av flexibilitet, samt en starkare betoning av utbildningens betydelse för landets möjligheter att hävda sig i den internationella konkurrensen.

Ett exempel på en argumentation som kopplar samman omvärldsförändringar – krav på skolan – organisatoriska lösningar, finns i regeringens utvecklingsplan 1993/94 (regeringens skrivelse 1993/94:183). Först beskrivs de snabba och omvälvande förändringarna i omvärlden. Som en naturlig följd av denna situation sägs att ”Det är därför självklart att en skola som skall förbereda för en värld där kunskapssökandet, förmågan till förnyelse, kompetensen och den ständiga strävan efter förbättringar är kännetecknen, själv måste präglas av samma sak” (ibid., s. 3). Argumentationens tredje led, lösningarna, formuleras i ord som avreglering, frigörelse, förnyelse, kreativitet, mångfald, skapa drivkrafter för förnyelse, valfrihetsreformerna, större självständighet, förutsättningar för rationella val och beslut, väl fungerande informations- och utvärderingssystem (ibid., s. 3). Det kausalsamband som här antyds utgör en effektiv argumentation för förändringar; det hela verkar trovärdigt. Dessa iakttagelser ligger nära den beskrivning av de berättelser Lindblad och Popkewitz (2000:267) menar förekommer i europiska policydokument om skolan. De hävdar att vissa slogans och begrepp, som livslångt lärande och kunskapssamhälle, förutsätts vara universella sanningar. Fraserna bär med sig tankar om sociala framsteg och de konstrueras som nödvändiga och självklara, utan att andra alternativ är möjliga.

Liknande argumentation som den ovan beskrivna finns i andra policytexter även om honnörorden inte alltid är desamma. Gemensamt för dessa tankekedjor är att grundpremisen, omvärldsförändringarna, tas för given och att de nya kraven på, och lösningarna för, skolan ses som naturligt följande tankeled. Men alternativa synsätt och betoningar är möjliga. I argumentationen finns också värdeladdade ord och övertalningsdefinitioner som kan problematiseras. Mitt resonemang om vad jag kallar förändringsdiskurs är analogt med Edwards och Nicolls (2006) retoriska analys av diskurser om professionell utveckling:

In the discourses of professional development, change is said to be everywhere, and we are argued to be prepared to deal with the uncertainties it engenders. The irony of this is that rhetorically change and uncertainty are positioned as certain (Edwards & Nicolls, 2006:118).

Den förändringsdiskurs som uttrycks i dokumenten överensstämmer med Ozga och Jones tanke om ”travelling policy” (2006:2): att internationella trender i utbildningssystemen får effekter på nationell och lokal nivå. Det verkar dessutom finnas ett samband mellan denna resande policy och de vågor av populära managementkoncept som också spridits över världen under samma tidsperiod. Mitt intryck är att de flätas in i utbildningspolitiken för att reducera osäkerhet i en osäker värld. Det ligger i linje med Johanssons (2002:11) påstående att ”det grundläggande problemet” för organisationer är att hantera osäkerhet. Den rationellt-instrumentella diskursen (Rövik 2000:274) som varit det förhärskande sättet att styra samhällsutvecklingen, speciellt efter andra världskriget, blev med 1970-talets ekonomiska svårigheter och politiska motståndningar inte längre möjlig att upprätthålla.

Att som i 1964 års gymnasieproposition beskriva internationella händelser som ”störningar” vilka kan bemästras med planering var inte längre tänkbart på 1980-talet. Flexibilitet blev en ny väg. Idéerna om decentralisering och målstyrning kom på 1970-talet, men slog starkt igenom under 1980-talet i Norden (Rövik, 2000:214). Ofta förenades de, trots sina olika rötter: decentralisering i 1960- och 1970-talens politiska radikaliserings och ”gröna våg”-tankar; målstyrning i amerikanskt management-tänkande. 1980-talets ledarskapslitteratur och managementkoncept kunde erbjuda nya tilltalande recept i vad som uppfattades som en ”brytningstid mellan det industriella och post-industriella samhället” (prop. 1983/84:116, s. 8). Idéer som fick starkt genomslag i många organisationer under 1980-talet, målstyrning, organisationsutveckling, företags- och förändringskultur (Rövik, 2000:235 ff.), har alla med tiden adopterats i reformeringen av gymnasieskolan.

Professionsdiskursen fördes in på arenan i det så kallade systemskiftet i den svenska utbildningspolitiken kring 1990. Lärarna fick beteckningen professionella i en kontext starkt influerad av den internationella reform- och management-vågen, och av den ekonomiska kris som satte de traditionella välfärdsmodellerna under stark press. Det är en händelse som föder frågor: Varför kom professionsdiskursen då? Vilka influenser fanns det bakom? Vilken definition av profession avsågs (och därmed i vems intresse ansågs yrkesgruppen primärt arbeta)?

Den lokala, och professionella, friheten beskrevs i texterna som mycket stor. Visserligen markerades en styrning genom mål, starkare skolledning, kompetensutveckling, lärarutbildning, uppföljning och utvärdering – men samtidigt även en stor frihet för lärarna. Detta skilde Sverige från hur många andra länders reformer beskrevs i litteraturen, inte minst England. Snabba förändringar som förändrar strukturerna och ökar intensifieringen av lärarnas arbete var dock en likhet med de internationella trenderna. Att en regerings intentioner inte är detsamma som resultaten i praktiken är en annan likhet

(Helsby, 1999:53), något som också visade sig i de senare svenska dokumenten, där svårigheter beskrevs, och i behoven av att fortsätta reformeringen.

En del av förklaringen till den bristande överensstämmelsen mellan mål och resultat kan finnas i intensifieringstesens (Hargreaves, 1998:118 ff.): personalen får fler arbetsuppgifter och hinner inte riktigt med att utföra dem väl. En annan ledtråd finns i Nias (1989) resonemang om lärarnas behov av att hålla fast vid sin självbild och i att förändringar måste kunna anknyta till deras grundläggande värderingar om vad som är väsentligt i yrket. Hon menar att detta kan tyckas bekräfta den gängse bilden av att lärare är ovilliga att förändra sig (ibid., s. 61), men hon hävdar att det är fel. Lärare vill utveckla sig, men det är en skillnad mellan förändring och utveckling (ibid., s. 62). Den bristande överensstämmelsen kan också förklaras i vad Fullan menar är centralt för reformer: att djup mening i vad förändringen innebär måste skapas hos dem som ska genomföra reformen och att infrastruktur och processer för att möjliggöra den måste finnas (2001:37). Även Lipskys (1980) tankar om närbyråkrater kan sättas i sammanhanget: Det är i mötet mellan närbyråkraterna och klienterna offentlig politik faktiskt utformas, ett möte som påverkas av närbyråkraternas arbetsstruktur och socialisering in i yrket. Liknande resonemang finns i begreppen formulerings- och realiseringsarena (Lindensjö och Lundgren, (2000:173 ff.).

Att en professionsdiskurs lanserades samtidigt som kraven höjdes och nedskärningar genomfördes i skolan kan tolkas som en möjlighet att göra lärarna till syndabockar för eventuella brister. Med friheten följer ansvaret. Slutsatsen behöver inte vara så hårddragen för att nyanser på honnørsord som professionell frihet och kompetens ska framgå. Textens diskurs, med dess positiva associationer, är inte oproblematiserad i den diskursiva praktiken.

Professionsdiskursen användes utan att definieras. Propositionen om den nya läroplanen och betygssystemet (prop. 1992/93:250) var, som nämnts, ett undantag. Gemensam kunskapssyn, yrkesspråk och etik var kärnan i definitionen. Det är delar av ett funktionalistiskt och egenskapsteoretiskt synsätt på professioner, de delar som betonar lojaliteten mot klienten eller arbetsgivaren. De aspekter i egenskapsteori som mera betonar yrkesgruppens styrka, autonomi och vetenskaplig kunskapsbas, förekom inte i sammanhanget. Däremot nämndes certifiering. Därefter gavs bilden av lärarens utvidgade professionalism, följt av en problematisering: att lärarna inte kan lösa alla samhällsproblem. Statliga dokument kan inte förväntas definiera begrepp på det sätt som krävs i vetenskapliga sammanhang. I en textanalys är det ändå av intresse att notera att ett innehållsrikt begrepp inte preciseras. Det leder här till frågor om hur olika aktörer kommer att förhålla sig till det i skolans praktik.

Kritiken som följde den nya gymnasieskola, som infördes 1971, handlade delvis om ”studieavbrytarna” (SOU 1981:97, s. 81 f.), bland vilka elever från lägre socialgrupper var överrepresenterade. Gymnasieskolan ansågs inte ha något att erbjuda elever med särskilda svårigheter, men den viktigaste orsaken till oviljan att fortsätta studera konstaterades vara

skoltrötthet ... Skolan är för dem alltför teoretisk. De förväntar sig en praktisk utbildning men möter ”samma gamla skola” (...) Gymnasieskolan från 1971 kan sammanfattningsvis och allmänt fungera bra för de skolmotiverade, starka och studieintresserade eleverna, men fungerar mindre bra eller dåligt för de skoltrötta och svaga eleverna (ibid., s. 82).

Denna elevgrupp, i vilka termer man än väljer att beskriva den, finns till stora delar kvar. Andelen studieavbrott är mindre, men andelen elever med ofullständigt gymnasiebetyg är hög: omkring en fjärdedel (prop. 2003/04:140, s. 13). Andelen elever med låg motivation och litet utbyte av utbildningen är minst en tredjedel (SOU 2002:120, s. 120). Lösningarna på dessa problem har de senaste åren formulerats som utveckling av arbetsformerna, integrering av kärn- och karaktärsämnen (så kallad infärgning), ökad måluppfyllelse och kvalitet samt elevernas valfrihet.

Frågan om elever med svårigheter på gymnasieskolan har med tiden omformulerats i dokumenten. I 1976 års gymnasieutredning nämns att det inte längre finns en arbetsmarknad för ungdomarna och att det är en samhälls-ekonomisk vinst att de går gymnasiet i stället för att delta i arbetsmarknads- eller socialpolitiska åtgärder (SOU 1981:96, s. 63). Det var en fråga som motiverade fortsatt reformering av gymnasieskolan med en skola för alla som mål. I senare dokument har mer allmänna demokrati- och jämlikhetsargument skjutits i förgrunden. En relativt ingående diskussion om dessa frågor tas dock upp i utredningen om gymnasiereformen (SOU 2002:120). Vägen framåt verkade finnas i resonemang om att förstå ungdomars livsvärldar och om det fortsatta behovet av höjd, breddad och mer flexibel utbildning för alla. I den följande propositionen sattes som långsiktigt mål att 50 % av en årskull ska ha påbörjat en högskoleutbildning vid 25 års ålder (prop. 2003/04:140, s. 13).

Nyliberala och marknadsidéer har hittills inte slagit igenom lika starkt i svenska skolor som i en del andra länder. Standardiseringstrenden och den inskränkta autonomin för lärare har inte heller varit lika stark – och därmed inte den avprofessionalisering vissa länders lärare anses utsatta för (t.ex. Helsby, 1999:152). Inslag av marknadstänkande har ändå haft ett väsentligt

inflytande i det som ofta kallats ett systemskifte. Både förändrings-, management- och professionsdiskurserna var influenser utifrån – influenser som bar med sig omfattande ideologiska och teoretiska tankebyggen. Det var inte givet att de på några få år skulle förstås och omfamnas av lärarna, samt införlivas i deras yrkesidentiteter och yrkeskulturer.

Kapitel X – Lärarnas professionalisering i fackförbundens dokument

Inledning

Liksom de statliga policydokumenten finns även lärarnas fackliga organisationers dokument i skolornas institutionella omgivning, och i lärarnas kontext. Lärarfacken är centrala aktörer på skolarenan och dessutom en del av lärarnas röster. Med den utgångspunkten vill jag i detta avsnitt granska och diskutera lärarnas fackförbunds strategier som de uttryckts i olika policydokument under perioden 1971–2004, med betoning på de senare åren. Urvalet av texter beskrivs i kapitel VI.

Textanalysen inriktas mot sådant som kan ingå i vad jag kallar en professionsdiskurs, vilken jag ger en öppen definition: alla uttryck där begrepp som profession, professionell och professionalisering förekommer, samt aspekter som dessa begrepp rymmer i professionsforskningen, där vetenskaplig kunskapsbas, autonomi, lång akademisk utbildning, kontroll över vem som får utöva yrket och yrkesetik hör till de vanligaste elementen. Den professionsdiskurs jag granskar är alltså inte i första hand vetenskapliga teorier på området utan teman i fackförbundens uttryck som kan förknippas med de aktuella begreppen och teorierna.

Kapitlet är disponerat i två avsnitt som utgör en deskriptiv diskursanalys: en översiktlig kronologisk och en tematisk. De tematiska delarna är var för sig ordnade kronologiskt. De följs av ett tredje avsnitt där vissa aspekter förs vidare till en kritisk diskursanalys.

Jag har valt att tona ner frågan om likheter och skillnader mellan de olika fackliga organisationerna. Några skiljelinjer noteras men frågan står inte i fokus. Det är en intressant frågeställning, till exempel utifrån perspektivet stängning – allians, men den för alltför långt för att rymmas i denna studie. Även frågan om andra lärargrupper än gymnasielärares perspektiv väljs bort. Förbunden organiserar andra grupper än gymnasielärare, till exempel har Lärarförbundet många grundskol- och förskollärare som medlemmar.

Förkortningen LR används för Lärarnas Riksförbund, SFL för Svenska facklärares förbundet och SL för Sveriges Lärarförbund.

Vägen till en professionsdiskurs

1970-talet: traditionellt fackligt arbete

Begrepp som professionalisering och profession blev inte aktuella i de fackliga dokumenten förrän kring 1990. Orden användes inte alls i dokument från 1970-talet. Man kan tala om en tid av konsolidering (Berg & Docherty, 1975:6) eftersom arbetet var inriktat på redan etablerade områden. Fack-

förbunden var aktiva i många sammanhang men till stor del var det en aktivitet relaterad till statens initiativ, och de fackliga prioriteringarna gällde traditionellt fackliga frågor som löner, lagstiftning och arbetsvillkor. Medbestämmandelagen och Lagen om anställningsskydd är exempel på frågor som var aktuella. LR:s verksamhetsberättelse från 1974 är ett exempel på ett dokument som uttrycker den ovan beskrivna inriktningen. Där nämndes att förbundet yttrat sig om ett flertal statliga förslag på utbildningsområdet: lärarutbildningsutredningen (LUT 74), handikappade elever, om projektet *Målbestämning och utvärdering* (MUT), om SÖ:s förslag om översyn av vuxenutbildningen, om länskolnämndsutredningen och om högskole-reformen (U 68). Förbundet förberedde också remissyttranden till utredningen om skolans inre arbete (SIA) och 1973 års betygsutredning.

Vissa teman som fanns i dokumenten redan på 1970-talet var framträdande under hela den granskade tidsperioden: att skolan befann sig i stark förändring, att kraven på lärarna ökade, arbetstiden, lönerna, fortbildning/kompetensutveckling, inflytandet över yrkesutövningen. Begreppet kvalitet, som på 1990-talet fick stort genomslag fanns redan, om än perifert, i tidiga dokument: ”Ett genomgående tema i LR:s utbildningspolitik är förbundets krav på hög kvalitet i undervisningen” (LR, 1973a:7); ”Kraven på kvalitet – en annan huvudlinje i SFL:s politik” (SFL, 1979:14).

De stora förändringar som utgjorde utgångspunkten för många dokument syftade i första hand på skolreformer, men även samhällsförändringar i stort berördes. Utbildningspolitiken hade kännetecknats av hög aktivitet: ”Reformarbetet på skolans område är i första hand en följd av den snabba omvandlingen som det svenska samhället genomgår” (LR, 1973a:6). Dessa förändringsbeskrivningar återkom under hela tidsperioden och de betonades allt mer efter hand. Perspektivet vidgades med åren, från skolreformer och det nationella till det globala.

1980-talet: brytningstid

1980-talet blev en brytningstid i svensk förvaltning och politik: nedskärningar inom den offentliga sektorn blev aktuella, och starka vågor av populära managementkoncept utövade ett förändringstryck mot traditionell organisation och ledarskap, liksom den allt intensivare decentraliseringstrenden. Detta kan märkas som en spänning i fackförbundens dokument. De traditionella fackliga strategierna och frågorna bestod, samtidigt som trender och processer i omvärlden befann sig i andra spår, vilka förbunden blev tvungna att relatera till och till stor del försvara sig mot. I SFLs *Utbildningspolitiskt program*, 1986, var dessa spänningar tydliga.

Profession och därmed tillhörande begrepp användes inte i dokumenten förrän mot slutet av 1980-talet. I LR:s verksamhetsberättelse 1986 förekom

dock uttrycket pedagogisk professionalism och kopplades där till att decentraliseringen inte fick leda till inskränkt frihet i yrkesutövningen. I SFLs *Utbildningspolitiskt program*, 1986, nämndes professionsbegreppet en gång: "Lärares professionalism är den viktigaste kvalitetsfaktorn i skolan och har en avgörande betydelse för skolans utveckling" (s. 34). Däremot var allmänna beskrivningar av läraryrket vanligare: "Många undersökningar visar samma sak: Det är mycket svårare att vara lärare idag än förr" (s. 35). Här beskrevs också något som kan kallas en utvidgad lärarprofession, med tillägget att "bördan är för stor och tiden för knapp. Följden blir att lärarna ofta känner överkrav i arbetet".

Speciellt från mitten av 1980-talet kom starka uttryck för försvar mot kommunalisering, privatisering och förändring av löne- och tidssystemen, dock utan direkt koppling till professionalisering (t.ex. SFL, 1987 och 1989).

1990-talet: systemskifte och nya strategier

Åren kring 1990 var händelserika i den svenska skolpolitiken och fackförbunden var upptagna med att finna nya vägar i en tid när förutsättningarna drastiskt förändrades. Kommunaliseringen av huvudmannskapet för rektor- och lärartjänster var omvälvande och speciellt LR hamnade i ett vakuum, efter att ha förlorat i den frågan, som organisationen haft högst på agendan i flera år, samtidigt som man också uppfattade avtalsrörelsen som ett stort bakslag. Svenska Kommunförbundet hade också inlett sin nya roll med att publicera ett diskussionsmaterial vars innehåll var hårdsmält för lärarfacken:

Kommunernas uppgift är i stället att ge fler elever en längre och kvalitativt bättre utbildning till en lägre kostnad! Det förutsätter en utveckling av lärarnas yrkesroll och skolans arbetsorganisation: Professionalism och produktivitet är två nyckelord i detta sammanhang (Svenska Kommunförbundet, 1992:3).

I samma dokument uttryckte Kommunförbundet sin vilja att avreglera löne- och arbetstidssystemen, frågor som fackförbunden starkt motsatt sig. Motivet var att "stärka lärarnas professionalism och möjliggöra en utveckling av skolans arbetsorganisation" (ibid., s. 4). Dessa frågor ställdes på sin spets i avtalsrörelsen 1993, som blev komplicerad.

Två teman dominerade Lärarförbundets verksamhet i inledningen av 1990-talet: dels konsolideringen av det nya förbund som bildats genom sammanslagningen av Sveriges Lärarförbund och Sveriges Facklärarförbund, och dels försvaret mot regeringens och arbetsgivarnas nedskärningar och krav på systemskifte i utbildningspolitiken, socialförsäkringssystemen och arbetsrätten. I fokus stod Kommunförbundets avsikt att avskaffa den centrala

regleringen av arbetstider och löner och ”den utropade valfrihetsrevolutionen” (Läraryrket verksamhetsberättelse, 1993:3). Begreppen kommunalisering och decentralisering användes inte i detta sammanhang. Införandet av en ny gymnasierreform var en annan fråga som upptog förbunden.

Jag betraktar åren efter 1989 som startpunkten för en ny strategi från förbunden, en professionaliseringsstrategi, vilken sedan förstärktes genom åren och fick många uttryck kring millenniumskiftet. Den nya strategin kan ses som ett försök att ta initiativet på formuleringsarenan, som en lämplig väg framåt i det tomrum som skapats av målstyrning och decentralisering eller som en följsamhet mot den inriktning staten anvisade i bland annat styr- och ansvarspropositionerna. De båda förbunden publicerade under perioden var sin skrift som utvecklade resonemang om professionalisering, utifrån de traditionella kännetecknen på en profession: *Skola futura* (Salin, Lundgren & Strandler, 1991), som LR publicerade tillsammans med Svenska Arbetsgivareföreningen, SAF, och *Läraryrkesprofessionalism – om professionella lärare* (1994), där Läraryrket lät några av de ledande svenska forskarna på området utveckla sina perspektiv på frågan. Eftersom dessa skrifter så uttalat fokuserade på professionella lärare behandlar jag dem ytterligare i det följande.

I LR:s verksamhetsberättelse från 1991 refereras ett samarbete som förekommit med SAF ”för att stärka lärarnas professionalism och höja lärarnas status” (ibid., s. 2). Det utmynnade i skriften *Skola futura – professionella lärare* för en ny tids skola som publicerades årsskiftet 1991/92. Status hade börjat diskuteras något år tidigare, till exempel talades i LR:s verksamhetsberättelse (1989:15) om behovet av att nå ut i massmedia som en fråga kopplad till status. *Skola futura* innehöll starka inslag av populära managementkoncept men hur sambanden mellan dessa och professionalisering tänktes utvecklades inte. Kännetecknen från definitionen av profession enligt egenskapsteori var tydliga i texten: specialistkunskaper som vilar på vetenskaplig grund, lång utbildning, yrkesmonopol, yrkesspråk, autonomi och yrkesetiska regler (Salin et al., s. 46). Till detta lades en lång lista på vad som specifikt kännetecknar en professionell lärare, något som motsvarade en utvidgad läraryrkesprofessionalism. Läraryrkeslegitimation föreslogs efter två års tjänstgöring. Fortsatta studier och möjligheter till forskarutbildning var andra önskemål, liksom bättre karriärmöjligheter. Även önskemål om karriärtjänster fördes fram i verksamhetsberättelserna i mitten av 1990-talet, något som senare kom att bli ett av målen i avtalet ÖLA 2000, 1996, och projektet *Attraktiv skola*, 2000. *Attraktiv skola* var ett projekt som syftade till att ”stärka läraryrket som profession” (LR:s verksamhetsberättelse, 2000:19).

I inledningen till boken *Läraryrkesprofessionalism – om professionella lärare*, sades att ”lärarna har en nyckelroll i ett kunskapssamhälle” (Läraryrket, 1994:3) och att begreppet läraryrkesprofessionalism användes i ”de flesta diskus-

sioner om framtidens skola”. Bokens syfte var att ”stimulera till en bredare diskussion om lärarprofessionalism”. Forskarnas bidrag var självständigt skrivna och innehöll en kritik både av professionalisering och lärarnas brist på kollektiv professionell utveckling.

Utryck i linje med de kännetecken på en profession, som de formuleras av egenskapsteori, började synas 1992 och 1993 i förbundens verksamhetsberättelser och blev allt tydligare och vanligare under andra halvan av 1990-talet. Ett av de mest prioriterade målen för LR under 1993 var ”samhällets erkännande av läraryrket som ett i vetenskaplig mening professionellt yrke, manifesterat i en lärarlegitimation som garanti för kvalitet och kompetens för utvidgade läraruppgifter” (LRs verksamhetsberättelse, 1993:1). Kravet på legitimation fanns redan i 1991 års verksamhetsberättelse och blev därefter ett återkommande tema, som speciellt betonades några år i mitten av 1990-talet.

Med det nya avtalet, ÖLA 2000, och olika offensiva initiativ (se nedan), lämnade förbunden de strategier som fram till 1995 kan beskrivas som konsoliderande. Man försökte därefter ta initiativet på formuleringsarenan med en mer utvecklande strategi. Partsgemensamt utvecklingsarbete blev centralt i de två avtalen, ÖLA 2000 och ÖLA 00, vilket innebar en ny situation för det fackliga arbetet: De två förbunden förband sig att arbeta tillsammans med varandra och med arbetsgivaren, Svenska Kommunförbundet, med skolutveckling. Detta var ett brott i de traditionella fackliga strategier som hävdade motsättningen mellan arbetsgivare och anställda, samt intressekonflikter mellan de två förbunden. Det motsvarar en övergång till vad Sykes (1999:239) kallar ”new unionism”, och professionella fackföreningar. Därmed kom man också att delvis tala med samma röst som arbetsgivaren.

Slutet av 1990-talet blev också en period av nya strategier för att nå ut med förbundens budskap, ofta i form av projekt och kampanjer. Lärarförbundets stora satsning *Lärarna lyfter Sverige* var ett exempel på det och den visionära och retoriska ton som där slogs an kan vara representativ för tiden: ”Lärare och skolledare uttrycker därmed sin vilja och sitt engagemang för att ta ledningen och initiativet i skolutvecklingen inför 2000-talet” (Lärarförbundet, 1995a:3). Ett annat exempel var LRs kampanj ”Sverige börjar i skolan” som fick stort genomslag i valrörelsen 1998 vilket, enligt LR, ledde till ”att förbundet nu räknas till de främsta påtryckarorganisationerna i landet” (LRs verksamhetsberättelse, 1999).

Professionsdiskursens hegemoni

Från tiden kring millennieskiftet blev tankar om professionalisering dominerande i policydokumenten. Budskapet blev mycket tydligt: ”Lärarförbundet ska som fackligt yrkesförbund åstadkomma en rörelse för professionalisering” (Lärarförbundet, 2004:7). Förbundens samarbete ledde fram till att styrelserna

beslutade om gemensamma yrkesetiska principer 2000 (Läraryrket & LR, 2001). I hög grad var texten formulerad i enlighet med funktionalistiska och egenskapsteoretiska tankegångar. Dokumentet betonade det etiska förhållningssättet mot elever och föräldrar, lärarnas ansvar för uppdraget, yrkesutövning och yrkesutveckling och att arbetet ska grunda sig ”på såväl vetenskap som beprövad erfarenhet”. Man ville också värna om den pedagogiska friheten och skapa ett förtroende för lärarkåren. I verksamhetsberättelserna var de yrkesetiska frågorna inte speciellt framträdande men fanns ändå med i texterna kring millennieskiftet.

Lärarnas yrkesetiska principer beskrevs som en del av ambitionen att ”skapa garantier för en god kvalitet i undervisningen” (Läraryrket & LR, 2002). Läraryrket menade i sin aktionsplan, 2001, att de yrkesetiska principerna var ett sätt att ”ytterligare professionalisera läraryrket” (2001:5). De var också ”ett viktigt instrument för att uppnå goda resultat”. Vidare poängterades att professionalisering förutsätter inflytande och andra förutsättningar:

En huvuduppgift är att stärka lärarnas professionella inflytande.
En fortsatt professionalisering av läraryrket ska leda till att
lärarnas och skolledarnas ställning i samhället förbättras.
Skolan ska organiseras så att lärarna ges verkliga förutsättningar
att ta sitt professionella ansvar (Läraryrket, 2001: 6).

I flera andra centrala dokument fick professionalisering starkt genomslag (t.ex. LR, 2001a; 2002a; 2002b; 2004; Läraryrket, 2003; 2004). I LR:s verksamhetsberättelser för 2002 och 2003 var ”professionsutveckling” ett av fyra prioriterade mål, i linje med mönstervariabler från egenskapsteori: specifik vetenskaplig grund för yrket, ansvar för utvecklingen av yrket, förekomst av nedtecknad yrkesetik, kontroll av vem som får utöva yrket, autonomi, ett utvecklat yrkesspråk var kärnan i dessa texter. Till den kopplades tankar om kvalitet, status och omvärldssanktion. Legitimation/auktorisering var en del av strategin. Stundtals kunde professionalisering formuleras som en avgörande strategi för framtiden:

För lärarna som yrkeskår står vägvalet mellan att professionaliseras ytterligare och möta de nya kraven eller att låta andra aktörer ta över delar av utbildningssystemet. Läraryrket har valt professionaliseringens väg och vill bidra till att lärare och skolledare utvecklar skolan till att bli den främsta lärande organisationen i samhället. För detta krävs att lärarna och skolledarna har makt över och ansvar för den egna yrkesutvecklingen och yrkets utövande (Läraryrket, 2003:11).

Uppvärdering blev ett nyckelord: ”Lärarna ska uppvärderas. Lärarkretsens komplexitet och stora ansvar motiverar en avsevärt högre lönenivå” (Läraryrkesförbundet, 2004:7). Skol- och yrkesutveckling beskrevs här ligga i linje med den fackliga inriktningen. Det skulle leda till att ”driva upp kollektivets lönenivå” och skapa ”det klimat i den allmänna opinionen som möjliggör en uppvärdering”. Uppvärderingstanken avsåg i första hand löner, men en vidare betydelse, som handlar om en högre statusposition, kan anas när perspektivet med läraren som nyckelperson i ett kunskapsamhälle tillkom.

Andra uttryck för en professionsdiskurs

I följande avsnitt berör jag andra aspekter som framträder ur materialet. Jag koncentrerar här beskrivningen på ett begreppscomplex som är relaterat till en professionsdiskurs: uttryck för lärares kunskap, beskrivningar av uppgiften, autonomi, allians/stängning/dimensionering, samt löner.

Lärares kunskap

I takt med professionsdiskursens genomslag utvecklades också fackförbundens uttryck om lärares kunskapsutveckling både i mängd och i grad av reflektion. Beskrivningar av lärarnas kunskapsbas och kunskapsutveckling var under 1970-talet begränsad till de ökade krav de nya reformerna ställt och till önskemål om mer fortbildning, något som för övrigt varit ett genomgående tema under hela tidsperioden.

På 1970- och 1980-talen uttrycktes inte tanken om en systematisk uppbyggnad av kunskap i vardagsarbetet, inte heller ett eget ansvar för yrkesutveckling. Formuleringar om forskningsanknytning går att finna, men i liten omfattning, och då i första hand relaterade till lärarutbildningen. Men uttryck som ”alla lärare bör ges möjligheter till forskarutbildning” (SFL, 1979:226) förekom.

Vad lärarutbildningarna skulle ge kunde formuleras som: helhetssyn, kunskaper om utvecklingspsykologi och pedagogik, specialpedagogik, kunskaper om människors situation i dagens samhälle, verklighetsanknutna ämneskunskaper, förmågan att skapa handlingsberedskap hos eleverna och samarbeta ämnesövergripande. Vidare nämndes progressiva metoder, förmågan att utnyttja forskningsresultat och delta i utvecklingsarbete (SFL, 1979:225). Handlingsberedskap var ett begrepp som var centralt för SFL under 1980-talet, något jag betraktar som ett svar på de krav på föränderlighet och flexibilitet som omgivningen ställde.

Det fanns en skiljelinje mellan de båda förbunden: LR talade för behovet av specialisering, medan SFL markerade likheterna mellan de olika lärargrupperna, och behovet av ökad ämnesbredd. Båda förbunden erkände samtidigt den motsatta ståndpunkten: LR uttryckte att ”lärarkretsen ska betraktas

som en helhet” (LR, 1973a:21) eftersom de övergripande målen var desamma. SFL skrev: ”Ju äldre eleven blir desto större kunskap måste eleven få och desto mer specialisering krävs i allmänhet hos läraren” (1979:184).

Otillräcklig fortbildning och kompetensutveckling var ett genomgående tema under hela tidsperioden, något som på 1990-talet kom att förknippas med minskade resurser. Men med ÖLA 2000 och de policydokument som följde därefter, med professionalisering alltmer i fokus, kom kunskapsutveckling och forskningsanknytning att få allt tydligare uttryck. I det parts-gemensamma projektet *En satsning till 2000* lyftes också nya tankar fram om ansvaret för utveckling. Där sades att avregleringen och decentraliseringen hade gett lärarna ”en betydligt större frihet att utveckla läraryrket som en självständig profession” (Läraryrket m.fl., 1996:11) och att ”därmed följer också ett större ansvar bl.a. för utvecklingen av skolan och lärarnas egen kompetensutveckling”. Lärarna beskrevs som professionella ledare och vikten av systematisk reflektion och dokumentation på skolorna betonades. Ökad spridning av skolforskning, närmare kontakt mellan skolor och forskare och lärares egen forskning i skolan var andra viktiga punkter (ibid., s. 15). Liknande tankar började dyka upp i förbundens egna dokument.

En förändringsdiskurs blev allt starkare under 1990-talet, och beskrevs bland annat med begrepp som målstyrning, kunskapssamhälle, lärande organisation och livslångt lärande. Förändringstrycket medförde krav på ökad kompetens. De stora förändringarna skulle innebära ”exceptionella krav på kompetensutveckling för lärarna” (Läraryrket, 1999:29).

Den nya lärarutbildningen hade startat ht 2001 och LR betonade att det var ”lovvärt att lärarutbildningen ska baseras på såväl vetenskaplig kunskap som beprövad erfarenhet” (LR, 2001a:3). De ansåg det också viktigt att utbildningen skulle ”vila på en klart definierad vetenskaplig bas för att ge en grund för professionsutövning”, och att lärarna skulle få ”goda ämneskunskaper, pedagogisk skicklighet och social kompetens” (ibid., s. 4). Utbildningen skulle också kunna tillgodoräknas för högre studier. Även Läraryrket var positivt till den nya lärarutbildningen.

Åren efter millennieskiftet markerade båda förbunden tydligt lärarnas egna ansvar för utveckling av yrket och av kunskap – i skarp kontrast mot 1970- och 1980-talens ensidiga krav på arbetsgivaren: ”en profession tar ansvar både för den egna yrkesutvecklingen och för att utveckla verksamheten” (LR, 2002a: 21). Kompetensutveckling var ”en angelägenhet för arbetsgivaren, men det ligger också i professionsansvaret att ta ansvar för den egna kunskapsutvecklingen” (ibid., s. 24). Även i lärarnas yrkesetiska principer betonades ansvaret för den egna kompetensen och yrkesutvecklingen (Läraryrket & LR, 2001).

Professionens uppgift och uppdrag

Under hela perioden fanns uttryck för att läraryrket blev alltmer krävande, komplext och att fler arbetsuppgifter tillkom. Ofta relaterades den utvecklingen till otillräckliga förutsättningar, som brist på resurser, inflytande och tid. Mitt intryck är att ett påstående som att ”arbetsklimatet i skolan hårdnat och arbetsbördan väsentligt ökats” (LR, 1973a:7) hade kunnat formuleras vilket är som helst under perioden.

Begreppet utvidgad lärarprofession användes aldrig, men att lärarfunktionen blivit mer mångsidig uttrycktes redan på 1970- och 1980-talen. Vidgad funktion och vidgad kunskapssyn var andra begrepp som användes. SFLs svar på dessa utmaningar var begreppet handlingsberedskap. Båda förbunden menade att samhällsutvecklingen, och därmed läraryrket, präglades av oförutsägbarhet. Den ökade elevvårdande funktionen som tillkom på 1970-talet ansågs motiverad eftersom ”den stod i samklang med omdaning av samhället och familjens reducerade möjligheter att inverka på barnens personlighetsutveckling” (LR, 1973a:17). Den funktionen fick dock inte inkräkta på den ”pedagogiska uppgiften”, vilket innebar att nya resurser måste tillföras.

I LR:s utbildningspolitiska program från 1981 konstaterades att ”lärarfunktionen är mångsidig” (LR, 1981:12) och innefattade huvuduppgifterna ”undervisa, handleda, samverka och fostra”. Helhetsbeskrivningen som följde motsvarade till stor del en utvidgad profession, men här fanns också en strävan efter avgränsning: ”Lärarna bör också i så stor utsträckning som möjligt avlastas av administrativa och materialhanterande uppgifterna” (ibid., s. 14).

Liksom i de statliga dokumenten betonades utbildningens dubbla funktion: ”Ökade investeringar i utbildning och forskning är därför en angelägen satsning både för att åstadkomma en teknisk och ekonomisk utveckling och för att ge människor ett rikare livsinnehåll, såväl i arbetet som på fritiden” (SFL, 1986:11). I några dokument gick SFL längre, på ett för perioden ovanligt sätt: dels talade man för det klassiska bildningsidealet (1986:6 f.) och dels markerades värdet av att förstå människors livsvillkor och kulturens betydelse.

Det blev under 1990-talet vanligare med mer visionära och retoriska, och därmed mindre konkreta, uttryck för lärarnas och skolans uppgift. Det blev också vanligt att beskriva lärarna som nyckelpersoner i ett nytt samhälle: ”Lärarna är beredda att ställa sig i spetsen för Sveriges väg in i kunskapssamhället (...) Det finns ingen alternativ väg (...) Ska Sverige vara en spjutspetsnation i kunskaps- och informationsamhället eller en av eftersläntarna?” (Läraryrket, 1995a:3 f.) Lärarna beskrevs som den avgörande faktorn för att skapa välfärdssamhället, och nu ”när den viktigaste kompetensen kommer att vara att ta till sig ny kunskap” skulle lärarna bli ännu mer betydelsefulla. Med den nya läroplanen blev lärarna i högre grad ansvariga för uppläggnings-

av utbildningen. Lärarnas nya nyckelroll sattes också in i sammanhanget livslångt lärande. Man talade om ”en ny historisk epok” (Läraryrket, 2003:9).

Åren kring millennieskiftet fanns det i flera dokument en stark betoning av skolans betydelse för Sveriges ekonomiska utveckling och konkurrenskraft (t.ex: LR, 2002a; 2004; Läraryrket, 1999; 2001; 2004). De beskrivningarna framstår som en strategi för den löneuppvärdering Läraryrket betonat sedan 1995, och som var den avtalsrörelsens främsta mål. Med åren kom begreppet uppvärdering att vidgas till att omfatta en ny position i samhället för yrkesgruppen lärare:

Uppvärdering av läraryrket innebär att lärar- och skollöner höjs mer än andra löner och villkoren i och för yrket förbättras samt att lärarnas professionella ställning i samhället stärks, att mer forskningsresurser tillförs området och att läraryrket därmed blir ett av de allra mest attraktiva yrkena (Läraryrket, 2003:23).

Uppvärderingen fanns också i ett sammanhang: ”För att Sverige ska kunna befästa sin ställning som en ledande kunskapsnation krävs investeringar i utbildning på en nivå som vida överstiger dagens insatser” (Läraryrket, 2001:3).

De två avtalen mellan arbetsgivarna och lärarnas fackliga organisationer, ÖLA 2000 och ÖLA 00, uttryckte en utvidgad lärarprofessionalism. En central tanke var lärarnas deltagande i skolutveckling. Det talades även om ökad målpåfyllnad och de ökade krav och ansvar som följer med ökad makt och frihet (Svenska Kommunförbundet m.fl., 2000:26 f.). Den individuella lönesättningen kopplades till hur arbetstagaren bidrog till utveckling och förnyelse (Svenska Kommunförbundet m.fl., 1996:8). Rörelsen i riktning mot en utvidgad lärarprofession kom att stundtals motsägas av krav på avgränsning, minskad mängd arbetsuppgifter och mer tidsutrymme. Oftast fanns dessa senare uttryck i dokument eller textavsnitt som handlade om arbetsmiljöfrågor som stress och sjukskrivningar.

LRs program mot skadlig arbetsbelastning (2001b) skilde sig från andra dokument i och med att det mer entydigt talade för en avgränsad lärarprofessionalism. Orsakerna till den ökande arbetsbelastningen, stressen och sjukskrivningarna var högt förändringstryck, problem med arbetsmiljön, oklar tidsreglering och att lärarna måste ägna mycket kraft åt annat arbete än ”undervisning och annan direkt elevriktad verksamhet” (ibid., s. 4). Att lärarna måste begränsa sig till sina ”huvudsakliga arbetsuppgifter”, det vill säga undervisning, var också en slutsats i LRs arbetsmiljöundersökning

(2002d:4). Undersökningen visade också på hög sjuknärvaro bland lärare (ibid., s. 6).

Läraryrket formulerade motsättningen mellan visionen om ett stort ansvar och alltför höga krav på som att förutsättningarna för att motsvara kraven på arbetet inte var tillräckliga. I *Makten över läraryrket* (2004) konstaterades att "lärarens ansvar håller på att vidgas. Det är en följd av samhällsutvecklingen men också av våra egna strävanden" (ibid., s. 5). Visionen sattes sedan i relation till förutsättningarna.

I *Makten över läraryrket* placerades också skolutveckling i sammanhangen professionalisering och lärande organisation: "Skolutveckling innebär att lärare tillsammans utvecklar sin skolas inre liv, kultur och organisation. Detta förutsätter att de har tid och möjlighet att lära av varandra och utveckla kunskap tillsammans – att skolan i denna mening är en lärande organisation" (ibid., s. 14). Skolutvecklingen beskrevs som en del av professionaliseringen: "Att vi på så sätt tar ansvaret över helheten bygger upp lärarkårens status, t.ex. inför föräldrarna".

Autonomi

Krav på autonomi i yrkesutövningen var ett genomgående tema under hela tidsperioden, oftast uttryckt som medinflytande, medbestämmande, inflytande och frihet. Ordet autonomi förekom dock knappast. Inflytandet var ofta kopplat till förutsättningar och sågs i sig som en av de viktigaste förutsättningarna för att kunna göra ett bra arbete, och för måluppfyllelse. Inledningsvis var, enligt SFL, medinflytandet ett inslag i personalpolitiken, och lagstiftning sågs som en väg till förbättringar på området. "Medlet – ett vidgat personalinflytande – är för närvarande föremål för ett genomgripande utvecklingsarbete, som – emanerande ur fackliga krav – konkretiseras i olika lagstiftningsåtgärder och principavtal" (SFL, 1975:1). Arbetsplatsdemokrati, vidgad förhandlingsrätt och överläggningsrätt var begrepp som användes i sammanhanget.

SFL diskuterade i det utbildningspolitiska programmet, *Skola för framtiden* (1979), arbetstiden som en begränsande faktor av en till synes stor frihet. "Rättigheterna innebär en hög grad av frihet – formellt sett. Men i verkligheten finns en hel del begränsningar för denna frihet. Den viktigaste är den arbetstid läraren har till sitt förfogande för att uppfylla skolans mål och arbeta efter läroplanernas intentioner" (SFL, 1979:191).

LRs krav på hög kvalitet i undervisningen beskrevs som centralt för deras policy. Förutsättningarna för det var: goda ämnesteoritiska och metodiska kunskaper som underhölls med fortbildning, "självständighet och frihet i yrkesutövningen" och att detta förutsatte "objektiva meriteringsgrunder" (LR, 1973a:7) vid tjänstetillsättningar. Temat uttrycktes också som inflytande och valfrihet för lärarna:

Ökat medinflytande för de enskilda lärarna och deras fackliga organisationer hör också till de centrala LR-kraven då det gäller skolutveckling. (...) Valfriheten för läraren är en princip som LR starkt värnar om (ibid., s. 8 f.).

Trots förbundens genomgående starka krav på inflytande och frihet i yrkesutövningen uttrycktes i några dokument en lojalitet mot uppdragsgivaren: ”Kraven som ställs på lärarna måste fastställas av riksdagen” (SFL, 1979:193); ”den utbildningspolitik som förs i vårt land bestäms i parlamentarisk ordning av regering och riksdag samt av de förtroendevalda i kommunerna” (LR, 1981:6).

De lärarfackliga förbunden har varit för decentralisering under hela perioden, men på mitten av 1980-talet när besparingar och tankar om kommunalisering av huvudmannskapet för lärarna blev aktuella fanns det samtidigt ett starkt motstånd. SFL i sitt utbildningspolitiska program *Utbildning för framtiden* (1986) noterade att de medel staten använt för att slå vakt om likvärdigheten var på väg att överges. Ett annat problem var de minskade resurserna: ”Decentraliseringen har skett samtidigt som resurserna till utbildningsväsendet skurits ned” vilket ofta lett till

att utrymmet för lokala beslut snarare minskat än ökat. Mycket av det lokala beslutsfattandet har därför bestått i att fördela en krympande kaka. Statsmakterna har skjutit besvärliga prioritetssproblem ifrån sig till kommunerna (ibid., s. 1986:12).

Samtidigt, menade SFL, hade decentraliseringen ofta faktiskt lett till centralisering eftersom beslut som tidigare fattades ute på olika enheter nu hade lyfts upp till nyinrättade centrala organ i kommunerna.

Motståndet mot kommunalt reglerade lärartjänster kan tolkas som kamp för autonomi. De statliga tjänsterna hade centralt fastställda behörighetsvillkor och meritvärderingssystem som användes vid tjänstetillsättningar. Det ansågs vara ett skydd mot godtycke och politiska tillsättningar. Det statliga systemet gav också bättre anställningstrygghet (LR, 1985b). SFL hade liknande åsikter (1989:14). Från 1984 fanns starka inslag av motstånd mot förändringar som LR uppfattade som inskränkningar i friheten. 1984 motsatte LR sig SAVs förslag om arbetstidsreglering. Under flera år markerade man att löner, arbetstider och arbetsuppgifter skulle regleras i kollektivavtal. Det fanns också ett motstånd mot schabloniserade statsbidrag och frikommunsförsök.

I slutet av 1980-talet vände SFL i synen på Medbestämmandelagen (MBL), från en positiv syn till att man ansåg den vara ett misslyckat medel för demokratisering av arbetslivet. Man ville ha en ny strategi för medbestämmande och inflytande: ökad lokal aktivitet, ”flexibla umgängesformer med

motparten (...) En med arbetsgivaren gemensam verklighetsbild kan bryta arbetsgivarens idag negativa attityd till samförstånd. Nu krävs större flexibilitet och större lokala initiativ för inflytande” (SFL, 1989:12). ÖLA 2000 kom att ligga i linje med dessa intentioner.

Målstyrning och decentralisering kunde ge möjligheter till inflytande:

Såväl ekonomiska som ideologiska motiv medför att arbetslivet utvecklas i en riktning där beslut och ansvar förläggs så långt ner i organisationen som möjligt. Det innebär att den enskildes inflytande över sin arbetsituation kan stärkas. Decentralisering och målstyrning är viktiga medel i denna process (Läraryrket, 1996:1).

Läraryrket beskrev inflytande som en förutsättning för arbetstrivsel, utveckling, god arbetsmiljö, effektivitet och god kvalitet. Samtidigt ansågs förutsättningarna för arbetet inte tillräckliga: ”Villkoren för det pedagogiska arbetet måste anpassas till målen i de nationella utbildningspolitiska styrdokumenterna (...) Det innebär att lärarna måste ha ett större utrymme för att kunna utöva sin professionella roll” (1999:11). Här var det inflytandet över villkoren som stod i centrum. Förbundet ville undanröja alla hinder för ”verklig decentralisering” och talade för ”den professionella friheten”. De konstaterar också att ”samtidigt förutsätter ett reellt inflytande för lärarna att de tar aktiv del i utvecklingen i skolan”.

Liknande resonemang fanns även i dokument efter millennieskiftet, med starkare emfas på att förutsättningarna var otillräckliga. Läraryrket (2001) betonade att lärarens inflytande var avgörande på många sätt, och att lärarna måste få nödvändiga förutsättningar för sitt arbete. Lärarnas ambitioner motsvarades inte av ”de faktiska möjligheter som står till buds för att nå läroplansmålen” (ibid., s. 4). Det måste satsas mer på skolan. Förbundet menade att det fanns ett kausalt samband dels mellan lärarnas inflytande och måluppfyllelse, dels mellan inflytande och arbetsmiljö: ”För att öka måluppfyllelsen i skolans arbete ska lärarna ha det avgörande inflytandet över planering och uppläggning av det pedagogiska arbetet” (ibid., s. 10). Inflytandet över arbetsorganisationen var ”nödvändigt för att skapa en god psykosocial arbetsmiljö” (ibid., s. 9). Men arbetsgivarna ansågs inte ha skapat de förutsättningar som behövdes. Även LR kopplade samman uppgiften med förutsättningarna, nu med krav på lagstiftning.

I avtalet ÖLA 00 fanns en ambition att stärka lärarnas inflytande. Återigen visade man på klyftan mellan förutsättningar och krav, denna gång i en utvärdering av avtalet:

En övergripande ambition i ÖLA 00 är att den enskilde arbetstagarens inflytande över sin arbetssituation ska säkerställas. Lärarna i de 20 kommunerna uttrycker ofta att man numera har stora möjligheter till eget inflytande, men den pressade arbetssituationen och de bristande resurserna gör att man ändå inte upplever sig ha tillräckliga möjligheter till direkt påverkan på verksamhetens utformning (Läraryrket & Lärarnas Riksförbunds Samverkansråd, 2002).

Stängning, allians och dimensionering

Stängningsstrategier är inte framträdande i dokumenten, medan allianssträvanden funnits under hela perioden, om än med varierande styrka. Dimensionering av intagningen till lärarutbildningen framstår som en marginell fråga. Under hela perioden har det funnits ett samarbete på olika områden mellan de olika fackförbunden. Även en diskussion om samgående har varit aktuell. En inriktning mot ett samgående med Sveriges Läraryrket (SL) var ett centralt tema i SFLs verksamhetsberättelser från 1977 och fram till förbunden slogs ihop 1990.

LR uttryckte i ett internt dokument att förbunden hade kunnat samverka på områdena anställningstrygghet och arbetsmiljö, medan det fanns motsättningar på andra områden. Diskussioner om samgående hade "ständigt pågått", men avbröts 1974 beroende på skilda åsikter. SLs kongress avslöt samgående med SFL och att förbundet skulle verka för samverkan med LR. "De senaste åren (...) har präglats av ständiga konfrontationer mellan organisationerna i lärarutbildningsfrågor och avtalsrörelser" (LR, 1985a:4). 1987 och 1988 utreddes ett samgående mellan LR, SL och SFL. LR gjorde en medlemsenkät i frågan, vilket bidrog till att kongressen sade nej till ett samgående.

Den mycket laddade avtalsrörelsen 1989 visade på motsättningar mellan LR och de övriga läraryrket. Avtalet utmynnade i att alla lärare i skolväsendet (utom lektorerna) fick lika slutlön, något som LR motsatte sig. Dessutom infördes fem timmars arbetsplatsförlagd tid. Kommunaliseringen plockades ut ur avtalsrörelsen och beslutades i riksdagen, men frågan var sammantvinnad med avtalsrörelsen, och uppfattades också som ett stort bakslag för LR. Hos SFL sågs avtalet som en stor framgång. På representantskapets sammanträde "mottogs rapporten om TCO-S, SFLs och SLs förhandlingsframgångar med applåder". Vidare sades att "resultatet innebar för SFLs del att många viktiga frågor som prioriterats kongress efter kongress kunnat lösas på ett utomordentligt sätt. 'Ett lysande avtal', för att citera förbundsordföranden" (SFLs verksamhetsberättelse, 1989:14). Den klyfta som här fanns mellan förbunden har i viss mån levt kvar sedan dess och kan vara

orsaken till att Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund inte slagits samman trots det omfattande samarbetet.

De, ur facklig synpunkt, drastiska förslagen från arbetsgivaren, 1992, mot lärarnas arbetstids- och löneavtal, förde de två förbunden samman i ett partsarbete. De ville behålla tarifflönesystemet och den centralt reglerade undervisningsskyldigheten, och man enades om en inriktning på 1993 års avtalsförhandlingar. Samma år uttalade Lärarförbundet viljan att ena alla lärare och skolledare i ett förbund. Det gemensamma utvecklingsarbete som påbörjades i avtalsrörelsen fick en förlängning och vidgning med ÖLA 2000 och ÖLA 00. I avtalsförhandlingarna 1993 ansåg LR att Kommunförbundet sökte strid med sitt förslag om att avskaffa tarifflöner, undervisningsskyldigheten och att införa en större del bunden arbetstid till skolan. Lärarnas motdrag blev ett förslag, utarbetat på "ett historiskt gemensamt sammanträde med de båda förbundens styrelser", om ett gemensamt branschavtal. I ett sådant avtal ville de båda förbunden "ge uttryck för en gemensam syn på betydelsen av utbildningens kvalitet för välfärden i Sverige" (LRs verksamhetsberättelse, 1993). Man förklarade sig också beredda att skriva in ett gemensamt ansvar för en positiv utveckling av de kommunala skolformerna.

Närmandet mellan förbunden var en trend som förstärktes genom hela decenniet. De två avtalen, ÖLA 2000 och ÖLA 00, blev centrala i denna samverkan. ÖLA 2000 blev ett stort gemensamt projekt, där förbunden och arbetsgivarna förband sig att gemensamt arbeta med några utvecklingsområden. Ur den synvinkeln var avtalet en ny strategi i det fackliga arbetet. Avtalen kan också beskrivas som en ny strategi i och med att förbunden allierade sig med arbetsgivaren. Att alliera sig med en grupp med större makt kan medföra höjd status (Krejsler, 2005:344).

Det samverkansavtal som funnits mellan LR och Lärarförbundet om gemensamt förhandlingsarbete i Samverkansrådet reviderades 1999 då man skapade en "förhandlingskartell" (LRs verksamhetsberättelse, 1999). Förbundspräsiderna blev styrelse för Lärarnas Samverkansråd och de båda förbundens styrelser bildade fullmäktige.

Attraktiv skola var ett projekt med ursprung i avsiktsförklaringen från 1998, där Kommunförbundet, Skolledarna och de två fackliga lärarorganisationerna enades om att "stimulera läraryrkets utveckling och rekrytering" (LRs verksamhetsberättelse, 2000:19). Projektet skulle "stärka läraryrket som profession". Frågan om de två förbundens eventuella utträde ur TCO respektive SACO var aktuell på förbundens kongresser 2004. I samband med det talade Lärarförbundets ordförande om ett organisatoriskt närmande. I Dagens Nyheter sade hon att förbunden samarbetat sedan 1992 och att hon nu hade en vision om ett starkt fack som samlar alla lärare (Andersson, 2004).

Inslag av intern differentiering (dvs. stängning) framskymtar i diskussioner om löner, arbetstider, lärarutbildning och arbetsuppgifter, till exempel beträffande i vad mån läraruppgifterna skulle vara specialiserade eller breda. Den för LR genomgående betoningen av ämneskunskaper kan beskrivas som specialisering. Man ville dock att all lärarutbildning skulle inordnas i högskolan, med gemensam förkunskapsnivå. Förbundet såg också positivt på det nya, integrerade, gymnasiet: ”Enligt LR är en integrerad gymnasieskola av värde både ur pedagogisk och social synvinkel” (1973a:45).

Med begreppet livslångt lärande tillkom nya aspekter på den gamla motsättning mellan förbunden i uppfattningar om i vad mån lärartjänsterna skulle vara breda eller specialiserade: ”Gränserna mellan skolformerna kommer att vara mindre skarpa när individualiseringen medger mer flexibla övergångar” (LR, 2002a:11). Begreppet livslångt lärande ligger mer i linje med allians-än med stängningsstrategier. Så även tanken att den utökade allmänna lärarkunskapen i lärarutbildningen ”kan stärka ett professionstänkande” (ibid., s. 20). Men fortfarande betonades behörigheten och ämneskunskaperna: ”gedigna ämneskunskaper i lärarutbildningen också fortsättningsvis värnas vid sidan om utvecklingen av allmän lärarkunskap. Därmed garanteras en fortsatt hög kvalitet såväl i utbildningen som för professionen” (ibid., s. 23).

Dimensioneringen av intagningen till lärarutbildningen har inte varit en stor fråga i dokumenten. När den förekommit har den oftast varit relativt ”neutral”. Ett exempel är LR:s verksamhetsberättelse från 1972 där man önskade få balans mellan tillgång och efterfrågan på utbildade lärare, genom att utgå från SCBs och SÖs prognoser. Detta var också förbundets mening i Lärarutbildningspolitiskt program, 1978. Där uttrycktes även att kraven för tillträde till utbildningen skulle ”säkerställa en hög nivå på dessa utbildningar” (ibid., s. 33). SFL hade en liknande inställning: att det skulle finnas utbildade lärare som svarade mot skolans behov (1987:35). Men i det följande handlingsprogrammet, 1989–1990, ansåg man att rekryteringen motverkades av den negativa situationen i skolorna. Man talade om en ”utomordentligt hård arbetsgivarattityd” och förstärkt marknadstänkande (ibid., s. 4). SFL menade att effekten av arbetsgivarens inställning var ”flykt från yrket, avhopp från lärarutbildningarna och andra rekryteringssvårigheter utgör nu en realitet för allt fler skolformer och lärargrupper” (ibid.).

Efter millennieskiftet diskuterades svårigheten att rekrytera lärare i några dokument. Lärarförbundet påpekade att fler lärare måste utbildas eftersom andelen utbildade i skolan ökade, vilket var ”ett hot mot kvaliteten” (2001:16). Det var också angeläget att fler män intresserades för yrket. Önskemål om ett urval av mer kvalificerade studenter till lärarutbildningen har varit så gott som obefintliga men LR tog upp frågan i ett par dokument från de senaste åren. Man talade om att yrket måste vara attraktivt och kunna locka till sig ”skickliga individer” (LR:s handlingsprogram för skolan, 2002).

Löner

Lönefrågan har självklart varit ett genomgående tema i de fackliga förbundens arbete. I stora drag har trenden, som den framstår i verksamhetsberättelserna, gått från försvar av reallönen och följsamhet mot privat sektor till krav på en omfördelning där lärarna skulle få större höjningar än andra grupper. Som en del i den senare strategin har förbunden köpslagit och kompromissat bort frågor man traditionellt värnat: de centralt reglerade lönerna och undervisningsskyldigheten.

Kraven på bibehållen reallön och följsamhet mot privat sektor uttrycktes i ett antal verksamhetsberättelser, speciellt i SFLs, fram till 1990. De kraven var gemensamma för LR och SFL. Men i övrigt skilde sig deras uppfattningar. Lönerna har inneburit motsättningar mellan förbunden.

SFL ansåg att deras grupper värderades för lågt, vilket uttrycktes starkt i många dokument. Man menade att deras medlemsgrupper ofta värderades lägre återspeglade den värdering av yrken med praktisk inriktning och kvinnodominerade yrken som allmänt rådde på arbetsmarknaden.

LR försvarade sina högre löner med att de hade längre utbildning, större psykisk påfrestning, med mera. Man jämförde sig med ”andra akademiker-kategorier med likartad utbildning” (LR, 1973b:7), och hävdade att SL och SFL ville göra låglönesatsningar som innebar försämringar för andra grupper.

1989 års avtal innebar att alla lärargrupper fick samma slutlön, vilket var en seger för SFL och SL, medan LR uppfattade det som en förlust i en för dem viktig fråga. Avtalet följdes av ett vakuum som övergick till att förbunden förenades i ett motstånd mot arbetsgivarens vilja att avskaffa de centralt reglerade löne- och tidssystemen. I 1993 års avtal var detta motstånd framgångsrikt, men i ÖLA 2000 släpptes dessa krav i utbyte mot en förväntad större löneökning än andra grupper. Lärarförbundet beskrev denna vändning, som också kom att förändra hela den fackliga strategin under ett antal år:

1993 års avtalsrörelse visade tydligt på huvudproblemen för de båda lärarförbunden: Att försvara de centrala löne- och arbetstidssystemen i ett läge där arbetsgivarna inte längre var beredda att upprätthålla sina system (Verksamhetsberättelse, 1995:16).

1994 kom parterna överens om en satsning på samförstånd, genom ett 5-årigt skolutvecklingsavtal. Kraven att bibehålla löne- och arbetstidssystemen övergavs och lärarna utlovades 10 % högre löneökning än andra kommunalt anställda under 5-årsperioden. Lärarförbundet formulerade den nya strategin som att samförstånd och gemensam skolutveckling var den enda möjliga vägen för uppgradering (ibid.). Argumenten om uppvärdering vidgades

senare till att det fanns ett samhällsintresse i att ”de bästa krafterna söker sig till yrket” (Läraryrket, 1999:14). Här fanns också argument om de höga kraven på kvalifikationer, det stora ansvaret, utvecklingskraven, de ekonomiska uppoffringar lärarna fått göra under studietiden och det personliga engagemang som krävs. Förbundet menade att arbetsgivaren måste tillföra extra pengar för uppvärderingen, för att kunna ha både attraktiva ingångslöner och för att kunna behålla lönespännvidden inom kåren. Lönekraven relaterades också i några dokument till kunskapssamhället och lärarna beskrevs som en nyckelgrupp för att Sverige skulle hävda sig på den globala marknaden.

Det är troligt att det uppfattades som en risk att fackförbunden helt skulle förbigås i ett system med individuell lönesättning. Detta uttalades inte explicit i dokumenten men det kan till exempel anses i Läraryrketets försvar av fackliga fri- och rättigheter: ”när beslut flyttas från central till lokal nivå måste alltså det fackliga inflytandet flytta med och den lika partsställningen upprätthållas på den lokala nivån” (1999:12). Man framhöll vidare att lönen skulle sättas i lokala kollektivavtalsförhandlingar.

Sammanfattning

De ovan beskrivna uttrycken för facklig policy kan sammanfattas i några tidsperioder och teman. Jag har valt följande periodisering:

1970-talet: konsolidering. Perioden präglades av traditionellt fackligt arbete med frågor som löner, lagstiftning och arbetsvillkor. En hel del aktivitet var reaktioner på statliga initiativ.

1980-talet: brytningstid. Det traditionella fackliga arbetet fortsatte, men facken pressades av ett omvärldstryck genom besparingar, nya managementkoncept och decentralisering.

1990-talet: systemskifte och nya strategier. Målstyrning, decentraliserat huvudmannaskap för lärarna, besparingar och marknadsanpassning genomfördes hastigt. Förbunden pressades av dessa snabba förändringar och hade svårt att försvara sina traditionella positioner. Sveriges Läraryrket och Svenska Fackläraryrket gick samman till Läraryrket. En professionsdiskurs började utvecklas, först på den statliga sidan. Fackförbunden valde också professionsstrategin i ett försök att agera på formuleringsarenan, skapa inflytande och uppvärdering av yrket. Andra halvan av 1990-talet intensifierades dessa strävanden vilket också överensstämde med ÖLA 2000 – ett avtal som inledde en period med gemensamt partsarbete, en slags allians. Kampanjer blev centrala.

Efter 2000: Professionsdiskursens hegemoni: Förbunden publicerade flera centrala policydokument där professionalisering i linje med egenskapsteori var en dominerande tanke. Några avvikelser fanns i de avsnitt som handlade om arbetsmiljö och – belastning, där en avgränsning av arbetsuppgifterna önskades.

Ett antal teman och trender var genomgående under hela perioden, 1970–2000-talet, om än med varierande intensitet.

- Skolan och lärarna beskrevs vara utsatta för stora förändringar. Perspektivet vidgades med åren från skolreformer och samhällsförändringar till ett globalt perspektiv.
- Lärarna ansågs genomgående bli ställda inför större krav. En utvidgad yrkesroll uttrycktes allt frekventare, även som en vision, speciellt i samband med professionsdiskursens genomslag. Men texter om arbetsmiljön betonade vikten av att avgränsa uppgifterna och minska trycket.
- Att utbildningen skulle bidra både till ekonomisk och mänsklig utveckling, uttrycktes, men de ekonomiska argumenten sköts i förgrunden under de senare åren.
- Inflytande, frihet, autonomi: Inflytande formulerades allt tydligare som en förutsättning för måloppfyllelse, kvalitet och bra arbetsmiljö. Samtidigt ansågs ofta förutsättningar saknas för att inflytandet skulle vara reellt.
- Decentralisering: Förbunden önskade en delegering av beslut under hela perioden. Fram till 1989 kombinerade man kravet med en önskan om central reglering. Under 1990-talet omformulerades detta till ett krav på verklig decentralisering, vilket de ansåg inte förverkligats.
- Fortbildning och kompetensutveckling framställdes som bristfälliga under hela perioden. Under 1970- och 1980-talen betonades att fortbildning var arbetsgivarens ansvar. Med professionsdiskursen blev formuleringar om lärarnas ansvar för yrkes- och skolutveckling vanliga. Uttryck om lärares kunskap blev också vanligare, med fokus på en vetenskaplig kunskapsbas.
- Allians och stängning. Samarbete mellan förbunden har varit mer eller mindre aktuellt under hela perioden. SL och SFL förenades i Lärarförbundet 1990. Därefter har ett relativt omfattande samarbete pågått i avtal, projekt, med mera. ÖLA 2000 var en stark markering av allians där också arbetsgivaren blev en allierad. Att begränsa dimensioneringen av lärarutbildningen har inte varit en framträdande facklig strategi. Inslag av strävanden mot intern differentiering har förekommit på områden som löner, arbetsuppgifter och lärarutbildning.
- Lönefrågan har haft stark prioritering, speciellt i avtalsförhandlingarna. Under 1970- och 1980-talen ställdes kraven på bibehållen reallön och följsamhet mot andra grupper. Därefter ville förbunden ha en uppvärdering: en omfördelning till lärarnas förmån. Lönefrågan förändrade drastiskt hela den fackliga strategin med ÖLA 2000 i och med att uppvärdering utlovades i utbyte mot samverkan och eftergifter.

Kritisk diskursanalys av de fackliga dokumenten

I följande avsnitt för jag vidare några teman från min deskriptiva analys till en kritisk. Jag vill här, på samma sätt som med de statliga dokumenten, visa på väsentliga aspekter som tas för givna, alternativa synsätt och implicita/ uttalade värderingar.

Den fackliga aktiviteten har varit hög under den granskade perioden, men periodvis övervägande defensiv. Förbunden har försökt göra motstånd mot vad man uppfattat som negativa förändringar, initierade av staten, kommunerna eller ett internationellt omvärldstryck. Det var influenser som tillsammans kom att utgöra en förändringsdiskurs som under slutet av 1980- och början av 1990-talet tvingade den traditionella, konsoliderande fackliga strategin ut i väglöst land. Professionsdiskursen kan tolkas som en, på flera sätt, fördelaktig lösning för lärarnas fackförbund i den aktuella situationen. Den innehåller tanken om höjd status, vilket tilltalar en yrkesgrupp som under ett antal år känt sig överbelastad, underbetald och tillbakapressad. Höjd status ger en yrkesgrupp andra förutsättningar: dels som ett gruppegoistiskt intresse (högre lön och bättre villkor) men också för att det ger förutsättningar att göra ett bättre arbete, vilket är både i statens/kommunernas, eleverna/ föräldrarnas och avnämarnas intresse. Detta synsätt överensstämmer med de funktionalistiska professionsforskarna (jfr kapitel V). Beskrivning av den överenskommelse samhälle och professionella får med det synsättet, kan dock problematiseras, vilket Labaree gör (1992:126), och vilket min översikt över professionsforskningen visar.

Professionsdiskursen var också fördelaktig för att den erbjöd en färdig karta vid en tidpunkt när verkligheten inte längre motsvarade den gamla. Med färdig karta avser jag här att professionsdiskursen innehöll vad jag ovan beskrivit som en fördelaktig lösning, som dessutom passade in i de tankar som fanns om den decentraliserade, mål- och resultatstyrda skolan. Var professionsdiskursens rötter fanns framgår inte av dokumenten, men staten var steget före i att anamma idéerna om professionella lärare. Det framstår dock av dokumenten som att denna nya karta anammades utan en djupare analys, till exempel av lärares kunskap, innebörden av professionalisering och förändringstrendens implicita ideologi.

Frågan om vetenskaplig kunskapsbas saknar problematisering i fackförbundens dokument. Jag har i kapitel VIII diskuterat tanken att lärarna saknar teknisk kunskap (Lortie, 2002; Rosenholtz, 1991), samt föreslagit några alternativa synsätt på lärares kunskapsbas. Bland annat kan den beskrivas som tillhörande flera traditioner: hantverk, vetenskaplig, estetisk och moralisk (Coldron & Smith, 1999). Att lärarna som yrkesgrupp kritiserats för att sakna teknisk kunskap/kultur, och därmed karakteriseras som osäkra i yrkesutövningen, kan leda till ett behov av att söka just den typen av kunskap. Jag

har tidigare berört riskerna med en sådan utveckling (kapitel VIII). Till det vill jag till att den kunskapen, som låter sig skriftligt kodifieras (Eraut, 1994:42), i en förenklad variant kan adopteras i den nyliberala trend som premierar kunskap som kan paketeras och marknadsföras på en marknad där ”kundens” valfrihet går före det allmänna bästa. Det är också kunskap som är relativt lätt att mäta i ett sammanhang där effektivitet, produktivitet och konkurrens mellan skolor står högt på dagordningen. I detta sammanhang finns också den starka internationella standardiseringstrend Hargreaves (2004) beskriver, och de management- och prestationskultur Codd (2005:201 ff.) kritiserar. Det är vägar som leder till förlust av yrkets djupare värderingar och avprofessionalisering. Det ska tilläggas att dessa förenklade varianter av teknisk kultur knappast är vad Rosenholtz (1991) avsett med begreppet, i och med hennes särskiljande av rutin och icke rutin teknisk kultur.

I fackförbundens dokument saknas det en utvecklad diskussion om marknads- och standardiseringstrenderna. Visioner, begrepp och strategier som förs fram i texterna tas för givna. Kritisk nyansering och alternativa synsätt faller bort, vilket kan leda till ett okritiskt övertagande av *travelling policy* eller populära managementkoncept. Alternativa synsätt och analys av implicit ideologi (Fairclough, 1995:76) uteblir. Resonemanget gäller även den betoning som finns i flera dokument av utbildningens funktion för landets internationella ekonomiska konkurrenskraft. Betoningen kan bidra till ökad status, men också till att lärarna undergräver sin egen position i och med att djupare och bredare värden i yrket faller bort.

Det finns en spänning i de fackliga texterna i relationen till den stora autonomi för lärare och skolor som framskrivs i de statliga dokumenten. Förbunden beskriver sin frihet i yrkesutövningen som stor. Samtidigt är kraven på inflytande genomgående starka, behoven av ökat inflytande som en förutsättning, dels för måluppfyllelse och dels för en god arbetsmiljö med rimlig arbetsbelastning markeras. Detta kan tolkas, förenklat, antingen som att yrkesgruppen har en otillräcklig kompetens att använda sin frihet eller som att förutsättningarna, till exempel i form av tid, resurser och inflytande, faktiskt inte motsvarar kraven på yrkesgruppen.

Som en utgångspunkt i många statliga dokument från den aktuella perioden finns antagandet om en snabbt föränderlig värld som kräver förändringar i skolan. Dessa stundtals hotfulla budskap, till exempel hotet att inte stå sig i den globala konkurrensen och därmed minskat välstånd, blev grunden för en argumentation för förändringsförslag, till exempel om avreglering och valfrihetsreformer. De här till synes givna kausalsambanden togs ofta över av fackförbundens texter. Men det jag vill kalla en förändringsdiskurs blev aldrig föremål för en djupare analys. Att en omstrukturering av offentlig sektor i nyliberal riktning skulle leda till bättre resultat för skolan är inte

bevisat (Rövik, 2000:129; Olssen et al., 2004:136). Tillspetsat skulle man kunna säga att situationen för lärarna och skollära i början av 1990-talet var att de skulle lösa en större och svårare uppgift än tidigare, med mindre ekonomiska medel, samtidigt som de skulle genomföra de största organisationsförändringarna på flera decennier. Ur en sådan synvinkel faller det ett annat ljus över den ovan beskrivna ”logiska” tankekedjan, och över begrepp som professionell frihet och lokalt inflytande, som då var aktuella.

Liksom i de statliga texterna saknas oftast en definition av professionsbegreppen i de fackliga texterna. I några texter är det ändå tydligt att det är den funktionalistiska och egenskapsteoretiska inriktningen som avses. De traditionella kännetecknen på en profession används ibland, och professionalisering framställs som något som gagnar alla inblandade. Den kritik som funnits mot professionalisering (Labree, 1992:127) lyfts inte fram. Kritiken, i nyweberiansk anda, om att professionalisering också kan handla om gruppgoism diskuteras inte. Här finns ett dilemma. Syftet med ett fackförbund är gruppegoistiskt, ”att bevaka, främja och uppfylla dess medlemmars mål och intressen” (Berg & Docherty, 1975:4). Samtidigt är en förutsättning för att omvärlden ska erkänna en yrkesgrupps krav på högre status att den uppfattas tillföra något till samhället, något som gör att gruppen förtjänar en högre status.

Lärarnas etiska regler kan ses som en väg att visa att lärarna värnar eleverna och en god kvalitet på arbetet i första hand. Kraven på auktorisation eller legitimation kan också ha det syftet, men det kravet är dubbelt: Dels kan det handla om stängning och dels kan det handla om att visa att yrkesgruppen inte accepterar medlemmar som gör ett undermåligt arbete. Stängningsstrategier har allmänt haft låg prioritering, som det framstår i förbundens dokument, till exempel beträffande dimensionering av grundutbildningen. Gruppegoism är inte framträdande på den punkten. Kraven på behörighet och auktorisation innebär stängning, men de stängningsstrategier jag i övrigt finner är inte framträdande och handlar mest om intern differentiering.

Att fackförbunden med tiden allt mer kom att tala för en utvidgad lärarprofessionalism tolkar jag som en ambition att framställa sig som en professionell yrkesgrupp, en grupp som också förtjänar högre status. Det kan vara etts ätt att markera att man inte är en grupp underlydande tjänstemän utan en yrkesgrupp som, med stor autonomi, tar ansvar för yrkets uppgifter och har kontroll över utövningen. Här finns ytterligare ett dilemma för lärarna, en inre konflikt som blev tydlig i vissa dokument: Å ena sidan bär visionen om professionalisering tanken om en gynnsammare arbetssituation, men å andra sidan innebär ett vidare ansvar mer arbete – något som knappast verkar möjligt utifrån dokumentens beskrivningar av ökade krav och arbetsbelastning. Här krockar två av förbundens mest centrala strävanden.

Frågan om vilka effekter den övergång jag beskriver, från traditionellt fackligt arbete, till en utvecklande, visionär strategi, haft på relationen mellan fackförbunden och deras medlemmar kan knappast besvaras av denna undersökning. Men jag lyfter fram några aspekter som antyder att det relativt snabba skiftet kan ha medfört komplikationer. Professionaliseringsrörelsen kom utifrån, inte som en gräsrotsrörelse inom förbunden. Dessutom kom den i en tid när gymnasielärarna befann sig i en pressad situation: en omfattande reform skulle genomföras samtidigt som skolorna drabbades av nedskärningar och lärarna upplevde motgångar i flera av de frågor som var viktiga för dem, som huvudmannskapet för tjänsterna och de centralt reglerade löne- och tidsystemen. Lärarnas uttalanden om det fackliga arbetet (se nedan) tyder på att de är upptagna av relativt konkreta frågor i skolans vardag. De är inte allmänt kritiska till fackförbundens policy, men de verkar inte involverade i de mer abstrakta strategierna. Mitt antagande är att många medlemmar inte ”hängde med” när deras fackförbund, i den här beskrivna situationen, allierade sig med staten, arbetsgivarna och delar av forskningsvärlden i ett skolutvecklingsprojekt och i en professionsdiskurs, vars innebörd var relativt odefinierad.

Fackliga frågor på golvet: några lärarröster

Tretton lärare uttalar sig i mina intervjuer om det lokala fackliga arbetet. Ingen är direkt fackligt aktiv, men en, Martin (Tallskolan), har varit det. Graden av engagemang varierar. Cirka fem lärare verkar relativt intresserade och orienterade, medan resten har ett litet engagemang. Erland (Tallskolan) är inte medlem i något fackförbund, kanske beroende på hans bakgrund som egen företagare. Fred (Granskolan) säger sig vara oengagerad och att han får stå sitt kast för det. Det totalt sett ganska låga engagemanget uppfattar jag som en tidstypisk bild av fackligt och politiskt intresse allmänt i Sverige.

Christina (Björkskolan), Birgitta och Linda (Granskolan) uttrycker tydligt att de anser att facken är tillbakapressade och maktlösa. Fred tycker att facket inte driver några frågor alls. De fackliga frågor lärarna uppfattar som aktuella är relativt konkreta och praktiska: arbetstid (både ”usk”-frågan, reglerad arbetstid och stress), löner, nedskärningar, arbets-/ämneslag och psykisk arbetsmiljö. Några långsiktigt strategiska frågor tas inte upp, inte heller professionaliseringssträvanden. Niklas (Björkskolan) nämner yrkesetiska principer, något han tycker är bra.

Även de frågor de intervjuade önskar att facken ska prioritera är relativt konkreta. Lönefrågan nämns av mer än hälften. Höjd lön är en gemensam önskan, men flera är också starkt kritiska till den individuella lönesättningen som anses oklar, orättvis och som tystar opposition.

Arbetsmiljön tas upp av flera lärare, utifrån aspekter som brist på tid, resurser och uppskattning. Nedskärningar och omorganisationer uppfattas som krä-

vande. Till detta hör också administrativa rutiner som tjänstefördelning och vilka arbetsuppgifter man kan förväntas utföra. Här finns oklarheter som leder till osäkerhet och frustration. Ett par lärare önskar också mer kompetensutveckling, men som helhet resonerar inte gruppen på en nivå som handlar om professionalisering eller andra övergripande strategier.

I hög grad avspeglar lärarnas önskemål om vad facken ska arbeta med en yrkesgrupp som känner sig föga uppskattad och starkt pressad av vad de upplever som försämringar och osäkerhet i organisationen. Det finns ett påtagligt avstånd till den visionära retorik som fackförbunden utvecklat sedan mitten av 1990-talet. Visionerna känns inte aktuella ”på golvet”; här brottas lärarna med mer konkreta svårigheter och har inte synbart gjort visionerna till sina. Detta betyder inte att de anser att fackförbunden arbetar med fel frågor, ingen uttrycker det så. Jag uppfattar det som att orsakerna snarare är att kommunikationen mellan lärare och fackförbund inte är tillräckligt stark, och/eller att det finns en uppgivenhet orsakad av att lärarna som grupp fått backa på flera punkter.

Diskussion: statlig och facklig policy

Granskningen av statlig och facklig policy över en 35-årsperiod visar på hur förskjutningar i de globala och nationella samhällsliga förhållanden och idéer resulterat i, och interagerat med, vågor av *travelling policy*, managementkoncept och utbildningsreformer. Den sedan flera årtionden starka linjen med traditionell central, administrativ styrning av, och ökad reurstilldelning till, skolan kom under 1970-talet att brytas och från slutet av 1980-talet att drastiskt förändras. Staten har varit steget före fackförbunden som tvingats finna nya strategier i denna nya värld. Med avtalen mellan arbetsmarknadens parter, 1995 och 2000, formades något som med Sykes kan betecknas *new unionism* (1999:239), ett paradigm där den ömsesidiga vinsten för arbetsgivare och fackförbund betonas. Nyckeln till den vinsten framställdes i dokumenten på ett sätt som ligger i linje med en funktionalistisk professionsdiskurs: Lärarna ges autonomi och förmåner i utbyte mot höjda krav på ansvar, skolutveckling och ansvarsuppföljning. Det är en utveckling som skiljer sig från den som till exempel varit i England, där fackförbunden till stor del utestängts från det utbildningspolitiska spelet (Helsby, 1999:171; Lawn, 1996:98).

Flera traditionellt fackliga frågor drevs under hela den granskade perioden: krav på höjda löner, ökat inflytande, förbättrade arbetsförhållanden och förbättrad kompetensutveckling. 1990-talet innebar dock ett skifte som innebar att staten och fackförbunden kom att dela väsentliga perspektiv. Lärarna beskrevs som nyckelpersoner i en decentraliserad, mål- och resultatstyrd skola, med stor frihet och utökat ansvar. Motiven till de stora förändringarna i skolan ansågs finnas i de snabba omvärldsförändringarna, och

utbildningens/lärarnas betydelse för landets internationella konkurrenskraft kom att skjutas i förgrunden. Kunskapssamhället och livslångt lärande blev en gemensam inramning till beskrivningen av utvecklingen. I dessa kontexter blev en professionsdiskurs funktionell både för staten och fackförbunden, vilket också förde med sig tanken om en utvidgad lärarprofessionalism och att skol- och professionell utveckling i hög grad sammanföll.

Att både staten och fackförbunden använde en relativt vag professionsdiskurs som var kan ha lett till en kommunikation där gemensamma begrepp i själva verket hade skilda betydelser. Det ligger i de båda aktörernas intresse att implicera något olika meningar i begreppen. Det är troligt att staten och arbetsgivarna gärna betonar professionens lojalitet med uppdraget, måluppfyllelse, kompetens och ett utökat ansvar, medan facken lägger starkare vikt vid autonomi, kunskapsutveckling och statusfrågor som kan ge en förmånligare situation för yrkesgruppen. Jag uppfattar det dock som att aktörerna hade en övertygelse om att ett relativt harmoniskt och för alla parter positivt utfall finns i utbytet av autonomi och status mot expertis, utveckling och ett för skolan och eleverna gott resultat. Den grundläggande funktionalistiska synen på professioner var i så fall levande.

I några dokument antyddes en definition av begreppet profession. Då användes vissa kännetecken från egenskapsteori. Som jag visat i diskursanalysen förekom inte en kritisk nyansering: Kännetecknen framstår som självklart positiva och okomplicerade egenskaper hos professionen, vilket innebär att väsentliga perspektiv utelämnas. Till exempel har jag argumenterat för en problematisering och nyansering av begreppet vetenskaplig kunskapsbas.

En gemensam trend i både fackliga och statliga dokument var den med tiden starkare betoningen av ekonomiska perspektiv. Att utbildning är en avgörande fråga för nationens internationella konkurrenskraft lyftes fram. Begrepp från den ekonomiska sfären blev vanliga. Detta bekräftar Rubenssons konstaterande att det ekonomiska perspektivet blir mycket dominerande i policydokument från olika länder under slutet av 1980- och början av 1990-talet (1996:33). Ambitioner med demokratiska, personliga och humanistiska förtecken fanns kvar i flera av de dokument jag granskat men i den emfas marknadstänkandet fick finns ändå en ny viktning. Det gäller också sådana begrepp som kunskapssamhälle och livslångt lärande som i hög grad kommit att relateras till ett marknadstänkande (Rubensson, 1996:29 ff.; Gustavsson, 1996:52 ff.; Shoug, 2003:18 ff.).

Diskussionerna förs nu inom ramen för ett nytt politiskt-ekonomiskt perspektiv, som identifierar betydelsen av högt utvecklat humankapital, vetenskap och teknologi för att stödja omstrukturering och större internationell konkurrenskraft genom ökad produktivitet (Rubensson, 1996:32).

Centrala begrepp och tankar som de ovan nämnda utgör grundpremiser för resonemangen, eller för givet tagna lösningar, i både statliga och fackliga dokument, utan att de problematiseras eller diskuteras kritiskt.

Frågor som kom att omformuleras i de statliga dokumenten från 1990-talet och därefter är de elever som i tidigare dokument kallades studieavbrytare och skoltrötta, samt uppfattningen att det inte längre fanns en arbetsmarknad för ungdomar i gymnasieåldern. Problemen kvarstår i form av ofullständiga betyg, lågt motiverade elever, ett stort IV-program och studieavbrott. Ett exempel från de statliga dokumenten på hur dessa frågor diskuterades är förslag om utveckling av arbetsformerna och integrering av kärn- och karaktärsämnen, ”s.k. infärgning” (prop. 2003/04:140, s. 17). Jag har dock svårt att se att dessa förslag, samt propositionens starka betoning av begreppen kvalitet och valfrihet, tillförde skolans personal något nytt som kunde underlätta arbetet med dessa för skolpersonalen svåra frågor som stått högt på dagordningen de senaste 30 åren.

Vad innebär de budskap och trender som kommunicerats i de fackliga och statliga dokumenten för lärarna? De utgör en del av deras kontext och influerar deras arbete, eller med andra ord, diskurserna påverkar den diskursiva praktiken. Effekterna går naturligtvis inte ”mäta” i denna undersökning, men vissa effekter går att utläsa, dels i förändringar i de organisatoriska strukturerna och dels i min intervjuundersökning. Ett intryck av intervjuerna är att lärarna känner sig pressade av, och vilsna i, förändringsprocesserna. En förklaring kan ligga i att både förändrings-, management- och professionsdiskurserna kom utifrån. Det verkar inte troligt att lärarna på några få år skulle kunna skapa en djupare mening i sådana diskurser, och dessutom göra dem till en del av sin yrkesidentitet och yrkeskultur. Förändringarna har grundat sig på diskurser som implicerar omfattande tanke- och värderingskonstruktioner. Det är knappast möjligt att i en arbetsvardag fylld av en mängd konkreta krav på ett djupare sätt kunna granska och förstå dessa konstruktioner, deras rötter och implikationer på sikt. Därmed kommer också vad Nias (1989:181) kallas ”fit between identity and work” att saknas. Och den mening personalen måste kunna se i reformer, vilket Fullan (1997:210) menar är nödvändigt för att de ska vara möjliga att genomföra, uteblir.

En ny gymnasiereform

Avslutningsvis vill jag här kort kommentera de intentioner den under hösten 2006 nytillträdde regeringen uttryckt om fortsatt reformering av gymnasieskolan. Regeringen avser att avblåsa den påbörjade gymnasiereformen (Gy 07) för att något år senare genomföra en totalreform. Denna utredning är ännu inte tillsatt och alltså inte möjlig att analysera inom den här avhandlingens

tidsram. De riktlinjer den nya regeringen formulerade för gymnasieskolan i en debattartikel i Dagens Nyheter (Björklund, 2006) sammanfattas här i några punkter:

1. Gymnasiet ska delas i tre huvudinriktningar: mot gymnasieexamen med högskolebehörighet, mot yrkesexamen och mot lärlingsexamen eller gesällbrev. Möjligheter ska finnas att i efterhand komplettera till högskolebehörighet.
2. Fördjupning ska premieras i de studieförberedande programmen, till exempel genom en koppling till vissa tillträdesregler för högskolan.
3. Förkunskapskraven till olika program ska variera.
4. Kvaliteten på yrkesämnena ska höjas och samverkan med branscherna förbättras.
5. Lärlingsutbildningarna innebär att huvuddelen av utbildningen genomförs i arbetslivet.
6. Ett nytt betygssystem införs, med fler steg i betygsskalan. Det ska ge incitament för mer ansträngning och att flit ska premieras.
7. Individuella programmet ska minska till exempel genom att fler väljer lärlingsutbildning.
8. Antalet lektorer i gymnasiet ska öka (till 1 000 om 15 år), vilket ska förbättra kopplingen till det akademiska området.

Dessa förslag väcker frågor för fortsatt forskning, till exempel: Uppdelningen av gymnasiet i tre inriktningar är ett brott mot den svenska skolpolitikens långa linje av förskjutning av differentieringen av ungdomar till högre ålder. Vilken effekt får det, till exempel ur jämlikhets- och jämställdhetssynpunkt? Kan det vara så att en tidigare differentiering förbättrar trivselen för ”skoltrötta” elever och bidrar till en ökad fullföljandegrad? Hur påverkas den sociala fördelningen av sökande till högskolan av denna nya modell, som inte direkt ger behörighet till högskola för två av de tre inriktningarna? I vilken mån bidrar förändringarna till bättre kvalitet på de yrkesinriktade programmen? Vilka blir effekterna av ett nytt betygssystem med fler steg? Vilka förutsättningar får skolpersonalen för att genomföra en ny, genomgripande reform? Kommer ett förstärkt marknadstänkande att få genomslag i skolan och vilka effekter får det i så fall för eleverna?

Kapitel XI – Sammanfattande slutsatser

Avhandlingens syfte är att fördjupa kunskapen om hur gymnasieläraryrket uppfattas och gestaltas av lärarna själva under det tidiga 2000-talet, och relatera denna förståelse av arbetet och yrkesutvecklingen till lärarfackliga samt politiska strävanden vad gäller läraryrket och dess professionalisering. Införandet av kursen *projektarbete* har varit startpunkten i intervjuerna med lärarna, som ett exempel på arbetet med en innovation. Intervjuerna har vidgats till att omfatta lärarnas förståelse av, och berättelser om, sitt arbete och yrkesutveckling allmänt. I dokumentanalyser har statliga utredningar och propositioner, samt lärarnas fackliga organisationers dokument från de senaste årtiondena analyserats ur ett professionsteoretiskt perspektiv. I redovisningen och diskussionen av undersökningens resultat beskrivs och problematiseras samband och motsättningar som finns mellan lärarnas beskrivningar av sitt arbete och väsentliga tankar i professionsforskning, statlig respektive facklig skolpolicy.

Eftersom undersökningens bilder av den pedagogiska praktiken utgår från lärarnas röster kan de bidra till en djupare förståelse av gymnasielärares arbete och yrkesutveckling, i en tid när det finns många aktörer och budskap på skolarenan. Genom att också visa på de budskap som finns i lärarnas institutionella omgivning, huvudsakligen i statliga och fackliga dokument, vill jag sätta lärarnas arbetsvardag både i ett vidare, och i ett kort historiskt perspektiv.

Den kritiska diskussion jag vill föra handlar i första hand om mötet mellan teoretiska och politiska diskurser och skolans praktik. Att beskrivningen av det mötet på ett antal punkter är kritisk betyder inte automatiskt att jag betraktar visionerna och diskurserna som ”felaktiga”. Det gäller till exempel tankarna om ämnesövergripande arbetslag och begrepp som lärande organisation och utvidgad lärarprofessionalism. Snarare handlar det om forskningens kritiskt granskande uppgift, inriktningen att förstå lärarnas livsvärldar och att problematisera för givet tagna uppfattningar och praktiker.

De sammanfattande slutsatserna är min tolkning av det empiriska materialet, alltså inte en direkt återgivning av, till exempel, de intervjuade lärarnas berättelser. Referenser till teori och tidigare forskning förekommer bara undantagsvis i detta kapitel eftersom de varit frekventa i studiens analysdelar.

Centrala aspekter på arbete och yrkesutveckling i lärarnas berättelser om införandet av kursen *projektarbete*

Lärarnas berättelser om införandet av kursen *projektarbete* innehåller några gemensamma, framträdande drag: Implementeringsprocesserna är svaga, framförhållningen är kort, mycket av ansvaret delegeras till arbetslag som hämmas av intensifiering och en sammansättning som inte är funktionell.

Skolornas interna organisationskommunikation, speciellt avsaknaden av gemensamma riktlinjer, är bristfällig. Kompetensutvecklingen, och utvecklingen av kursen, är beroende av vad individer och arbetslag förmår göra i en infrastruktur som är svag, ohjälpsam eller som verkar i sin motsats (Fullan, 2001:18). En skola, Tallskolan, har ett starkare stöd i det skolövergripande arbetet. En avgörande åtgärd på Tallskolan var att tid avsattes för en utvecklingsgrupps långsiktiga, praktisknära arbete.

Skolornas komplexitet och de villkor som skapas i den kontexten påverkar lärarnas arbete och vad som är möjligt att åstadkomma. De ovan nämnda hämmande faktorerna har bidragit till osäkerhet och antagligen begränsat lärarnas arbete och kompetens, och vilka resultat som är möjliga att uppnå med eleverna. Det visar på vikten av att lyfta på locket till den svarta lådan som skolan ibland framställs som, till exempel i förenklade implementerings- eller målstyrningssammanhang, för att nå en djupare förståelse av varför ett (förändrings-) arbete får det resultat det får. I fallet *projektarbete* synliggörs då vissa hinder som har med faktorer som tidsbrist, intensifiering, arbetslagens funktion, bristande resurser och kommunikation, schema samt svagt stöd från skolledningen att göra. En aspekt som inte lyfts fram i tidigare skolforskning är sambandet mellan kommunikation och kompetens.

En annan sida av förändringsprocessen är att det finns ett frirum som inte fullt ut används. Olika grupper och individer i undersökningen förhåller sig till, och agerar på olika sätt, beträffande vilket utrymme arbetslaget tar sig, hur aktivt man deltar i kommunikation och utveckling av kompetens och hur man förhåller sig till ramfaktorer, som till exempel schema och styrdokument. Kursen *projektarbete* lämnar ett mycket stort spelrum för pedagogisk kreativitet, vilket skulle kunna användas mer medvetet.

Lärarnas tidigare erfarenheter och kunskaper har varit viktigare för kompetensen än de åtgärder som följt med implementeringen av *projektarbete*. Den stora nationella utbildningsinsatsen, pilotutbildningen, har satt obetydliga spår på de undersökta skolorna. Det är ett resultat som delvis motsäger Växjö universitets nationella utvärdering av införandet av kursen *projektarbete*. De båda studierna har några gemensamma resultat men skiljer sig på några punkter. Mina resultat motsäger att arbetslagen stärkts och att pilotutbildningen slagit väl ut och bilden är mer kritisk än den mer harmoniska bilden i utvärderingen. Pilotutbildningens huvudsyfte, att utbilda resurspersoner för fortsatt utvecklingsarbete på skolorna, har inte förverkligats på de undersökta skolorna, förutom på den skola som anslagit tid för fortsatt arbete i en utvecklingsgrupp. Min undersökning visar på bristande organisatoriska villkor, vilket inte är tydligt i den nationella utvärderingen med dess vidare perspektiv. Om intrycken av den nationella utvärderingen förs samman med beskrivningarna av utvärderingarna i skolorna, väcks frågan om systemen

för styrning och uppföljning i någon djupare mening kan bidra till förståelse och utveckling av det pedagogiska arbetet.

Lärarna tar, till stor del på eget initiativ, vara på erfarenheterna från det första årets arbete med kursen *projektarbete* för förbättringar till följande år. Det är ett relativt praktiskt och tidsbegränsat arbete, som knappast motsvarar modeller som lärande organisation eller professionell gemenskap. Det framstår ofta som ett arbete i motvind, något som blir hyfsat, trots allt, tack vare hög arbetsmoral och stor erfarenhet. Former för samarbete och reflektion kan dock vara möjliga att utveckla mer metodiskt och långsiktigt, trots bristande förutsättningar.

Det är inte okomplicerat att relatera införandet av kursen *projektarbete* till de krav aktuell forskning ställer för framgångsrik implementering. Fullan (2001:39) menar att det krävs förändring i åtminstone tre dimensioner: material, lärarnas angreppssätt samt förändring av pedagogiska antaganden och teorier. Eftersom flera av lärarna redan var väl förtrogna med metoden *projektarbete* är resultaten av den jämförelsen oklar. Mitt intryck är ändå att de två första kraven uppfylldes, men inte det tredje. En delförklaring till att den tredje dimensionen inte fullt ut förverkligats är de organisatoriska hinder jag här redovisat, samt avsaknaden av relevant kompetensutveckling och fora för djupare pedagogisk reflektion.

Undersökningen visar på en stor klyfta mellan skolverkligheten och idealmodeller av implementering, lärande gemenskaper och liknande organisationsteoretiska modeller. Det säger något om förutsättningarna för lärarnas arbete och yrkesutveckling, och ställer samtidigt frågor till forskningen på området. Den omfattande delegeringen till arbetslagen, och deras stora frihet, kan betraktas som ett försök att låta lärarna delta i utformningen av en innovation, och därmed en möjlighet för dem att skapa en mening i den. Det framstår som en otillräcklig åtgärd med tanke på de bristande villkoren för arbetslagen i form av tid, stöd och lagsammansättning.

Lärarnas relativt positiva uppfattning om kursen *projektarbete* och deras lojala arbete med införandet motsäger uppfattningen att lärarkulturer allmänt är motståndskulturer.

Lärarnas och skolledarnas förståelse av skolverkligheten skiljer sig på några punkter. Uppfattningarna varierar mellan individer, men tillspetsat kan de olika förståelserna sammanfattas som att implementeringsprocessen för kursen *projektarbete* framställs som välordnad av skolledarna, medan lärarna uppfattar den som oorganiserad. Organisatoriska strukturer som tjänstefördelningar, utvärdering och lönesättning framstår som relativt oproblematiska för skolledarna men uppfattas som oklara för lärarna. Delegeringen av arbetsuppgifter till arbetslagen är för skolledarna ett sätt att ge professionellt ansvar och autonomi, medan det för (speciellt några av) lärarna framställs som inten-

sifiering och påtvingad kollegialitet. Några skolledares beskrivningar av de ämnesövergripande arbetslagen som det centrala i skolutveckling motsvaras inte av lärarnas uppfattningar.

Centrala aspekter på arbete och yrkesutveckling i lärarnas berättelser om arbetet i vidare mening

I lärarnas berättelser om sin yrkeskunskap finns en betoning av ämneskunskaper, beprövad erfarenhet, informellt spontant lärande, individuellt och tillsammans med kollegor. Även pedagogisk och didaktisk kunskap nämns, samt helt andra roller som socialarbetare, kurator och administratör. Detta visar på en kunskapsbas som inte motsvarar en definition som innebär teknisk kunskap, en begränsande definition som ibland tas för given i forskningen. Det ger anledning att diskutera andra perspektiv på lärares kunskapsbas.

Helhetsintrycket av kunskapsutvecklingen är att stödstrukturer för långsiktig, metodisk kunskapsutveckling till stor del saknas och kontakten med vetenskaplig forskning är obetydlig. Lärarna uppfattar kompetensutvecklingen som otillräcklig och undermålig, samt att arbetslagen är upptagna med konkreta här-och-nu-frågor och fungerar inte för kunskapsuppbyggnad. Lärarna uttrycker i liten grad visioner om ansvar för en kollektiv uppbyggnad av gemensam kunskap. Klyftan mellan skolforskning och skolans praktik är stor. Förutsättningar för ett närmande saknas på skolorna även om många lärare önskar det. Den vetenskapliga världen framstår inte som tillgänglig för praktikerna.

Delegeringen av arbetsuppgifter till de ämnesövergripande arbetslagen är omfattande. Det ger potential för inflytande och yrkesutveckling men samtidigt ökad intensifiering av arbetet. Arbetslagen kan knappast sägas fungera som lärande organisationer, professionella gemenskaper eller liknande idealmodeller. Sådana modeller framstår som utopiska i relation till skolornas vardagspraktik. De villkor sådana ideal förutsätter saknas till stor del på skolorna. Det är relevant att ställa frågan om vilka förändringar och nya arbetsuppgifter det är realistiskt att förvänta sig att lärarna förmår hantera utan kvalificerat stöd och extra tid.

Jag har valt att illustrera lärarnas autonomi genom att förena aspekterna frihet (vilken frihet organisationen ger) och kapacitet (vilken kapacitet lärarna har att agera) (Lundquist, 1987:37 ff.). Friheten är motsägelsefull: Den är stor i policy- och styrdokument, samt genom skolledarnas delegering och det relativt tillåtande klimatet. Men denna potentiella frihet begränsas av andra ramfaktorer och osäkerhet i organisationen, en osäkerhet som delvis följt med de senaste årens organisatoriska förändringar. Lärarnas kapacitet

tolkar jag som relativt stor, beroende på en stor arbetsinsats och engagemanget för arbetet. Det finns dock ett frirum som inte nyttjats fullt ut. Sammanfattningsvis är lärarnas autonomi stor, men inte så stor som den verkar vara.

Ämnesinriktad yrkesidentitet krockar med den dominerande diskursen om skolutveckling, det ämnesövergripande, vilket torde försvaga sambandet mellan yrkesidentitet och arbete. Det försvårar ett förverkligande av reformer eftersom lärarna inte kan göra den djupare meningen i dem till sin.

Arbetet i klassrummet är nästan alltid individuellt, men det finns nyanser i bilden av läraren som en isolerad individualist: mycket informellt samarbete pågår, lärarna värnar om ämneslagen och mycket arbete görs i arbetslagen trots att de inte alltid fungerar så bra.

Det finns tydliga inslag av påtvingad kollegialitet och balkanisering i lärarnas kulturer (Hargreaves, 1998). Samarbetskulturer och fragmenterad individualism präglar också skolorna men framstår som mindre kontroversiella i den dagliga praktiken. De olika skolkulturernas historiska rötter i läroverk respektive yrkesskola har betydelse för de olika programmens status på respektive skola.

Den gängse bilden av lärares motstånd mot förändringar och reformer bekräftas på några punkter och motsägs på några punkter av denna undersökning. Det torde vara fruktbart, dels att söka motiven till motståndet, och dels att skilja på frågor om förändringarnas värde i princip och hur de fungerar i praktiken, till exempel beträffande ämnesövergripande arbetslag, individuell lönesättning och reglerad arbetstid.

Min tolkning av lärarnas yrkesmoral är att de prioriterar eleverna mycket högt, och flera uttrycker också en lojalitet mot samhälleligt fattade beslut. Deras starka betoning av ämnena är ett uttryck för vad de anser vara kvalitet i undervisningen. Den kritik av professionalisering som visar på gruppegoism och bristande serviceinriktning framstår inte som relevant för de intervjuade lärarna.

Lärares upplevelse av hur den individuella lönesättningen fungerar är obetydligt undersökt i tidigare forskning, så vitt jag funnit. Systemet skapar känslor av osäkerhet, olust och maktlöshet, och verkar snarast ha en negativ effekt på lärarnas arbete. Resultaten motsäger den allmänna forskning om löner, och de uppfattningar som hävdar att individuell lönesättning förbättrar motivation, effektivitet och produktivitet, och leder till bättre resultat. Avtalets intentioner beträffande lönesättningen förverkligas knappast på någon punkt. Det finns en inriktning mot att premiera sådant arbete som ligger utanför den nära relationen mellan lärare och elever, och sambandet mellan arbetsinsats och löneutfall framstår som oklart eller godtyckligt för de flesta av lärarna.

Studien ger inte tydliga svar på variation mellan grupper av lärare. Skolornas komplexitet är för stor och de olika sociala identiteterna, som ålder, kön, program- och ämnestillhörighet är sammanflätade. De områden lärarna betonar starkast skiljer inte mellan kön och ålder, och mycket är gemensamt för grupperna. Den variation som förekommer har en tydligare koppling till kategorierna yrkes- och teorilärare än till kön och ålder. Kopplingarna finns mellan de båda gruppernas olika yrkestraditioner/-kulturer och de olika behoven av tids- och ekonomiska resurser samt andra ramfaktorer.

Uppfattningen att professionalisering skulle handla om förstärkning av traditionella manliga karaktäristika motsägs av denna studies resultat. De talar också emot en beskrivning av yrket i traditionellt kvinnliga och manliga karaktäristiska: Lärarnas uppfattningar kan inte enkelt delas i ämnes- och elevcentrering; omsorgs- och teknisk rationalitet. Det är snarare kategorier som framstår som centrala, gemensamma delar av yrket.

Ämnes- och programindelningar är en horisontell arbetsdelning som delvis kan kopplas till kön. I vad mån den arbetsdelningen innebär orättvisor på en strukturell nivå ligger utanför denna undersöknings räckvidd. Det finns inga uttryck i intervjuerna för en vertikal arbetsdelning. Den helt platta organiseringen innebär alltså ingen skillnad mellan de olika grupperna beträffande formella positioner.

Uttryck för lärarprofession och lärarprofessionalism i statliga policydokument

En granskning av statens policy på lärar- och skolområdet är väsentlig för förståelsen av andra aktörers (i det här fallet lärarna och lärarnas fackliga organisationer) ståndpunkter och ageranden. Statliga prioriteringar och beslut är en del av lärarnas kontexter, en del som kan ha avgörande betydelse för arbetet.

Skolans omvärld har beskrivits som föränderlig under hela den granskade perioden, men beskrivningarna har skiftat betoning. Trenderna har gått från nationella till globala perspektiv; det globala har kommit att betonas mer som motiv för förändringar; uppfattningen att utvecklingen är möjlig att planera och styra har ersatts med tanken att den är oförutsägbar och snabbt föränderlig, vilket ställer krav på flexibilitet. Med tiden har det också blivit mer uttalat att satsningar på skolan är en ekonomisk investering för att landet ska stå sig i internationell konkurrens.

Den långa historiska linjen med rationell statlig styrning i en ständigt expanderande sektor, bröts på 1970-talet av begynnande decentralisering och besparingar. Ett drastiskt brott i synen på styrningen kom 1988–1991, med propositionerna om styrning, kommunaliserat huvudmannaskap och ansvar.

Mål- och resultatstyrning och decentraliserat ansvar blev den nya lösningen. Denna inriktning förstärktes av dokumenten om gymnasiereformen och fick en fortsättning i de olika regeringarnas utvecklingsplaner under 1990-talet.

I ansvarspropositionen och de efterföljande policydokumenten formulerades en professionsdiskurs, i vilken lärarna gavs stor autonomi och ansvar i ett decentraliserat, mål och resultatstyrt system. Professionsdiskursen användes dock oftast utan att närmare definieras. Synen på lärarna som professionella följde med mål- och resultatstyrning samt decentralisering. Professionsdiskursen fanns också i ett vidare perspektiv: i en tid av internationell *travelling policy*, som Ozga & Jones (2006:2) definierar som ”a coherent set of policy themes and processes”. Den fanns också i ett tredje sammanhang som sätter professionbegreppet i ett annat ljus: den statsfinansiella krisen och därmed följande besparingar i offentlig sektor.

Texterna visar på tydliga samband mellan den globala omvärlden, den institutionella omgivningen och skolorna. Argumentationen följer ofta linjen omvärldsförändringar – krav på skolan – organisatoriska lösningar på de nya kraven. Omvärldsförändringarna tas för givna och kraven och lösningarna ses som naturligt följande tankeled. Alternativa synsätt och problematiseringar är ovanliga.

Inriktningen mot att skapa en gymnasieskola för alla var central i 1994 års gymnasiereform. Det formulerades som en vision medan problem som nämndes i dokument från 1970- och 1980-talen, studieavbrott, svagt motiverade elever och att det inte längre fanns en arbetsmarknad för ungdomarna, kom att formuleras på andra sätt. Några år efter reformen framkom svårigheterna med ofullständiga betyg och en oönskat stor andel elever på IV-programmet. Lösningar på dessa svåra frågor kom att handla om utveckling av arbetsformerna och integrering av kärn- och karaktärsämnen.

Det kraftfulla genomslaget av marknadstänkande som funnits i flera länders reformer har inte varit lika starkt i Sverige. Nyliberalism, ansvarsutkrävande och standardisering har inte blivit dominerande tankar i förändringarna. Den markerat starka friheten för de svenska lärarna skiljer sig också från en del andra länder. Men influenser från marknadstänkande har också i Sverige lett till ett brott i vad man kan beskriva som traditionell socialdemokratisk skolpolitik (Lundahl, 2006). Exempel på den nya inriktningen är de förmånligare villkoren för friskolor som tillsammans med vouchersystemet (skolpengen) bidragit till konkurrens mellan skolorna. Till marknadstrenden hör också betoningen av valfrihet, kvalitetsredovisningar, effektivitet, produktivitet och uppföljningar samt den individuella lönesättningen. Andra yttre influenser märks i sammankopplingen av snabba omvärldsförändringar med förändrade organisationsstrukturer, vilket inneburit ökad intensifiering, samt betoningen av utbildning som avgörande för landets internationella konkurrenskraft. De

innehållsrika tankebyggen jag kallat förändrings-, professions- och management-diskurser var också internationella trender som utifrån fördes in i de svenska skolorna. Att de på några år skulle förstås och omfamnas av lärarna, samt införlivas i deras yrkesidentiteter och yrkeskulturer var inte givet.

Uttryck för lärarprofession och lärarprofessionalism i lärarnas fackliga organisationers dokument

Även de fackliga dokumenten är en del av lärarnas kontexter och skolornas institutionella omgivning. Fackförbunden är centrala aktörer på skolarenan och en del av lärarnas röster.

Flera traditionellt fackliga frågor har under hela perioden stått högt på dagordningen: att skolan befunnit sig i stark förändring och att kraven på lärarna ökat. Andra ständigt återkommande frågor har gällt arbetstiden, lönerna, fortbildning/kompetensutveckling och inflytandet över yrkesutövningen. Vissa tendenser har dock funnits i dessa genomgående teman. I början av perioden var perspektivet på förändringar huvudsakligen nationellt, men det kom med tiden att vidgas till ett globalt perspektiv. 1970- och 1980-talens krav på bibehållen reallön och följsamhet mot andra grupper förbyttes under 1990-talet till krav på en uppvärdering av hela lärargruppen i relation till andra grupper. Samtidigt som signaler om ökande stress och sjukskrivningar började komma, blev visionen om professionella lärare och en utvidgad lärarprofessionalism vanligt förekommande. Med den visionen förändrades också uttrycken för ansvaret för kompetensutveckling, från att ha varit ett ensidigt krav på arbetsgivaren till en betoning av yrkesgruppens ansvar.

Begreppet professionella lärare introducerades av staten i propositionerna om förändrad styrning och en ny gymnasiereform kring 1990. Det började användas i fackförbundens dokument under första halvan av 1990-talet och blev med tiden allt mer centralt i den fackliga policyn. Vid millenniumskiftet var den en dominerande tanke i fackförbundens dokument.

Fackförbunden har varit positiva till decentralisering som en del av strävandet efter inflytande, men på 1990-talet när skolan organisatoriskt decentraliserats krävde de verklig decentralisering, vilket de ansåg inte hade förverkligats.

Uttryck om lärares kunskap formulerades på 1970-talet huvudsakligen med kopplingar till lärarutbildningen och till de nya krav skolreformer förde med sig. Formuleringar om höjda och breddade krav blev starkare med 1990-talets reformer. Systematisk reflektion och dokumentation samt ett närmande till forskningen blev en inriktning som följde med professionsdiskursen. De nya kraven framställdes också som resultat av budskap som följde med internationell *travelling policy*: lärande organisationer, livslångt lärande, kunskapsamhället och mål- och resultatstyrning. Bland dessa budskap fanns också beskrivningar av omvärldsförändringar som motiv för skolförändring.

De genom hela perioden löpande kraven på inflytande över arbetet kan ses som ett krav på autonomi. Till detta krav kopplades ofta önskemål om tillräckliga förutsättningar för arbetet. Det motstånd som, speciellt på 1980- och början av 1990-talen, förekom mot kommunalisering av huvudmannaskapet för lärarna, samt förändrade tids- och lönesystem, kan tolkas som ett motstånd mot inskränkningar av friheten i yrkesutövningen. Målstyrning och decentralisering till skolorna har däremot betraktats som en möjlighet till utökat inflytande.

En vändpunkt i de fackliga strategierna kom i mitten av 1990-talet, med avtalet ÖLA 2000. Den nya inriktningen låg i linje med begreppen *new unionism* (Sykes, 1999:239) och *new realism* (Govender, 2004:269). Samarbeta med arbetsgivaren om skolutveckling ersatte den traditionella synen på relationen mellan fackförbund och arbetsgivare, vilken mer präglades av motsättningar och konfrontation. De nya strategierna innebar dessutom en strävan efter att skapa visioner och att stärka positionen på formuleringsarenan. Vändningen kan också tolkas som ett försök att gå från en relativt tillbaka-pressad roll, där försvaret mot försämringar varit framträdande, till en mer ledande och offensiv roll.

De nya strategierna medförde att uttrycken i dokumenten blev mer visionära och abstrakta och mer kom att likna de för tiden inflytelserika diskurserna på utbildningsområdet. Den nya fackliga inriktningen innehöll också projekt och andra utåtriktade satsningar för att vinna sanktionering från omvärlden. Tankarna om utbildning som avgörande för landets internationella konkurrenskraft, samt lärarna som den centrala yrkesgruppen för livslångt lärande i ett kunskapssamhälle kan också tolkas som argument för omvärldsstöd.

Inslag av stängning och allians har förekommit. En strävan efter allians mellan förbunden har funnits, om än med varierande styrka, och blev speciellt synlig i Svenska Facklärarförbundets och Sveriges Lärarförbunds samgående 1990. Andra exempel var samarbetet mellan Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet från 1994, i ÖLA 2000 och ÖLA 00, samt i förhandlingskartellen Lärarnas Samverkansråd och gemensamma projekt som *Attraktiv skola*. Förbunden har däremot inte försökt begränsa dimensioneringen av lärarutbildningen som en stängningsstrategi.

Några begrepp som varit centrala, speciellt i dokumenten från cirka 1990 och framåt, har använts utan djupare definition eller problematisering. Det gäller vad jag kallat professions- och förändringsdiskursen, samt tankar om lärarnas kunskapsbas och roll i ett kunskapssamhälle där skolans roll betraktas som avgörande för landets ekonomiska konkurrenskraft. Bristen på nyansering och fördjupning öppnar upp för större inslag av marknadstänkande och risker för avprofessionalisering.

Samband och motsättningar mellan lärarnas beskrivningar av sitt arbete och väsentliga tankar i forskning, statlig respektive facklig skolpolicy

Undersökningen bidrar till en problematisering och nyansering av teorier och diskurser som stått högt på dagordningen under den undersökta perioden: förändrings- och professionsdiskurserna, tanken om utvidgad lärarprofessionalism, hur vetenskaplig kunskapsbas definieras, relationen mellan autonomi och ramfaktorer, ämnesövergripande arbetslag som den väsentligaste vägen till skolutveckling, bilden av lärare som individualister, samt lärarkulturen som motståndskultur.

Under 1990-talet anammades några bärande tankar av både staten, lärarnas fackliga organisationer och viss forskning på området. Därmed kom några diskurser och begrepp att till stor del tas för givna: förändrings- och professionsdiskurserna, visionen om en utvidgad lärarprofessionalism, uppfattningen om utbildning som central för landets internationella konkurrenskraft, samt behovet av lärande organisationer och ett livslångt lärande i ett kunskaps-samhälle. Denna nya allians verkar ha lämnat lärarna utanför, både beträffande möjligheterna att skapa sig en mening i dessa relativt omfattande tankekonstruktioner och i möjligheterna att skapa förståelse för att de skulle vara gynnsamma för deras arbete med eleverna. Medan visioner konstruerades på formuleringsarenan var lärarna upptagna med det konkreta arbetet, vilket bland annat omfattat hanteringen av reformer och förändringar.

Bilden av införandet av kursen *projektarbete* stöder den forskning som beskriver implementering som en komplex process som är svår att förutsäga och som kräver en förståelse av det sammanhang de som ska utföra arbetet verkar i. Den motsäger ett förenklat input-output tänkande beträffande implementering och målstyrning.

Utveckling av verksamheten har varit motiv till flera organisatoriska förändringar som genomförts de senaste åren. Det gäller strukturer som ämnesövergripande arbetslag, reglerad arbetstid, avskaffandet av undervisnings-skyldigheten och den individuella lönesättningen. Föreliggande studie visar att lärarnas upplevelse av förändringarna domineras av känslor av intensifiering, osäkerhet och frustration över starkare styrning, snarare än att en potential för utveckling skapats. Förändringarna har också delvis gått emot centrala värden i lärarnas yrkesidentitet. De har haft effekter på lärarnas arbetsvillkor, men fungerar till stora delar kontraproduktivt. Jag ser de ovan nämnda strukturerna som en grund lärarna skulle kunna stödja sig på för att ge förutsättningar för att utföra ett svårt arbete (Labaree, 2000; Shulman, 2004:266, 512). Men grunden är instabil och bristfällig, vilket mera hämmar än stöder, speciellt i en tid när arbetet förväntas innebära utveckling och höjd

kvalitet på resultaten. Det är en orsak till lärares osäkerhet som framstår som mer betydelsefull än den bristande vetenskaplig kunskapsbas, som viss tidigare forskning poängterat.

Den vetenskapliga kunskapsbasen har av flera forskare definierats som teknisk kunskap, det vill säga skriftligt kodifierad, publicerad och offentlig. Att lärare ansetts sakna en sådan kunskapsbas (Lortie, 2002; Rosenholtz, 1991) har förklarat lärares osäkerhet i yrkesutövningen. Jag instämmer i att det vore värdefullt om lärare i högre grad kunde motivera val och handlingar utifrån en tydligare kunskapsbas, samt att möjligheter fanns för att systematisera deras erfarenheter. Däremot finns en risk om kunskapsbasen definieras smalt, som teknisk kunskap, att utvecklingen av lärarnas kunskap reduceras till enkla lösningar och modeller som gör det möjligt att standardisera kunskap som levereras och mäts i konkurrens på en marknad. Om läraryrket och lärares uppgifter förväntas innehålla vida och djupa kvaliteter ser jag det som fruktbart att också sätta lärarnas kunskapsbas i andra perspektiv: i artistisk-, hantverks-, moralisk- och vetenskaplig tradition (Coldron & Smith, 1999), samt i relation till idéer om reflekterande praktik, professionellt omdöme och praktisk visdom.

Lärarnas berättelser om sin arbetsvardag överensstämmer med beskrivningar i forskning om skolreformer, och vissa skolpolitiska dokument, i att de uppfattar det som att de befinner sig i ett starkt, ständigt pågående flöde av förändringar. Den känslomässiga koppling som görs till detta handlar i allmänhet mer om intensifiering och stress, och därmed osäkerhet och maktlöshet, än om inspiration betingad av nya möjligheter och visioner. Förändring och flexibilitet uppfattas inte allmänt som positiva begrepp i sammanhanget.

Professionsdiskursen är stark i skolans omgivning, men lärarna använder den inte direkt själva. I skolans praktik får den framför allt genomslag i de ämnesövergripande arbetslagen, genom omfattande delegering och kollektiv frihet. Föreställningen att ämnesövergripande arbetslag utgör kärnan i skolutveckling är inte lyhörd för den realitet som de som ska genomföra förändringarna och reformerna och driva verksamheten befinner sig i. Arbetslagen är också de enheter som närmast motsvarar ideal som lärande gemenskaper och samarbetskulturer, men de saknar i praktiken villkor, som tid, stöd, kompetensutveckling och lämplig grupp sammansättning, som sådana modeller förutsätter. Lärarnas uppfattningar av ämneslagen som betydelsefulla fora i arbetet är ett dilemma på skolorna, eftersom det inte betraktas som politiskt korrekt i en tid då ämnesövergripande arbetslag är en dominerande tanke. Ämnes- och arbetslagens funktioner, samt konflikten mellan dessa i de svenska gymnasieskolorna är frågor som inte är undersökta i tidigare forskning, så vitt jag funnit.

Visionen om en utvidgad lärarprofessionalism har sedan 1980-talet byggts in i lärarnas kontext: i de ämnesövergripande arbetslagen (delegeringen av

uppgifter och förväntningarna om att lagen ska verka för skolutveckling), den reglerade arbetstiden, betoningen av skolutveckling, utvärdering och uppföljning, förväntningarna på att skolan ska vara en lärande organisation och de krav som impliceras i begreppet profession. Det är en utveckling som uttryckts som önskvärd både av staten, lärarnas fackliga organisationer och delar av forskningen på området. Men mötet med de i undersökningen beskrivna skolverkligheterna sätter visionen i ett annat ljus: Intensifieringen av arbetet, den svaga kompetensutvecklingen och skolövergripande strukturerna (utvärdering och kommunikation, till exempel) samt bristen på annat stöd och resurser är inte goda förutsättningar för att göra visionerna till verklighet. Till sammanhanget hör också en diskussion om vad professionalisering innebär i praktiken, till exempel beträffande ett utökat ansvar för yrkes- och verksamhetsutveckling.

En tolkning av vilken syn som finns på professioner i dokumenten är att en traditionell sociologisk definition, det vill säga i linje med funktionalistiskt tänkande och egenskapsteori, är framträdande. Det ömsesidiga utbytet av att kalla lärarna professionella framstår som okomplicerat: Staten förväntas få expertis, utveckling och kvalitet på resultaten medan lärarna får autonomi och eventuell status. Dokumentanalysen visar dock på något olika nyanser av begreppet: I de statliga dokumenten finns de professionella i högre grad i styrnings- och kompetenssammanhang, medan de i de fackliga dokumenten sätts i sammanhang om inflytande och uppvärdering. Att professionsbegreppen oftast är odefinierade eller saknar problematisering innebär att olika intressen och betydelser kan betonas och torde försvåra möjligheterna att kommunicera dem till skolans praktik.

Analogt med det ovan förda resonemanget om utvidgad lärarprofessionalism är modeller om lärande organisationer, *learning communities*, *professional communities* och liknande begrepp långt ifrån förverkligade i skolans praktik. Det kan tolkas som svagheter i personalens arbete och skolornas organisationer. Men det kan också tolkas som att det i de teorierna saknas insikter i skolornas specifika karaktär och komplikationer (Ingersoll, 2006:14, 16). Reflektion, samarbete och en viss kunskapsuppbyggnad i ämnes- och arbetslag och i informella samtal är en del i vardagen, men forskning i den egna verksamheten och en systematisk, långsiktig kunskapsuppbyggnad i kontakt med aktuell vetenskap förekommer inte. Förutsättningarna för en sådan verksamhet kräver helt andra insatser beträffande villkor som stöd, tid och kompetensutveckling än de som föreligger på de undersökta skolorna.

Den ibland förekommande uppfattningen att lärare är individualistiska nyanseras av denna studie. Det mesta av arbetet i klassrummet utförs individuellt, men de flesta lärare är också involverade i samarbete, och ser positivt på samarbete som inte är påtvingat, utan motiveras av de behov de har i

arbetet med elever, kurser och ämnen. Det är behov som lärarna föredrar att hantera i informellt samarbete och ämneslag. Utöver dessa fora förekommer också mycket samarbete i arbetslag och andra mer tillfälliga grupperingar.

Skolornas interna kommunikation, samt hur lärare upplever den individuella lönesättningens funktion i praktiken och är två frågor som kommit i skymundan i forskningen på området. I allmän forskning om lönesättning finns delade meningar om huruvida individuell lönesättning förstärker eller försvagar de anställdas motivation. Föreliggande undersökning visar på att lönesättningen skapar känslor av osäkerhet, obehag och orättvisa hos lärarna. Systemet är till stora delar satt ur spel, eftersom de flesta av de förutsättningar det bygger på inte föreligger. Till exempel framstår sambandet mellan arbetsinsats och löneutfall vara oförutsägbart och lärarna har ingen förståelse för, och tillit till, på vilka grunder kvaliteten på deras arbete bedöms. Kommunikation framstår i studien som en väsentlig ramfaktor på skolorna, som verkar vara försummad i skolans praktik. Jag uppfattar kommunikation som en förutsättning för utveckling av kompetens, skolkultur och innovationer.

Implikationer för det pedagogiska arbetet

Jag hoppas och tror att varje läsare av denna avhandling gör sina egna tolkningar av mina tolkningar. Olika läsare tar fasta på och uppfattar texten på olika sätt, beroende på varierande erfarenheter, kunskaper, värderingar och i vilken kontext de befinner sig. Om studien i någon mån bidragit till fördjupad förståelse och en nyanserad, kritisk diskussion, är det av värde och bra nog. Avslutningsvis vill jag ändå formulera några personliga reflektioner om implikationer av studien för det pedagogiska arbetet. Jag avser inte att föreskriva något recept för skolans praktiker. De kan själva dra de slutsatser och ta vara på de tankar som har ett värde för dem, även på punkter där våra tolkningar eventuellt skiljer sig.

Jag har med lärarnas berättelser om sitt arbete velat ge inblickar i upplevelsen av att vara gymnasielärare i Sverige i dag. Jag tror att den förståelsen och kunskapen är en av flera nödvändiga förutsättningar för utvecklingsarbete i gymnasieskolan. När beskrivningen av denna mikronivå sätts i relation till en makronivå (som den framställs i forskning och policydokument) blir en stor klyfta mellan dessa nivåer synlig. Många av de mål och visioner som formulerats för skolan och lärarnas arbete har ”goda” intentioner. Det är naturligtvis nödvändigt att det finns visioner, men mot bakgrund av den stora mängden ord som producerats om skolan under de senaste åren, samtidigt som vissa svåra problem förblivit relativt opåverkade, så är det knappast fler ord som är lösningen. Ansträngningar att överbrygga avståndet mellan nivåerna torde vara en mer angelägen prioritet.

Det kanske mest centrala ordet i de senaste årens skolretorik är förändring. Det jag i avhandlingen kallat förändringsdiskurs blir ibland en jargong där analys av innebörd och samband saknas. Lärarna och skolorna kommer även i framtiden att måsta förändra sig och sitt arbete, men jag anser att det kräver dels ett noggrannare urval av vilka förändringar som är viktiga och meningsfulla, dels en djupare förståelse av förändringsprocessen och de villkor som ges för den. Liksom Fullan (2001:8, 21, 37) tror jag att resultatet av förändringar blir obetydligt, och snarast bidrar till stress, om effektiv infrastruktur och möjligheter för berörd personal att skapa djup mening i förändringarna saknas. Förändringar kräver också lyhördhet för skolans kontext och lärarnas yrkesidentiteter (Goodson, 2003:94). Dessa uppfattningar stöds av min undersökning, och det visar på att ett förenklat input-output tänkande om skolutveckling och styrning av verksamheten inte är fruktbart. Det är tankar som inte behöver stå i motsättning till att skolan är underordnad demokratiska beslut.

Jag vill peka på några tänkvärda perspektiv från professionsforskningen, perspektiv jag berört i min avhandling. Diskussionen om i vad mån lärare ska betraktas som en profession fortsätter, men att jämföra och klassificera yrken med hjälp av egenskapsteori är inte viktigt i sammanhanget. Däremot kan de kännetecken teorin innehåller (t.ex. vetenskaplig kunskapsbas, autonomi, utbildning och yrkesetik) användas som utgångspunkter för yrkesutveckling. De spänningar som finns, till exempel mellan styrning och autonomi, samt mellan individuell och kollektiv autonomi är frågor som behöver göras synliga och problematiseras. Diskussioner om professionalisering torde också vinna på att beakta hela spektrumet av idéer och komplikationer som finns i spänningsfältet mellan funktionalistiska och konfliktperspektiv (enkelt uttryckt: professionalisering för det allmänna bästa eller för gruppegoistiska syften). Hit hör också Labarees fråga om värdet av professionalisering av läraryrket: "How will the public benefit" (1992:127), och den fråga som utgör dess motsats: Vad vinner allmänheten (inklusive eleverna) på att lärarna betraktas som en lågstatusgrupp, eller definieras som lönearbetare eller servicepersonal på en marknad?

Det ovan förda resonemanget är också aktuellt i den nu påbörjade processen med att utforma ett system för lärarauktorisering. Regeringen och lärarnas fackförbund är eniga om att auktorisering ska införas (Regeringskansliet, 2006), samtidigt som kritiker (t.ex. Alvesson, 2006) menar att det mest gynnar gruppegoistiska intressen. Diskussionen har ett värde i sig. Den kan göra centrala perspektiv på läraryrket synligare för skolpersonal, politiker och allmänhet, och kan leda till ytterligare frågor. Till exempel finns det anledning att nyansera och precisera vad kvalitet, professionell kunskap, yrkesetik och kompetens egentligen innebär (vad är innehållet, hur används den och vem

gagnar det?). Det finns också ett gemensamt intresse för de flesta aktörer på skolarenan i frågan om vilka åtgärder som kan vidtas mot lärare som gör ett dåligt jobb.

Tankar från professionsforskning kan bidra till en självkritisk granskning av det som till vardags tas för givet i yrket. Förutom de ovan nämnda frågorna finns också frågan om vidden av yrkesgruppens ansvar, till exempel för kompetens-, yrkes- och skolutveckling. Min studie visar på dilemmat att förena visionen om en utvidgad lärarprofessionalism med önskemålen om att reducera stress. En annan väsentlig fråga finns i lärarnas formellt stora autonomi. Ett medvetet arbete för att använda befintliga frirum och skapa kreativa förhållningssätt till ramfaktorerna torde kunna bidra till en vital och rik pedagogik. Det är ett perspektiv som betonar lärarnas roll som aktörer.

Lärares kunskap och kunskapsutveckling är centrala både i professions- och skolutvecklingssammanhang. Jag har tidigare talat för Goodsons och Hargreaves (2003:129) uppfattning om *principled professionalism*. Det är en tredje väg, mellan renodlad akademisering och praktikinriktning av yrket. De begränsningar som finns i de två andra vägarna behöver lyftas fram för att möjliggöra formuleringen av ett alternativ. I det alternativet inkluderar jag också den vidare, och rikare, definition av vetenskaplig kunskapsbas som jag förordat. Jag ser det inte som en motsats till påståendet att lärarna i högre grad behöver kunna använda sin kunskapsbas för att motivera val och handlingar (Shulman, 2004:234), och för att systematisera praktisk kunskap. Och det är i sin tur inte en motsättning till Shulmans (ibid., s. 265) påstående att *the wisdom of practice* varierar beroende på en mängd faktorer, och att något bästa system för undervisning inte går att fastställa. Det här är svåra frågor som jag tror skolans praktiker behöver hjälp med. I vad mån vetenskapsvärlden kan bidra med det återstår att pröva.

Min undersökning visar på ett stort avstånd mellan vetenskap och praktik. Ambitionen att närma dem är inte ny. Med tanke på de stora och svåra frågor skolans personal behöver hantera, och lärarnas relativt stora intresse av ett närmande finns det anledning att arbeta vidare med denna ambition. Skolornas begränsade resurser (tid, pengar och kompetens) är ett hinder, men målmedvetna satsningar kan ändå ge vissa resultat. Att minska klyftan är dock inte bara skolans ansvar, och praktikernas inflytande i den vetenskapliga världen är inte stor. Det måste också finnas en prioritering och ett engagemang från den vetenskapliga sidan. Frågan handlar också om kommunikation: Det är inte realistiskt att tro att skolans praktiker, med nuvarande förutsättningar, har möjlighet att löpande följa, och fördjupa sig i, den forskning som publiceras i artiklar och avhandlingar. Avståndet mellan teori och praktik visar sig också i begrepp som lärande organisation och liknande organisationsteoretiska begrepp. Om begreppen ska bli något annat än "distant dreams" (Fullan,

1995), krävs det väldigt mycket av skolans personal, och säkert också andra förutsättningar än de som nu finns.

Den beskrivning jag gjort i avhandlingen av de senaste årens förändringar av organisatoriska strukturer i skolan, och därmed lärarnas arbetsvillkor, är en relativt mörk bild. Situationen varierar mellan olika skolor, men diskussioner och osäkerhet kring de frågorna har under flera år tagit tid och energi från organisationerna och deras huvuduppgifter. Som en följd av det har förändringar som tänkts leda till utveckling ofta haft motsatt effekt. Med tanke på de stora utmaningar lärarna står inför har de inte råd med en organisation som inte fungerar effektivt. Organisationen ska stödja och möjliggöra, inte utgöra en börda eller ett hinder. Därför ser jag det som väsentligt att skolorna kommer vidare från dessa för både lärare och skolledare hämmande situationer. Ett första steg är att lyfta fram problemen, som jag gjort, till exempel beträffande den individuella lönesättningen.

De ramfaktorer som verkar beröra de intervjuade lärarna mest är tid och ämnesövergripande arbetslag. Motsättningen mellan arbetslag och ämneslag har låst vissa skolors organisation i ett ohälsosamt dödläge. En väg framåt kan vara att diskutera dels vad motsättningen egentligen handlar om pedagogiskt, dels vilka praktiska lösningar som är funktionella. Att bortprioritera samarbete i ämnena är knappast klokt. Jag anser att det samarbetet måste uppmuntras, men kombineras med en stark strävan efter holistiskt pedagogiskt arbete. De praktiska och organisatoriska lösningarna på det dilemma kan knappast föreskrivas, eftersom gymnasieskolorna är relativt olika. Lösningarna kan nog bara skapas på varje skola, eftersom de kräver delaktighet, och förståelse av den unika kontexten. Exempelvis skiljer sig behoven och förutsättningarna på en liten skola med enbart naturbruksprogrammet från en stor gymnasieskola med många program. Det krävs också mod att släppa gammalt revirtänkande och de värdeladdningar som förekommer i diskursen om ämnes- och ämnesövergripande arbetslag. Allmänt tror jag på djupare förståelser av det pedagogiska arbetet. Etiketter som ämnesövergripande eller elevaktiv undervisning bär pedagogiska tankar som det finns en enighet om, men de medför inte automatisk att undervisningen blir bra, inte ens att den blir ämnesövergripande eller elevaktiv.

Som framgått av studien är tid en central faktor i lärares arbete, något som starkt bekräftas av tidigare forskning. Intensifieringen av arbetet har ofta fokuserats, vilket jag också anser är nödvändigt. Men flera andra aspekter medverkar till att ytterligare komplicera frågan. Svårigheterna med att konstruera tjänstefördelningar ligger dels i lektionstidens unika kvalitet, dels i att tidsbehoven varierar, bland annat beroende på ämnen, individer, elevgrupper och program. Min erfarenhet är att en timmes lektion och en timmes kontorsarbetstid inte utgör jämförbara tidsenheter, dels beroende på lektionens

intensitet, dels beroende på behovet av för- och efterarbete. En medvetenhet om detta har antagligen funnits när systemet med reglerad arbetstid och årsarbetstid konstruerades, men i pratet om tidssystemet verkar det ofta som att det är "kontorsarbetstimmar" som avses. Att resonera om undervisningstid som om de vore arbetstimmar på ett kontor leder till svårigheter, och forskningen ger få ledtrådar beträffande denna fråga. Hargreaves (1998:107 ff.) resonemang om lärares tid är ett undantag. Speciellt kan där nämnas hans särskiljande av arbete i informella "bakre regioner" och i formella "främre regioner" (ibid., s. 123), begrepp som visar på kvalitativa tidsskillnader mellan lektionstid och annan arbetstid. Än mindre finns frågan om olika lärargrupper tidsbehov belyst i forskningen. Det är också en känslig fråga på skolorna eftersom den ställer lärare mot varandra och berör yrkesidentiteten, vilket visat sig i diskussionerna om undervisningsskyldigheten. Problemet går knappast lösa utan en kombination av en lyhördhet för det känsliga, och försök att belägga de skilda behoven. Ett enkelt första steg kan dock vara att förbättra kommunikationen om hur tjänstefördelningarna faktiskt konstrueras i dag.

Den interna kommunikationen på skolorna är en ramfaktor som varken lärare eller skolläda direkt tar upp i intervjuerna. Det är också ovanligt att den aspekten betonas i skolforskningen. Jag har ändå gjort tolkningen att kommunikationen på skolorna är väsentlig, och gör skillnad till exempel för utvecklingsarbete av olika slag. Den kan också bidra till att motverka balkaniserade kulturer. Jag tror att den interna kommunikationen är enklare att förbättra än en del andra frågor på skolorna. Men eftersom kommunikation förutsätter alla berördas aktiva deltagande så bör även den betraktas i relation till intensifiering. Liksom för förändringar är det väsentligt att välja och prioritera i kommunikation. Mängden av förändringar är ett hinder för verklig förändring, och mängden av kommunikation är ett hinder för verklig kommunikation.

Läraryrket är ett svårt yrke (Labaree, 2000; Shulman, 2004:266, 512). Det har nog alltid omfattat vidare arbetsuppgifter än vad som traditionellt uppfattats som lärarens uppgift, men svårighetsgraden ökar i och med att omgivningens krav höjs. Vad jag avser är dels att stora samhällsproblem får genomslag, eller förväntas lösas, i klassrummet, och dels att de nationella och internationella diskurser som utgör ett omvärldstryck på skolan skärper kraven. Exempel på de samhällsfrågor jag syftar på är klassklyftor, jämställdhet, bostadssegregation, droger och massmediaeffekter. Skolor kan göra skillnad men de har knappast resurser, kompetens och tid som står i proportion till de förväntningar som finns. Till att börja med bör frågorna lyftas fram på bordet, och tid och kompetens tillföras, för att praktikerna ska ha en möjlighet att hantera dem på ett reflekterat sätt, i samspel med det omgivande samhället.

De internationella och nationella skolpolitiska trendernas betydelse i skolans praktik är en annan sida som också bidrar till läraryrkets komplexitet. Jag har i avhandlingen talat för vikten av att skapa möjligheter på skolorna för en djupare förståelse av dessa budskap, och de alternativa synsätt som kan finnas. Min åsikt är att det är viktigt om den omstrukturering av skolan som präglas av marknadstänkande fortsätter. Naturligtvis är också reflektion över marknadsdiskursen av värde, till exempel beträffande vilka slags kunskaper som är värdefulla för eleverna, hur de kan bedömas, i vems intresse olika förändringar i skolan är, effekterna i skolan av en marknadsinriktning samt lärarnas roll och autonomi. Jag delar dock de forskares uppfattning som menar att en skola dominerad av marknadstänkande riskerar att leda till en utarmning av de djupare värdena i läraryrket, till torftigare kunskaper för eleverna och till ökade sociala orättvisor. Eftersom omgivande diskurser påverkar skolan ser jag det som väsentligt att personalen som förväntas utföra arbetet också har tillfälle att granska, och reflektera över, de diskurser som är aktuella, vilka de än är. Det är ett omfattande, långsiktigt och svårt arbete. I detta, liksom på en del andra områden, kan ett ömsesidigt utbyte mellan praktiker och forskare vara fruktbart för båda parter.

Kapitel XII – Avslutande reflektioner

Att avsluta ett avhandlingsarbete är ett tillfälle att stanna upp och reflektera över det arbete som utförts, de val som gjorts och de vägval som kan tänkas i framtiden. Det är ett tillfälle att lära av erfarenhet: Vad var fruktbart, vad hade kunnat göras bättre, vilka motiv fanns till de olika valen? Som helhet är jag nöjd med resultaten: Frågeställningarna har fått innebördsrika svar, och det är frågor som är brännande både i skolans vardagspraktik och för forskningen på området. Jag tror att bilden av lärarnas berättelser om sin vardagspraktik relaterade till aktuell forskning och policybudskap kan bidra till en djupare förståelse av området. Det är samtidigt en bild som föder många frågor.

Självkritiska tankar

Det som är en styrka kan samtidigt vara en svaghet. Närbilder av den mångfacetterade och komplexa yrkestillvaro lärarna befinner sig i är viktiga resultat, en styrka i avhandlingen. Samtidigt är de en svaghet: Inriktningen leder till att en mängd aspekter behandlas och till en komplicerad disposition av texten – och därmed till försämrad kommunikation. Jag ser enkelhet och kommunicerbarhet som eftersträvansvärt, men har inte lyckats fullt ut att uppnå det. Jag har dock bedömt det vara värt priset, eftersom liknande nära beskrivningar av svenska gymnasielärares yrkesliv, kombinerade med inslag från en vidare kontext, saknas.

Den subjektivitet det innebär att tolka verkligheten som en av många tänkbara multipla verkligheter kan också vara både en styrka och svaghet. Starkt subjektiva tolkningar minskar trovärdigheten. Jag har tagit den risken eftersom den verklighet som här beskrivs och diskuteras inte skulle vara möjlig att beskriva utifrån mer ”objektiva” metoder. Trovärdigheten får snarare bedömas utifrån undersökningens genomförande och textens konstruktion, relaterad till det empiriska materialet. Jag ser det också som viktigare att kunna ”säga något” om den verklighet jag granskat, och hellre låta resultaten utsättas för falsifiering (Popper, 1997:113, 119), än att gardera mig med ständiga reservationer.

Urvalet av intervjuade lärare hade kunnat vara mer sofistikerat. Det kom att styras av skolledarna på de respektive skolorna, skolledare som dessutom var svårtillgängliga beroende på sin höga arbetsbelastning. Deras urval motsvarade mitt önskemål om att möta lärare som hade kursen *projektarbete* i samhälls- och elprogrammen, första året den gavs. Om det också fanns andra hänsyn i detta urval vet jag inte, och det är möjligt. Mitt önskemål om att urvalet skulle omfatta lärare i ”vanlig” verksamhet, det vill säga sådana som

inte arbetade i väldigt speciella sammanhang, motsvarades också. Urvalet har naturligtvis påverkat resultaten, men utifrån min förförståelse tror jag ändå att undersökningens frågeställningar kunnat besvarats på ett trovärdigt sätt.

Fortsatt forskning

Eftersom föreliggande studie varit inriktad mot att söka en förståelse av komplexiteten i, och mångfalden av aspekter som har betydelse i lärarnas arbete, har en djupare belysning av vissa frågor inte varit möjlig. En sådan fråga är betydelsen av lärarnas olika sociala identiteter och i vad mån dessa har samband med skilda strukturella villkor. En tänkbar studie som skulle kunna ge en mer innebördsrik bild av problemet kan fokusera hur olika lärares yrkesidentiteter och -kulturer konstrueras utifrån olika grupptillhörigheter som ålder, kön, klassbakgrund, ämnes- och programtillhörighet. Den interaktion som finns mellan dessa och de rötter de olika lärarkulturerna har (t.ex. i olika branscher), de värderingar som finns i det omgivande samhället av olika yrkes- och studieval och elevernas val av program kan vara fruktbara frågeställningar i en sådan studie. (Elevernas programval är starkt könsstyrda, exempelvis har elprogrammet minst andel flickor, bara någon procent, medan de är drygt 60 procent på samhällsprogrammet (SOU 2002:120, s. 119)).

I studien framgår att ett antal organisatoriska strukturer påverkar lärarnas arbete och yrkesutveckling. Några av dessa är inte belysta och granskade i tidigare forskning om den svenska gymnasieskolan: hur ämnes- och arbetslag faktiskt fungerar samt innebörden av konflikten mellan dessa; den individuella lönesättningens effekter; skolornas organisationskommunikation; utvärdering. Eftersom dessa strukturer berör centrala funktioner på skolorna, som lärarnas yrkesutveckling, kompetens- och skolutveckling är fortsatt forskning om dem motiverad.

Summary and conclusions

The aim of this thesis is to contribute to knowledge about how the work and profession of upper secondary school teachers is understood and shaped by the teachers at the beginning of the 21st century, and to relate that understanding of work and professional development to the strivings of the teachers' trade unions and the State. One starting point in the teacher interviews was the teachers' narratives about their work with the implementation of an innovation, the course "project work". The interviews were widened to include their understanding, and description of their work and professional development in general. State reports and decisions and teacher trade union policy documents from the last decades have been analysed from a profession theoretical perspective. Critical discourse analysis was used. Connections and contradictions between the teachers' narratives about their work, previous research, and State and trade union policy are described and problematized.

The aim of listening to the teachers' voices is to contribute to a deeper understanding of the teachers' work, at a time when there are many actors in the school arena. I place their everyday work in a broader, and brief historical perspective, by drawing attention to central themes and trends in State and trade union documents. This is also a way to describe the contexts that the practitioners work in.

Another aim is a critical discussion of the meeting between theoretical and political discourses on one hand, and educational work on the other. The critical approach does not imply a rejection of the visions and discourses. It is rather an emphasis on the critical task of research, the focus of understanding the teachers' life-worlds and problematizing taken for granted conceptions and practices.

The empirical data were mainly generated through interviews and studies of state and teachers' trade union policy documents. Twenty-three teachers at four upper secondary schools were interviewed twice with a one year interval. Five school leaders were also interviewed. A minor questionnaire added data concerning professional development. About 105 policy documents published by the State and the teachers' trade unions were analysed.

Perspectives and conceptions from theories on professions, organisations, school development and the frame factor theory have been used for the analysis in an eclectic way. The overall approach of the study is practice related research but there is also an intention to indicate connections between micro and macro levels.

The conclusions are my interpretation of the empirical material, and as a consequence, not a direct reproduction of, for example, the teachers' narratives. References to literature are sparse in this chapter, because they are used quite frequently in the analysis and the discussion.

Central aspects of work and professional development in the teachers' narratives about the implementation of the course "project work"

There are some salient features in the teachers' narratives about the implementation of the course "project work": The school-wide structures for implementation are weak or lacking and much of the responsibility is delegated to interdisciplinary teacher work teams. However these teams are hampered by increased work load and inappropriate group composition. Several teachers were given the task at very short notice, and the internal organisational communication, especially the lack of school-wide guidelines, is inadequate. The development of competence and the course are dependent on what individuals and teacher teams are able to achieve, despite an infrastructure that is "weak, unhelpful or working at cross purposes" (Fullan, 2001:18). One of the schools has a stronger support for school-wide work, due to specific time allocation for the long-term work of a development group.

The complexity of the schools and the conditions created in that context affect the teachers' work and what is possible to achieve. The above mentioned constraints have contributed to insecurity and have probably had a negative impact on the teachers' work and competence, and the outcome of the students' work. This demonstrates the need to lift the lid of the black box that school is sometimes regarded as, for example in simplified models of implementation or management by objectives, to facilitate a deeper understanding of present work outcomes. In the case of the course "project work", certain obstacles concerning factors like time, work intensification, the functioning of the work teams, resources, communication, time-tables and weak support become visible. An observation which has not been emphasized in previous research is the connection between communication and competence.

Another aspect of the change process is that there is a freedom of action which is not fully used. There is a variance between different individuals and groups concerning what scope of action they take advantage of, how actively they participate in communication and professional development and how they relate to frame factors, for example time and steering documents. The course "project work" allows considerable scope for pedagogical creativity.

The teachers' experience and previous knowledge have been more decisive for task competence than measures related to the implementation of the course "project work". The large national investment in a pilot course for the education of resource persons had insignificant impact at the investigated schools. This finding partly contradicts the national evaluation carried out by Växjö University. The two studies have some results in common, but differ on certain points. My results contradict the statements that the teacher work

teams had been strengthened and that the pilot course had the desired impact. The picture I present is more critical than the description in the national evaluation. The main purpose of the pilot course, to educate persons who could act as a resource for the development of the course "project work" in the schools, has not been fulfilled at the investigated schools. The school that devoted time to a project group is an exception. The present study indicates that organisational conditions were inadequate. This is not noted in the national evaluation which has a wider perspective. If the national evaluation is combined with the evaluations at the schools, questions arise concerning whether systems for management and assessment can contribute to a deeper understanding and development of the educational work.

During the second year of working with the course "project work" the teachers, mostly on their own initiative, used the first year's experiences for improvements. It is a relatively practical and short-term work, which hardly corresponds to models like learning organisations or professional communities. The work generally has fairly good results, thanks to high work morale and considerable experience. Nevertheless, opportunities for collaboration and reflections could be developed more systematically and on a long-term basis, in spite of imperfect conditions.

It is not uncomplicated to relate the implementation of the course project work to research findings on implementation. Fullan (2001:39) is of the opinion that at least three aspects of change are necessary: instructional materials, teaching approaches and pedagogical assumptions and theories. As several of the teachers in my study were familiar with the "project work" methods, the results are unclear concerning the effects of the innovation. My impression is that the first two aspects were fulfilled but not the third. Part of the explanation to why the third dimension was not fully developed is the organisational constraints I have highlighted, and the lack of relevant professional development and proper forums for reflection.

The study revealed a gap between everyday work-life at the schools and ideal models of implementation, learning organisations and similar conceptions. This says something about the prerequisites of the teachers' work and professional development, and at the same time, poses questions to research in the field. The extensive delegation to the teachers' work teams, and their considerable autonomy can be regarded as an attempt to promote teachers' participation in the design of an innovation and offering an opportunity to create shared meaning. However, it appears to be an insufficient measure, due to the lack of time, support and appropriate composition of the work teams.

The teachers' relatively positive attitude to the course project work and their loyal work with the implementation contradict the notion of cultures of resistance.

The teachers' and the school leaders' understanding of the school reality differs on some points. There is a variance between individuals, but a simplified picture can be summed up as follows: the implementation of the course project work is described as well-organised by the school leaders, while the teachers perceive it as unorganised; organisational structures like the allocation of time and salaries, and evaluation are regarded as relatively unproblematic by the school leaders but as unclear by the teachers; the delegation of tasks to the teacher work teams is to the school leaders a way to ensure professional autonomy and responsibility, while (especially some) teachers experience it as intensification of work and contrived collegiality. Some of the school leaders' descriptions of the inter-disciplinary teacher work teams as crucial to school development do not correspond to the teachers' understanding.

A broader perspective on central aspects of work and professional development in the teachers' narratives

In the teachers' descriptions of their professional knowledge, there is an emphasis on subject knowledge, experience based knowledge, and informal spontaneous learning, occurring both individually and collaboratively. Pedagogical and didactical knowledge is also mentioned as are other roles such as social worker, educational welfare officer or administrator. This represents a knowledge base which cannot be described as technical knowledge (Lortie, 2002; Rosenholtz, 1991). The definition of knowledge base as technical knowledge is sometimes taken for granted in research but there are reasons to use other perspectives to describe teachers' knowledge base.

The overall impression of the development of knowledge is that support structures for long-term development of knowledge are lacking, methodical development of knowledge is rare and contact with research in the field is negligible. Furthermore, the teachers regard continuing professional education as inadequate and the interdisciplinary work teams as too occupied with concrete, here-and-now duties. They are not considered functional for developing knowledge. The teachers emphasize individual and informal learning with colleagues. Visions of responsibility for collective development of shared knowledge are only expressed to a limited extent. The gap between school research and practice is large. The prerequisites for closer relations are not available at the schools, and the research community appears distant to the practitioners.

The delegation of work to the interdisciplinary work teams is extensive. This gives potential to influence and develop the work and profession but it also involves intensification of work. The teams can hardly be described as learning organisations, professional communities and similar ideal models. Such models appear as utopian in relation to the everyday life at the schools.

The prerequisites of such ideals are, to a large extent, lacking at the schools. It is relevant to ask what changes and which new tasks are realistic to expect the teachers to handle without qualified support and additional time.

I have chosen to illustrate the teachers' autonomy by combining two aspects: freedom of action and capacity for action (Lundquist, 1987:37 ff.). The freedom of action has inherent contradictions. The formal freedom is extensive, as described in policy and steering documents and by considerable delegation of work and also due to the relatively allowing organisational climate. However, this potential freedom is restricted by other frame factors and by uncertainty. The uncertainty is partly a result of the school restructuring during recent years. I interpret the teachers' capacity for action as quite large because of their apparent commitment and effort put into the work. However, there is some freedom of action that is not fully used. In summary, the teachers have autonomy, but it is not as extensive as it appears to be.

The teachers' subject-focused professional identity clashes with the dominant discourse of school development, the interdisciplinary approach. This weakens the connection between work and professional identity and makes reforms more difficult as the teachers cannot always make the deeper meaning of change their own (Fullan, 2001:8 f.).

The classroom work is almost always individual, but the results of the study contribute to a less rigid picture than that of the teacher as an isolated individualist. A considerable amount of informal co-operation takes place, the teachers protect the scope for subject work teams and do a great deal of work in the interdisciplinary work teams, even if they are not always functional.

There are elements of contrived collegiality and balkanised cultures at the schools. Collaborative cultures and fragmented individualism are also present but they seem to be less controversial cultures in everyday practice. The historical roots of the different school cultures, the former vocational and upper secondary grammar schools, are of significance for the status of the programs and various teacher groups at the investigated schools.

The common notion of teachers' resistance to change is both contradicted and confirmed by the present study. It is probably fruitful to search for both an understanding of the motives for resistance, and to separate opinions about the values of certain changes in principle, from opinions about how they function in practice. Examples concern interdisciplinary teacher work teams, performance related pay and regulated working hours.

My interpretation of the teachers' work morale is that the commitment to the students is very strong, and some of them also express a loyalty to democratic decisions. Their strong focus on the subjects is an expression of concern for what they consider quality in teaching. The critique of professionalisation which contains thoughts about group-egoism and lack of service-mindedness does not seem to apply to the teachers in the present study.

My finding is that teachers' experience of how the system of performance related pay functions in practice has been negligible in previous research. The system results in feelings of uncertainty, discomfort and powerlessness, and seems to have negative effects on the teachers' work. These findings contradict the opinion that performance related pay improves motivation, efficiency and productivity, and leads to better results. The intentions of the agreement about performance related pay are not fulfilled on any point. The connection between performance and salary increase seems unclear and arbitrary to most of the teachers. There is a trend to reward work which is outside the close relation between teachers and students.

The study does not give clear answers to questions concerning variation between different groups of teachers. The schools are too complex and the varying social identities, like age, gender, department and subject affiliation, are intertwined. The aspects the teachers express most strongly do not differ in respect to gender or age. The variation that occurs is more closely related to differences between vocational and theoretical teachers than to gender or age. There are connecting links between the occupational traditions and cultures and differing needs of time, resources and other frame factors.

The opinion that professionalisation would reinforce traditional male characteristics is contradicted by the results of this study. They also speak against a description of the work in male and female characteristics (Labaree, 1992:132). The teachers' opinions cannot be easily divided into subject and student-centred; nurturing and rational. These are rather categories that appear as central and common traits of the occupation as a whole.

The organisational structures of subjects and programs constitute a horizontal division of labour, which is partly gender related. The question regarding the extent to which the division of labour reflects structural inequity is beyond the scope of this study. There are no expressions of vertical division of labour in the interviews. The flat organisation does not differ between the groups of teachers, concerning rank or formal positions.

Expressions concerning the teaching profession and professional teachers in State policy documents

A review of State policy in the teacher and school fields is important for the understanding of positions and actions of other actors', in this case the teachers and the teachers' trade unions. Priorities and decisions of the State are part of the teachers' context, a part which could have decisive impact on their work.

The surrounding world of the schools was described as changing during the whole period, from the 1960s to the beginning of the 2000s, but the emphasis has shifted. There has been a trend from national to global perspectives (which mostly refer to the Western World). The global perspective

has been increasingly stressed as a motive for change. The notion from the 1960s that it is possible to plan and control development has been replaced by the idea that it is unpredictable and rapidly changing. This has led up to demands for flexibility. With time, the significance of investments in education for a nation's competitiveness has become more strongly articulated.

The long historical line of rational, centralized State governing in a continually expanding public sector was broken during the 1970s through budget cuts and the beginning of decentralisation. During the years between 1988 and 1991 there was a drastic shift concerning school governance, as State bills on new governance and devolution of responsibility for schools to the municipalities were passed in parliament. The new system implied governing by objectives and results and decentralised responsibility. This direction was strengthened by the documents concerning the reform of the upper secondary schools and the different governments' development plans during the 1990s.

In the above mentioned documents, what I have called a professional discourse was formulated. However, the professional discourse was generally used without a precise definition. The discourse involved considerable autonomy and responsibility for the teachers in a decentralised system, governed by objectives and results. The professional discourse can also be viewed in a wider context: at a time of "travelling policy", i.e. "a coherent set of policy themes and processes" at the international level (Ozga & Jones, 2006:2). A third context sheds another light on the profession concept: the financial crisis within the public sector and ensuing budget cuts.

Clear causal connections between trends in the global context, the institutional contexts of the schools and the schools are expressed in the texts. The argumentation often follows a line of reasoning: changes in the surrounding world – demands on the schools – organisational solutions. The changes in the surrounding world are taken for granted and the demands and solutions appear to be a natural consequence. The reasoning is seldom problematized, and alternative views are rare.

The ambition to create an upper secondary school for all was central in the upper secondary school reform of 1994. It was expressed as a vision, but problems that were formulated in the documents from the 1970s and 1980s were reformulated. That is, problems like dropouts, students' lack of motivation and the situation that a labour market for young people was almost non-existent were not as clearly pronounced. Some years after the reform it became clear that a disproportionate number of students had incomplete final certificates or other problems in the study situation. The solutions in the texts to those difficult problems were about development of pedagogical methods and interdisciplinary work.

The strong impact of market oriented trends has not been as influential in the Swedish schools as in some other western countries. Neo-liberalism, accountability and standards have not been hegemonic ideas in the restructuring of the Swedish school system. The clearly pronounced autonomy for the teachers also differs from some other countries. Nevertheless, the market discourse has had a considerable impact even in Sweden, and has contributed to what could be called a break in the long tradition of social democratic school policy (Lundahl, 2006). Examples of this new direction are the more favourable economical conditions for independent schools, which, together with the voucher system have contributed to competition between schools. Other aspects of the market discourse are the emphasis of freedom of choice, efficiency, productivity, quality assurance and performance related pay.

Some other external influences can be noted in the connection between global change and school restructuring, which have resulted in intensification of work, and the prioritization of education as crucial for the nation's competitiveness. The comprehensive constructs I have called the change, professional and management discourses were also international trends that were brought into the Swedish schools from outside. That these discourses, in a few years, would be understood and embraced by the teachers, and also incorporated in their professional identities and cultures could not be taken for granted.

Expressions concerning the teaching profession and professional teachers in teachers' trade union policy documents

The teachers' trade union policy documents are also part of the teachers' contexts. Furthermore, the unions are central actors on the school arena and a part of the teachers' voices.

Several traditional trade union matters have been on the agenda during the whole period, from the beginning of the 1970s to the beginning of the 2000s: that the school has been in constant change and that the demands on the teachers have increased. Other recurring issues have been salaries, working hours, continual professional development and influence over work. However, certain tendencies are evident in these continual themes. At the beginning of the period the perspective of change was mostly national, but with time it was widened to a global perspective. The demands of the 1970s and 1980s for the maintenance of salary levels and a coupling to comparable professions, changed during the 1990s to demands for an upgrading of the whole teacher collective in relation to other professions. The vision of professional teachers and an extended professionalism coincided with frequent signals of increasing stress and sick leave among teachers. With that vision followed a change re-

garding responsibility for continuing professional development, from a one-sided demand on the employer to an emphasis on the responsibility of the profession.

The concept professional teachers was introduced by the State in the Government bills concerning new governance and a new upper secondary school reform, around 1990. The teacher trade unions adopted the concept during the first half of the 1990s and in time it became increasingly crucial in trade union policy. At the turn of the millennium professional teachers was a dominant idea in the trade union policy documents.

The trade unions have been positive to decentralisation as part of the striving for influence, but during the 1990s, when the management of schools was devolved, they demanded real decentralisation, which they felt had not been realized.

During the 1970s teachers' professional knowledge was mainly discussed in relation to teacher education and the new demands that followed the school reforms. Wordings about increased and widened demands became frequent during the reform period in the 1990s. With the professional discourse, ideas about systematic reflection and documentation, and an ambition to close the gap to research followed. The new demands were also regarded as results of messages inherent in international "travelling policy", e.g. learning organisations, lifelong learning, the knowledge society and management by objectives and results. Among these messages were also descriptions of change in the surrounding world as a motive for school change.

The demand for influence over the work, which occurred during the whole period, can be described as a demand for autonomy. Requirements for adequate working conditions were often connected to this demand. During the 1980s and the beginning of the 1990s there was a strong resistance to the ideas of devolving the responsibility for teacher employment to the municipalities and changing the systems for salaries and time allocation. This resistance can be interpreted as resistance to restrictions of autonomy. On the other hand, the unions regarded decentralisation to the schools and management by objectives as opportunities for increased influence.

The agreement ÖLA 2000, in 1995, was a turning point for trade union strategies. This new direction was in line with the conceptions new unionism (Sykes, 1999:239) and new realism (Govender, 2004:269). Co-operation with the employer concerning school development replaced the traditional view of the relation between trade unions and employers, which was more characterized by opposition and confrontation. Furthermore, the new strategies implied an ambition to create visions and establish a stronger position in the formulation field. The turning point can also be described as an effort to abandon a relatively defensive role, in which defence against negative change was crucial, for a more offensive role.

The new strategies led to more visionary and abstract expressions in the documents, expressions which were more in line with the influential discourses in the educational field at the time. This new direction for the unions also implied projects and other ventures directed outwards in order to win sanction from the surrounding world. The notions of education as crucial to the nation's international competitiveness and the teachers as the key actors for lifelong learning in a knowledge society, can also be regarded as arguments for strengthening the status of teachers in society.

Elements of closure and alliance have been present in the documents. The different unions have been striving to build alliances during the period. This was especially apparent when two trade unions, Svenska Facklärarförbundet och Sveriges Lärarförbund, merged in 1990. The co-operation between the new union, Lärarförbundet, and Lärarnas Riksförbund, from 1994, concerning the agreements ÖLA 2000 and ÖLA 00, and the negotiation cartel, Lärarnas samverkansråd, and joint projects like *Attraktiv skola*, are other significant examples of strivings for alliance. Closure strategies have not been as apparent in the documents, but it could be noted that the trade unions have not been trying to restrict admission to teacher education.

Some concepts that were central, especially in the documents from 1990 onwards, were used without definitions or problematizations. This concerns what I have called the professional and the change discourses involving the teachers' knowledge base and role in a knowledge society in which school is regarded as crucial to the competitiveness of the nation. The lack of deeper reflection and problematization open up for marketisation and deprofessionalisation of teachers.

Connections and contradictions between the teachers' narratives about their work and central ideas in research, State- and trade union policy

The study problematizes and contributes nuances to theories and discourses that have been on the agenda during the period of interest: the change and professional discourses, extended teacher professionalism, teachers' knowledge base, the relation between autonomy and frame factors, interdisciplinary teacher work teams as the primary approach for school development, the perception of teachers as isolated individualists and their cultures as cultures of resistance.

During the 1990s some important ideas were adopted by the State, the teachers' trade unions and parts of the research community in the field. As a result some discourses and concepts were, to a large extent, taken for granted: the change and professional discourses, the vision of extended teacher professionalism, the need for lifelong learning in a knowledge society and organisa-

tional learning, and the notion of education as crucial for the competitiveness of the nation. This new alliance seems to have left the teachers behind regarding both their opportunities to create meaning out of these comprehensive constructs, and regarding the possibilities to understand how these constructs can be favourable for their work with the students. While the visions were developed in the formulation arena, the teachers were involved in concrete work, which was partly about handling reforms and change.

The results concerning the implementation of the course "project work" support research findings describing implementation as a complex process which is hard to predict, and which demands an understanding of the context. Thus, simplified notions about implementation and management by objectives, like input–output models, are contradicted.

School development has been the motive for organisational change during recent years. This concerns structures like interdisciplinary teacher work teams, regulated working hours, deregulation of teaching duties and performance related pay. The present study indicates that the teachers' experiences of these changes are dominated by feelings of intensification of work load, uncertainties and frustration over increased control, rather than feeling that a potential for development had been created. The changes have also partly clashed with central values in the teachers' professional identity. They have affected the teachers' working conditions, but the effects have been largely counterproductive. My opinion is that the above mentioned structures constitute a foundation that can support the teachers to perform challenging work (Labare, 2000; Shulman, 2004:266, 512). However, the foundation is unstable and inadequate, making more of a constraint than a support, particularly at a time when the work is expected to result in development and better quality. This is the primary factor underlying uncertainty among teachers, more so than the weak knowledge base, which has been pointed out in some previous research.

Some researchers have defined the professional knowledge base as technical knowledge, that is, codified in writing, published and public. I agree that it would be valuable that teachers to a greater extent could use their knowledge base to motivate choices and actions, and to systematize practical experience. But there is a risk inherent in the definition of knowledge base as technical knowledge, that teachers' professional knowledge is reduced to simple solutions and models that facilitate standardised knowledge which can be measured and delivered in a market. If the teaching profession is expected to be comprised of other qualities, it would be fruitful to view the teachers' knowledge base in other perspectives: in artistic, craft, moral and academic traditions. Furthermore, it could be related to concepts like the reflective practitioner, professional judgement and wisdom of practice.

The teachers' narratives about their working day correspond to descriptions in research on school reform, and some school policy documents, regarding the experience of finding oneself in a constant current of change. The emotional connection to that experience is more about intensification and stress, and, as a consequence, insecurity and powerlessness, rather than inspiration due to new opportunities and visions. Change and flexibility are not commonly regarded as positive conceptions in this context.

The professional discourse is influential in the wider contexts of the schools, but the teachers do not use it. The impact of that discourse in practice is most visible in the interdisciplinary teacher work teams, in the wide delegation of tasks and the collective autonomy. The opinion that the interdisciplinary teacher teams are the keys to school development is not sensitive to the reality of those who are supposed to implement the changes and to be responsible for the work. The teams are also the units that are closest to ideals like learning communities and collaborative cultures, but, in practice, they lack the conditions, like time, support, professional development, rewards and continuing professional development, which such models presuppose. The teachers' belief that the subject work teams are important forums for the work is a dilemma at the schools, as they are not politically correct at a time when interdisciplinary work teams are the dominant idea. My finding is that the functions of interdisciplinary and subject work teams, and the conflict between them in Swedish upper secondary schools have not been examined in previous research.

The vision of an extended teacher professionalism has, since the 1980s, been built into the teachers' context: in the interdisciplinary teacher teams (the delegation of tasks and the expectations that the teams are responsible for school development), regulated work time, the emphasis of school development, evaluation and assessment, the expectations of organisational learning and the demands implied in the concept profession. This is a trend which is expressed as desirable both by the State, the teachers' trade unions and some research in the field. However, in the encounter with the realities in the schools investigated in this study the visions are seen in a different light: The intensification of work, the weak continuing professional development and school-wide support structures (evaluation and communication, for example) and the lack of support and resources are not conducive to realizing the visions. This reasoning also leads to a further discussion about what professionalisation implies in practice, for example concerning extended responsibility for professional and school development.

The view of the profession reflected in the documents is that it is close to the traditional sociological definition of professions i.e. in line with functionalism and trait-theory. The mutual benefit of defining the teachers as professionals appears to be uncomplicated: the State is expected to receive expertise, development and quality of the results, while the teachers get

autonomy and possible status. However, this conception also has some nuances. In the State documents the professionals are generally viewed in a management or competence perspective. In the trade union documents they are viewed in a context of influence and upgrading. The lack of definition and problematization of the profession concept may make communication with school practice more difficult.

On the analogy of the reasoning above concerning an extended teacher professionalism, models like learning organisation, learning communities, professional communities and similar concepts are far removed from the everyday reality of the schools. The gap could be interpreted as poorly performing school staff and organisations. However, it could also be viewed as the inherent lack of insights in the theoretical conceptions regarding the specific character and complexity of the upper secondary schools (Ingersoll, 2006:14, 16). Reflection, co-operation and some building of knowledge is part of everyday work, but systematic, long-term development of knowledge in dialogue with research rarely takes place. The conditions needed for such work demand completely different resources, like support, time and continuing professional development, than is available at the investigated schools.

The notion that sometimes arises that teachers are isolated and individualistic (e.g. Lortie, 2002) is nuanced by the present study. Most of the work in the classroom is carried out individually, but most teachers are also involved in collaboration, and have a positive attitude to co-operation which is not contrived, but motivated by what is required for the work with the students, subjects and courses. These are requirements the teachers prefer to handle in informal collaboration and subject work teams. In addition to that, there is extensive co-operation in interdisciplinary work teams and other more temporary groupings.

The internal communication within the schools, and the teachers' experiences of how performance related pay functions in practice, are two questions that have not been given priority in this research area. In research on salary setting in general, opinions differ as to whether performance related pay strengthens or weakens employee motivation. The present study indicates that teacher reactions to the system include uncertainty, discomfort and feelings of unfair treatment.

The system of performance related pay seems not to work as it was intended because most of the basic assumptions are not valid. For example, the connection between performance and pay seems arbitrary and the teachers have no understanding of, nor trust in the grounds for assessing the quality of their work. Another organisational structure, internal communication, appears to be an influential but neglected frame factor in the schools. My understanding of communication is that it is a prerequisite for development of competence, school culture and innovations.

Implications for educational work

I believe, and hope, that each reader of this thesis interprets my findings in his or her own way. Readers differ as to what they pay attention to and how they understand the text, due to varying experiences, knowledge, values and contexts. If the study has, to some extent, contributed to a deeper understanding and a more nuanced, critical discussion, that is valuable and good enough. I will nevertheless conclude with some personal reflections around the implications of the thesis for educational work. I have no intentions to give prescriptions to practitioners in schools. They are able to draw conclusions and take advantage of the ideas of value to them, even on points where our understandings differ.

My intention in using the teachers' narratives has been to provide insights in what it means to be a teacher at an upper secondary school in Sweden today. I think that understanding and knowledge is a prerequisite for improvement in the school. When the description of this micro level is compared with macro level analysis (as it is depicted in research and policy documents) a substantial gap becomes visible. Most of the goals and visions that have been formulated for the school and the teachers' work have "good" intentions. Visions are, of course, necessary. However, in the light of the situation in recent years, with a production of an extensive amount of words while several difficult problems have remained unaffected, more words are hardly a solution. Efforts to bridge the gap between the two levels would be a more urgent priority.

Change has been one of the most central words in school rhetoric during recent years. What I have called a change discourse sometimes become jargon, lacking an analysis of meaning and connections. Even in the future, the teachers, teachers' work and the schools will need to change. However this will demand a more careful selection of what changes are meaningful and important, and a deeper understanding of change processes and the conditions required. Like Fullan (2001:8, 21, 37) I think that the result of change is negligible, and creates stress, in the absence of an effective infrastructure and opportunities for the teachers to develop meaning in the changes. Sensitivity to school contexts and the teachers' professional identity is another prerequisite (Goodson, 2003:94). These standpoints are confirmed by my investigation and show that simple input-output thinking concerning school development and management is not fruitful. These thoughts do not necessarily contradict the fact that schools are obliged to implement policies resulting from democratic decisions.

I would like to highlight some perspectives from profession theory that are worth considering. The discussions concerning the extent to which teaching can be regarded as a profession continue. I do not think it is important to

compare and classify occupations in accordance with trait-theory. However, the characteristics that are used in the theory (like knowledge base, autonomy and work ethics) could be used as starting points for professional development. The existing tensions, for example between autonomy and control and between individual and collective autonomy, are issues that need to be made visible and problematized. Furthermore, discussions concerning professionalisation would benefit from considering the whole spectrum of ideas and complications between the functionalistic and conflict perspectives (put simply: professionalisation for the common good or for group-egoistic purposes?). Also related to this is Labaree's (1992:127) question: How will the public benefit? and the question which is its antithesis: What does the public gain from a definition of teachers as a low-status occupational group or as wage earners or service personnel in a market context?

The recently initiated process for designing a system for teacher accreditation makes the reasoning above an urgent issue at present. The government and the teachers' trade unions agree that teacher accreditation will be introduced (Regeringskansliet, 2006). At the same time, critics (e.g. Alvesson, 2006) argue that it will only benefit the egoistic interests of teachers' group. The discussion has a value of its own. It can help to draw the attention of school staff, politicians and the public to crucial perspectives of the teaching profession. For example, there are reasons to nuance and define what is meant by quality, professional knowledge and what competence actually implies (what is the contents, how is it used and whom does it benefit?). There is also a common interest for most actors in the arena on the question about what to do with teachers who perform poorly.

Ideas from profession theory can also be used for self-critical analyses of what is taken for granted in everyday working life. In addition to the above mentioned questions is the one concerning the extent of the profession's responsibility for continuing professional and school development. The present study highlights the dilemma of combining the vision of an extended teacher professionalism with the wish to reduce stress. Another important aspect is the assumptions about extensive teacher autonomy. Clear strategies and determination to use the present freedom of action and to develop creative ways to relate to frame factors would probably contribute to dynamic and rich teaching. This is a perspective that emphasizes the teachers' role as actors.

Teachers' knowledge and continuing professional development are crucial both in profession and school development contexts. I have spoken in favour of Goodson's and Hargreave's (2003:129) concept, principled professionalism. It is an alternative view, differing from strict academization or practice-orientation of the profession. The inherent limitations of those perspectives can be examined to facilitate the formulation of an alternative. In such an

alternative I also include a broad and rich definition of the professional knowledge base. I do not view that as contradictory to the claim that teachers need to be able to use their knowledge base to a greater extent to motivate choices and actions (Shulman, 2004:234), and to systematize practical experience. This, in turn, is not necessarily in conflict with Shulman's statement that the wisdom of practice varies as a result of many factors, and that a single best system for teaching does not exist. These are intricate issues that I think the practitioners' need support to handle. The extent to which the research community can contribute remains to be seen.

The present study highlights the gap between school practice and research. Intentions to bridge the gap are not new. Nevertheless, considering the broad and difficult issues that have to be handled by the school staff, and the teachers' relatively strong interest in co-operating with researchers, there is reason to continue the efforts to establish closer relations. The limited resources in the schools (time, money and competence) is an obstacle, but purposeful and consistent efforts can give certain results. However, the research community must also give priority and commitment to such an exchange. This question also concerns communication. It is hardly possible for the school practitioners, under present conditions, to update and absorb research results published in articles and theses.

The gap between theory and practice is also apparent concerning concepts like learning organisation. If such concepts are to become something more than "distant dreams" (Fullan, 1995), a great deal is demanded of the school staff as well as more supportive working conditions. The present description of the results of the recent changes of organisational structures, and thereby the working conditions of teachers, is a relatively bleak picture. The situation varies from school to school, but discussions and uncertainties regarding these issues have consumed time and energy during several years. This has affected the organisations and their main tasks. Thus, changes aimed at development have often been counterproductive. The challenges facing teachers are substantial. Therefore they cannot afford organisational structures that do not function at their best. The organisation should facilitate and provide opportunities, not be a burden or an obstacle. For that reason, I consider it a matter of urgency that the schools can get past these constraints that affect both teachers and school leaders. A first step could be to bring these problems out in the open as I have done, for example regarding performance related pay.

The frame factors that seem to affect the teachers most are time and interdisciplinary work teams. The conflict between subject and interdisciplinary work teams have locked some schools in an unhealthy stalemate. An opening could be to discuss what the conflict is about in a deeper pedagogical sense as well as relevant practical solutions. Preventing collaboration in subject work

teams is hardly wise. I think this co-operation should be encouraged, in combination with a strong striving for holistic educational work. The practical and organisational solutions to that dilemma can hardly be prescribed due to the extensive diversity between upper secondary schools (e.g. concerning size and what programs they cover). The solutions should be created at each school, as participation and an understanding of the unique context are necessary. It also demands the courage to let go of old territorial claims and the value-laden meanings in the discourses on subject and interdisciplinary work teams. I believe that it is important to strive for deeper understandings of educational work. Labels like student-active or interdisciplinary carry ideas with quite a broad consensus, but they do not automatically lead to good education, nor even to student-active or interdisciplinary education.

It is evident from the study that time is a central factor in teachers' work, which is also confirmed by previous research. The intensification of work has often been in focus, which I also regard as important. However other aspects complicate the issue even further. Allocation of time for teaching is difficult, partly due to the unique quality of teaching time, and partly because of the variation between subjects, individuals, student groups and programs. My experience is that, for example, one hour in the classroom differs from one hour in an office. The differing time qualities could be explained by the intensity of a lesson, and the need for preparatory and follow up work for a lesson. There has most probably been an awareness of the above mentioned complexities when the new systems for the allocation of time were constructed. However, the talk about the system for time allocation often seems to concern working hours at an office. If this is the case, it will cause problems, and research offers few answers to the question. Hargreaves' (1998:107 ff.) reasoning on time is an exception. One point that could be noted is his differentiation between frontstage and backstage time (ibid, p. 123), conceptions which mark the different qualities of lessons and other work time. There is even less research on the differing time needs of different teacher groups. Furthermore, this is a delicate issue as it indicates a clash of interests and affects the professional identity, which has been apparent in the discussions about allocation of teaching time. The problem cannot be solved without a combination of sensitivity to delicate issues, and efforts to find evidence for the differing needs. A first, simple step would be to improve the communication regarding how the time allocation is in fact made today.

The internal communication within the schools is a frame factor which neither the teachers nor school-leaders explicitly bring up in the interviews. It is also an aspect which is seldom emphasized in school research. Nevertheless, my interpretation is that communication in the schools is important, and makes a difference for example when developing different kinds of work.

Communication can also counteract balkanised cultures. My opinion is that internal communication is easier to address than some other problems at the schools. However, as communication presuppose active participation of all concerned, it should also be viewed in relation to intensification of work load. As is the case for change, it is important to be selective and to prioritize regarding issues on communication. Constant change is an obstacle for real change and too much communication is an obstacle to real communication.

The teaching profession is a difficult occupation (Labaree, 2000; Shulman, 2004:266, 512). It has probably always consisted of more tasks than have traditionally been regarded as teachers' tasks, but the degree of difficulty increases as the demands of the surrounding world increase. I refer both to social problems that have an impact, or are expected to be solved in the classroom, and to national and international discourses that raise the demands. Examples of the social problems I am referring to are equality concerning class, gender and ethnicity, residential segregation, drugs and negative effects of mass media. Schools can make a difference, but their resources, time and competence are hardly enough for them to live up to expectations. As a start, these issues should be made visible, and time and competence supplied, to make it possible for the practitioners to handle them in a reflective way, in collaboration with the surrounding society.

The significance of national and international educational political trends for school practice also contribute to the complexity of the teaching profession. In this thesis I have emphasized the importance of creating opportunities for the teachers to get a deeper understanding of these trends, and possible alternative views. My opinion is that this is important if the market oriented restructuring of the school system is reinforced. Certainly, reflection on the market discourse is useful, for example concerning what kind of knowledge is of value for the students, how it can be assessed, in whose interest school change is initiated, the effects of marketisation of schools and the teachers' role and autonomy. However, I share the opinion of researchers maintaining that a school dominated by market ideas runs the risk of impoverishing deep values of the teaching profession, of scantier knowledge for the students and increased social injustice. The continual and long-term reflection needed to handle change and policy discourses of all kinds in varying school contexts, would be an extensive and demanding work for the teachers. In this, as in some other areas, collaboration between school researchers and practitioners on equal terms would be fruitful for both parties.

Källförteckning

- Abbot, Pamela & Wallace, Claire (Eds.) (1990). *The Sociology of the Caring Professions*. London: The Falmer Press.
- Ahlgren, Inger & Gummeson, Annalisa (2000). *Utbildningsplaner och reformimplementering. Sjuksköterskeutbildningen i fokus* (Uppsala Studies in Education, 87). Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik.
- Alexandersson, Mikael (1994a). Focusing Teacher Consciousness: What Do Teachers Direct Their Consciousness towards During Their Teaching? In Ingrid Carlgren, Gunnar Handal & Sveitung Vaage (Ed.), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice* (pp. 139-149). London & Washington: The Falmer Press.
- Alexandersson, Mikael (1994b). Fördjupad reflektion bland lärare. I Madsén (red.), *Lärares lärande* (s. 157-173). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, Mikael (red.) (1999). *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Due Billing, Yvonne (1999). *Kön och organisation*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Due Billing, Yvonne (2002). A discussion of the social construction of gender at work. In Iris Aaltio & Albert J. Mills, *Gender, Identity and the Culture of Organizations* (pp. 72-82). London and New York: Routledge.
- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Arbetsmiljöverket (2002). *Skolans arbetsmiljö – resultat av enkätundersökning våren 2002*.
- Arfwedson, Gerhard (1994). *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkliga lärarforskning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Aronsson, Gunnar & Gustafsson, Klas (1999). Kritik eller tystnad – en studie av arbetsmarknads- och anställningsförhållandens betydelse för arbetsmiljökritik. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 5(3), 189-206.
- Ball, Stephen J. (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Ballet, Katrijn; Kelchtermans, Geert & Loughran, John (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(2), 209-229.
- Barlett, Lora (2004). Expanding teacher work roles: a resource for retention or a recipe for overwork? *Journal of Educational Policy*, 19(5), 565-582.
- Berg, Gunnar (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Stockholm: Författaren och Förlagshuset Gothia.
- Berg, Gunnar (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (red.) (2003). Skolutvecklingens många ansikten. *Forskning i fokus, nr 15*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Berg, Gunnar & Wallin, Erik (1986). *Utbildningsreform, implementering och aktörsberedskap. Pedagogiska institutionen*. Uppsala: Uppsala universitet.

- Berg, Harald & Docherty, Peter (1975). *Organisationsutveckling för ökat inflytande i tjänstemannaföretag. Delrapport 3: Fackliga strategier i en föränderlig situation*. PA-rådets rapport nr 0083 75. Stockholm: Ekonomiska forskningsinstitutet vid handelshögskolan i Stockholm, Personaladministrativa rådet, Utvecklingsrådet för samarbetsfrågor SAF-LO-TCO.
- Bergström, Göran (1993). *Jämlikhet och kunskap. Debatter och reformstrategier i socialdemokratisk skolpolitik 1975–1990*. Stockholm: Symposium Graduale.
- Biesta, Gert B.B. (2004). Education, Accountability, and the Ethical Demand: Can the Democratic Potential of Accountability Be Regained? *Educational Theory*, 54(3), 233-250.
- Björn, Christina; Ekman Philips, Marianne & Svensson, Lennart (2002). *Organisera för utveckling och lärande. Om skolprojekt i nätverksform*. Lund: Studentlitteratur.
- Blenkin, Geva M.; Ewards, Gwyn & Kelly, A.V. (1997). Perspectives on Educational Change. In Alma Harris, Nigel Bennet & Margaret Preedy, *Organizational Effectiveness and Improvement in Education* (pp. 216-230). Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Blossing, Ulf (2000). *Praktiserad skolförbättring* (Doktorsavhandling). Karlstad: Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Blossing, Ulf (2002). Projektarbetet – en utmaning för skolkulturen. I Skolverket, *Sammanhang och samspel: tankar om projektarbete* (s. 9-23). Stockholm: Skolverket.
- Bolam, Ray & McMahon, Agnes (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 33-57). Maidenhead: Open University Press.
- Bottery, Mike (2006). Education and globalization: redefining the role of the educational profession. *Educational Review*, 58(1), 95-113.
- Brusling, Christer & Strömquist, Göran (red.) (1996). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur
- Bush, Tony (1997). Collegial Models. In Alma Harris, Nigel Bennett & Margaret Preedy (Eds.), *Organizational effectiveness and improvement in education* (pp. 68-79). Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Carlgren, Ingrid & Hörnqvist, Berit (1999). *Skola i utveckling. När inget facit finns – om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Skolverket.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2001). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Carlsson, Lage & Wallenberg, Jan (2000). *Lön – motivation – arbetsresultat*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Carr-Saunders, A.P. & Wilson, P.A. (1933). *The Professions*. Oxford: Oxford University Press.
- Castro, Freddy Winston (1992). *Bortom den nya medelklassen. Durkheim och de moderna professionella yrkesgrupperna* (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen). Stockholm: Symposium Graduale.
- Chubb, John E. & Moe, Terry M. (1988). Politics, Markets, and the Organization of Schools. *The American Political Science Review*, 82(4), 1065-1087.
- Codd, John (2005). Teachers as 'managed professionals' in the global education industry: The New Zealand experience. *Educational Review*, 57(2), 193-206.
- Coldron, John & Smith, Robin (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.

- Collberg, Dan & Viggósson, Haukur (2004). "Detta är ett nollsummespel". Rektor som lönesättare. *Nära gränsen. Perspektiv på skolans arbetsliv. Resultat från nio skolforskningsprojekt vid Arbetslivsinstitutet* (s. 115-151). Malmö: Arbetslivsinstitutet.
- Collins, Randall (1990). Changing Conceptions in the sociology of the professions. In Michael Burrage & Rolf Torstendahl (Eds.), *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy* (p. 11-23). London: Sage Publications.
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002). *Respekt för läraryrket. Om yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Conley, Sharon; Fauske, Janice & Pounder, Diana G. (2004). Teacher Work group effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 663-703.
- Connell, Robert William (1985). *Teachers' work*. Sydney, London & Boston: George Allen & Unwin.
- Crawford, James R. (2001). Teachers Autonomy and Accountability in Charter Schools. *Education and Urban Society*, 33(2), 186-200.
- Crombie White, Roger (1997). *Curriculum Innovation. A Celebration of Classroom Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Crow, Gary M. & Pounder, Diana G. (2000). Interdisciplinary Teacher Teams: Context, Design, and Process. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 216-254.
- Czarniawska, Barbara (1999). *Interviews, Narratives and Organizations* (GRI-report 1999:8). Göteborg: Handelshögskolan vid Göteborgs universitet.
- Dahlöf, Urban (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dale, Erling Lars (1998). *Paedagogik og professionalitet*. Århus: Förlaget Klim.
- Daley, Barbara J. (2001). Learning and Professional Practice: A Study of Four Professions. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 39-54.
- Day, Christopher (2000). Teachers in the Twenty-first Century: time to renew the vision (1). *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6(1), 101-115.
- Day, Christopher & Sachs Judyth (Eds.) (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Eden, Devorah (2001). Who Controls the Teachers? Overt and Covert Control in Schools. *Educational Management & Administration*, 29(1), 97-111.
- Edwards, Richard & Nicoll, Katherine (2006). Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. *British Educational Journal*, 32 (1), 115-131.
- Ekholm, Mats; Blossing, Ulf; Kåräng, Gösta; Lindvall, Kerstin & Scherp, Hans-Åke (2000). *Forskning om rektor – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Ellström, Per-Erik (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Ellström, Per-Erik (1996). *Arbete och lärande*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Englund, Tomas (1992). Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta. *Didaktisk tidskrift*, 2-3, 30-43.
- Eraut, Michael (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Eriksson, Anders; Sverke, Magnus; Hellgren, Johnny & Wallenberg, Jan (2002). Lön som styrmedel. Konsekvenser för kommunanställdas attityder och prestationer. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 8(3), 205-217.
- Erixon Arreman, Inger (2005). *Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet, Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap.

- Etzioni, Amitai (1969). *The Semi-Professions and Their Organizations*. New York: The Free Press.
- Fairclough, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman Group Limited.
- Florin, Christina (1987). *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskollärans lärarkår 1860–1906* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet, Institutionen för historia.
- Florin, Christina & Johansson, Ulla (1993). "Där de härliga lagrarna gro ..." *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket*. Stockholm: Tidens förlag och författarna.
- Friedman, Isaac A. (1999). Teacher Perceived Work Autonomy: The Concept and its Measurement. *Educational and psychological Measurement*, 59(1), 58-67.
- Fukuyama, Francis (1995). *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. London: Hamish Hamilton.
- Fullan, Michael (1995). The School as a Learning Organization: Distant Dreams. *Theory into Practice*, 34(4), 230-235.
- Fullan, Michael (1997). Planning, doing and coping with educational change. In Alma Harris, Nigel Bennett & Margaret Preedy (Eds.), *Organizational effectiveness and improvement in education*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Fullan, Michael (2001). *The NEW meaning of Educational Change* (3rd ed.). New York & London: Teachers College Press.
- Fullan, Michael (2003). *Change Forces with a Vengeance*. London: RoutledgeFalmer.
- Furusten, Staffan (1996). *Den populära managementkulturen – om produktion och spridning av populär "kunskap" om företagsledning*. Stockholm: Nerenius och Santérus Förlag AB.
- Fölster, Stefan; Bodin, Mats & Lindgren, Björn (2006). *Möda är sällan sin egen lön*. Svenskt Näringsliv.
- Gadd, Håkan (2005). *Autonomi och effektivitet i det svenska högskolesystemet* (Ekonomisk- statsvetenskapliga fakulteten vid Åbo Akademi). Åbo: Åbo Akademi Förlag – Åbo Akademi University Press.
- Gambell, Trevor & Hunter, Darryll (2004). Teaching scoring of large-scale assessment: professional development or debilitation? *Journal of Curriculum Studies*, 36(6), 697-724.
- Gannerud, Eva (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga klasslärares liv och arbete* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gannerud, Eva (2001). *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm: Liber.
- Geijsel, Femke & Meijers, Frans (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.
- Gerrevall, Per (2002). Att fånga en process – om bedömning av projektarbetet. I *Sammanhang och samspel – tankar om projektarbetet* (s. 53-71). Stockholm: Skolverket.
- Gerrevall, Per & Håkansson, Jan (2005). *Projektarbetet 100 poäng – det första året* (Pedagogisk kommunikation, 5). Växjö: Växjö universitet, Institutionen för pedagogik.
- Goodson, Ivor (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives*. Open University Press: Maidenhead.
- Goodson, Ivor & Hargreaves, Andy (2003). Educational change and the crisis of professionalism. In Ivor Goodson, *Professional Knowledge, Professional Lives* (p. 125-133). Maidenhead: Open University Press.

- Goodson, Ivor & Numan, Ulf (2003). *Livshistoria och professionsutveckling. Berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Govender, Logan (2004). Teacher unions, policy struggles and educational change, 1994 to 2004. In L. Chisholm (Ed.), *Changing Class: Education and Social Change in Post-Apartheid South Africa* (p. 267-291). Cape Town: HSRC Press.
- Grace, Gerald (1997). Politics, Markets, and Democratic Schools: On the Transformation of School Leadership. In A.H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown, Amy Stuart Wells (Eds.), *Education. Culture, Economy, and Society* (p. 311-319). Oxford & New York: Oxford University Press.
- Gren, Jenny (2001). *Etik i pedagogens vardagsarbete*. Stockholm: Liber AB.
- Gunter, Helen; Rayner, Steve; Thomas, Hywel; Fielding, Antony; Butt, Graham & Lance, Ann (2005). Teachers, time and work: findings from the Evaluation of the Transforming School Workforce Pathfinder Project. *School Leadership and Management*, 25(5), 441-454
- Gustavsson, Bernt (1996). Att leva och lära livet ut – livslångt lärande ur ett integrativt perspektiv. I Per-Erik Ellström, Bernt Gustavsson & Staffan Larsson (red.), *Livslångt lärande* (s. 48-72). Lund: Studentlitteratur.
- Hameyer, Uwe (2003). Skolutveckling i de europeiska länderna – Nuläge och utblick. I Gunnar Berg & Hans-Åke Scherp (red.), *Skolutvecklingens många ansikten. Forskning i fokus*, 15, 235-273. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, Andy (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182
- Hargreaves, Andy (2004). *Läraren i kunskapsamhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Helsby, Gill (1995). Teachers' Construction of Professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317-332.
- Helsby, Gill (1999). *Changing Teachers' Work*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Hodkinson, Heather & Hodkinson, Phil (2004). Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 21-31.
- Holmlund, Kerstin (1996). Låt barnen komma till oss. *Förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854-1968* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Holmström, Ola & Persson, Anders (2001). Skolutveckling, konkurrens och sociala processer – om förutsättningar och hinder för skolutveckling och arbete vid en gymnasieskola. *Arbetslivsrapport nr 2001:16*. Arbetslivsinstitutet.
- Hopkins, David (2001). *School Improvement for Real*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Hoyle, Eric (1972). *Creativity in School*. Unpublished paper given at O.E.C.D. Workshop of Creativity of the School at Estoril, Portugal.
- Högskoleverket (2004). Arbetsmarknad och högskoleutbildning 2004. *Högskoleverkets rapportserie 2004:36R*. Stockholm.
- Högskoleverket (2006). Högskoleutbildningarnas dimensionering. *Ett planeringsunderlag inför läsåret 2006/07. Rapport 2006:6R*.
- Imsen, Gunn (1999). *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ingersoll, Richard M. (2006). *Who controls teachers' work? Accountability, power and the structure of educational organizations*. Cambridge & London: Harvard University Press.

- Jackson, Philip W. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jacobsen, Dag Ingvar & Thorsvik, Jan (1998). *Hur moderna organisationer fungerar*. Lund: Studentlitteratur
- Johannisson, Kurt (1998). *Retorik eller konsten att övertyga*. Stockholm: Norstedts.
- Johansson, Roine (2002). *Nyinstitutionalismen inom organisationsanalysen*. Studentlitteratur: Lund.
- Johansson, Ulla (2000). *Normalitet, kön och klass: liv och lärande i svenska läroverk 1927–1960*. Tavelsjö: Ulla Johansson.
- Kallós, Daniel & Lundahl-Kallós, Lisbeth (1994). Recent Changes in Teachers' Work in Sweden: Professionalization or What? In Daniel Kallós & Sverker Lindblad, *New Policy Contexts for Education: Sweden and United Kingdom* (Pedagogiska rapporter, 42, 140-168). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska Institutionen.
- Krejsler, John (2005). Professions and their Identities: How to explore professional development among (semi-) professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335-357.
- Kullberg, Birgitta (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Labaree, David F. (1992). Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-154.
- Labaree, David F. (2000). On the Nature of Teaching and Teacher Education. Difficult Practices That Look Easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228-233.
- Larson, Magali Sarfatti (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. London: University of California Press.
- Larsson, Staffan (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 163-189). Lund: Studentlitteratur.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawn, Martin (1996). *Modern Times? Work, Professionalism and Citizenship in Teaching*. London & Bristol: Falmer Press.
- Lee, Okhee & Yarger, Sam J. (1996). "Modes of Inquiry in Research on Teacher Education". In John Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., 14-37). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Lemar, Signild (2001). *Kaoskompetens och gummibandpedagogik. En studie av karaktärsämneslärare i en decentraliserad gymnasieskola* (Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen, nr 61). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lind, Steffan (2000). *Lärares professionaliseringssträvnaden. Handlingsalternativen stängning och allians* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas S. (Eds.) (2000). Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in European contexts. *Uppsala Reports on Education*, 36. Uppsala: Uppsala University, Department of Education.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindmark, Elisabeth (2002). Projekt – ett sätt att uppnå målen i läroplanen. I Skolverket, *Sammanhang och samspel: tankar om projektarbete* (s. 45-51). Stockholm: Skolverket.

- Lipsky, Michael (1980). *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lortie, Dan C. (2002). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lundahl, Lisbeth (2000). A New Kind of Order: Swedish Policy Texts Related to Governance, Social Inclusion and Exclusion in the 1990s. In Sverker Lindblad & Thomas S. Popkewitz (Eds.), *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in European contexts* (pp. 166-204). Uppsala reports on Education, No 36, Uppsala University, Department of Education. Uppsala: Uppsala University.
- Lundahl, Lisbeth (2004). Styrning med kvalitet. I Kerstin Holmlund (red.), *Vad har kvalitet med skolan att göra?* Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, Lisbeth (2006). Education politics and teachers: Sweden and some comparisons with Great Britain. *Hitotsubashi Journal of Social Studies* 38, 1-16.
- Lundgren, Ulf P. (1972). *Frame factors and the teaching process*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, Ulf P. (1984). Om ramfaktorteoriens historia. *Skeptron* 1, 69-82. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lundgren, Ulf P. (1994). Om begränsningarnas möjligheter. I Christina Gustafsson & Staffan Selander (red.), *Ramfaktorteoretiskt tänkande. Pedagogiska perspektiv. En vänbok till Urban Dahllöf* (s. 5-11). Uppsala: Uppsala universitet.
- Lundman, Lars (1981). *Forskning om lärare. En genomgång av sjutton undersökningar som behandlar lärares arbetsförhållanden* (Rapport 21). Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Lundquist, Lennart (1987). *Implementation Steering. An Actor-Structure Approach*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundquist, Lennart (1998). *Demokratins väktare*. Lund: Studentlitteratur.
- Macdonald, Keith M. (1995). *The Sociology of the Professions*. London: Sage.
- McClure, Maureen W. (1999). Teaching – the Peculiar Profession. A Review Essay. In *Educational Administration Quarterly*. 35(4), 562-572.
- McLaughlin, Milbrey W. (1997). Rebuilding Teacher Professionalism in the United States. In Andy Hargreaves & Roy Evans (Eds.), *Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back In* (pp. 77-93). Buckingham: Open University Press.
- Millerson, Geoffrey (1964). *The Qualifying Associations. A Study of Professionalization*. London: Routledge.
- Naeslund, Lars (1991). *Lävarintentioner och skolverklighet. Explorativa studier av uppgifts-utformning och arbetsförhållanden hos lärare på grundskolans högstadium* (Doktorsavhandling). Stockholm: HLS Förlag.
- Nias, Jennifer (1989). *Primary Teachers Talking*. London & New York: Routledge.
- Nilsson, Tommy & Ryman, Annbritt (2005). *Individuell lön – lönar det sig?* Arbetslivsinstitutet: Stockholm.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Overview*. URL <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>
- Olsen, Mark; Codd, John & O'Neill, Anne-Marie (2004). *Education Policy. Globalization, Citizenship & Democracy*. London: SAGE.
- O'Sullivan, Terence (2005). Some Theoretical Propositions on the Nature of Practice Wisdom. *Journal of Social Work*. 5(2), 221-242.
- Ouston, Janet (1999). School Effectiveness and School Improvement: Critique of a Movement. In Tony Bush, Le Bell, Ray Bolam, Ron Glatter & Peter Ribbins (Eds.), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice* (pp. 166-190). London: Paul Chapman Publishing.

- Ozga, Jennifer & Lawn, Martin (1981). *Teachers, Professionalism and Class: A Study of Organized Teachers*. London: The Falmer Press.
- Ozga, Jenny & Jones, Robert (2006). Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. *Journal of Educational Policy*, 21(1), 1-17.
- Parkin, Frank (1982). *Max Weber*. Chichester: Ellis Horwood Limited.
- Peel, Deborah (2005). Dual professionalism: facing the challenges of continuing professional development in the workplace? *Reflective Practice*, 6(1), 123-140.
- Persson, Anders (red.) (2003). *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Popper, Karl R. (1997). *Popper i urval av David Miller. Kunskapsteori, vetenskapsteori, metafysik, samhällsfilosofi*. Thales: Stockholm.
- Poppleton, Pam & Williamson, John (Eds.) (2004). *New Realities of Secondary Teachers' Work Lives*. Symposium Books: Oxford.
- Pounder, Diana (1999). Teacher Teams: Exploring Job Characteristics and Work-Related Outcomes of Work Group Enhancement. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 317-348.
- Regeringskansliet (2003). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Artikelnummer U03.0011. Stockholm: Regeringskansliet.
- Regeringskansliet (2006). *Regeringsförklaringen*. Hämtad 2006-10-09 från <http://utbildning.regeringen.se/sb/d/6316/a/70232>
- Richardson, Gunnar (1999). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Rolf, Bertil (1995). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa.
- Rosenholtz, Susan J. (1991). *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*. New York and London: Teachers College Press.
- Rubensson, Kjell (1996). Livslångt lärande: Mellan utopi och ekonomi. I Per-Erik Ellström, Bernt Gustavsson & Staffan Larsson (red.), *Livslångt lärande* (s. 29-47). Lund: Studentlitteratur.
- Rutter, Michael; Maughan, Barbara; Mortimore, Peter & Ouston, Janet (1979). *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.
- Rådet för skolans målpuppfyllelse och fortsatta utveckling (2005). *Målpuppfyllelse i svensk skola och förskola 2000–2004. Rådets slutrapport*.
- Rönnerman, Karin (1993). *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet* (Doktorsavhandling) Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Rövik, Kjell Arne (2000). *Moderna organisationer – trender inom organisationstänkandet vid millennieskiftet*. Malmö: Liber.
- Schoug, Fredrik (2003). Inledning. I Markus Idvall & Fredrik Schoug *Kunskapssamhällets marknad* (s. 1-28). Lund: Studentlitteratur.
- Schön, Donald (1991). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate Arena.
- Scribner, Jay Paredes (1999). Professional Development: Untangling the Influence of Work Context on Teacher Learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266.
- Selander, Staffan (red.) (1989). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Senge, Peter M. (1995). *Den femte disciplinen*. Stockholm: Nerenius & Santerius förlag.
- Shulman, Lee S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Fransisco: Jossey-Bass.

- Silins, Halia Claudia; Mulford, William Richard & Zarins, Silja (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Simola, Hannu; Johannesson, Ingolfur Asgeir & Lindblad, Sverker (2002). Changing Education Governance in Nordic Welfare States: Finland, Iceland and Sweden as cases of an international restructuring movement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3).
- Skolverket (2000a). *Reformeringen av gymnasieskolan – en sammanfattande analys* (Rapport nr 187). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000b). *Projektarbete*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2003a). *Skolverkets lägesbedömning 2002* (Rapport 225). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003b). *Utvecklingsprojekt för lärare. Utvärdering av Ylva-pengarna*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004a). *PISA 2003. Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv. Resultaten i koncentration. Sammanfattning av rapport 254*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004b). *Skolverkets lägesbedömning 2004* (Rapport 249). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Skolverkets lägesbedömning 2005* (Rapport 264). Stockholm: Skolverket.
- Stake, Robert E. (1995) *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publications.
- Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.) (1996). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 163-189). Lund: Studentlitteratur.
- Statistiska Centralbyrån (2004). *Lärförsvörningen 2004*. Stockholm: Statistiska Centralbyrån.
- Stenhouse, Lawrence (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann Educational Books Ltd.
- Strömberg, Barbro (1994). *Lärarkyrket – en profession? En överblick och några funderingar i anslutning till aktuell professionsforskning* (Rapport nr 1994:3). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för vårdlärarutbildning.
- Sundkvist, Maria (1998). *Manliga gymnasisters fritidsaktiviteter: en studie av ett gymnasieförbund 1864–1996. Rapport 2, Gymnasieföreningar som social praktik* (Working papers on childhood and the study of children). Linköping: Linköpings universitet, tema Barn.
- Sundkvist, Maria (2006). *Klassens klasser: gymnasieföreningar i läroverk och gymnasieskolor 1864–1996*. Carlsson: Stockholm.
- Svenska Kommunförbundet (1992). *Ska avtalen styra 90-talets skola?* Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Svenska Kommunförbundet (1996). *Redogörelse för ÖLA 2000*.
- Svenska Kommunförbundet (2000). *Redogörelse för ÖLA 00 med Lärarnas Samverkansråd*.
- Svenska Kommunförbundet, Arbetsgivarförbundet KFF, Lärarförbundet & Lärarnas Riksförbunds Samverkansråd (2000). *ÖLA 00. Förhandlingsprotokoll med protokollsanteckningar m.m.* Stockholm: Kommentus Förlag.
- Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet & Lärarnas Riksförbundet (1996). *Redogörelse för ÖLA 2000* (Protokoll med protokollsanteckningar). Stockholm: Kommentus Förlag.

- Sveriges kommuner och landsting (2006). *Aktuellt om skola och barnomsorg*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Sykes, Gary (1999). The "New Professionalism" in Education: An Appraisal. In Joseph Murphy & Karen Seashore Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (2nd ed., pp. 227-249). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Söderberg Forslund, Monica (2000). *Kvinnor och skolledarskap – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Theelin, Bengt (1981). *Exit eforus: läroverkens sekularisering och striden om kristendomsundervisningen*. Stockholm: Liber Läromedel/ Utbildningsförlaget.
- Theelin, Bengt (1997). Minnen och dokument. 4, Gymnasieinspektörer minns. I *Årsböcker i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Carlsson.
- Tillema, Harm & van der Westhizen, Gert, J. (2006). Knowledge construction in collaborative enquiry among teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(1), 51-67.
- Torstendahl, Rolf (1990). Essential properties, strategic aims and historical development. In Michael Burrage & Rolf Torstendahl (Eds.), *Professions in Theory and History: Rethinking the Study of Professions* (pp. 44-61). London: Sage Publications.
- Umeå universitet, Fakultetsnämnden för pedagogiskt arbete (2006). *Studieplan för forskarutbildning i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet*. Hämtad 2006-05-10 från http://www.educ.umu.se/napa/utbildning/studieplan_lokal.html
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94, Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Walsh, Fiona & Gamage, David (2003). The Significance of Professional Development and Practice: towards a better public education system. *Teacher Development*, 7(3), 363-383.
- Vetenskap & Allmänhet (2004). *Lärares inställning till vetenskap och forskningsbaserad kunskap – en översikt av några svenska forskningsrapporter och några exempel på mötesplatser* (VA-rapport 2004: 2). Stockholm: Vetenskap & Allmänhet.
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2007-02-06 från <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>
- Whitty, Geoff (1997). Marketization, the State, and the Re-Formation of the Teaching Profession. In A.H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown & Amy Stuart Wells (Eds.), *Education. Culture, Economy, and Society* (pp. 299-310). Oxford & New York: Oxford University Press.
- Wiklund, Matilda (2006). *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena* (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education, 17). Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Wilkingson, Gary (2005). Workforce modelling and formal knowledge: the erosion of teachers' professional jurisdiction in English schools. *School Leadership and Management*, 25(5), 421-439.
- Visscher, Adrie J. & Witziers, Bob (2004). Subject departments as professional communities? *British Educational Research Journal*, 30(6), 785-800.
- Witz, Anne (1992). *Professions and patriarchy*. London and New York: Routledge.
- Wong, Jocelyn, L.N. (2006). Control and professional development: are teachers being deskilled or reskilled within the context of decentralization? *Educational Studies*, 32(1), 17-37.
- Yarger, Sam J. & Smith, Philip L. (1990). *Issues in Research on Teacher Education*. In Robert W. Houston, Martin Haberman & John Sikula (Eds.), *Handbook on Research on Teacher Education* (pp. 25-41). New York: Macmillan Publishing Company.

- Yin, Robert K. (1993). *Applications of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Zeichner, Kenneth M. (1996). Forskning om lärares tänkande och skilda uppfattningar av reflekterad praktik i undervisning och lärarutbildning. I Christer Brusling & Göran Strömquist (red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 43-66). Lund: Studentlitteratur.
- Zeichner, Kenneth M. & Noffke Susan E. (2001). Practitioner Research. In Virginia Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed., pp. 298-330). New York: American Educational Research Association.
- Öhrn, Elisabet (2002). *Könsmönster i förändring – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Propositioner och offentliga utredningar

- Prop. 1964: 171. *Gymnasiereform*.
- Prop. 1975/76:211. *Om samordnad syssetsättnings- och regionalpolitik*.
- Prop. 1983/84:116. *Om gymnasieskola i utveckling*.
- Prop. 1988/89:4. *Om skolans utveckling och styrning*.
- Prop. 1989/90:41. *Kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare, och syofunktionärer*.
- Prop. 1990/91:18. *Om ansvaret för skolan*.
- Prop. 1990/91: 85. *Växa med kunskaper, om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*.
- Prop. 1991/92:95. *Om valfrihet och fristående skolor*.
- Prop. 1992/93:230. *Valfrihet i skolan*.
- Prop. 1992/93: 250. *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvtux*.
- Prop. 1997/98:169. *Gymnasieskola i utveckling – kvalitet och likvärdighet*.
- Prop. 2003/04:140. *Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan*
- Regeringens skrivelse 1993/94: 183. *Utvecklingsplan för skolväsendet*.
- Regeringens skrivelse 1996/97:112. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*.
- Regeringens skrivelse 1998/99:121. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – samverkan, ansvar och utveckling*.
- SOU 1963:42. *Ett nytt gymnasium*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1963:50. *Fackskolan*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1966:3. *Yrkesutbildningen*. Yrkesutbildningsberedningen. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1973:48. *Skolans regionala ledning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö (SIA)*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1975:9. *Individen och skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1981:96. *En reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1986:2. *En treårig yrkesutbildning*. Stockholm: utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Betänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1996:1. *Den nya gymnasieskolan – hur går det?* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:1. *Den nya gymnasieskolan – steg för steg*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:107. *Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling.* Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Fackförbundens dokument

- Läraryrket (1991–2003). *Verksamhetsberättelser.*
- Läraryrket (1994). *Lärarprofessionalism – om professionella lärare.*
- Läraryrket (1995a). *Lärarna lyfter Sverige.*
- Läraryrket (1995b). *Utbildningspolitiskt program.*
- Läraryrket (1996). *Arbetsmiljö- och personalpolitiskt program.*
- Läraryrket (1999). *Lön, tid och makt. Måldokument för Läraryrket.*
- Läraryrket (2001). *Läraryrket aktionsplan.*
- Läraryrket (2003). *Framtidens lärare. Utbildningspolitiskt program.*
- Läraryrket (2004). *Makten över läraryrket. Tankar om yrkesansvar och uppvärdering.*
- Läraryrket & Lärarnas Riksförbund (1996). *Gemensamt kommentarmaterial. Avtal 2000.*
- Läraryrket & Lärarnas Riksförbund (2001). *Lärares yrkesetik – Eleven alltid i centrum.* Nordisk bokindustri.
- Läraryrket & Lärarnas Riksförbunds Samverkansråd (2002). *Uppföljning av ÖLA 00 – djupstudie i 20 kommuner hösten 2002.*
- Läraryrket, Lärarnas Riksförbund & Svenska kommunförbundet (1996). *En satsning till två tusen.* Stockholm: Kommunförbundet.
- Lärarnas Riksförbund (1972–2003, utom åren 1975 och 1976). *Verksamhetsberättelser.*
- Lärarnas Riksförbund (1973a). *Utbildningspolitiskt program.*
- Lärarnas Riksförbund (1973b). *Inkomstpolitiskt program.*
- Lärarnas Riksförbund (1978). *Lärarutbildningspolitiskt program.*
- Lärarnas Riksförbund (1981). *Utbildningspolitik.*
- Lärarnas Riksförbund (1985a). *Organisation och policy – en kort redogörelse.* Internt.
- Lärarnas Riksförbund (1985b). *Statligt reglerade tjänster kontra helkommunala. Vad skiljer?*
- Lärarnas Riksförbund (2001a). *Den nya lärarutbildningen. LR:s policy.*
- Lärarnas Riksförbund (2001b). *Program mot skadlig arbetsbelastning.*
- Lärarnas Riksförbund (2002a). *Handlingsprogram för skolan.*
- Lärarnas Riksförbund (2002b). *Löne- och arbetspolitiskt program.*
- Lärarnas Riksförbund (2002c). *Utbildningspolitiskt program.*
- Lärarnas Riksförbund (2002d). *Hur har lärare och studie- och yrkesvägledare det på jobbet – och hur skulle de vilja ha det?* Arbetsmiljöundersökning mars 2002.
- Lärarnas Riksförbunds 10-punktsprogram (2004). Hämtat 2005-02-01 från <http://www.lr.se/>
- Svenska Fackläraryrket (1972). *Lönepolitiskt program.*
- Svenska Fackläraryrket (1972–1989). *Verksamhetsberättelser.*
- Svenska Fackläraryrket (1975). *Personalpolitiska riktlinjer.*
- Svenska Fackläraryrket (1979). *Skola för framtiden. Utbildningspolitiskt program.*
- Svenska Fackläraryrket (1986). *Utbildning för framtiden.*
- Svenska Fackläraryrket (1987). *Fackligt handlingsprogram 1987–1989.*
- Svenska Fackläraryrket (1989). *Fackligt handlingsprogram 1989–1990.*

Muntliga källor

Anders (2003, 7 februari). Intervju.
Birgitta (2003, 27 januari; 2004, 19 februari). Intervju.
Christina (2002, 29 oktober; 2003, 10 mars; 2004, 25 februari). Intervju.
Dan (2003, 28 januari; 2004, 19 februari). Intervju.
Erika (2003, 4 februari). Intervju.
Erland (2003, 6 februari; 2004, 3 mars). Intervju.
Eva (2003, 11 februari). Intervju.
Fred (2003, 29 januari; 2004, 19 februari). Intervju.
Gerd (2003, 3 februari). Intervju.
Gustav (2002, 29 oktober; 2003, 28 februari; 2004, 24 februari). Intervju.
Hans (2003, 5 februari). Intervju.
Håkan (2003, 4 februari). Intervju.
Ingrid (2003, 11 februari). Intervju.
Kennet (2002, 28 oktober; 2003, 13 mars; 2004, 25 februari). Intervju.
Lars (2002, 28 oktober; 2003, 13 mars). Intervju.
Lennart (2003, 6 februari). Intervju.
Linda (2003, 27 januari; 2004, 19 februari). Intervju.
Magnus (2003, 29 januari; 2004, 19 februari). Intervju.
Margareta (2003, 24 februari). Intervju.
Marianne (2003, 7 februari). Intervju.
Martin (2003, 27 mars; 2004, 3 mars). Intervju.
Niklas (2002, 29 oktober; 2003, 26 februari; 2004, 24 februari). Intervju.
Sara (2003, 28 januari). Intervju.
Stefan (2002, 29 oktober; 2003, 26 februari; 2004, 25 februari). Intervju.
Sten (2002, 14 november; 2004, 25 februari). Intervju.
Sven (2003, 3 februari). Intervju.
Tomas (2003, 6 februari). Intervju.
Tore (2003, 27 mars). Intervju.

Övriga källor

Alvesson, Mats (2006, 22 januari). Auktorisation av yrken skenlösning i maktkamp. *Dagens Nyheter*, 6.
Andersson, Bosse (2004, 10 november). Lärarfacken allt närmare varandra. *Dagens Nyheter*. Hämtad 2007-02-08 från <http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?a=341584>
Björklund, Jan (2006, 11 oktober). Regeringen avblåser gymnasiereformen. *Dagens Nyheter*, 6.
Carle, Torbjörn; Kinnander, Sven & Salin, Sven (2000). *Lärarnas Riksförbund 1884–2000. Ett stycke svensk skolhistoria ur fackligt perspektiv*. Stockholm: Informationsförlaget.
Folkpartiet (2006). *Agenda för de första 100 dagarna: utbildningspolitik*. Rapport (2006-09-08).
Lirén, Gösta (1986). *Facklärarna i skolans och arbetsmarknadens perspektiv. En kamp för jämlika villkor. Del 1. 1800-1950*. Stockholm: Svenska Facklärarförbundet.
Lirén, Gösta (1989). *Facklärarna i skolans och arbetsmarknadens perspektiv. En kamp för jämlika villkor. Del 2. 1950-1975*. Stockholm: Svenska Facklärarförbundet.
Salin, Sven, Lundgren, Torsten, Strandler, Lennart (1991). *Skola Futura. Professionella lärare för en ny tids skola*. Stockholm: Författarna och Svenska Arbetsgivareföreningen.

Intervjuguide, intervju 1

Bilaga 1

Grunduppgifter

Ålder, kön
Antal år på skolan
Antal år som lärare
Andra yrken
Ämnen

Tjänstefördelningen

Önskemål delta
Antal timmar
Schema

Planering, igångsättning

Plan
Tankar, handlingar
Val
Förutsättningar
Samarbete, kommunikation
Inflytanden, kursplan
Långsiktighet, flexibilitet

Genomförande

Planen
Svårigheter/ möjligheter
Hur det går
Samarbete utåt
Samarbete inåt
Löpande stöd

Kollegor

När och hur samarbete
Om vad
Kommunikation
Tillåtet – ej tillåtet
Samsyn
Subgrupper. Informellt. Ledare

Elever

Deras uppfattning
Inflytande
Kreativitet, driv
Förståelse av uppgiften
Positivt/negativt. Resultat

Projektarbete

Viktigt (elev, mål)
Bra/ dåligt
Teori
Motivation

Betingelser, ramar

Ideala förutsättningar
Möjligheter
Hinder
Schema, tid, kultur

Frirum

Möjligheter
Vad används
Varför används inte

Ledning

Stöd, hinder
Kommunikation
Lönesättning
Lyhördhet
Ramar

Kompetens

Vad behövs
Vad har du
Hur fått det
Vad saknas
Vad göra
Hur och när utveckla
Attityd till uppgiften

Egen utveckling

Vad kursen ger
Användbart i andra kurser
Spridning till andra

Utvärdering

Hur, när
Av vem
Hur används sedan

Övrigt

Vad belönas
Kultur
Arbetsbörda
Pedagogiskt tänkande och vetenskap

Egna tillägg

Intervjuguide, intervju 2

Bilaga 2

1. Kunskap

Vilka speciella kunskaper har en lärare som skiljer från andra yrkesgrupper?
Vad grundar man sig på? Annan vetenskap än pedagogisk? Hur utveckla kunskap (utifrån – inifrån initierat)?

Tidskrifter, litteratur, kurser ...

2. Projektarbete

Hur har erfarenheterna från första året tagits tillvara? Av skolledning, laget, individen?

Är kursen typisk för sättet att arbeta och tänka?

Frirum, samarbete, planering, kunskap, lärarroll, pedagogik, kompetens, ramfaktorer ...

3. Fackliga strategier för yrkesutveckling

Vilka frågor drivs? Hur? Önskemål att prioritera andra frågor?

4. Övrigt

Luckor från Intervju 1.

Vad innebär det att göra ett bra jobb?

Kan du arbeta som du vill arbeta?

....?

Intervjuanalys: kategorier

Bilaga 3

- Autonomi
- Etik
- Kunskap
- Kompetens
- Kultur: Avgränsad – utvidgad lärarprofessionalitet
 - o Samarbete
 - o Planering
 - o Ledarskap
 - o Typ av kultur
- Ramfaktorer
 - o Tid
 - o Resurser
 - o Arbetslag
 - o Kommunikation
 - o Tjänstefördelning
 - o Schema
 - o Lönesättning
 - o Utvärdering
 - o Lärande organisation
- Skillnader mellan grupper
 - o Kön
 - o Programtillhörighet
- Facklig agenda

100 poäng inrättad 2000-07

Se också information hos [Myndigheten för skolutveckling](#).

Projektarbetets syfte

Projektarbetet syftar till att utveckla förmågan att planera, strukturera och ta ansvar för ett större arbete och ge erfarenhet av att arbeta i projektform. Projektarbetet syftar också till att tillämpa och fördjupa kunskaper inom ett kunskapsområde inom ett program eller en studieinriktning.

Projektarbetets karaktär

Projektarbetet innebär planering, genomförande och utvärdering av ett arbete. I projektarbetet är arbetsprocessen lika viktig som slutprodukten.

Med arbetsprocess menas att eleven skall välja ett kunskapsområde, avgränsa det, formulera ett problem eller ställa en fråga. Dessutom ingår i projektarbetet att eleven undersöker och beskriver vad som krävs för att kunna lösa detta problem eller besvara denna fråga i form av exempelvis arbetsinsats, material och kunskaper. Projektarbetet skall planeras så att det kan slutföras inom den tid som står till förfogande. Projektarbetet är en möjlighet att bli medveten om och reflektera över olika metoder att lösa problem. I projektarbetet följer, diskuterar och bedömer en sakkunnig lärare arbetet i dess olika faser. Denna lärare kan vara elevens handledare. Handledaren kan även vara någon annan än den ansvariga läraren. Till exempel en APU-handledare på ett företag.

Projektarbetet sker enskilt eller i grupp inom ramen för ett program eller inom ramen för individens studieinriktning. I gymnasieskolan skall programmålen styra valet av uppgift. Det innebär att uppgiften skall fokusera de kunskapsområden som finns representerade i det aktuella programmet eller den aktuella inriktningen. Arbetet ger därmed tillfälle att befästa och utveckla färdigheter inom ett kunskapsområde som är centralt för utbildningen. Om arbetet sker i grupp kan själva slutprodukten vara programöverskridande, men de enskilda elevernas insatser skall rymmas inom deras respektive program mål.

I varje form av projektarbete finns inslag av olika slags kunnande. Att tillverka ett föremål kräver inte bara hantverksmässig skicklighet, utan också kunskaper om material, arbetsmetoder och användare av föremålet. Att utföra en tjänst förutsätter inte enbart praktiskt handlag, utan även kunskaper om tjänstens innehåll och om mottagarna av tjänsten. Att skriva en uppsats kräver inte bara förmågan att analysera och dra slutsatser, utan också förmågan att söka information och formulera sig i text.

Projektarbetet kan således anlägga olika perspektiv på ett kunskapsområde, men ett projektarbete består alltid av en process och leder alltid fram till en slutprodukt. Denna slutprodukt kan vara ett konkret föremål, en tjänst, en dansföreställning, en film, en utställning eller dylikt. Ett projektarbete av mer teoretisk karaktär kan bestå i att ställa en fråga, formulera ett problem eller ställa upp antaganden. För att besvara frågan, lösa problemet eller bekräfta antagandena söks, värderas och används information. Denna information kan antingen vara ett resultat av egna undersökningar eller hämtas från publicerade källor utan att för den skull vara en reproduktion. Ett sådant projektarbete kan redovisas som en uppsats eller i annan form, till exempel genom att utnyttja multimedia.

Projektarbetets mål

Eleven skall

kunna välja ett kunskapsområde och inom detta avgränsa en uppgift eller ett problem

kunna välja relevant material och metod samt relevanta redskap

kunna upprätta en projektplan och vid behov revidera denna

kunna föra loggbok över arbetets gång och fortlöpande redovisa processen

kunna diskutera arbetets utveckling med handledaren

kunna åstadkomma en slutprodukt som innebär en självständig lösning av den valda uppgiften eller det valda problemet

kunna göra en skriftlig redovisning av projektet som beskriver arbetets gång från idé till slutprodukt

kunna skriftligt eller muntligt värdera arbetsgång och resultat.

Betygskriterier

Godkänd

Eleven planerar och genomför med handledning ett projektarbete som innebär lösningen på det problem eller ger ett rimligt svar på den fråga som är projektarbetets utgångspunkt.

Eleven väljer och använder med handledning relevant material och metod samt relevanta redskap.

Eleven redovisar skriftligen arbetsgången och resultatet av projektarbetet.

Eleven värderar med handledning arbetsgången och resultatet.

Väl godkänd

Eleven visar självständighet i valet av kunskapsområdet och i formulering av uppgift eller problem som projektet skall lösa.

Eleven beskriver olika metoder, arbetsredskap och material samt väljer kritiskt bland dessa och resonerar kring sina val.

Eleven identifierar problem som kan uppstå under arbetets gång och förmår lösa dessa.

Eleven tar till vara och utvecklar andras synpunkter.

Mycket väl godkänd

Eleven tar egna initiativ och visar uppfinningsrikedom och fantasi dels i formuleringen av problem eller uppgift, dels i valet av metod, arbetsredskap och material.

Eleven motiverar sina val med väl underbyggda argument.

Eleven visar skicklighet i utförandet av slutprodukten.

Skolverket 2006-02-22

<http://www3.skolverket.se/ki03/>

[front.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=5&skolform=21&id=3902&extraId=](http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=5&skolform=21&id=3902&extraId=)

Enkät, pilotutbildningen för projektarbete Bilaga 5

Skola	deltagare	svar	svarsfrekvens
Gran	7	7	100%
Björk	8	7	88%
Tall	7	5	71%
Rönn	21	16	76%
Tot	43	35	81%

Kön

Skola	kvinnor	%	män	%
Gran	3	43	4	57
Björk	2	29	5	71
Tall	1	20	4	80
Rönn	9	53	7	47
Tot	15	43	20	57

35

1. Ålder

Skola	M, ålder
Gran	52,7
Björk	48,1
Tall	42,8
Rönn	50,4
Tot	49,3

4. I hur hög grad anser du att kursen bidrog till en fördjupad kunskap på följande områden? Svaren uttrycks i %

a. Den pedagogiska grundsyn som Projektarbete bygger på

Skola	inte alls	liten grad	hög grad	mkt hög grad
Gran		14	57	29
Björk		29	57	14
Tall		60	40	
Rönn	6	56	31	6

b.Handledarrollen

Skola	inte alls	liten grad	hög grad	mkt hög grad
Gran		14	86	
Björk		29	57	
Tall			100	
Rönn	6	50	31	6

c. Strategier för samarbete skola - näringsliv

Skola	inte alls	liten grad	hög grad	mkt hög grad
Gran	14	86		
Björk	29	43	29	
Tall	60	40		
Rönn	56	44		

d. Elevaktiva arbetssätt

Skola	inte alls	liten grad	hög grad	mkt hög grad
Gran		43	14	43
Björk			100	
Tall		60	40	
Rönn	12,5	56	31	

e. Elevinflytande

Skola	inte alls	liten grad	hög grad	mkt hög grad
Gran	29	14	43	14
Björk		14	71	14
Tall		80	20	
Rönn	19	62	19	

f. bedömning av projektarbete

Skola	inte alls	liten grad	hög grad	mkt hög grad
Gran		57	43	
Björk		14	86	
Tall		60	40	
Rönn	12,5	62,5	25	

g. Ämnesövergripande arbetssätt

Skola	inte alls	liten grad	hög grad	mkt hög grad
Gran		57	43	
Björk		29	71	
Tall	20	60	20	
Rönn	25	37,5	37,5	

h. Konkret utvecklingsarbete på skolan

Skola	inte alls	liten grad	hög grad	mkt hög grad
Gran		57	43	
Björk		86		14
Tall		20	60	20
Rönn	31	62,5	6	

5. Slutförde du kursen så att du fick högskolepoäng på den?

Skola	Ja	Nej	Rel f Ja	Rel f Nej
Gran	3	4	43	57
Björk	1	6	14	86
Tall	3	2	60	40
Rönn	4	11	27	73

6. Vilken kompensation fick du, i tid, för att delta i kursen?

	Gran	Björk	Tall	Rönn
Ingen			3	2
Dagar, medelvärde	5,5	3	3	1,5
Ordinarie arbetstid	2		1	9
Vet ej				4

På Gran var de två på ordinarie arbetstid en bibliotekarie och en skolledare.
På Rönn menar lärarna antagligen den reglerade arbetstiden som ordinarie.

7. Anser du att det utrymme du hade i tid för att genomföra kursen var tillräckligt för att den skulle vara givande?

Skola	Ja	Nej, inte riktigt	Nej, inte alls
Gran	3	4	
Björk	1	6	
Tall	2	3	
Rönn	6	6	3

9. På vilket sätt har du medverkat i utvecklingen av kursen projektarbete på skolan? Flera markeringar möjliga.

Gran	Björk	Tall	Rönn	
7	5	5	4	deltagit i utvecklingsgrupp
7	6	5		informerat kollegor på studiedag eller liknande
4	7	5	4	framställt manual/lathund
3	1	3	6	undervisat i kursen
2		5	2	handledning av kollegor i arbetslag eller liknande
4	3	4	9	informerat klasser eller större elevgrupper
4	6	4	3	handledning av kollegor informellt
3	2	4	1	varit allmänt aktiv i utvecklingsplaneringen
1	2	2	1	hjälpit elever i arbetet (som bibliotekarie t.ex.)
			4	har inte medverkat
1	1	2	3	övrigt

12. Hur tycker du att kommunikationen kring kursen projektarbete fungerat? Svaren uttrycks i %

a. Kommunikation skolledning - personal

Skola	bra	ganska bra	mindre bra	dåligt
Gran	16	33	50	
Björk		50	50	
Tall		20	80	
Rönn	6		62,5	25

b. Kommunikation lärare - elever

Skola	bra	ganska bra	mindre bra	dåligt
Gran	50	50		
Björk		80	20	
Tall		100		
Rönn	6	50	25	6

c. Kommunikation inom arbetslaget

Skola	bra	ganska bra	mindre bra	dåligt
Gran	33	67		
Björk	40	60		
Tall		100		
Rönn	19	44	19	6

d. Kommunikation mellan arbetslagen

Skola	bra	ganska bra	mindre bra	dåligt
Gran	20	20	40	20
Björk		60	20	20
Tall			80	20
Rönn		19	31	31

e. Kommunikation mellan personal, informellt

Skola	bra	ganska bra	mindre bra	dåligt
Gran	20	40	20	20
Björk	16	67	16	
Tall		100		
Rönn	19	44	19	6

Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA)

Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet

I serien har utkommit:

1. Gunbritt Tornberg, 2006. "Bara man ser till barnens bästa". En studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla. ISSN 1653-6894. ISBN 91-7264-110-X.
2. Carin Jonsson, 2006. Läsningens och skrivandets bilder. En analys av faktiska villkor och potentiella möjligheter för barns läs- och skrivutveckling. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-127-4.
3. Kenneth Nordgren, 2006. Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella samhället. ISSN 1653-6894 ISBN 91-7264-128-2.
4. Anders Holmgren, 2006. Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen. ISSN 1653-6894 1650-8858. ISBN 91-7264-221-1.
5. Kenneth Ekström, 2007. Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv. ISSN 1653-6894 1650-8858. ISBN 978-91-7264-241-6.
6. Anita Håkansson, 2007. Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen. ISSN 1653-6894 1650-8858 1404-9066. ISBN 978-91-7264-271-3.
7. Ulf Lundström, 2007. Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet. ISSN 1653-6894 1650-8858 ISBN 978-91-7264-278-2.

Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete

Dissertations in Educational Work

Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet

I serien har utkommit:

1. Monika Vinerek, 2001. Åldersblandning i skolan: elevers erfarenheter. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-136-5.
2. Inger Tinglev, 2005. Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-806-8.
3. Inger Erixon Arreman, 2005. Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-855-6.
4. Berit Lundgren, 2005. Skolan i livet – livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-843-2.
5. Camilla Hällgren, 2006. Researching and developing Swedkid. A Swedish case study at the intersection of the web, racism and education. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-031-6.
6. Mikaela Nyroos, 2006. Tid till förfogande. Förändrad användning och fördelning av undervisningstid i grundskolans senare år? ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-007-3.
7. Gunnar Sjöberg, 2006. Om det inte är dyskalkyli – vad är det då? ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-047-2
8. Eva Leffler, 2006. Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-041-3.
9. Ron Mahieu, 2006. Agents of change and policies of scale. A policy study of entrepreneurship and enterprise in education. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-121-5.
10. Carin Jonsson, 2006. Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-127-4.
11. Anders Holmgren, 2006. Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen. ISSN 1653-6894 1650-8858. ISBN 91-7264-221-1.
12. Kenneth Ekström, 2007. Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv. ISSN 1653-6894 1650-8858. ISBN 978-91-7264-241-6.

13. Anita Håkansson, 2007. Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen. ISSN 1653-6894 1650-8858 1404-9066. ISBN 978-91-7264-271-3.
14. Ulf Lundström, 2007. Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet. ISSN 1653-6894 1650-8858 ISBN 978-91-7264-278-2.