

Fakultetsopponenten sammanfattar

Kenneth Hultqvist

Institutionen för kultur, samhälle och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm

Jan-Olof Hellsten – Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt. En studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas – förändras – förblir som den är (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2000)

Jan-Olof Hellstens avhandling utgör ett försök att förstå varför elevers arbetsmiljö i skolan ser ut som den gör. Det är emellertid inte arbetsmiljön i sig som står i fokus utan de skeenden genom vilken arbetsmiljön tar form. Avhandlingens empiriska material utgörs av observationer, intervjuer och studier av olika artefakter (protokoll, den fysiska utformningen av klassrum, byggnader med mera), vid fyra skolor i södra Sverige. I två av dessa var Hellsten även gästelev, det vill säga deltog på ungefär samma villkor som övriga elever i klassens verksamhet, i och utanför klassrummet.

I den relativt omfattande litteraturgenomgången utmejslas avhandlingens problematik. Hellsten noterar att det råder en kompakt tystnad både inom pedagogisk forskning och inom den offentliga debatten om elevers skolmiljö som arbetsmiljö. Om och när miljön hamnar i fokus är det snarare som utbildnings- och prestationsmål än som arbetsmiljö. Läxan spelar en betydelsefull roll i avhandlingen och ägnas ett särskilt avsnitt i genomgången. Hellsten konstaterar, kanske något överraskande, att professionella pedagoger varit påfallande ointresserade av läxan som fenomen och arbetsinsats.

En litteraturgenomgång fyller normalt uppgiften att definiera den egna ansatsen i förhållande till forskningsläget. För Hellsten är emellertid forskningsläget en del av det studerade problemet. Teorier, forskningsmetoder med mera är inte något yttre i förhållande till studieobjektet utan en inneboende aspekt av de villkor som synliggör eller misskänner skolans miljö som en arbetsmiljö för elever.

Forskningsstrategiskt argumenterar Hellsten för ett lokalt perspektiv. Det är visserligen möjligt att belysa arbetsmiljöfrågor och andra företeelser utifrån mer övergripande sammanhang, exempelvis ur läroplansteoretiska perspektiv, men ovanifrånperspektivet förmår ändå inte enligt Hellsten belysa de omständigheter som konkret påverkar händelseförloppen i det lokala sammanhanget, och det är dessa konkreta förlopp som Hellsten tillmäter störst värde. Hellsten anknyter här till kritiken av det tidigare dominerande top-down-perspektivet inom såväl pedagogisk forskning som inom statlig reform-

verksamhet, i Sverige framförd av bland annat Sverker Lindblad samt Gerhard Arfwedson och Lars Lundman.

I linje med detta ställningstagande argumenterar Hellsten för en empirisk undersökningsmetod, vilken tillåter forskaren att komma nära studieobjektet. Denna finner Hellsten i etnografien och han definierar sin metod som etnografisk i vid mening, det vill säga som bruket av observationer, intervjuer, studier av olika artefakter som byggnaders och lokalers utformning med mera.

Det teoretiska perspektivet utformas i relation till kulturbegreppet inom modern organisationsteori. Detta kulturbegrepp innebär att man intresserar sig för organisationsmedlemmars gemensamma antaganden, begrepps innebörder och värderingar. Kultur i denna mening är inte något yttre i förhållande till aktörernas handlingar, utan är dessa handlingar. Därav följer bland annat att de metoder och teorier som tas i bruk inom en organisation för att förklara och styra den, är en del av den kultur genom vilken en organisation skapas, vidmakthålls och förändras. Tankegången utvecklas i anslutning till Hayden Whites narrativa teori. Enligt denna förstås kulturen i en organisation som en gemensam berättelse vilken hålls vid liv genom de inblandade aktörernas handlingar. Berättelsen består av en intrig och av olika scripts som reglerar och sätter gränser för aktörernas handlingar, dels allmänt och dels i förhållande till olika rollpositioner (t ex lärare och elev).

Fyra former av sådana berättelser kan urskiljas och till dessa är knutna en dominerande form av rationalitet eller tänkesätt: (i) *romansen*, som kretsar kring den enskildes verk och utvecklingsmöjligheter och där metaforen är det dominerande tankemönstret. Human relationskolan är den vetenskapliga motsvarigheten. (ii) *tragedin*, som kretsar kring ödet och människans underkastelse under naturens obevekliga lagar. Metonymin är det dominerande tankemönstret. Taylorismen och den positivistiska vetenskapssynen är den organisationsteoretiska motsvarigheten. (iii) *satiren*, som bygger på det irrationella i alla fenomen och skeenden. Människan ingår inte i en organisk enhet utan i en vagt definierad kontext – en kultur, en anda som får förklara det som händer (s 154). Samt slutligen (iv) *komedin*, där människan ingår organiskt i en högre enhet som garanterar det lyckliga slutet. Synekdoiken är den grundläggande tankefiguren (s 154).

Hellsten ställer sig uppgiften att identifiera den dominerande berättelsen vid de undersökta skolorna, eller med Hellstens språkbruk, skolornas ekologiska kontext (ett begrepp som anknyter till Lindblads begrepp »ekologisk rationalitet»), det vill säga den ekologiska fond av gemensamma meningar och tolkningar som aktörerna förfogar över när de handlar i olika situationer och sammanhang. Det är den ekologiska kontexten (som dominerande berättelse) som i avhandlingens perspektiv »förklarar» hur skeendena kring elevers arbetsmiljö utvecklas.

Vägen till kunskap om elevers arbetsmiljö går därmed via ett utforskande av den ekologiska kontexten. Den *ekologiska kontexten* kan emellertid inte studeras direkt och oförmedlat utan yttrar sig i de *skeenden* som utvecklas kring elevers arbetsmiljö. Skeendena i sin tur synliggörs genom den etnografiska undersökningen av de i studien ingående skolornas behandling

av elevers arbetssituation, där *observationerna* blir föremål för bearbetning och analys. Slutligen genomförs en tolkning av den *ekologiska kontexten*. Det handlar om en hermeneutiskt tolkande process, där forskaren rör sig mellan del och helhet i en strävan att uppnå en god gestalt.

Ansatsen är konstruktivistisk, det vill säga den ekologiska kontexten eller den dominerande berättelsen är forskarens verk och alltså inte en avspegling av verkligheten. Berättelsen utgör forskarens försök att bringa ordning bland sina data och frågan om elever och lärare verkligen lever den berättelse såsom den berättas av Hellsten kan inte besvaras inom ramen för den konstruktivistiska ansatsen. Låt mig då övergå till den empiriska delen av undersökningen. Vad är det som Hellsten finner när han genomför sin etnografiska studier i de utvalda skolorna?

På två av skolorna är det den fysiska och psykosociala arbetsmiljön som står i fokus. Genomgående på dessa skolor är att elevers arbetsmiljö inte ges en självständig behandling utan framträder genom andra förhållanden, till exempel behovet av ordning och auktoritet. Ett annat utmärkande drag är bristen på helhetssyn. När arbetsmiljön förs på tal behandlas delasppekter som till exempel hur långa rasterna ska vara, arbetspassens längd eller olika schematekniska lösningar. Arbetsmiljön framträder alltså genom annat, och delen får representera helheten. Fragmentering snarare än sammanhang är det som organiserar skeendena i arbetsmiljöfrågorna.

Mönstret går igen på de två övriga skolor som ingår i studien, i dessa fall synliggjort genom läxan. Läxan framstår som en ritual, en gest framburen av en metonym logik där delen likställs med helheten. Kunskap blir, enligt detta synsätt, liktydigt med elevens förmåga att på lärarens kommando utföra vissa formaliserade talhandlingar. Ett annat drag är att skolkunskapen eller läxan definieras av sin avgränsning och isolering från den kunskap och erfarenhet som finns utanför skolans väggar, i familjen och bland kamrater och vänner. Rollmönstren eller de tillgängliga scripten är rigida och tillåter sällan överraskningar. »Syftet» förefaller vara mer att bevara ordning och resa värn mot kaos än att ge utrymme åt elevernas egen kreativitet och självförverkligande. Detta tillstånd är, enligt Hellsten, följderna av att de undersökta skolornas liv levs enligt Tragedins berättelse och dess dominerande rationalitetsform, den Tayloristiska logiken.

Det finns emellertid ansatser till en annan berättelse, nämligen romansen. Den romantiska berättelsen lever i skolan, men mer som en förhoppning och dröm än som en realitet. Det är dessa skilda världar, mellan det närvarande och det utlovade, som ger läxan dess mening. Förhoppningen om romansens seger hålls vid liv genom att läxan förläggs utanför skolan, i hemmet och familjen där den fria obundna tiden förutsätts härska. Denna iscensättning av läxan bygger visserligen på illusionen om att livet för eleven är så mycket bättre och friare utanför skolans väggar, men det är en effektiv illusion i så motto att den vidmakthåller den romantiska drömmen.

Illusionen har även ingått en pakt med de professionella pedagogerna, som genom att inte pedagogisera läxan markerar gränsen mellan det professionella och privata reviret; läxan tillhör elevens privata domän och området för eget självförverkligande (se ovan om litteraturgenomgången).

Som avslutning vill jag summera mina intryck av Hellstens avhandling. Låt mig till att börja med slå fast att Hellsten har skrivit en intressant och uppslagsrik avhandling och hans analys av läxan ser jag som ett värdefullt tillskott till den analytiskt tämligen utvecklade forskningen i detta ämne. Jag har emellertid en del kritiska synpunkter och jag ska kort utveckla några av dessa.

Min första punkt gäller Hellstens användning av »ekologisk kontext». Begreppet förefaller fruktbart, särskilt om det uppfattas som en konstruktion av forskaren. Hellsten är emellertid inte konsekvent i sin konstruktiviska hållning och ibland ges begreppet en mer realistisk betydelse. Det sker bland annat när Hellsten är osäker om hur han ska tolka sina observationer. Han tillgriper då argumentet att den ekologiska kontexten orienterar honom om innebörden av de aktuella observationerna. En sådan användning av begreppet gör att jag får svårt att värja mig mot misstanken att forskarens pre-fabricerade meningar om studieobjektet ges ett förhållandevis fritt och okontrollerat spelrum i forskningsprocessen, alltifrån teorikonstruktion till empiriska observationer, analys och slutsatser. Det kan mot denna bakgrund ha ett visst intresse att ställa frågor om den berättelse som organiserar Hellstens egen berättelse.

Som förberedelse till min opposition roade jag mig med att läsa den litteratur som Hellsten hänvisar till och det slog mig då att avhandlingens berättarstil erinrar om satirens och dess rationalitetsform, ironin. Ironin bygger på motsatt mening, i det här fallet att låta skolan framträda som det den inte är, dvs som arbetsmiljö. (Skolan kan naturligtvis betraktas som en arbetsmiljö, men ett sådant synsätt bortser från »vanliga» arbetsplatser; skolans tvångskaraktär – alla barn och ungdomar måste gå i skolan – och dess särskilda moraliska och disciplinerande uppgifter.) Satiren framställer vidare verkligheten som irrationell, men är själv inte grundad i en övertygelse om sin egen rationalitet. En irrationell framställning av en irrationell värld! Jag föreställer mig att detta kan medföra problem för den forskare som, likt Hellsten, vill utveckla ett teoretiskt verktyg som även »kan användas som analysinstrument av dem som arbetar praktiskt på skolan» (s 14). En analys av det här slaget ger nämligen ingen vägledning i fråga om den typ av normativa ställningstaganden, vilka torde dominera i skolsammanhang.

Slutligen vill jag säga några ord om Hellstens plädering för lokala studier. Jag bestrider inte värdet av dessa, däremot tror jag inte att lokala studier enbart är lokala. Skälet ges av Hellstens egen konstruktivistiska begreppsapparat. Det »lokala», liksom »ekologisk kontext», är en konstruktion av forskaren och forskarsamhället (även den reformpolitik som förändrat riktning från top-down-perspektivet till ett perspektiv om deltagande styrning). Denna konstruktion av det lokala är närvarande i alla led av forskningen, från teorikonstruktion, empiriska observationer, analys och resultat. Min försiktigt formulerade hypotes är, att lokala studier av det här slaget inbegriper ett »tyst» eller outtalat centralt inslag. Jag ska illustrera vad jag menar. I avhandlingens slutdel pläderar Hellsten för det romantiska subjektet och han uttrycker en förhoppning om att skolan på sikt ger ökat utrymme åt elevers självförverkligande. Jag är sympatiskt inställd till författarens förhoppningar.

Samtidig får jeg en déjà vu-oplevelse og undrar om ikke dette subjekt funnits med under hele resans gång, initialt i skepnaden av ett arbetsmiljösubjekt (ett konstruerat subjekt), ett subjekt som slutligen, på de avslutande raderna, träder fram i full frihet. Varifrån kommer detta subjekt? Inifrån den »lokala» skolan? Från dagens reformpolitik i skola och utbildning? Från forskningen? Vad är då centralt och vad är då lokalt i en lokal studie om skolan?

JORUNN MØLLER

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo

Lars Svedberg – Rektorsrollen. Om skolledarskapets gestaltning (Stockholm: HLS Förlag, 2000)

Lars Svedberg gir med sin avhandling *Rektorsrollen. Om skolledarskapets gestaltning* et interessant bidrag til forskningsfeltet skoleledelse. Han har som utgangspunkt at en rekke reformer som ble gjennomført på 1990-tallet, innebærer en betydelig makt- og meningsforskyvning, i hvert fall på det retoriske planet. Alle aktører i skolen skal gis større innflytelse i en mer åpen skole samtidig som de skal tenke i mer mål- og resultatstyrte baner i en tid preget av økonomiske nedskjæringer i skolen. Man i ferd med å omdefinere tradisjonsrike yrkesroller, og forutsetningene for utformingen av rektorrollen er dramatisk endret.

Hvordan kan så rektorrollen forstås i en slik sammenheng, og hvordan konstrueres denne lederrollen i konkurranse mellom ulike interesser og tradisjoner? Dette er sentrale problemstillinger i avhandlingen. Svedberg er opptatt av å undersøke nærmere det krysspresset som mange hevder karakteriserer rektors arbeid, og han stiller da følgende spørsmål: »Hvordan fremtrer og legitimeres de ulike interessene som konkurrerer omkring rektor?»

- Hvordan skaper rektor mening og handling i disse situasjonene når det gjelder utformingen av eget lederskap?
- Hvordan kan man beskrive og tolke ulike meningsskapende prosesser som omgir en rektor i den offentlige skolen?
- Hva innebærer det diffuse begrepet pedagogisk ledelse i relasjon til disse?

Før han presenterer sin empiriske studie, plasserer og relaterer han sin forskningsinteresse dels i en internasjonal og dels i en nasjonal forskningsdiskurs om skoleledelse. Litteraturoversikten har i noen grad anglosaxisk, men først og fremst svensk skoleledelsesforskning som referanse, og Svedberg gir en fylldig beskrivelse av en rekke studier som er gjennomført på 1990-tallet i

Sverige. Han begrunner utvalget av studier, ut fra relevans til egne problemstillinger.

Sentrale linjer i denne forskningsdiskursen sammenfatter Svedberg på følgende måte:

- Rektor har mangedimensjonale arbeidsoppgaver.
- Motsetningsfylte forventninger fra ulike interessenter skaper et krysspess for rektorrollen.
- Forståelsen av dette krysspesset er nyansert gjennom et dilemmaperspektiv.
- Krysspesset gjør at rektorene ofte blir mer administratorer enn de egentlig ønsker.
- Rektorene har til vanlig svært høy arbeidsbelastning.
- Uansett teoretisk tilnærming fremhever alle studiene at det er ønskelig at rektor utøver pedagogisk ledelse, selv om det er noe uklart hva dette egentlig innebærer.

I Sverige har forskningen i stor grad vært influert av rammefaktorteoretisk tenkning. Vilkårene for ledelse er rammet inn av Ulf P. Lundgrens tolkning av relasjonen mellom stat og samfunn og Gunnar Bergs neo-rasjonalistiske perspektiv. Ifølge Svedberg har de makroorienterte resonnementene vært interessante og viktige for å forstå skolen som organisasjon og institusjon, men de har vært utilstrekkelige for å fange inn mangfoldet i skolens hverdag. Dilemmastudiene har til en viss grad bidratt til å bygge bro mellom makro og mikro.

Svedberg hevder at mange av studiene som har vært gjennomført tidligere, marginaliserer rektorenes egne intensjoner. Dessuten har mye av den forskningen han henviser til, vært gjennomført innenfor et mer sentralisert styrings-system enn det som eksisterer nå i Sverige. Dermed kan det være nødvendig med et annet grep. Samtidig registrerer Svedberg at et sosialpsykologisk perspektiv bare i svært liten grad er tatt i bruk i de mange studiene han henviser til, og det er dette perspektivet han velger som sitt teoretiske utgangspunkt. Perspektivet fanger inn at skoleledelse kan forstås som en sosialt konstruert prosess, som ikke bare konstrueres av politikere og administratorer, men i høy grad også av elever, lærere og skoleledere selv. Man er ikke determinert av konteksten, men man er heller ikke uavhengig av den. Han velger rolle som et sentralt arbeidsbegrep og gir en grundig drøfting av begrepet innenfor litt ulike teoritradisjoner.

I avhandlingens Kapittel 4 utdyper han sitt teoretiske perspektiv. Han nærmer seg rollebegrepet først via et psykologisk perspektiv. Her rammes drøftingen inn av metaforen »det ubevisste skuespill/teater» med referanse til McDougall, Jung, Tavistockskolen og Moxnes. Psykodynamisk teoridanning behandler ikke bare atferd og kognitive aspekter, men inkluderer også følelser, intensjoner og den kraft som kollektiv erfaring kan ha. Fokus er dynamikken omkring dannelsen av rollen i skjæringspunktet mellom del og helhet. Dernest nærmer han seg rollebegrepet via et mer sosiologisk perspektiv, og vektlegger da interaksjonistisk rolleteori hvor Berger og Luckmann og Mead er sentrale referanser. Her tar Svedberg utgangspunkt i at personens måte å oppfatte seg

selv, sine tanker, sine følelser og sin omverden på, er en speiling av samlet sosial erfaring, og denne konstrueres i sin tur i en kollektiv prosess. Rektorrollen blir dermed en sosial konstruksjon i spenningen mellom ytre vilkår og indre forutsetninger.

Videre bygger Svedberg på antagelser som kan knyttes til sosial konstruktivisme og den språklige vendingen i samfunnsvitenskapene, hvor språket er den konstituerende kraft. Språket, diskursen avbilder ikke virkeligheten, men skaper den. Rollene konstrueres, opprettholdes og modifiseres gjennom språket og samtalen, og menneskets evne til refleksivitet og selektivitet blir sentralt.

Men med tanke på skoleorganisasjonens størrelse og kompleksitet, er det knapt mulig å tenke seg et enhetlig forståelsesmønster. Med referanse til organisasjonssosiologisk teori understreker Svedberg at offentlige organisasjoner kan ses som sammensatt av ulike sosiale virkeligheter eller organisatoriske domener; som det politiske, det administrative, det profesjonelle og klientenes domene. Innenfor ulike domener vil det være ulike meningstolkning og ulike diskurser som har hegemoni. Man tvinges altså inn i ulike språkkontekster. Og endelig drøftes rektorrollen i relasjon til forestillingen om et offentlig ethos hvor skoleledere klemmes mellom demokratiske og økonomiske verdier. På denne måten prøver Svedberg å forene byggesteiner fra ulike forskningstradisjoner i sin tilnærming.

Dette er det teoretisk utgangspunktet for den empiriske delen i avhandlingen som karakteriseres som en kasusstudie og som har en kvalitativ tilnærming. Dataene er hentet fra en mindre svensk kommune hvor samtlige fire rektorer i grunnskolen var sentrale informanter. Svedberg hadde to år tidligere gjennomført et kompetanseutviklingsprogram med de aktuelle rektorene, og hadde gjennom det etablert en god relasjon til informantene. De fire rektorene har alle lang erfaring som skoleledere og befinner seg i sluttfasen av en lang yrkeskarriere i skolen.

Tre rektorer ble intervjuet tre ganger i løpet av et skoleår, og en rektor som gikk av med pensjon i løpet av året, ble intervjuet to ganger. Hvert intervju varte en til to timer, og rektorene har fått lese transkripsjonene av intervjuene fortløpende med muligheter for kommentarer. I intervjuene med rektorene sto følgende spørsmål sentralt som utgangspunkt: »Hva ønsker du å få til i løpet av skoleåret, hvilke oppgaver/problemer ser du, og hvordan tenker du omkring ledelse i denne sammenhengen?» Forskningsinteressen var rettet mot hvordan rektorene konstruerte sin virkelighet og dermed sine roller. Temaer som rektorene selv valgt som sentrale, ble fulgt opp i de påfølgende intervjuene. Kommunekonteksten blir presentert gjennom en beskrivelse av noen sentrale hendelser skoleåret 1995/96 i Skoldala kommune på basis av en analyse av skolenemdas protokoll og virksomhetsberetning for perioden. For å komplettere studien underveis, valgte Svedberg også å intervju skolesjefen én gang høsten etter at siste intervju med rektorene var gjennomført. Da var temaet skolesjefens syn på ledelsesorganiseringen i kommunen.

Skoleåret viste seg i praksis å bli særdeles turbulent på grunn av økonomiske nedskjæringene koplet til en endret styringsfilosofi. Dermed kom konflikter og uenighet i forgrunnen. Hendelser fanges inn gjennom et dramatisk språk.

Svedberg avgrensar sin diskusjon av rektorrollen til de spørsmål og temaer rektorene selv valgte å behandle, og dette skoleåret ble det overskyggende temaet kommunens økonomiske innsparing, organisasjonsforandringen og relasjonen til skolesjefen. I tillegg drøftes strategier for utvikling av lokal arbeidsplan, ny arbeidstidsavtale, elevenes valg og innføring av forvaltningsråd.

Dataene blir analysert på flere måter. Svedberg starter med å utdype hvordan rektor skaper mening og handling i den spesifikke situasjonen dette året når det gjelder utformingen av lederskap, og drøfter i Kapittel 6 konstruksjonen av rektorrollen utfra ulike idealtypiske tjenestemannskonsepsjoner. Med referanse til Lennart Lundquist skiller Svedberg mellom embetsmannskonsepsjonen, politikerkonsepsjonen, den profesjonelle konsepsjonen og interessentkonsepsjonen som kan fange inn ulike demokratitolkninger. Dette blir et referansepunkt for å forstå forskjellene mellom rektorenes måte å handle på, og hvordan dette kan relateres til ulike sosiale virkeligheter eller domener. De ulike domenene fungerer som diskursivt filter for hva som er mulig å tenke. Rektorenes beretninger om egne og andres handlinger tolkes i lys av den spesifikke situasjonen de erfarte dette skoleåret, og rektors handlingsrepertoar i »lojalitetens grenseland» analyseres ut fra strategier som åpen protest, obstruksjon og sorti. Svedberg antar at rektorenes handlinger påvirkes så vel av de ulike meningsprovinser som av egne erfaringer, intensjoner og meningsskapning. Ledelse blir en interaktiv relasjon mellom person og situasjon.

I Kapittel 7 perspektiveres så disse resultatene i lys av de diskurser som gjør seg gjeldende i utdannings spørsmål. Her rettes altså fokus mot skolesamfunnets diskurser om skole og ledelse, konkretisert ved målstyringsdiskursen og kommunediskursen. Svedberg belyser hvordan tradisjoner og meningsdanning i det politiske, administrative og det profesjonelle domene kan brytes mot hverandre i rektors rollekonstruksjon. Konflikten mellom rektorene og skolesjefen kan ses som en kamp om herredømme over konkurrerende diskurser, og om hvem som skulle gis hovedrett til tolkning i det feltet av usikkerhet som omgir skoleledelsen. Dette kan forklare intensiteten i konflikten. Statlig, kommunalt og profesjonelt domene er atskilt gjennom ulik språk og meningsfortolkning. Rektor havner dermed i skjæringspunktet mellom ulike forslag til fortolkning, en situasjon som innebærer betydelig kognitiv dissonans. Her viser han også hvordan forestillingen om pedagogisk ledelse er blitt en bærende tankefigur innenfor målstyringsdiskursen, og forventningen til pedagogisk ledelse gjentas så ofte at det nærmest tar karakter av en besvergelse.

I Kapittel 8 kompletteres diskusjonen med det som ifølge Svedberg i stor grad kan karakteriseres som en marginalisert diskurs i den offentlige samtalen om skolen. Her trekker han inn skoleledelse som emosjonell praksis. Sentralt står psykodynamiske aspekter på rektorrollen for å bringe inn en alternativ måte å forstå rektorenes indignasjon, sinne og følelse av avmakt. Rektor blir som overordnet person for lærere og andre ansatte en symbolrik og ladet person som er svært attraktiv for fantasier, projeksjoner og overføringer. Ambivalente følelser som lyst, skyld og skam har en tendens til å aktiveres.

Men Svedberg argumenterer samtidig for viktigheten av å forankre en slik analyse til skolens oppgaver og institusjonelle kontekst.

Med referanse til Hargreaves viser Svedberg hvordan klasseromsundervisningen er fortettet med følelser, og at lærernes atferd kan i altfor høy grad bli drevet av skyldfølelse for alt som ikke blir gjort eller kunne gjøres bedre. Svedberg ser klare paralleller til rektorjobben og understreker betydningen av å se på hvordan skolens ulike funksjoner som omfatter både læring, sosialisering, sortering og oppbevaring, griper inn i hverandre. En analyse av rektorrollen i denne sammenhengen handler da hvordan man som skoleleder viderefører en institusjonell tradisjon, og det gir rollen en historisk verdiladning. Rektor blir ut fra dette både et separat individ og samtidig et symbol for og en lenke i en autoritetstradisjon med dype røtter. Rektor blir noe mer enn seg selv med historiske røtter i kirken og dets patriarkalske ledelsestradisjoner, og blir bærer av symbolsk og kulturell kapital.

Den følelsemessige investeringen som rektor gjør i sitt arbeid, blandes med målstyringsdiskursen og kommunens krav om stadige forandringer og forbedringer, og dette kan lede til at man fokuserer det som mangler, og det som er problematisk. Man havner i en profesjonell skjærsild. Det blir ikke bare et spørsmål om administrasjon og/eller pedagogisk lederskap, men hele ens personlighet gripes med. Slike følelser er ofte motsetningsfylte, og man prøver å kontrollere dem til en viss grad gjennom rasjonalisering, fornektelse eller idealisering. Man må holde masken.

En risiko knyttet til lederens følelsemessige investeringer er at ytre konflikter kan internaliseres og blomstre ut som indre konflikter. Man identifiserer seg fullt ut med egen skoleorganisasjon. Kritikkk av skolen tas personlig. Avgjørende å finne strategier for å håndtere disse konflikter eller dilemmaer. Ellers blir kroppen arenaen eller slagmarken hvor konfliktene somatiseres og spilles ut i form av høyt stressnivå, hjerteproblemer og fortidspensjonering. Med dette som utgangspunkt argumenterer han til slutt for nødvendigheten av at man kommer bort fra forestillingen om rektor som en »implementerer» av alle slags reformer og forandringsprogram.

Styrken ved avhandlingen er at Svedberg får vist til fulle kompleksiteten i rektorrollen ved å kombinere analyseperspektiver fra ulike teoritradisjoner på det samme materialet. Han snur og vender på sitt empiriske materiale og får frem hvordan vi kan forstå det på svært ulike måter avhengig av hva slags teoretisk perspektiv som danner utgangspunktet. Han dokumenterer på en god måte hvordan ulike sosiale virkeligheter innenfor skolen som organisasjon og institusjon fungerer som et diskursivt filter for hva som er mulig å tenke og mene. Med sin domeneanalyse viser han hvordan rektorene tvinges inn i ulike språklige kontekster. I tillegg gis en fyldig dokumentasjonen av lederjobben som emosjonell praksis, og dette bidrar indirekte til å problematisere den pedagogiske ledelsesfunksjonen. Avhandlingen er dessuten svært velskrevet.

Samtidig kan det representere et problem når så ulike perspektiver fra ulike teoritradisjoner søkes forent i en og samme avhandling. Analysen etterlater en del spenninger, og det skillet han gjør mellom rolle og identitet er problematisk. Teoretiseringen av målstyring er relativt sparsom. En svakhet ved

studien er at den baserer seg på rektorene som hovedinformanter og dermed analyseres situasjonen primært fra rektors horisont. Utvalgsproblematikken blir ikke tematisert grundig nok, og empirien domineres av konfliktsituasjonen som oppsto dette året. Det sies innledningsvis at interaksjonen er i forgrunnen. Det vi får her er rektorenes beretning om interaksjonen de står i til forskjellige parter. De forhandlinger om mening som måtte foregå på nivået over rektor blir noe forenklet fremstilt.

Kan det tenkes at en tilsvarende nyansert og variert rollekonsepsjon og følelsesmessig praksis ville blitt dokumentert om skolekommunen med sine politikere og administratorer hadde vært sentrale informanter? Det er vel tvilsomt om de innramme konflikten på samme måte som rektorene. Selv om det er sterke følelsesmessige dimensjoner knyttet til lederjobbene i skolen, er det likevel et spørsmål om det er helt holdbart direkte å overføre Hargreaves mikropolitisk analyse av den følelsesmessige dimensjonen ved lærerarbeidet til rektorenes arbeid. Rektorene i denne studien har ikke den samme nærkontakten med elevene og de utfordringene det innebærer, og som ligger til grunn for Hargreaves konklusjoner om lærerarbeidets emosjonelle aspekter.

På den annen side skjerper Svedbergs studie blikket for maktrelasjoner og meningsdanning når det gjelder å oppnå resultater i skolen, og søkelyset settes på forskjeller mellom grupper i organisasjonen. Han tolker ikke konfliktene mellom partene som personlige konflikter, men viser hvordan en konflikt mellom ulike deler av skolesamfunnet manifesterer seg på et interpersonlig nivå. Slike studier har til nå vært sjeldne innenfor skoleledelse som forskningsfelt.

Shirley Boot

Centre for Educational Development, Chalmers University of Technology

Elsie Anderberg - The relation between language and thought revealed in reflecting upon words used to express the conception of a problem (Lund: Lund Studies in Education 10)

The lack of attention to language in phenomenographic research has been criticised, from both methodological (Säljö 1997) and ontological (Uljen 1993) perspectives, and the thesis submitted by Elsie Anderberg (Anderberg, 1999a) as partial fulfilment of the doctoral degree at Lunds Universitet on 24th September 1999 addresses just this issue. In broad terms the work focuses on the relation between thought and language used as means of expressing thought, in particular in a move towards understanding. It is centred on an empirical study, pointing directly to the title, within a theoretical consideration of how thought and language, learning and understanding are

treated in related and in contrasting traditions, and how empirical work is carried out and judged for its quality. Being a thesis from the Department of Education, it fittingly takes up implications for an educational perspective on understanding. In particular, it results in a discussion of the nature of understanding in relation to and in contrast to the notion of conceptual change as developed in the constructivist movement.

It is an unusual thesis in several respects, the most apparent one being that it is a bound thesis, comprising four papers (Svensson & Anderberg 1999; Anderberg 2000; Anderberg 1999b; Anderberg 1999c; hereafter referred to as Paper I, II, III, IV, respectively) and an overriding commentary (»kappa» Sw) which summarises the papers with a wider theoretical and empirical framework. I imagine it to be the thesis form of the future, and as such is a well-constructed and well-formulated example, in a style of English which reads as well as the English language theses I have been involved with. Three of the papers are the results of the empirical study and Anderberg is the sole author of these. As she is of the »kappa». The remaining paper (Paper I) is a theoretical development on the issue of language and understanding, co-authored with her supervisor, Lennart Svensson.

The overall aims of the thesis are stated thus:

The general aim of this thesis is to analyse and describe some aspects of learning and understanding with regard to relationships between thought and language. The empirical aim is to analyse and describe the character of the development of students' experiences of relationships between word meanings and conceptions when reasoning about a problem in two different domains during a limited period of time. The theoretical aim is to describe inherent relationships between thought and language in theories concerning language and understanding and to suggest and outline a theoretical perspective on the relationship between thought and language based on the theoretical and empirical investigations made. (p 9)

The four papers have specific aims, stated as being:

- To analyse the relation between understanding objects of knowledge and understanding the meaning of language units. (Paper I)
- To study students' experiences of relationships between their word (sic) used and conceptions of a problem, and the development of these relationships. (Paper II)
- To study qualities in the process of students' reflections when experiencing relationships between word meanings and conceptions of a problem (Paper III).
- To study how conceptions change when reflecting on a problem. (Paper IV, p 9)

It is a brave thesis! It is a topic that could be, and has been, treated in various ways. It must be tempting to stray into philosophical arguments, or into psychological and sociological realms. But Anderberg maintains a distinctly pedagogical perspective, against the contrasting and conflicting background

of psycho-linguistic and socio-linguistic perspectives that dominate the research field. And she has consistently developed the notions of the relation between thought and language with the intentional-expressive character of language in focus, against a background of more dominant practice assumptions in which language is communicative and semantic in nature.

The empirical study

Thought is inseparable from language, but thought is not identical with language; thought and language are rather in an inextricable relation with one another. This is a fundamental claim in the thesis. Phenomenography, the starting point for the empirical work and the views on learning, is essentially non-dualistic, relational, and it is this relational separation between thought and language that is explored in the thesis. And it is the variation in this relationship, as experienced by active learners, understanders, knowers, that is central to Anderberg's empirical study. She has quite simply provoked the participants in her study into turning back onto what they have said in interviews that reflect a typical educational setting and carefully followed the development. But that is a simplistic over-simplification of the method.

What Anderberg has done is to interview students in what appears to be a very special way. Phenomenography seeks to reveal, chart, analyse, and describe the variation of ways in which some phenomenon is experienced by some people at a collective level. And in this study the »phenomenon» is their own use of words to express what they are thinking.

<p>Teachers: Where the basic teaching of mathematics is concerned, there are various opinions on how it should be organised. Some think that skill should come first, others think exactly the opposite. What would you yourself choose?</p> <p>Nurses: Using the care of patients with DIC (Disseminated Intravascular Coagulation), what do you consider to be most problematic concerning the prophylactic measures that need to be taken and that you as a nurse need to think about?</p>

Figure 1. The problems presented to the two groups of participants (Paper II p 26).

Starting with a problem relevant to their current in-service studies, two groups of students were interviewed: 10 nurses on a practical concrete theme and 17 maths teachers on a theoretical abstract theme (see Figure 1). The interview initially took up the problem as posed in words. During the interview the interviewer returned to certain key, figural ideas or words that had been expressed, and she encouraged further consideration. For example, when a maths teacher described understanding mathematics as involving the adoption of a strategy to solve an assigned problem instead of having only a

method of calculation to reach the solution, the interviewer later turned back on the notion of »strategy» in that context and lead the teacher to further consideration of what he had meant. (Paper II:19)

The data thus obtained has been analysed in three phases, reflecting three turns: relation, process and change. The results of the three analyses are the substance of Paper II, Paper III and Paper IV. I will attempt to summarise the results and put them together into a common framework.

The results of the empirical study

The results of the first phase is an analysis and description of the variation in the reflective turn that was provoked, in terms of three categories:

- The relation remaining weak and fragmented
- The relation becoming more explicit and corresponding
- The relation changing to a new and more satisfying relation

The second phase of the analysis sought to categorise the processes that emerged in the reflective turn. Three descriptive components were seen: reconsideration (showing what a formulation stands and does not stand for), framing (recognising and identifying implied circumstances), and exemplification (making thought more accessible, exploring what utterances stand for).

The reflective turns were described in terms of these components as being of two sorts:

- Semantic reflection, characterised as unexplored and inventive, vague, general, leaving the problem; and
- Intentional reflection, characterised as being clarifying, developed and »relating», with a high presence of the process components.

In the first phase of the analysis the third category was characterised by a change in relationship being established. This is akin to learning, and was explored further in the third phase of analysis, now restricted to the 14 acts of the total 38 where such change was identified.

Referring to the original, Phase 1, result on change in relation, it is interesting to note what Anderberg lists as characteristics: effort to establish links and change established links; agility, or an open and intuitive character of thinking; willingness to accept uncertainty; looking for alternatives; focus on making discrepancies clear. The categories of change that Anderberg analyses and describes in the third phase go under the names: expanding, intra-changing and exchanging. The first and last of these are rather clearly illustrated and I think I can say that they refer, respectively, to refining and reconsidering.

The second I find subtle: »the students in these acts use the same utterances but shift the intentional meaning when recognising and identifying the relationships» (Paper IV p 10); and it might require that the reader has a nursing background in order to comprehend the change in intention that is shown in the only example, a nursing example. The three categories of phase three are horizontal, in contrast to the categories arrived at in first two phases which are hierarchical.

The theoretical underpinnings

In my own words, the aim of the thesis is to move towards a way of handling the relationship between thought and language that is essentially pedagogical in character, focusing on learning and understanding in educational settings. Anderberg's concern has been to focus on the intentional-expressive character of language (rather than the dominant semantic-communicative linguistic character) for its importance to our understanding of learning and understanding. On page 27 she underlines this:

An educational perspective on the nature of the relationship between thought and language concerns the experiential, emotional and dynamic aspects [of thought and language].

This is explicitly brought out and addressed in the empirical studies I have related. And in the theoretical paper it is enhanced, by locating the work in, and contrasting it with, the socio-linguistic and the psycho-linguistic traditions of treating thought and language.

The psycho-linguistic approach, which underlies the cognitivist view of learning and its notions on conceptual change, sees thought in terms of formal structures that are represented by words. The socio-linguistic tradition sees thought and language related through the discourse of cultures. These two views dominate educational theories (and indeed, much of social science) today. Both are characterised as seeing language as direct representations of thought, derived from the structuralist school of philosophy.

In elaborating her own theoretical standpoint Anderberg draws heavily on the work of the later Wittgenstein and his commentators, relating it somewhat more selectively to hermeneutics, phenomenology and gestalt theory, to build up her pedagogically oriented perspective. Learning is treated from an intentional-expressive perspective which is held to be more relevant for educational settings than the other more dominant perspectives. I, a non-philosopher, find this theoretical treatment convincing, and I also find it convincing as an educationalist with learning as my main concern though lacking a strong anchorage in language theories. (I might also point out that I feel an experiential sympathy with Wittgenstein as one living through a non-native language and recognising from daily life some of the issues he raised to a philosophical level and which Anderberg brings into the pedagogical arena).

In Paper I, co-authored with Lennart Svensson, we meet extensively: objects of knowledge (not to be confused with the knowledge objects that Entwistle and Marton, 1994, describe as the quasi-perceptible result of intensive study), units of language (messages, theories, concepts, discourses), units of meaning, contextual view that runs through the argumentation, and contexts of understanding. A complex argument is made for consideration of language and thought within a context of understanding that differs from the context of the cognitivists with their conceptual change and the context of the socio-culturalists and their focus on discourse. Apart from setting the background for the following three empirical papers, it concludes that »within an educational perspective, dealing with the dynamics of change involved in teaching and learning, it is vital to differentiate between a socio-cultural

language context and an individual knowledge context and to problematize the relation between these contexts». This is, in a sense, what the thesis as a whole addresses.

Literature

- Anderberg, E. 1999a: *The relation between language and thought revealed in reflecting upon words used to express the conception of a problem.* (Lund studies in education, 10) Lund: Lund University Press.
- Anderberg, E. 1999b: *The process on reflecting on how conceptions of a problem are expressed.* (manuscript; bound in Anderberg, 1999a, Paper III)
- Anderberg, E. 1999c: *Change of conceptions. Students experiences of relationships between words used and conceptions involved.* (manuscript; bound in Anderberg, 1999a, Paper IV)
- Anderberg, E. 2000: Word meaning and conceptions. An empirical study of relationships between students' thinking and use of language when reasoning about a problem. *Instructional Science*, 28(2), 89–113. (Paper II)
- Entwistle, N., & Marton, F. 1994: Knowledge objects. Understandings constituted through intensive academic study. *British Journal of Educational Psychology*, 64(1), 161–178.
- Svensson, L. & Anderberg, E. 1999: *Understanding in an educational perspective considered as understanding of objects of knowledge and understanding of language meaning.* (manuscript; bound in Anderberg, 1999a, Paper I)
- Säljö, R. 1997: Talk as data and practice – a critical look at phenomenographic enquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research and Development*, 16(2), 173–190.
- Uljens, M. 1993: The essence and existence of phenomenography. *Nordisk Pedagogik*, 13(3), 134–147.