

## Utvecklingsprojekt möter motstånd

JON OHLSSON

Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

**Sammanfattning:** *I artikeln redovisas resultaten från två fallstudier av kollektivt inriktade lokala skolutvecklingsprojekt, där lärare tog initiativ till och medverkade i utvecklingsarbetet. I båda fallen mötte projekten motstånd, trots att de var idémässigt väl förankrade hos lärare och ledning. Ett motstånd mot samarbete och utformning av gemensamma uppgifter som kom till uttryck både i form av uttalade protester och i praktiken »inbäddat» och oreflekterat motstånd. Motståndet mot kollektiva utvecklingsförsök och samarbete visar på begränsningarna när det gäller att enbart förändra organisatoriska förutsättningar eller invänta enskilda lärares initiativ till samarbete. Projektets potential att främja kollektivt lärande ligger i att det organiseras och genomförs så att lärarna själva skapar en kollektiv handlingsstruktur där de kontinuerligt formar gemensamma uppgifter och uppföljning, deltar i argumentativa samtal och gemensamt handlande, varigenom de diskursivt kan erövra praktiken.*

### LOKAL UTVECKLING I SKOLAN

Lokala skolutvecklingsprojekt framförs allt oftare som alternativ till uppifrån styrda utvecklingsåtgärder. Framför allt betonas vikten av att projekten har anknytning till arbetet på skolan och att de därigenom kan främja lärarnas lärande och utveckling av kompetens i det vardagliga arbetet (Earl & Katz 2000, Talbert & McLaughlin 1996, Helsby & McCulloch 1996). Samtidigt visar forskning att lokala projekt ofta kretsar kring enskilda lärare och att utvecklingsförsök därigenom blir isolerade företeelser. Det får till följd att mer varaktig utveckling avstannar och att påtagliga avtryck i den vardagliga verksamheten uteblir (Bailey 2000, Hargreaves & Fullan 1998, Carlgren & Hörnqvist 1999).

Tidsbrist anges ofta som hinder för lokalt utvecklingsarbete, liksom personalens och ledningens svårigheter att skilja ut vad som ska förändras och vad som ska väljas bort i vardagsarbetet (Carlgren & Hörnqvist 1999, Riksrevisionsverket 1998, Rönnerman 1998). Andra hindrande faktorer som redovisats är svagt stöd från skolledning (Fullan 1997) och lokal organisationsstruktur (Scherp 1999). Berg (1995) visar att skolkulturen, i form av lärarnas »kårande», har betydelse för hur väl utvecklingsförsök kan få fäste i den

lokala skolan. En kultur som främjar utveckling kännetecknas av samarbete, framförhållning och flexibilitet. En kultur som inverkar negativt på utveckling utmärks av individualism, nu-orientering och rigiditet.

Detta tyder på att den lokala skolan i flera avseenden tycks begränsa projektets möjligheter att bidra till utveckling på kollektiv nivå, det vill säga till ett överskridande av det som gäller den enskilde lärarens utveckling av kompetens (Fink 2000, Robertson 1996). Men varför uppstår dessa begränsningar, hur kan vi förstå detta problem? Betyder det att planerat lokalt utvecklingsarbete i form av kollektiva projekt är verkningslöst?

I syfte att belysa dessa frågor redovisas i denna artikel två fallstudier av kollektivt inriktade utvecklingsprojekt som startat utifrån lärares initiativ och omfattat flera lärare, liksom inbegripit förändring i organisationen. Mycket tidigare forskning på området har utgått från styrnings- och organisationsperspektiv där syftet varit att kartlägga hindrande faktorer, när det gäller projektets genomslag och varaktighet i skolans verksamhet. Här behandlas utvecklingsprojektens betydelse för lärande utifrån lärares perspektiv och vardagsarbete. Avsikten är att bidra till problematisering både av utvecklingsprojektens betydelse i termer av pedagogiskt ingripande, och av det som brukar ses som hindrande faktorer vid utvecklingsåtgärder. Ett pedagogiskt ingripande innebär ett avsiktligt försök att utforma ny verksamhet och nytt arbetssätt i den lokala skolan. Ingripandet inverkar därigenom på medarbetarnas uppgifter och på den lärmiljö där arbetet utförs. Det sätter igång processer mellan människor och genererar nya villkor för lärande.

I artikeln redovisas resultat som visar på lokalt motstånd mot utvecklingsprojekt och här diskuteras vad detta får för konsekvenser för ett projekts möjligheter att bidra till lärande och pedagogisk utveckling. Det lokala motståndet kan inte förstås enbart som avsiktliga försök av medarbetare att »stå emot» utvecklingsförsök. Här framträder också ett i arbetet på skolan »inbäddat» motstånd, som kan ses som uttryck för att lärarna konstruerar lärarskapet som individuell praktik. Detta gör att motstånd inte på något entydigt sätt kan ses som »hinder» för lärande och utveckling, istället finns skäl att söka andra förklaringar.

## EN STUDIE AV PEDAGOGISKA UTVECKLINGSPROJEKT

Den här redovisade studien utfördes i anslutning till en omfattande satsning på pedagogisk utveckling som genomfördes i en svensk kommun under perioden 1996–99. Satsningen var avsedd att leda till pedagogisk utveckling av skolornas verksamhet. Den övergripande strategin i utvecklingsprogrammet var att personal vid kommunens skolor sökte pengar för utvecklingsprojekt där tydligt skulle framgå syfte, metod, utvärderingsstrategi, budget och projektplan. Skolornas rektorer hade inte odelad makt över vilka projekt man skulle satsa på eftersom initiativen skulle komma från personalen. Däremot var ett villkor att skolans rektor skulle ge sitt medgivande och intyga att skolan var beredd att tillskjuta medel motsvarande 25 procent av kostnaden för projektets genomförande. Totalt genomfördes 91 lokala skolutvecklingsprojekt.

Syftet med studien var att belysa dels lärande- och utvecklingsprocesser som satts igång i samband med att man genomförde projektet, dels vad som utgjort möjligheter och begränsningar för projektmedarbetarna att lära och att bidra till den egna skolans utveckling. Mot bakgrund av de väl kända problemen med utvecklingsprojekts begränsade livslängd och genomslag inriktades arbetet särskilt på relationen mellan det enskilda projektet och den lokala skolans pedagogiska utveckling.

## MATERIAL OCH METOD

Studien omfattar totalt såväl en bred undersökning av samtliga utvecklingsprojekt som fallstudier av åtta särskilt utvalda projekt. Här behandlas resultat från två av fallstudierna.<sup>1</sup> De två har valts ut för att de representerar olika sätt att genomföra ett kollektivt inriktat utvecklingsprojekt, vilket gett upphov till olika möjligheter och motstånd. I det som här kallas *Projekt 1* intervjuades fyra lärare samt rektor. Utöver detta observerades ett personalmöte där hela arbetsgruppen planerade och diskuterade verksamheten. Dessutom besvarade 14 tillfrågade elever en enkät.<sup>2</sup>

I *Projekt 2* intervjuades åtta lärare från två arbetslag, två gruppintervjuer med projektmedarbetare och rektor gjordes, dessutom observerades sex arbetslagsmöten i två av skolans arbetslag. Utöver detta besvarade 81 elever en enkät.<sup>3</sup> De intervjuer som gjordes i de båda fallstudierna varade mellan 30 och 75 minuter. De lades upp som samtal kring vissa vida frågeområden. Varje intervju spelades in på band och skrevs sedan ut ordagrant. Som komplement till intervjuer och enkäter användes dokumentation i form av ansökningshandlingar, mötesprotokoll, del- och slutrapporter och annan information om de enskilda utvecklingsprojekten.

Såväl datainsamling som analys vägledades av det miljöpedagogiska perspektivet.<sup>4</sup> Viktiga begrepp är i det sammanhanget *uppgift* och *avsikter*, *handling* och *kompetens*, *kommunikation* och *deltagande* samt *organisering*. Analysen omfattade dels individnivå där de olika individernas erfarenheter, förståelse och åsikter i samband med genomförandet av projektet analyserades, dels en kollektiv nivå som omfattade flera individers utsagor och annat material. Genom att analysera och jämföra vilken betydelse intervjupersonerna tillskrev projektet, och relatera detta till det de svarade när andra frågor ställdes (t ex om det egna handlandet i undervisningen), kunde olika aspekter av projektets betydelse för lärarnas utveckling av kompetens i vardagsarbetet upptäckas.

## PEDAGOGISK UTVECKLING SOM KOLLEKTIVT LÄRANDE

Utmärkande för ett projekt är att det har mål, strategier för genomförande, resurser samt att det innebär en tidsbegränsad avvikelse från den vanliga verksamheten. Viktiga steg i arbetet med utvecklingsprojekt brukar utifrån traditionellt rationalistiskt perspektiv beskrivas i termer av förankring av projektidé och projektmål, dokumentation och spridning av erfarenheter, utvärdering och implementering. Erfarenheter från utvecklingsarbete i skolan visar

dock att relationen mellan projekt, lärares lärande och utveckling av den vardagliga verksamheten är komplex och att projekt sällan leder till utveckling av produkter, modeller eller metoder som med framgång kan implementeras i den avsedda verksamheten (Bascia & Hargreaves 2000; Fullan 1993, 1997). En studie av projektens betydelse i lärarnas praktik förutsätter därför en analys av det sammanhang där lärarna utövar och utvecklar kompetens.

Med en handlingsteoretisk referensram kan kompetens definieras som förmåga att utföra avsedda handlingar i relation till en viss uppgift. Kompetens utvecklas genom lärande. Löfberg (1990) betonar, med utgångspunkt i ett miljöpedagogiskt perspektiv, att människan är uppgiftsorienterad gentemot sin omgivning och att hon nyttjar betingelser i omgivningen för att utföra den uppgift hon ser framför sig. Därigenom nyttjar hon miljön, i såväl fysisk som social mening, som villkor för sitt lärande. Människor formar, i interaktion med omgivningen, olika uppgifter för sig, beroende av bland annat tidigare erfarenheter och kunskaper. Uppgiften, såsom individen själv förstår den, förutsätter vissa handlingar för att utföras och individen lär genom sitt handlande och av de konsekvenser handlandet får. Genom reflektion eller handling omvandlar individen sina erfarenheter, vilket ger upphov till nya handlingar. Utifrån detta kan vi förstå lärprocessen som en ständigt pågående integration av konkreta erfarenheter och abstrakt förståelse, en integration som möjliggörs genom handlandet (Kolb 1984, Ohlsson 1996).

Forskning har uppmärksammat reflektionens betydelse för lärares lärande (Alexandersson 1994, 1999; Bengtsson 1995; Zeichner 1996). Genom reflektion ökar läraren sin medvetenhet över vad som ska utföras och varför, vilket främjar kompetensutveckling. Det innebär i sin tur en ökning av rationaliteten i handlandet, det vill säga genom en medvetenhet om vad man vill uppnå och varför, kan läraren utveckla mer ändamålsenligt handlande. Denna betoning av avsikt, reflektion och rationalitet innebär dock inte att handlingarna står fria från sitt sammanhang. I det specifika sammanhang där handlandet sker möter avsikterna situationella betingelser, vilket innebär att det faktiska handlandet delvis kan ses som ett svar på den uppfattade situationen (Carlgren 1999, Fischler 1994). I mötet med eleverna ställs lärare inför utmaningen att uppfatta vad som händer i situationen, att tolka signaler och att presentera de uppgifter eleverna ska utföra. Praktikens komplexa och stundtals motstridiga uppgifter ställer krav på ett situationsberoende handlande och beredskap att hantera olika slags problem (Hultman 2001).

Zeichner (1996) understryker kompetensens beroende av det sociala sammanhanget genom påpekandet att lärarnas egna reflektioner inte självklart leder till pedagogisk utveckling i skolan. Även om lärarna reflekterar mycket så innebär inte det att den enskilde läraren arbetar på ett bra sätt eller att de reflektioner hon gör gagnar den utbildning skolan strävar efter att ge eleverna. Detta tydliggör att det kompetenta lärarskapets innebörd och värde bestäms i det sociala sammanhang, den kontext som arbetet på skolan utgör (Ohlsson 2001). Kontexten är ett socialt konstruerat betydelsebärande sammanhang där den enskilda läraren skapar betydelse åt uppgifter och utövar sin kompetens i samspel och kommunikation med bland annat andra lärare vid skolan (jfr Lave & Wenger 1991, Säljö 2000). Detta sammanhang utgör både

möjligheter och begränsningar för läraren. Möjligheter genom att hon, när hon tolkar och handlar, skapar sin relativa frihet och ger uttryck för sitt sätt att förstå uppgifter liksom de normer och regler som satts upp. Begränsningar genom att sammanhanget ramar in vad som är möjligt för henne att ifrågasätta och föra samtal om. Det inbegriper såväl diskursiva maktaspekter (den makt som utövas över och genom samtalen i den lokala skolan och skolan som samhällelig institution) som sådana aspekter av kompetensen som inte artikuleras i den egna praktiken.<sup>5</sup>

Schön (1972) liksom Argyris och Schön (1978) har belyst motstånd mot förändringar i organisationer med hjälp av begreppet »organisatoriskt försvar». Det innebär att krafter inom organisationen gör motstånd mot förändringar, ofta dolt och därmed illegitimt, genom att till exempel inte uppmärksamma utvecklingsinitiativen, genom att gå till motangrepp för att visa på det orimliga i dem eller genom att låtsas om att man går med på förändringarna men i praktiken gör något annat. Dylika »försvarsmekanismer» i organisationen kan ha sin grund i latenta konfliktförhållanden mellan aktörers underliggande strukturella intressen, som kommer till uttryck i samband med maktutövning vid olika slags förändringsförsök. Men det finns också skäl att uppmärksamma det ofta oreflekterade och omedvetna motstånd som kommer till uttryck i medarbetarnas ständigt pågående »tysta» organiserande av praktiken (Argyris 1999, Broekstra 1998).

Motståndet kan sägas framträda i relationen mellan å ena sidan individens eget förhållande till arbetet på skolan, och å den andra hennes deltagande i den diskursiva konstruktionen av denna praktik. Diskursivt formar skolledare och lärare utvecklingsprojekt och det »nya» sättet att arbeta som lärare, och därmed konstitueras det »kompetenta» lärarskapet i den lokala skolan, vilket inverkar styrande för vad som kommer att betraktas som kompetens (Coopey 1996). Samtidigt kan den enskilde lärarens handlingsinriktade, oreflekterade och »tysta» förhållande till arbetet på skolan innebära att hon för sig själv bygger upp en förståelse av uppgiften och kompetensen, som gör det svårare att delta i gemensamma utvecklingsinitiativ.<sup>6</sup> Det förefaller rimligt att anta att alternativa diskurser, och varierande deltagande i praktiken, formar den lokala organisationen i en ständigt pågående process där ledningens och medarbetarnas makt och inflytande över vad som till exempel ska betraktas som kompetens hela tiden är i rörelse.<sup>7</sup>

Detta innebär en reducering av förklaringsvärdet i rationalistisk teori när det gäller svårigheterna att genomföra kollektiva utvecklingsåtgärder i skolan. Formandet av kompetens, och förekomsten av motstånd, förstådda som sociala konstruktioner kan förefalla omöjliga att relatera till rationell styrning av verksamhetsutveckling. Men det innebär inte med nödvändighet att vi därmed utesluter att utvecklingsprojekt har rationalitetspotential (Berg 2001).<sup>8</sup> En kollektiv utvecklingsåtgärder är försök att främja gemensam utveckling, vilket innebär att projektets rationalitetspotential finns i dess kraft att överskrida den enskildes kompetensutveckling och främja kollektivt lärande. Det kollektiva lärandet sker genom individernas kommunikativa handlingar och samspel vilket möjliggör utveckling av gemensam förståelse och beredskap för handling.

Ett viktigt inslag i det kollektiva lärandet är den gemensamma reflektionen, genom vilken man bidrar till att forma sådan förståelse som man inte hade format på egen hand (Ohlsson 1996, Weick 1995).<sup>9</sup> Därmed utgör relationen mellan den enskilde lärarens handlande och lärande och den lokala skolans pedagogiska utveckling, i termer av kollektiv handlingsrationalitet, ett angeläget problemområde, vilket aktualiseras i samband med utvecklingsprojekt. Det är därför viktigt att ta reda på vad det lokala utvecklingsprojektet betyder för den enskilde läraren och vad det erbjuder för möjligheter att kommunicera de erfarenheter projektet ger upphov till. Med denna utgångspunkt är det inte organisationen i sig som uppmärksammas, utan istället hur man organiserar och genomför utvecklingsprojektet.

## TVÅ KOLLEKTIVT INRIKTADE UTVECKLINGSPROJEKT

I ungefär en tredjedel av det totala antalet här aktuella projekt genomfördes utvecklingsarbetet huvudsakligen som enmansprojekt, där den enskilde läraren utvecklade arbetsätt för undervisning inom ett specifikt ämne. Resterade projekt hade kollektiv inriktning, vilket innebär att utvecklingsarbetet omfattade flera lärare eller övrig personal vid skolan. Ofta drevs projektet av en grupp bestående av 3–4 personer. Men det genomfördes också större satsningar som involverade all personal vid skolan. Här behandlas två kollektivt inriktade projekt som benämns *Projekt 1* och *Projekt 2*.

*Projekt 1* syftade till att utveckla modell och metod för att arbeta med samhällsvetenskap under temat »fred och konflikt». Projektet drevs av ett lag bestående av fyra olika ämneslärare inom ramen för gymnasieskolans samhällsvetarprogram. De berörda lärarna tog initiativ till projektet och de hade tidigt kontaktat rektor för att förankra sina idéer. Tanken var att temat skulle belysas utifrån olika ämnesperspektiv (geografi, historia, psykologi, religion och samhällskunskap) och att det handlade om olika typer av konflikter: individuella, nationella och internationella. Avsikten med temainriktat arbetsätt var att arbeta ämnesintegrerat. I projektet ingick också en resa till ett konfliktdrabbat område (för den aktuella klassen gick resan till Israel) och tanken med detta var att verklighetsrelatera undervisningen.

*Projekt 2* handlade om att i en grundskola åk 7–9 införa mentorskap istället för klassföreståndarskap. Syftet med projektet var att ta fram form och struktur så att skolan på bästa sätt kunde hjälpa och stödja eleverna genom ett fungerande mentorskap. En lärare, biträdande rektor och rektor tog initiativ till projektet som var en del av skolans lokala utvecklingsarbete. Projekttemat anknöt till en satsning på arbetslagsutveckling och att formulera en så kallad »affärsplan» för hela verksamheten. En grundläggande strategi var att mentorskapet skulle utvecklas genom diskussioner och planering i arbetslagen där gjorda erfarenheter också skulle dokumenteras. Hela organisationen förändrades när man genomförde projektet så att varje lärare fick mentorsansvar för 10–15 elever vardera. Det kunde innebära att man hade ansvaret för föräldrakontakten för dessa elever och att man som lärare träffade sina »mentorselever» två lektionstimmar i veckan vid det man kallade »mentors-träffar».

## Initiativ och förankring

Det inledande arbetet var likartat i de två projekten. Projekten hade startats med några lärares idéer om hur verksamheten skulle kunna förbättras, inte i några påtagliga problem vid skolan. Utvecklingsidéerna förankrades tidigt hos ledningen. En av lärarna i Projekt 1 beskrev inledningsskedet:

Så vi började med att bjuda in alla kollegor på samhällsinstitutionen och berättade vad vi ville. Vi hade ingen lösning på hur vi skulle göra, utan kollade av [att] om våra kollegor tyckte det var bra. För vi tyckte att det var viktigt att tankarna var förankrade i hela lärargruppen.

Läraren berättade att de i gruppen såg en fara i att splittra kollegiet i »vi som jobbar med projekt» och »dom andra». Därför var det viktigt att föra samtal i hela kollegiet, vilket också genomfördes. Vid dessa informations- och diskussionsträffar medverkade både rektor och personal. Efter det presenterades utvecklingsidéerna för eleverna som på det sättet i viss mån medverkade i utformningen av projektet. Denna idémässiga förankring innebär således inte att någon »där uppe» sätter fast något »där nere», utan förankringen utgör ett gemensamt åtagande där flera medarbetare ingår i samtal med varandra.

I Projekt 2 togs initiativ från en lärare tillsammans med biträdande rektor och rektor, vilket innebar att projektet redan från början hade stöd från ledningen. I det inledande arbetet kopplades ytterligare två lärare in för att bidra till att utforma mentorskapets uppläggning. Därefter fick samtliga lärare och elever vid skolan ge synpunkter och komma med idéer om hur de såg på mentorskap. En grupp bestående av biträdande rektor samt tre lärare var de drivande i projektet. De skrev arbetsplaner och tog del av litteratur om mentorskap. Genom att ge både personal och elever möjlighet att yttra sig avsåg de att förankra utvecklingsidén i hela skolan. De hade tidigare erfarenheter av att utvecklingsplaner mött motstånd bland lärarna, varför man nu arbetade med att få med både lärare och elever i utvecklingsarbetet.

Det visade sig att idén om mentorskap anknöt väl till de flesta lärares uppfattning om sin roll som lärare och många menade att mentorskap var ett sätt att anknyta till läroplanens direktiv om individanpassad undervisning. Detta förarbete i projektet utmynnade i en organisatorisk förändring som innebar en ny utformning av lärarrollen med krav på att samtliga lärare skulle ansvara för ett antal mentorselever. Projektet relaterades till arbetslagen för att de senare skulle utgöra en organisatorisk stödstruktur med vars hjälp mentorskapet skulle kunna utvecklas genom erfarenhetsutbyte och gemensam planering för lärarna.

## PROJEKT 1: ATT FORMA EN GEMENSAM UPPGIFT

I Projekt 1 förändrade lärarna sitt sätt att arbeta i och med att de gick in i projektet. De skapade tillsammans en ny verksamhet och ett nytt arbetssätt. De arbetade tillsammans med att utforma gemensamma avsikter och sätt att arbeta med undervisningen:

Och vi har ju liksom diskuterat, jag menar, konkret när det gäller det här med samhällskunskap. Hur mycket traditionell samhällskunskap? Ska vi försöka få in det på något sätt? Nutidsbevakning, är det viktigt? Och hur ska man göra det på ett bra sätt?

Denna lärare menade att det ständiga frågandet om vad man skulle arbeta med innebar att man gemensamt reflekterade över sådant man annars inte skulle ha diskuterat med någon annan. I detta exempel sa lärarna nej till att arbeta på traditionellt och individuellt sätt med undervisning i samhällskunskap. Man gjorde detta tydligt för varandra bland annat genom att reflektera över vad det skulle få för konsekvenser för elevernas kunskapsbildning; vad de skulle ha med och vad de skulle ta bort av traditionella inslag i samhällskunskap. Lärarna beskrev det som att deras arbete inneburit ett »gemensamt famlande» efter uppslag och möjligheter. Tillsammans hade de under projektets gång kontinuerligt diskuterat och haft »lösa modeller i huvudet» för hur arbetet skulle läggas upp, och tillsammans prövat sig fram i det konkreta arbetet och testat sina olika idéer.

Utöver samtalen beskrev lärarna också att de vid vissa tillfällen arbetat tillsammans. Det förekom lektionspass där det var flera lärare verksamma samtidigt. Också i det elevvårdande arbetet, i samband med samtal med någon elev som inte skött sig, hade man varit två lärare som arbetat tillsammans. Samtidigt som detta arbete tillsammans gav vissa möjligheter att få inblick i varandras arbetssätt, och även möjlighet att hjälpa varandra, innebar det svårigheter som tycktes utgöra ett motstånd i det praktiska arbetet.

### **Motstånd mot samarbete**

Den gemensamma pedagogiska avsikten, ambitionen att genomföra arbetet på ett nytt sätt i enlighet med de framväxande projektplanerna, försvårades i mötet med eleverna. Avsikten försvann ibland, enligt en av lärarna. Även när man som lärare själv tagit initiativ till projektet, och kommit med idén, var det uppenbarligen svårt att praktisera »det nya» i själva genomförandet. En lärare beskrev detta:

En sak är ju vad man säger och vad som står på ett papper, en annan sak är det som kommer ut i verkliga livet som lektion. Jag har tänkt någonting som slutar med någonting helt annat. Och det händer ju inte så sällan att man går in, och så har man då någon slags lektionsplan, och där det sedan visar sig att elever tycker att nånting är viktigt. Och, jag menar, då får man ju liksom inte vara sämre än att man slänger liksom en massa saker överbord. Och det är väl liksom lite professionalism över det. Då är det ju naturligtvis ännu mer komplext att dessutom ha tre lärare som ska fatta dom här besluten, och gärna lite intuitivt så att säga.

Den pedagogiska avsikten ges därmed en annan innebörd i vardagsarbetet än den läraren tänkt ut i förväg. I mötet med eleverna ges planen som läraren bar med sig ny form liksom ett innehåll som inte var uttänkt på förhand. Det han beskriver kan förstås som en nödvändig öppenhet för det som sker i



situationen och det som han endast kan bygga upp viss beredskap för att hantera. I det egna arbetet såg han detta situationsberoende som en självklarhet och beredskapen att möta och hantera situationen var för honom en väsentlig del av kompetensen. Detta, pekade läraren på, komplicerade däremot samarbetet mellan lärare inom lärarlaget. Det situationsberoende »intuitiva» beslutet försvårades av att de var flera lärare inblandade. Lärarens beskrivning av detta situationsberoende handlande och beredskap som »professionalism» uttrycker en föreställning om att det kompetenta lärarskapet inrymmer motstånd mot kollektivering och lagarbete.

### **Organiserad kontinuitet i samarbetet – en väg att hantera motståndet**

Lärarna i laget gav på olika sätt uttryck för att kontinuiteten i samarbetet var viktig för att överbrygga svårigheter som uppstod när man arbetade. Utöver det motstånd som fanns inneboende i arbetet på skolan beskrev ett par av lärarna att man var olika som personer, att man även tyckte olika om att arbeta tillsammans med andra, och att man varit mer eller mindre engagerade i projektet. En av lärarna hade periodvis haft svårt att känna sig delaktig, men han hade ändå varit med på de möten man haft och därmed också bidragit till en pågående diskussion:

Ibland tycker jag att det är fruktansvärt tidsödande att arbeta i grupp. Jag menar, jag kan också föredra att arbeta själv för att det går fortare och jag kan tycka att resultaten blir bättre och så vidare. Men just här har jag valt att arbeta i grupp och då prioriterade jag det.

Trots att den citerade läraren menade att arbetet i grupp hade avigsidor betonade han att det var fråga om en medveten prioritering av grupparbetet, vilket underlättades av det gemensamma åtagande och den organiserade kontinuitet som etablerades i projektet. Några av lärarna i laget berättade att de återkommande mötessamtalen var nödvändiga för att »hålla liv» i de idéer som bar upp projektet. De gav möjlighet att vid upprepade tillfällen komma in på frågor om vad projektet egentligen syftade till och varför man skulle arbeta på ett visst sätt. De berörda lärarna beskrev det som att de sällan eller aldrig tidigare arbetat så mycket med att kritiskt reflektera över det egna arbetet som de gjort inom projektet. De menade också att det faktum att de representerade olika ämnen i vanliga fall inte ger möjlighet till »naturligt» samarbete, men att projektet fungerat så att det dragit dem samman även om det periodvis varit jobbigt.

Man betonade att dokumentationen inte varit särskilt omfattande och att man inte skrivit ner så mycket av sina erfarenheter även om man antecknat gemensamt fattat beslut vid de möten man hållit. Istället tycks samtalen mellan kollegorna ha fungerat som kontinuerlig uppföljning av hur projektarbetet fungerat och vilken betydelse det haft för eleverna, vilket bidragit till man utvecklat beredskap att hantera problem som uppstått. Den kontinuerliga uppföljningen tycks därigenom ha fungerat som brygga mellan de avsikter man har och de erfarenheter man gör i det specifika sammanhang där mötet med eleverna sker och där handlingarna utförs.

## Gemensam befrielse

Vad gäller relationen till annan personal och till ledning menade en av lärarna i Projekt 1 att projektarbetet inneburit en befrielse från de vardagliga arbetsförhållandena genom att man haft frihet att bestämma själva, över hur verksamheten skulle utformas. De beskrev det som att man i gruppen bedrivit arbetet och att rektor bidragit till att skapa vissa förutsättningar, i form av till exempel schematekniska lösningar och lokaler. Ingen ville ha mer »inblandning» av rektor i det praktiska arbetet med projektet. När det gällde projektets möjliga överlevnad på sikt såg man ett värde i dokumentation. Däremot nyttjade man inte dokumentationen som stöd i när det gällde att genomföra projektet. De menade att dokumentation av erfarenheter och upprättande av kursplan var nödvändiga för att den nya temakursen skulle kunna överleva i skolans organisation. Genom förankringen av temakursen inom skolans organisation och verksamhet kan satsningen beskrivas som en del av den lokala skolan, vilket också innebär förutsättningar till överlevnad på längre sikt.

I Projekt 1 har medarbetarna utformat vägar att hantera det motstånd som uppstått genom en ständigt pågående process av samtal, handlingar och förnyade samtal. Detta har kunnat ske genom att man var och en tagit ansvar för den gemensamma uppgift och det åtagande projektet inneburit och kontinuerligt deltagit i formandet av förståelse av denna gemensamma uppgift.

## PROJEKT 2: ORGANISATORISK FORMNING

I Projekt 2 såg flera lärare mentorskapet som ett led i att utveckla lärarrollen. De menade att lärararbetet idag, med individanpassad undervisning och en handledande funktion, ställde krav på att man som lärare hade en bra bild av eleven och elevens sociala nätverk. Den nära kontakten, som mentorskapet i viss mån gav möjlighet till, sågs som en viktig del av arbetet. Några menade att arbetet som mentorer inte enbart var inriktat mot sociala aspekter, utan även mot kunskapsmässiga aspekter, vilket tog sig uttryck i samtal och planering tillsammans med eleven om hans eller hennes studier. När man införde mentorskap följde för dessa lärare förändringar i en riktning som de menade gav möjligheter till fördjupning av såväl undervisning som relationer till de enskilda eleverna. Några av dem gav exempel på hur de förändrat sitt sätt att arbeta i och med att man införde mentorskapet:

Jag jobbar mer aktivt nu med enskilda samtal med eleverna. Det gör ju att jag bättre kan följa upp vad de lär sig. Och de kan sätta egna mål som vi diskuterar; till exempel »jag ska höja mitt betyg i de och de ämnena», »jag ska göra läxorna i si och så många timmar varje eftermiddag». Jag kan alltså hinna träffa eleverna mer och fördjupa mig i kontakterna med färre elever än jag gjorde tidigare.

## Mentorskapet – en extra belastning

Trots en idémässig förankring uppstod motstånd bland lärarna vid det praktiska genomförandet, vilket av en lärare beskrevs som att »mentorskaps-

projektet är lättsmält som idé – idén är bra – men projektet är lite uppifrånstyrt». Några såg projektet som ytterligare en arbetsbörda, som »en extratimme utan betalning» som en lärare uttryckte det. Det förefaller inte som om mentorskap i sig framkallar detta motstånd hos lärarna, utan snarare att genomförandet av projektet tolkades som ett beordrande och en tvingande åtgärd. De lärare som uttryckte missnöje accepterade dock förändringen och hävdade att de för elevernas skull ansträngde sig för att fungera så bra som möjligt som mentorer. Däremot var några tveksamma till om de egentligen förändrade sitt sätt att arbeta. Man såg det mer som att projektet var en del av en ständig förändring där den ena uppgiften lades till den andra:

Det förändras ständigt, vi ska arbeta i arbetslag, vi ska arbeta med individanpassad undervisning; vi ska vara mentorer, vi ska... Och allt går in i vartannat. Det går inte att göra allt detta, och det går heller inte för mig som lärare att välja bort något. Eftersom det är andra lärare som också är inblandade, och andra elever, och eftersom hela schemastrukturen och de olika ämnena ingår. Jag ensam kan inte ta bort någon annan syssla.

Utöver svårigheterna att välja bort tidigare uppgifter till förmån för nya framträder också svårigheterna i att skapa erforderlig tydlighet i arbetsuppgifterna för att möjliggöra prioriteringar. Dessutom pekar denna lärare på svårigheterna i att som individ göra de prioriteringar som egentligen förefaller vara ett kollektivt ansvar i den lokala skolan eller möjligen i det enskilda arbetslaget.

En ytterligare aspekt av motstånd mot det praktiska genomförandet av projektet beskrevs av en lärare som menade att hon delvis saknade kompetens för denna nya uppgift. Att hennes kompetens var knuten till det ämne hon undervisade i, och betonade att hon såg de didaktiska aspekterna inom ämnet som den centrala uppgiften. Hon poängterade att hon tyckte om idén med mentorskap och att hon som mentor fyllde en viktig funktion för eleverna, men också att det uppstått en sned fördelning av ansvaret mellan skolan och familjen.

Hon pekade också på att arbetsuppgifterna som lärare blivit fler och kommit in i det som tidigare varit familjens ansvarsområde, bland annat fostran och att fungera som socialt stöd för elever. Hon betraktade mentorskapet som uttryck för denna utveckling och menade att hon saknade utbildning för att till exempel bemöta och hantera allvarliga sociala problem. Detta kan förstås som att mentorskapet för vissa innebär en betoning av lärarens fostrande roll istället för en ämnesundervisande, något som föranledde motstånd mot projektet.

### **Bara ett nytt ord för samma sak**

Projektet föreföll även på annat sätt svårt för lärarna att genomföra. Några hade svårt att se någon ny innebörd jämfört med det traditionella klassföreläsningens ståndarskapet. För dem blev det mest en förändring av form och skolans sätt att organisera verksamheten:

Jag vet inte riktigt om det är någon större skillnad [mellan att vara klassföreståndare och mentor]. Okej, jag har färre elever som jag kanske ska måna lite mer om. Annars är det att jag ska kunna finnas där och de ska kunna berätta för mig och jag ska kunna lyssna, hjälpa dem om det är något problem. Jag känner, jag vet nog inte riktigt om jag har pejl på vad det här klassföreståndar- och mentorskapet står för.

Denna lärare hade uppenbara svårigheter att relatera projektet till det vardagliga arbetet. Det framstod som om hon inte förändrat sitt sätt att arbeta, som om avsikterna med projektet inte nådde fram till och berörde hennes vardagsarbete. Förändringen tränger därmed inte in i vardagsuppgifterna. Mentorskap blir ett ord bland andra, men tillskrivs inte betydelse i förhållande till arbetsuppgiften. För denna lärare framstod mötet med eleverna som det viktiga, oavsett om hon kallade sig klassföreståndare eller mentor. Hon hade inte, genom samtal med de andra i laget, kunnat skapa någon för henne ny innebörd i att vara mentor, och därigenom hade hon svårt att etablera ett nytt sätt att arbeta med eleverna. Projektet blev därmed ett byte av benämning på den roll och de uppgifter hon redan hade och således en anpassning av idén med mentorskap till det egna invanda sättet att arbeta.

### Undvikande och selektivt samarbete

Även om projektets strategi kan beskrivas som en organisatorisk formning av gemensamma uppgifter, som omfattade samtliga lärare och elever vid skolan, förefaller det rimligt att beskriva det som att mentorskapet praktiserats som individuella uppgifter av de olika lärarna. Den avsikt, som fanns hos initiativtagarna till projektet, var att mentorskapet skulle utvecklas genom samarbete mellan lärare i arbetslagen. Detta tycktes dock ha förekommit endast i undantagsfall. Även det motstånd som beskrevs ovan hanterades främst på ett individuellt plan genom passivitet och tysta protester, i den mån det var fråga om ett reflekterat motstånd. Lärarna undvek att offentliggöra kritik och undvek över huvud taget att kommunicera. En lärare uttryckte det på följande sätt:

Många tycker sig ha rätt att säga nej, att bara dra sig undan utvecklingsarbetet. De säger inte ens något, utan alla tar för givet att det är var och ens rättighet att bara jobba på som man alltid gjort och strunta i alla försök till förändringar. Även om man kommer överens om saker på möten så gör folk ändå som de vill sedan.

Man förbehåller sig därigenom rätten att arbeta individuellt och protesterar på ett tyst sätt mot direktiv och påtvingade arbetsrelationer, liksom även mot andra lärares invitationer till samarbete. Det senare tog sig uttryck genom ett slags ömsesidighet där initiativtagaren medvetet sökte sig till vissa kollegor och undvek andra. Flera lärare gav uttryck för att det ibland var svårt att komma överens och att man inte hade en gemensam uppfattning om pedagogik och värdegrund. Saknades detta menade flera att det var omöjligt att samarbeta på något mer ingående sätt:

Man söker sig ju till dem som man gillar på något sätt, eller åtminstone som man känner att man är på samma liksom våglängd, eller kanske har samma värderingar och pedagogisk grundsyn. Jag kan väl säga att jag undviker att jobba med x eftersom vi aldrig kan tycka och tänka lika. Det är både människosyn, syn på elever, hur man lär sig saker.

Detta kan ses som undvikande av ett oönskat och påtvingat samarbete, vilket är känt i tidigare skolforskning både i Sverige och utomlands (t ex Hargreaves 1995, Ahlstrand 1995) där det framgår att lärare föredrar att samarbeta med varandra i informella sammanhang och skapa tillfälliga mindre projekt tillsammans. Det uttrycker också att personliga egenskaper tillskrivs avgörande betydelse för möjligheter till samarbete i praktiken. Det förekom vid denna skola att några av mentorerna samarbetade med varandra i projektliknande former där samarbetet begränsades till en viss period. Dessa försök var av temporär karaktär och de tycktes inte bidra till att etablera nya samarbetskonstellationer. De som samarbetade var lärare som sedan tidigare var väl förtrogna med varandra. Det förefaller inte som om mentorskapsprojektet i sig stimulerat samarbete.

### **Ingen hjälp i de nya strukturerna**

Lärarna beskrev att de försökt dokumentera erfarenheter från det praktiska arbetet som mentorer. De samlade anteckningar i en pärm som fanns tillgänglig för andra inom arbetslaget. Några berättade att de använde pärmen som tips och idéer om vad man kunde göra på mentorsträffarna. Andra menade att de inte nyttjade detta som en möjlighet och att de heller inte skrev ner de egna erfarenheterna. De bedömde också att diskussionen inom arbetslaget avstannat när det gällde mentorskapet, även om den i början av projektet varit intensiv. Flera av lärarna i Projekt 2 beskrev brister i kommunikationen mellan personal och skolledning. De beskrev det som att arbetet som mentor inte underlättats av skolledningen och att det svaga ledarskapet försvårade arbetet:

Jag tycker inte ledningen ger stöd och hjälp i de nya strukturerna med arbetslag och mentorskap. Så tycker jag att ledningen borde synas mer. De borde ha ett program och gå ut till exempel var tredje vecka i arbetslagen.

När lärarna ombads beskriva på vad sätt ledningen skulle kunna stötta och varför det var så viktigt att besöka dem ute i verksamheten utvecklade sig en av lärarna:

De [ledningen] måste se vad som händer och bry sig om oss. Sällan eller aldrig har de frågat hur det är, om det är jobbigt. Vi behöver någon som kan stimulera, ledningen behöver visa respekt och lyssna på mig som lärare. Jag måste bli sedd och uppmuntrad.

Planen att anknyta mentorskapsprojektet till de befintliga arbetslagen, så att de senare skulle kunna ge stöd åt utveckling av mentorskapet, tycks inte ha

fungerat på ett sätt som motsvarat förväntningarna. Ett dominerande intryck är att lärarna endast i ringa utsträckning kunnat göra mentorskapet till en kollektiv uppgift. De har inte utvecklat det till en gemensam angelägenhet, vilket kan ses som en förklaring till att de istället söker men saknar hjälp och stöd från ledningen. Samtidigt har projektet bidragit till en bestående förändring vid skolan genom den organisatoriska formning av mentorskap som genomförts. Det har därmed förändrat förutsättningarna för lärarnas arbete, vilket innebär att även lärarnas villkor för lärande förändrats. Denna organisatoriska formning tycks emellertid inte ha etablerat någon tydlig struktur i projektet som fört lärarna samman.

## MOTSTÅND – EN DEL AV ARBETET PÅ SKOLAN

Motståndet, som tar sig olika uttryck i de båda projekten, kan beskrivas som en ständigt pågående spänning mellan individuellt och kollektivt deltagande i den lokala skolan, och mellan den pedagogiska avsikten och arbetet på skolan. Utöver det motstånd som kan beskrivas som uttalade protester och mer eller mindre tydliga försök att stå emot förändringen, framträder ett i praktiken »inbäddat» motstånd som tar sig uttryck i att det praktiska arbetet för lärarna själva framstod som individuellt och här-och-nu-relaterat och att det därmed inte inbjöd till samarbete. Lärarnas beskrivningar visar i båda projekten upp en komplex arbetssituation där de tycks involverade i en omfattande väv av uttalat kollektivt ansvar och engagemang, där de har flera olika sysslor och ont om tid att utföra dem. De kan inte heller själva välja bort något och därigenom prioritera vad som ska göras, eftersom de ser att deras uppgifter går in i andra lärares och att andra är beroende av deras insatser.

Komplexiteten framträder också i svårigheterna att hantera det man ser som praktikens situations- och personberoende. Arbetets här-och-nu-karaktär, vilken framträder i båda projekten, tycks försvåra ett distanstagande till den konkreta arbetssituationen. Man har svårigheter att få samtalen om gemensamma pedagogiska avsikter i fruktbar samklang med rådande omständigheter. Arbetet på skolan, så som lärarna själva förstår och hanterar det, inbjuder därmed inte till samarbete. Med betoningen på att hitta »rätt» person att samarbeta med, vilket tydligast kommer till uttryck i Projekt 2, visar det sig samtidigt att lärarna själva knyter kompetensen till de personliga egenskaperna, vilka man inte diskuterar kritiskt.

Ett sätt att förstå motståndet i denna komplexa praktik är att betrakta det som konsekvenser av två parallellt ständigt pågående organiserande processer (Broekstra 1998). Å ena sidan sker ett diskursivt organiserande av det kollektiva lärarskapet, uttryckt genom till exempel satsningar på arbetslag och samverkan, å andra sidan sker ett tyst, implicit, organiserande av det individuella lärarskapet. Det förra inrymmer försök att åstadkomma organisatoriska ramar och former för gemensam utveckling av verksamhet och arbetssätt. Det nya som utvecklingsidén medför formas diskursivt som något alla ska vara med i, som ett erbjudande du inte kan säga nej till. Idémässigt kan detta vara attraktivt, men genom det tysta organiserandet av praktiken formar lärarna uppgifter och kompetens som styrs av krav som de

uppfattar i utförandet av sitt arbete. De konstruerar därigenom ett lärarskap och en kompetens i det vardagliga arbetet som bärs upp av konkreta handlingar och här-och-nu-relaterad beredskap som ofta är outtalad, situations-beroende och i vissa avseenden oreflekterad.

Praktikens krav kan innebära ett nej till utvecklingsidén och den diskurs som formar den. Det kan vara ett tyst nej som innebär ett undvikande av argumentativt bemötande och gemensam reflektion, vilket gör att motståndet mot utvecklingsförsöket inte synliggörs. Lärarna organiserar därigenom på ett för givet taget sätt ett undvikande av att göra det konkreta arbetet, mötet med eleverna och tankarna om vad som är riktigt och viktigt i arbetet, tillgängligt för varandra. Detta sätt att implicit organisera arbetet innebär att man inte uppmärksammar varandras vardagsarbete och därmed inte gör det till något reflekterat gemensamt. När de två organiserande processerna inte integreras kommunikativt och medvetet tydliggör inte lärare och skolledning vad utvecklingsidén betyder och hur den kan praktiseras, och inte heller vad lärarnas praktik innebär och ställer för krav och hur denna praktik kan bidra till formandet av idén. Det är framför allt resultaten från Projekt 1 som tyder på att lärarna organiserat projektarbetet som ett pedagogiskt ingripande som hjälpt dem hantera motståndet.

## TVÅ OLIKA TYPER AV PEDAGOGISKA INGRIPANDEN

De två här redovisade utvecklingsprojekten kan ses som två typer av pedagogiska ingripanden i lärarnas praktik som uppvisar skilda sätt att hantera motståndet som uppstår. Trots likartade utgångspunkter där idéerna kommer från personal i viss samverkan med skolledning och där det sker ett idémässigt förankringsarbete bland personalen och eleverna vid skolan, sker ingripandena på olika sätt. I Projekt 1 organiserade lärarna tillsammans projektet till ett pedagogiskt ingripande som gjorde det möjligt att utveckla en gemensam uppgift och gemensamt arbetssätt. Det pedagogiska ingripandet tycks ha skett genom skapande av en kollektiv handlingsstruktur för kommunikativt organiserande av den gemensamma verksamheten.

Den kollektiva handlingsstrukturen, som i Projekt 1 etableras och bärs upp av ett gemensamt långsiktigt åtagande att genomföra en ny kurs, driver kontinuerligt fram både konkreta och kommunikativa handlingar bland de medarbetare som deltar i projektet. Genom att medarbetarna utför handlingar tillsammans gör de den praktiska kompetensen tillgänglig för varandra och genom samtal reflekterar de gemensamt över vad de gör och varför.<sup>10</sup> Det öppnar för möjligheten att föra samtal om vad det är som utgör en god pedagogisk verksamhet och vad det är som är ett kompetent arbetssätt i det specifika sammanhang där den egna verksamheten genomförs. Att den gemensamma reflektionen sker kontinuerligt gör att de ges möjlighet att ständigt rekonstruera den gemensamma förståelsen och ompröva handlingsalternativ. Planen för genomförande finns inte klar på förhand utan växer fram successivt medan arbetet pågår, vilket sannolikt motverkar den slentrianmässighet som annars kan uppstå när ett nytt arbetssätt etableras utan att ifrågasättas.

Projekt 2 utmärks av en inriktning mot organisatorisk formning där sättet att organisera lärarens arbete förändrades från klassföreståndarskap till mentorskap. Projektet utgör ett pedagogiskt ingripande som förändrar förutsättningarna för lärarnas arbete och ger dem både nya möjligheter och nya begränsningar. Däremot tycks det saknas ingripanden som tydliggör gemensamma praktiska uppgifter och som sätter igång gemensamma lärprocesser. Beträffande praktisk förankring framträdde motstånd mot genomförandet där ett flertal hade svårt att se någon skillnad mellan mentorskap och klassföreståndarskap och där utförandet av arbetet skedde individuellt.

Detta innebär i ett antal fall att den organisatoriska formningen av mentorskap, och dess relation till arbetslagen, inte motsvaras av att läraren förändrar sitt arbets sätt. Det synliggör ett kritiskt steg i relationen mellan idé och praktik som tycks ha utelämnats vid genomförandet av projektarbetet. Lärarna och ledning har inte nyttjat det pedagogiska ingripandet som ett gemensamt deltagande i praktiserandet som kunnat överbrygga motståndet. Detta trots utgångspunkten i en idé som uppfattats som angelägen och väl i linje med lärarnas föreställningar om ett gott lärarskap.

## EN MÖJLIGHET ATT DISKURSIVT ERÖVRA DEN EGNA PRAKTIKEN

Slutsatser av fallstudierna är att de kollektivt inriktade projektens anknytning till arbetet på skolan inte uppstår enbart genom att initiativen kommer från lärarna själva och att de förankrar dessa initiativ idémässigt. Anknytning till praktiken sker heller inte enbart genom god projektplanering på förhand eller genom att i den lokala skolan skapa organisatoriska förutsättningar för nya sätt att arbeta. Arbetet på skolan bär i sig självt, i lärarnas konstruktion av uppgifter och kompetens, ett motstånd mot kollektiva utvecklingsidéer och kollektivt arbete. Resultaten utmanar traditionella rationalistiska föreställningar om att det lyckade projektet förutsätter en i förväg utformad plan, dokumentation och strategier för utvärdering och implementering.

Om utvecklingsprojekt kan organiseras som pedagogiska ingripanden, vilka kontinuerligt främjar kommunikativt handlande, samtalsrationalitet och gemensamma konkreta uppgifter bidrar de till kollektiv kompetensutveckling på ett kollektivt plan och därigenom till skolans pedagogiska utveckling. Projektets kollektiva handlingsstruktur kan således innebära att lärarna diskursivt erövrar praktiken i nära relation till det gemensamma konkreta handlandet, vilket utgör en väsentlig del av projektets rationalitetspotential, för att anknyta till Alexandersson (1999) och Berg (2001). Det innebär att fortlöpande tillsammans öka kompetensen genom att använda de ord och begrepp som växer fram när man i samtalet fångar upp mötet med eleverna och kritiskt granskar handlingarna, avsikterna och nuet.<sup>11</sup>

I normativt hänseende innebär inte den gemensamma reflektionen att alla vid skolan alltid ska bli överens, det vore en omöjlighet och heller inte önskvärt. Det betyder heller inte att man alltid måste jobba lika och tillsammans, eller att ett professionellt lärarskap innebär att läraren inte får vara spontan i sitt arbete. Det som betonas här är snarare vikten av att kritik och



avsikter tydligt klargörs i mötet mellan lärare, ledning och elever, i arbetslag och i hela kollegiet, och att i diskussion framföra argument som kopplas till den egna praktiken och det egna konkreta handlandet. Utifrån det lärarperspektiv och de resultat som presenterats här förefaller en sådan slutsats plausibel. Utifrån ett styrningsperspektiv kan den emellertid förefalla problematisk. Den leder till vidare frågor om hur olika intressenters försök till styrning kan samordnas i sammanhang där personal ges möjlighet och rättighet att delta i det praktiska och diskursiva organiserandet av arbetet på skolan.

## NOTER

1. Resultaten från projektet som helhet finns rapporterade i Ohlsson och Salino (2000). Datainsamling i de två fallstudier som behandlas i denna artikel har utförts av Jon Ohlsson och Petra Salino.
2. Elevernas synpunkter och upplevelser av projektet behandlas inte i denna artikel (se Ohlsson & Salino 2000).
3. Elevernas synpunkter och upplevelser av projektet behandlas inte i denna artikel (se Ohlsson & Salino 2000).
4. Den *miljöpedagogiska* analysmodellen har utformats av Löfberg (1990, 2001) och kan i metodologiskt avseende anknytas till Peirces begrepp abduktion och retroduktion (t ex Peirce 1990). Miljöpedagogisk analys har inte bara använts i arbetslivs- och pedagogiska studier, även om en sådan inriktning varit vanlig de senaste åren (se t ex Löfberg & Ohlsson 1995, Ohlsson & Döös 1999). Såväl boendemiljöer som skolmiljöer utgör exempel på skilda sammanhang som analyserats med avseende på lärvillkor (t ex Löfberg 1976, Skantze 1989).
5. Jfr Giddens (1984) begrepp »diskursivt» och »praktiskt» medvetande som kan förstås som olika aspekter av individens avsiktliga handlande.
6. Detta kan sättas i samband med det som brukar betecknas som lärarskapets emotionella aspekter, den »tysta» kunskapen, och hur den avsaknad av gemensamt »yrkesspråk» som diskuteras (t ex Hargreaves 1998, Colnerud & Granström 1993).
7. I senare års försök att vidareutveckla Foucaults diskursanalys i samband med organisationsstudier behandlas sådana aspekter av makt på mikroplan där man även beaktar individernas konstruerande aktörskap, något som Foucault kritiserats för att tona ner (Alvesson & Deetz 1996, Reed 1998).
8. Rationalitetsbegreppet är centralt inom handlingsteori och alltså har Webers behandling av begreppet relevans. Se t ex Habermas (1988) för en diskussion av Webers handlingstypologi och definition av rationalitet. Det rationella handlandet är inte synonymt med ett instrumentellt handlande utan utgörs också av individers värdeorienterade handlingar. Benämningar som omsorgsrationalitet och ansvarsrationalitet har använts för att beteckna detta vidgade rationalitetsbegrepp och dess användbarhet i t ex undervisnings- och omsorgsverksamhet (Abrahamsson 1986). Habermas tillför även begreppet kommunikativ rationalitet till den vidgade förståelsen av rationaliteten, och pekar därmed på att människor genom det förståelseorienterade, argumentativa, samtalet kan utveckla gemensam förståelse.
9. Det finns därmed en synergieffekt i det kollektiva lärandet som innebär att individerna, genom det kommunikativa handlandet, kan sägas lära »tillsammans», och inte bara av varandra (Granberg & Ohlsson 2000).
10. Att lärarnas reflektion och självreflektion är en förutsättning för ett medvetet och avsiktligt handlande och därmed en viktigt steg i lärandet har poängterats av flera forskare (t ex Alexandersson 1994, Bengtsson 1995, Erlandson 1999). Här

uppmärksammas istället den kontinuerliga *gemensamma* reflektionen som är ett kollektivt handlande och som formas av den kollektiva handlingsstrukturen.

11. Detta anknyter till resonemang hos Englund (1996) om lärares kompetens och hos Wallin (2000) om samtalets betydelse för utveckling av skolans verksamhet.

## LITTERATUR

- Abrahamsson, B. 1986. *Varför finns organisationer?* Stockholm: Norstedts.
- Ahlstrand, E. 1995: *Lärares samarbete: En verksamhet på två arenor*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Alexandersson, M. 1994: *Metod och medvetande*. Göteborg: Göteborgs universitet. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alexandersson, M. (red) 1999: *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Deetz, S. 1996: Critical theory and postmodernist approaches to organizational studies. I C. Clegg & W. Nord (eds): *Handbook of organization studies*. London: Sage.
- Argyris, C. 1999: *On organizational learning*. Cambridge, Ma: Blackwell Publishers.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Bailey, B. 2000: The impact of mandated change on teachers. I N. Bascia & A. Hargreaves (eds): *The sharp edge of educational change*. London: Routledge/Falmer.
- Bascia, N. & Hargreaves, A. (eds) 2000: *The sharp edge of educational change*. London: Routledge/Falmer.
- Bengtsson, J. 1995: What is reflection? On reflection in teacher profession and teacher education. *Teacher and Teaching*, 1(1), 23–32.
- Berg, G. 1995: *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Göteborg: Gothia.
- Berg, G. 2001: Alla tiders managementbok. *Pedagogiska Magasinet*, 1/01, 42–45.
- Broekstra, G. 1998: An Organization is a Conversation. I Grant, D, Keenoy, T & C. Osrick (eds): *Discourse + organization*. London: Sage.
- Carlgrén, I. 1999: Pedagogy and teachers work. *Nordisk Pedagogik*, 19(4), 223–234.
- Carlgrén, I. & Hörnqvist, B. 1999: *Skola i utveckling. När inget facit finns: Om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Liber.
- Colnerud, G. & Granström, K. 1993: *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och erkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Coopey, J. 1996: Crucial gaps in »the Learning Organization». Power, politics and ideology. I K. Starkey (ed): *How organizations learn*. London: International Thomson Business Press.
- Earl, L. & Katz, S. 2000: Changing classroom assessment: Teachers struggles. I N. Bascia & A. Hargreaves (eds): *The sharp edge of educational change*. London: Routledge/Falmer.
- Englund, T. 1996: Are Professional Teachers a Good Thing? I I. F. Goodson & A. Hargreaves (eds): *Teachers professional lives*. London: Falmer.
- Erlandson, P. 1999: Reflektion – livshållning – lärarroll. *Nordisk Pedagogik*, 19(3), 176–191.
- Fink, D. 2000: The attrition of educational change over time: The case of »Innovative», »Model», »Lighthouse» schools. I N. Bascia & A. Hargreaves (eds): *The Sharp Edge of Educational Change*. London: Routledge/Falmer.
- Fischler, H. 1994: Concerning the Difference Between Intention and Action. I I. Carlgrén, G. Handal & S. Vaage (eds): *Teachers minds and actions. Research on teachers thinking and practice*. London: Falmer.
- Fullan, M. 1993: *Change forces*. London: Falmer.

- Fullan, M. 1997: *The challenge of school change*. Illinois: SkyLight.
- Giddens, A. 1984: *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. 2000: *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Habermas, J. 1988: *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hargreaves, A. 1995: *Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. 1998: The emotions of teaching and educational change. I A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds): *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 1998: *What's worth fighting for out there?* Buckingham: Teachers College Press.
- Helsby, G. & McCulloch, G. 1996: Teacher Professionalism and Curriculum Control. I I.F. Goodson & A. Hargreaves (eds): *Teachers professional lives*. London: Falmer.
- Hultman, G. 2001: *Intelligenta improvisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Kolb, D. 1984: *Experiential Learning*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Löfberg, A. 1976: *Boendets utformning som pedagogiskt problem* (IAN-rapport nr 177). Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Löfberg, A. 1990: Kunskapsproduktion och lärande i arbetet. I G. Aronsson & H. Berglind (red): *Handling och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfberg, A. 2001: Att upptäcka världen: Perspektiv som murbräcka för utveckling av världen och tänkandet om världen. I H. Montgomery & B. Qvarsell (red): *Perspektiv och förståelse*. Stockholm: Carlssons.
- Löfberg, A. & Ohlsson, J. (red) 1995: *Miljöpedagogik och kunskapsbildning*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Ohlsson, J. 1996: *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. (Doktorsavhandlingar från pedagogiska institutionen, Stockholms universitet: 75) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Ohlsson, J. 2001: Den överhettade arbetsmänniskan. I D. Tedenljung (red): *Pedagogik med arbetslivsinriktning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, J. & Döös, M. (red) 1999: *Pedagogic interventions as conditions for learning*. Stockholm: Stockholm University, Department of Education.
- Ohlsson, J. & Salino, P. 2000: *Utvecklingsprojekt som befrielse och kollektiv utmaning*. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Peirce, C.S. 1990: *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Daidalos.
- Reed, M. 1998: Organizational analysis as discourse analysis: a critique. I D. Grant, T. Keenoy & C. Oswick (eds): *Discourse + organization*. London: Sage.
- Riksrevisionsverket, 1998: *Lokal skolutveckling: Statens roll och ansvar*. Stockholm: Riksrevisionsverket.
- Robertson, S.L. 1996: Teachers work, restructuring and postfordism: Constructing the new 'professionalism'. I I. Goodson & A. Hargreaves (eds): *Teachers professional lives*. London: Falmer.
- Rönnerman, K. 1998: *Utvecklingsarbete: En grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H-Å. 1999: Utmanande eller utmanat ledarskap: En studie av rektors och organisationens betydelse för lärares undervisningsmönster. I L. Lindqvist, J. Löwstedt & U. Torper (red): *En friare skola: Om styrning och ledning av den lokala skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Schön, D. 1972: *Blindgångare mot framtiden*. Stockholm: Norstedts.

- Skantze, A. 1989: *Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter.* (Doktorsavhandlingar från pedagogiska institutionen, Stockholms universitet: 53) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Säljö, R. 2000: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.
- Talbert, J.E. & McLaughlin, M.W. 1996: Teacher professionalism in local school Contexts. I I.F. Goodson & A. Hargreaves (eds): *Teachers professional lives.* London: Falmer.
- Wallin, E. 2000: Skolans styrning som det gemensamma samtalet. I U. Tebelius & S. Claesson (red): *Skolan i centrum.* Lund: Studentlitteratur.
- Weick, K.E. 1995: *Sensemaking in organizations.* London: Sage.
- Zeichner, K. 1996: Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. I K. Zeichner, S. Melnick & M.L. Gomez (eds): *Currents of reform in preservice teacher education.* New York: Columbia University, Teachers College Press.