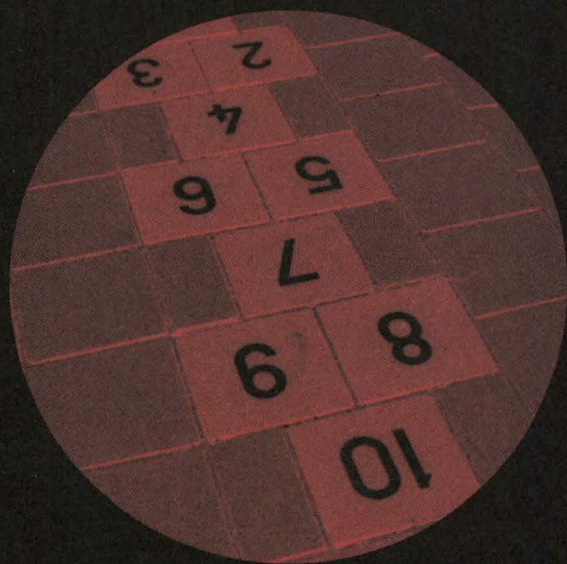


Någonting har hänt

Förbättring och frustration i svenska lågstatusskolor

Li Bennich-Björkman SNS FÖRLAG



Någonting har hänt

LI BENNICH-BJÖRKMAN

Någonting har hänt

Förbättring och frustration
i svenska lågstatusskolor

SNS FÖRLAG

sns Förlag
Box 5629
114 86 Stockholm
Telefon: 08-507 025 00
Telefax: 08-507 025 25
E-post: order@sns.se
Hemsida: www.sns.se

sns – Studieförbundet Näringsliv och Samhälle – är ett fristående nätverk av ledande beslutsfattare i privat och offentlig sektor med engagemang i svensk samhällsutveckling. Syftet är att skapa underlag för rationella beslut i viktiga samhällsfrågor genom forskning och debatt.

sns bedriver samhällsforskning med forskare från universitet och högskolor i Sverige och utlandet, ger ut böcker på eget förlag samt arrangerar konferenser, kurser och lokala medlemsmöten. sns är en allmännyttig ideell förening som finansieras genom medlemsavgifter, forskningsanslag, bokförsäljning och konferensavgifter samt genom årsavgifter från företag, myndigheter och organisationer.

Kopieringsförbud

Detta verk är skyddat av upphovsrättslagen!

Kopiering, utöver lärares rätt att kopiera för undervisningsbruk enligt Bonusavtal, är förbjuden.

Någonting har hänt

Förbättring och frustration i svenska lågstatuskolor

Li Bennich Björkman

Första upplagan

Första tryckningen

© 2002 Författaren och sns Förlag
Grafisk form, omslag: Lena Eklund
Bildkälla, omslag: © Bildbyrån Great Shots
Grafisk form, inlägga: Patrik Sundström
Sättning: Melanders Fotosätter, Stockholm
Tryck: Elanders Graphic Systems, Angered 2002
ISBN 91-7150-876-7

INNEHÅLL

1 * Förändring börjar inifrån 9

- Hur kunde Navestadsskolan förändras?* 9
- Skoleffekter är väsentliga* 12
- Framgång kan se ut på flera sätt* 13
- Skolframgång i olika kulturer* 15
- Vad kännetecknar framgångsrika skolor?* 18
- Institutionell förändring och förbättring* 22
- Ökade resurser är inte detsamma som förbättring* 24
- Myten om den usla svenska skolan* 27
- Det blir bättre – inte sämre* 31
- Ett klassambälle med etniska förtecken?* 33
- Urvalet av skolor i undersökningen* 34
- Intervjuerna* 37
- Bokens disposition* 39

2 * Skolpolitik och värderingsskiftet 41

- 1940-talets skolpolitiska idéer präglar också dagens skola* 42
- Skolan förvaltar inte – den formar* 44
- Sambällseffektivitet, klassutjämning och livskvalitet* 47
- Enbetskolebeslutet 1950* 48
- Grundskolebeslutet 1962* 52
- Decentralisering och friskolor* 56
- Att uppskjuta belöningar* 58

3 * Den innovativa Navestadsskolan 63

- »Friskolor i skolan«: arbetslagen blir självständiga* 64
- Utbildning för informationssambället: elevansvar och självständighet* 68
- Från ämneslärare till klasslärare* 69
- Elevstöd* 75
- Någonting har hänt – men vad?* 79
- Lärdomar* 81

4 * Vägen till förändring: experiment, förtroende och delaktighet 83

Tillfällen och brytpunkter 87

Navestadsskolan 88

Götaskolan 89

Vilka var aktörerna? 90

Idéerna: vad ville man? 98

De tre förutsättningarna för förändring 99

Förändringsprocessens utformning 101

Tre nyckelbegrepp på Navestadsskolan: respekt, tid och intensiv kommunikation 103

5 * Navestadsskolan i ett vidare perspektiv 106

Vilka är de övriga skolorna? 107

Skolornas klimat 108

Skillnader i ledarskap 113

Vikten av visioner 118

Det sociala kapitalet 120

Politiskt stöd 125

Sammanfattning 131

6 * När en skola förändras: sammanfattande slutsatser 133

Den innovativa Navestadsskolan 133

Vad kan förklara förändringsförmåga? 137

Det finns inte bara en lösning 140

Förändringens mekanismer 143

Referenser 146

Register 153

Tack!

Mitt privilegium med denna studie har varit att få ta del av synpunkter och reflexioner från så många lärare, rektorer och annan skolpersonal i Sverige. Närmare 150 personer har ställt sin tid till förfogande för intervjuer som ibland tagit flera timmar i anspråk, allas er medverkan har betytt ofantligt mycket! Min studie skulle inte varit genomförbar utan er hjälp.

Till min tidigare forskningsassistent, pol. mag. Helena Larsson, vill jag rikta ett varmt tack. Utan Helenas insatser hade projektet kunnat pågå länge till, men tack vare hennes effektivitet och framförhållning har tider *nästan* kunnat hållas. Helena Larsson har administrerat och genomfört de flesta av intervjuerna. Hon har skött sin uppgift med glans och med en mogenhet som gjort vårt samarbete till en fröjd.

Svenska Kommunförbundet beviljade 1999 medel till denna studie över *utsatta skolor* inom ramen för ett större forskningsprogram »Skolkultur som framgångsfaktor«. Inom forskningsprogrammet har det funnits årligen återkommande seminarier. Denna arbetsgemenskap har berikat både projektet och mig personligen. Trots att vi inom de skilda projekten närmast oss skolan från olika discipliner – sociologi, antropologi, företagsekonomi, psykologi och statskunskap – har de intellektuella beröringsytorna varit omfattande.

Men basen är lika viktig. Det är den disciplinära förankringen som gör det möjligt att ge sig ut på mångvetenskapliga äventyr. Jag arbetar i en dynamisk forskningsmiljö vid statsvetenskapliga institutionen i Uppsala; det är en miljö stadd i ständig utveckling och utan vars im-

pulser och influenser mina analyser skulle ha blivit fattigare. Jag är också förälder till två barn i skolåldern. Dagligen påminns jag personligen om hur skrämmande mycket skolan betyder för ett barn, intellektuellt och socialt. Glädjande nog får jag ofta ett intryck av att den svenska skolan är *så* mycket bättre än sitt (dåliga) rykte.

I den svenska välfärdskulturen finns utsatta skolor. Det pågår konstruktiva försök att förbättra dessa skolmiljöer. Visst förekommer det frustration – men också förbättring. Och jag vill i denna studie lyfta fram just de goda exemplen på förbättringsarbete inom skolan.

LI BENNICH-BJÖRKMAN

Uppsala, september 2002

I.

Förändring börjar inifrån

Hur kunde Navestadsskolan förändras?

Skolan har idag en strategisk roll i samhällsomvandlingen. Precis som när det en gång gällde arbetarklassens ökade möjligheter är skolan en av de avgörande institutionerna i den etniska integrationsprocess som pågår i Sverige. Det är i det utsatta förortsområdet som skolan har visat sig kunna betyda mest, eftersom den faktiskt kan kompensera för det som hemmiljön inte förmedlar: motivation, studieintresse och tid för koncentration. Ändå har den politiska och akademiska debatten under en längre tid snarare dominerats av friskolornas för- och nackdelar än tagit fasta på de stora skillnaderna mellan kommunala skolor med socioekonomiskt och etniskt olika upptagningsområden, trots att andelen elever som väljer att gå i friskola fortfarande är mycket begränsad. I den senaste tidens skoldiskussion har emellertid insikten om skolans strategiska roll i utsatta områden börjat slå igenom på allvar, mot bakgrund av de tydliga skillnader som visar sig i elevprestationer och i andelen godkända mellan skolor i städernas förortsområden och skolor i mer stabila medelklassområden.¹ Oerhört viktigt är nu att rikta mer uppmärksamhet mot dessa »lågstatusskolor«, inte minst för att sätta sökarljuset på goda exempel; skolor som lyckats och *hur* vägen till välfungerande skolor i utsatta områden ser ut. Lärare och skollädares bara vanliga människor som arbetar i en miljö som

1. I rapporten *Förort och friskola* (2002) uppmärksammar socialdemokraten Anne-Marie Lindgren just skillnaderna mellan innerstadsskolor och förortsskolor.

är oerhört krävande både psykiskt och fysiskt. Svensk skola har inte de unga garden av specialrekryterade idealister som finns på vissa uppmärksammade gettoskolor i USA.

Förebilder kan dock sökas på närmare håll än i Harlem. I Norrköping, mitt i en svensk förort, ligger Navestadsskolan som tilldragit sig mycket uppmärksamhet under senare år. Studiebesöken på skolan uppgår till över hundra om året. Inte minst i Norden och framför allt i Norge har intresset för det som hänt på Navestadsskolan varit mycket, mycket stort. »Plötsligt kliver sexton lärare från Stavanger in genom dörren. Ingen reagerar dock nämnvärt, för på Navestadsskolan har man minst ett studiebesök i veckan, ofta två«, står det i en artikel om skolan som berättar om »Navestadsmodellen«. Med tiden har lärare och rektor blivit vana att presentera skolan och dess idéer för omvärlden. Min undersökning är en skildring av det som en gång var en alldeles vanlig svensk lågstatusskola i ett ganska slitet bostadsområde. Sådana finns idag i de större städernas utkanter och där bor många invandrare, arbetslösheten är hög och de sociala problemen är stora. Navestadsskolan har en hög andel invandrarelever och en låg andel högutbildade föräldrar. Under 1990-talet förändrades denna skola av egen kraft på ett remarkabelt vis. I början av decenniet var skolan körd i botten, med hög elevfrånvaro och många konflikter, idag har Navestadsskolan blivit en förebild för en rad andra förortsskolor. Vad Navestadsskolan framför allt lyckats med är att konsekvent och lyckosamt genomföra en radikal vision om en skola för informations-samhället. Innehållet i den visionen är inte okontroversiellt och kan förvisso diskuteras. Men skolans förändringsförmåga – vilken framför allt intresserat mig – är oomstridd. Skolan tillhör därmed de skolor som medvetet velat utveckla sin verksamhet, men utgör också i en sådan grupp ett extremfall. Förändringarna på skolan liknas av lärarna själva vid en revolution. De mätbara resultaten, betygen, har blivit bättre, men den förändringen är inte så uppseendeväckande att den i sig fordrar en förklaring. Avgångsklassernas genomsnitt fluktuerar i de flesta skolor från år till år, så också på Navestad, och de förändringarna kan likaväl förklaras av faktorer utanför skolans kontroll. Men

vad både lärare, elever och utomstående betraktare kan enas om, är att skolan i en mycket tung social miljö lyckats åstadkomma ett större ansvarstagande från elevernas sida när det gäller studierna samt ett kreativare och mer ansvarstagande arbetsklimat för lärarna. När Skolverket diskuterar kriterier för att mäta framgång i »utanförskapspräglade« områden, fäster man mindre avseende vid betygen. I stället väljer Skolverket framgångskriterier som gott klimat på skolan, positiva förväntningar och elevinflytande, en helhetssyn på lärandet, medvetenhet och satsningar på språkfärdighet i svenska, och deltagande i skolutvecklingsprojekt och internationella kontakter.² Som studien kommer att visa, ger dessa framgångskriterier en god beskrivning av Navestad. Utan att byta personal, kräva 150 procents övertid eller ett omänskligt lärarengagemang lyckades skolan med något som ibland kan te sig förtvivlat långt borta. Hur gick det till? Här är syftet att kasta ljus över hur Navestadsskolan kunde klara av att vända en negativ utveckling till något varaktigt bättre. Jag ägnar stor uppmärksamhet åt det pedagogiska och organisatoriska innehållet, hur förändringarna startade och framför allt hur förändringsprocessen såg ut.

Förutom Navestadsskolan har också sex andra skolor med likartade förutsättningar undersökts, skolor med en liknande andel invandrar-elever och låg utbildningsnivå bland föräldrarna. I denna studie står dock Navestadsskolan i centrum, därför att insikterna från den skolan har ett stort allmänt intresse. Genom att kontrastera Navestadsskolan mot de övriga, ökar förståelsen av vad som möjliggör genomgripande förändringar på en skola. Undersökningen av skolorna är gjorda under år 2000. Därefter har intervjuer och annat material bearbetats. Förändringar efter år 2000 har inte kunnat beaktas i denna studie.

Detta inledande kapitel innehåller, förutom den korta presentationen av bokens huvudsyfte, tre avsnitt. I det första diskuterar jag den forskning som tidigare bedrivits om skoleffekter, framgångsskolor

2. *Framgångsrikt på skolor i utanförskapspräglade områden*, Skolverket, 2001:6.

och förändring och tydliggör var denna studie placerar sig. I det andra avsnittet ifrågasätter jag den pessimism som präglar svensk skoldiskussion, och som tenderar att göra »skolans kris« alltför generell och därmed underlåter att uppmärksamma hur koncentrerade till vissa områden skolans problem faktiskt är. I det tredje avsnittet presenterar jag undersökningen, hur urvalet av skolor gått till och intervjuernas genomförande. Kapitlet avslutas med en disposition över bokens kapitel.

Skoleffekter är väsentliga

»Allt fler går ut årskurs nio i grundskolan utan att bli godkända i alla ämnen. Det avslöjade Dagens Nyheter igår. Värst drabbas ungdomar med utländskt ursprung. Fyra av tio invandrapojkar som gick ut nian i våras saknade godkänt i minst ett ämne. Men utvecklingstrenden går att bryta. Det visar arbetet på Jordbromalmsskolan i Haninge söder om Stockholm«.³

Den enskilda skolan och hur dess pedagogik och organisation utformas påverkar elevernas studiemotivation, förståelse och prestationer. Att så är fallet motiverar i hög grad en studie som denna, där skolan som organisation och pedagogisk institution har undersökts för att förstå inte bara hur bra lågstatusskolor ser ut utan framför allt hur förändringen mot förbättring gått till. Endast genom att borra i de värderingar, de idéer och i hur utformningen av den process gestaltar sig som leder en skola från ett »suboptimalt« läge till ett mer optimalt läge kan tillräckligt precisa kunskaper nås om hur en organisation som skolan förändras och förbättras. Enskilda skolor är inte enbart utlämnade åt omgivningsfaktorer som ligger utanför lärares och skollednings kontroll. Inga socioekonomiska faktorer avgör helt vilka resultat eleverna uppnår. Det finns också *självständiga skoleffekter*. Denna insikt har växt sig starkare sedan Michael Rutter och hans medarbetare publicerade *Fifteen Thousand Hours* 1979, där de visade att skolan som eleven gick i spelade roll för elevens studieframgång.

3. *Dagens Nyheter*, 2000-02-08.

Det är en uppmuntrande insikt, just därför att den pekar bort från ett deterministiskt synsätt, även om det råder delade meningar om skoleffekternas betydelse. Samtidigt är det en krävande insikt för enskilda skolor såväl som för ansvariga politiker; det spelar roll hur skolan organiseras.

I dagens skolpolitiska debatt är det vanligt att politiker och debattörer, ibland också forskare, skär hela det svenska skolsystemet över en kam och diskuterar det som om vore det ett enda gemensamt system. Egentligen är det djupt felaktigt, eftersom man då bortser från att skolan idag kännetecknas av långtgående decentralisering av beslutsfattande. Det professionella självbestämmandet på gräsrotsnivå gör det faktiskt lika riktigt att betrakta skolvärlden ur ett mikroperspektiv och att se varje skola som ett eget »universum«, en egen värld. I den här studien är därför avsikten att tydligt utgå från den enskilda skolans möjligheter att förändra och förbättra skolans övergripande mål om undervisning och fostran. Boken belyser skolor inom ramen för den kommunala skolan, något som också understryker inom vilka vida ramar enskilda skolor faktiskt kan röra sig utan att för den skull formellt vara friskolor.

Framgång kan se ut på flera sätt

I linje med att uppmärksamma enskilda skolor som separata organisationer med olika inneboende potential, är det rimligt att betrakta skolor med radikalt olika elevunderlag (när det gäller elevernas härkomst, språkkunskaper, föräldrars utbildningsnivå och livserfarenheter) som inte »lika«.⁴ Visserligen är det eftersträvänsvärt att barn och ungdomar skall besitta ungefär samma mängd kunskaper och medborgerliga kompetens när de lämnar grundskolan. Målet för undervisningen är således detsamma. Men vägen dit kan skilja sig avsevärt beroende på kontexten, det vill säga skolans upptagningsområde och elevunderlag. Den studie som jag presenterar här är en undersökning av just de skolor som i den allmänna debatten ofta benämns »pro-

4. Evans & Teddlie, 1995.

blemskolor« eller i den akademiska litteraturen »lågstatusskolor«. Hur vänder man uttalade »problemskolor« – skolor där många elever har svårigheter av skäl som ligger utanför skolans omedelbara påverkan – till »framgångsskolor« genom pedagogiska och organisatoriska förändringar? Förändringar som kan fungera i skolor med vissa förutsättningar, kan samtidigt vara helt förfelade i en skola med en annan elevsammansättning. Därför är det viktigt att betona att en utgångspunkt i denna studie är att *generella modeller* för att vända mindre framgångsrika skolor inte är möjliga att finna, utan att skolornas särskilda förutsättningar alltid spelar stor roll. Detsamma gäller skolledare. Ett framgångsrikt skolledarskap har visat sig kunna se mycket olika ut beroende på om det utövas på en lågstatusskola eller en medelklasskola.⁵

Insikten om att effektiva ledningsstilar och förändringsstrategier kan variera beroende på om skolor ligger i stan eller på landsbygden och på den socioekonomiska sammansättningen i området har under senare år uppmärksamats alltmer inom skolforskningen.⁶ Att kontexten och sammanhanget i vilket skolan verkar blir allt viktigare i forskning kring skolframgång och skolförbättring pekar också på behovet av att se *nationell* kultur som en »kontext«.⁷ Därför är det heller inte överraskande att forskningen om framgångsskolor och skolutveckling alltmer kommit att uppmärksamma att framgångsskolor ser olika ut inte bara beroende på om de är låg-, medel- eller högstatusskolor men också beroende på om de ligger i Sverige, USA, Australien eller Frankrike.⁸

5. Kring den problematiken finns en större diskussion inom den del av skolforskning som sysslar med framgång och effektiva skolor. Persson, Andersson & Nilsson Lindström, 2001, har presenterat liknande slutsatser på basis av svenskt material i ett antal studier.

6. Evans & Teddlie, 1995, och Townsend, 1997. Evans & Teddlie finner att ledningsstilen skiljer sig åt beroende på om de effektiva skolorna finns i lågstatusområden eller inom medelklassområden. Rektorer är oftare »initiatörer« med tydliga visioner och initiativtagare till förändringar i lågstatusskolor som är framgångsrika. På medelklassskolorna är i stället »managern«, som starkare betonar samarbete och demokratiska beslutsformer vanligare.

7. Townsend, 1997:313.

8. Townsend, 1997; Scheerens, 1992, kapitel 7.

Skolframgång i olika kulturer

Många studier om effektiva skolor och vad som kännetecknar dem har utförts i USA, Australien och Storbritannien. Men dessa miljöer skiljer sig i väsentliga avseenden från den svenska. Välfärdsfrågor, jämlikhet och solidaritet har varit centrala nav kring vilka den svenska skolpolitiken kretsat. Det är sannolikt en mycket viktig förklaring till att det bland studiens lågstatusskolor inte finns någon som entydigt slagit in på samma pedagogiska väg som vissa välkända »gettoskolor« i USA, med mycket traditionellt pluggande, stark disciplin och en intensiv betoning av hierarki, auktoritet och respekt.⁹ En av de mest kända företrädarna för de framgångsrika »gettoskolorna«, Lorraine Monroe, har utifrån sina erfarenheter skrivit boken *Nothing's Impossible* (1997). KIPP, »Knowledge is Power Program«, är en liknande skola som Monroes, belägen i Bronx i New York och med fantastiska resultat. Lärarna har en traditionell, kunskapsförmedlande, pedagogik och skolan vilar på ordning, fasta rutiner och hierarki.¹⁰ Liknande om än inte lika tydliga exempel kan också hämtas från Storbritannien.

Frågan är emellertid om dessa »recept« för framgång, som onekligen visat sig effektiva under vissa omständigheter, går att omsätta i den svenska välfärds-kulturen. Att återinföra det som många misstänksamt betraktar som en traditionell »pluggskola« skulle förmodligen vara omöjligt, både politiskt och kulturellt. Delaktighet, inflytande och jämlikhet är starka ledstjärnor i den svenska verkligheten och att återgå till en mer hierarkisk organisation i skolans värld vore nästintill otänkbart. Givet den »publik« skolan vänder sig till – skolelever och deras föräldrar – är redan stora delar av handlingsrepertoaren fixerad. Hur föräldrar och elever föreställer sig att skolan »skall vara« är en av

9. Se Monroe, 1997, för en beskrivning av hur en »gettoskola« i Harlem, the Frederick Douglass Academy, lyckas bli en mönsterskola framför allt genom rektorn Lorraine Monroes genomtänkta strategi. Men inte bara Monroe själv, utan de ofta mycket unga och hängivna lärare hon rekryterar är en frukt av ett amerikanskt samhälle och en amerikansk och ganska tuff arbetsmarknad.

10. Sammanfattning av seminariet »Ledarskapet som lyfte skolan ur gettot!« vid Skolmässan 2000.

de »ramar« inom vilken skolan rör sig. Men också lärarnas egen världsbild och uppfattning, när det gäller människosyn och föreställningar om avvägningar mellan arv och miljö, identifierar vissa handlingsalternativ och sorterar bort andra. Normer och värderingar som är grundläggande anger ramarna för aktörernas handlande. Och här tror jag att det amerikanska samhället skiljer sig från det svenska. Individuell prestation, »the American dream«, är fortfarande en levande realitet som kan motivera många föräldrar i USA:s getton att pepa sina barn genom en tuff och hård skolgång för en hägrande framtid. På gott och ont är ett uppskjutande av belöningar inte längre lika legitimt i det svenska samhället, och därmed inte heller i skolan. Barne- nen måste må bra också här och nu.

Det är ej längre enbart fråga om att »lära för livet«, för en framtid som vi dunkelt känna och som i varje fall för barnet ej är föremål för det aktuella intresset, utan också fråga om sysselsättning, trivsel och utveckling i nuet. Man kan också göra gällande, att ett fullt och helt liv i barn- och ungdomsåren, där den egna personligheten får tillfälle att utveckla sig och komma till uttryck utan alltför ivriga hänsyn till vad som i framtiden kan vara till nytta, kanske bäst underlättar en framtida anpassning till och insats i de vuxnas liv.¹¹

Så skrev den svenska skolutredningen redan 1946 i sitt betänkande om hur skolans inre arbete skulle gestalta sig. Utredningen satte därmed på pränt ett av de större mentala paradigmskiften som ägt rum under 1900-talet. Detta paradigmskifte vill jag återkomma till. De förändringar, ja innovationer, som Navestadskolan genomfört har visserligen anpassats till 2000-talet, men de har ändå sin bakgrund i den föreställningsvärld som signalerades genom 1940-talets pedagogiska och psykologiska nytänkande. En fråga, som är mycket svårbesvarad, är om det hade kunnat se annorlunda ut? Hade Navestadsskolan kunnat välja en utpräglad »Harlem-modell« och bygga något varaktigt på den? Det är mycket tveksamt.

Pedagogen Gunnar Berg skriver att skolutveckling är en fråga om

11. Skolans inre arbete. Synpunkter på fostran och undervisning, SOU 1946:31, s. 29.

inre och yttre handlingsutrymme. Det yttre utrymmet bestäms av till exempel nationellt fastlagda skolpolicies.¹² Styrningen av skolan sätter de gränser inom vilka utveckling kan ske, tycks Berg mena. Det inre handlingsutrymmet bestäms å sin sida framför allt av de normer och värden, den kultur, som besjälar skolan.¹³ Men även den nationella politiska kulturen och de värden som är tongivande bidrar till att avgränsa ett yttre handlingsutrymme, bortom vilket det är mycket svårt att röra sig, därför att utveckling i sådan riktning utmanar och bryter för starkt mot den nationella kulturen. Därför är det viktigt att öka den svenska empirin i forskningen kring skolförbättring och effektiva skolor.

Det finns samtidigt skäl att skärskåda de mer djupliggande politiska och kulturella föreställningar som genomsyrar den svenska skolpolitiken från 1940-talet och framåt, och de effekter på samhällslivet som dessa idéer omsatta i reformer faktiskt kan ha fått.

Idéer liksom intressen sätter alltid gränser för vad som kan, bör och får göras, vilket också avspeglar sig i den »repertoar« av pedagogiska och organisatoriska former inom vilket nytänkandet på skolorna rör sig. Den svenska politiska kultur, inom vilken skolan verkar, gör sig påmind såtillvida att långtifrån allt är möjligt. Skolan är på så sätt en spegling av det omgivande samhället, och dess förhärskande normer och värderingar fungerar inte alltid effektivt, i den bemärkelsen att de leder till goda utfall för samhället som helhet.¹⁴ Vad kan till exempel det betydelsefulla »paradigmskifte« som ägt rum när det gäller synen på framtiden innebära för samhällslivet? Frykman talar om avvägningen mellan kort och lång sikt.¹⁵ Upptäckten av framtiden skedde i och med att människan började planera och investera i en tänkt framtid. Morgondagen blev en realitet, och i och med detta följde en rad betydelsefulla samhällsförändringar, vilket Leif Lewin har skrivit om

12. Berg, 1999:13.

13. Berg, 1999:13.

14. Jämför North, 1990/93, Putnam, 1996.

15. Jag har tidigare berört den problematiken i »Dr Spock och medborgardygdena« (1999) under beteckningen villkorlighet.

(1998). Förmågan att skjuta upp belöningar, att offra något idag för att få något imorgon – att investera i en föreställd framtid – har inom socialpsykologisk forskning visat sig vara intimt förknippat både med livstillfredsställelse och framgång, individuellt och samhälleligt.¹⁶ Idag är emellertid tillfredsställelse i nuet på väg att ersätta investeringar i framtiden. Att skjuta upp belöningar, att arbeta på mycket lång sikt och att motivera svårigheter och till och med vantrivsel i nuet med eventuellt framtida kompensation har förlorat mycket av sin motive-rande kraft. Det är oroväckande, men lösningen ligger inte i att återgå till det »framtidens tyranni« som tidigare plågade många elever utan att stimulera till en tidig, långsiktig planering hos barn så att de värderar sina egna möjligheter realistiskt. Yrkesmässiga framgångar är inte längre, som en gång under industrialismens blomstringstid, lika högt prioriterade för flertalet. Vårt välstånd och spridningen av ekonomiska resurser över stora befolkningslager har skapat en annan värdestruktur som sannolikt inte kommer att förändras om inte de ekonomiska förhållandena försämrats permanent. Det är den kulturella verklighet som skolan lever i, vare sig det är samhälleligt effektivt eller inte.

Vad kännetecknar framgångsrika skolor?

Detta är långtifrån den första undersökningen om »framgångsrika« skolor och skolförbättring. Tvärtom är det så, att det idag finns en rik litteratur om vad som kännetecknar en bra, framgångsrik skola, dock främst amerikansk. Det finns också ett växande antal svenska studier. Forskningen kring vad som kallas »school effectiveness« har vuxit under de senaste tjugo åren. Pionjärbetet *Fifteen Thousand Hours* (1979) tillhör fortfarande standardverken på området. De brittiska

16. Clausen, 1993. I boken *American Lives* redovisar han resultaten av närmare 60 års forskning kring en grupp (cirka 300) amerikaner som forskarna följt över livscykeln utifrån frågan om det är möjligt att identifiera nyckeln till ett lyckligt, tillfredsställande liv. Vad de finner är att förmågan till rudimentär planering redan i ungdomen, avvägning av omedelbara och uppskjutna belöningar, utgjorde den kanske viktigaste faktorn. När journalisten Karl Maier beskriver Nigerias nuvarande sönderfall pekar han på att befolkningen, både elitaktörer och andra, uppträder som om framtiden inte fanns, vilket bidrar till landets förfall. Maier, 2000.

forskarna Michael Rutter, Barbara Maughan, Peter Mortimore och Janet Ouston ställde frågan om det spelade någon roll i vilken skola barnen gick under de obligatoriska skolåren för graden av närvaro (15 000 timmar i genomsnitt), uppträdande, studieprestation och kriminalitet? Rutter m.fl. tog fasta på att: »...de avgörande skillnaderna föreföll att handla om aspekter av skolan som social miljö. Man hade noterat skillnader mellan skolor i etiskt förhållningssätt, klimat och i atmosfär, men det fanns mycket litet kunskap om vad i personalens handlande som orsakade skillnaderna i dessa svårgripbara men väsentliga egenskaper».¹⁷

Om skolan i sig hade betydelse för elevernas resultat, vilka egenskaper på skolan var det då som påverkade i positiv eller negativ riktning? Rutter och hans medarbetare undersökte tolv skolor i centrala London, där de kunde hålla vissa andra centrala förklaringsfaktorer som resurser och hemmiljö relativt konstanta. De visade övertygande att något¹⁸ hos de enskilda skolorna i sig hade en självständig och alldeles substantiell effekt på elevernas utbildning i bred mening. Mot bakgrund av dåtidens akademiska diskussion var det ett oväntat resultat, då den vedertagna uppfattningen på området gjorde gällande hemmiljöns allt överskuggande betydelse. Men vari består då detta »något« som Rutter m.fl. identifierade som särskiljande mellan de framgångsrika skolorna och de övriga?

En omfattande skolforskning inom detta område har fokuserat just på att förfina kunskapen om vilka dessa egenskaper är. Vad gör att vissa skolor förmår lyfta sina elever medan andra, till synes med likartade förutsättningar, inte åstadkommer liknande effekter? Skoleffekterna har preciserats och mekanismerna har blottlagts allt tydligare. Men redan i *Fifteen Thousand Hours* ringade författarna in ett antal centrala »skolegenskaper« som sedan dess funnits med i diskussionen, mer eller mindre intakta. Egenskaperna speglar skillnader i or-

17. Rutter m.fl., 1979:20-21.

18. Jämför Grosin, 1996, som i en studie av svenska högskoleskolor prövar Rutters teori om skoleffekter och finner övertygande belägg för att »skolklimat alltså tycks utöva ett av social bakgrund delvis oberoende inflytande på elevernas prestationer och uppförande i skolan«.

ganisation, pedagogik, ledning och värderingar, det som ibland i litteraturen kallas klimat, ethos eller kultur, och Rutter m.fl. understryker att skillnaderna de fann inte förklarades av skolans storlek, lokalernas utseende eller den omgivande administrativa strukturen. Det var alltså egenskaper hos skolorna som sociala miljöer som varierade. Författarna kallar det »school process« och avser akademiskt fokus och lärarnas krav och förväntningar på eleverna, lärarnas pedagogik i klassrummet, tydliga belöningar och bestraffningar och graden av elevernas eget ansvarstagande. Den samverkande effekten av dessa element i »school process« är mycket starkare än varje elements enskilda betydelse; helheten är mer betydelsefull än de enskilda delarna var för sig. Rutter m.fl. drar slutsatsen att just dessa faktorer bidrar till att skapa ett »ethos«, en skolans själ. I viss svensk litteratur har benämningen skolkultur¹⁹ använts, eller pedagogiskt och socialt klimat (PESOK).²⁰ Berg definierar skolkultur som »ett osynligt regelsystem som på ett informellt plan styr den pedagogiska och administrativa verksamhet som bedrivs inom en enskild skola«.²¹ PESOK är, enligt Grosin, »en komplex frukt av djupt liggande värderingar och normer hos skolans professionella som kommer till uttryck genom organisatoriska och praktiska handlingsmönster som det tagit de vuxna i skolan lång tid att utveckla«.²²

Varje skola, i likhet med andra sociala organisationer, skapar alltså en egen kultur där vissa normer och värden är gemensamma. Framgångsrika skolor tenderar att uppvisa en likartad »ethos« som leder till beteenden som är gynnsamma för lärande i skolan. Vad har hänt sedan *Fifteen Thousand Hours* publicerades? Det är möjligt att identifiera två huvudlinjer i den forskning som följt. I den ena har uppmärksamhet ägnats faktorer i variabeln »school process« som är av betydelse för att förklara skolprestationer. Med andra ord utveckla, fördjupa och förfina den modell som Rutter m.fl. presenterade, och där

19. Berg, 1999.

20. Grosin, 1996.

21. Berg, 1999:9.

22. Grosin, 1996:6.

»ethos« eller kulturen är en viktig del men inte den enda. Idag råder förhållandevis stor enighet om att de faktorer som Rutter pekade ut – akademiskt fokus och förväntningar på eleverna,²³ regelbundna »kontrollstationer«, elevens eget ansvarstagande, pedagogiken och lärarnas uppträdande i klassrummet,²⁴ – är viktiga. Framför allt har idén om ett »ethos« vidareutvecklats i många studier, begreppsligt, teoretiskt och empiriskt.²⁵

Men därtill kommer ett antal ytterligare faktorer som många forskare funnit vara viktiga. Den i särklass mest betonade – som intressant nog *inte* är särskilt framträdande i *Fifteen Thousand Hours* – är ledarskap. Den akademiska och administrativa ledningen tillmäts i den absoluta merparten av alla senare studier stor betydelse. Gray & Wilcox skriver till och med: »Vi väntar fortfarande på en studie som övertygande skulle visa att rektorn inte var spindeln i nätet trots att skolan som han ansvarade för ändå fungerade framgångsrikt.«²⁶ Men vad Rutter m.fl. visade var faktiskt just detta: i studien som de genomförde framstår inte ledarskap som ett element i »school process«. En förklaring kan vara att i senare forskning har egenskaper hos framgångsrika skolor ofta sammanblandats med förändringsprocesser på skolorna. I de senare är ledarskapet helt centralt,²⁷ medan det uppenbarligen förekommer effektiva skolor utan att faktorn ledarskap är framträdande.

23. Stoll & Fink, 1992, Monroe, 1997, Gray m.fl., 1999, kapitel 6 och kapitel 10, för en diskussion om det akademiska fokus och de höga krav som kännetecknar framgångsskolor. I en intressant artikel visar emellertid Townsend (1997) att betoningen av akademiskt fokus delvis är kulturellt betingad. I den jämförelse han genomför mellan USA och Australien visar det sig att man i USA fäster betydligt större avseende vid »akademiskt fokus och krav« än i Australien där läroprocessen snarare än resultatet stod mer i centrum. I USA placerades »höga krav« på andra plats för vad som var viktigt för en framgångsskola, medan samma faktor i Australien hamnade på åttonde plats. Townsend visar likaså att ledarskap tillmäts större vikt i USA än i Australien, vilket är intressant mot bakgrund av den relativt USA-dominerande skolforskning som koncentrerats mycket kring ledarskap. Townsend, 1997:318ff.

24. Beträffande lärarnas roll är det främst lärarnas »passion« och förhållningssätt som lyfts fram i senare litteratur. Se Gray & Wilcox, 1995, Townsend 1997, Monroe, 1997.

25. Hargreaves, 1995, Berg, 1999.

26. Gray & Wilcox, 1995:20. Jämför Townsend, 1997:315ff, Grosin, 1996, Monroe, 1997.

27. Se bland annat Stoll & Myers, 1998, som träffande skriver: »...man kan ösa in resurser och stöd i en dålig skola, men dessa medel kan inte användas effektivt förrän det finns en stark ledning.« (1998:73). Se också Stoll & Fink, 1994, Evans & Teddlie, 1995, Gray m.fl., 1999.

Vad senare forskning också pekat ut som gynnsamt är närvaron av gemensamma målsättningar och en delad vision av skolans mål, som får alla att sträva åt samma håll och att detta signaleras till elever och föräldrar.²⁸ Relationen mellan föräldrar och skola återkommer också i aktuell forskning. En nära relation, där föräldrarna är aktiva, medverkar och besöker skolan, har visat sig karakterisera framgångsskolor.²⁹ Inte heller detta element fanns med i Rutters studie.

Forskningen om skolan som social miljö kommer till påfallande likartade slutsatser som den bredare fåran av annan forskning kring organisationer, oavsett om de är myndigheter, universitetsinstitutioner, fängelser eller företag. Trots att forskningen kring framgångsrika skolor till liten del ägt rum i samspel med annan organisationsforskning, stärker de likartade slutsatser som framkommit i båda forskningsfälten föreställningen om att de sociala egenskaper som återkommer i mer framgångsrika organisationer är förhållandevis universella, även om de kan utformas olika beroende på kulturell och politisk omgivning. Organisationsforskningen har nämligen också visat att närvaron av gemensamma mål och visioner, ett aktivt ledarskap och höga krav och förväntningar på varandra, i kombination med en hög grad av ansvar kännetecknar framgångsrika organisationer, oavsett om de är offentliga eller privata företag.³⁰ Skolan är i den bemärkelsen inte avvikande.

Institutionell förändring och förbättring

Det andra forskningsområde som tilldragit sig intresse är en mer dynamisk ansats kring frågan om skolförändring och framför allt skolförbättring. I den anglosaxiska litteraturen kallas inriktningen »school improvement«. Forskningen på detta område kan delas upp i

28. Stoll & Fink, 1992, Stoll & Fink, 1994, Evans & Teddlie, 1995, Mc Namara, 1999.

29. Townsend, 1997, jämför Putnam, 2001:301ff.

30. Idag föreligger en omfattande forskning kring innovativa företag. När det gäller innovativa forskningsmiljöer har jag själv publicerat en studie 1998, och Wilson 1989 studerar offentliga organisationer från samma perspektiv. Redan 1970 gav Burton Clark ut ett arbete om excellenta amerikanska college och deras sociala klimat. Göran Ekvall har publicerat flera arbeten om innovationer och organisation, bland annat *Förnyelse och friktion*, 1988.

två kategorier. Å ena sidan studier som undersökt skolor vilka genomgått »naturliga« förbättringar: ex-post analyser med andra ord.³¹ Å andra sidan de studier som följer en förändringsprocess som forskarna antingen själva initierat genom att tillämpa kunskaper om hur effektiva skolor fungerar, eller som de fått kännedom om på annat sätt och vill följa.³² Peter Mc Namara diskuterar ett projekt, där rektorerna gavs teoretisk utbildning om den forskning som bedrivits om skolförbättring och skolframgång. De skulle sedan tillämpa forskningsrönen och förändra sina egna skolor. Det mest slående resultatet är den begränsade ökningen – i de flesta fall ingen ökning – av elevernas studieresultat och den ringa förändringen i skolornas klimat.³³

När vi närmar oss frågan om hur en skola förändras i positiv riktning, den fråga som står i centrum här, är alltså forskningsläget betydligt mindre tydligt än beträffande vad som kännetecknar en välfungerande skola. Ramarna för den analys som följer bygger delvis på vad som redan är känt, men utvecklar också vissa aspekter vidare. Vad jag inledningsvis särskilt vill understryka är hur central själva förändringsprocessen i sig är för hur »hållbar« och stabil förbättringen kommer att bli.³⁴ Det är kombinationen av »rätt« reformer och *hur* dessa reformer genomförs som kan leda till en förändring av skolkulturen, vilket är en förbisedd insikt i många praktiska förändringsförsök.³⁵ Här har jag därför fäst stort avseende vid reforminnehållet, vilka som drev fram idéerna samt genomförandet av förändringsprocessen.

Statsvetenskaplig forskning om de institutionella förändringar på makronivå som övergången från auktoritära stater till demokrati utgör kan vid sidan av skolforskning och annan organisationsteoretisk

31. Joyce m.fl., 1999, Gray, m.fl., 1999, Weiss, 1995.

32. Stoll & Fink, 1992, Louis, 1994, Wallace & Pocklington, 1998, Ross m.fl., 1997, Stoll & Fink, 1994, Stringfield m.fl., 1997, Mc Namara, 1999. Jämför diskussionen i Goodman m.fl., 1982:5ff om »planerad förändring«, »anpassning« och »utveckling«, som i grova drag motsvarar den uppdelning i typ av förändring som också återfinns i skolförbättringsforskningen.

33. Mc Namara, 1999, kapitel 9. Jämför diskussionen i Stoll & Fink, 1994:150ff.

34. Stoll & Fink finner att implementeringen, att hitta en fungerande process där lärare och personal upplever att »de äger förändringarna« är ett centralt men mycket svårt steg. 1994:150.

35. van den Berg m.fl., 1999:327.

litteratur bidra med insikter om hur institutionell omvandling går till. Även i staters övergång till demokrati är reforminnehållet, det vill säga de idéer och visioner som vägleder aktörerna, centralt för hur resultatet blir. Felaktiga analyser och därmed felaktiga vägval, »timing« i reformprocessen, när det gäller takten i de ekonomiska reformerna och val av konstitutionell inramning kan visa sig ödesdigra och leda in stater på villospår. På nära håll, i Östeuropa och Ryssland, finns belägg för att framgången för olika stater i den ekonomiska och politiska utvecklingen skiljer sig åt kraftigt, något som ofta diskuteras i termer av felaktiga vägval vid strategiska tidpunkter. Forskning på detta område har visat att själva övergångsprocessen – transitionen – och hur den genomförs i sig har en stor betydelse för att konsolidera de nya demokratierna. Bland annat är relationerna och maktbalansen mellan den »gamla« eliten och den nytillträdde viktiga att reglera, därför att potentiella och permanenta motståndare till systemet i längden kan undergräva det nya. Därför brukar en övergång, där vissa »garantier« lämnas till den gamla regimens män så att dessa inte känner osäkerhet och misstro, betraktas som gynnsam. Äger övergången rum på ett sätt som inte tenderar att alienera viktiga aktörer (exempelvis en tidigare elit) utan tvärtom skapar säkerhet och förutsägbarhet för dem som »drabbas«, är också grunden lagd för en hållbar och varaktig förändring av den politiska kulturen i den nya demokratiska staten. Hållbarhet och varaktighet är väsentliga och svåråtkomliga egenskaper hos en förändring. Min hypotes är att detsamma gäller i alla institutioner, inklusive skolan, som förmår etablera en varaktig förbättring.

Ökade resurser är inte detsamma som förbättring

I centrum står alltså institutionella förändringsprocesser. En skola är en organisation som många andra där kvalitén på de relationer som utvecklas mellan individerna är centrala för organisationens sätt att fungera. Relationerna mellan lärarna och skolledningen, mellan lärarna sinsemellan, mellan lärare och elever, och mellan eleverna är alla avgörande för hur väl skolan fungerar. Skolan karakteriseras mer

än vissa andra organisationer av den specifika egenskapen att den är en professionellt styrd miljö med en historiskt sett hög grad av autonomi för de anställda. Det skapar särskilda förväntningar på delaktighet och inflytande som måste tas på allvar. Skolan är vidare en organisation där det ständigt från både politiker- och myndighetshåll talas om förändringar och förnyelse. Idéer om pedagogisk förnyelse är ofta i omlopp: vissa amerikanska forskare talar om en lång tradition av »pedagogiskt missnöje«³⁶ som med viss regelbundenhet ger upphov till ständigt nya mirakelmediciner. Talet om förändring och förnyelse motsvaras emellertid inte alltid av att något substantiellt sker. Men det finns skolor som verkligen lyckas vända en negativ utveckling till sin motsats genom medvetna beslut. Vilka förutsättningar kännetecknar framgång i att åstadkomma en positiv förändring som blir varaktig?³⁷

Primärt hänger en sådan utveckling inte på resurser, åtminstone inte på det enkla sätt som ofta hävdats.³⁸ I stället finns det andra faktorer som är mer avgörande och som utformas inom organisationen. Alltmer uppmärksammas i organisationsforskningen den avgörande betydelse som utformningen av det sociala samspelet har, framför allt

36. van den Berg, Vandenberghé och Slegers (1999) beskriver ett konstant pedagogiskt missnöje som en väsentlig drivkraft bakom de ofta återkommande kraven på pedagogisk förnyelse i USA och i Sverige.

37. Jag närmar mig skolproblematiken och institutionella förändringar som statsvetare. Inom statsvetenskap har de senaste decenniernas forskning alltmer kretsat kring demokratins problem, framför allt när det gäller att söka fastställa hur övergången från ett auktoritärt till ett demokratiskt system går till samt hur demokratin konsolideras, det vill säga stabiliseras, när väl en övergång ägt rum. Övergången från ett styrelseskick till ett annat är en institutionell makroförändring, men det finns inget som hindrar att de insikter som vunnits genom forskning kring dessa förändringar också används för att förstå institutionella mikroförändringar som skolans. Därför kommer förändringsprocessen inom skolorna att analyseras med viss hjälp av demokratiforskningen. Begrepp som övergång (transition) och konsolidering kommer att dyka upp igen.

38. Jämför Larsson, 2001, som i en magisteruppsats inom ramen för detta projekt kommit fram till att ekonomiska resurser på kommunnivå spelar roll för betygsresultatet mätt som avsaknad av betyg i minst två ämnen. Lärartäthet och klasstorlek utgör två mekanismer som kan förklara hur resursfaktorn verkar, men fortfarande återstår 80 procent av effekten att förklara. Larsson har inte studerat enskilda skolor, utan har kommuner som den övergripande enheten. Det är inte bara resurser i sig som har betydelse, utan på vad dessa resurser satsas: till exempel som här ska visa sig viktigt i elevvård.

samarbete. Jag tänker också här på förmågan att i ett samspel inom organisationen identifiera adekvata lösningar (som följer på rimliga problembeskrivningar) utifrån *faktiskt* möjliga handlingsalternativ. *Teoretiskt* sett tänkbara alternativ kan visa sig helt omöjliga och illegitima i en viss kulturell miljö eller i ett speciellt socialt sammanhang. Adekvata lösningar är en del i en förbättring. Att hitta lösningar som fungerar underlättas i oerhört hög grad om det är möjligt att lära av begångna misstag och om organisationen ger utrymme för försök och experiment som avför sämre lösningar och sorterar fram bättre. En förändring kan mycket väl äga rum utan adekvata lösningar, men resultatet blir ofta inte till det bättre.

För att en förändring skall bli möjlig krävs vidare ett gemensamt »krismedvetande«, att individerna på ett likartat sätt uppfattar att problemet finns och vari problemet består. Att en gemensam problemuppfattning växer fram och formas är bland annat avgörande för att individer i organisationen inte skall bedöma att riskerna är för höga för att ge sig in i något nytt, givet de kostnader som osäkerhet inför något nytt i sig innebär.³⁹ Utöver adekvata lösningar och gemensamt krismedvetande är den »beslutskultur« som präglar förändringsprocessen helt avgörande, framför allt för graden av varaktighet för den nya ordning man vill etablera. Resultaten i denna studie pekar i riktning mot att ett vertikalt förtroende, från ledning till lärare, delaktighet, öppen kommunikation och hur kritik bemöts och upptas är centrala faktorer för att särskilja en varaktig förändring från en instabil och sårbar förändring. I det avsnitt som nu följer lämnar jag skolforskningen för att i stället fokusera på den svenska skoldebatten och den bild av den svenska skolans kris som den förmedlar.

39. Jämför Ostrom, 1990, som skrivit en banbrytande studie om individers samarbete för att skapa eller förändra institutioner på ett område där det inte är individuellt rationellt att reglera beteende, men där utfallet för kollektivet av ett oreglerat individbeteende kan vara förödande. Vad hon forskat kring är nyttjandet av allmänna nyttigheter som vatten, jord och fisk. »Det sätt på vilket en individ bedömer den förväntade nyttan i en institutionell valsituation är avhängigt den information som står till buds beträffande de fördelar (eller nackdelar) som sannolikt blir resultatet av en alternativ uppsättning regler i jämförelse med de fördelar (eller nackdelar) som blir konsekvensen av en fortsatt användning av gällande regler.« (194).

Myten om den usla svenska skolan

»De flesta är idag benägna att acceptera den smärtsamma sanningen att den svenska skolan befinner sig i kris«.⁴⁰ Så inleddes en stor krönika kring den svenska skolans misslyckande. Från många håll är kritiken mot den svenska skolan, när det gäller både organisation, pedagogik och målsättningar, massiv och växande.⁴¹ Varför? Och är den allmänt formulerade kritiken berättigad eller finns det indikatorer som pekar i en annan riktning? Mot bakgrund av en begränsad men kritisk genomgång av en, det ska villigt erkännas, betydligt mer omfattande skoldebatt än vad jag här kan redovisa, vill jag visa att det finns en kris, men långtifrån så generell som det ofta antas. Inte sällan är det en känsla av att stå inför ett skolans sammanbrott som förmedlas.

Vårt samhälle genomgår just nu en omvandling av samma dignitet som när jordbrukssamhället övergick i industrisamhället. Detta nya samhälle, den globala ekonomin, den tekniska utvecklingen och mångfalden ifråga om kulturer, normer och värderingar ställer helt andra krav på skolan än tidigare.

skriver ett antal ledamöter i Lärarnas Riksförbunds Utbildningsakademi. De hävdar att just vår tid representerar en historiens brytpunkt.⁴² Politiskt sett kommer kritiken mot skolan både från höger och vänster, liksom från de närmast berörda, nämligen lärarna. Lärarnas Riksförbund (LR) har under 1990-talets sista år starkt drivit kampanjer för mer resurser till skolan och en uppvärdering av läraryrket. I skriften *På jakt efter det nationella uppdraget* (2000) presenteras till exempel en brett upplagd undersökning av skolans tillstånd i fem sven-

40. Haage, 1999-10-24. Jämför Winqvist 2000-08-16 som likaså förmedlar bilden av att de flesta debattörer idag är ense om »att den svenska skolan befinner sig i en kris av något slag«.

41. Bland kritikerna finns etnologen Jonas Frykman (1998), som lanserar den högst tänkvärda idén att den distans och det motstånd mellan skola och elev som fanns tidigare fungerade som en språngbräda mot framtiden och främjade den sociala mobiliteten. Inger Enkvist (2002) diskuterar i den uppmärksammade *Feltänkt* grunderna för den skolpolitik som växt fram under efterkrigstiden. Föreställningen om det »goda barnet« som kraftigt slog igenom i 1940-talets pedagogiska och psykologiska litteratur är en vanföreställning som fått förödande pedagogiska konsekvenser, lyder en av hennes många slutsatser. Det finns anledning att återkomma till idéerna om framtidens försvinnande och om den mänskliga naturens godhet i kapitel två.

42. »Samhällskontrakt för skolan«, *Upsala Nya Tidning*, 2001-09-18.

ska kommuner, där resurser dragits in och betygen delvis sjunkit. Från lärarhåll har mycket stark kritik riktats mot kommunaliseringen av skolan som genomfördes när Göran Persson var skolminister 1989/90, och de negativa effekter denna omläggning av skolans styrning påstås ha gett upphov till. Två konsekvenser som särskilt utpekats har varit att de ekonomiska neddragningarna inom många kommuner drabbat skolan – ibland i mycket hög grad – samt att decentraliseringen av beslutsfattandet medfört att skolan delvis utvecklats olika i olika kommuner. »Det innebär att den ena skolan inte längre är den andra lik. Inget fel i det – så länge kvaliteten och likvärdigheten i undervisningen kan garanteras.«⁴³ Just lärarorganisationerna menar att skolans nationella likvärdighet – som varit och fortfarande är ett prioriterat mål – inte existerar idag.⁴⁴

Givetvis har LR rätt i att olika skolor fungerar olika bra. Men detta är knappast någon ny företeelse. Skoleffekter (den enskilda skolans effekt oavsett resurser och elevsammansättning) existerade givetvis även i den tidigare mer enhetliga skolorganisationen. Visserligen skulle kanhända, och det är viktigt nog, en del av skillnaderna skolorna emellan försvinna ifall resurserna var mer lika över kommunerna. Men det finns ändå en stor inomkommunal variation. Resurser är inte allt; det beror också på var och hur de sätts in.

Kritiken mot den svenska skolan kretsar kring några återkommande teman. En underförstådd uppfattning som driver diskussionen är att kunskapsnivån bland eleverna ständigt sjunker, både om man jämför över tid men också internationellt. Den verklighetsföreställningen finns framför allt företrädd bland borgerliga debattörer och politiker. Utvecklingen kommer på sikt att leda till att Sveriges ställning som ledande industrination och kunskapssamhälle undergrävs. »Skolan klarar inte längre att försörja vårt näringsliv med välutbildad arbetskraft, vilket får negativa effekter för vår ekonomiska tillväxt och hotar vårt välbefinnande. Det börjar bli bråttom. Rådrummet för ansvariga

43. *På jakt efter det nationella uppdraget*, 2000: 3–4.

44. I *På jakt efter det nationella uppdraget* (2000) är en av huvudavsikterna att visa de stora skillnader som uppstått mellan rika och fattiga kommuner när det gäller satsningen på skolan.

politiker och tjänstemän krymper snabbt«, varnar till exempel en förutvarande skolinspektör.⁴⁵ Orsakerna till att kunskapsnivån sjunker på detta oroande vis antas vara flera. En föreställning är att skolans innehåll och då främst balansen mellan å ena sidan kunskapsförmedling (»undervisning«) i specifika ämnen och å andra sidan karaktärsdanning (»fostran«) har förskjutits så att kunskapsförmedling och ämneskunskaper fått stryka på foten och att social kompetens och konfliktlösning i klassrummet trätt i förgrunden. Detta är i stora drag folkpartiets argumentation, och partiet kräver också följaktligen mer av ämnesutbildning för lärarna. Samtidigt formuleras från vänsterhåll en kritik som tar fasta på att den svenska skolan misslyckas med att åstadkomma en ökning i den moderna »ståndscirkulationen«, i och med att snedrekryteringen till högre utbildning består. Tidigare gällde den diskussionen framförallt »begåvningsreserven« inom arbetarklassen; idag har »begåvningsreserven« både könsmissiga och etniska förtecken. Denna kritik koncentreras på att selekterande mekanismer fortfarande får starkt genomslag i skolan. Denna selektion sker redan i lägre årskurser, *trots* en intensiv reformverksamhet.

Men inte heller den fostrande uppgiften klarar den nuvarande skolan på ett bra sätt, enligt vissa kritiker. Normupplösningen har gått för långt. Susanna Popova skriver: »Respekten för normöverträdarens rätt att göra uppror skuggade så länge behovet av respekt för gemenskapen att debatten avstannade. Idag orkar lärarna inte längre vara kvar i de undanlidande normernas tillvaro.«⁴⁶ Liknande observationer gör Kaj Attorps, som i en brett upplagd jämförelse mellan amerikanska och svenska skolor konstaterar att »vi är på väg in i det skede av upplösning och disciplinlöshet som amerikanerna nu lägger bakom sig«.⁴⁷

Vidare föreställer sig många att den mindre auktoritetsinriktade

45. Settergren, 2001-01-20.

46. Popova, 1999-09-04.

47 Attorps, 1999-02-21. Artikelns rubrik »Flumskola inget för amerikanerna« är samtidigt litet ohistorisk då den progressiva pedagogik som en gång inspirerade de svenska skolreformatörerna just hämtades från – USA. Jämför van den Berg, 1999:324–325.

pedagogiken och undervisningsmetoderna underminerar lärandet och att lärarrollen med dess ökade betoning av »handledning« och mentorskap snarare än auktoritet och ämnesexpertis är ett mycket allvarligt hot.⁴⁸ Lärarnas arbetssituation i stort, risken för utbrändhet och svårigheten att rekrytera nya lärare dyker också upp i detta sammanhang.⁴⁹ »Ett ökat antal lärare lämnar skolan, frivilligt eller som utbrända, och det förefaller bli allt svårare att rekrytera nya lärare till att fylla tomrummet efter de stora pensionsavgångar som nu inlett« heter det i en debattartikel i *Svenska Dagbladet*.⁵⁰ I denna kritik ligger också underförstått att de blivande och nyutexaminerade lärarna faktiskt är sämre än i tidigare generationer: urvalet tenderar alltså att vara negativt. Anledningen anses vara den deprofessionalisering av skolan som ägt rum sedan 1960-talet, med sjunkande lärarlöner, tuffare skolmiljöer och de ändrade arbetsvillkor som kommunaliseringen 1989/90 innebar.

Skolledningens förändrade arbetsvillkor, mindre pedagogiskt och mer administrativt ansvar, är ytterligare en faktor som anses bidra till den allmänna nedgång som många idag tycker sig se. Bilden av den frånvarande rektorn, instängd på sitt rum med högar av papper framför sig och föga kontakt med elever eller lärare, är gängse och »om han är i skolan eller på möte på Skolverket har man ingen aning om, och det gör heller ingen skillnad« skriver Attorps.⁵¹

Kan skolan lyckas? Frågan är högst befogad, eftersom den kritik som jag tangerat ovan långtifrån är ny. Under hela 1900-talet har debattens vågor gått höga kring skolan, dess metoder, pedagogiska ideal och människosyn – inte bara i Sverige utan såväl i USA som i Europa.⁵² Frykman talar till exempel om den »moraliska panik« som uppmammats kring den svenska skolan.⁵³ Därför finns det anledning att in-

48. Se till exempel Enkvist, 2002:66ff, Haage, 1999-10-24.

49. Settergren, 2001-01-20.

50. Settergren, 2001-01-20.

51. Attorps 1999-02-21.

52. van den Berg, Vanderberghe & Slegers, 1999.

53. Frykman, 1998:13ff.

ledningsvis ställa frågan om hur och varför dessa bilder av skolan konstrueras. På vilka verklighetspåståenden vilar de faktiskt? Undersökningar visar nämligen, att för föräldrar är bilden av det *egna* barnets skola betydligt ljusare än bilden av skolan i allmänhet. Som abstraktion är skolan något många tar avstånd från, men i sin konkreta uppenbarelse möter skolorna inte alls samma kritik. Kanske är skolan så ifrågasatt, därför att vi tenderar att ha så stora förväntningar på den – inte för vår egen men för våra barns räkning. Skolan är en kollektiv syndabock. Den får klä skott för allt, från bristande kunskaper till den normupplösning som många tycker se sig bland ungdomen.

Det blir bättre – inte sämre

Men det finns en faktisk verklighet. Enligt en nyligen publicerad internationell studie (2001) har svenska femtonåringar en läsförståelse som är i paritet med toppskiktet inom OECD-länderna. Jämfört med resultat från 1970 har läsförståelsen förbättrats, och i jämförelse med resultat från 1991 ligger den på ungefär samma nivå.⁵⁴ I matematik och naturvetenskap har de genomsnittliga resultaten förbättrats över tid. När en första jämförelse i matematik omfattande 13 länder genomfördes 1964 låg Sverige tillsammans med USA i den absoluta botten, och liknande resultat rapporterades 1980. Den senaste undersökningen från 1994–95 med 45 deltagande länder visar en uppåtgående kurva: »Sverige var då ett genomsnittsland och särskilda undersökningar visade att det bland trettonåringarna skett en klar resultatförbättring jämfört med 1980.»⁵⁵ Kunskaperna i naturvetenskap följer en liknande, uppåtgående kurva för de svenska högstadieläverna. 1970 presterade de lägre än genomsnittet i de flesta andra industrialiserade länder, men i den senaste genomförda undersökningen från

54. Resultaten av IEA-undersökningarna, den senaste genomförd 2000, finns rapporterade i *Svenska femtonåringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*, PISA, 2001. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) har under 40 år genomfört internationella jämförelser av skolprestationer.

55. *Svenska femtonåringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*, PISA, 2001:18.

1996 är Sverige ett genomsnittsländ, i nivå med Norge, USA och Kanada.

Engagerade och kunniga lärare, vetgiriga, ambitiösa och internationellt sett normalkunniga elever, som också är toleranta, jämställda och demokratiskt medvetna är den motbild som kan ställas upp mot de dystra bilder som tecknats ovan. Visserligen är den svenska skolmiljön mer »stökig« och mindre disciplinär än i många andra länder och det är förvisso ett problem att ta på allvar. Kunskapsmässigt är däremot problemen inte särskilt alarmerande.⁵⁶ Varför utmålas då skolan som en institution i kris?

Svar kan sökas på flera håll. Den kommunalisering och decentralisering som ägde rum vid 1980-talets slut och införandet av ett system med skolpeng (1992) har gjort att skillnader mellan skolor i olika kommuner och i olika bostadsområden kommit tydligt i dagen – och i vissa fall har sannolikt skillnaderna förstärkts. Naturligtvis var skolor olika bra också före 1990, men olikheten har blivit mer iögonfallande och därmed mer provocerande. Skillnaderna tolkas ofta i termer av ökad segregering, klassmässigt och etniskt. De skolmiljöer som lyfts fram är extremerna: dels de friskolor där resursstarka och välbärgade elever går, och dels de skolor som totalt domineras av socialt utsatta elever, inte sällan med invandrarbakgrund, och där många går ut högstadiet utan att få godkända betyg i kärnämnen. Men merparten av de svenska skolorna är vare sig problemskolor eller modellskolor. Internationella jämförelser pekar också på att skillnaderna mellan skolorna, de så kallade skoleffekterna, är mindre i Sverige än i många andra länder.⁵⁷ Självfallet finns det skillnader, och att förstå och förklara dessa är ett syfte med denna studie. Det skall samtidigt noteras att i många länder i Europa – Storbritannien, Tyskland, Belgien, Österrike och Schweiz för att ta några exempel – är skillnaderna be-

56. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv, PISA, 2001.

57. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv, PISA, 2001:103.

tydligt större. Däremot slår elevernas individuella socioekonomiska bakgrund inom en och samma skola igenom mer när det gäller resultat i Sverige än i många andra länder, vilket antyder att undervisningsformer och även utformningen av stöd till svaga elever kan vara av avgörande betydelse.

Ett klassambälle med etniska förtecken?

Att skolans kris skulle vara generell och omfatta skolsystemet som sådant har alltså föga stöd i internationella jämförelser. Men det finns ett ganska stort antal skolor i de större städernas förorter med stark koncentration av socioekonomiskt svaga elever. Många gånger har dessa elever invandrabakgrund. Sverige har utvecklats från ett etniskt homogent samhälle till ett land präglat av invandring och mång-ethnicitet på historiskt sett mycket kort tid. För skolans del har det in- neburit svåra utmaningar som man inte alltid klarat av att möta och som nu med alarmerande tydlighet syns i statistiken. Ett genomgående mönster är att elever med ett annat modersmål än svenska presterar genomsnittligt sämre än svenska elever. Inte heller andra generationens invandrarelever, som alltså är födda i Sverige, når upp till samma prestationer som elever med helt svensk bakgrund, även om avståndet mellan grupperna krymper. Även med kontroll för sociala bakgrundsfaktorer, kvarstår en skillnad mellan elever med helt in- hemsk bakgrund och invandrarelever av första generationen. Den skillnaden är i Sverige större än genomsnittligt inom OECD.⁵⁸ I takt med att Sverige omvandlats till ett etniskt heterogent samhälle växer alltså en ny maktstruktur fram, där över- och underordning till en del baseras på etnicitet. Barn och ungdomar som är första- och andra generationens invandrare går ut grundskolan med sämre kunskaper än sina jämnåriga, helsvenska kamrater. Förutsättningarna för dessa ungdomar att fullfölja livsmål, att få stimulerande och välbetalda ar-

58. Skolverket, 2001:13. Jämför dock Dryler i välfärdsboksutet (SOU 2001:57), som kommer till delvis andra slutsatser och där det framför allt är socioekonomiska faktorer och inte etnicitet i sig som förklarar de sämre resultaten för invandrarelever.

beten och att göra sig gällande politiskt och på andra sätt, är därmed sämre.

På skolor i de utsatta områden som det oftast är frågan om är problemen med att åstadkomma fungerande undervisning, ett lugnt klimat och att motivera eleverna vanligen mycket stora. Lärare och skolledning kämpar mot våld, ibland rasism och bristande språkkunskaper hos eleverna, och får ett påfallande svagt stöd från föräldrar och det omgivande närsamhället. Det är framför allt här betygsstatistikens icke-godkända elever återfinns och det är här betygsgenomsnittet för högstadiets avgångsklasser ligger långt under medel. Kort sagt har mycket av den svenska skolans »kris« koncentrerats på dessa skolor. Förutsättningarna för dessa *lågstatusskolor* att vara framgångsrika skolmiljöer är små, och de har oddsen emot sig. Ändå finns det skolor som lyckas att vända sin skolas negativa utveckling till det bättre: Navestadsskolan är en sådan skola.

Urvalet av skolor i undersökningen

Hur vet man att en skola lyckats, hur mäter man framgång? Flera tidigare undersökningar använder en kombination av kriterier för att identifiera skolor som lyckas bättre och sämre, och har då ofta lagt betoningen mer på resultat än på processen, det vill säga själva läromiljön i skolan. Rutter och hans medarbetare menar att den oenighet som åtminstone tidigare rådde beträffande betydelsen av skoleffekter, till stor del orsakas av olikheter i sättet att mäta, både skolprestationer och skolegenskaper. I sin egen undersökning begagnar de fyra mått: elevernas studieprestation, närvaro, uppträdande och förekommande kriminalitet. Intressant nog samvarierar dessa fyra faktorer så att »skolor som låg genomsnittligt högre när det gällde elevernas uppträdande tenderade också att ligga bättre än genomsnittet när det gällde examensresultat och elevernas kriminalitet«.⁵⁹ Evans & Teddlie (1995) använde en metod där de vägde samman resultat på tester i

59. Rutter m.fl., 1979:178.

matematik och språk för de enskilda eleverna med ett test som pröva-
de skolan på en rad kriterier för benämningen »modellskola«.⁶⁰

Som Skolverket påpekat, uppvisar emellertid ofta »utvecklingssko-
lor« i utsatta områden av det slag som Navestadsskolan verkar i, låga
betygsgenomsnitt. Andra kriterier för framgång och fungerande
skolmiljöer måste sökas som fäster större avseende vid processen och
läromiljön som sådan, och arbetet med att mejsla fram sådana kriteri-
er pågår. Inledningsvis nämnde jag ett antal kriterier som Skolverket
arbetar med: helhetssyn på lärandet, elevinflytande och elevansvar,
omvärldskontakter och aktivt utvecklingsarbete, betoning av språk-
färdighet i svenska, klimatet och graden av positiva förväntningar. I
alla dessa avseenden utmärker sig Navestadsskolan bland de sju skolor
som ingått i underlaget för min studie. När det gäller betygsgenom-
snittet för avgångsklasserna i nionde klass under de år som föregick
undersökningen under 2000 uppvisar Navestadsskolan en stigande
kurva. År 1997 har skolan ett snitt på 3,24 jämfört med 2,95 år 1992.
Betygssystemet lades om 1998 och den femgradiga skalan ersattes av
poäng. Mellan 1998 och 1999 ökar poängen i avgångsklasserna från
196,44 till 206,8. Det finns alltså också i betygsutvecklingen en anty-
dan om en positiv utveckling, men denna är långtifrån det viktigaste.
Navestadsskolan utvaldes 1997 bland 550 sökande att delta i ett skol-
utvecklingsprojekt vid namn Albatross. Också bland dessa Albatross-
skolor (25 stycken) tillhör skolan dem som fått mest uppmärksamhet.
Efter det att skolans »revolution« genomförts på allvar har skolperso-
nal vallfärdat till Navestad. Skolan räknar till flera studiebesök i veck-
an. Vad de enormt nöjda lärarna på skolan framhåller som ett kriteri-
um på skolans framgång är att man fått ner frånvaron radikalt. Elever-
na *är* i skolan idag, för tio år sedan var elevfrånvaron hög. Skolan har
lyckats skapa en trygghet för eleverna, som gör att skolans miljö för-
knippas med något positivt. Man har också en mindre sliten lärarstab
genom det sätt på vilket undervisning och ansvar delats upp. Utrym-

60. Evans & Teddlie, 1995:8.

met för arbetsglädje och kreativitet har ökat, vittnar många av skolans lärare om.

Urvalet av övriga deltagande skolor för min studie grundar sig framför allt på likheten med Navestad när det gäller etnisk och utbildningsmässig sammansättning. För att få ett jämförbart underlag bör andelen invandrarelever och föräldrarnas utbildningsnivå, de två i särklass viktigaste sociala bakgrundsfaktorerna i relation till skolan, försöka hållas så konstanta som möjligt. Datamängden är SCB:s, och omfattade samtliga högstudier – cirka 1 500 – i Sverige.⁶¹ För att kunna dra säkrare slutsatser om vad det är i Navestadsskolans organisation som kan förklara dess framgångsrika förändring måste det finnas ett likvärdigt jämförelsematerial; annars är det omöjligt veta om identifierade faktorer också finns på skolor som *inte* haft förmåga till förändring eller som befinner sig i kris. Den genomsnittliga andelen invandrarelever ligger på 35 procent. Med andra ord är det är inga extremt invandrardominerande skolor men skolmiljön präglas definitivt av sin mångetnicitet. Invandrare från nordiska länder samt adoptivbarn ingår inte i definitionen av invandrare, utan andelen invandrare har definierats så att minst en av föräldrarna är född i ett icke-nordiskt land. I praktiken innebär det att båda föräldrarna oftast är födda utomlands. Föräldrarnas utbildningsnivå är genomgående låg. Genomsnittligt har cirka 35 procent av eleverna en förälder med eftergymnasial utbildning, och cirka 12 procent har två föräldrar med högre utbildning. På dessa skolor är eleverna med högutbildade föräldrar koncentrerade klassvis i de *profilklasser* som flertalet skolor infört (*profilklass*, se nedan).

Bland dessa skolor sökte vi identifiera viss variation via betygsgenomsnittet. Vi kontrollerade hur betygsgenomsnittet utvecklats för avgångsklasserna mellan 1998 och 1999 (till viss del också längre tillbaka). I fyra av skolorna ägde en minskning rum, och i en – »Götaskolan« – är det mer eller mindre frågan om status quo. Endast i en av

61. För projektets räkning köptes en datamängd från SCB som innehåller ett trettioåtal uppgifter om samtliga elever på samtliga högstudier i Sverige under åren 1992–1999.

skolorna, »Vindskolan«, skedde en större ökning, vid sidan av Navestad. Att betygen kan fluktuera år från år utan att skolan förändrats illustreras väl av Vindskolan. Bland de skolor som fått vidkännas sjunkande betyg var det två, »Fynskolan« och »Nockeskolan«, som var inne i en nedgångsperiod, till och med i kris, något som framkom i intervjuerna som gjordes efter urvalet. Utöver sociala bakgrundsfaktorer har det funnits en strävan att tilldelade resurser, skolans storlek, och antalet lärare ska vara så lika som möjligt. De skolor som deltagit i studien är belägna runt om i Sverige, och är oftast 0–9 skolor. Flera av dem byggdes under 1970-talet och har alltså ungefär 30 år på nacken. Av skolorna är det två som uppfattar sig ha särskilt stora problem, Fyn- och Nockeskolorna. Frustrationen är stark bland lärare och skolledning, utan att de ser några riktiga lösningar för hur studiemotivation och i förlängningen lärande och fostran ska förbättras. »Götiskolan« är en skola som präglats av ambitiösa lärare som emellertid under 1990-talet blivit »tröttare« och mer uppgivna, inte minst som en reaktion på förändringspropåer från olika håll. Vindskolan och »Trollskolan« är fortfarande ambitiösa skolor, men lider av ledningsproblem och av bristande uppbackning från det omgivande närområdet. Götaskolan, slutligen, utgör tillsammans med Navestadsskolan en av studiens två fall av skolförändring. Det förefaller som optimismen på den skolan tidigare har varit stark, men att vissa av lärarna börjat ana nya problem.

Intervjuerna

Syftet är att utifrån ett nära studium av en framgångsrik högstadieskola i ett utsatt område, försöka nå ökade insikter om vad som avgör skolors förändringsförmåga och förmågan att vända en alarmerande utveckling till en kreativ skolmiljö. Dessa insikter byggs upp, dels av erfarenheterna från den »revolutionära« Navestadsskolan, och dels av erfarenheterna från skolor med liknande förutsättningar. En skola förändrades till viss del – Götaskolan – men flertalet skolor saknade förändringsförmåga trots att förändringar bedömts som angelägna.

Hur studerar man en institution som skolan? Det angreppssätt jag

valt utgår från individens betydelse för en organisation. En organisation byggs, vidmakthålls och förändras genom de individer som befolkas den.⁶² Genom att intervjua dessa individer, lyssna uppmärksamt på vad de berättar om sin organisation och dess historia, genom att ta del av deras ibland skilda uppfattningar om organisationens värden och normer och om utrymmet för innovation och förändring är det möjligt att systematiskt söka identifiera likheter och skillnader mellan skolorna i mitt underlag. Det empiriska materialet består alltså av strukturerade intervjuer kring bestämda teman med de många individer som formar Navestadsskolan, respektive de övriga sex skolorna. Skolledning och framför allt rektor, merparten av lärarna och också annan personal med elevvårdande uppgifter har bidragit till studien. Ambitionen har varit att få de sju skolorna speglade genom så många personer som möjligt för att därigenom undvika att en viss grupps eller en specifik individs bild blir för allenarådande. Människors uppfattningar, bilder, värderingar och framför allt interaktionen dem emellan skapar institutionerna. Därför har jag också velat uppfatta de individuella skolorna med lärares och rektorers ögon och deras beskrivningar och tolkningar färgar framställningen. Självfallet är det jag som sätter samman deras bilder till ett mönster, tolkar och analyserar. Men att lyfta fram individerna bakom institutionerna har varit viktigt. Intervjuerna, som är ungefär 150 till antalet, genomfördes alla under 2000 i personliga möten.⁶³ Alla personer har avidentifierats och alla skolor och personer – utom Navestadsskolan – har tilldelats fiktiva namn, som inte har något samband med deras geografiska position eller allmänna inriktning. Valet att ge skolorna namn i stället för bokstavsbeteckningar grundar sig helt och hållet i en önskan att göra tex-

62. Jämför Brorström & Siverbo, 2001:14, som i sitt arbete om institutionell förändring i kommuner skriver »Ett grundläggande förhållningssätt inom ramen för den genomförda studien är vidare att individerna har stor betydelse för utvecklingen och möjligheterna att påverka institutionerna och sammansättningen av institutionerna«.

63. Intervjuarbetet var omfattande och genomfördes på ett utmärkt lyhört och insiktsfullt sätt av pol. mag. Helena Larsson, som varit anställd som forskningsassistent i projektet. Samtliga intervjuer spelades in på band och renskrevs därefter. Helena Larsson har genom samtal, analyser och litteratursökningar också på andra sätt bidragit på ett avgörande vis till projektets genomförande.

ten mer »läsarvänlig«. Mycket av materialet berör förhållanden som är känsliga och av personkaraktär. Genom att avidentifiera lärarna skyddar jag både deras personliga integritet och integriteten hos dem som utsätts för kritik – eller beröm.

Eleverna tillhör också dem som formar skolan. De gör emellertid detta på ett helt annat, och indirekt, vis än vad som är fallet när det gäller personalen på en skola. Eleverna är på tillfällig genomresa. Under en begränsad period är den interaktion som pågår mellan elever och lärare präglade för skolans klimat. Eleverna involveras emellertid inte i avsiktliga förändringar, pedagogiska diskussioner eller organisatoriska beslut med betydelse för skolans framtid. Eleverna på en skola kan ha synpunkter och ge idéer och uppslag till förbättringar. Men de är inte med i förändringsarbetet på ett mer långsiktigt sätt och formar inte skolan som organisation och de har därför inte varit av omedelbart intresse för denna studie.

Bokens disposition

För den som framför allt är intresserad av »Navestadsmodellen« och den svenska skolpolitiska miljö i vilken denna växt fram, rekommenderas kapitel två och tre. För den som har ett vetenskapligt intresse för frågor kring institutionell förändring empiriskt och teoretiskt och vad som kan bidra till att förklara framgångsrik förändring är kapitel fyra intressant. Det kapitlet innehåller en jämförelse med en av de andra skolorna i materialet som också den genomgått en planerad förändring, Götaskolan. I kapitel fem vidgas perspektivet ytterligare, och frågan ställs på vilket sätt ledarskap, visioner, socialt kapital, föräldra-engagemang och politiskt stöd spelat roll för förändring. Jämförelser mellan samtliga de sju skolor som just presenterats görs. I avslutningskapitlet sammanfattar jag de slutsatser som dragits kring innehållet i Navestadsskolans förändring, vilka de nödvändiga förutsättningarna var samt hur en framgångsrik förändringsprocess kan se ut. Med denna bok vill jag inte sälla mig till kritikerna av dagens svenska skola, tvärtom pekar jag på den potentiella kraft som finns tillgänglig inom skolans väggar. Undantagslöst har alla som medverkat i under-

sökningen slagit mig som osedvanligt ambitiösa, analytiska och engagerade. Att bygga en effektiv organisation är emellertid svårt, och det kräver som flera har visat särskilda förutsättningar för att lyckas. Och förväntningarna från omgivningen måste vara realistiska!

2.

Skolpolitik och värderingsskiften

I sina stora arbeten om den svenska skolans framväxt återkommer Gunnar Richardson gång på gång till hur styrande de »psykologiska uppfattningarna« varit hos de reformatörer och politiker som lade grunden till den svenska skolans organisation och pedagogik. Liknande reflexioner förekommer hos Enkvist.¹ Skolan är det främsta uttrycket för den kollektiva präglingen av våra barn till samhällsmedborgare. Hur skolorna utformas är alltså till stor del ett utflöde av föreställningar, mer eller mindre välförankrade, om hur den mänskliga naturen fungerar, och sker med stöd av tänkta eller påvisade samband mellan beteende, genetik och miljöegenskaper. Men skolan är ett resultat inte bara av hur samhället vid en viss tidpunkt tror att människan fungerar, utan också hur man vill att hon skall fungera för att en önskvärd samhällsutveckling skall komma till stånd. I detta kapitel är det därför de politiska och kulturella ramarna, vad det omgivande samhället har velat med skolan och hur detta indirekt formar idéer och handlingsalternativ inom skolan, som står i fokus. Varför är mer traditionell kunskapsinläring förhållandevis lågt prioriterat i svenska skolor, medan elevens trivsel, välbefinnande och sociala integration tillmätts mycket högt värde? Varför har sammanhållna klasser och ett odifferentierat högstadium så länge varit dominerande idéer? Utan att känna till vad som rör sig utanför skolans väggar, i det offentliga rum där också skolans mål tar form, är det omöjligt att riktigt begripa det som händer innanför skolans väggar.

1. Enkvist, 2002:13.

1940-talets skolpolitiska idéer präglar också dagens skola

När man följer dagens skoldebatt är det lätt att få intrycket att de idéer som bär fram skolpolitiken är av relativt färskt datum. Den framskjutna roll som social fostran kommit att få i förhållande till mer kognitivt orienterade mål, synen på lärandet som en interaktiv process och läraren som en handledare »med uppgift att stimulera elever att så långt möjligt reda sig på egen hand«² kan förefalla moderna och som ett uttryck för framväxten av den svenska »flumskolan«. Likaså är det lätt att tro att värnet om en individualiserad undervisning och eleven i centrum är ett uttryck för en sentida och alltmer accentuerad individualism. Så är emellertid inte fallet. I långa stycken lades grunden för det svenska skolbygget under 1940-talet, framför allt beträffande de pedagogiska grundföreställningarna. En radikal omprövning ägde rum under 40-talet, som vi idag fortfarande ser resultatet av. Omprövningen fick sitt konkreta uttryck i skolutredningens och skolkommissionens betänkanden från 1946 och 1948. Synen på skolans pedagogik förändrades. Skolan hämtade ny inspiration från den amerikanska progressiva skolrörelsen och John Deweys idéer. Som Enkvist påpekar, så tjänade också både Rousseau och Freud som inspiratörer till det pedagogiska tänkande som blommade ut på allvar i 1940-talets stora utredningsverksamhet.³ En gemensam, och mycket viktig föreställning, i synnerhet hos Rousseau och Dewey, är den i grunden mycket positiva synen på den mänskliga naturen och barnets egna inneboende möjligheter att utvecklas. Det är en utvecklingskraft som dock ofta tenderar att komma i konflikt med samhällets etablerade synsätt, vilka i värsta fall kan verka hämmande snarare än främjande för utvecklingsprocessen.

Men framför allt gällde 1940-talets mentala paradigmskifte människans personlighet och utveckling. »Den förändring i fråga om människosyn som hade den största betydelsen för den allmänna uppfostrings- och skoldebatten var dock den som hängde samman med

2. SOU 1948:27, s. 115.

3. Enkvist, 2002:13ff.

det stora intresset för djuppsykologin, framför allt Freuds psykoanalys och Adlers individualpsykologi«,⁴ skriver Richardson. Han talar här om en revolution i 1900-talets mentala föreställningsvärld. Det är en revolution som fått långtgående konsekvenser på ett flertal områden, just därför att den på ett så avgörande sätt skakade om och gav upphov till en ny syn på social prägling. Övergången från ett äldre, mer genetiskt orienterat, betraktelsesätt av människan där arvet betydde allt, till ett synsätt där den sociala miljön tilldelades en betydande roll var faktiskt inget mindre än ett »paradigmskifte«⁵.

På 1800-talet dominerade Calvins tanke om barnets medfödda onda natur praxis i barnuppfostran, både i hem och i skola: »Därav följde, att föräldrarna mycket kraftfullt måste hålla uppsikt på barnens tendenser att följa sina depraverade impulser: att genomdriva absolut lydnad inför de vuxnas tillsägelser och krav var det enda som kunde säkerställa barnets räddning. Att bryta ned barnets vilja innebar att befria honom från det grepp hans ondskefulla natur hade över honom«.⁶

Efter andra världskriget blev grundföreställningen om den goda människonaturen tongivande. Nu kom i stället uppfostran att koncentreras kring att uppmuntra, och locka fram det inneboende goda i barnet genom att låta denne upptäcka och utforska sig själv och sina omgivningar i så hög utsträckning som möjligt. Detta åstadkoms allra mest effektivt, enligt den nya »lust-etik« som växte fram⁷, genom att låta barnet ha roligt under denna process. Genom att göra personlighetsutvecklingen lustbetonad gynnas daningen av den goda personligheten allra bäst. Högst väsentligt blev att den vuxne inte i onödan disciplinerade för strängt, eftersom det, i olyckliga fall, allvarligt skulle kunna hindra att barnet utvecklade sitt inneboende, sanna jag. Med

4. Richardson, 1983:364. Se också första delen av Richardssons stora undersökning om skolpolitiken under 1940-talet som utkom 1978.

5. Richardson, 1983:363.

6. Sonley, 1955:3.

7. I ett annat sammanhang har jag beskrivit framväxten av en ny syn på barnuppfostran benämnd »fun morality« eller »lust-etik«. Bennich-Björkman, 1999.

andra ord skulle utvecklingen mot en genuin och unik personlighet kanske hindras att nå sin »fulländning«. De nya idéerna om den sociala miljön som avgörande för mänsklig utveckling hade sina rötter i de framväxande beteendevetenskaperna, och spreds bland annat genom en »kår« av professionella specialister. Socialvetenskaperna, och i synnerhet beteendevetenskaper som psykologi, socialpsykologi och pedagogik, började på allvar göra sitt intåg i den vetenskapliga världen från 1920-talet och framåt. Forskningsrön från dessa discipliner integrerades i samhällsbygget på ett sätt som saknade tidigare motsvarighet.⁸ Även om huvudimpulserna, speciellt efter andra världskriget, kom från USA, var industrialiserade länder som Sverige inte sena att anpassa sig till de nya signalerna. Valfärdsprofessioner tog form inom områden som socialt arbete, utbildning och psykologi, och de omsatte den akademiska kunskapen till praktiskt arbete. Denna utveckling ägde inte minst rum inom skola, inom barnavård och inom barnuppföstran.

Skolan förvaltar inte – den formar

De pedagogiska och psykologiska forskningsinfluenserna begränsade sig på 1940-talet inte bara till skolans område utan omfattade hela synen på barn, barnets natur och därigenom också synen på barnuppföstran och inte minst *vad som var möjligt att åstadkomma genom miljöpåverkan*.⁹ Varför blir den tyngdpunktsförskjutning som sker, från det dominerande genetiska och arvsbiologiska synsättet till miljöns avgörande inverkan, *politiskt* viktig? Svaret ligger i att detta paradigmskifte öppnade oanade möjligheter: genom »riktigt« konstruerade institutioner kunde barnets och den unges personlighet formas på ett avgörande sätt och i den riktning man ville. På kort tid gick man i 1900-talets mitt från en världsbild till en annan. Förr var de medel som stod

8. LeMasters, 1970:33.

9. För en analys av efterkrigstidens barnuppföstran och dess effekter på medborgardygder se Bennich-Björkman 1999.

till buds för att forma mänsklig utveckling grova åtgärder såsom ras-hygien¹⁰ och de tedde sig mycket begränsade när nu oändliga möjligheter öppnade sig. Beroende på hur den sociala präglingen gestaltades framför allt under de formbara uppväxtåren kunde också samhällsutvecklingen i stort förändras. Den tidigare determinismen där »människan är vad hennes biologi bestämmer vilket inte går att ändra på med annat än biologiska medel«¹¹ ersattes av en djup övertygelse om motsatsen.

Självklart stärkte detta också tron på politiken som social ingenjörskonst även på skolans område. Men också när det gällde kriminalvårdens organisation och målsättningar, barn- och mödravård i stort och inom socialvården växte den politiska optimismen radikalt.¹² Detta synsätt, där den sociala präglingen stod i fokus och bedömdes som mest väsentlig för att forma mänsklig utveckling, innebar en mycket optimistisk syn på politikens möjligheter och villkor. Men den lade också ett tungt ansvar på den sociala omgivningen, vare sig det var skola, hem, ungdomsanstalt eller barnkrubba. Allt var påverkbart, inget var längre omöjligt att forma. Givetvis skapade den vetskap som nu snabbt spreds osäkerhet, ångest och rädsla. Tänk om man missade chansen, förlitade sig på förlegad kunskap och hämmade eller hindrade barnets och den unges utveckling av rent oförstånd?

Varför får det idékomplex som består av grundtankegångar om den mänskliga naturens godhet, och om möjligheterna att via den sociala präglingen frambringa eller förvrida denna ursprungliga godhet, ett så definitivt och starkt genombrott på 1940-talet? Dessa idéer var ju långt ifrån nya. Rousseau hade kring 1760-talet formulerat sina tankar om barnets natur och fostran i *Émile* och funnits med i den »bank« av idégoods som tänkare, vetenskapsmän och politiker ständigt åter-

10. För en omfattande diskussion kring rashygien och tvångssterilisering se Broberg & Tydén, 1991.

11. Broberg & Tydén, 1991:11.

12. När Hirdman (1989) beskriver de idéer som präglade socialingenjörerna inom svensk socialdemokrati, är det mot bakgrund av att så många möjligheter för politiskt styrd prägling öppnat sig genom de nya insikter som beteendevetenskaperna förmedlade.

kommit till. Gunnar Richardson söker förklaringen till genombrottet för idéerna om miljöns och präglingens betydelse just i mellankrigstidens utveckling inom beteendevetenskap och psykiatri. Han menar att »idéerna om 'barnets fria växt' var väl förankrade i tidens populärvetenskapliga litteratur i psykologi och psykiatri«.¹³ Samtidigt som intresset för beteendevetenskapliga rön växte sig starkare, kan man givetvis också se tillväxten av beteendevetenskaperna i första rummet som en konsekvens av en redan påbörjad omvärdering med betoning av miljö snarare än biologi och genetik. Politiskt väljer man också det man vill se, det man vill ta fasta på i samhällsdebatt och forskning. Med andra ord är det svårt att se den process som leder till att just dessa budskap får genomslag som »mekanisk«, i den bemärkelsen att politiker och reformatörer låter sig översköljas av nya rön och nya kunskaper. Politiska beslutsfattare synliggör vissa rön, tar fasta på dem och lyfter fram dem, därför att de fyller en funktion och passar in i den världsbild som man vill förmedla och tro på.

Händelseutvecklingen under 1930-talet och andra världskriget skapade en efterfrågan på »optimistiska« budskap, och framför allt en efterfrågan på budskap som underströk betydelsen av att medveten politisk handling kunde förändra världen. Man ville skapa en ny, och mer lämpad social omgivning för människan. Redan under 1930-talet, som Yvonne Hirdman visar, påbörjade de sociala utopisterna inom socialdemokratien försöken att förändra det »lilla livet«.¹⁴ Säg vad man vill om biologiska och genetiska förklaringar, men åtminstone fram till vår egen tid, när gentekniken med alla de möjligheter den innebär blivit en realitet, har dessa knappast uppmuntrat eller inspirerat till politisk handling.¹⁵ Tvärtom har de snarare verkat återhållande

13. Richardson, 1983: 91, 366.

14. Hirdman, 1989.

15. Det illustreras tydligt av att stora delar av den feministiska rörelsen, både dess politiska och mer vetenskapliga gren, med enfaset tenderar att avvisa och närpå osynliggöra biologiska eller genetiska resonemang som eventuella orsaker till könsskillnader. I stället är »miljötänkandet« eller synen på kön som socialt konstruerat, fortfarande den helt dominerande idén genom att den uppmanar till handling snarare än till »missnöjd« acceptans.

och antagit drag av konservatism.¹⁶

Den progressiva reformverksamhet som socialdemokrater och liberaler sedan 1900-talets början ägnat sig åt vilade på tron att världen kunde förändras genom *institutionerna* och genom att de institutionella spelreglerna förändrades. Demokratins införande och den allmänna rösträtten för både män och kvinnor skulle skapa en bättre värld, när institutionerna förändrades i riktning mot mer jämlikhet, tolerans och insyn så skulle människorna också bli »bättre«. Demokratiernas sammanbrott och totalitarismens genombrott visade i blixtbelysning att dessa antaganden vilade på en bräcklig grund. De institutionella förändringarna hade inte kunnat förhindra bristande humanitet, intolerans, förföljelse av avvikande och olikstämning och en långtgående följsamhet inför känslobudskap. Den politiska tron på att institutionella reformer skulle vara tillräckliga fick sig en ordentlig knäck.

I stället var det alltså nu människan själv som skulle bli navet i den politiska reformverksamheten. Institutioner som skolan blev därigenom ett centralt instrument i försöken att aktivt förändra samhället. Vad ville den under långa tider regeringsbärande socialdemokratin åstadkomma genom skolan? Vilka mål för samhället har föresvävat de ledande socialdemokraterna under efterkrigstiden och hur skulle skolan genom sin prägling av de unga bidra till att dessa mål uppnåddes?

Samhällseffektivitet, klassutjämning och livskvalitet

Grovt sett är det möjligt att urskilja tre övergripande mål för samhällsutvecklingen som avlöst varandra under efterkrigstiden hos det socialdemokratiska partiet. Under 1940- och 50-talen var Sverige ännu en välfärdsstat under konstruktion. Värden som förknippas mer

16. Därför kan det se sig förvånande att den arvsbiologiska och rasbiologiska forskningen och det politiska utflödet därav, bland annat tvångssterilisering och rasbiologiska institut, understöddes av de reformistiskt inriktade politiska krafterna som socialdemokratin. »Läran (om det är en sådan) ska inte heller förbindas med konservativ politik utan den har ofta burits fram av reformvänliga inom olika politiska läger« skriver Broberg & Tydén, 1991:11.

med ett äldre och mer hierarkiskt system var fortfarande levande, och de välfärdspolitiska normerna hade knappast vunnit något större in-
steg.

Enhetsskolebeslutet 1950

1950 fattade riksdagen beslut om att införa en enhetsskola i Sverige. Vad socialdemokratin då ville åstadkomma politiskt var ett samhälle som var så effektivt som möjligt. *Samhällseffektivitet* var ett överordnat mål, och det skulle nås genom »rätt man på rätt plats«. Ett effektivt samhälle var ett samhälle som tog till vara sina mänskliga resurser på ett optimalt sätt. Det sätt på vilket den dåvarande skolan fungerade pedagogiskt och organisatoriskt var långifrån idealt för att förverkliga det samhällseliga målet om effektivitet. Detta, i kombination med tron på att demokratisk fostran skulle ske i skolan, ledde fram till skol-
utredningarna på 1940-talet som delvis utmynnade i enhetsskolebeslutet 1950. Om målet var samhällseffektivitet, så var medlet *ståndscirkulation*. Att ta till vara »begåvningsreserven«, som det då hette, innebar konkret att ståndscirkulationen i samhället måste bli kraftfullare, eftersom begåvningsreserven fanns inom den arbetarklass som hittills i stor utsträckning varit utestängd från utbildning. Ett rationellt begåvningsurval till högre studier eftersträvades.¹⁷

Lösningen söktes framför allt i skolans pedagogik, i det inre arbetet, i arbetssätt och innehåll. Richardson hävdar att det intresse som eftervärlden visat den organisatoriska reformen med en enhetlig skolorganisation för alla, inte alls hade någon motsvarighet i samtiden. »De centrala frågorna om skolans mål, arbetssätt och innehåll har kommit helt i skymundan för de organisatoriska frågorna«. ¹⁸ För dåtidens skolreformatörer var undervisningens organisation den riktigt stora frågan. Den operationella lösningen (organisationen som före-

17. Richardson, 1983:49. Stellan Arvidson, som blev huvudsekreterare i skolkommissionen, var själv länge motståndare till enhetsskoleidén. En annan av förgrundsgestalterna i den socialdemokratiska folkbildningsrörelsen, Oscar Olsson, förespråkade just individualisering av undervisningen som ett sätt för begåvningsarna att utvecklas snabbare (s. 154–55).

18. Richardson, 1983:36.

slogs) var *enhetsskolan* med en stark betoning av individualiserad undervisning och en helhetssyn på eleven. Enhetsskolan skulle hjälpa fram de teoretiskt begåvade inom arbetarklassen – så var tanken.

Det stora nytänkandet på skolans område som dessa årtionden representerade var att individen *och* den enskildes personlighet stod i centrum. Skolkommissionen skriver: »Demokratis skola däremot måste vara en miljö för barnens fria växt. Den enskilde elevens individualitet och personliga förutsättningar bör i skolan inte endast uppmärksammas och respekteras utan vara själva utgångspunkten för uppläggningsen av fostran och undervisning.«¹⁹

Det klingar inte bara modernt utan också som något som den politiska borgerligheten utan tvekan skulle kunna skriva under på. I dessa tidiga 1940-talsdokument återfinns få idéfragment som gör gällande att den demokratisering och den sociala mobilitet som eftersträvades skulle vinnas genom lika behandling i skolsituationen. Tvärtom var det just ökad individualisering av undervisningen, som enligt skolutredningens och skolkommissionens ledamöter skulle bidra till att förbättra möjligheterna för mindre reurssstarka elever att ta sig vidare till högre utbildning. Skolan skulle än mer bli i stånd att kompensera för hemmiljöns brist på studietradition, och för att klara detta krävdes också kunskaper om hemsituationen, om eleven som helhet²⁰.

Långt senare framhåller Jonas Frykman i en kritik av skolan att denna helhetssyn lätt blir hämmande, eftersom fokus koncentreras på elevens identitet snarare än på dennes framtida möjligheter: »Att förvandla eleven till *någon* är dessutom naturligtvis en svårare uppgift för skolan att hantera än transcendensens mer lättfattliga kvalifikationsordning – alltså konsten att bli bildad. Den person-orienterade pedagogiken lämpar sig bäst för handledning eller individualiserad undervisning, för informella och terapeutiska relationer. Den ställer nämli-

19. SOU 1948:27, s. 3. Den fria personlighetsdanningen återkommer kommissionen till som en av skolans främsta uppgifter.

20. SOU 1948:27, s. 23. Kommissionen betonar att just ingående kunskap om »lärjungens« hemförhållanden och livsföring är en väsentlig förutsättning för att skolan skall kunna fylla sin uppgift.

gen krav på att eleven bemöts som en *hel* människa med all möjlig hänsyn tagen till individuella egenskaper, läsbegåvning och kulturell och social bakgrund.«.²¹

Bakgrunden till att de socialdemokratiska reformatörerna slog vakt om individualisering och personlighetsutveckling för den enskilde under de första decennierna av reformer är att man förfärades av det nyligen förflutna. De totalitära ideologiernas framväxt under 1920- och 1930-talet, med andra världskriget som följd, var en genomgripande personlig erfarenhet som inte gick att ignorera. Orsaken till den framgång som diktatorer och icke-demokratiska rörelser hade rönt och som lett fram till avgrunden fanns bland annat att söka i den kollektivism, i de massrörelser som uppfattades upphäva individens eget ställningstagande, dennes självständighet och ansvar. Skulden för människornas brist på motstånd när ledarkult och totalitarism grep omkring sig lades inte minst på skolans sätt att forma och socialisera elever. Skolan bedömdes som alltför auktoritär. Skolans pedagogik hade hitintills vilat på idéer om lydnad, disciplin och auktoritetstro – något som många under och efter kriget tog avstånd från. I efterkrigstidens skola måste därför strävan att skapa en demokratisk individ vara det främsta målet. Målet var lika mycket att betona individens särställning som att forma dessa individer till ett demokratiskt sinnelag, förstått som förmåga att ifrågasätta auktoriteter och att tänka självständigt. Det var i betoningen av det individuella, som det verkligt väsentliga låg.

Vad som mot bakgrund av en fruktansvärd verklighet skedde var alltså en genomgripande omprövning av vilka pedagogiska metoder som skulle vara vägledande i skolan. Man var övertygad om att pedagogiken, samspelet mellan lärare och elever och samspelet elever emellan, spelade stor roll. Skolan var en arena där staten på ett påtagligt vis kunde avgöra förutsättningarna för socialisation och forma de unga. Vad som hände i hemmen hade man däremot föga politisk kon-

21. Frykman, 1998:34.

troll över. Ibland får skolreformatörerna under 1940-talet utstå oförtjänt mycket kritik. Den skola som då föddes, pedagogiskt och organisatoriskt, utmålas som utopisk, verklighetsfrämmande och naiv. Vad man riktar kritik mot är föreställningar om elevernas inneboende kraft att lära och tilltron till elevernas vilja och förmåga att själva ta ansvar för sin utbildning. Det må vara hänt att detta är utopiskt. Men idén att en mindre auktoritetspräglad pedagogik, och ett därmed mindre dogmatiskt förhållningssätt till vad som rätt och fel, skulle kunna forma individer med mer mental motståndskraft mot propaganda och förenklingar av verkligheten, är inget märkligt. Tvärtom förefaller det ganska plausibelt – och den förändring när det gäller värderingar som skett under efterkrigstiden, och som framför allt den amerikanske sociologen Ronald Inglehart satt fingret på och uppmärksammat,²² tyder också på att den politiken, i kombination med en parallell förändring av hemmens uppfostransmönster, haft tydliga effekter. I tilltagande grad är nämligen de generationer som växt upp efter andra världskriget, i kontrast till tidigare generationer, individualistiska, toleranta och icke-hierarkiska. De har stark tilltro till sin egen förmåga att lösa problem och ta ställning, och de hyser en starkare misstro än tidigare generationer mot »auktoriteter« som partier och stora organisationer.²³

1950 års enhetsskolereform motiverades egentligen föga av föreställningar om orättvisor, jämlikhet eller individuella möjligheter. Det var samhällseffektiviteten som blev lidande på det »slöseri« med mänskliga resurser som pågick. De enskilda individernas förluster kom i andra rummet. När steget togs från en selekterad och djupt klassbaserad ungdomsskola var alltså inte det övergripande syftet att

22. Inglehart, 1997.

23. Inglehart, 1997. Ronald Inglehart baserar sina slutsatser kring de värderingsförskjutningar som pågår i den högindustrialiserade västvärlden på ett datamaterial som successivt kommit att omfatta 43 länder, den så kallade World Value Survey (inklusive utvecklingsländer och före detta kommunistiska länder). Diskussionen kring dessa förändrade värderingsmönster och dess effekter, inte minst när det gäller det politiska deltagandet och partipolitikens kris, är omfattande i Sverige. SNS Demokratiråd publicerade år 2000 *Demokrati utan partier* och 1998 *Demokrati och medborgarskap*.

minska klassamhällets klyftor utan att underlätta möjligheterna för studiebegåvade och teoretiskt lagda arbetarbarn att bli en del av den samhälleliga eliten. Det var inte primärt motiverat av rättviseskäl, även om sådana argument också figurerade i diskussionen, utan av övertygelse om att samhället som helhet förlorade i effektivitet om dessa begåvningar utestängdes. Fortfarande var det en självklar utgångspunkt att samhället byggdes upp kring elit och »massa«. Med början under 1950-talets sista år ägde emellertid en radikal omsvängning rum.

Grundskolebeslutet 1962

År 1962 klubbades den svenska grundskolan igenom. En sammanhållen nioårig skolgång för alla barn i Sverige mellan 7 och 15 år hade därmed blivit verklighet. Endast sista året i nionde klass innebar viss linjeindelning och differentiering mellan eleverna i mer teoretiska eller praktiska inriktningar. Några år därefter, 1968, tog man på förslag av dåvarande utbildningsminister Olof Palme bort också det sista årets linjeindelning. Alla elever följde nu samma studiegång under de nio åren i grundskolan.²⁴ Idén om en gemensam skola för alla, med betoningen lagd på gemensam, hade därmed blivit verklighet. Men hur rimmade den sammanhållna grundskolan med de socialdemokratiska målen om samhällseffektivitet, ståndscirkulation och tillvaratagande av begåvningsreserven som varit grundläggande för det tidigare skolpolitiska beslutet? Svaret är att det fanns mycket liten kontinuitet mellan 1940- och 50-talens reformmål och de mål som under 1960- och 70-talen kom att styra utformningen av den svenska skolan. Någoting hade hänt under 1950-talets slut, som fick socialdemokratien att förändra både sin syn på det övergripande målet, och de pedagogiska och organisatoriska vägarna för att nå det. Vad som egentligen skedde inom ramen för den skolberedning där bland annat den alltmer skolradikale Stellan Arvidson satt med och dåvarande statsse-

24. Hadenius, 1990:214ff.

kreteraren och sedermera ecklesiastikministern Ragnar Edenman var ordförande, är inte riktigt klarlagt.²⁵ Historikern Lisbeth Lundahl visar att LO i ett ganska tidigt skede efter det att skolberedningen tillsattes (1957) började plädera för en odifferentierad grundskola som ett sätt att uppnå social jämlikhet och rättvisa.²⁶ Göran Bergström framhåller likaså att LO intagit den radikalaste positionen i skolpolitiken och »tydligast hållit fast vid skolans förändringsuppgift«. För fackföreningsorganisationen hade jämlikhet varit ett huvudmål.²⁷ En möjlig förklaring skulle kunna sökas i att LO stärkte sin position under dessa år. Ett parti är en kollektiv aktör, där idéer och preferenser från skilda individer och grenar av partiet skall jämkas samman. Visserligen var LO inte en formell del av det socialdemokratiska partiet utan verkade också från en egen plattform. Men sammanflätningen av de båda var intim, inte minst ekonomiskt. LO:s inställning betydde mycket och i de skolpolitiska frågorna var LO en radikal spjutspets.

Efter det stora idéskiftet under 1940-talet skedde nu på 60-talet en idémässig förskjutning i riktning mot en starkare betoning av utjämning och icke-differentiering. Detta skedde egentligen på bekostnad av den dominerande tanken om individualisering, som ju varit starkt vägledande för 1940-talets och även 50-talets reformer. Socialdemokratin radikaliserades och målet för den samhällsutveckling man ville främja med skolan som medel var inte samhällseffektivitet utan *klassutjämning*. »Ambitionen att 'utsudda gränser' mellan medborgarna styrde utformningen av grundskolan 1962«, skriver Hadenius.²⁸ Borta var de tankegångar om det självklart eftersträvsvärda i att även

25. Hadenius, 1990: 145ff. Från folkpartiet, som jämsides med socialdemokraterna var det mest aktiva partiet i beredningen, deltog Gunnar Helén. Arvidson, som också varit en drivande kraft i skolreformverksamheten på 1940-talet kom successivt att inta en alltmer anti-elitistisk hållning i skolfrågor, från att vid 1940-talets mitt ha förespråkat en differentiering redan efter 5:e klass (Richardson 1983:49). Det var också Arvidsons linje som segrade i skolberedningen, trots motstånd och tveksamheter.

26. Lundahl, 1997:79. Lundahl skriver att LO hade samma syn på enhetsskolan som ett medel för social utjämning och rättvisa som »resten av arbetarrörelsen«. Men därigenom redoklar hon problematiken. Det förefaller tvärtom som om LO hade en radikalare syn och kan ha bidragit till att forma partiets uppfattning i en sådan riktning.

27. Bergström, 1993:117–118.

28. Hadenius, 1990:203.

arbetarklassens barn, om de visade sig begåvade, självklart skulle ha tillträde till den utbildade samhällseliten. En rädsla för meritokrati hade växt fram, och det påverkade opinionen i riktning mot utjämning.²⁹ Därigenom står det också helt klart vilken brytning detta var mot de tidigare tankegångarna om just en klassmässigt breddad meritokrati. Det samhälle man nu såg som önskvärt skulle vara anti-elitistiskt, klasslöst om man så vill, och sättet att åstadkomma detta var inte ståndscirkulation utan att »försvaga stånden« och att *avskaffa eliterna*. Klyftorna mellan klasserna skulle minska genom att både arbetarklassens barn och medel- och överklassens barn skolades på samma sätt och det skulle ge ett utjämnat och platt samhälle.

Ett tydligt anti-elitistiskt perspektiv driver alltså fram beslutet om den svenska grundskolan och den kompletterade reformen 1968, och det är lätt att konstatera en påfallande skillnad gentemot det »elitistiska« enhetsskolebeslutet 1950. Utan att ta i beaktande denna vilja till utjämning och den förskjutning som sker från problemet med social snedrekrytering vid 1950-talets början är det svårt att riktigt begripa den socialdemokratiska prioriteringen av social integration på bekostnad av kunskapsinlärning. Organisatoriskt skulle samhällseliterna avskaffas genom den sammanhållna grundskolan, och det sätt på vilket skolan kom att utformas. Klasserna hölls samman och linjeval tilläts över huvud taget inte efter 1968. Grundskolan skulle vara odifferentierad.³⁰ Klassutjämningen som samhällsmål fordrade något mer för att bli framgångsrik; den fordrade att förståelsen mellan klasserna ökade och att samhället integrerades klassmässigt också via informella nätverk och sociala kontakter. Klassförståelsen skulle åstadkommas genom den sociala integration inom klassens ram och integration framstod alltmer som den huvudsakliga pedagogiska idén med den svenska grundskolan.

Genom att utsättas för daglig kontakt med varandra i den miljö som skolan utgjorde skulle ett överskridande socialt kapital bildas³¹

29. Hadenius, 1990:203.

30. Jämför Hadenius, 1990.

31. Jämför Putnam, 2001.

mellan barnen från arbetarklassen och barnen från medel- och överklass. Idén är påfallande modern, det är framför allt under 1990-talet som det sociala kapitalets betydelse – förstått som nätverk, förtroende och normer – för samhällets livskraft i olika avseenden lyfts fram på allvar.³² För ett parti som ville bryta eliternas makt gällde det alltså inte bara att se till att undervisningen blev mer likformig. Också de informella sociala kontaktmönstren, oerhört centrala för konstituerandet av sociala grupper, skulle kunna förändras via grundskolan så länge idén om social integration i klassen genomfördes konsekvent. Mot bakgrund av en sådan föreställningsvärld blir det föga märkligt, att både den sammanhållna klassen, en odifferentierad studiegång och en minskning av individuella valmöjligheter blev mycket viktiga att upprätthålla. Ty därigenom uppnåddes inte bara ökad jämlikhet³³, vilket socialdemokratin eftersträvade, utan också *förutsättningar för att avskaffa eliterna och att skapa ett socialt kapital över klassgränserna främjades också genom en sådan organisation.*

Bo Rothstein menar att den svenska skolpolitiken för att skapa en mer jämlik skola har misslyckats. Den sociala snedrekryteringen till högre utbildning kvarstår trots de reformer som genomfördes under 1950- och 1960-talen.³⁴ Den slutsatsen behöver nyanseras. Jämlikheten på 1940-talet tog sikte på att skapa lika möjligheter för arbetarklassens och medel- och överklassens barn att gå vidare till högre studier och bli en del av eliten. 1940-talets reformatorer drevs inte av ambitionen att avskaffa klassamhället utan att förändra elitens sammansättning. Den jämlikhet som det talas om på 1960-talet är emellertid mycket mer »socialistisk«, nämligen en likhet i sociala förhållanden mellan alla i samhälle. När Olof Palme (1968) säger att »Skolan är och förblir en nyckel till att avskaffa klassamhället«³⁵ så menar han det bokstavligen.

32. Idén känns igen från Putnams diskussioner om det befrämjande för samhället i »överbryggande« (bridging) socialt kapital till skillnad från ett »inåtvänt« (bonding) dito, där banden framför allt är starka till den egna gruppen.

33. Hadenius, 1990.

34. Rothstein, 1986:80.

35. Citerad på s. 95, i Rothstein, 1986.

Den bestående sociala snedrekryteringen till högre studier är definitivt ett misslyckande för 40-talets reformatorer som stod bakom enhetsskolan och strävade efter ståndscirkulation. Men för 1960-talets reformatorer däremot, som drevs av viljan till klassutjämning och ett avskaffande av eliter i kombination med ett ökat socialt kapital mellan klasserna, är det inte säkert att skolpolitiken ter sig helt misslyckad. Social snedrekrytering till högre utbildning är inget riktigt adekvat mått för att utvärdera grundskolereformen och den politik som fördes under stora delar av 1970- och 80-talen, därför att *skolpolitiken inte längre fokuserades på ståndscirkulation utan på klassintegration* och ett klassöverskridande socialt kapital. Ett alternativt sätt att mäta skolpolitikens framgång under dessa år är att i stället försöka fånga upp graden av socialt kapital i det svenska samhället. Den mellanmänniskliga tilliten är mycket hög i Sverige: Inglehart visar i ett arbete att Sverige 1997 var det land i världen som hade de högsta nivåerna av tillit mellan människor. Tillfrågade om man kan lita på människor i allmänhet svarar en stor majoritet i Sverige ja. På många andra håll i världen är i stället mönstret det motsatta. Sveriges absoluta motpol är Brasilien, där endast cirka 7 procent besvarade frågan jakande.³⁶ Det förtroende som människor känner för varandra i Sverige har givetvis andra förklaringar än den sammanhållna grundskolan.³⁷ Men skolan är en institution som omgärdar individerna under en mycket lång period under deras mest formbara år, och antagandet att utformningen av de sociala mötena inom skolans ram spelar roll är knappast långsökt.

Decentralisering och friskolor

Vilka mål, medel och organisatoriska lösningar styr svensk grundskola idag? Målen för den övergripande samhällsutvecklingen har definitivt blivit mindre kollektivistiskt orienterade, och de är idag mer inriktade på individens utveckling. Strävandet efter en gemensam,

36. Inglehart, 1997 (appendix).

37. I en opublicerad konferenssuppsats har jag själv diskuterat tänkbara orsaksförklaringar till de stora skillnader i mellanmännisklig tillit som de 12 mest stabila demokratierna i världen uppvisar. Bennich-Björkman, 1998.

övergripande vision, formulerade i nyktra termer som samhällseffektivitet eller i mer utopiska som klassernas försvinnande står inte längre på agendan.³⁸ Successivt har klassutjämning och avskaffandet av eliterna tonats ned i den socialdemokratiska reformverksamheten, och idén om ståndscirkulation som ett samhälleligt mål har inte återkommit. I stället är tillträdet till högre utbildning *en rätt för individen* att förverkliga sig själv och sina livsplaner. De pedagogiska medlen för att förverkliga målet om individens utveckling är ånyo en stark betoning av individualisering, vilket återknyter till 1940-talets idéer, och ger utrymme för individen att söka sig fram längs egna vägar. Elevens egna intressen och frågor skall få styra hur utbildningen gestaltar sig, även i grundskolan. Organisatoriskt har detta resulterat i en mer differentierad och lokalt styrd skola, något som emellertid också föranleddes av en förvaltningspolitisk strävan efter ökade styrmöjligheter. Det finns också en ökad öppenhet, även från socialdemokratiskt håll, för friskolor, profilklasser och variation. Detta hade varit otänkbart för 30 år sedan.

Är 1960-talets idé om betydelsen av socialt kapital över klassgränserna försvunnen? Det finns, som påpekades ovan, ett återvändande till 1940-talets pedagogiska tänkande där man talar om att skolan skall underlätta för individerna att maximera sina möjligheter. Detta försvaras idag utifrån individualistiska synsätt och inte utifrån kollektiva mål om effektivitet. Dessa möjligheter begränsas långtifrån till intellektuella och teoretiska färdigheter. I dagens grundskola har den oerhörda vikt som under 1960- och 1970-talen tillmättes social integration över klassgränserna fått ge vika för ett större mått av social segregering, inte minst genom friskolornas framväxt. Socialdemokratins mer positiva hållning till föräldraval av skola indikerar att den hårda klassintegrationslinjen har övergetts.

38. En liknande slutsats drar Bergström i sin analys av socialdemokratisk skolpolitik. 1993:117.

TABELL 1. Socialdemokratisk skolpolitik: en översikt.

	1940–1960	1960–1985	1985–
<i>Mål för samhälls- utvecklingen</i>	Samhälls- effektivitet	Klass- utjämning	Personlig växt
<i>Medel</i>	Stånds- cirkulation	Avskaffa eliten	Självisikt
<i>Pedagogik</i>	Individuali- sering	Icke-differen- tiering	Eget sökande och ansvar
<i>Organisation</i>	Statlig enhetsskola	Statlig grundskola	Kommunala skolor och friskolor

Att uppskjuta belöningar

I den svenska skolan är det inte längre legitimt att rikta in skolarbetet på framtida belöningar. Föreställningen om uppskjutna belöningar och närvaron av en framtid som sporrar till självdisciplin och behärskning, som varit helt vägledande för stora delar av industrisamhällets uppväxande medelklass, är inte gångbar längre och har inte varit det på länge. »Medan man i nutida föreställningar om identitet säger att tryggheten finns i att hitta sig själv genom att gå tillbaka till sina rötter och utforska sina egenskaper, så laborerade man i modernitetens skola med att peka ut den trygghet som väntade, lära ut de handgrepp som behövdes för att komma dit. Gripbara utopier kan också ha en märkvärdigt integrativ verkan«, skriver till exempel etnologen Jonas Frykman i sin kritiska analys av den nutida skolan.³⁹

Det finns två förklaringar. Den ena anknyter nära till hur de politiska målen för samhällsutveckling och skola förskjutits från stånds-cirkulation till klassintegration. När målet inte längre sågs som att arbetarklassens barn skulle beredas plats i den framtida eliten, utan att

39. Frykman, 1998:178–179.

deras sociala interaktion över klassgränserna i nuet var mer väsentlig för samhällsutvecklingen i stort, var inte längre framtiden ett giltigt argument för hur skolan organiserades. Den andra förklaringen anknyter till den mer övergripande förändring som ägt rum i synen på personlighetsutveckling och som fått ett starkt genomslag inom många olika samhällssektorer. I kapitlets början berörde jag hur synen på fostran och pedagogik skiftade från elevernas disciplinering till uppväckande av elevernas upptäckariver och glädje. Medan tidigare generationer, åtminstone om vi betraktar det på ett mycket generellt plan, fostrades till att respektera auktoriteter och äldre, att »lyda«, så har efterkrigsgenerationerna i allt högre utsträckning växt upp med helt andra föreställningar och värderingar som riktmärken.

Välbefinnande, upptäckarglädje och att »ha kul« påverkar inläring och personlig växt, understryks i »fun-morality«-etiken. Denna etik lägger stor tonvikt vid att bejaka impulser snarare än att disciplinera dem och uppställer också glädjefyllda upplevelser, att ha roligt och att njuta av livet som väsentliga kriterier för en positiv självutveckling. Det som individen tycker om och vill göra är i grunden – naturligtvis inom vissa gränser – bra för henne; ett budskap som ringats in som särskilt betydelsefullt. I princip skiftar fokus från en förestäld framtid till ett upplevt nu, och det gör det mycket svåracceptabelt att i systematisk form konstruera institutioner som bygger in framtiden som ett försvar för mindre bra förhållanden i nuet. Vad gäller skolan är det dubbelt svåracceptabelt, därför att uppskjutna belöningar inte heller uppfattas som en adekvat inlärningsprincip.

I kontrast till förkrigsgenerationerna, som genom sin uppfostran bibringades värdet av »förbehållslöst« engagemang, vilket innebar lojalitet till vissa institutioner, personer och normer oberoende av den individuella »nyttan«⁴⁰, så har efterkrigsgenerationerna i allt högre

40. Konstaterande för tankarna till den i samhällsvetenskaperna ständigt aktuella diskussionen om rationalitet kontra kulturalism. Har de yngre generationerna utvecklat beteendemönster som faktiskt empiriskt ligger närmare rationalitetsantaganden (definierat här som övervägda mål-medel analyser)? Skulle det i sådana fall kunna utgöra en förklaring till varför rationalitetsteorin under de senaste decennierna rönt sådant intresse? Om man accepterar

utsträckning socialiserats till en allmän livshållning som bäst skulle kunna benämnas *villkorligt engagemang*. Dessa generationer har kommit att betrakta sin omgivning, och de bärande relationerna, som »råmaterialet och verktygen för sina egna projekt«. ⁴¹ Denna villkorlighet, att »ha kul« och att uppleva lustfyllda saker, skapar ett växande motstånd mot att engagera sig i vad som uppfattas som »krävande« och inte särskilt »roliga« aktiviteter. Särskilt krävande är engagemang där resultaten många gånger låter vänta på sig och kan uppnås först på lång eller mycket lång sikt.

Vi kan ta skolan som den en gång organiserades ⁴² som ett typiskt exempel. Mot bakgrund av de värderingar som nu dominerar hos föräldrar och elever, liksom hos många lärare, är det ganska naturligt att inte heller den svenska skolan längre kan arbeta mot framtida, vaga mål. Samtidigt är det inte sagt att förhärskande normer, som den nutida oviljan att skjuta upp belöningar, alltid är effektiva och befrämjande för samhällsutveckling eller individuell utveckling. Som Douglass North och Robert Putnam har visat finns det gott om dominerande men ineffektiva normer, som förhindrar en gynnsam utvecklingsprocess. ⁴³ Att kunna organisera sig individuellt eller samhälleligt så att belöningar skjuts upp och att framtiden motiverar handlande i nuet har hittills visat sig vara en mycket viktig förklaring till tillväxt

den svaga rationalitetsteorins antagande om att preferenserna är kulturellt (eller institutionellt) bestämda och alltså i stort sett kan vara vilka som helst – i fallet här är det alltså preferensen personlighetsutveckling eller det Taylor kallar »authenticity« (1991) som är det »mål« som skall uppnås – så framträder onekligen en bild av att även rationaliteten är generationsbetingad. Det är bland de yngre generationerna mer kulturellt accepterat att bete sig mål – medel relaterat än tidigare, att se andra människor och institutioner som instrumentella i förhållande till målet att vara »sann mot sig själv«. Preferenserna däremot är knappast igenkännbara alls från den ekonomiska rationalitetsteoriens materiella värld; i stället är det självförverkligande, lycka, och inneboende potential som skall »maximeras« eller åtminstone »satisfieras«. Samtidigt innebär resonemanget att också den övervägda mål-medel rationaliteten är en kulturell produkt och långtifrån något beteende nedlagt i den mänskliga naturen; i likhet med Geertz och flertalet andra antropologer skulle man kunna dra slutsatsen att preferenser är socialt konstruerade. Det är på grund av en förändrad socialisation som målinriktat mänskligt beteende blivit vanligare; framväxten av en individ som styrs av »rationalitet« i stället för tradition, kultur eller religion – vilket varit upplysningens stora projekt – förverkligades knappast fullt ut under industrialismen, men kanske under post-industrialismen.

41. Taylor, 1991:3.

42. Se Frykman, 1998.

43. Se North, 1990/93 och Putnam, 1996.

och framgång i olika avseenden. »Present-mindedness« har aldrig varit en dynamisk strategi.

Socialpsykologisk forskning har övertygande demonstrerat att barn som tidigt har förvärvat en förmåga att skjuta upp belöningar allt annat lika klarar sig betydligt bättre i tillvaron.⁴⁴ Att handla på lång sikt, och att som ung lära sig att planera framåt och överväga alternativ är en av mest avgörande faktorerna för om det egna livet uppfattas som tillfredsställande. Detta visar sociologen John Clausen i en unik longitudinell studie.⁴⁵ Han pekar på att bemötandet från föräldrar men också från skola och skolkamrater är centrala komponenter i frambringandet av den »planeringskompetens i ungdomsåren« som till sist avgör vilka som tycker sig ha levt ett rikt liv och vilka som tycker sig ha gått igenom ett liv fyllt av svårigheter.

Särskilt i skolor i socialt tunga områden, som de skolor som figurerar i denna bok, finns det därför skäl att ta Frykmans kritik om framtidens frånvaro på allvar och fundera över hur ett framtidsinriktat tänkande skulle kunna uppmuntras hos elever som många gånger inte får stöd för detta hemifrån. Om det är som Clausen visar, är det snarare långsiktighet och planeringsförmåga än omedelbara resultat som skulle prioriteras.

I detta kapitel har översiktligt tecknats de dominerande politiska och kulturella idéerna som vid sidan av lärarna, skolledningen, resurser och föräldrar »styr« den svenska skolan. En skola lever inte i ett vakuum och en förändring sker alltid i ett samspel med den politiska

44. Coleman, 1995:111 ff. Coleman citerar en studie av »marshmallowtestet«, där fyraåringar testades när det gällde förmågan att skjuta upp behovstillfredsställelse. En marshmallow låg framför barnen när försöksledaren gick ut en stund. Om barnet klarade av att inte äta godisaken, skulle denne få ytterligare en marshmallow när försöksledaren återkom. Skillnaderna i barnens förmåga att klara av att motstå impulsen att äta godiset omedelbart predicerade på ett kraftfullt sätt intellektuell och social kompetens i tonåren, när barnen från testet följdes upp. Coleman och andra drar slutsatsen att träning i impuls kontroll är en av de avgörande faktorerna för ett tillfredsställande liv.

45. Clausen 1993. Den engelska termen är »adolescent planful competence«, och består av tre element. Studien är en av de mest ambitiösa sociologiska undersökningar som genomförts och omfattar individer födda under depressionen på 1920-talet i Oakland-området i Kalifornien. De flesta av dessa 500 följs sedan av olika forskningsteam under livsloppet och när boken slutar är många i 70-årsåldern.

och kulturella omgivningen. Men inom alla dessa idémässiga ramar finns fortfarande ett betydande spelrum för aktörer att förändra skolan. I nästa kapitel ska den innovativa Navestadsskolan skildras.

3. *Den innovativa Navestadsskolan*

– Våra lösningar var relaterade till det gamla samhället, men våra problem var skapade av det nya. Behovet var inte förändring utan revolution!¹

På Navestadsskolan i Norrköping har lärare och skolläda under 1990-talet genomfört genomgripande förändringar. Skolan är belägen i ett utsatt socialt område, med en hög andel invandrare, många arbetslösa och många elever från socialt tunga hemmiljöer. Det som skett på skolan blir ännu mer angeläget att undersöka och försöka förstå, eftersom det är skolor av Navestadsskolans typ som kämpar med de största problemen i Sverige idag. Navestadsskolans exempel visar, att det i högsta grad är möjligt att förändra, också för skolor där eleverna har det svårt, litet stöd hemifrån och bristande motivation. Skolans utveckling har varit så framgångsrik, att den kommit att bli förebild för många andra skolor i liknande omständigheter och med liknande ambitioner. 1997 valdes skolan ut att delta i ett landsomfattande projekt om skolutveckling. 1998 tilldelades skolan pengar från utbildningsdepartementet, så kallade Ylva-pengar, för att utveckla lärarrollen. Under 2001 har skolan blivit utvald att delta i ett projekt tillsammans med tre andra skolor som gäller kollegial utvärdering.²

Förändringar förknippas inte sällan med ungdom, djärvhet och nyfikenhet. Men medelåldern bland lärarna på skolan är cirka 45 år, omsättningen är låg och många har varit länge på skolan. Skolan har

1. Slutrapport, projekt Albatross, Navestadsskolan, 2000:4.

2. Edu.norrkoping.se/skolor/navestadsskolan/

genomfört tre stora och delvis sammanhängande förändringar. Jag kommer att presentera dem närmare i detta kapitel. Bakgrunden till att denna »revolution« startade och genomfördes återkommer jag till i nästföljande kapitel, men i korthet kan ändå sägas att det i början av 1990-talet fanns ett stigande missnöje med att skolan, trots idoga försök till anpassning och utveckling, inte lyckades så bra som alla önskade. »Hindren var för många, organisationen alltför stel, resurserna små, problemen alltför stora«, står det att läsa i ett dokument som skolans lärare själva står bakom.³ Det fortsätter: »Vi hade under årens lopp provat en mängd lösningar på olika problem, men vi hade fortfarande kvar den grundläggande högstadiestrukturen med dess inbyggda problematik. Därför blev våra lösningar bara plåster på ett brutet ben.« Lärarna uppfattade samtidigt att skolans elever fick det allt svårare, i takt med att samhällets ekonomiska situation försämrades och samhällsklimatet hårdnade. Arbetslösheten tilltog och hopplösheten bredde ut sig. Allt detta mobiliserade ett missnöje som ledde fram till den vändpunkt, där man ville förändra. Men rädsla och oro ackompanjerade till att börja mycket av det som skedde på skolan.

»Friskolor i skolan«: arbetslagen blir självständiga

Som många andra svenska skolor har Navestadsskolan haft arbetslag, och det var i ett av dessa arbetslag, delvis inspirerat av ett nära samarbete med en skolforskare, som en idé började växa fram om hur skolans undervisning skulle kunna förändras. På högstadiet var det vedertagna att varje lärare hade ansvar enbart för sitt eget ämne. Man tänkte sig i stället att eleverna på högstadiet skulle ha klasslärare – och därmed möta färre vuxna. »Idén fick ett mycket positivt mottagande hos kollegorna, men bara som tankeexperiment. Att göra verklighet av den kändes skrämmande och som ett alltför stort steg för många«, står det i skolans egen rapport. De lärare som lanserat idén ville ogärna släppa den och det som nu hände var avgörande. Arbetslaget fick nämligen tillstånd av rektor på skolan att bryta sig loss från skolan or-

3. Slutrapport, projekt Albatross, Navestadsskolan, 2000:4.

ganisatoriskt för att fortsätta utveckla sina idéer utan att detta därigenom berörde de övriga. Processen kunde fortsätta. Därmed hade en första »friskola i skolan« etablerats. Både ekonomiskt och pedagogiskt ansvar skulle läggas på denna arbetsenhet. Det var hösten 1995, och vad som var unikt och samtidigt avgörande för att skapa förutsättningar för förändring var att arbetslagets självständighet möjliggjorde den så viktiga försöksverksamheten. I lugn och ro, och samtidigt utan att utsätta övriga för »pilotprojektets vedermödor«, kunde det nu självständiga arbetslaget fortsätta att vidareutveckla sina idéer. Under vårterminen 1996 kom diskussionerna igång i kollegiet. Motståndet ebbade långsamt ut, men lärarna minns att processen präglades av både ångest och stark oro på många håll. Hur man klarade att övervinna detta återkommer jag till i nästa kapitel. Många förändringsförsök strandar ju på att kritiker och motståndare »bromsar« och omöjliggör fortsatt utveckling. På Navestadsskolan fanns en strategi som visade sig framgångsrik. »Samtalet på skolan övergick från att ha varit probleminventerande till att vara konstruktivt skapande. Efter en tid ville ytterligare ett lag bryta sig loss för att även det skulle få möjlighet att pröva sina idéer.«⁴ Stenen var i rullning, och det första, initiala motståndet övervunnet. Alltmer insåg flertalet lärare på skolan fördelarna med självständiga enheter. Helt centralt var att rektor stödde den processen helhjärtat. Autonomi är självfallet lockande, men ansvar är också krävande och det ekonomiska och pedagogiska ansvar som kom att vila på »friskolorna i skolan« innebar något annat än att arbeta under rektors ledning.

På höstterminen 1997, två år efter det att den första »friskolan« brutit sig loss, kodifierades slutligen reformen genom att sex fristående lag bildades. Ett av lagen är sammansatt av elevstödande personal, de fem övriga är lärarlag med bred ämneskompetens och 4–5 klasser knutna till sig. Med andra ord har skolan genomfört en decentralisering av ansvar till lärarna, som är mycket långtgående och medger stora skillnader mellan de olika »friskolorna i skolan«. På flera sätt

4. Slutrapport, projekt Albatross, Navestadsskolan, 2000:5.

har detta inneburit att motivation, arbetsglädje och tillfredsställelse ökat bland lärarna. Det ökade ansvaret har inneburit ett starkare engagemang. »Organisationen är platt, lagen har stort inflytande över arbetssätt, ekonomi, tjänstefördelning, tidshantering, kompetensutveckling.« Den organisation som vuxit fram på skolan bygger på en närhetsprincip: besluten fattas där de ligger så nära de personer som berörs av dem som möjligt.

Men, kan man fråga sig, är det möjligt att hålla samman skolan som en *gemensam* organisation, när samtliga enheter inte bara förfogar över ekonomiska styrmedel utan också kan utarbeta skilda pedagogiska arbetssätt, använda skilda läromedel: kort sagt vara mycket olika? Jo, den sammanhållande kraften ligger i en gemensamt utarbetad och underskriven vision för hela skolan, som alla enheter varit med om att utforma och skrivit under. Visionen består i ett antal konkreta mål för skolan och frihet att utforma pedagogik och undervisning inom ramen för dessa mål. Målen är den gemensamma kärnan på skolan. Den pedagogiska profilen får alltså inte strida mot målsättningarna i visionen, men i övrigt väljer lärarna den pedagogiska inriktning de själva tror på – »använda sig av pedagogiska idéer från Célestin Freinet eller Rudolf Steiner eller Jean Piaget eller egna tankar«⁵. Vinsten är att den inre motivationen ökar och läraren blir mer engagerad. Precis som fallet är i många friskolor är det just tron på de idéer som genomsyrar verksamheten som leder till en bra verksamhet mer än vilka idéerna är.⁶ I de beskrivningar som lärarna ger framgår att den decentraliserade, platta och för lärarna mer ansvarskrävande organisationen är mycket uppskattad. Framför allt återkommer många lärare till det förtroende de upplever att detta signalerar från rektors sida, och faktum är att ett ökat ansvar, i kombination med reell makt, har ökat engagemanget hos de anställda.

»Friskolor i skolan« är en innovativ organisatorisk lösning, som tar fasta på friskolornas fördelar samtidigt som den kommunala organi-

5. Slutrapport, projekt Albatross, Navestadsskolan, 2000:8.

6. Forskning om kreativitet och organisation visar hur stor betydelsen av en inre motivation för innovationsförmågan är. Se bland andra Amabile, 1990.

sationen består. Den decentraliserade och småskaliga organisation som uppstått lämpar sig också bättre än en större organisation för försöksverksamhet och därmed för att förbättra och utveckla nya idéer. Den decentraliserade organisationen som sådan är inte kopplad till Navestadsskolans elevsammansättning från ett socialt utsatt område, utan är framför allt en reform som befrämjat lärarnas kreativitet och ansvarstagande. Vid sidan av de pedagogiska reformerna anammade alltså skolan tidigt idéer som låg i linje med den marknadsanpassning som ägt rum i den offentliga sektorn i Sverige under 1990-talet⁷, men omsatte detta i praktiken inom skolans ram. Den organisatoriska förändringen gick delvis hand i hand med en radikal pedagogisk kursändring. Att organisationen förändrades möjliggjorde övriga reformer. Genom att enheterna arbetade självständigt, kunde reformerna börja i begränsad skala i form av försök och experiment. Bättre fungerande delösningar sorterades fram och sämre sorterades bort. Framgångsrik samhällsutveckling har visat sig ha starkt samband med förnyelse och förnyelse äger rum när experiment underlättas.⁸ Andra lärarlag och enheter kände sig inte hotade. De kunde själva ta ställning till hur väl försöken föll ut, och anamma de lyckade modellerna i den takt de ville.

Ansvar och förtroende kännetecknar Navestadsskolan och reflekteras alltså i själva organisationen av skolan. Vertikalt förtroende är en grundbult i organisationen. Visionen från början var att dessa fem arbetsenheter skulle vara fria, det skulle vara ett rörligt och flexibelt sätt att organisera. Med ansvar följer delaktighet, och lärarna uppfattar sig ha stort inflytande över skolan och vad som händer. »Jag tror att det systemet vi jobbar efter är ett bra system för att då får du ... du tar ansvar för vissa uppgifter ... dom delar vi upp inom kollegiet ... som jag har hand om två saker: ekonomin i vår arbetsenhet och kaffet«, berättar en medelålders manlig lärare som varit på skolan sedan starten 1976.

7. Förtvåstatsvetenskapliga arbeten om den processen se Svensson, 2001 samt Blomquist & Rothstein, 2001.

8. Brorström & Siverbo, 2001:33.

Men vilken roll spelar skolledningen i en decentraliserad organisation som Navestads? Rektor är självfallet fortfarande en viktig person, och hennes roll har alldeles tydligt utvecklats i riktning mot att stödja enheterna och deras ansträngningar. Hon har avträtt en hel del egen makt, men detta har skett medvetet och helt frivilligt. Lärarna är också helt ense om att denna typ av »uppmuntrande« ledarskap som skolans rektor gjort till sin har varit högst betydelsefullt och gjort förändringarna möjliga att genomföra. I nästa kapitel klargör jag ytterligare vilken roll ledarskapet på Navestadsskolan spelat för skolans utveckling.

Utbildning för informationssamhället: elevansvar och självständighet

Navestadsskolan har alltmer konsekvent strävat efter att utarbeta undervisningsformer som lärarna anser svarar bättre mot informations-samhällets krav och sätt att fungera än de traditionella. »Katederundervisning« uppfattas inte som en adekvat form när industrisamhället gått i graven, utan nya och alternativa vägar har måst sökas. För att rusta sina, från början mindre privilegierade elever, med maximala förutsättningar för att leva i det samhälle som växt fram har skolan lagt om undervisningen, så att den mer kretsar kring självständighet och ansvar hos eleverna. De ska kunna ställa samman information, bedöma uppgifter och fakta och kunna redovisa detta. När och hur eleverna genomför sina uppgifter är mindre viktigt; skolan har infört flextid och förändrat lokalerna. Det finns möjlighet att sitta och arbeta med material och egna frågeställningar i princip överallt. »Eleverna har stort inflytande över sitt lärande vad gäller innehåll, svårighetsgrad, var, hur och när arbetet ska ske. De väljer om de ska arbeta ensamma, i par eller i grupp. De kan oftast välja redovisningssätt. Eleverna har inflytande över sin tid, då de kan flexa på så sätt att de arbetar in tid som de sedan kan ta ut vid ett eller flera tillfällen när det passar dem och deras studier.« Genom att förändra synsättet på undervisningsformerna har också lärarrollen på skolan förändrats. Lärarna beskriver sig som handledare, mentorer och resurspersoner. De

skall hjälpa och stödja eleverna i deras utveckling mot ökad självständighet och kompetens.

Många återkommer till att den nya modellen har satt elevens behov mer i centrum, därför att undervisningen är mer individualiserad – ett synsätt som rimmar väl med de idéer som föresvävade reformatörerna redan på 1940-talet. Då framstod en individualiserad undervisning som en motvikt till den kollektiva »masspsykos« som drabbat många demokratiska stater i Europa under mellankrigstiden.

»Informationssökningskompetens« betonas på skolan, men skolan är emellertid också inriktad på att stärka sina elever i de mer traditionella basfärdigheterna, särskilt de språkliga. Färdigheter i svenska är grunden för annan kunskapsinhämtning.

Från ämneslärare till klasslärare

Skolan tog det radikala steget att frånga det sedan länge förhärskande ämneslärarsystemet på högstadiet och införde i stället ett klasslärarsystem. Eleverna i en klass träffar i princip två klassföreståndare under merparten av den schemalagda undervisningen, i stället för att möta många olika lärare i olika ämnen. Till skillnad från de två förändringar som beskrivits ovan kan man se införandet av ett klasslärarsystem som direkt kopplat till elevernas särskilda utsatthet och svårigheter. Lärarna på skolan blev alltmer ense om att det är mindre »oroligt« för eleverna att träffa färre vuxna, dessa elever lever redan i en orolig miljö utanför skolans väggar. Eftersom problemen med skolk och frånvaro varit påtagliga på skolan, var också avsikten med klasslärarsystemet att skapa sociala kontrollmöjligheter på ett helt annat sätt än tidigare. Ändå är det denna reform som varit svårast att genomföra. Varför? 1962 års grundskolebeslut och den långvariga motståndningen mellan synen på ämnesintegrering eller ämnesfördjupning som ledstjärnan för den svenska skolan ger svar på frågan.

Grundskolans införande 1962 är ett formativt moment⁹ i svensk skolhistoria. Då kom frågan om klasslärarsystem eller ämneslärare på

9. Se Rothstein, 1992, för begreppet formativt moment.

högstadiet på allvar upp på den politiska dagordningen. Statsmakterna beslutade att införa ett sammanhållet högstadium där elevernas egna val av inriktning endast skulle få genomslag i den nionde och sista klassen. Tidigare hade linjeindelning varit normen. 1968 togs steget över till ett fullständigt sammanhållet högstadium, då differentieringen också i nionde klass försvann. Därmed hade Sverige ett högstadium, där elever från olika social bakgrund, med olika studiemotivation och olika förmåga, hölls samman i gemensamma klasser. Beslutet 1962 föregicks av en omfattande berednings- och försöksverksamhet. Många experter avrådde från ett odifferentierat högstadium och betonade att enhetsskolans införande 1950 krävde en ökad differentiering för att inte försämra möjligheterna för både de högpresterande och de lågpresterande eleverna.¹⁰ Trots detta valde statsmakterna ett sammanhållet högstadium. Förklaringen är att kunskapsmålet prioriterades lägre än strävan efter klassutjämning och social integration.¹¹ En av de mer intressanta diskussionerna som föregick skolreformen 1962 gällde just pedagogiken på högstadiet och valet mellan ämnesläraresystem som i realskolan eller klassläraresystem som i folkskolans låg- och mellanstadium. »Ett argument som från socialdemokratiskt håll anfördes mot klasslärare för vissa elevgrupper var att 'endast det bästa är gott nog' åt alla. Med 'det bästa' menade man då realskolans ämnesläraresystem. Men en rad experter hävdade däremot att det bästa för mindre teoretiskt inriktade elever var just klasslärare, med bred kompetens«, skriver Karin Hadenius i sin analys av 1962 års beslut.¹²

Det har gått 40 år sedan ämnesläraresystemet infördes på högstadiet för alla elever. Beslutet om kommunaliseringen av skolan togs 1989/90. »Organisatoriska och andra lösningar skall kunna se olika ut i olika skolor och för olika elever«, heter det i propositionen från

10. För en tankeväckande och gedigen analys av de politiska målsättningarna i svensk skolpolitik se Hadenius, 1990. Se också Rothstein, 1986, som analyserar skolpolitiken som ett implementeringsmisslyckande och jämför med den mer framgångsrika implementeringen på arbetsmarknadsområdet.

11. Se kapitel 2.

12. Hadenius, 1990:198.

1989.¹³ Målet likvärdighet behöver inte uppnås med samma metoder och pedagogik. På Navestadsskolan har den pedagogiska förändringsprocessen i den mer pluralistiska anda som beslutet 1989/90 signalerat inriktats mot att successivt avskaffa ämneslärarsystemet och att införa ett klasslärarsystem på högstadiet, helt enligt de tankgångar som en gång framfördes i svensk skolpolitisk debatt. Klasslärarsystemet i Navestadsskolan är en vidareutveckling av den traditionella tanken på klasslärare, men här har varje klass inte en men två klassföreståndare, en äldre och en yngre. Att det är två lärare ökar både den samlade kunskapsnivån samt flexibiliteten i tider och i graden av individualiserad undervisning. Frågan om klasslärare eller ämneslärare på skolans högstadium knyter också an till diskussionen om ämnesintegrering eller ej.

Motsättningen mellan ett perspektiv där ämnesintegrering är ett prioriterat värde, och ett perspektiv där ämnets betydelse accentueras kraftigt går som en röd tråd i svensk skolhistoria. I det kommunala svenska högstadiet av idag är konfliktlinjen i högsta grad levande. Den sätter sin prägel både på diskussioner inom och emellan de arbetslag som lärarna är organiserade i. När arbetslagen infördes i skolförordningen under 1980-talet, var de tänkta att ge ökade förutsättningar för ämnesintegrering, genom att lärare med olika ämnen och olika bakgrund arbetar tillsammans.

Varför ämnesintegrering är officiell doktrin är, som ofta i sådana här sammanhang, mindre tydligt. Det rimmar också illa med den ännu dominerande ämneslärarprincipen på högstadiet. Ett argument är att man uppfattar att elever tycker det är mer stimulerande och roligt att se mönster och helheter snarare än fragment och delar och därför lär sig lättare. Ett annat argument är att tillvaron hänger samman, och det är då felaktigt att strukturera skolans undervisning som om helheten kunde delas upp. Inte oväntat återfinner man dessa idéer, liksom som många andra inom svensk pedagogisk reformverksamhet, hos amerikanen John Dewey, den progressiva pedagogikens

13. Proposition 1989/90:41, s. 8.

amerikanske förgrundsgestalt. Redan i slutet av 1800-talet formulerade han tankar om en mer aktivitetsinriktad, utifrån barnets behov utgående, pedagogik. John Dewey har haft ett enormt direkt och indirekt inflytande också över skolutvecklingen i Europa. År 1897 skriver han i ett »manifest«:

Jag tror att utbildning inte kan ges enhetlighet genom studier i naturvetenskapliga ämnen eller så kallat naturstudium, därför att, med undantag av mänskliga aktiviteter, naturen själv inte är en enhet. I sig själv är naturen ett antal olika objekt i tid och rum, och att försöka göra den till centrum i arbetet är att införa en förgreningsprincip i stället för en centreringsprincip.¹⁴

Den organisatoriska inramningen av dessa idéer i form av ämnesövergripande arbetslag har emellertid inte lyckats särskilt bra. Flertalet skolor i vår undersökning antyder, att arbetslagen inte fungerar som organisation. Genom den reform som delade in skolan i »tidigarelärare« (åk 1–7) och »senarelärare« (åk 4–9) har representanter för både ämnesintegrering och ämnesfördjupning samtidigt organiserats in i det svenska högstadiet. Det har inneburit att den traditionella mellanstadiepedagogiken, helhetssynen, har kommit mer i direktkontakt med ämneskoncentrationen, högstadiets signum, vilket knappast minskar konflikterna kring denna fråga.

De mest djupgående konflikterna mellan lärarna på flertalet av de övriga skolorna i min studie återfinns också mycket riktigt i synen på ämnesfokusering eller ämnesintegrering. Engagemanget på båda sidor kan vara starkt. De skilda synsätten kan komma till uttryck i starkt laddade symbolfrågor, exempelvis om det är elever eller lärare som skall ha hemklassrum.

– Det är ju väldigt känsligt det här med hemklassrum för eleverna. Hemklassrum för läraren eller för eleven. För mig är det en skiljelinje. Antingen tycker man att eleverna ska ha sitt ... eller läraren sitt där man säger att

14. Dewey, 1897/1980:43. Artikeln liksom ett antal andra av Deweys betydelsefulla skrifter finns samlade i en utgåva av Hartman & Lundgren, 1980.

det ska lukta matematik. Det där är jättekänsligt. Om lärarna ska få dra runt sina grejor på en vagn. Det har varit känsligt på dom skolor jag har varit.

De lärare som starkt slår vakt om sin ämneskompetens är inte sällan skeptiska till tanken att samarbeta med lärare som representerar andra ämnen. Det samarbete man kan tänka sig, sträcker sig vanligen inte utanför det egna ämnet eller enbart till närliggande ämnen: språklärare som till nöds kan tänka sig att arbeta med andra språklärare. Samarbetskulturerna mellan olika lärarkategorier skiljer sig åt, och detta kan kraftigt försvåra samarbetet mellan lärarna på en skola. Ämneslärarna, de traditionella högstadielärarna, beskriver ofta sig själva som ensamvargar, på gott och ont. De är individualister och vana vid att arbeta på egen hand. »Mellanstadielärarna« är betydligt mer positivt inställda till, och vana vid, att läraryrket kan innebära kollektiva åtaganden och samarbete. Dessa båda kulturer är alltså svåra att jämkas samman.

Mot bakgrund av detta spänningsförhållande, är det inte förvånande att många lärare pekar ut undervisningen, pedagogiken, som det allra svåraste att förändra på en skola, eftersom man då tvingas underkasta sig omprövning av arbetssätt och kunskapssyn. Kostnaderna för förändring är med andra ord höga och vinsterna är osäkra. »Man har ju förhoppningsvis en tanke om hur jag ska jobba för att resultatet ska bli så bra som möjligt och då är man kanske inte beredd att lämna det om det inte dyker upp något som låter mycket bättre.« Likväl har Navestadsskolan lyckats genomföra en kraftfull förändring av pedagogiken, trots att samma konfliktlinjer mellan ämnesundervisning och helhetssyn också funnits på den skolan. Den kortfattade bakgrund jag tecknat ovan visar hur utmanande Navestadsskolans reform att införa ett klasslärarsystem är.

Den förhärskande föreställningen om att ämnesspecialisering är det system som skall vara gällande för alla elever övergavs av Navestadsskolan. En övergång till ett system där man skall undervisa i ämnen som man inte är behörig i, »in och kvacka i andras ämnen«, är en oerhört känslig fråga. Så var också fallet på Navestadsskolan. Den

omvärdering av »ämnet« som den nya ordningen medförde har varit svår att acceptera för vissa lärare, eftersom det rör den professionella identiteten och de »investeringar« man själv gjort i den identiteten. En lärare på skolan berättar att »det var ett jättemotstånd alltså ... vadå? Ska jag ha en massa ämnen som jag inte är utbildad i? Jag vill ha mitt ämne ... det var ett jättemotstånd och det var trögt i början«. Men vad man vunnit, menar många av lärarna, uppväger till fullo vad som gått förlorat: man tappar viss kompetens i ämnesdelen. Målet att få fler elever med sig, det vill säga rent konkret att minimera möjligheterna för eleverna att falla mellan stolarna och skolka har uppnåtts. Skolket och frånvaron har sjunkit kraftigt. »Eleverna beskriver att de känner sig sedda och uppskattar att de inte behöver röra sig mellan så många vuxna.« Även om ämneskompetensen inte är lika hög, så är 95 procent av eleverna närvarande – en klar förbättring. Klasslärarsystemet möjliggjorde det som inte ämneslärarsystemet klarade av: att skapa ett finmaskigt nät av personlig social kontroll från lärarnas sida. Det möjliggör både individualisering av undervisningen samt betydligt mer av personlig kontakt och personlig kontroll. »Man har koll hela tiden. Kommer inte ungarna in efter rasten så ... du vet att alla ska vara där eftersom du jobbar där nästan hela tiden. Jag jobbar bara i en klass«, sammanfattar en medelålders lärare.

Navestadsskolan gav sig in i själva hjärtat av svensk skolpolitik, in i motsättningen mellan förespråkarna av ämnesspecialisering och förespråkarna av ämnesintegrering: »Det var mycket vånda att lämna något man var trygg med även om det fungerade dåligt.« Riktigt konsekvent har den nya ordningen inte heller genomförts, utan det finns variationer i graden av »kvackande«, beroende både på lärarens inställning och ämnets karaktär. När det gäller språkundervisningen, så går man till exempel över enhetsgränserna.¹⁵ Som jag skrev inledningsvis är denna reform långtifrån okontroversiell. Även om det

15. Undervisningen i språk är också den undervisning, där lärarna på de skolor som deltagit i undersökningen är mest ämnesinriktade och gärna försvarar en sådan hållning gentemot påpekanden om ökat samarbete, större arbetslag och liknande mer »integrationsvänliga« åtgärder. Att undervisa i språk kräver givetvis en ganska hög grad av specialkompetens, och det är betecknande att Navestadsskolan inte lyckats foga in språkundervisningen i sin klasslärarmodell.

finns berättigade invändningar – ämneskompetens är utan tvekan en central resurs i skolan – är det omöjligt att bortse från att man både inom och utanför skolan uppfattar att skolan har förbättrats. Återigen är det väsentligt att påminna om att detta inte kan vara en generell modell för förbättring av skolan. De särskilda omständigheter som kännetecknar en skolan som Navestad är väsentliga att beakta.

Elevstöd

Den elevvård som underlättar för och avlastar lärarna – psykologer, kuratorer, skolsköterskor och resurspersoner av skilda slag – är en central men »dold« resurs i diskussionen om skolans problem. Med utgångspunkt från vad som framkommer här bör den lyftas fram mer. På Navestadsskolan är en av de fristående arbetsenheterna den personal som sysslar med just elevstödande verksamhet. Återigen är det emellertid värt att understryka att betydelsen av elevvårdsresurser för en skolas »framgång« med all säkerhet skiljer sig åt beroende på elevernas sociala sammansättning. I högstatus- och medelklasskolor, där det starkare sociala lugnet på hemmaplan inte leder till samma oro i skolan, är naturligtvis elevstödande personal önskvärd men kanske inte lika nödvändig. I lågstatusskolor däremot förefaller elevvård vara en av de avgörande faktorerna för ökade möjligheter till inläring. De övriga deltagande skolorna med stora problem, främst Fynskolan och Nockes skolan, hade dragit in på eller aldrig satsat på elevvård. »Och vi har alltså ingen social hjälp att ge dom i form av en kurator. Det har vi haft tidigare och det var stor skillnad ... när man kunde skicka barnen dit och åtminstone hjälpa dom i första skedet. Nu händer det ingenting på flera månader förrän något drastiskt händer. Så det är stor skillnad«, säger en kvinnlig lärare på Fynskolan.

Motsatt förhållande råder på Navestadsskolan. Rektor tycker själv att elevvården fungerar mycket bra. »Vi har satsat mycket på elevvården. Vi jobbar jättemycket med attityder och värdegrundsfrågor. Jag har skolsköterska fyra dagar av fem. Jag har kurator på heltid, sen har jag dessutom B, och han jobbar mycket med elevers språk och elever som misslyckats.«

Också klassläraresystemet på Navestadsskolan underlättar möjligheterna att tidigt identifiera problem och sätta in stödjande insatser. Som en lärare säger, elever som kommer hit kan inte bara »glida in«, för de uppfattar att lärarna i klassen har koll hela tiden. Eleverna är helt enkelt inte anonyma. Bristen på anonymitet är en nyckel till det lugn och den trivsel som faktiskt skapats i Navestadsskolan. Lärarna har »ständig koll« och eleverna är igenkända individer. Det skapar också mentala trösklar mot skadegörelse.

När den sammanhållna grundskolan blev verklighet i Sverige 1962, var det en skola som skulle härbärgera elever med stor heterogenitet beträffande motivation, förmåga och social bakgrund. Heterogeniteten har om möjligt växt under de decennier som följt. Sverige har utvecklats till ett mångetniskt samhälle med invandring och flyktingströmmar från många av världens kulturer. I den försöksverksamhet som föregick det kontroversiella beslutet om grundskolans införande uppmärksammades alltmer problemen med de »boktrötta« eleverna.¹⁶ Bland skolreformatorer fanns därför redan tidigt tankar på att den nya skolorganisationen krävde en utbyggnad av elevvårdsresurser som det inte funnits motsvarighet till i tidigare skolformer. Vad reformatorer förutsåg var att den markanta ökningen av antalet skoltrötta, särskilt i de känsliga högstadieåren, som nu genom grundskolereformen skulle »tvingas kvar« i skolan med nödvändighet skulle leda till en oroligare och mer turbulent miljö. Därför krävdes en satsning på kategorier av personal med utbildning i till exempel psykologi.¹⁷ 1968 års revidering av läroplanen för grundskolan ägnar också utrymme åt just skolans »trivsel- och arbetsförhållanden«. Efter ett par års erfarenheter av den nyinförda grundskolan hade nämligen problemen med oro, vantrivsel och inlärningssvårigheter seglat upp som en huvudfråga. Departementschefen Olof Palme skriver:

16. Intressant nog drog utvärderingen av försöksverksamheten också slutsatsen att »ett klassläraresystem antogs också passa bättre för de oroliga och skolkande eleverna i praktiska klasser«. Hadenius, 1990: 147.

17. Idéerna om en utbyggd elevvård hade säkerligen också sin grund i att yrkesgrupper som psykologer och kuratorer här såg en möjlighet att utöka sin arbetsmarknad.

Vid remissbehandlingen av förslaget har också frågorna om arbetstrivseln, demokratin och elevvården i skolorna rönt mycket stor uppmärksamhet. Genomgående anser man en lösning av dessa frågor vara en förutsättning för att uppnå skolans mål. I avsnittet redovisas med utgångspunkt i den gällande läroplanens mål och riktlinjer synpunkter på skolan som arbetsplats för lärare och elever. Samarbete mellan olika kategorier i skolan, elevvård, elevansvar och aktiv elevmedverkan i skolans verksamhet är några betydelsefulla frågor som behandlas i detta avsnitt och som bildar en viktig del av underlaget för den efterföljande läroplansöversynen.¹⁸

Den framskjutna roll som elevvård plötsligt får under 1960-talet, visar alltså tydligt att behovet av sådana stödresurser ökade markant när andelen barn med inlärningssvårigheter eller motivationsbrist ökade och det inte heller fanns utrymme för dem att välja mer praktiska inriktningar. När utredningen *Skolans Inre Arbete* (SIA-utredningen) tillsattes 1970 var en huvudfråga för utredningen att fästa uppmärksamhet på elever med särskilda svårigheter. Bakgrunden var den allt häftigare debatt om vad grundskolereformen hade lett till när det gällde arbetsförhållandena i skolan. Och effekterna konstaterar lärarna på högstadiet nästan 40 år senare: »Och skolan har blivit mer teoretisk. Det är svårare, det är mindre praktik. Alla ska bli godkända tror man. Jag vet inte om du minns, tidigare hade man teknik och man har haft möjlighet att göra personligt val. Men det är borta nu. Det blir jobbigare«, säger en manlig lärare som arbetat i yrket i över 30 år. Skoltrötthet, ett uttryck som till och från använts frekvent i den skolpolitiska diskussionen, kan dels bottna i en brist på motivation och dels i oförmåga som försvårar livet i skolan. När det gäller sådana orsaker, finns det mycket lärare kan göra, men även här kan mer professionell hjälp från kuratorer och psykologer leda till bättre resultat. Den »skoltrötthet« man möter idag, inte minst i medias reportage från de förortsskolor i områden där arbetslösheten och den kulturella blandningen är stor, bottnar dessutom i andra orsaker. Det kan vara svåra hemförhållanden som leder till psykisk utmattning, aggressivi-

18. Proposition 1968:129, angående revidering av läroplan för grundskolan.

tet och brist på koncentration. Det kan vara krigsupplevelser eller upplevelser av flykt och rädsla som måste behandlas av professionellt utbildade personer för att det ska bli möjligt för barnen att gå i skolan. Saknas elevvårdande personal, blir det ändå lärarna – som är de som finns på plats – som möts av problemen och får ägna en mycket stor del av tiden åt just dessa barn och deras beteende. Det är därför inte överraskande att många av lärarna i undersökningen beskriver sina arbetsuppgifter som »kurativa« och hjälpande. Det är framför allt lärarrollen som har förändrats, från en betoning av pedagogik och inlärning till ökad tonvikt på »det sociala« som många lärare gärna uttrycker det. En av lärarna i studien, som har en mindre klass, menar att hon sysslar med socialt arbete 98 procent av tiden.

Insikten om betydelsen av elevvårdande resurser för skolor i områden som är socialt eftersatta har funnits ända sedan 1960-talet. Det är desto mer förvånande att flera av de deltagande skolorna i undersökningen just skurit ned på psykolog, kurator och skolsköterska. Alla skolorna ligger i socialt tunga upptagningsområden, eleverna brister i studiemotivation och studietradition och de kommer från många olika kulturer. Naturligtvis är detta skolmiljöer där problem uppstår. Finns det då ingen »infrastruktur« för detta, blir undervisningen i hög grad lidande. Därför ter sig Navestadsskolans starka betoning av elevstöd som framsynt och strategiskt riktig.

Elevsammansättningen före grundskolereformen såg annorlunda ut än den gör idag. Åtminstone lärarna i den kommunala grundskolan måste lägga mer tid och kraft på att skapa förutsättningar för inlärning. Eleverna är en blandning av teoretiskt och praktiskt orienterade, deras sociala bakgrund och hemförhållanden varierar mer, de varierar starkt i studiemotivation och förmåga. Även om etnisk bakgrund i sig inte förklarar alla skillnader i skolresultat så medför den etniska heterogeniteten i synnerhet i förortsskolor i storstäderna att ökade spänningar och konflikter byggs in i skolan. Vad friskolereformen gör är att i någon mening »homogenisera« den kommunala skolan. Elever med goda förutsättningar flyttar från de kommunala miljöerna till friskolorna. Behovet av socialt stödjande personal kommer

alltså sannolikt att öka, och det är en viktig resurs i lågstatusskolorna.

Någonting har hänt – men vad?

Vad är det egentligen som har förbättrats på Navestad under 1990-talet?

När lärarna själva skall sätta fingret på vad som markant förändrats och förbättrats, så står faktiskt inte kunskapsresultaten i centrum utan det är andra, mer statistiskt svårångade värden, som lyfts fram. Det är stämningen, lugnet, nedgången i skadegörelse, elevernas trivsel och att man lyckas väcka en lust för att lära som återkommer i lärarnas redogörelser. Motivationen har stärkts. Men betygen då? Om inte allt detta speglas tydligt i att fler blir godkända, fler lär sig mer och bättre, har då något uppnåtts överhuvudtaget? Under 1990-talet kan en förbättring i betygsgenomsnittet bland avgångsklasserna avläsas. 1992 låg det på 2,95, 1997 på 3,24. 1997 är det sista året som den femgradiga betygsskalan användes. Men mellan 1998 och 1999 ökade också meritvärdet från 196,44 till 206,8.

Från att ha påbörjat denna undersökning med kunskapsresultaten i centrum är jag nu beredd att fästa betydligt större värde vid de mer svåråmätbara faktorer som tar sikte på att skapa en studiebefrämjande miljö och arbetsro, både för lärare och elever, och som nämns av Skolverket och av lärare och skolläda vid de undersökta skolorna. I den svenska kulturen är arbetsro ofta en fråga om att få den sociala sammanhållningen och gruppen att fungera. Det är också att stärka elevernas självförtroende. »Sen är det frågan om man mäter kunskapen med betyg. Här tror jag att dom växer mycket som individer. Men jag tror att kunskapen har ökat. Dom får en djupare kunskap.«

På de svenska utsatta skolorna talar man sällan om att ett primärt mål är att förbättra betygen. Fördjupade kunskaper finns självfallet med i bilden. Inte heller verkar man särskilt angelägen om att det i första hand är mätbara resultat som måste förbättras för att det skall kännas att någonting har hänt. Ambitionerna är modesta och de är »lagom«:

- Tror du att dom här förändringarna har lett till bättre kunskapsresultat?
- Det beror på vad man menar med kunskap. Om man menar sån kunskap som jag fick när jag gick i skolan ... rabbelkunskaper ... då tror jag inte att det är mer. Men om man menar sån kunskap där man lärt sig att själva hämta kunskap, dra egna slutsatser och reflektera... då tror jag att det är mycket bra. Sen kanske en mix däremellan är bra, reflekterar en yngre kvinnlig lärare på Navestadsskolan.

Detta är mycket intressant, och det motsäger uppfattningen att vad som uppfattas vara en bra skola är kulturoberoende. Lorraine Monroe vände Harlemskolan Fredrick Douglass Academy till en mönster-skola, och hon menar att icke-privilegierade elever i alla kulturer behöver samma typ av struktur, disciplin och regelbundna bestraffningar och belöningar för att nå maximal intellektuell kapacitet.¹⁹ Men vad Monroe, och även andra som endast ser till skolan isolerat, inte uppmärksammar är det omgivande samhällets värderingar.

I den mer prestationsinriktade amerikanska kulturen är akademiska resultat mer användbara måttstockar än i exempelvis Sverige. I de hierarkiska asiatiska kulturerna kommer elevernas välbefinnande ofta i andra hand. I den svenska välfärdskulturen är prioriteringen en annan, och det kan lätt uppfattas som att »välbefinnandet« sker på kunskapsinlärnings bekostnad. Men valet, om det nu är ett val, mellan att betona »välbefinnande« eller kunskapsinläring sker inte isolerat i skolan utan i ett intimt samspel med det omgivande samhället, till exempel med föräldrarna vars värderingar formats just av samhället. Därigenom speglar skolan befintliga värden och normer som det omgivande samhället håller högt. Samhällets värderingar och normer begränsar, därför att de också formar den befintliga repertoaren av möjligheter.

Navestadsskolan skulle inte ha kunnat införa en »Harlem-moddell«, med föräldrakontrakt, sträng disciplin, utvärderingar var vecka och belöningar till de intellektuellt mest framgångsrika utan att det

19. Monroe intervjuad i tidningen *Kommunaktuellt*, 30:1998. »Min pedagogik är användbar i alla skolor oavsett land, förklarar Lorraine Monroe själv. En bra skola är en bra skola, sedan spelar det ingen roll om den ligger i Tanzania eller Sverige.«

utmanat grundläggande svenska föreställningar om jämlikhet och självständighet. Kommunala skolor med en stark vilja att utvecklas och förbättra kan inte lyfta in den östasiatiska hierarkiska skolmodellen i en svensk välfärdskultur utan att modellens legitimitet kommer att bli starkt ifrågasatt. I mycket avgränsade sammanhang, och här återfinns de få privatskolorna och vissa friskolor, kan skolor med en pedagogik och en organisation som starkt avviker från den dominerande, överleva i form av subkulturer som upprätthålls av föräldrar och personal i symbios. Navestadsskolan är en kommunal skola i en svensk välfärdskultur. Denna kultur lägger stark tonvikt på att eleverna skall må bra och känna välbefinnande i skolan, dels som ett egenvärde och dels för att det uppfattas som det optimala sättet att lägga en grund för förbättrade kunskapsresultat.

Helt klart är att uppoffringar i nuet i form av stark underordning eller vantrivsel för att uppnå eventuella framtida belöningar, »uppskjutna belöningar«, inte längre är legitimt i den svenska kulturen som pedagogisk eller organisatorisk idé. De lösningar som skolorna söker när man vill förbättra måste därför förena elevernas trivselkrav i nuet med mer av disciplin. I värsta fall kan »välfärds-skolan« resultera i att eleverna trivs för stunden men senare i livet känner sig missnöjda med att lärarna inte drev på dem hårdare.²⁰ I bästa fall är det faktiskt möjligt att uppnå ökade förutsättningar för kunskapsinhämtning i en miljö präglad av jämlikhet och respekt även när det gäller elever med mindre studiemotivation och mindre stöd hemifrån. Som en av lärarna på Navestadsskolan säger, när hon beskriver sitt intryck av den klasslärarreform som skolan genomfört:

– Det är absolut rätt för eleverna i den här åldern i ett sådant här område.

Lärdomar

Förändringarna på Navestadsskolan är av både organisatorisk och pedagogisk natur, men de är samtliga innovativa i den bemärkelsen att

20. Hargreaves, 1995:27–28.

de utgör ett brott mot tidigare tänkande. Navestadsskolan lever i en verklighet, där många elever kommer att vara svagpresterande och komma ut på arbetsmarknaden i ett klart underläge. Skolan vill kompensera för en del av de sociala faktorernas inverkan. Därför har Navestadsskolan systematiskt satsat på att skapa trygghet, kontinuitet och social kontroll genom sitt klassläraresystem där elever och lärare kommer varandra närmare än vad som eljest är möjligt i grundskolans högstadium. Den reformen är kopplad till skolans »lågstatusprofil«. Den banbrytande organisatoriska reform som skolan genomfört, »friskolor i skolan« som fungerar som självständiga enheter, är emellertid en annan typ av innovation. En sådan organisation är något som är fullt möjligt att genomföra på andra skolor än i utsatta områden. »Friskolor i skolan« skapar förutsättningar för ökad inre motivation och engagemang hos lärarna. Reformen fordrar dock en särskild typ av ledarskap, vi kan kalla det demokratiskt och delaktighetsinriktat. Balansen mellan olikhet och sammanhållning bland skolans personal kan annars vara svår att upprätthålla.

I nästa kapitel analyserar jag hur Navestadsskolans förändringar kunde äga rum; vilka förutsättningar som krävs för att göra en förändringsprocess framgångsrik.

4.

Vägen till förändring: experiment, förtroende, och delaktighet

– Det är ett tungt socialt belastat område, men dom har vänt trenden i och med att skolan ... i början av 90-talet var det väldigt besvärligt här. Då tog dom tag i det och har lyckats på ett väldigt bra sätt. Skolan har fått ett gott rykte i stan och som lärare så söker man sig gärna hit. Då har man lyckats i ett socialt belastat område när lärarna vill jobba här.

Beskrivningen gäller Navestadsskolan. Citatet väcker nyfikenhet. Vad har hänt och hur gick förändringen till? På ytan låter det bedrägligt enkelt, det är liksom bara att »ta tag i det«, och därefter rullar det på av sig själv: ryktet förbättras, eleverna blir lugnare, lärare söker sig till skolan. Ändå är det inte många skolor som lyckas med att vända en negativ utveckling, och det trots att många skolledare ofta idag känner till vad som karakteriserar en framgångsrik skola. Syftet i detta kapitel är därför att uppmärksamma hur den goda förändringsprocessen ser ut. Förändring är en process och hur den processen genomförs är helt avgörande för om organisationen klarar av att uppnå det som förändringarna ytterst syftade till. Det är en insikt som ofta glöms bort. På Navestadsskolan valde man den »svåra« vägen, den väg som tar tid och kräver mycket av alla inblandade. Rädsla, misstro, ilska och hot präglade delar av skolans process, men man fann sätt att övervinna detta. I detta kapitel kontrasterar jag genomgående Navestadsskolans förändring mot förändringen på en annan av de skolor som ingick i den större studien, Götaskolan. Också Götaskolan genomför en tydlig förändring, dock inte av samma genomgripande eller revolutionerande slag som på Navestadsskolan. Navestadsskolan och Götaskolan valde distinkt olika vägar för att genomföra förändringarna, något som bottnade i att beslutskulturen på de båda skolorna är olika. Vägvälet har fått stor betydelse för djupet i uppslutningen bakom skolans

idéer, och i förlängningen med stor sannolikhet för varaktigheten i den nya ordning som upprättades.

Utifrån den bedömning som gjordes 2000/2001 skördade Navestadsskolan då frukterna av sitt långsiktiga arbete, och det fanns inget som tydde på att förbättringen av skolans klimat för lärande skulle vara på väg att avklinga. Det enda mörka moln som då syntes över horisonten var rektorsbyte och förändringar av skolledningsorganisationen. Vissa lärare befarar att något sådant skulle inverka negativt på de förbättringar som genomförts. Emellertid är Navestadsskolan en organisation där förändringarna vilar på många, ansvaret är spritt och självförtroendet gott.

Effekterna av de förändringar som genomfördes på Götaskolan förefaller inte varaktiga på samma sätt som på Navestadsskolan, även om ett längre tidsperspektiv är nödvändigt för att med säkerhet konstatera detta. Navestadsskolan valde den kortsiktigt tyngre vägen att reformera det som många enhälligt betecknat som det svåraste att förändra i skolans värld: pedagogiska frågor och balansen mellan ämneslärare och klasslärare på högstadiet. Götaskolan valde i stället en kortsiktigt lättsammare väg: att förstärka och förändra skolans elevsammansättning. Det var en ren överlevnadsåtgärd i en situation av akut nedläggningsshot, med avsikt att motivera lärare genom att resursstarka elever sökte till de nya profilklasserna. I själva verket löste man dock aldrig sitt problem: merparten av skolans elever var inte studiemotiverade och de saknade tillgång till ett fungerande normsystem. Götaskolan minskade endast den relativa betydelsen av problemet genom att »fylla på« med medelklasselever. Det kan bidra till att klimatet som helhet förbättras, men oftast krävs här en kombination av åtgärder. De förbättringar som vidtogs var mer kortsiktiga och »ytliga« än de på Navestadsskolan.

Götaskolans lösning med profilering skapade också nya problem inom skolans ram, som snarare växt sig starkare än avtagit. Många lärare pekar på den segregation som uppstått dels mellan eleverna i profilklasserna och de övriga eleverna, dels mellan de lärare som undervisar i profilklasser och övriga lärare. I stället för att profilklasserna har

utvecklats till att stärka de socialt tungt belastade klasserna, har Götaskolan drabbats av segregation inom skolans väggar.

Beslutskulturen på Götaskolan uppmuntrar nya projekt men behovet av delaktighet och eftertanke underskattas. Omprövning och förändring har kommit att förknippas med en viss grupp av lärare och med skolledningen, samtidigt som vissa andra lärare alienerats eller »körts över« och kommit att bilda motståndsfickor. En kvinnlig lärare på Götaskolan observerar därför att problemen nu återigen tornar upp sig.

– Men nu börjar vi bli oroliga igen ... nu börjar det här med motsättningar igen. Nu kanske jag är färgad av våra första veckor som har varit jobbiga så jag är kanske lite negativ. Just/motsättningar/mellan svenskar och invandrarbarn som vi inte har sett på ett tag. Det är väl någon slags avundsjuka ... det har bara kört igång.

Den bild av Götaskolan som en skola som vänt en negativ utveckling till en positiv som fanns när undersökningen påbörjades och också återkommer i vissa av intervjuerna är alltså enligt min bedömning inte längre lika övertygande. Åtminstone är det riktigt att hävda att självbilden av en skola som »vänt« till något bättre ifrågasätts av vissa på skolan under den senare delen av undersökningsperioden. Delvis förklaras det av ökande kriminalitet bland eleverna. Segregationen inom skolan, att det mesta sker inom de skilda klassernas ramar och inte inom skolan gemensamt, är ett annat problem. »Det ser inte så ljust ut. Det måste komma något ... Fotbollsprofilen var något som tände till då för några år sedan men ...«.

Då hade studierektorn på en Götaskolan närliggande skola tagit initiativ till fotbollsklasser som ett medel att lösa problemet med ett sviktande elevunderlag på Götaskolan. Studierektorn var enligt samstämmiga uppgifter »fotbollstokig« och hade kontakter i fotbollsvärlden och en grupp kring honom formulerade tankegångarna och drev projektet framåt. Aktörerna på Götaskolan var en begränsad grupp, ett »avantgarde«. Denna grupp av lärare är ofta mera »drivande«, konstaterar en lärare och pekar också på att initiativtagarna inte sällan

stöter på motstånd, en ovilja från de andra i kollegiet att bidra till processen. Det var en process som påbörjades i en liten krets, och på sätt och vis stannade den också där. Skolledningen nappade på idén om att skapa en fotbollsprofil på skolan. Entusiasmen bland de andra lärarna var inte lika påtaglig. »Så att det var inget som lärarna önskade ... det var nästan tvärtom ... mycket negativa tankar om fotbollselever«, säger flera av lärarna och erinrar sig att det var ett otroligt raljerande kring fotboll. Men deras bild av att förslaget mötte motstånd framställs som något naturligt och något som hör till förändringsprocessen. Förändringar är en maktkamp, enligt många lärare på skolan, och att vissa stretar emot och är tröga är något man får räkna med.

Götaskolans dåliga rykte förändrades till det bättre, något som inte minst tillskrivs rektors stöd och engagemang. Fotbollsprofilen har gjort att skolan tilldragit sig yttre uppmärksamhet och beundran. Satsningen på profilklasser fortsätter också på skolan, man lägger till ytterligare en inriktning. Samtidigt är profiler nu mycket vanligare bland de kommunala skolorna än de var i början av 1990-talet, då Götaskolans val var något av en innovation.

Dessa två skolor, Götaskolan och Navestadsskolan, representerar två skilda men vanligt förekommande besluts kulturer: å ena sidan en delaktighetskultur (Navestadsskolan) och å andra sidan en »avantgarde«-kultur (Götaskolan), en förtrupp av entusiaster som gillar dynamik men samtidigt är otåliga. Vad som därutöver utmärker Navestadsskolan är att delaktigheten har genomförts på ett osedvanligt konsekvent sätt. Varför Navestadsskolans delaktighet är en mer framgångsrik strategi än Götaskolans avantgarde-modell när det gäller att åstadkomma varaktiga förbättringar kommer detta kapitel att visa.

För att en förändringsprocess över huvud taget skall komma igång krävs att tre viktiga förutsättningar finns på plats samtidigt. Det måste finnas 1) en »öppning« i organisationen som leder till ett gemensamt medvetande, det måste finnas 2) personer som är beredda att driva processen framåt och det måste finnas 3) visioner och idéer om hur framtiden skall se ut. Hur dessa förutsättningar såg ut på de båda skolorna analyseras först i detta kapitel. Därefter ställs den viktiga *för-*

ändringsprocessen i fokus, hur förändringarna genomfördes. Jag skiljer alltså mellan två faser: initialförutsättningen och genomförande. Att rekonstruera ett händelseförlopp i efterhand är svårt och kräver att man kommer skolorna nära. Det är först då de viktiga vägvalen, nyanserna och aktörerna bakom blir synliga. Det är skolledarna och lärarna på Navestadsskolan och Götaskolan som format processerna. Därför har jag valt att intervjua så många som möjligt av dem, bett dem beskriva utvecklingen och vad som har ägt rum och vad de uppfattar som viktiga idéer som drivit utvecklingen framåt.

Tillfällen och brytpunkter

För att en organisationsförändring skall vara möjlig måste ett tillfälle för att starta en förändring uppenbara sig.¹ Tidpunkten är inte alltid rätt. Den rådande organisationen måste vara *försvagad*. För en skola kan det innebära att en lärargeneration går i pension, och att många nya lärare, som i sig formar en ny generation, anställs samtidigt. Under en sådan omställning finns det möjligheter till nyorientering under en begränsad period, innan omgrupperingar har ägt rum som befäster nya maktkonstellationer. Att de äldre går, eller en ny generation kommer, är objektiva faktorer. Alla sådana »tillfällen« leder förstås inte till förändringar. Ett tillfälle för förändring kan också skapas genom att lärare och skolledning börjar uppfatta verkligheten som skolan lever i på ett gemensamt sätt. Någon/ några anställda banar väg för en ganska spridd och gemensam problemuppfattning, vad som kan kallas »krismedvetande« på skolan.² Till skillnad från strukturella generationsväxlingar är verklighetsuppfattningar något som just indi-

1. Se Bennich-Björkman, 1998, för ett resonemang kring hur tillfällen kan öppna sig i den organisatoriska strukturen.

2. I forskningen kring varför individer väljer att samarbeta för att lösa problem där icke-samarbete tidigare förelåg, är fortfarande frågan olöst om varför man väljer att upprätta *nya* institutioner och överenskommelser i situationer där det inte är individuellt rationellt. En möjlig lösning ligger i identifikationen av ett gemensamt problem. När Bates, i Ostrom 1990:43, talar om att etablerandet av »en känsla av gemenskap« som en möjlig förklaring, skulle det kunna tolkas just som en samling kring en gemensam problemuppfattning. Hur en sådan gemensam verklighetsuppfattning uppnås, vilken roll nätverk och enskilda aktörer spelar i processen, är en fråga för vidare forskning.

vider kan påverka aktivt. En försvagning öppnar för aktörer som rektorer eller lärare att gripa tillfället att vrida utvecklingen åt annat håll.

Hur skall man förstå idén om en försvagad organisation? Framför allt råder i en sådan situation en utbredd osäkerhet om framtiden. De grupper eller individer som har starkt intresse av att den gamla organisationen fortlever ser riskerna med att investera engagemang och intresse i en ny ordning som lägre än eljest. Det låter abstrakt, men är lätt att förstå om man föreställer sig att en lärare står inför en situation där han/hon skall börja undervisa på ett nytt sätt och överge beprövade metoder för något okänt. Många gånger innebär det att man som lärare måste omvärdera också det man gjort tidigare. För att dessa »kostnader« skall bli acceptabla, måste man ha/få en stark motivation. Både på Navestadsskolan och Götaskolan växte det fram en gemensam bild av en »kris« för skolan. Det ledde till att de lärare som försvarade den gamla ordningen såg det som att »botten var nådd«. Varför inte pröva något nytt? Det fanns inget att förlora. Ur krismedvetande uppstod ett manöverutrymme för omorganisation och experimenterande. I båda skolorna sammanföll också insikten med att nya rektorer tillträdde.

Navestadsskolan

Ett stort antal lärare och skolledningen uppfattade att situationen för skolan och skolans elever hade förvärrats i början av 1990-talet. »Samhällsklimatet hårdnade, samhällets resurser minskade och barnen mådde allt sämre. Detta gällde samhället i stort, men i ett område av Navestads karaktär slog det ännu hårdare. Samtidigt som våra elever mådde allt sämre och fick allt svårare att tillgodogöra sig de kunskaper och färdigheter de behövde, ökade kraven på den enskilda individens förmåga«.³

I stort sett är det samma lärare som är kvar idag, några har försvunnit därför att de inte trodde på förändringarna. Många av dem som var

3. *Projekt Albatross*, slutrapport från Navestadsskolan i Norrköping, 2000:3.

med i början av 1990-talet hade också varit på skolan länge. Man kom att dela en problemuppfattning som skapade en stark motivation hos lärarna att orientera sig mot något nytt. Det fanns en vilja i hela lärarkåren att förändra och viljan att förändra växte underifrån. Klimatet på skolan ansågs ha försämrats radikalt, våld mot lärarna förekom på skolan, och ett missnöje med undervisningsformerna grodde. Problemen hopade sig och ungefär samtidigt tillträdde den nya, kvinnliga, rektorn. En av de lärare som varit på skolan allra längst, och som idag har ett extraansvar för elevvård, återger sina intryck av vändpunkten på skolan: »Det måste finnas en vilja att förändra om det ska bli någon förändring. Och den här viljan den kommer ofta utifrån genom kaos. Man har det väldigt jobbigt ... då finns det bara en väg att gå och det är uppåt. Vi var väl ganska nära botten för tio-tolv år sedan på olika sätt. Vi funderade på hur vi skulle göra.«

Det är svårt att i efterhand rekonstruera vad som var den utlösande faktorn till kraven på en förändring. På Navestadsskolan fanns ett växande missnöje med en pedagogik som inte fungerade för de elever som skolan hade. Krismedvetandet skapade en potential, ett tillfälle för förändring som det gällde att ta vara på. Vad som däremot är svårt att veta, är i vilken utsträckning den »kris« som Navestadsskolan ser som vändpunkten hade sin grund i objektivt försämrade förhållanden eller i medveten mobilisering av ett gemensamt medvetande.⁴ Hur som helst ledde den till stärkt gemensam identitet och ett ökat manöverutrymme. På Navestadsskolan liksom på Götaskolan fanns individer som var beredda att ta tillfället i akt.

Götaskolan

På Navestadsskolan uppfattades problemen ligga på ett djupare plan

4. Forskning kring hur känslor av gemensam identitet, till exempel av etniskt eller klassmässigt slag, växer fram visar att dessa processer ofta är en följd av en avsiktlig politisk mobilisering snarare än spontant framvuxen. I någon mening är det frågan om att konstruera en gemensam identitet. Jämför Anderson, 1991, Widmalm, 1997. Konstruerandet av en gemensam problembild kan vila på liknande grund.

än på Götaskolan, där »krisen« i stället var av mer akut karaktär. På Götaskolan identifierar många avstampet för skolans förändringsprocess i ett hot om nedläggning. En lärare berättar: »Och då var det lite vinna eller försvinna ... det var planer på att lägga ner hela högstadiet här ... och då var det ... ja, den största entusiasten var en lärare, han är inte kvar längre, men han, en fotbollsentusiast helt enkelt, och så var dom ett gäng som drog igång allt det här ... och det var väl ett litet ljumt«. I hans version av händelserna finns, förutom den tydliga och utifrån skapade kris som planerna på nedläggning ledde till, den strategi som blivit betecknande för det sätt på vilket Götaskolan genomför förändringar: Det finns en »förtrupp« som driver på och en ganska stor grupp av mindre entusiastiska »åskådare«. Samtidigt är det uppenbart att fotbollsprofilen har betytt mycket för skolan: »Det här med fotbollsklasser blev en stor förändring för plötsligt blev det så att vi fick elever. Dessutom var det bra för att motverka att det här blir en helt segregerad skola«, säger en annan lärare. Samme lärare hyser samtidigt viss skepsis mot att klassmässig segregering nu sker också *inom* en skolas väggar och inte bara mellan olika skolor.⁵

Vilka var aktörerna?

Rektorer på dessa båda skolor har spelat en avgörande roll under en central förändringsperiod och deras tillträde sammanfaller tydligt med förändringarnas början. Tidigare forskning visar också att ledarskap är centralt i en förändringsprocess. Intressant är emellertid, att ledarskapet utformats så olika på skolorna. Det finns lärare, i synnerhet på Navestadsskolan, som menar att om rektorn försvann eller ersattes av den chefsgrupp som det nu talas om i kommunen, så skulle den mycket positiva utvecklingen på skolan stanna av. Just den kombination av frihet, förtroende och ansvar som rektor står för är avgörande för att skapa ett nödvändigt manöverutrymme.

5. Flertalet lärare, men inte alla, återger den gemensamma historieskrivningen om vändpunkten i början av 1990-talet. En av dem som avviker säger dock att »jag tycker att vi hade en riktigt bra skola redan -90. Sen hade vi lite flyt med dom här idrottsklasserna och det har varit bra ur flera synpunkter« (lärare 19, Götaskolan).

Både Navestadsskolan och Götaskolan har en skolledning som lärarna lovordar. Samtidigt är dessa framgångsrika skolledare påfallande olika i sin ledarstil, och detta *trots* att de båda arbetar i skolor i utsatta områden. Tidigare studier har visat, att framgångsrikt skolledarskap kan utformas mycket olika beroende på om skolledaren verkar i en lågstatusskola eller högstatusskola. Evans & Teddlie visar med undersökningar från amerikanska skolor att framgångsrika, »effektiva«, lågstatusskolor ofta har skolledare som är starka, självmedvetna och aktiva. Skolledarskapet på framgångsrika lågstatusskolor inkluderar nämligen oftast fler uppgifter än skolledarskapet på en framgångsrik högstatusskola (Persson m.fl. talar om *karriärskola*). Rektor måste både samordna scheman, utvärdera undervisning och elever, och aktivt bidra till att skapa ett klimat för lärande genom fungerande normer. På en högstatusskola överväger framför allt de mer »tekniska« uppgifterna, eftersom eleverna oftast bär med sig hemifrån de normer som befrämjar kunskapsinläring. På lågstatusskolorna innebär ett framgångsrikt skolledarskap vidare mer direkt synlighet och aktivitet från rektor, i klassrummen, i korridorerna och på skolgården. På medelklass- men även på högstatusskolor iakttar framgångsrika skolledare en mer tillbakadragen stil, förankrar kollegialt och strävar gärna efter konsensus. »De beskrevs mer sällan av lärarna som nyckeln till skolans framgång.«⁶ På en lågstatusskola krävs mer av beslutsföret hos rektorn. Framgångsrikt skolledarskap på medelklass- och högstatusskolor hänger samman med att uppmuntra lärarna och fungera som en stödresurs i bakgrunden. »Alla dessa studier kommer till slutsatsen att ett direkt och instruerande ledarskap är mer nära förbundet med osedvanlig framgång i lågstatusskolorna än i mer välbärgade skolor och att det kan vara behov av olika modeller för framgång beroende på skolans socioekonomiska ställning.«⁷

I tidigare forskning förekommer också undersökningar kring vilka ledarskapsstilar som bäst befrämjar avsiktlig *förändring och förbättring*

6. Evans & Teddlie, 1995:4–5 (författarens översättning).

7. Evans & Teddlie, 1995:6 (författarens översättning).

i olika socioekonomiska skolmiljöer.⁸ Man talar om »initiators«, »managers« och »responders«. Medan initiativtagarna främjar förbättring i lågstatusskolor, skulle managern vara mer lämpad att genomdriva förändring i välbärgade skolmiljöer. Där etablerar rektorn på ett mer jämlikt vis kollegiala relationer med lärarna, och låter dessa bli bärare av innovationer och förändring. Även om det kan låta övertygande, saknas starka belägg för att »managerns« ledarstil är mer vanlig i framgångsrika medelklassskolor än i mindre framgångsrika.⁹

Götaskolans manlige rektor uppträder i hög grad enligt mönstret för en framgångsrik skolledare i en lågstatusmiljö: han är stark, aktiv och en initiatör av förändringar. Den kvinnliga rektorn på Navestads-skolan avviker däremot påtagligt från denna »modell«. Hon har påfallande drag av »manager«, och finns med i bakgrunden som stöd-jande och »skyddande«, men hon har medvetet överlåtit till lärarkollektivet att ge förändringarna på skolan ett innehåll. Ledarstrategierna är uppenbarligen mycket olika, fastän de båda har ett starkt stöd bland lärarna.

När Götaskolans lärare beskriver sin rektor återkommer epitet som »bestämd« »målmedveten«, »visionär« men också »lyhörd« och »tydlig«:

– Jag är väldigt imponerad av Rolf (fingerat namn) måste jag säga. För han är tydlig och han har visioner. Han når inte alltid dit, men han har visioner som är tydliga. Och han talar om vart han vill att vi ska komma.

Götaskolans lärare uppfattar honom som en ledare som arbetar för skolans utveckling och för skolan som helhet. Bedömningen som lärarna gör motsvarar ganska väl hur Rolf själv beskriver sin syn på en god ledare:

8. Det förekommer självfallet förändringar i skolan och andra organisationer som inte är avsiktliga och planerade, utan sker i form av anpassning och socialt lärande som inte »planeras« fram inom organisationen. Se Goodman m.fl., 1982:5ff.

9. Evans & Teddlie, 1995:16.

– Det är klart att det också är personliga egenskaper, men om du är femtio stycken i ett företag gäller det att hitta dom goda krafterna och få dom att dra åt rätt håll. Att inse sina begränsningar, och styrkor också naturligtvis, och få med sig människor på uppdraget.

Samtidigt förefaller förankringen vara Götaskolans svaghet. Alltför ofta drivs saker och ting igenom av en entusiastisk men begränsad grupp, medan resten av lärarna står vid sidan av.

Rektor har höga mål för skolan, och är beredd att genomdriva dem, men lärarna i skolan känner inte riktigt igen sig i den bild av skolan som rektor förmedlar till omvärlden. Deras rektor är enligt lärarna medial och syns mycket utåt: »Han gillar att synas och höras i mediesammanhang med nya idéer och så.« I dessa sammanhang tonar emellanåt fram en Götaskola som lärarna inte riktigt känner igen. »Jag känner ibland: Jag undrar var den skolan ligger?«, som en av lärarna säger. Den yttre och den inre bilden sammanfaller inte riktigt. Liknande reflexioner, fundersamhet inför att alla inte är med och att den otålighet och visionära hållning som driver rektor kan leda till att vissa känner sig överkörda, återkommer hos många lärare. Inte heller på denna punkt skiljer sig rektors egen uppfattning markant från den som lärarna ger uttryck för. Han beskriver förändringsprocessen på skolan som »våldigt mycket ledarstyrt i initialskedet för det var kärtv. Det fanns inte så mycket val. Det var just det här att hoppa in ... vi förankrade besluten, men det var ledningen, rektor, biträdande rektor och några tillsynslärare ... så försökte vi komma med några förslag«.

Bestämtheten och viljan att genomdriva utan att se den »demokratiska processen« som oundgänglig hindrar inte att rektor anses som en lyssnade och lyhörd person, som verkligen *ser* sina lärare och visar omtanke. Förutom att fungera inåt, att vara lyhörd men drivande, så har denne rektor skänkt glans åt skolan. Han har därmed också stärkt lärarkårens självförtroende och förändrat inte bara bilden av skolan utan också självbilden – genom sin utåtriktade talang. Skall man välja ett epitet för denne utan tvekan framgångsrike skolledare blir det »ambassadör« för sin skola. Han är däremot inte en rektor som fungerar som pedagogisk stöttepelare, som finns i klassrum och korridorer.

Skolledarskapet på Navestadsskolan skiljer sig kraftigt från Göta-skolans men är uppenbarligen mycket framgångsrikt. Personalen är totalt enig i sina beskrivningar av rektorn. Samtliga är mycket positivt inställda och beskriver henne som en tillåtande, lyssnande ledare som delegerar makt till lärarna. Hon har en stöttande roll och har inte utåt sett varit drivande i förändringsprocessen. Hon verkar ändå veta vad hon vill och vad hon strävar mot. Att lägga mycket ansvar på lärarna är en medveten strategi från rektors sida. Lärarna upplever det som att rektor står på deras sida, att hon kämpar för dem och för eleverna. Till skillnad från Götaskolans rektor är hon mycket synlig på skolan, i klassrummen och bland eleverna.

Nyckelord som återkommer i beskrivningarna av Navestadsskolans rektor är »ansvar«, »frihet«, »förtroende« och »delaktighet«.

– Jag tycker att hon delegerar väldigt mycket. Hon är en chef som ger oss väldigt stor frihet. Det är viktigt. Hon står aldrig med klockan och tittar att vi fullgör våra timmar. (...) Hon har mer en lyssnande och stödjande roll men när det fordras beslut så tar hon det. Hon är väldigt bestämd om att man ska vara ense om ett beslut och det tror jag är väldigt viktigt.

Bilden som växer fram är den av en rektor som har mycket stort förtroende för lärarkollegiets förmåga att ta egna initiativ. I så måtto har Navestadsskolans rektor stora likheter med den »manager« som beskrevs ovan. Managerns mål är en mer kollegial och jämlik organisation, snarare än en organisation där rektor själv är den mest pådrivande. Hemligheten hos den gode managern är att locka fram kraften och förmågan hos lärarna i stället för att själv axla allt ansvar. Navestadsskolans rektor ger också själv uttryck för en genomtänkt ledningsfilosofi i den andan: »jag fick självständigare och självständigare arbetsenheter ... mitt ledarskap bygger väldigt mycket på ... jag är inte en auktoritär ledare som står och befaller utan det är diskussion. Mitt ledarskap är ett förhållningssätt brukar jag säga. Det bygger väldigt mycket på tillit och förtroende.«

På Navestadsskolan är bilden av rektor alltså helt entydig. Hennes ledarstil beskrivs i uppskattande ordalag av samtliga lärare, vilket fak-

tiskt är mycket ovanligt. Det gäller även det lilla fåtal lärare, som inte valt att arbeta enligt den nya modellen. De har emellertid känt att de varit delaktiga i den process som förändringen inneburit, även om man inte haft samma brinnande entusiasm för de pedagogiska reformer som genomförts. Navestadsskolans ledare är en »coach« som genom lämpor och förtroende driver sina lärare till stordåd.

Navestadsskolans rektor har skapat mentala och organisatoriska incitament för att lärarna själva skall fylla reformerna med ett innehåll. Men att därför beteckna hennes betydelse som ringa är inte riktigt. Den stödjande struktur och det förtroende hon förmedlar genom att själv vara tillbakadragen har bäddat för långsiktiga resultat när det gäller förbättring. Det förbättrade klimat som kännetecknar skolan idag vilar inte så tungt på en eller ett par eldsjäalars axlar. Navestadsskolans ledarskap har i stället producerat en mångfald eldsjälar som bär upp skolan. Den ledarskapsstrategi som tillämpats på Navestadsskolan överensstämmer i förvånansvärt hög utsträckning med resultat från en brittisk studie, som på nära håll följt tio framgångsrika skolor i »utmanande omständigheter«. På *samtliga* dessa skolor var delaktighetskulturen tongivande, viljan hos skolledaren att skapa förtroende och delegera ansvar till lärarna på skolan.¹⁰ Dialogen som instrument och förmågan att göra skolan till en lärande miljö är betecknande för dessa skolledare, och i långa stycken överensstämmer de resultat som framkommer hos Harris och Chapman helt med de slutsatser som jag dragit om Navestadsskolans ledarskap.

Det är inte riktigt att säga att skolledarna varit de enda aktörerna. På Navestadsskolan började processen med att ett arbetslag lärare började arbeta på ett mindre ämnesspecialiserat sätt, och att de genomförde ett pilotprojekt i en klass. Vissa av idéerna på Navestadsskolan om hur man skulle göra växte fram i samspel med en skolforskare som gruppen arbetade intensivt med under en period: »Han gav oss många öppningar i vårt sätt att tänka. Vi kände att vi behövde söka nya vägar och vi hade mycket nya idéer om hur man kunde se på un-

10. Harris & Chapman, 2002.

dervisningen.« Två av de drivande lärarna som tog upp idén om ett klasslärarsystem var också själva mellanstadielärare från början, och hade därigenom den pedagogiska modellen med sig in i högstadiet.

Hur var det möjligt för dessa lärare att agera så självständigt? Svaret finns i den organisatoriska reform som Navestadsskolan genomförde med början 1995. Den innebar – vilket framgick i kapitel tre – att skolan delades upp i sex fristående och mycket självständiga enheter, som gavs både pedagogiskt och ekonomiskt ansvar. Navestadsskolan var alltså vid tiden för de pedagogiska förändringarna en skola där makt och ansvar hade decentraliserats på ett långtgående vis, och det hade verkligen betydelse för möjligheten att experimentera i avgränsade former. I framgångsrika organisationer och företag där man vill uppnå samarbete, visar forskningen att hierarki och kontroll är kontraproduktivt. När organisationen är uppbyggd på ett sätt som tydligt signalerar förtroende, inte bara i symbolisk form utan också reellt, får medarbetarna den viktigaste nyckeln till framgång.¹¹ Här kommer begreppet *vertikalt förtroende* att användas för att beteckna det förtroende som rektor visar lärarna i en organisation som Navestadsskolan, där makt och ansvar faktiskt läggs på existerande arbetsenheter. Vertikalt förtroende som ett element i en beslutskultur är ett av de allra mest centrala elementen för att förklara framgång också i en förändringsprocess. Detta förtroende skapar ett klimat för samarbete som är extra nödvändigt under en förändring.

De sex »friskolorna i skolan« på Navestadsskolan tog själva ansvar

11. I Miller 1996 framhåller författaren att samarbete är nyckeln till effektiva institutioner. Hur samarbete uppstår har den neoklassiska teorin föga svar på. Miller söker sig därför till företagssociologiska studier. De svar han får pekar entydigt i riktning bort från byråkratisk rigiditet och kontroll och mot långtgående delegering och självreglering som samsarbetsbefrämjande. I sådana organisationer institutionaliseras värden som värdighet, respekt och förtroende som i sin tur generar psykologiska reaktioner av ansvarstagande, och »gengävor« i form av genuint engagemang för organisationens mål. »Företagsledarens uppgift blir då något annat och mer än att fastställa, övervaka och genomföra ekonomiska incitamentssystem, den blir att uppvisa ett sådant beteende som kan förmå de underordnade att samarbeta« (s. 230). För att normsystem som befrämjar samarbete skall växa fram krävs dock att medarbetarna uppfattar att de engagerar sig i långsiktiga relationer. Därför är det farligt att tillämpa liknande idéer utan betydande modifiering på relationen mellan lärare och elev.

för hur de bedrev undervisning och hur de valde att använda de resurser de tilldelats. Den organisation som utvecklades är helt i linje med de självstyrande arbetslag som med stor framgång började tillämpas inom industrin från 1970-talets början och framåt.¹² En modell utarbetades och prövades i en av dessa arbetsenheter, och lärarna där förde sedan ut sina idéer och erfarenheter till den större lärargruppen i de andra arbetsenheterna. »Vi redovisade och det handlade lite om metoder och förhållningssätt och så och så började det sakta där. Vi började skriva, och vi började skriva en vision för hela verksamheten med några viktiga saker som alla skulle följa«, berättar en av de drivande lärarna bakom den pedagogiska reformen. Andra lärare bekräftar bilden, och säger dessutom att visionen »harvades runt i många varv« men till slut accepterades av hela personalgruppen. De överenskommelser man enades om nedtecknades som skriftliga avtal, för att minimera utrymmet för tolkningstvister och misshälligheter i ett senare skede. Rektor stödde tankegångarna men var alltså inte den som själv lanserade idéerna och inte heller idag försiggår någon ovanifrån styrd förändring på skolan. Initiativet till ett förändrat arbetssätt härrörde från kollegiet och förslag och initiativ till utveckling och förändring kommer också idag från olika lärarhåll: många är pigga på att vara med i den processen.

Rektor är en oerhört betydelsefull kraft på skolan, och hennes ledarskap är intressant just därför att det bygger på att skapa en grund för samarbete, experiment och innovation som visar sig vara mycket framgångsrikt. Rektorn på Navestadsskolan utövade ledarskap, genom att frilägga tid för eftertanke och formuleringar och genom att söka extrapengar för skolan på nationell nivå, på Skolverket och »Ylva-pengar« hos dåvarande skolministern Ylva Johansson. Dessutom deltog skolan i ett nationellt projekt initierat av Lärarnas Riksförbund, Lärarförbundet och Kommunförbundet kallat »Albatross«. Det var medel som gav ett manöverutrymme och gav den tid som vis-

12. Miller, 1996:264ff.

sa av lärarna behövde för att formulera en grundidé (en *vision* som det uttrycks på skolan). Denna vision kunde sedan ligga till grund för diskussionerna.

Idéerna: vad ville man?

Till skillnad från på Navestadsskolan definierade inte Götaskolan själva kvalitén på undervisningen eller skolklimatet som huvudproblemet. Man pekade på att bostadsområdet hade förändrats demografiskt och dränerats på barn och att den socialt tunga elevsammansättningen som skolan hade måste balanseras. Däremot framkommer i många av intervjuerna med lärarna, att problemen med studiemotivation, skoltrötthet och hemförhållanden hade följt skolan sedan länge. Fotbollsklasserna var en lösning för att »fylla på« elevunderlaget. Men det var inte vilka elever som helst som fotbollsprofilen skulle attrahera, utan socialt stabila och motiverade elever från andra delar av staden. Den indirekta effekten av närvaron av dessa elever skulle påverka hela skolans klimat i en positiv riktning. Resonemanget känns igen från de optimistiska, ibland kallat pedagogiskt romantiska, idéerna som föregick grundskolebeslutet 1962. Man menade att studiemotiverade elever skulle ha en generellt höjande effekt på ambitionsnivån och därmed »dra med sig« också de läströtta och problematiska eleverna. Idén är egentligen inte märklig, och visar sig också fungera i en del andra sociala sammanhang.¹³ Men just i skolans värld återstår detta att visa empiriskt.

Innehållet i de förändringar som de två skolorna genomförde skiljer sig alltså åt betydligt. Götaskolan var framför allt mycket tidig när det gällde att svara på den ökade möjligheten för friskolor som öppnades genom besluten av en borgerlig regering 1992 och 1993.¹⁴ Navestadsskolan genomförde i stället pedagogiska förändringar, som möjliggjordes av den statliga decentraliseringen av ansvar.

13. Jämför Bennich-Björkman, 1998.

14. Lundahl, 1997:136 not 26.

Navestadsskolan har förändrat det inre arbetet, pedagogiken, på ett helt annat sätt än vad som är fallet i Götaskolan. Bakgrunden till det valet finner vi i hur man definierade sin skolas problem. Ur ett långsiktigt perspektiv är Navestadsskolans lösning mer adekvat och effektiv, eftersom den riktar in sig på att förändra förutsättningarna för de elever som har bristande studiemotivation.

De tre förutsättningarna för förändring

Hur överensstämmer det som framkommit hittills om de tre förutsättningarna för en förändring med tidigare forskning?

En aktör som sätter igång förändringsprocessen är central, och här verkar just ledarskap spela en helt avgörande roll.¹⁵ Gray m.fl. pekar på att förändringsprocesser ofta tog fart i mindre effektiva skolor när en ny rektor eller skolledare tillträdde.¹⁶ Stoll & Fink pekar likaså på ledarskapets centrala roll i en förändringsprocess.¹⁷ Men det räcker inte, flera studier visar att ett utbrett och delat krismedvetande också måste finnas för att motivera till mer djupgående och krävande förändringar. I en redan mycket krävande arbetsmiljö skall motivationen vara mycket stark hos de lärare som skall genomföra förändringar.¹⁸ Identifierandet av ett gemensamt problem skapar ett tillfälle för förändring, ett formativt moment.¹⁹ Redan att ha en gemensam problemuppfattning (krismedvetande) innebär ett stort steg mot att

15. Jämför Gray, m.fl., 1999.

16. Gray m.fl., 1999. Ledarskap som förutsättning för skolförbättring var mer centralt i de mindre effektiva skolorna som förändrades än i de skolor som var effektiva från början men som också ökat i effektivitet. Som Evans & Teddlie (1995) visar är en framgångsrik skolledare i lågstatusskolor ofta en »initiator« det vill säga en rektor som tar initiativ själv, något som styrker Grays slutsatser om ledarskapets avgörande betydelse för förändring inte minst i lågstatusskolor. I redan effektiva skolor som blev ännu bättre, var det själva inlärningsprocessen, pedagogiken och undervisningsformerna som förändrades, medan i lågeffektiva skolor låg innehållet i förändringen framför allt på »ethos«: att förändra värden och normer i skolan, bland lärare och bland elever.

17. Stoll & Fink, 1994:158.

18. Jämför Mc Namara, 1999.

19. Tarrow, 1994 och Rothstein, 1992, för diskussioner kring tillfällen och öppningar i en organisations eller institutions liv.

identifiera sig som en grupp med gemensamt intresse av att förbättra sina villkor. Idéer om målet med förändringarna måste givetvis finnas och vara tydliga. Det måste finnas en »vision«. Dessutom krävs en analys av medlen för att nå dit.²⁰

Skolan skiljer sig inte från andra organisationer eller institutioner utan det krävs att dessa tre förutsättningar sammanfaller för att en dålig organisation skall kunna påbörja en förändringsprocess. Den första förutsättningen är i någon mening »strukturell«; skolan har svårt att helt själv kontrollera ledarskapet. De andra förutsättningarna däremot, som tar sikte på problembilder och innehållet i förändringen, är mer en produkt av lärarnas tänkande och analys av verkligheten. Hur innehållet ser ut, om de idéer och den analys som de drivande aktörerna gör är realistiska givet de förutsättningar som föreligger är helt avgörande för om *förändringen skall leda till förbättring*. Om visionerna och idéerna inte bygger på en riktig analys av den verklighet just den skolan lever i, kulturellt, socioekonomiskt och etniskt, leder idéernas genomförande förmodligen inte till någon förbättring. Trots det ignoreras ofta frågan om en ny idé är användbar och adekvat, vilket inte sällan leder till att förändring må ha ägt rum, men inte förbättring.²¹

I den aktuella studien står Navestadsskolan för det mest innovativa innehållet i sina idéer om utveckling, men det innovativa ligger inte i vilka mål man vill uppnå – något som är ganska givet av yttre betingelser – utan vilka *medel* man identifierar som adekvata för att nå målen. Men det innovativa i de reformer Navestadsskolan genomfört skall heller inte överdrivas – jag har visat att det är idéer som funnits med i den skolpolitiska diskussionen sedan länge. I skolans värld är det också generellt så, att talar man om innovationer och kreativa skolor så syftar man primärt just på vilka medel man väljer – pedagogiska

20. Jämför Bennich-Björkman, 1998, för en diskussion om förutsättningar för institutionell förändring.

21. van den Berg m.fl., 1999:326.

och organisatoriska – för att uppnå förbättrade resultat för eleverna när det gäller kunskap och fostran.²²

För att en förändring skall leda till förbättring krävs alltså idéer om vilka reformer som givet den specifika elevpopulationen på skolan kan leda till en bättre miljö för kunskapsinhämtning och social fostran. Dessa idéer kan vara innovativa, men behöver inte vara det. De framgångsrika gettoskolorna i Harlem och Bronx tillämpar snarare gamla metoder på ett konsekvent och engagerat sätt. Reforminnehållet är centralt för att en förändring skall leda till förbättrade förhållanden. Men därutöver återstår att kunna utforma den process av omprövning, osäkerhet och rubbade maktförhållanden som en förändring innebär på ett sätt som gör en ny ordning stabil.

Förändringsprocessens utformning

Utifrån de beskrivningar som lärare och skolledning på Navestadsskolan och Götaskolan ger växer bilden fram av två skolor som genomfört förändringar på mycket olikartade sätt, och som i förändringsprocessen prioriterat olika värden.

På Navestadsskolan har delaktighet och konsensusbyggande på ett osedvanligt konsekvent sätt stått i förgrunden. Skillnaden gentemot Götaskolan, som jag strax kommer till, är påfallande. Den reflekteras på ett tydligt sätt i hur beskrivningarna av skolans beslutskultur ser ut, det vill säga de normer och värderingar som omgärdar beslutsfattandet på skolan.

En process av experiment präglar Navestadsskolan, i kombination med en öppenhet för olikheter. Att processen böljade fram, i ett prövande av olika idéer som kunde misslyckas och som ibland blev mycket lyckade, är centralt för att förstå processens inre dynamik.

22. Men jämför van den Berg m.fl., 1999:324ff, för en kritik av den övertro på »nya« pedagogiska idéer och metoder på skolans område, när dessa ofta har mycket marginella effekter. Latent i många samhällen finns ett »pedagogiskt missnöje« som driver fram ständiga politiska krav på pedagogisk förnyelse, nytänkande och innovationer.

– Vi provar det här ... det gick bra och så följde fler och fler med. Jag tror att det var det som gjorde att det inte blev så stora konflikter som när det kommer uppifrån och så ska alla göra på ett visst sätt. Här fick det ta lite tid. Om man var tveksam gick man och tjuvtittade in i dom andra klasserna och såg hur det fungerade och sen kom dom också med.

Sättet att hantera individuell olikhet, motstånd och kritik är helt avgörande i en organisation som skolan, där de som bär upp organisationen är individer med stark professionell integritet och krav på självbestämmande. Oliktänkarna på Navestadsskolan beskrivs ofta som en resurs och en tillgång för att slipa argument och granska problem, snarare än som individer som sätter käppar i hjulet för dem som vill förnya och förbättra. Kritikerna fick inflytande över den nya ordningen genom att de gavs möjlighet att slipa på visionen och diskutera vilka mål som skulle ligga till grund för skolan. Fortfarande finns utrymme för olikheter inom skolan, och den respekt som därmed visas för de tveksamma eller »traditionella« bidrar förmodligen till att skapa atmosfären av delaktighet. Att involveras personligen och att känna positiva förväntningar från andra lärare och från skolledningen är en förklaring till att förändringsprojektet lyckats så bra.

På Götaskolan har handlingskraft och målmedvetenhet tjänat som ledstjärnor. Den driftige rektorn är otålig och orkar inte riktigt (eller anser det inte strategiskt riktigt) att vänta. Han har skapat ett mönster för att andra initiativtagare uppträder på ett likartat sätt: »... det finns en framåtanda i den här skolan som jag tycker om. Man är på hugget, nya förslag och djärva nya idéer ... jamen vi testar och ser vad det blir! Sen finns det ju trettio procent som i lärarrummet bara stönar: ett projekt till, måste vi ?«

Skolan leds av en rektor som sätter handlingsförmåga framför en utdragen förankringsprocess och som föreställer sig att skolan inom sig kan hårbärgera de spänningar och konflikter som uppstår. Han lyssnar på alla, men han har inte behov att ha allas godkännande för att genomdriva något. Denne rektor är uppenbarligen framgångsrik i sitt ledarskap, dock återkommer många lärare till att folk körs över eftersom det inte finns tid eller möjlighet att vänta in alla. På senare tid

beskriver dock flera att beslutskulturen förändrats, det börjar komma färre initiativ från skolledningen och fler initiativ från lärarna, från basplanet. Men generellt sett har beslutskulturen på Götaskolan skapat »vinnare« och »förlorare«, eller åtminstone ett antal lärare som sitter på bänken och betraktar det som sker på plan. Särskilt i en skolmiljö är det ingen idealisk situation, eftersom lärare traditionellt slår vakt om en hög grad av professionell autonomi. Att bli ställd vid sidan av, betraktad som trög och kanske gammaldags, kan lägga grunden till ett missnöje som kan aktiveras och kulminera i öppet motstånd. Så skedde på två av de andra skolorna i min studie. Motståndet gick så långt att ett i det närmaste antagonistiskt förhållande utvecklades mellan rektor och lärarkår. De svaga motståndsfickorna på Götaskolan hotar ännu inte skolans samlade kraft, när vi studerar skolan.

Tre nyckelbegrepp på Navestadsskolan: respekt, tid och intensiv kommunikation

En väsentlig slutsats av Navestadsskolans stabila förändring är att framgångsrika förändringar kräver delaktighet och argumentinriktad kommunikation i avsikt att nå genomtänkta beslut. *Respekt för motstånd* ger uttryck för den tonvikt som Navestadsskolan lagt vid delaktighet. Det är en avgörande faktor för hur hållbara och framgångsrika förändringarna blir, som inte fokuserar dem som förespråkar ett förslag utan också dem som av olika idémässiga eller intresse-mässiga skäl tycker sig ha något att förlora. För att dra en parallell till politikens värld, så är det i en demokrati möjligt att rösta bort den eller de aktörer som drivit ett förslag som man själv ogillar.²³ Men i en organisation som skolan finns inte det alternativet. Vad som återstår då är att protestera, vilket i en organisation kan leda till handlingsförlamning och starka spänningar, eller att personen ifråga lämnar miljön.²⁴ Ingen-

23. En demokratisyn där klara alternativ ställs mot varandra, och där följaktligen den svenska modellens strävan efter konsensus inte uppfattas som ett demokratiskt ideal artikuleras hos Lewin, 2002.

24. Jämför Hirschman 1970:6.

dera av dessa alternativ är särskilt tilltalande för en organisationsbyggare, som vill skapa underlag för en handlingskraftig och samstämd skolmiljö.

Tiden är en central faktor i Navestadsskolans förändringsprocess och många lärare återvänder till att förändringen – övergången – egentligen varade i flera år. Idéerna började tillämpas av ett fåtal, som en försöksverksamhet, och kunde studeras av dem som var tveksamma eller helt enkelt mer försiktiga i sin attityd till reformer. Parallellt med att modellen med klasslärare började genomföras på skolan i liten skala, så fördes också diskussioner och samtal i avsikt att nå fram till beslut som alla uppfattade att de deltagit i. Beslutskulturen på skolan tillät inte ett beslutsfattande som byggde på uteslutning. En av initiativtagarna berättar: »... det var en demokratisk process nedifrån med mycket omformuleringar och så. Vi visste att vi skulle ha alla med för att någon inte skulle sabotera. Vi lärare vet att det räcker med en elev i klassen som saboterar, så fungerar ingenting. Det är likadant för lärare. Det var en långdragen process i början, plus att det var många som stöttade det.«

Samtalet och kommunikation är centrala inslag i skildringarna av skolans utvecklingsprocess, och samtalets och diskussionens roll i Navestadsskolans förändring för tankarna till den »deliberativa demokratin« där samtalet är ett sätt att mejsla fram de bästa och mest rationella argumenten för ett visst beslut.²⁵ Att det pågick en diskussion kring vad som skedde och att den dialogen var öppen är betecknande för Navestadsskolan: »att man då tog en öppen dialog med just bakåtsträvarna ... nu var det inte så många ... men dom som fanns ... att man gav dom tid till att diskutera och reflektera över olika saker«.

Den uppslutning som nåddes via tid, samtal och respekt för avvikande meningar är, för att än en gång använda en metafor hämtad från politikens värld, liktydigt med att demokratin efter en övergång stabiliserats och att dess principer respekteras och följs av majoriteten. För

25. För en beskrivning av deliberativ demokrati (ung. samtalsdemokrati) se Dryzek, 2000.

att så skall bli fallet krävs ofta att övergången inte varit alltför bitter och inte genererat alltför tydliga förlorare och vinnare. Övergången på Navestadsskolan från ett ämneslärar- till klasslärarsystem och från en »ansvarsfri« till en »ansvarsfull« organisation för lärare och arbetslag skapade inga förlorare. Relationen mellan dem som ville förändra och dem som var tveksamma eller till och med motsatte sig förändringar stod i centrum för intresset och präglade alla överväganden. Alla nådde man dock inte genom samtal utan »några få som tyckte att det var befängd har lagt av«, berättar en lärare. Att vissa motståndare lämnat skolan är också en förklaring till att samsynen på skolan är så stark.

Insikt fanns om att framgång hängde på om den gamla ordningens försvarare kunde fås att känna *förtroende* för att det nya systemet inte skulle lämna dem utanför den utveckling som man såg komma, och den insikten bidrog till processens utformning. Denna beslutskultur, som fäster vikt vid värdet delaktighet och ansvar, är fortfarande helt tongivande på skolan och kommer till uttryck i hur lärarna väljer att beskriva arbetet i arbetslagen. På Götaskolan, stönar en grupp i kollegiet inför nya projekt, på Navestadsskolan känner alla »en delaktighet i förändringsprocessen och det är ingen som säger 'oh gud ska du ta fram det där pappret igen!'«

Det finns givetvis en tendens till konformism i en miljö som är så stark som Navestadsskolans, och berättelsen om den gemensamma historien och utvecklingen framåt har också blivit en viktig del av skolans identitet. Navestadsskolan är en homogen kultur, på gott och ont, vilket kan innebära att den som avviker har svårare att formulera sig och att finna utrymme. Men det finns mycket som tyder på att uppslutningen kring det gemensamma bottnar i övertygelse. I intervjuerna framstår det som om de allra flesta känner stark delaktighet i vad som skett på skolan och hur det har skett.

5.

Navestadsskolan i ett vidare perspektiv

Finns det ytterligare betydelsefulla faktorer än de som tagits upp i de två föregående kapitlen som kan bidra till att kasta ljus över Navestadsskolans förmåga att genomföra genomgripande stabila förändringar? Finns det faktorer som ligger utanför lärarnas och skolläringens direkta påverkan, mer »strukturella« förklaringar, som kan hjälpa oss att förstå det som hänt på skolan? För att närmare granska denna fråga skall Navestadsskolan jämföras med andra skolor i området med likartade socioekonomiska förutsättningar. I detta kapitel lyfter jag in de ytterligare fem skolor som ingick i undersökningen och vars yttre betingelser är påfallande lika Navestadsskolans och Götaskolans. Samtliga skolor är kommunala högstadieskolor, belägna i områden som är invandrartäta och socioekonomiskt svaga, med hög arbetslöshet och låg utbildningsnivå bland elevernas föräldrar. *Lågstatusskolor* är ett begrepp som använts i tidigare litteratur¹. *Skolor i utsatta områden eller utmanande omständigheter* används också synonymt för att identifiera skolor som dessa. Många av barnen på de sju undersökta skolorna har hemförhållanden som är komplicerade och socialt svåra, vilket innebär att de vanligen har mycket litet stöd hemifrån när det gäller skolarbetet. När Anne Sjögren, skolsköterska på Bergsjöskolan i Göteborg där 95 procent av eleverna har en bakgrund som flyktingar och invandrare i första eller andra generationen, beskriver sitt arbete säger hon: »Jag kan inte sköta jobbet på en svensk hälsovårdsnivå eftersom jag måste prioritera människor i sjönöd«.

1. Grosin, 1996.

och hon likställer arbetet med eleverna på Bergsjöskolan med sina tidigare erfarenheter från Libanon och Mocambique.²

Visserligen är inte skolorna i denna undersökning lika socialt belastade som i Bergsjön, men samma problem finns: krigsupplevelser, föräldrar som inte kan svenska, en blandning av olika nationaliteter som bäddar för konflikter. Hur man väljer att tackla det faktum att man är en skola i ett socialt utsatt område varierar kraftigt. Medan vissa ser det som en belastning, är det för andra lärare en utmaning att arbeta med elever med problem. Intrycket är att de som uppfattar det som en utmaning överväger.

Ingen av de övriga skolorna har kunnat genomföra genomgripande förändringar av det slag som Navestadsskolan gjort. På vissa av skolorna framhåller man förvisso att behovet av förändring och nytänkande är överhängande, men det finns ingen grogrund för att processen skall komma igång. Det finns vissa skillnader i betygsgenomsnitt mellan skolorna. Mellan åren 1998 och 1999 fick fyra skolor vidkännas sjunkande betyg och endast en skola höjde betygsnivån. Men framför allt skiljer sig de övriga skolorna från Navestadsskolan och Götaskolan när det gäller förmågan till förändring. Pedagogiken är förhållandevis traditionell, elevansvaret begränsat, utvecklingsarbete och kontakter med omvärlden relativt sett små. I det här kapitlet skall jag därför, med hypoteser hämtade från tidigare forskning kring förändring och förbättring, försöka att mer systematiskt identifiera om det finns faktorer som särskiljer Navestadsskolan från de övriga skolorna och om dessa har bidragit till att stärka Navestadsskolans förändringskapacitet.

Vilka är de övriga skolorna?

Samtliga skolor är kommunalt finansierade och kommunalt drivna, spridda över Sverige. Ingen är en friskola. Reformen med skolpengen har emellertid haft effekter, både organisatoriskt och ibland också pe-

2. Larsson, *Svenska Dagbladet*, 2002-01-17.

dagogiskt. Det är en ny verklighet som man från de kommunala skolornas sida, vare sig man gillar det eller ej, varit tvungen att anpassa sig till. Flertalet av skolorna har därför under 1990-talet infört profiler på skolorna. En profil innebär att skolan satsar på särskilda områden för att därigenom bli mer attraktiv i den konkurrens om eleverna som statsmakterna infört genom skolpengen. Vissa profilområden som musik, fotboll (idrott) och ridning uppfattas på skolorna som specialiseringar med »högstatusorientering«. Dessa profiler är strategiska i skolornas ambition att locka till sig mer resursstarka elever med goda hemförhållanden och förekommer på flera av de undersökta skolorna. I litteraturen går detta beteende ibland under beteckningen »creaming«, det vill säga att offentliga organisationer när de utsätts för en marknadsanpassningsprocess, som varit fallet i Sverige under 1990-talet, försöker minimera kostnadskrävande och tunga kategorier (elever, klienter eller patienter) i avsikt att förbättra sina resultat. Just på skolans område visar internationell forskning att den marknadsanpassning som ägt rum i Europa intensifierat ett »creaming«-beteende, där elever med skolsvårigheter »väljs bort«.³ Skolorna i undersökningen förefaller att bekräfta detta, såtillvida att man försöker locka resursstarka elever.

Skolornas klimat

Den bild av en skola som skolans lärare och rektor förmedlar är många gånger en nyckel till insikt om skolans själ eller dess »ethos«.⁴ Att undersöka självbilder är ett sätt att stifta närmare bekantskap med de deltagande skolorna. Samtidigt som självbilden speglar förhållande känslor och synsätt i de olika skolmiljöerna bidrar den i sig själv

3. Blomquist & Rothstein, 2001, kapitel 2.

4. »Ethos« är ett begrepp som används av Rutter m.fl. 1979 för att beteckna en skolas »själ«. Kultur och ibland klimat är begrepp som använts i den svenska diskussionen, men det är givetvis svårt att hitta en helt adekvat översättning på ethos. Vad författarna är ute efter är den stämning, den atmosfär och de informella normer som tillsammans konstituerar en skolas själ, det man ibland med ett mer populärt uttryck brukar beskriva som att det »sitter i väggarna«.

till att forma skolmiljön genom att styra förväntningarna. Beskrivs skolan som en miljö där innovationer inte uppskattas, kommer de dragen att förstärkas just på grund av de negativa förväntningarna. Givna förväntningar orsakar »onda« eller »goda« beteendespiraler, som kan vara mycket svåra att bryta när de väl etablerats och »satt sig«. ⁵ När lärare och rektor i intervjuerna uppmanas att beskriva »karakteristiska drag« hos den egna skolan är det av intresse vad man först associerar till. I tidigare forskning lyfts inte sällan skolkultur, ibland preciserat till »klimatet« på skolan, fram som en förklaring till framgång för en skola. Självfallet är det ofta svårt, för att inte säga omöjligt, att avgöra om kulturen är en orsaksfaktor – och alltså föregår eventuella förbättringsprocesser – eller om det är en effekt av något annat. Men att klimatet borde skilja sig åt på skolor som fungerar olika bra är en rimlig slutsats utifrån tidigare forskning om skolor och organisationer. ⁶

Hur beskriver de utvalda skolorna sig själva? Finns det skillnader och likheter mellan det sätt på vilket lärare och skolledning väljer att presentera sig själva, och mellan Navestadsskolan och andra skolor? Finns det en enighet kring bilden av den egna skolan, eller är bilden splittrad, och varierar bilden beroende på vem på skolan man talar med? Förvånande nog är likheterna mellan skolorna större än skillnaderna. På samtliga skolor är den återkommande självbilden att det är en skola där det är högt i tak och att ett öppet klimat råder mellan lärarna. Ett sammanfattande omdöme är att klimatet på skolorna är prestigelöst, stödjande och att det är tillåtet att misslyckas och att visa detta. »Det är väl det som fått det här plugget att flyta och ändå funka bra. Jag började här -75 under de värsta åren. Det var totalt kaos, det var anarki. Det var den här generationen som var fri från uppfostran. Vi var en väldigt stor grupp som kom nyutexaminerade då ... en väldigt stor grupp, tjugofem till trettio stycken. Ganska många är kvar

5. Det finns en omfattande diskussion inom samhällsvetenskap idag om »betydelsen av tidigare val« och om varför detta beroende av tidigare beteende är så svårt att bryta. Se Putnam, 1996, Rose-Ackerman, 1999.

6. Rutter m.fl., 1979, Wilson, 1989, Bennich-Björkman, 1998.

fortfarande. Då sammansvetsades vi. På den här skolan har man alltid kunnat komma in på lärarrummet och kasta sig ner i soffan och gråta och skrika«, som en lärare på Vindskolan säger.

Det öppna klimatet mellan lärarna och prestigelösheten har förmodligen samband med stämpeln av problemskola. Just genom att det är stökigt, bråkigt och ofta jobbigt kan svårigheterna i undervisningen oftast hänföras till skolans situation och eleverna, snarare än till lärarnas egen förmåga. Det underlättar självklart kommunikationen kring misslyckanden, eftersom ansvaret på ett enklare sätt kan förläggas till omständigheterna snarare än till individen.

Att skolorna är elevcentrerade är en »självbild« som ofta återkommer. Återigen väljer många liknande ordval; det man vill förmedla är det nära förhållandet mellan elever och lärare.

»Och man bryr sig väldigt mycket om eleven. En tillåtande atmosfär tycker jag det är. Och man bryr sig väldigt mycket om hur eleven mår«, säger rektor på Gotikskolan. Lärare och personal är starkt engagerade. På Gotikskolan är elevens centrala position en kvarleva från den tid då skolan startade. Då fanns en uttalad policy, som flera av de lärare som då var med erinrar sig, vars budskap var icke-hierarki. Skrankorna mellan lärare och elever skulle brytas ned, eleverna skulle få tillgång till lärarna i lärarrummen och det skulle överhuvudtaget vara »nära«. Liknande 1970-talsbudskap fick också genomslag inte bara i skolan utan i många andra delar av samhället. Fullt så nära relationer är det dock inte längre på Gotikskolan, klimatet därvidlag har hårdnat. Det öppna personalrummet används ibland som en metafor för att fånga in den speciella elevrelationen och »stängda« och »öppna« dörrar återkommer i intervjuerna, när lärarna försöker fånga Gotikskolans speciella förhållande till eleverna.

För det tredje är självbilden på skolorna präglad av det »mångkulturella« och invandrartäta, ibland med bittra övertoner. Fynskolans självbild tar fasta på det negativa. »Ja, det är ju så att denna skola ligger i ett socialt väldigt tungt belastat område. Vi är en sopstation för kommunen vars barn och elever vi har på skolan.«

Att elevernas bakgrund är socialt svår, och att många är invandrare

återkommer alltså i de beskrivningar av skolan som lärarna ger. Vissa är också bittra över skolans utsatthet, en lärare konstaterar: »Jag tycker det är en bra skola på det viset att den speglar samhället hur det ser ut ute ... med bråk, nedklottring, såna som är duktiga, såna som inte är duktiga, den sociala biten ... allt alltså i miniatyr ... det har vi på denna skolan.« Men områdets särskilda utsatthet och karaktär kan också, som på Trollskolan, vändas till en tillgång. »Ja, det är ju det här mångkulturella som är väldigt spännande. Jag tror att för att vara rektor på den här skolan ska man känna med det mångkulturella (...) Man väljer inte ett sådant här område om man inte är intresserad av det.« (Trollskolans rektor). Att många nationaliteter, någon nämner att det är över hundra, samsas under skolans tak är alltså något som många lärare betraktar som positivt utmärkande för just Trollskolan. Det är inget som lyfts fram som ett problem, utan tvärtom – toleransen, förståelsen och samspelet mellan invandrade och svenska ungdomar framhåller många lärare som sympatiskt. Kontrasten till självbilden på Fynskolan är i det avseendet slående, där upptagningsområdet ständigt utpekas som ett problem. På Trollskolan har det i det gemensamma medvetandet i stället getts en positiv innebörd.

Så återstår att beskriva självbilden hos de två skolor som i undersökningen genomfört de tydligaste förändringarna under 1990-talet, Götaskolan och Navestadsskolan. Hur ser deras självbilder ut jämfört med övrigas? Götaskolan »hade ju ett dåligt rykte för tio år sedan. Eleverna flyttade härifrån och personalen var på väg härifrån«, men situationen är nu betydligt annorlunda. Den goda stämningen bland lärarna, kompetensen, är precis som på flera av de andra skolorna något som lyfts fram i beskrivningarna. Att området lockar till sig särskilda lärarkrafter formulerar en av lärarna på följande sätt: »Vi jobbar i en invandrartät skola och de svenskar som finns här har en socioekonomisk status under genomsnittet. Så det är en form av Florence Nightingale som är angenäm.« Några lärare låter framskymta en bild av skolan som mer aktiv och framåt än vad som varit tydligt tidigare: »man är på hugget, nya förslag och nya djärva idéer«, »aktiv skola, full av aktiviteter«.

Det intressantaste som lyfts fram på Götaskolan är den segregation inom skolans väggar som man byggt in genom profileringen. I profilklasserna går till övervägande del barn från svenska hem med goda förhållanden och de reser till Götaskolan från andra områden i staden. Vissa av lärarna som undervisar i de »vanliga klasserna« menar därför att profilklasserna bidragit till spänningar också bland eleverna. Andra menar att det råder en omvänd rasism på skolan, och att invandrareleverna förföljer svenska elever i profilklasserna.

Navestadsskolans självbild sammanfaller också med de tidigare skolornas. Även här framhåller många det goda klimatet mellan lärarna, prestigelösheten i lärarrummet (»man kan komma in och vara förtrivlad«) och elevernas utsatthet.

Emellertid är det tre honnörsord om skolans sätt att fungera som återkommer i många av Navestadsskolelärarnas berättelser och som inte förekommit i omdömena om de andra skolorna: frihet, ansvar, och förändringsbenägenhet. Den självbilden överensstämmer väl med de intentioner som rektor på skolan har haft när det gäller skolans utveckling.

Friheten består enligt många lärare i ett fritt arbetssätt: »För mig är det stor frihet. På den här skolan får jag stor frihet att välja hur jag ska jobba. Kvalitetsutvecklingen kan jag också påverka.« Ansvaret som också lyfts fram som en central komponent i bilden av skolan är främst ett ökat ansvar för eleverna att lära, och att lärarna skall fungera mer som handledare och mentorer för eleverna. I flera beskrivningar återkommer också bilden av skolan som förändringsinriktad, och att det är en egenskap som kännetecknat skolan även bakåt i tiden.

Vilka slutsatser kring självbilden som nyckel till klimat och eventuell kultur är möjliga att dra? Den generella bilden av samtliga skolor är påfallande lika. På samtliga skolor är det högt i tak och klimatet mellan lärarna upplevs som gott eller mycket gott; öppet, prestigelöst, stödjande. Påfallande ofta framhåller många också att det på motsvarande sätt finns en värme, öppenhet och rakhet i relationen till eleverna. Flera av skolorna beskriver sitt klimat som just elevcentrerat. Karaktären av en mångkulturell miljö med många olika nationali-

teter finns också med på samtliga skolor, ibland i kombination med resignation inför de problem som därmed följer. Påfallande många av lärarna ser det emellertid som spännande, häftigt, och utmanande.

Navestadsskolan skiljer sig från övriga skolor genom att *arbetsättet* lyfts fram som en del i skolans identitet. »Typiskt för skolan är väl arbetsättet där vi arbetar väldigt intensivt med arbetslag. Det har vi gjort länge, men det har ju intensifierats. Arbetslagen har ju ekonomiskt ansvar. Om man jämför med åtta, tio år tillbaka var väl det på gång men inte alls så utvecklat.« Friheten att forma sin egen undervisning, och det förtroende från skolledningen som därigenom ges de enskilda lärarna, är integrerad med skolans identitet.

Skillnader i ledarskap

All tidigare forskning kring skolförändring pekar ut ledarskap som en avgörande faktor. Det är föga förvånande, eftersom ledarskapets betydelse lyfts fram i praktiskt taget all forskning som rör utveckling av organisationer, oavsett om det handlar om företag, myndigheter eller universitet.⁷ Skolan är i likhet med andra organisationer en miljö som bygger på kollektivets relationer och inbördes samspel för att fungera väl, även om de faktiska arbetsuppgifterna till stor del kan utföras individuellt. Samspelet inom skolans väggar underlättas eller försvåras genom ledningens insikter, uppträdande och strategier. Samtliga skolor i undersökningen leds av en rektor. Visserligen kan ledarskapet vara mer eller mindre kollektivt utformat, med biträdande rektorer och studierektorer som bär en del av ansvaret. Men ofrånkomligen har den enskilde rektorn ett stort ansvar. I den positionen har han eller hon blickarna på sig, och lärarna riktar gärna sitt missnöje och sin kritik mot den enskilde rektorn likaväl som mot de politiska huvud-

7. Det finns en stor litteratur kring innovativa företag och hur företagskulturer utvecklas. På svenskbotten har Göran Ekvall sysslat med problematiken kring kreativitet och organisation i en rad arbeten, till exempel 1988 och 1990. Beträffande organisationer och myndigheter kan nämnas Wilson, 1989. Bennich-Björkman, 1998, har undersökt framgångsrika universitetsinstitutioner och drog slutsatsen att ledarskapet var en av de avgörande faktorerna för en innovativ forskningsmiljö.

männen. Rektor fyller därmed rollen av att vara någon att »skylla på«. Det kan vara en psykologisk viktig mekanism för kollegiet, men gör posten som rektor utsatt och sårbar. Det finns vidare inbyggda motsättningar i relationen mellan lärare och rektor. Rektor är inte sällan en person i en administrativ-pedagogisk karriär. En rektor vill sätta sitt avtryck på skolan och funderar därför över vad som skulle kunna förändras. Många rektorer har målsättningen att något skall förändras, men de är ibland mindre tydliga om varför så skall ske eller vad som skall uppnås. Lärarna å andra sidan är många gånger intresserade av att »skydda sig« mot alltför intensivt experimenterande. Det tar tid och kraft från undervisning och elevrelationer, och det leder många gånger inte alls till de resultat som kanske förväntats från politiskt håll eller från skolledningen. Rektor och lärarkollegiet som kollektiv kan därför uppvisa ganska motsatta intressen, och svårigheten för rektor ligger i att få dessa motstridiga intressen att sammanfalla. Att förankra förändringsförslagen hos lärarna, och att få dem att arbeta för att förslag verkligen skall genomföras – i stället för att »skydda sig« – blir därmed en viktig uppgift för en rektor.

I föregående kapitel har det redan framgått att både Navestadsskolans rektor och rektor på Götaskolan, trots skilda ledningsstilar, har starkt stöd från lärarkollegiet och övrig personal på skolorna. De har båda förmått initiera eller bidra till en process av förändring. Skiljer de sig därvid från hur ledarskapet uppfattas på andra utsatta skolor som kämpar med likartade problem? Hur väsentligt är med andra ord ledarskapet för skolornas sätt att fungera?

På de fem övriga skolorna i vårt urval är ledarskapet i varierande grad ifrågasatt och kritiserat. Detta ger ett starkt stöd för slutsatsen, att ledarskapet har en avgörande betydelse. Hur beskriver då lärare och rektorer på de övriga skolorna ledarskapet och sin syn på detta? På Fynskolan och Nockeskolan möter den allra starkaste kritiken, och dessa båda skolor är också de som är mest i kris. Frustrationen är stark.

Nockeskolans rektor, som är relativt nytillträdd, beskrivs av många lärare som en dålig ledare. Han är otydlig och ostrukturerad, har svårt

att fatta beslut och saknar visioner och målsättningar. Kommunikationen mellan lärare och rektor fungerar dåligt vilket bidrar till känslan av att någon egentlig ledningsstrategi inte existerar: »Fullkomligt olämplig som skolledare. Saknar organisationsförmåga, har ingen framförhållning eller planering för någonting. Personalen bryr han sig inte speciellt mycket om. Det är en sak att träffas och byta några ord i personalrummet och vara trevlig, men det verkar inte finnas någon strategi eller tänkande bakom.«

Däremot uppfattas rektor som en snäll och trevlig person, inte minst av elever och föräldrar. Rektor säger själv: »Jag brukar säga att jag inte ställer upp på rollen att vara brödkaveln som ni dänger i huvudet på ungarna. Jag vill ha en egen roll mot ungarna. Jag är ute mycket bland ungarna och det som jag inte köper tar jag själv upp med dom. Men förhoppningsvis kan jag få eleverna att uppfatta mig som en person som är rätt så sjyst. Det är den roll jag vill ha.« Därigenom ger han uttryck för en värdering som är typisk för den svenska välfärdsskolan också mer generellt. Det finns en stark betoning av vänskapliga relationer mellan de vuxna i skolan och eleverna.⁸ Betoningen är mer lagd på »expressiva« värden än på social kontroll och akademiska resultat. Nockeskolans självbild var också den starkt kopplad till relationen till eleverna.

Flera lärare framhåller samtidigt att rektor ger dem stor frihet att sköta sitt jobb. Frihet är ett vidsträckt begrepp, och friheten på Nockeskolan är inget som uppfattas som en medveten delegering från rektors sida (jämför Navestadsskolan) utan är snarare en effekt av ett maktvakuum och en likgiltighet. Lärarna har makt, men det är något man tar sig snarare än tilldelas aktivt och bottnar inte i något medvetet förtroende från rektors sida. Den strategi som rektor själv beskriver är mer utvecklad när det gäller relationen till eleverna, än hur han som skolledare skall förhålla sig till lärarna. Med lärarkåren uppstår

8. Hargreaves, 1995:27. Hargreaves skriver: »Informella vänskapliga relationer mellan lärare och elev betonas starkt. Målet är den individuella elevens utveckling inom ramen för en omhändertagande miljö.«

ständiga motsättningar och han känner sig pressad av lärarkollektivets kritik av arbetsmiljön.

Samtidigt är han egentligen inne på samma tankegång som Navestadsskolans rektor och ser lösningen som en fråga om att decentralisera ansvar: »Det här med att lägga tillbaka ansvaret på människor. Jag tror ju inte att jag kan allt på skolan. När folk kommer och säger att det är så uschligt med allt ... hur ska man få dom att tänka ut hur man ska lösa det? Hjälpa mig att hitta lösningar i stället för att bara gå och klaga och säga att dom går psykosocialt i däck och att ingenting fungerar.« Nockeskolans rektor har emellertid ingen genomtänkt idé om hur han skall få igång en process av konstruktivt tänkande bland lärarna. Följden blir att rektor ser lärarkollektivet inte som en resurs utan som en börda, en grupp som han befinner sig i outtalad konflikt med. Rektor tecknar lärarna som en gruppering av svårmanövrerade och krävande »gnällspikar« vars reaktioner är svårförståeliga och ibland överdrivna. Känslan av att skolledning och lärarkollegium strävar efter ett gemensamt mål är mycket avlägsen på Nockeskolan. Detsamma gäller flertalet övriga skolor.

Fynskolan, som är en »överlevarskola«⁹, befinner sig i en turbulent ledningssituation när vi besöker den. Lärarna beskriver både den nye rektorn sedan ett halvår tillbaka och den rektor som tidigare innehade posten i sju år. Den tidigare rektorn, vars inflytande fortfarande lever kvar, uppfattades av många lärare som snäll och lyssnande, vilket ses som positivt, men samtidigt otydlig och konflikträdd. Ambitionerna sträckte sig inte längre än till att bli omtyckt av alla: »Han var väldigt snäll och vänlig och sådär, men han var ingen ledare. Jag tycker nog att man får vara litet mer bestämd.« Den nuvarande rektorn däremot är betydligt mer burdus och långtifrån diplomatisk. Insikten om bristande social kompetens och en avsaknad av diplomatisk förmåga erkänns också av rektorn själv (»jag är inte så jäkla diplomatisk, va«).

9. Överlevarkulturen kännetecknas av att skolan har låga ambitioner när det gäller social sammanhållning i kombination med låg social kontroll när det gäller lärandet (Hargreaves, 1995:28). Det gäller delvis Fynskolan, som däremot avviker från överlevarkulturen genom det stödjande och otvungna klimatet lärare emellan.

När lärarna får beskriva sin önskerector efterfrågar de i första hand någon som märks och är närvarande, en pedagogisk ledare som ger lärarna feedback på deras jobb. Ytterligare önskemål är tydlighet och en ledare som vågar vara ledare och fatta beslut.

På Gotikskolan är den akademiska ambitionsnivån högre. Lärarna på Gotikskolan värderar samstämmigt sin rektor som glad, entusiastisk och positiv. Hennes positiva livshållning kommer också till uttryck i hur hon själv beskriver en god ledare: »Lyssna framför allt på människor och försöka se det positiva i tillvaron. Det finns så mycket som skrivs idag som är så negativt om skolan. Man måste ta människors oro på allvar, det är att lyssna. Det finns svarta sidor, men det finns också ljusa sidor. Man måste kunna se de ljusa sidorna, kunna se glädjen i livet och i jobbet.« Flertalet lärare påpekar dock att hon måste börja prioritera och att hon borde vara mer tydlig i sina målsättningar, samt våga fatta mer beslut.

En del av problemet med det ledarskap som utövas och som lärarna ringar in hos alla de tre rektorerna hittills är rektors strävan efter att bli omtyckt och att, till priset av otydlighet, stå på god fot med lärarna. Det är mycket förstäeligt, men samtidigt ett hinder för att fatta ibland impopulära beslut. Ett annat problem som återkommer är avsaknaden av prioriteringar och bristen på konsekvens. Problemet i dessa rektors ledarskap ligger ibland inte i bristen på idéer eller viljan att förändra.

Så till exempel är Gotikskolans rektor full av förändringsvilja. Problemet ligger i att kunna konkretisera och välja bland idéer, att satsa helhjärtat på någon eller några av dem. Rektor på Gotikskolan trevar sig fram i det utbud av modeller och idéer som finns runtomkring henne: »Jag måste hitta konkreta modeller, åka ut och titta på andra skolor och se att det går faktiskt. Jag tror att vi behöver ett lyft i det här, göra något nytt och känna glädjen över det, och lyckas med det för det tror jag att vi gör. För dom här människorna är nämligen så enormt duktiga. Men så gäller det att få den här tiden då man sätter sig ned och funderar över det här, när vi är överlupna nu med elever som har det jobbigt.« Hon andas optimism och tro på förändring,

men utan att egentligen konkretisera i vilken riktning förändringen skall gå. När Nockeskolans rektor funderar över hur den konstruktiva kraft som finns hos lärarna skall kunna tas tillvara genom en spridning av ansvar, var han den idé på spåren som faktiskt förverkligats – på Navestadsskolan. På liknande sätt funderar Gotikskolans rektor över låg- och mellanstadiets arbetssätt med ämnesintegrering som ett »gott exempel«, om man ville skapa större samverkan och sätta elevens frågor i centrum. Dessa idéer finns inbakade i den nya arbetslagsorganisationen som är systematiskt förverkligad på Navestads-skolan.

I föregående kapitel framgick att både Navestadsskolan och Göta-skolan till skillnad från övriga skolor har en skolledning som lärarna närapå samstämmt lovordar. Förmågan att vara tydlig, kunna fatta beslut, och formulera visioner och målsättningar förenar dessa båda rektorer, samtidigt som det tydligt skiljer ut dem från övriga rektorer på de utvalda skolorna. Ledarskapet är, som också tidigare forskning har visat, en mycket viktig faktor när det gäller att förklara en skolas förändringskapacitet.

Vikten av visioner

För att fungera riktigt bra måste en skola bindas samman av gemensamma målsättningar och någon gemensam vision som inspirerar arbetet och skapar sammanhållning. Återigen är det värt att understryka att betydelsen av gemensamma mål inte är unikt för skolan som institution, utan spelar roll för alla organisationer som bygger på ett samspel mellan individer, och där organisationen som helhet stärks av att de individuella krafterna kanaliseras åt samma håll.¹⁰ Kvalitet på ledarskapet är oftast förbundet med hur starkt gemensamma målsättningar genomsyrar en skola eller ett lärarkollegium.

10. I all organisationsforskning såväl som i skolforskning återkommer gemensamma visioner och mål som något centralt – och svårpåverkligt.

I skolans värld kretsar visionerna oftast kring hur man vill forma eleven – socialt och kunskapsmässigt – men också och kanske framför allt den pedagogik som skall användas för att nå dit man vill. Hur man som lärare ser på eleven och dennes möjligheter att lära sig och utvecklas är också en viktig del i de gemensamma målsättningar som en skola kan samlas kring. När gemensamma målsättningar finns i en skola, innebär det att man *inåt* formulerar vad som framför allt strukturerar just den skolans sätt att vara, att man skapar en unik identitet för skolan som gör den skolan outhärlig och viktig.

Bland de utvalda skolorna är det egentligen endast på Götaskolan och Navestadsskolan som mer ambitiösa försök att samla lärarna kring visioner och gemensamma mål kommit till stånd. Det är också på dessa skolor som ett tydligt ledarskap förekommer. På de övriga skolorna har man i stort sett en gemensam grundsyn på eleverna, men den är så allmän att den knappast kan vara strukturerande för tankar kring undervisning. En minsta gemensam nämnare, av okontroversiellt slag, är att man vill elevernas bästa, att de skall må bra och lära sig så mycket som möjligt. »Det är gemensamt på så vis att man vill att eleverna ska lära sig så mycket som möjligt. Det ska bli bra för dom.«

På Navestadsskolan har man en vision som man arbetat mycket med, och varje arbetsenhet har också sina egna målsättningar. Men den gemensamma, övergripande visionen är den som binder skolan samman. Den godtogs inte förrän alla lärare skrivit under den, och den gick runt i arbetslagen flera varv innan alla var nöjda. På skolan är man ju, och då inte minst rektor, mycket mån om att alla skall stå bakom sådana grundläggande principer. Visionen är också något som genomsyrar verksamheten i skolan: »Den visionen var viktig och vi jobbade för att alla skulle skriva på den ... det var en demokratisk process nedifrån med mycket omformuleringar och så«, berättar en lärare på skolan.

De målsättningar och visioner som man delar på skolan är också noggrant förberedda genom att man avsatt tid för att arbeta med dessa. I samband med förändringsarbetet fick skolan pengar från regeringens för att utveckla lärarrollen. De anställda på skolan har åkt bort

tillsammans några gånger och diskuterat visioner och målsättningar. Satsningen är noggrant genomförd.

Även flertalet lärare på Götaskolan är eniga om att de har en gemensam strävan med sitt arbete, att de mål och visioner som formulerats skriftligt kommit att »sjunka in« och betyda något reellt. På Götaskolan menar en av lärarna att det gemensamma ligger i att kräva: »en liknande social uppfostran av eleverna. Att dom förväntas kunna klara vissa saker socialt«. Känslan hos lärarkollektivet av att ha ett gemensamt mål för ögonen är väsentligare än hur visionerna sedan praktiseras. Känslan är det som binder samman och skapar det kitt som svetsar samman skolan till en organisation »med själ«. Tydligt avläsbar är den själen bara på två skolor i undersökningen, Navestadsskolan och Götaskolan, och båda dessa skolor har förmått genomföra förändringar. Liksom ledarskap spelar visioner och gemensamma målsättningar en betydande roll i den processen.

Det sociala kapitalet

»Det sociala kapitalet spelar in i barnens framtida utveckling. Vi kan dra samma slutsats om kopplingen mellan socialt kapital och skolprestationer«, skriver Robert Putnam¹¹ i den uppmärksammade *Den ensamme bowlaren*. Det finns forskning som visar att i omgivningar där det sociala kapitalet – mätt som tillit, normer av ömsesidighet och nätverk – är högre är också skolorna bättre. Putnam fortsätter: »Den delstatsanalys bekräftar på nytt vad decenniernas forskning har visat, nämligen att engagemang i närsamhället är avgörande för att skolsystemet skall lyckas. Dessa studier har konstaterat att elevernas inlärning påverkas inte bara av det som händer i skolan och hemma, utan även av sociala nätverk, normer och förtroendet för skolan och samhället i stort.«¹²

På Navestadsskolan, den innovativa skolan i studien, skulle man då

11. Putnam, 2001:315, översättning: Margareta Eklöf.

12. Putnam, 2001:318, översättning: Margareta Eklöf.

kunna förvänta sig, givet att hypotesen om att socialt kapital är en avgörande faktor, att föräldramedverkan skall skilja sig åt positivt från de övriga skolorna. I motsats till vad man således kunde förvänta sig beskrivs föräldramedverkan och problemet med frånvarande föräldrar på ungefär samma sätt på Navestadsskolan som i de övriga skolorna. De föräldrar som man önskade skulle komma kommer inte, och i synnerhet är det svårt att få något engagemang bland de invandrade föräldrarna för de representativa formerna för medverkan. Beskrivningar återkommer av ett mycket varierande engagemang, där föräldrarna till barnen i profilklasserna är betydligt mer aktiva. »Vi har ju musikklasser och dom har sökt hit, ofta från andra områden i stan. Där är ju engagemanget mycket stort. Ibland så stort att det blir jobbigt (...) Men jag tror nog att många föräldrar är mer aktiva nu än vad som var fallet i gamla modellen«, bekräftar en lärare det mönster som många iakttagit.

Även på Navestad är det musikklassernas och fotbollsklassernas föräldrar, samt »villaungarnas« föräldrar som kommer till möten i skolans regi. Generellt är medverkan och närvaron från föräldrarna i närområdet betydligt lägre: »Många är invandrare och dom har en annan erfarenhet av skolan, den är auktoritär. Dom har svårt att förstå att dom får vara med.«

Men det finns ljuspunkter också när det gäller relationerna mellan skolan och föräldrarna på Navestadsskolan. De försök som gjorts med skolövergripande kollektiva organ – skolstyrelser, Hem och Skola och senast föräldraråd – har misslyckats, men en innovation som lyckats betydligt bättre är föräldraråd på klassnivå. Skillnaden är att föräldrarna då kommer nära det egna barnets skolgång. I organen på skolnivå upplevs avståndet till det egna barnets skolvardag som alltför stort. Många invandrarföräldrar är av olika skäl inte intresserade av formell påverkan på »makronivå«. De bryr sig i stället om den nära verksamheten, vilket också visas av att många som inte bevistar föräldramöten oftast mangrant dyker upp vid de regelbundna utvecklingssamtalen.

Det finns mot denna bakgrund skäl att problematisera frågan om de förväntningar som finns från skolans sida när det gäller föräldra-

engagemang. Måste engagemanget nödvändigtvis ges innebörden av att aktivt delta i möten, i råd och styrelser – uppenbarligen en mycket »svensk modell« som långtifrån är självklar för alla? Invandrade föräldrar kommer mer sällan på föräldramöten, och de är också mer obenägna att delta i demokratiska organ som skolstyrelser och föräldraråd. Däremot uppfattar många lärare att de föräldrarna många gånger har ett lika stort intresse för sitt eget barns skolgång som de mer »demokratiskt aktiva« föräldrarna och att man är mycket tacksam över skolans och lärarnas engagemang. Lärarna söker motiven till invandrarföräldrarnas inaktivitet i individuella motiv: negativa erfarenheter av egen skolgång, rädsla, bristande språkkunskaper och alienation, en prägling i en auktoritär kultur där man inte fått vara med och påverka. Men också mer positiva »förklaringar« från lärarna förekommer: dessa föräldrar litar på lärarna och visar förtroende genom att överlåta barnens skolgång på skolan.

I flertalet av undersökningens lågstatusskolor finns också klasser med en föräldrasammansättning av högutbildade svenskar. Det gäller musikklasser och fotbollsklasser, profiler som skolorna ofta medvetet lägger sig till med för att locka till sig de resursstarka eleverna. Dessa elever kräver inte så mycket av skolan som de övriga eleverna men bidrar till att höja skolans prestige och betygsgenomsnittet. I dessa klasser tar sig »föräldraengagemanget« helt andra former. Föräldrarna kommer alltid på föräldramöten, man kastar sig över läxor, och slåss om att representera i skolråd och styrelser. Kort sagt uppträder dessa föräldrar helt enligt den representativa demokratiska norm som i den svenska skolan betraktas som given, och från vilken alla avvikelser likställs med liknöjdhet eller ointresse.

De svenska föräldrarna ser det närmast som en plikt att medverka aktivt i representativa organ för hela skolan, medan den normen inte alls delas av invandrade föräldrar i samma utsträckning. När man, som i Navestadsskolan, lägger ett kollektivt organ för föräldramedverkan på *klassnivå i stället för på skolnivå* har intresset för att medverka ökat också från invandrarföräldrarna: »Ja, det har funnits ett skolråd men det var svårt att få ihop det att det skulle bli något. Föräldra-

råden i klasserna infördes inom Albatrossprojektet för fyra, fem år sedan. Jag tycker att det har varit bra och givande och jag tror att det är viktigt. Men vi är beredda att släppa mycket mer än vad föräldrarna vill ha.» Arbetsformen för föräldramedverkan har förändrats och Navestadsskolan har lagt föräldrarnas medverkan närmare den egna sonens och dotterns verksamhet i skolan.

I likhet med att elevernas skilda klassmässiga och nationella bakgrund ibland kan fordra olika undervisningsformer, gäller detsamma för relationen mellan skolan och föräldrarna. Det som fungerar alldeles utmärkt på en medelklasskola med övervägande svenska elever – representativ demokrati på skolnivå både bland föräldrar och bland elever – kan falla platt till marken i en annan skola, där föräldrarnas utbildning är lägre och där många också kommer från kulturer där deltagardemokrati inte är normen. Tolerans, den tolerans som skall vara ledstjärnan för den svenska skolans medborgarfostran, måste också inbegripa respekten för att föräldrarna kan få uppträda olika, och att den insikten kan leda till att formerna för medverkan kan varieras.

Föräldrarnas engagemang och delaktighet i skolans arbete har framhävts som väsentligt för skolans kvalitet.¹³ Samverkan mellan föräldrar och skola, till exempel i de hävdvunna Hem och Skola-föreningarna eller i de mer sentida skolråden, antas borga för ett ömsesidigt informationsflöde och en social kontroll som indirekt kommer eleverna till del. I de sju utsatta skolorna i denna undersökning är inte graden av föräldramedverkan en förklaring till, eller en nödvändig förutsättning för förändringsförmåga. »Föräldrafaktorn« är i denna studie inte en central förutsättning för skolframgång på det sätt som litteraturen på området ibland kan ge intryck av.

I litteraturen utpekas socialt kapital och nätverk som viktiga för att skolan skall fungera väl för de individuella eleverna. Socialt kapital kan i skolsammanhang dels definieras som engagerade och intressera-

13. Den forskning som ägnats socialt kapital, och där Putnam kan ses som en av de främsta representanterna, lägger stor vikt vid föräldramedverkan och engagemang för skolkvalitet.

de, kanske också medverkande och närvarande, föräldrar. Det har framgått att föräldramedverkan och föräldraengagemang emellertid inte skilde sig åt i någon systematisk utsträckning mellan skolorna i undersökningen. Socialt kapital kan också ges en bredare innebörd, nämligen i bemärkelsen en integrerad och tät närmiljö.¹⁴ Putnam visar, att även elever som själva har ett bristande socialt nätverk gynnas av att gå i en skola vars närområde generellt sett är socialt integrerat. Det finns alltså så kallade kontexteffekter, effekter som har att göra med bostadsområdet och närmiljön i sig. Existensen eller frånvaron av sociala nätverk där framför allt social kontroll kan utövas är därmed intressanta. Finns det en skillnad mellan de områden där de sju skolorna är belägna, så att framför allt Navestadsskolan omges av en social miljö där bindningarna mellan människor är tätare, och interaktionen mellan skolan och föreningsliv fungerar bättre?

Ingen av skolorna ligger i något sjudande bostadsområde med en hög grad av socialt kapital och överlappande nätverk. Inte ens den kraftfulla Navestadsskolan har sådan draghjälp. Där har däremot de sociala nätverken växt påtagligt över tid och förmodligen gått hand i hand med skolans omorientering. Avsaknaden av ett livligt föreningsliv och »sociala nätverk« för eleverna i områdena är något som återkommer i beskrivningarna på samtliga de övriga skolorna, men undantaget är alltså Navestadsskolan.

Den sociala aktiviteten är alltså avsevärt större i området kring Navestadsskolan, och har framför allt blivit det i takt med skolans förändring. Skillnaden är värd att notera, även om de flesta vittnar om att det fortfarande är ett litet utbud, till och med så litet att eleverna saknar skolan under loven: »Det som har varit kul ... det är ett ganska tungt område, men kyrkan har vuxit i sina uppgifter. Jag tror vi har haft samarbete med några unga präster som varit här och diskuterat etiska frågor. Dom har fångar in ganska jobbiga elever. Dom har lyckats bra. Sen är det väl olika invandrarföreningar som arbetar starkt, till exempel syrianska föreningen. Fotbollslaget är viktigt för invandrar-

14. Putnam, 2001.

killarna. Föreningslivet för dom är ganska viktigt. Fritidsgården har fångat in några tjejer i farozonen.«

Fritidsgårdens betydelse återkommer i många lärares reflexioner. Gården är öppen både dag- och kvällstid, på lov likaså och därigenom finns möjligheter att fånga upp olika elever. »Jag har haft elever där fritidsgården varit räddningen«, säger någon och många andra lärare instämmer. Berättelserna är påfallande samstämmiga. Kring Navestadsskolan finns åtminstone tre viktiga noder: fritidsgården, fotbollsklubben och kyrkan. Dessa skänker en struktur och stadga åt tillvaron för många av skolans elever och bidrar förmodligen till de positiva effekter av social kontroll som teorin om socialt kapital antar. Den ökade sociala aktiviteten kring Navestadsskolan kan uppenbarligen ha en betydelse, när det gäller att förstå skolans förändringsförmåga.

Politiskt stöd

Avslutningsvis ska jag ta upp en faktor som är av stort intresse från demokratisk synvinkel. Det handlar om vilken roll aktivt stöd från politiskt håll spelat för att Navestadsskolan skulle kunna omsätta idéer i praktisk handling. I litteraturen utpekas stöd utifrån och ett »yttre tryck« i form av krav och uppbackning från lokala och nationella myndigheter som väsentligt för att skolor skall klara av att förändras i positiv riktning.¹⁵ Inte minst stöd från lokala myndigheter, i form av rådgivning, uppmuntran och pengar, framhåller Stoll & Myers som en betydelsefull faktor i processen mot bättre skolor. Förutsättningarna för ett sådant politiskt stöd och »tryck« i de skolor som ingår i undersökningen borde vara mycket goda mot bakgrund av den banbrytande decentralisering av lönesättning och anställningsvillkor för lärarna som ägde rum i och med kommunaliseringsbeslutet 1989/90, eftersom beslutsfattarna idag befinner sig nära skolorna.¹⁶ Låt mig

15. Se bland andra Stoll & Myers, 1998: 21, Gray & Wilcox, 1995:142.

16. Se Proposition 1989/90:41 om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktionärer.

därför stanna upp vid denna viktiga reform, innan jag återkommer till frågan om stödet utifrån till Navestadsskolan.

Decentralisering genomförs ofta i avsikt att öka den politiska kontrollen av en verksamhet samtidigt som reformen inte sällan kläs i en passande demokratiskrud.¹⁷ Kommunaliseringen av skolan var härvidlag inget undantag. Lisa Larsson visar att det från socialdemokratiskt håll bland andra skäl också fanns en ambition att en gång för alla bryta den byråkratiska makten över skolan genom ett decentraliserat beslutsfattande, där de lokala politikerna tydligare skulle ta initiativet. En av de drivande aktörerna i utbildningsutskottet, Helge Hagberg (s), framhåller att bedömningen var att eftersom »ansvarstagandet och kompetensen ute i kommunerna hade ökat kunde man låta den lokala huvudmannen bli suverän och hitta egna lösningar«.¹⁸

Idéerna om att göra kommunen till huvudman för skolan hade funnits med sedan 1970-talet, men i och med det borgerliga regeringsinnehavet 1976–1982 sköts planerna på framtiden. Både de borgerliga partierna och lärarnas organisationer motsatte sig nämligen kraftigt att kommunen skulle bli lärarnas huvudman, när frågan först aktualiserades under dåvarande utbildningsminister Ingvar Carlsson. När beslutet sedan togs i slutet av 1989 var det efter hård strid, där representanter för Lärarnas Riksförbund varnade för att standardskillnaderna mellan skolor i landet skulle komma att öka när lokal prövning blev regel.¹⁹ I samband med denna viktiga omläggning av skolpolitiken beslutade riksdagen också om att Skolöverstyrelsen och länskollelämnämnaderna skulle avskaffas, och att ett helt nytt ämbetsverk, Skolverket (SV), skulle bildas.²⁰

Kommunaliseringen av skolan är intressant som exempel på social-

17. Se bland annat Pierre, 2001:115ff.

18. Intervju med Hagberg refererad i Larsson, 2001:16.

19. För en genomgång av bakgrunden till beslutet 1989/90 se Lisa Larsson, 2001. Det är en trebetygsuppsats skriven inom ramen för detta projekt, framlagd vid Statsvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet. En uppsats som drar slutsatsen att ideologisk omsvängning låg bakom beslutet presenterades vid Statsvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet av Lisa Wikström, vårterminen 2001.

20. Proposition 1990/91:18 om ansvaret för skolan.

demokratins strävan att bryta professionell makt till förmån för ökad politisk styrning. Det är också i det ljuset motståndet från de tidigare läroverkslärarna bör ses. Visserligen fanns det också andra motiv men det är svårt att inte tolka förändringen av anställningsformer och anställningsvillkor som ett försök att desarmera den professionella sammanhållningen. Den tidigare strikta regleringen kring lärartjänster, behörighet och anställningsformer i kombination med lärarnas »oreglerade arbetstid« – ett manifesterat förtroende för professionellt egenansvar och moral – utgjorde ett ramverk för en stark professionell identitet.

Ämbetsmannastatusen skapade ett självförtroende som i sig var en betydande maktresurs. Den socialdemokratiska regeringens skolpolitik hade gång på gång strandat på grund av motstånd på »fältet«. I och med kommunaliseringen genomfördes en betydligt »mjukare« reglering av lärartjänsterna, och ett långt större ansvar överläts på kommunerna. Behörigheten var inte längre avgörande, utan annan »lämplighet« kunde också komma att vägas in, även föreningsmeriter. »Med reformerna ville man bryta upp lite av det skarpa behörighetstak som präglat lärarkåren utan att för den sakens skull frångå principen om behörig utbildning«, säger Lars Gustafsson (s), ledamot i utbildningsutskottet vid tiden för beslutet.²¹

Beslutet innebar också att man reglerade lärarnas arbetstid utöver undervisningstiden. Man reglerade alltså den tid lärarna skulle vistas i skolan. Återigen fanns det en rad »goda« argument för detta som också framfördes av aktörerna – det är bra med vuxna i skolan hela dagarna, det ger lärarna rätt att åberopa övertid gentemot skolledningen, det förstärker insikten att skolan är en arbetsplats.²² Men denna reglering förändrade också »kontraktet« mellan professionen och politikerna, och ersatte det symboliskt viktiga förtroendet och det egna ansvaret med byråkratisk kontroll. Inte oväntat är också arbetstidsfrågan en mycket kritiserad del av reformen.

21. Gustafsson, intervjuad i Larsson, 2001:23.

22. Se Larsson, 2001:23.

Blev då skolan idag ett område som präglas av det nära samspel mellan lokala politiska nämnder och enskilda skolor som reformen 1989/90 skulle lägga grunden till? Bland undersökningens sju skolor är det inte möjligt att identifiera stöd eller yttre tryck som en faktor som på allvar skiljer skolorna åt. I synnerhet på Navestadsskolan skulle ett sådant stöd varit att vänta.

De beskrivningar som lärare och skolledning på undersökningens sju skolor ger, tecknar genomgående en bild, inte helt entydig givetvis, av en passivitet, stundtals ointresse från kommunalt politiskt håll för vad som pågår inom skolans väggar. Nu skall man emellertid komma ihåg att det finns en tendens hos många lärare, att betrakta de politiska huvudmännen som »motståndare«. Detta motsatsförhållande går långt tillbaka, och är ett uttryck för den kamp som många gånger pågått mellan politiska styrningsambitioner och de professionellas vilja till självstyre och autonomi.²³

Hur uppfattas uppbackningen och stödet från politiskt håll bland lärarna på de mer förändringsbenägna skolorna, Göta- och Navestadsskolan? Rektor på Götaskolan förmedlar faktiskt en ganska ljus bild av relationen mellan skolan och kommunen, inbegripet både politiker och tjänstemän. I kommunen finns kommundelsnämnder med ansvar för skolan. Det har inte varit fråga om initiativ från deras sida, utan snarast reaktioner på initiativ som kommit från skolan. »När det gäller fotbollsklasserna har vi fått stöd ... både ekonomiskt när det gäller bussbiljetter till resor och på slutet speciellt, en uppmuntran att jobba vidare. Jag tycker att vi har fått ett politiskt /stöd/ och ett tjänstemannastöd, men inte initiativ direkt.« Att den politiska styrningen framför allt är reaktiv inom områden där starka professioner dominerar är kanske inte något att förvånas över. Detsamma gäller inom sjukvården. Det innebär ju samtidigt, att möjligheterna för skolorna att ta egna initiativ för att förändra är stora. Men skolan måste vara »stark«, framåt och initiativrik, och själv vara villig att helt på egen hand driva fram en förändringsprocess.

23. Jämför Rothstein, 1986, om statens svårigheter att styra skolan, som bland annat har bottnat i lärarnas professionella organisation och motstånd.

Götaskolans studierektor beskriver också relationen till »kommundelen« och till politiker och tjänstemän i positiva ordalag. Pengar saknas naturligtvis alltid, men »sen tror jag att, jag menar förhållandet uppåt, politikerna, dom är intresserade, dom är positiva till dom försök till förbättringar som görs på skolorna, man får alltid en feedback på det«. Skolledningen kommer naturligen mest i kontakt med tjänstemän och politiker i nämnder och därför ser både rektor och studierektor mer politisk aktivitet. Men det är helt uppenbart att lärarna på Götaskolan ger uttryck för samma misstro och besvikelse som på de övriga skolorna: de politiska huvudmännen är både osynliga, otydliga och okunniga.

På Navestadsskolan berättar den kvinnliga rektorn att i och med att skolan lyckats så bra, och visat upp sig så mycket, finns det en stolthet från kommunens sida: »Vi känner att man har fått uppmuntran och att man känner sig stolt.« Samtidigt finns det ingenting i hennes formuleringar som tyder på att det var ett initialt stöd från politiskt håll som satte bollen i rullning. Liksom i Götaskolans fall kom initiativet inifrån skolan. Motsvaras då rektors intryck av de intryck lärarna på Navestad har av politikernas intresse? Ja, inte heller lärarna bedömer att det politiska engagemanget är högt: »Det känns på något sätt som om dom tycker att det är bra det vi håller på med«, säger en lärare men fortsätter: »Annars, allmänt, känns det inte som om kommunen är intresserad av skolverksamhet. Har dom visat sig på skolan? Nej. Om man bjuder hit dom ... eller tvingar hit dom«.

Sammanfattningsvis är det svårt att finna belägg för att aktivt yttre stöd eller tryck från politiskt håll bidragit till Navestadsskolans framgång och förmåga till förändring. Inom flertalet lärarkollegier på de undersökta skolorna är skepsisen gentemot de politiska huvudmännen än starkare. Detta måste givetvis betraktas mot bakgrund av den historiska motsättningen mellan stat och skola, mellan de politiska beslutsfattarna och lärarprofessionen, och även mot bakgrund av det impopulära beslutet om kommunalisering för mer än tio år sedan. Det finns viss anledning för lärarna att framhålla det otillfredsställande i den nuvarande situationen, i stället för att lyfta fram mer positiva

intryck. Men likväl, dessa reservationer till trots, är det ingen vacker bild av politikerna som tonar fram i de intervjuer vi gjort i skolor som alla är i en utsatt position, socialt, ekonomiskt och etniskt. Avståndet mellan skolans verklighet och de politiska besluten är stort. Det verkar inte heller finnas något intresse eller någon drivkraft hos de politiska beslutsfattarna att närma sig skolan. Många lärare kan inte erinra sig att politiker besökt skolan, och de vet heller inte vilka de kommunalt ansvariga är. Politikerna beskrivs som ointresserade av skolpolitiska mål och ambitioner. Här kan man emellertid invända att ett genomgående drag i hela skolorganisationen varit ett motstånd mot styrning utifrån, och allra helst politisk styrning. Kanske beror bristen på politiska initiativ på en blandning av självbevarelsedrift och brist på idéer?

En viktig slutsats i undersökningen är emellertid att politiskt stöd knappast varit en resurs som avgjort om skolor lyckats förändra sin miljö till det bättre. När folkpartisterna Erik Ullenhag och Cecilia Wikström rapporterar om framgången för Stockholmsprojektet »Pris« är det glädjande, men förefaller vara snarare undantag än regel.²⁴ »Pris« strävar efter att samtliga elever skall få grundläggande kunskaper i svenska under folkpartisten Jan Björklunds ledning. Upplevelsen av kommunernas skolpolitiska passivitet förefaller representativ. Decentraliseringen har skapat en situation där det precis som på den högre utbildningens område sker en utveckling i riktning mot »entreprenörsskolor«. Den likgiltighet som skolorna uppfattar att de politiska beslutsfattarna demonstrerar tilldelar de enskilda skolorna allt initiativ; de får bli sina egna entreprenörer utöver alla sina andra uppgifter. De skolor som har en kraftfull skolledning och kan skaffa extraresurser via nationella eller internationella projektsatsningar, lösgör tid för studiebesök, inspirerande möten och utveckling. Men att skapa dessa möjligheter vilar idag helt på den enskilda skolan. Det har, oavsiktligt, skapats utrymme för kreativitet som i slutändan kan komma eleverna till del.

24. Ullenhag & Wikström, *Upsala Nya Tidning*, 2002-01-12.

TABELL 2. Översikt av de undersökta skolornas egenskaper.

Skola	Öppet klimat	Politiker-stöd	För-äldra-kontakt	Elev-vård	Gemensam vision	Ledarskap	Sociala nätverk
Navestad	Ja	Nej	Nej	Ja	Ja	Ja	Ja
Götaskolan	Ja	Nej	Nej	Ja	Ja	Ja	Nej
Vindskolan	Ja	Nej	Nej	Ja	Nej	Nej	Nej
Trollskolan	Ja	Nej	Nej	Nja	Nej	Nej	Nej
Gotiskskolan	Ja	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
Nockeskolans	Ja	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
Fynskolan	Ja	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej

I tabellen sammanfattas egenskaper hos de sju skolorna i undersökningen. Endast de två skolor som förändrats – Navestadsskolan och Götaskolan – har ett starkt ledarskap. Men av dessa är det endast Navestadsskolan som förefaller ha fått till stånd ett samspel med den sociala omgivningen i form av fungerande sociala nätverk. Därutöver har också den förändringsprocess präglad av tid och respekt för motstånd varit avgörande för skolans framgångsrika förändring.

Sammanfattning

Bland skolorna i urvalet är det två som genomfört förändringar under 1990-talet. Av dessa två har endast en, Navestadsskolan, lyckats vidta genomgripande förändringar med konsekvenser både för organisation och pedagogik. Ledarskap, gemensamma visioner och sociala nätverk är faktorer som förefaller ha varit, eller blivit, viktiga i den processen. På Navestadsskolan, i likhet med Götaskolan, bedrevs under 1990-talet ett mycket framgångsrikt ledarskap. På Navestadsskolan finns strategiska idéer om delaktighet och spridning av ansvar. På båda dessa skolor har lärarna förmått samla sig till vad som upplevs som gemensamma visioner som faktiskt fungerar. Endast på Nave-

stadsskolan har kringliggande sociala nätverk växt fram i samspel med skolans utveckling. Kyrkan, fritidsgården och fotbollsklubben skapar en tätare väv av sociala band och normer som också kommer skolan till del. Övriga faktorer som lyfts fram i tidigare litteratur, och som här granskats: klimatet mellan lärarna, föräldramedverkan och stödet utifrån, främst politiskt, har inte placerat Navestadsskolan i en kategori skild från de övriga. I stort sett arbetar alltså Navestadsskolan, liksom de övriga skolorna, mycket på egen hand. Den insikten bidrar till att stärka sammanhållningen inom lärarkollegiet. Man arbetar »i motvind«, framburna av ett socialt patos för att förändra villkoren för de utsatta barn som finns på skolorna.

6.

När EN skola förändras: sammanfattande slutsatser

Enskilda skolor har distinkta effekter på elevernas studieprestationer och uppträdande. Den insikten har funnits alltsedan Michel Rutter och hans medarbetare publicerade studien *Fifteen Thousand Hours* 1979. Det sociala arvet härskar inte oinskränkt och varken socialt kapital i ett område, skolans resurser eller politiker avgör helt hur väl en skola fungerar. Faktorer som dessa är långtifrån betydelselösa, men helt avgörande för skolans arbete är de inte. Hur undervisningen läggs upp i förhållande till de elever skolan har, hur makt och ansvar fördelas inom skolans väggar, och hur ledarskapet och relationen mellan lärare och skolläda utformas tillhör de faktorer som också är väsentliga.

Den innovativa Navestadsskolan

Navestadsskolan förtjänar verkligen epitetet innovativ därför att skolan vågat ge sig på lösningar som i sammanhanget var både nya och adekvata, och genomfört vad som från dagens utsiktspunkt förefaller vara en varaktig förbättring. Genomgripande pedagogiska förändringar, vilka krävt både djärvhet, mod och uthållighet, har omvandlat skolan. För Navestadsskolan låg förbättringsarbetet på flera plan. Vad som i äldre skoldiskussion kallas det »inre arbetet«, pedagogiken och det som faktiskt äger rum i klassrummen, var ett viktigt område för ny-tänkande. Navestadsskolan förde upp klassläraresystemet från mellanstadiet till att också omfatta högstadiet – men med två klasslärare för varje klass i stället för att bara ha en. Eleverna fick ansvar för att planera sitt eget arbete, timplanen har successivt avskaffats liksom traditio-

nell katederundervisning. Samtidigt som dessa förändringar har lett till påtagliga förbättringar har jag konsekvent framhållit att skolors olika förutsättningar måste leda till försiktighet när det gäller att föreskriva generella »recept«. All tidigare skolforskning visar detta.

Organisatoriskt har en långtgående decentralisering av beslutsfattandet skett. Sex enheter (eller arbetslag) har samtliga ekonomiskt och pedagogiskt ansvar. Inom skolans egna väggar beskrivs systemet som »friskolor i skolan«, och decentraliseringen av ansvar har inneburit att ett ökat utrymme för experimenterande och försöksverksamhet blivit möjligt.

Det ansvar och den frihet som varje enhet därmed tilldelas kan inte nog prisas av lärarna på skolan. De är alla entydiga i sin entusiasm för systemet. Så var emellertid inte fallet när förändringsprocessen startade. Många lärare grät inför förändringar som de inte ville vara med om. Nyckelordet blev »vertikalt förtroende«. Det förtroende som har etablerats löper från ledning till lärare: »Hon litar på oss«, säger en lärare som arbetat på skolan i snart 25 år om skolans rektor. »Hon delegerar väldigt mycket och har förtroende för oss«, säger en helt ny lärare.

Den allra viktigaste insikten är emellertid att en institutionell förändring av den omfattning som jag här beskrivit för att bli riktigt hållbar bygger på stark delaktighet av *alla* inblandade i processen. Både de som är pådrivare och de som är mer kritiska måste involveras. Skolan måste få med sig alla, inte bara en liten klick eller hälften. Även i en statsbyggnadsprocess måste de nya idéerna och den nya organisationen successivt växa fram som en övertygelse hos alla och därigenom bli »the only game in town«.¹ I analogi med skeendet inom politiken finns det inte utrymme för grupper inom skolan som »utmanar« de nya spelreglerna genom att mullra i kulisserna och stå för ett återförande till det gamla.² En varaktig och stabil förbättring kräver respekt

1. Jämför Linz & Stepan, 1996.

2. För uttrycket »the only game in town«, som en indikation på att det demokratiska styrelseskicket accepterats attitydmässigt, se Linz & Stepan, 1996.

också för dem som inte känner sig tilltalade av det nya. I anglosaxisk skolforskning kallas denna modell för »delat beslutsfattande« och har bedömts ha begränsad effekt för reformframgången i amerikanska skolor.³ Brittiska studier ger emellertid starkt stöd åt, att denna typ av ledarskap är avgörande för framgångsrika skolor i utsatta områden, och erfarenheterna från Navestadsskolan pekar i samma riktning. Rektorn på Navestadsskolan minns de erfarenheter hon själv hade innan hon kom till skolan:

– Sen tyckte jag att det var väldigt, väldigt viktigt med delaktighet och för att inte agera som jag hade gjort tidigare... som ett lok som försöker dra igång en massa vagnar... man försöker få en utveckling till stånd. Jag skulle inte agera på det sättet för det märkte jag var ganska värdelöst. Man trodde att man satte igång ett utvecklingsarbete, sen vände man sig om efter ett halvår och tittade och det fanns inte en enda vagn kvar. Alla hade kopplat loss sig. Det var inte deras projekt. (...) ... dom var inte delaktiga.

I politiska sammanhang talar allt fler om »deliberativ demokrati« som ett ideal att söka förverkliga.⁴ Den bärande idén är att medborgare samlas och genom samtal resonerar sig fram till beslut som vilar på goda argument. Alla kan som en konsekvens av processen acceptera beslutet, utan att nödvändigtvis vara överens om det i alla delar. Tanken är också att de starkaste, mest genomtänkta och goda argumenten i en sådan process kommer att segra, i kraft av sina kvaliteter. Deliberativ demokrati är alltså inte detsamma som konsensusbeslut. För många ter sig detta idag som räddningen för den vacklande representativa demokratin i väst: både intresset för och förståelsen för politikens villkor ökar, samtidigt som legitimiteten förstärks. Den process som ledde fram till förbättringen på Navestadsskolan uppvisar intressant nog många likheter med det deliberativa demokratiidealet. Det som unisont betonas i lärarnas och skolledningens beskrivning är delaktigheten i besluten, den utsträckta processen, vikten av att alla »är

3. Weiss, 1995.

4. Se till exempel Dryzek, 2000.

med« – och att det finns en skillnad mellan att »vara med« och att vara helt överens. Skillnaden är svår att precisera men väsentlig. Visserligen har de förändringar skolan genomgått tagit ett antal år – men belöningen är att alla har känslan av att vara involverade, tillfrågade och »lyssnade på«.⁵ Tid, kommunikation, vertikalt förtroende, och experiment, är nyckelelement i den framgångsrika förändringsprocessen.

För yrkesgruppen lärare är yrkesidentiteten starkt kopplad till autonomi och självständighet. För en lärare kan vikten av att inte ställas vid sidan av det som händer och att därmed marginaliseras inte nog betonas. Navestadsskolan har helt lyckats undvika det och följderna är att alla ställer upp för de beslut som fattats, även de som fortfarande arbetar enligt det gamla systemet. Den dag den nya ordningen utmanas på allvar, sätts styrkan i den gemensamma acceptansen på prov. För den som hyser tilltro till den demokratiska beslutsmetodens överlägsenhet för att uppnå långsiktiga resultat är Navestadsskolan ett glädjande belägg. En sådan process av övervägande, resonemang eller deliberation är tidskrävande. Ofta kanske det är en fråga om år, snarare än månader eller veckor, då försöksverksamhet och en process av »trial and error« pågår. En viktig del i att förändringen lyckas är just att den förankras i gjorda erfarenheter och att lärarna »lär av varandra« i den processen. Så långt kan undersökningen inge förtröstan om att det går att förändra.

Missmodighet för den som intar ett »top-down« – perspektiv kan uppstå av att detta återigen är en studie som visar att en förändringsprocess som leder till förbättring ofta kommer »inifrån«, och bör ha en tydlig förankring hos dem som ska genomföra den. Den kan inte med någon större framgång administreras fram från skolmyndigheter eller politiker. Många av lärarna på skolan framhöll att »uppiifrån« kommande förändringar ofta mötte misstänksamhet och motstånd. Navestadsskolans förändring har också, till skillnad från nästan all an-

5. Jämför Gabriella Ekström, prisbelönt rektor för Stordammens skola i Uppsala, i *Uppsala Nya Tidning* 2001-09-01.

nan förändring som beskrivs i litteraturen,⁶ haft sin upprinnelse och bas inom lärarkollektivet på skolan. Utan tvekan har förändringarna haft stöd från skolledningen och det har varit ett avgörande stöd, men rektors idéer har mer gällt hur en lyckad förändring genomförs än vilka specifika idéer som bör bäras fram. Just genom den starka förankringen »underifrån« blir emellertid den nya pedagogiken och den nya organisationen mer hållbar. Den kan överleva både ledarskiften och politiska svängningar.

Vad kan förklara förändringsförmåga?

Vid sidan av Navestadsskolan har ytterligare sex högstadieskolor deltagit i denna studie. Precis som på Navestad har skolorna en elevsammansättning med en hög men inte extremt hög andel invandrarungdomar och en låg, men inte extremt låg, andel högutbildade föräldrar. På samtliga skolor beskriver lärarna det omedelbara upptagningsområdet som tungt, med sociala problem, krävande och föga studiemotiverade elever samt påfallande mångkulturellt. Stök, oro, konflikter mellan elever och mellan elever och lärare som ibland kan utmynna i våld är inte främmande för dessa skolor i det numera mångetniska Sverige. Samtidigt är det skolor som dessa, som mer än andra kan ha möjlighet att forma framtiden. De kan genom en bra skolmiljö bryta utvecklingen mot ett klassamhälle med etniska förtecken. Därför är skolor som Navestadsskolan värda uppmärksamhet, när de lyckas förbättra och lyfta skolan. Skolor som Fynskolan och Nockeskolan, där frustrationen lätt kan leda till resignation och bitterhet måste få tillgång till de goda exemplen för att höja medvetandet om vad som bör och kan göras inom ramen för den svenska politiska kulturen.

Varken det kollegiala klimatet, stödet från föräldrar eller stödet från de lokala politikerna var något som skilde sig nämnvärt åt mellan de sju skolorna. På samtliga skolor beskrev lärarna klimatet lärarna emellan som öppet, högt i tak i vissa fall, och prestigelöst. Nyansskill-

6. Gray & Wilcox, 1995: 20. Författarna skriver att studier kring förändring av skolan alla tenderar att betona ledningens roll.

nader finns. De mer ambitiösa Vind- och Trollskolorna framhöll tydligare att lärarna brann av engagemang för sina ämnen och var »eldsjälar«. Den bild som ofta återkommer är att man som lärare kunde komma in i lärarrummet och säga att man misslyckats totalt med en lektion utan att för den skull känna sig helt misslyckad eller utelämnad till andras förakt. I stället fick man stöd från övriga kollegor. Föräldrakontakten lämnade på samtliga skolor mycket övrigt att önska i de etniskt heterogena klasserna. Visserligen engagerade sig alla föräldrar i skolan när det gällde egna barn och kom på utvecklingssamtal. Den svenska representativa modellen för skolstyrelser, hem- och skolföreningar och skolråd var emellertid främmande och saknade intresse för många föräldrar som inte socialiserats i svenska normer för deltagande. Sådana former för deltagande fungerar inte i dessa mycket mångkulturella skolor, medan däremot klassråd som innebär ett närmande till det egna barnets omedelbara verklighet kan vara en »kompromiss«. Men även om förklaringar fanns, uppfattade lärarna på alla de sju skolorna att föräldrarna till barn som bäst skulle behöva det sällan fanns tillgängliga, vare sig genom psykologisk uppbackning eller genom att närvara på föräldramöten. Navestadsskolan och Götaskolan som lyckats vända en negativ utveckling har gjort det genom egen kraft och inte i allians med en stark, krävande och aktiv föräldragrupp.

Inte heller hade skolorna ett starkt och aktivt politikerstöd i ryggen. Tvärtom är det en förhållandevis entydig bild, i synnerhet bland lärarna på skolorna, att uppmuntran, intresse och stöd från de lokala skolpolitikerna, huvudmän för skolan sedan slutet av 1980-talet, är av en reaktiv karaktär och att politikerna är förhållandevis passiva. Skolorna är utelämnade, på gott och ont, till sin egen drivkraft att söka lösningar på de problem som möter dem. Den politiska ledningen har mer eller mindre abdikerat. Den politiska reform som skulle möjliggöra ökad närkontakt och därmed ökade möjligheter till styrning, byggde inte på realistiska antaganden om de lokala politikernas tid, intresse eller kunskaper.

Sociala nätverk i omgivningen, som skulle kunna bädda in skolan i

ett stödjande och tätt system för social kontroll, är också något som flertalet skolor i undersökningen säger sig sakna. En »grannskapsanda«, som i forskning kring socialt kapital visat sig betydelsefull för skolklimatet, fanns inte. Familjenätverken är visserligen starka, i många fall kommer eleverna från kulturer där familjens ställning är mycket dominerande, men mer fristående institutioner som kunde binda samman området och överbrygga familje- eller etniska gränser är få. Undantaget är Navestadsskolan. Den förbättringsprocess som skolan genomgått under 1990-talet har åtföljts av en motsvarande ökning av den sociala integrationen i området. Många lärare vittnar om den betydelse som det lokala fotbollslaget har för skolans pojkar, att fritidsgården är en viktig knypunkt också för flickorna samt att kyrkan idag har en betydelsefull social uppgift i området. Det finns givetvis en möjlighet, att skolans inre process påbörjades som ett svar på den ökade sociala integrationen i området. Men det är betydligt troligare, att skolans ökande kraft och förbättring som minskat konflikt-nivån på skolan öppnat för sociala initiativ »över gränserna«. Att nätverk och social interaktion runt skolan tilltagit har däremot helt säkert gett effekter tillbaka på skolans framgång i att förbättra miljön. När processen väl sätts igång, förstärker cirklar av reaktioner och påverkan kraften i en inslagen riktning.

Det finns en faktor som förenar de tre skolor som uppvisar en positiv utveckling. Jag syftar på Götaskolan, Navestadsskolan (de förändringsbenägna) och Vindskolan (med en uppåtgående betygsutveckling). På alla tre skolorna fungerar elevvården. På dessa skolor har den resursminskning som skedde under 1990-talet inte gått ut över den elevstödjande personalen: kuratorer, psykologer, skolsköterskor och andra »elevstödjare«. Medan de övriga skolorna lider brist på elevstöd, vilket gör lärarnas redan utsatta position ännu mer utsatt, så är lärarna på dessa tre skolor nöjda med den uppbackning som ges dem.

Redan när den sammanhållna grundskolan infördes och under åren därefter seglade frågan om elever med särskilda behov och svårigheter och det mer generella behovet av mer elevstödjande insatser upp som en fråga på den skolpolitiska agendan. I SIA-utredningen som

kom 1975 blev det något av en huvudfråga, och resultaten här tyder på att betydelsen av elevvårdspersonal är lika viktig på socialt utsatta skolor idag. De mångkulturella skolorna i socialt belastade områden möter inte bara barn som saknar teoretiskt intresse, fallenhet eller motivation. Ett större problem kan vara att barnen och deras familjer redan upplevt mycket rädsla och ångest i sina liv, vilket gör dem extra oroliga och sårbara. För lärarna på skolor som dessa är den sociala »rollen« många gånger självklar idag. Inte desto mindre ökar lugnet och möjligheten att också bedriva undervisning markant, om lärarna känner att vissa problem avlastas dem. Att skolan prioriterar elevvård ger också en indirekt, men väsentlig signal, till lärarna om att deras professionella roll respekteras och skyddas. Den infrastruktur som elevvården utgör på en lågstatusskola förefaller vara mycket väsentlig, för att skolan skall kunna fungera som en läromiljö och inte helt tas över av den sociala problematik som många elever bär med sig.

Betydelsen av ett socialt skyddsnät för skolorframgång i lågresursskolor finns inte tydligt utpekad i tidigare internationell litteratur. Där- emot är föräldrakontakt, politiskt tryck och engagerade lärare och ett bra klimat faktorer som samtliga ofta återkommer som viktiga, eller avgörande, för att skolor skall bli framgångsrika (fungera väl). Ingen av dessa faktorer skiljer emellertid avsevärt skolorna i studien åt.

De två förändringsbenägna skolorna, Götaskolan och Navestadsskolan, har däremot två karakteristika som ingen av de övriga skolorna uppvisar. De har ett fungerande ledarskap och de har en väl utvecklad gemensam »attityd«. Gemensamma målsättningar och en gemensam vision binder samman, Navestadsskolan betydligt mer än Götaskolan. Båda skolorna blir tack vare detta handlingsinriktade miljöer. I den förändring som ägt rum har ledarskapet, trots att det utövas på skilda sätt, varit en förutsättning för att en förändring skulle komma till stånd.

Det finns inte bara en lösning

Tidigare skolforskning har visat, men det förtjänar att ånyo lyftas

fram, att det inte finns *en* framgångsmodell för skolan, som fungerar oavsett om den ligger i ett högstatusområde eller i ett av Sveriges många utsatta områden. En pedagogisk idé som klassläraresystemet som Navestadsskolan börjat tillämpa, kan vara en mycket bra lösning i en studiefrämmande miljö, medan den snarare skulle leda till protester från föräldrars och elevers sida i en miljö där studietakten förväntas vara hög och lärarens ämnesmässiga kunskaper stimulera eleverna. Visserligen innebär det, att man teoretiskt sett försämrar de ämnesmässiga kunskaperna hos de icke studiemotiverade eleverna i skolor som redan initialt har ett sämre klassmässigt utgångsläge.⁷ Dessa skulle därigenom kunna få svårare att konkurrera om platser i gymnasieskolan, eller åtminstone att få det mycket svårare i gymnasiet. Men i realiteten ser valet inte ut så. Det står ofta mellan en situation där oro, stök och skolk försvårar möjligheterna till inläring för alla, även för de elever som är motiverade och en modell där ökad social kontroll leder till ett lugn vilket även kommer de mer disciplinerade eleverna till godo. En annan lösning, som emellertid fortfarande är svår-förenlig med politiska ideal, men som förmodligen är på frammarsch, är ökad differentiering och nivågruppering.

Inte heller finns det *en* framgångsrik modell för skolledarskap. Det framgångsrika ledarskapet skiljer sig åt, återigen beroende på skolans socioekonomiska hemvist och föräldrars och lärares förväntningar. Tidigare forskning har visat att framgångsrika rektorer på lågstatus-skolor ofta är »initiativtagare«: starkt drivande, synliga och med en klar ambition att fylla skolan med normer som främjar inläring och motivation. I relation till lärarna är den initiativtagande rektorn handlingskraftig, pådrivande men inte alltid så demokratisk. På medelklassens skolor är en framgångsrik rektor mer av en manager som

7. Jämför Frykman, 1998, som ser skolan som idealt sett en institution där klasstillhörighet och social identitet inte skall tillåtas spela roll. I skolan är alla på lika villkor, och alla är – under skoldagen – endast elever oavsett om man sedan går hem till en 13-rumsvilla eller en tvåa i förorten. Men Frykmans modell bygger på två förutsättningar som inte längre är för handen i den svenska skolverkligheten: att det är »begåvningsreserven« man vill åt genom skolans organisation (se kapitel 2) samt att framtiden är den motiverande kraften. Däremot är det en annan sak att önska, som Frykman, att dessa båda förutsättningar fortfarande vore de tongivande.

fungerar litet i bakgrunden, ser till att saker och ting flyter smidigt och delar ansvaret för beslutsfattandet med lärarna.

Resultaten från denna studie kan bidra med ytterligare en pusselbit. Även på skolor med liknande socioekonomisk elevsammansättning kan det framgångsrika ledarskapet se mycket olika ut. På Göta-skolan och Navestadsskolan, de två skolor där lärarna är så gott som eniga om att rektorerna är utmärkta ledargestalter, finner vi dels en initiativtagare och dels en manager. Götaskolans rektor är en kraftfull och drivande person, som visserligen lyssnar på lärarna men som heller inte tvekar att köra över en och annan för att förverkliga en god idé (initiativtagare). Navestadsskolan däremot har en rektor vars främsta ledstjärna är delaktighet och decentralisering av ansvar. För henne är det helt centralt att handlingskraft inte får gå före förankring, och att initiativen till förnyelse kommer »underifrån«, från lärarna själva (manager). Båda dessa modeller för ledarskap fungerar uppenbarligen i den miljö vi här rör oss i; i socialt utsatta områden. Anmärkningsvärt är att managerns modell, återigen med reservation för att tidshorizonten fortfarande är kort, visade sig vara bättre när det gällde att skapa förutsättningar för varaktig förbättring.

Inte heller är definitionen av vad som är en bra och framgångsrik skola oberoende av det omgivande samhällets värdestruktur och den kultur i vilken skolan verkar. Skolan utformas till mycket stor del i interaktion med det omgivande samhället, genom politiska beslut, diskussioner, genom föräldramedverkan och externa kontakter. Flera studier har visat vilken roll nationell kultur spelar för vad som bedöms som viktigt i skolan. En framgångsrik lågstatusskola i USA, beroende på de omgivande normer som samhället samlas kring, kan med större legitimitet organiseras enligt en traditionell skolmodell än vad som är fallet i Sverige. Inte ens de båda förändringsskolorna i denna studie införde något som tillnärmelsevis kom i närheten av den hårt strukturerade och disciplinerade pluggskola som la Lorraine Monroe skapade. Den modellen har uppenbarligen visat sig framgångsrik under vissa betingelser i det amerikanska samhället, men de värden av jämlikhet, icke-hierarki och kritiskt ifrågasättande som det svenska sam-

hället vilar på skulle utmanas alltför starkt för att en sådan modell skulle vara legitim. Välfärdsstatens framväxt har lett till att skolans expressiva funktion blivit alltmer betydelsefull⁸ vid sidan av den dimension som betonar skolans instrumentella roll och som tar sikte på akademiska prestationer och studieresultat. I en välfärdskultur som det svenska samhället är skolans roll förknippad med att skapa social sammanhållning och fungerande relationer. När en statlig utredning skriver att skolan är livet självt för de barn och ungdomar som går där, så är det den expressiva dimensionen som man argumenterar för. I den instrumentella skolan riktas insatserna mot framtiden, i den expressiva mot nuet.

Förändringens mekanismer

Navestadsskolans personal tycker själv att vad de lyckats med är att skapa en betydligt större studiemotivation hos eleverna och ett lugn och en trygghet på skolan som ständigt uppmärksammas av utomstående betraktare och som bekräftas i enkäter och i andra undersökningar gjorda bland elever och föräldrar. Det finns alltså många olika faktorer som pekar i riktning mot att Navestadsskolan erbjuder en intressant möjlighet att nysta upp bakgrunden till en mycket framgångsrik förändring, både för alla dem som är verksamma inom skolor som har liknande förutsättningar men också för akademiker med intresse för institutionell förändring.

På de båda skolor, Navestadsskolan och Götaskolan, som tydligt förändrats, fanns de nödvändiga förutsättningarna för att påbörja en förändringsprocess på plats vid 1990-talets början: en brytpunkt och försvagning av den »gamla ordningen«, ett gemensamt krismedvetande, aktörer som var villiga att agera och formulerade visioner om en ny ordning. Skolornas lösningar på organisationens problem såg mycket olika ut. I Götaskolans fall förstärkte man skolan med socioekonomiskt starka elever genom att i ett tidigt skede under 1990-talet

8. Frykman, 1998, benämner denna terapeutisk.

introducera en profilklass med fotboll som specialisering. Lösningen visade sig fungera och skolan förbättrade sitt rykte, sin atmosfär och sitt studieklimat. Emellertid byggdes problem in som ganska snart har visat sig skapa nya konflikter och spolia en del av det som uppnåts. Den förbättring som uppnåddes var sårbar och lätt instabil.

Vad leder då till förbättring och i synnerhet till varaktig förbättring? Jo, varaktiga förbättringar kräver ofta en djupgående omorientering. Omorientering av sådan dignitet kräver en gemensam problembild, en känsla av att gemensamt stå inför ett problem och att man, när man kan enas om en formulering av problemet, omvandlar missnöjet till handlingsberedskap. Förändring är i viss mening »ett mobiliserat missnöje«. Hur den institutionella mobiliseringsprocessen går till kräver ytterligare forskning. Perceptionen av organisationen är helt central i processen. Det är föreställningen om en hotande situation som mobiliserar missnöje, snarare än att objektiva förhållanden nödvändigtvis förändras. Det är konstruktionen av föreställningarna som blir viktiga i sammanhanget. Precis som när nationella och etniska identiteter konstrueras och byggs upp och först därefter börjar att »mobilisera« missnöje, finns det starka skäl att tro att »eliten« spelar en aktiv roll även när det gäller att mobilisera en organisation. Verkligheten måste alltså te sig likartad och problematisk för flertalet i organisationen, för att de eventuella vinsterna med att ge sig in i det okända skall bedömas uppväga de risker man som enskild (och kollektiv) tar. »Man vet vad man har, men inte vad man får.« Innehållet, visionen för förändringen eller den nya institutionella ordningen, hänger samman med hur perceptionen av problemen såg ut. För att den stundande förändringen i organisationen skall leda till förbättring måste just problembilden vara identifierad och stämma. Vad är en adekvat lösning på organisationens problem? Här kommer kunskaper om goda exempel in, liksom kunskaper av mer teoretisk natur och erfarenhet som kan bidra till att formulera visioner, idéer och reformprogram.

Det mobiliserade missnöjet laddar aktörerna med kraft och uthållighet, egenskaper som är centrala som skall bära genom tillstånd av

osäkerhet och omförhandlingar av makt och förtroende. En »övergång« innebär smärta, vare sig det är fråga om en skola, en stat, en organisation eller ett företag. När missnöjet väl mobiliserats, är det en utdragen balansgång som vidtar för att stabilisera organisationen i ett nytt läge. Många förändringsprocesser avstannar eller ger en rekyl tillbaka. Det kan både bero på att den initiala problembilden inte var tillräcklig som grund för en gemensam identitet eller på att själva *processen i sig* inte återställer det förtroende som förändringen har satt på spel. Men förbättringarna som uppnås kan också, som i Götaskolans fall, vara sårbara och av mer kortsiktigt slag. Orsaken är då ofta att »lösningen« inte angrep roten till det onda, men också att processen inte byggde vidare på den gemensamma identiteten utan alierade några eller flera av aktörerna.

Tid, kommunikation, vertikalt förtroende och experiment är samtliga element i en fungerande organisation. Men de är också, och ännu mer, element i en framgångsrik förändringsprocess som bygger en framtida stabil nyordning. Tiden är den mekanism genom vilken delaktigheten får sitt konkreta uttryck. Individer rör sig i olika takt, och det ska finnas utrymme för aktörerna att känna sig för, att tveka, och att pröva igen. Kommunikationen är en mekanism med vars hjälp de goda argumenten mejslas fram, men också ett instrument för att visa respekt för kritik och involvera även motstånd i samtalen. Vertikalt förtroende frigör ansvarstagande och normbildning i grupperingar av individer i organisationen, vilket därmed kan bidra till att processen drivs vidare utan styrning uppifrån. Experiment, slutligen, är den mekanism med vars hjälp man kan reducera risker och förbättra lösningar. Tagna tillsammans, är dessa mekanismer en bra approximation av idealet för vetenskaplig verksamhet och en utmärkt modell för förnyelse, innovation – och ständig utveckling mot något bättre.

Referenser

- Amabile, Teresa. 1990. »Within You, Without You: The Social Psychology of Creativity, and Beyond«, *Theories of Creativity*, (red.) Mark A. Runco & Robert S. Albert, Newbury Park: Sage.
- Anderson, Benedict. 1991. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* 2:a upplagan. London: Verso.
- Andersson, Gunnar, Nilsson Lindström, Margareta & Persson, Anders. 2001. *Magnus Stenbocksskolan – karriärskola mitt i förändringen*, Lund / Malmö, Lunds universitet/Arbetslivsinstitutet.
- Attorps, Kaj. 1999. »Flumskola inget för amerikanerna«, *Svenska Dagbladet*, 21 februari 1999.
- Bennich-Björkman, Li. 1998. *Organising Innovative Research. The Inner Life of University Departments*, Oxford: Elsevier Science (Pergamon).
- Bennich-Björkman, Li. 1998. »Generalized Trust in Stable Democracies. Explaining the Variation«, *Papper presenterat vid Statsvetenskapliga förbundets årsmöte i Linköping*, Oktober 1998.
- Bennich-Björkman, Li. 1999. »Dr Spock och medborgardygderna«, *Framtidens dygder. Om etik i praktiken*. (red.) Emil Uddhammar & Patrik Aspers, Stockholm: City University Press.
- Berg, Gunnar. 1999. *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling. En bok för skol-utvecklare om skolans styrning*. Förlagshuset Gothia.
- van den Berg, Rudolf, Vandenbergh, Roland & Slegers, 1999. »Management of Innovations from a Cultural-Individual Perspective«, *School Effectiveness and School Improvement*, volym 10, nr 3, s. 321–351.
- Blomquist, Paula & Rothstein, Bo. 2001. *Välfärdsstatens nya ansikte. Demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn*. Stockholm: Agora.
- Broberg, Gunnar & Tydén, Mattias. 1991. *Oönskade i folkhemmet. Rashygien och sterilisering i Sverige*. Stockholm: Gidlunds Förlag.
- Bergström, Göran. 1993. *Jämlikhet och kunskap. Debatter och reformstrategier i socialdemokratisk skolpolitik 1975–1990*, Stockholm: Symposion Graduale.
- Brorström, Björn, Siverbo, Sven. 2001. *Institutioner och individer. Om utveckling i framgångsrika kommuner*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, Burton. 1992/1970 s. 22. *The Distinctive College*, New Brunswick: Transaction Publishers.

- Clausen, John. 1993. *American lives: Looking back at the children of the Great Depression*, Berkeley: University of California Press.
- Coleman, Daniel. 1995. *Känslans intelligens. Om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Demokrati och medborgarskap*. 1998. Olof Petersson m.fl., Stockholm: SNS Förlag.
- Demokrati utan partier?*. 2000. Olof Petersson m.fl., Stockholm: SNS Förlag.
- »Dialogen ett viktigt verktyg. Gabriella Ekström vill förändra skolledarnas dagordning«, *Upsala Nya Tidning*, 1 september 2001.
- Dryler, Helen. 2001. »Etnisk segregation i skolan« i *Kommittén välfärdsbokslutet*, SOU: 2001:57.
- Dryzek, John. 2000. *Deliberative Democracy and beyond: Liberals, Critics, Contestations*, Oxford: Oxford University Press.
- Ekvall, Göran. 1988. *Förnyelse och friktion. Om organisation, kreativitet och innovation*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Ekvall, Göran. 1990. *Idéer, organisationsklimat och ledningsfilosofi*, Stockholm: Norstedts Förlag.
- Enkvist, Inger. 2002. *Feltänkt. En kritisk granskning av idébakgrunden till svensk utbildningspolitik*. Tredje upplagan. Stockholm: SNS Förlag.
- Evans, Lynn, Teddlie, Charles. 1995. »Facilitating Change in Schools: Is there One Best Style?«, *School Effectiveness and School Improvement*, volym 6, nr 1, s. 1–22.
- Fink, Dean. 1999. »The Attrition of Change: A Study of Change and Continuity«, *School Effectiveness and School Improvement*, volym 10, nr 3, s. 269–295.
- Framgångsrikt på skolor i utanförskapspräglade områden*, Skolverket, 2001.
- Frykman, Jonas. 1998. *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*, Historiska Media.
- Goodman, Paul m.fl. 1982. *Change in Organizations. New Perspectives on Theory, Research and Practice*, San Fransisco: Jossey Bass.
- Goodman, Jesse. 1995. »Change without Difference: School Restructuring in Historical Perspective«, *Harvard Educational Review*, volym 65, nr 1, s. 1–29.
- Gray, John & Wilcox, Brian. 1995. *Good School, Bad School. Evaluating Performance and Encouraging Improvement*, Buckingham: Open University Press.
- Gray, John m.fl. 1999. *Improving Schools. Performance and Potential*, Buckingham: Open University Press.

- Grosin, Lennart. 1996. *Skolklimat, prestation och social anpassning i 21 mellanstadieskolor. Rapport 1*, Reviderat papper presenterat vid V.th European Conference on Child Abuse and Neglect, Oslo, Norge 13–16 Maj 1995.
- Haage, Fredrik. 1999. »Rousseau på svenska«, *Svenska Dagbladet*, 24 oktober 1999.
- Hadenius, Karin. 1990. *Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Skrifter utgivna av statsvetenskapliga föreningen 110.
- Hargreaves, David H. 1995. »School Culture, School Effectiveness and School Improvement«, *School Effectiveness and School Improvement*, volym 6, nr 1, s. 23–46.
- Harris, Alma & Chapman, Christopher. 2002. *Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts*, Paper Presented to International Congress on School Effectiveness and Improvement, Copenhagen.
- Hartman, Sven G., Lundgren, Ulf P. 1980. *John Dewey. Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Heldmark, Thomas. 2000. »Politiker försvårar skolarbetet«, *Dagens Nyheter*, 8 februari 2000.
- Hirschman, Albert O. 1970. *Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations and States*, Cambridge: Harvard University Press.
- Hirdman, Yvonne. 1989. *Att lägga livet till rätta. Studier i svensk folkbemspolitik*, Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Inglehart, Ronald. 1997. *Modernization and Post-Modernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Princeton: Princeton University Press.
- Johnson, Ylva. 1998. »Ordning och reda inget hot mot kreativitet« (intervju med Lorraine Monroe), *Kommunaktuellt* 30:1998.
- Joyce, Bruce, Calhoun, Emily & Hopkins, David. 1999. *The New Structure of School Improvement. Inquiring Schools and Achieving Students*, Buckingham: Open University Press.
- Larsson, Helena. 2001. *Spelar pengar någon roll? En studie av kommunernas resurstilldelning till skolor och betygsresultat*, D-uppsats, Statsvetenskapliga inst., Uppsala universitet.
- Larsson, Lisa. 2001. *Kommunaliseringen av skolan – ett förvaltningspolitiskt beslut?*, C-uppsats, Statsvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet.
- Larsson, Ragnhild. 2002. »Människor är inte utbytbara – ta vara på dem«, *Svenska Dagbladet*, 17 januari 2002.
- LeMasters, E. E. 1970. *Parents in Modern America: a sociological analysis*. Homewood Ill: The Dorsey Press.

- Lewin, Leif. 1998. *Upptäckten av framtiden: en lärobok i politisk idéhistoria*. Andra upplagan. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Lewin, Leif. 2002. *Bråka inte! Om vår tids demokratisyn*. Andra upplagan. Stockholm: SNS Förlag.
- Linz, Juan & Stepan, Alfred. 1996. *Problems of Democratic Transition and Consolidation*, Baltimore: Johns Hopkins.
- Louis, Karen Seashore. 1994. »Beyond 'Managed Change': Rethinking How Schools Improve«, *School Effectiveness and School Improvement*, volym 5, nr 1, s. 2–24.
- Lundahl, Lisbeth. 1997. *Efter svensk modell. LO, SAF och utbildningspolitiken 1944–90*, Umeå: Boréa.
- Maier, Karl. 2000. *This House Has Fallen. Nigeria in Crises*, London: Allen Lane and the Penguin Press.
- Mc Namara, Peter. 1999. *The Principal as Change-Agent for School Climate and Pupil Achievement*, Stockholm: Department of Education, Stockholm University.
- Miller, Gary J. 1996. *Hierarkins ekonomi. Att styra effektiva organisationer*. Stockholm: SNS Förlag.
- Monroe, Lorraine. 1997. *Nothing's Impossible. Leadership Lessons from Inside and Outside the Classroom*, New York: Random House.
- Nilsson Lindström, Margareta, Andersson, Gunnar & Persson, Anders, 2001, *Olympiaskolan och humanistisk bildning som livsstilsprojekt*, Lund/Malmö, Lunds universitet/Arbetslivsinstitutet.
- North, Douglass C. 1990/93. *Institutionerna, tillväxten och välfärden*, Stockholm: SNS Förlag.
- Ostrom, Elinor. 1990. *Governing the Commons. The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Persson, Anders, Andersson, Gunnar, Nilsson Lindström, Margareta. 2001. *Adolfsbergsskolan – folkskola mitt i den mångkulturella byn*, Lund/Malmö. Lunds universitet/Arbetslivsinstitutet.
- Pierre, Jon. 2001. »Decentralisering, governance och institutionell förändring«, i Bo Rothstein (red.), *Politik som organisation. Förvaltningspolitikens grundproblem*. Stockholm: SNS Förlag.
- PISA 2000. *Svenska femtonåringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*, Skolverket, Rapport 209.
- Popova, Susanna. 1999. »Bättre en norm i handen«, *Svenska Dagbladet*, 4 september 1999.
- Projekt Albatross*, Navestadsskolan, Norrköping, 2000. Slutrapport, Svenska Kommunförbundet.

- Proposition 1968:129 angående revidering av läroplan för grundskolan.
- Proposition 1989/90:41 om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktionärer.
- Proposition 1990/91:18 om ansvaret för skolan.
- Putnam, Robert D. 1996. *Den fungerande demokratin, Medborgarandans rötter i Italien*, Stockholm: SNS Förlag.
- Putnam, Robert D. 2001. *Den ensamme bowlaren. Den amerikanska medborgarandans upplösning och förnyelse*, Stockholm: SNS Förlag.
- På jakt efter det nationella uppdraget. LR granskar skolan i fem kommuner*, Lärarnas Riksförbund, mars 2000.
- Richardson, Gunnar. 1978. *Svensk skolpolitik 1940–1945. Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande*, Stockholm: Liber.
- Richardson, Gunnar. 1983. *Drömmen om en ny skola. Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945–1950*. Västergötlands tryckeri.
- Rose-Ackerman, Susan. 1999. *Corruption and Government. Causes, Consequences and Reform*. Cambridge University Press.
- Ross, Steven M. 1997. »The Success of Schools in Implementing Eight Restructuring Designs: A Synthesis of First-Year Evaluation Outcomes«, *School Effectiveness and School Improvement*, volym 8, nr 1, s. 95–124.
- Rothstein, Bo. 1986. *Den socialdemokratiska staten. Reformen och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik*, Lund: Arkiv avhandlingsserie.
- Rothstein, Bo. 1992. *Den korporativa staten. Intresseorganisationer och statsförvaltning i svensk politik*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Rutter, Michael, Maughan, Barbara, Mortimore, Peter & Ouston, Janet. 1979. *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- »Samhällskontrakt för skolan«. *Upsala Nya Tidning*, 18 september 2001.
- Sannerstedt, Anders. 1988. »Politikernas eller lärarnas fel? Implementeringen av besluten om förstärknings- resurser och arbetsenheter i skolan«, *Makten över den decentraliserade skolan*, (red.) Stenelo, Lars-Göran, Lund: Studentlitteratur.
- Scheerens, Jaap. 1989. *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*, London: Cassell.
- Settergren, Per. 2001. »Skolans kris hotar hela nationen«, *Svenska Dagbladet* 20 januari 2001.
- Slutrapport för Albatrossprojektet*, 2000. Svenska Kommunförbundet, Lärarnas förbundet, Lärarnas Riksförbund.

- Smith, Lana J. m.fl. 1997. »Activities in Schools and Programs Experiencing the Most, and Least, Early Implementation Successes«, *School Effectiveness and School Improvement*, volym 8, nr 1, s. 125–150.
- Sonley, R. 1955. »Early nineteenth-century American literature on child rearing«, i *Childhood in Contemporary cultures*, (red.) Margaret Mead & Margaret Wolfenstein, Chicago: The University of Chicago Press.
- Stoll, Louise, Fink, Dean. 1992. »Effecting School Change: The Halton Approach«, *School Effectiveness and School Improvement*, volym 3, nr 1, s. 19–41.
- Stoll, Louise, Fink, Dean. 1994. »School Effectiveness and School Improvement: Voices from the field«, *School Effectiveness and School Improvement*, volym 5, nr 2, s. 149–177.
- Stoll, Louise & Myers, Kate. 1998. *No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty*, London: The Falmer Press.
- SOU 1946:31. *Skolans Inre Arbete. Synpunkter på fostran och undervisning*.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.
- Stringfield, Sam m.fl. 1997. »Introduction to the Memphis Restructring Initiative«, *School Effectiveness and School Improvement*, volym 8, nr 1, s. 3–35.
- Svensson, Torsten. 2001. *Marknadsanpassningens politik. Den svenska modellens förändring 1980–2000*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, 144.
- Tarrow, Sidney. 1994. *Power in Movement. Social Movements, Collective Action and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, Charles. 1991. *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Townsend, Tony. 1997. »What Makes Schools Effective? A Comparison between School Communities in Australia and the USA«, *School Effectiveness and School Improvement*, 1997, volym 8, nr 3, s. 311–326.
- Ullenhag, Erik & Wikström, Cecilia. 2002. »Skolan är viktigaste valfrågan«, *Uppsala Nya Tidning*, 12 januari 2002.
- Wallace, Mike & Pocklington, Keith. 1998. »Large Scale Reorganization: A Route to School Improvement?«, *School Effectiveness and School Improvement*, volym 9, nr 4, s. 349–357.
- Weiss, Carol H. 1995. »The Four 'Ts' of School Reform: How Interests, Ideology, Information and Institution Affect Teachers and Principals«, *Harvard Educational Review*, volym 65, nr 4, s. 571–592.

- Widmalm, Sten. 1997. *Democracy and Violent Separatism in India*, Stencilavhandling, Uppsala universitet.
- Wikström, Lisa. 2001. *Socialdemokrati i förändring. En analys av socialdemokraternas argumentation för decentraliseringen av skolan ur ett förnyelseperspektiv*, C-uppsats, Statsvetenskapliga inst. Uppsala Universitet.
- Wilson, James Q. 1989. *Bureaucracy: What Government Agencies Do and Why They Do It*. New York: Basic Books.
- Winqvist, Tore. 2000. »Vad ligger bakom skolans kris«, *Upsala Nya Tidning*, 16 augusti 2000.

Register

A

Adler, Alfred 43
Albatross(projektet) 35, 97, 123
arbetstidsfrågan 127
Arvidson, Stellan 52
Attorps, Kaj 29, 30
autonomi 25, 65, 103
avantgarde 85, 86

B

begåvningsreserven 29, 48, 52
belöningar 16, 18, 58ff
Berg, Gunnar 16, 17, 20
Bergsjöskolan, Göteborg 106
Bergström, Göran 53
beslutskultur 26, 83, 85, 86, 96,
101, 104f
beteendevetenskap 44, 46
betyg 10, 35, 36, 107
biologi 46
Björklund, Jan 130
Bronx 15, 101

C

Calvin, Jean 43
Carlsson, Ingvar 126
Chapman, Christopher 95
Clausen, John 61

D

decentralisering 13, 28, 32, 56f, 65,
67, 68, 116, 125f, 130, 134, 142
delaktighet 26, 67, 82, 84, 86, 94,
95, 101, 105, 131, 134ff, 142
delat beslutsfattande 135
deliberativ demokrati 135, 140
demokrati 24, 48, 82, 103, 104, 125,
136
determinism 13, 45
Dewey, John 42, 71, 72
differentiering 52, 70, 141

E

Edenman, Ragnar 53
elevinflytande 11, 35
elevsammansättning 84
elevvård 75ff, 139f
enhetsskolan 48, 49, 56, 70
Enkvist, Inger 41
entreprenörsskolor 130
ethos 20, 21, 108
Evans, Lynn 34, 91
experiment 83, 88, 101, 136, 145

F

Fifteen Thousand Hours 12, 18, 19,
20f, 133
Fink, Dean 99

fotbollsklasser 85, 90, 98, 121, 122, 128
 fotbollsklubben 125, 132
 fotbollslaget 124, 139
 fotbollsprofil 86, 90, 98
 framgång 13ff, 34, 105, 139
 framgångsrika skolor 11, 14, 18ff, 22, 135
 Freinet, Célestin 66
 Freud, Sigmund 42, 43
 friskolereformen 78
 friskolor 13, 32, 56f, 66, 78, 81, 98
 friskola i skolan 64ff, 82, 96, 134
 fritidsgården 125, 132, 139
 Frykman, Jonas 17, 30, 49, 58, 61
 Fynskolan 37, 75, 110, 111, 114, 116, 137
 föräldrakontakt 138, 140
 föräldramedverkan 121ff, 142
 föräldraråd 121
 förändringsförmåga 10, 37, 137ff
 förändringsprocess 11, 21, 23, 24, 83, 86f, 90, 93, 94, 96, 99ff, 104, 105, 128, 134, 136, 143, 145

G

gettoskolor 15, 16, 101
 Gotikskolan 37, 110, 117, 118
 grannskapsanda 139
 Gray, John 21, 99
 Grosin, Lennart 20
 grundskolan 52, 54, 69, 76, 139
 grundskolebeslutet 52ff, 69, 76
 Gustafsson, Lars 127
 Götaskolan 36, 37, 39, 83ff, 89ff, 98f, 101ff, 105, 106, 111, 112, 114, 119, 120, 128f, 131, 138, 139, 140, 142, 143, 145

H

Hadenius, Karin 53, 70
 Hagberg, Helge 126
 Harlem 10, 80, 101
 Harris, Alma 95
 Hem och Skola 121, 123, 138
 hemklassrum 72
 hierarkiska skolmodellen 81
 Hirdman, Yvonne 46
 högstatusområde 141
 högstatusskola 91

I

icke-differentiering 53
 individualiserad undervisning 49, 69, 71, 74
 industrisamhället 18, 58, 68
 informationssamhället 10, 68f
 Inglehart, Ronald 51, 56
 inre arbete 16, 133
 institutionell förändring 24, 39, 134
 institutionella reformer 47
 integrationsprocess 9
 invandrarföreningar 124

J

Jordbromalmsskolan, Haninge 12
 jämlikhet 53, 55, 81, 142

K

karriärskola 91
 klassamhälle 33f, 55
 klassintegration 56, 58
 klassläraarsystem 69ff, 84, 96, 104, 105, 133, 141
 klassråd 138
 klimat 11, 20, 89, 91, 95, 98, 108f, 112, 139, 140
 kommunalisering 28, 30, 32, 70,

125ff, 126
kommundelsnämnder 128
Kommunförbundet 97
konsensusbyggande 101
krismedvetande 26, 87f, 89, 99, 143
kunskapsinhämtning 81, 101
kunskapsnivå 28, 29
kyrkan 125, 139

L

Larsson, Lisa 126
ledarskap 11, 14, 21, 90ff, 97, 99f,
102, 113ff, 131, 140, 141, 142,
ledningsstil 14
Lewin, Leif 17
linjeindelning 52, 70
LO, Landsorganisationen 53
London 19
Lundahl, Lisbeth 53
lågstatusskolor 9f, 12, 14, 34, 75,
79, 82, 91, 92, 97, 106, 122, 140ff
Lärarförbundet 97
lärarkollegier 129
Lärarnas Riksförbund 97, 126
Lärarnas Riksförbunds Utbild-
ningsakademi 27
lärarrollen 68, 129
läsförståelse 31

M

manager 92, 94, 142
Maughan, Barbara 19
Mc Namara, Peter 23
mentoror 68
meritokrati 54
miljö 11, 44, 46, 78, 79, 95, 101,
103, 124, 139
modellskolor 32, 35
modersmål 33

Monroe, Lorraine 15, 80, 142
Mortimore, Peter 19
musikklasser 121, 122
Myers, Kate 125
mångkulturell 111, 112, 138, 140

N

naturvetenskap 31
Navestadsmoellen 10, 39
Navestadsskolan, Norrköping 9ff,
16, 34, 35ff, 62, 63ff, 83, 84, 86f,
88f, 94ff, 103ff, 106f, 111ff, 114,
116, 118, 119, 120ff, 126, 128f,
131f, 133, 135ff
New York 15
nivågruppering 141
Nockes skolan 37, 75, 114, 115, 118,
137
North, Douglass 60
nätverk 55, 120, 123, 124, 139

O

odifferentierat högstadium 70
omorganisation 88
organisationsforskning 22, 25
organisationsförändring 87
Ouston, Janet 19

P

Palme, Olof 52, 55, 76
paradigmskifte 16, 17, 43, 44
pedagogik 12, 20, 25, 42ff, 48, 50,
59, 73, 81, 89
pedagogisk institution 12
personlighetsutveckling 43, 50, 59
Persson, Anders 91
Persson, Göran 28
PESOK 20
Piaget, Jean 66

pluggskola 15
 politisk styrning 127, 128, 130
 politiskt stöd 125ff
 Popova, Susanna 29
 problemskola 13, 14, 32, 110
 profilklasser 36, 57, 84, 112, 121,
 144
 psykologi 44
 Putnam, Robert 60, 120, 124

R

representativ demokrati 123
 representativa modellen 138
 Richardson, Gunnar 41, 43, 46, 48
 Rothstein, Bo 55
 Rousseau, Jean-Jacques 42, 45
 Rutter, Michael 12, 19, 20, 21, 22,
 34, 133

S

samhällseffektivitet 47f, 51, 52
 samhällselit 54
school improvement 23
school process 20
 segregering 32, 57, 84ff, 90, 112
 senarelärare 72
 SIA-utredningen 77, 139
 självbild 85, 108, 109, 110, 111,
 112, 115
 Sjögren, Anne 106
 Skolans Inre Arbete (SIA-utred-
 ningen) 77
 skolberedningen 52
 skolforskning 19
 skolförbättring 14, 17, 18, 22f,
 skolförändring 11, 22ff
 skolkommissionen 42, 49
 skolkultur 20, 109
 skolledning 116, 129, 130, 137

skolpeng 32, 107
 skolpolitik 17, 41ff
 skolreformatör 48
 skolråd 138
 skolstyrelse 121, 138
 skolutredningen 16, 42
 Skolverket 11, 35, 97, 126
 Skolöverstyrelsen 126
 social integration 54, 139
 social kompetens 29
 social kontroll 124, 125
 social snedrekrytering 29, 55, 56
 sociala nätverk 124, 131, 132
 socialpsykologisk forskning 18, 44,
 61
 socialt kapital 54, 55, 56, 120ff, 133,
 139
 språkfärdighet 11, 34, 35
 Steiner, Rudolf 66
 Stoll, Louise 99, 125
 ståndscirkulation 29, 48, 52, 56, 57,
 58

T

Teddlie, Charles 34, 91
trial and error 136
 Trollskolan 37, 111, 138

U

Ullenhag, Erik 130

V

vertikalt förtroende 26, 67, 68, 96,
 134, 136, 145
 Wikström, Cecilia 130
 Vindskolan 37, 110, 138, 139
 vision/er 10, 22, 66, 100, 102, 115,
 118ff, 131, 140, 143, 144
 välfärdsfrågor 15

Register

157

välfärdskultur 15, 80, 143

välfärdsstat 47, 143

Wilcox, Brian 21

Y

Ylva-pengar 63, 97

Ä

ämneshöjning 72

ämneshöjning 69, 71, 72, 74,

118

ämneshöjningssystem 69ff, 84, 105

ämneshöjning 73, 74

Hur går det till när en skola lyckas vända motgång till framgång? Navestadsskolan i Norrköping är ett ypperligt exempel på en sådan förändring. Denna högstadieskola är belägen i ett socialt utsatt område med hög arbetslöshet, låg utbildningsnivå och många invandrare. Under 1990-talet utvecklades den mot alla odds från problemskola till förebild. Att genomföra varaktiga förbättringar är svårt. Här uppmärksammas därför särskilt hur förändringsprocessen gestaltade sig. Lärarna gjorde, med rektors stöd, vad de själva betecknar som en revolution mot rådande praxis.

För att fördjupa analysen studeras ytterligare sex svenska så kallade lågstatusskolor. Intervjumaterialet omfattar 150 lärare och rektorer. Resultaten tyder på att yttre faktorer – som politikerstöd, föräldramedverkan och skolans klimat – inte är den egentliga nyckeln till framgång. Förändring bygger snarare på kommunikation, försöksverksamhet och stark delaktighet.

Någonting har hänt är en inspirerande bok för lärare, skolledare, övrig skolpersonal, elever, föräldrar, beslutsfattare, företagsledare och alla andra som är intresserade av skolans situation och hur den kan förbättras.

Li Bennich-Björkman är docent i statsvetenskap vid Uppsala universitet.

SNS
FÖRLAG

