

Om lärarnas förändrade yrkesvillkor

ELISABETH HULTQVIST

Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet

Två motsatta bilder av lärare: Stig Järrel som lektor Caligula i Ingmar Bergmans film »Hets» och lärarna i Sveriges Televisions realityserie »Klass 9A», som på skolavslutningen bedyrar sina elever: Vi älskar er¹. Den dåtida läraren med krav på lydnad och respekt i ett gossläroverk på 1940-talet mot dagens personligt engagerade lärare i invandrartäta förortsskolor. Ger de bilder av hur läraryrket har förändrats? Återspeglar de skolans och samhällets förändring i yrkets förändring? I så fall hur har det förändrats? Är bilden av den dåtida skolan en del av det förflutna eller samspelar den med de krav och uppgifter lärarna upplever att de ställs inför idag?

I ett pågående forskningsprojekt med syfte att studera yrkets förändring såsom lärarna själva uppfattar det, har jag fört samtal med lärare som varit yrkesverksamma länge. De allra flesta har arbetat upp till tjugo, trettio år och är verksamma på högstadiet. I de flesta fall har samtalen förts i mindre grupper och vid flera tillfällen. De övergripande frågorna var: Vad har förändrats under åren som lärare? Hur ser du eller ni på dessa förändringar? Fram till hösten 2010 omfattar materialet 21 lärare. Syftet med den här artikel är att återge några av de aspekter hur lärarna beskriver yrkets förändring. Jag ska försöka att tematisera dessa aspekter för att därigenom få underlag att reflektera över i vad mån förändrade villkor har förändrat upplevelsen av läraryrket.

En återkommande uppfattning bland de 21 lärarna, och här ett centralt tema, är att kommunaliseringen, trots sin utformning av det större mått av ansvar som överläts till kommuner och skolor, ändå har inneburit att styrningen ökat och handlingsutrymmet för den enskilda läraren krympt. Man upplever att ett allt starkare fokus har riktats mot prestation och resultat. Skolornas så kallade meritvärden har blivit viktiga instrument i konkurrensen om eleverna, och därmed har, hävdar man, undervisningen också blivit mer prestationsinriktad. Samtidigt med kravet att alla elever ska nå de uppställda målen, har yrket fått en starkare relationell sida. Ett annat viktigt tema i samtalen är att yrket kräver ett större personligt engagemang idag än tidigare.

NÅGRA UTGÅNGSPUNKTER

En viktig omständighet rör urvalet av intervjupersoner. Det handlar om lärare som varit yrkesverksamma länge och uppnått en viss ålder och där reflexioner över yrkets förändring är svåra att skilja från att arbetet kan upplevas som mer betungande än vad det gjorde i början av yrkeslivet. De lärare jag inledningsvis kontaktade kunde vara såväl grundskole- som gymnasielärare. Men relativt snart bestämde jag mig för att rikta intresset mot lärare enbart verksamma på högstadiet. Högstadiet har reformerats mer än grundskolans tidigare år och under senare tid har detta stadium allt starkare kopplats till gymnasieskolan och dess mer teoretiska inriktning med krav på godkänt i vissa centrala ämnen. I följande redovisning kommer jag att ange några av de centrala uppfattningar som framkom under samtalen med de aktuella lärarna.

ÖKAD STYRNING OCH KONTROLL

Under våren 2010 framförs ett förslag från arbetsgivarorganisationen Sveriges kommuner och landsting (SKL) om att förändra lärarnas arbetstider. Förslaget skulle innebära att sommarloven kortades ned och den icke-schema-lagda, så kallade förtroendetiden upphöra. I gengäld skulle mer tid till planering ingå i det dagliga arbetet. Under ett av samtalen reagerar Tomas, en av lärarna jag träffar, med orden »Går det igenom är det sista spiken i kistan». Vilka menar Tomas är de andra »spikarna»?

Arbetstidsförslaget ses som ännu ett exempel på ingrepp och ökad styrning. Under samtalet med Tomas och ytterligare tre lärare, Karin, Birgitta och Sven, framkommer att de anser att den mer spontana och vad man beskriver som den kreativa delen av yrket har fått mindre utrymme och att undervisningen underställts en arbetsordning som alltmer på förhand bestämmer innehållet. Det är med viss vrede som dessa lärare beskriver de senaste årens förändringar:

Det var mer ett *skapande* yrke till att bli ett mer inrutat och reglerat yrke, mindre resurser, det fanns ju inte mängder [av resurser] alla år tidigare. Det har inte utvecklats åt det håll som jag hade hoppats i alla fall. Kommunalisering trodde man skulle betyda en satsning på kommunen. Det har den inte gjort, ... mindre tid till undervisning och skapande och mer oro för att man inte gör rätt. Alla papper som ska fyllas i, men framför allt alla förordningarna, det tycker jag styr... och alla konferenser. När ska jag få tid till mina glimrande lektionsförslag? Man orkar inte ägna kvällarna åt att planera. (Birgitta)

Politiker styr skolan mycket mer nu än tidigare. Det finns en miss-tänksamhet från kommunens sida. Lärarna har blivit mycket »kort hållna», i jämförelse med andra yrkesgrupper, som kan flexa, jobba hemma. Det är en förändring som ytterst drabbar eleverna. /.../ Det har skett en uppsplätning av No- och So-ämnena. Det är inte längre ett synsätt mot helheten och det tematiska, till exempel att kunna

arbeta med ett tema om Medelhavet. Det skulle kunna rymma religion, historia, samhällskunskap. (Sven)

Man var friare tidigare, det låg an på mig att göra något, det är mer *kontroller* nu. Det ska finnas på papper, planeringen ska läggas ut på hemsidan, öppen för alla. Jag ska veta tre månader förväg vad vi ska göra i december. Det tar ju död på mycket av ens lust. [...] Man har bestämt att det skapas ett avprickningssystem, där det för varje moment ska stå vad eleven redan kan och vad den ska kunna så att elever och föräldrar kan gå in och få information. Det kommer ju att ta tid. Det är ju ett sådant där måttänkande som inte går ihop med hur lärande går till. Man tror att allt går att mäta. (Karin)

Också Inger, som jag träffar på en annan skola, beskriver förändringen på ett liknande sätt:

All förbannad dokumentation, allt ska dokumenteras. Föräldrar efterfrågar. Det ska vara individuella utvecklingsplaner varje termin, både kort- och långsiktiga mål. Studieplaner, planering, mål, åtgärdsprogram, protokoll...

Vad händer med all dokumentation? /.../ Tidigare kunde man i lugn och ro planera. Det fanns tid till att vara kreativ och planera. Nu har vi tre konferenser i veckan. Vi har inte längre några gemensamma raster. Man vet inte vad som händer på skolan. Det blir glesare i personalrummet. Man träffar de kollegor som sitter i samma rum, de som är i samma arbetslag, men allt mindre av andra kollegor. (Inger)

Dessa lärare anser att de förr kunde arbeta mer fritt och skapande. Nu har nya uppgifter tillkommit som styr och rutar in arbetet. Birgitta uttrycker besvikelse över att förhoppningarna knutna till kommunaliseringen har kommit på skam. Sven upplever misstänksamhet från kommunens sida. De har mindre tid till att förbereda lektioner, istället tar dokumentationen över elevernas kunskapsutveckling ett allt större utrymme. Förändringen från regel- till målstyrning har i praktiken inte inneburit någon avreglering, istället har arbetet fått en tydligare inriktning mot prestation och resultat. En annan lärare säger:

Jag tyckte Lgr 80 var väldigt styrt, Lpo 94 är mycket mer öppet, men målstyrt. Men jag måste nå ... alla ska vara godkända ... på den *här* skolan ska *alla* vara godkända. Man skulle hellre vilja rikta in sig på strävansmålen, men man orkar inte, för man måste *draaa* dom andra över gränsen. /.../ Man lägger ganska mycket kraft att få upp de här eleverna, ... man kan visa att skolan kan vara med och konkurrera. (Lars)

Det är med viss ansträngning som Lars »drar» vissa av sina elever upp till nivån för godkänt. Lars önskar att det skulle finnas mer utrymme för undervisning i nivå med övriga kunskapskriterier, de så kallade strävansmålen. Men utan dessa extrainsatser skulle en del av hans elever inte av egen kraft kunna

ta sig »över gränsen». Att alla elever ska vara godkända betyder i praktiken, menar han, en undervisning med färre möjligheter att sprida betygen såsom man gjorde under det relativa betygssystemet.

I lärarsamtalen utpekas konsekvenserna av att alla elever ska uppnå betyget godkänd som en genomgripande förändring. I de individuella utvecklingsplanerna (IUP) och åtgärdsprogrammen ska elevens utveckling och framsteg dokumenteras, uppgifter som ofta upplevs som en form av styrning, rent tidsmässigt, eftersom de inte går att prioritera bort. Dokumentation ska spegla en kunskapsutveckling även i de fall där det svårligen går att urskilja någon, hävdas det:

Åtgärdsprogram; jag har ännu inte skrivit *ett* åtgärdsprogram som har följts fullt ut. Det beror på eleven som inte förstår, inte orkar, på föräldern som inte har tid och läraren som inte orkar. /.../ Nej, då måste eleven göra det och det, lyfta fram vad den kan och inte kan, för elever som knappast har varit där. Jag tycker att den här dokumentationen är en fruktansvärd bortkastad tid. (Lars)

Med en allt kraftfullare fokusering på resultat och därav tydligare styrning, uttrycker lärarna att den »friare och skapande» delen av arbetet har underdimensionerats, men även att möjligheten att variera undervisningen som skulle kunna spegla kraven för strävansmålen minskats:

Det fanns ju lärare förr med stort engagemang, men inte i den sociala situationen. Med en stor passion för sitt ämne lyckades man få med sig fler för sitt ämne. Det räckte. Det går inte idag. Det går ju inte att bara gå in och säga att jag ska undervisa er, resten struntar jag i. (Rikard)

Även om uppgiften är att uppnå vissa kunskapsmål så fungerar inte undervisningen, menar Rikard, om den inte också är förenad med ett socialt engagemang. Det är tydligt att fokus på mål och resultat upplevs som en överordnande uppgift.

STYRNING MOT MÅL OCH RESULTAT MED FOKUS PÅ RELATIONER

Lärarna tycks närmast samstämmiga om att yrket mer än någonsin har blivit ett relationsyrke. »Relationen till eleverna har förändrats, du måste nå dem!», som en av dem uttrycker det. Det är som om värdet av skola och studier i sig inte längre motiverar utan förutsätter ett personligt engagemang från lärarnas sida (Hult, Olofsson & Rönnerman 2005). »Förr fick man vara lärare, nu ska man vara pedagog», konstaterar Monica, en annan av lärarna.

Också vid det här samtalet lyfter lärarna fram kravet på att alla elever ska nå de så kallade uppnåendemålen som något som i hög grad inverkar på lärarnas arbete. »Alla elever ska nå målen, men IG får inte nämnas /.../ Det heter att *man ännu inte nått målen*... Att alla ska nå godkänt – det är en utopi.» Lars, som jag här citerat, kallar det en »utopi» och vänder sig emot föreställningen att alla har lika chans att prestera och nå de uppställda målen. Det är att »fjär-

ma sig från verkligheten» och Monica instämmer vid samma tillfälle och menar att detta kräver mer av pedagogiska insatser. Lärarna talar om förändrade relationer till eleverna. Att motivera och uppmuntra, att få elever att utvecklas, framför allt de som inte tror sig om att kunna är både en utmaning och ett ansvar:

Kan inte påminna mig när jag själv gick i skolan att någon frågade: »Hur känns det och hur går det?» Aldrig! Här frågar vi eleverna hela tiden. Man måste veta att eleverna är med på samma tåg som man själv åker, annars kan man inte nå något resultat. Tidigare lärare hade inte det ansvaret, här blir det också vårt misslyckande. (Bengt)

Bengts konstaterande att det är »också vårt misslyckande» belyser väl vad Monica tidigare påstått om yrkets förändring. För att nå resultat krävs en mer nära relation, men också ett avvägande och utformande över vilka vägar som är framkomliga. Rikard, en av de lärare jag citerar ovan, säger om förändringarna att »kraven på omhändertagandebiten har ju ökat väldigt mycket»:

Rent generellt tycker jag vi har större krav, omhändertagandebiten har ju ökat väldigt mycket. Det är ju inskrivet att man ska ju både fostra och fostra, värna, jättestor skillnad, som jag tycker är det positiva. Har man inte en trygg miljö, kan man strunta i att undervisa. Det är mycket intressantare. Vi är mer av klasslärare ... dagligen kommer en elev och säger »pappa» till mig. (Rikard)

Omhändertagandet har blivit en större del av vårt jobb. ... en mycket enkel förklaring kan vara det förändrade betygssystemet. När det nya betygssystemet kom ... alla ska med. Det här är en G-skola, alla lärare vet vad som gäller. (Kristina)

Undervisningen måste ske i »en trygg miljö» annars fungerar den inte, menar Rickard. Kristina, som jag möter på samma skola, förklarar förändringen med övergången till de målrelaterade betygen då ribban kom att läggas vid betyget godkänd.

DIFFERENTIERING INOM RAMEN FÖR DEN SAMMANHÅLLNA GRUNDSKOLAN

I fokus för den här studien är lärare verksamma på högstadiet, alltså den del av skolan som ännu är gemensam och obligatorisk för alla, men vars uppgift även är att differentiera till vidare studier. I lärarsamtalen framträder dessa båda uppgifter; att verka inkluderande – »vi måste ta hand om alla elever inom klassens ram» – och den ökade betoningen på prestation och resultat, som problematiskt. En målsättning som syftar till att inkludera, ta hand om alla elever, men som alltmer har kommit att bygga på det liberala idealet om att skolans uppgift även är att uppnå vad man kan kalla en rättvis ojämlikhet. Alla elever är lika, men skiljs åt genom sina meriter.

Ett sätt att hantera problematiken att både ta hand om alla elever och att upprätta en rättvis ojämlikhet, det vill säga att i någon mening samtidigt här-

bärgera två olika traditioner – en folkskole- och läroverksgrundad tradition – är att söka att väva samman dessa traditioner. Att fullt ut fokusera på prestation och resultat vore inte möjligt inom ramen för den obligatoriska skolan, men att uppnåendemålen ska omfattas av alla elever är att understryka betydelsen av resultat och samtidigt ställa läraren inför en mer uttalad pedagogisk uppgift än tidigare. Utifrån de uppfattningar som lärarna redovisar ges underlag att tala om en tyngdpunktsförskjutning mot ett yrke (på högstadiet) som i större utsträckning än tidigare kräver ett personligt engagemang.

Samtalen med de cirka 20-talet högstadielärarna ger en tydlig bild av förändrade yrkesvillkor. Kommunaliseringen och den därmed förändrade styrningen har inte inneburit det ökade ansvar och utvidgat handlingsutrymme man förväntade. Istället ser flertalet av lärarna, nu tjugo år senare, kommunaliseringen som inledningen på en förändring mot en alltmer kringskuren självständighet. Under den långa tid som lärarna varit yrkesverksamma har alltfler uppgifter tillkommit; »pappersarbete», uppifrån kommande krav att på olika sätt dokumentera elevernas framsteg och utveckling. Men ihop med en undervisning som i allt högre grad underställs krav på prestation och resultat skapas ett dubbelsidigt tryck.

Historikern Niklas Stenlås (2009) framhåller i rapporten *En kår i kläm – Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier* att läraryrkets förändrade ställning är en följd av två från varandra oberoende reformideologier, men som ibland även sammanfallit eller samverkat. Den första utgår från en »omsorgsideologi» [som] strävat efter att ersätta kunskapsförmedling med tillämplighet och omsorg» (Stenlås 2009 s 93). Den andra utgår från ideologin om styrbarhet, om att skapa effektivitet och kontroll i syfte att »ersätta professionell egenkontroll med management» (Stenlås 2009 s 93).

Har lärarkåren frånhänts möjligheten till kunskapsförmedling för att ägna alltmer tid till omsorg och att möjligheterna att kontrollera arbetet i allt högre grad kringskurits och underordnats en styrning uppifrån? Jag kan i viss utsträckning finna stöd för dessa slutsatser i lärarsamtalen, även om jag vill ge en helt annan tolkning av det Stenlås kallar *omsorgsideologin*. Den omsorgsideologi Stenlås ser som hinder för att förverkliga en »kunskapsskola» framstår snarare som ett villkor genom den starka koncentrationen på mål och prestation.

Lärarsamtalen visar tydligt att dessa krav inte vore möjliga uppnå inom ramen för en gemensam och sammanhållen grundskola om de inte samtidigt åtföljdes av motivation, stöd och uppmuntran, det vill säga ett personligt engagemang från lärarnas sida. Det något paradoxala är att lärarnas professionalitet alltmer tycks stå i omvänd proportion till kraven på kunskap och resultat. Ju starkare dessa krav är desto mer tenderar läraryrkets relationella sida att misskännas och därmed försvaga yrkets professionalitet. Kräver uppdraget att alla elever ska omfattas av vissa kunskapsmål andra slag av relationer till eleverna? I så fall, är det däri förändringen av yrket ligger?

EN SKOLA FÖR ALLA OCH MERITOKRATIN

En intressant fråga i relation till urvalet är i vad mån yrkets förändring kan förstås i förhållande till de traditioner som ryms inom högstadiet; den gemensamma, obligatoriska och den urvals- och läroverkspräglade. På vilket sätt har den mer meritokratiska framtoningen förändrat förutsättningarna för en sammanhållen och obligatorisk grundskola?

I flera arbeten har den franske sociologen François Dubet problematiserat konsekvenserna av en utbildningspolitik där man satsat på breddad och förlängd skolgång, samtidigt som denna strävan alltmer utgår från den liberala ambitionen att åstadkomma en jämlikhet byggd på prestation (Dubet & Duru-Bellat 2000, Forssell 2011). I bland annat *Faits d'école* hänvisar Dubet (2008) till den sedan länge etablerade politiska enigheten om att bygga ut och satsa på utbildning, medan föreställningen om skolan i dess »forme républicaine canonique»² fortfarande är stark. Den breddade och förlängda skolgången har i grunden förändrat skolan utan att man, på framför allt skolpolitisk nivå, insett vad dessa förändringar har inneburit.

Det är mycket komplexa förändringar, där bland annat betygsexplosionen med den relativa devalveringen som följd har lett till ökad konkurrens om betyg och framtida utbildningsplatser. Det paradoxala, skriver Dubet (2008), är att ju mer demokratisk skolan är desto mer tävlingsinriktad och meritokratisk blir den. Annorlunda uttryckt: Ju mer skolan betonar »en skola för alla» desto mer tvingas den följa upp och dokumentera, klassificera och nivågruppera eleverna. Vi kan förstå lärarsamtalens centrala teman; om ett förändrat handlingsutrymme till följd av de ökade kraven på prestation och de ökade förväntningarna på personligt engagemang som ett uttryck för just denna paradox. Om det nu är så, hur har detta påverkat lärarnas professionella ställning?

EN DE- ELLER RE-PROFESSIONALISERING?

Talet om läraryrkets deprofessionalisering återkommer i ett flertal rapporter och skrifter (Broady, Börjesson & Bertilsson 2009). Kommunaliseringen och det nya styrsystemet har lett till ökad reglering (Carlgren, Forsberg & Lindberg 2009). Kommunernas ansvar har, tillsammans med friskolereformen, skapat vad som kallas »New public management», där arbetsinnehållet definieras uppifrån och inte inifrån de professionella själva. En liknande utveckling iakttas i USA.

Enligt Kenneth Zeichner (2009) har reformen »No Child Left Behind Act»³, införd 2002, bidragit till en mer direktstyrd federalistisk men samtidigt delstatsansvarig och marknadsorienterad skola. De ökade kraven på uppföljning och utvärdering, men också test har skapat en »teknisk» förlaga för hur mål och undervisning ska bedrivas utifrån vissa på förhand bedömningsbara krav (jfr Ravitch 2010). Även om lärarna tilldelas ett större ansvar, vilket också stärker deras handlingsutrymme och därmed professionen, menar Zeichner (2009) att utvecklingen mot att uppnå vissa mätbara miniminivåer under namnet »New professionalism» riskerar att leda till en deprofessionalisering.

De citat jag tidigare redovisat ger anledning att tala om en förändring i termer av instrumentalisering. Målen för godkänt ska gälla alla elever, är en överordnad uppgift och har en styrande effekt på undervisningen men, samtidigt för att nå dessa mål frammanas ett förhållningssätt till eleverna där motivera, uppmuntra och stödja blir väsentliga delar. Stephen Ball (2003) pekar på att utvecklingen mot prestation och mätbara kunskaper också utvecklat en annan värdeskala:

The ethics of competition and performance are very different from the older ethics of professional judgement and co-operation. /.../ Teachers are deprofessionalized and reprofessionalized. (Ball 2003 s 218)

Lärarsamtalen ger å ena sidan fog att tala om yrket i termer av en utveckling mot deprofessionalisering eller rentav teknifiering; undervisningen följer en på förhand bestämd planering, elevernas prestationer koordineras mot avprickningssystem, för elevomdömen finns redan angivna formuleringar, och så vidare, å andra sidan det uttalade målet att alla elever ska bli godkända, är förändringar som för att uppnås ställer större krav på ett personligt engagemang.

Men bör det sociala engagemanget såsom Rikard, en av de intervjuade lärarna, anger det, uppfattas som ett villkor? I så fall kan man då, i likhet med Ball (2003), tala om två tendenser till förändring av läraryrket; en deprofessionalisering till följd av ett starkare fokus på resultat och som konsekvens av skolans differentierande uppgift och en reprofessionalisering, där pedagogisk förmåga och engagemang framstår som villkor? Något tillspetsat skulle man alltså kunna uppfatta lärarnas upplevelser av dessa förändringar som att ju mer lärare desto mer pedagog. Hur kan då dessa förändringar tolkas?

REKRYTERINGSFÖRÄNDRINGAR?

Utbildningssociologisk forskning visar på hur läraryrket tappat mark (Broady m fl 2009). I studier av rekryteringen till lärarutbildningen framträder den typiska lärarstudenten som kvinna med lågt socialt ursprung och med svaga betyg från gymnasiet (Hultqvist & Palme 2009). I artikeln »Nu var det 2030» argumenterar Finn Calander och Sverker Lindblad (2005) för att läraryrket utsatts för en yrkesmässig devalvering. Läraryrkets försvagade position ska inte främst ses som följd av en förändrad rekrytering utan är i betydligt högre grad kopplad till läraryrkets ökade beroendeställning till andra aktörer i skolan och de nya uppgifter lärarna förväntas fylla (Cheng, King & Kwok 2001). Kravet att realisera »en skola för alla» har i grunden förändrat lärarnas uppdrag. Något alternativ till skolgång ges inte barn och ungdomar idag. Någon utslagning sker inte, utan differentieringen sker inom ramen för den sammanhållna skolan. Dessa kort presenterade slutsatser från forskning om läraryrket leder till frågan; enligt vilken logik skulle uppdraget att realisera »en skola för alla» kunna leda till deprofessionalisering?

ALLAS LIKA CHANS OCH KRAV PÅ PRESTATION OCH RESULTAT

Efter införandet 1962 har grundskolan successivt utvecklats till en gemensam och sammanhållen skola. Redan 1969 slopades linjeindelningen i Årskurs 9 och i samband med *Lpo 94* avskaffades alternativkurserna i engelska och matematik och därmed den inbyggda differentieringen. Syftet att vända en utveckling där allt fler elever under 1970-talet befinner sig utanför den ordinarie undervisningen, i olika slags hjälp- eller observationsklasser, resulterar i satsningen på en skola för alla.

Strävan att verka för en gemensam och sammanhållen klass och samtidigt tillgodose den enskilde elevens behov, rymmer i viss mening två skilda pedagogiska förhållningssätt, men där målsättningen är densamma; genom ökad individualisering kompensera och hjälpa fram eleverna för att ge alla dem en lika chans. Grunden för en liberal demokrati är att alla ges samma möjligheter. Att inte betrakta eleverna som fria och lika, vore att ifrågasätta skolans uppdrag att ge alla lika chans (Duru-Bellat 2009). Det vore också att tvivla på provens och betygens möjlighet att i objektiv mening kunna mäta elevernas kunskaper.

När betydelsen av att prestera och uppnå resultat tillmätts ett allt större värde, när kraven på kunskapsspridning ökar, blir då inte föreställningen om allas lika chans svårare att upprätthålla? Samtidigt med dessa krav, finns också kravet att alla elever ska uppnå målen för betyget godkänd, vilket på ett plan omöjliggör en utsortering av vissa elever, men på ett annat åsidosätter meritokratins spelregler för denna elevgrupp. Aningen hårdtaget kan man säga att läraren å ena sidan i allt högre grad ska fullfölja traditionen att utifrån olika slags tester och prov fördela omdömen och betyg, å den andra, upphäva spelreglerna och genom ett personligt engagemang kunna möjliggöra för alla att uppnå betyget godkänd.

Även om de senaste årens förändringar skulle kunna sammanfattas med de ord som Monica, en av de tidigare citerade lärarna, väljer att beskriva dem: »Förr var man lärare, nu är man pedagog», skulle jag snarare formulera det som att »pedagogen» snarare är att uppfatta som förutsättningen för dagens »lärare». Men om »pedagogen», det jag här benämnt som lärarens sociala och personliga engagemang, är villkoret för att realisera »en skola för alla» alternativt »alla ska nå målen», hur har detta då påverkat eller förändrat lärarnas status och legitimitet? Jag vill avsluta presentationen av detta pågående forskningsprojekt genom att reflektera över frågan ur ett bredare historiskt och samhällsvetenskapligt perspektiv.

EN FÖRSVAGAD LEGITIMITET?

I *Le déclin de l'institution* reser François Dubet (2002) frågan om läraryrkets förändrade ställning utifrån den durkheimska traditionen om skolans roll som motorn i samhällets modernisering (jfr Hultqvist 2011). En skola som med hjälp av en kår av professionella socialiserar eleverna till »fria» och självständiga subjekt. Är tanken att vetenskap och framsteg ska göra det möjligt för individen att frigöra sig från sitt sammanhang och förändra sitt liv fortfarande

giltig? En tankefigur och tro som under lång tid givit skolan dess särskilda kraft och magi.

I likhet med andra samhällsvetare, som Zygmunt Bauman (1991) och Andy Hargreaves (1998), ställer Dubet frågan om inte skolan har förlorat sin ideologiska kraft. Lärarens förändrade ställning är uttryck för den försvagade tilltron till det moderna projektet, menar Dubet (2002). I framväxten av det moderna samhället betraktades läraren som kyrkans företrädare, vilken i Guds namn skulle höja elevens moral bortom det vardagliga.

Efter krigsslutet ersattes religionen av demokratiska och rationella principer. Läraren åtnjöt auktoritet, inte bara för sitt kunnande, utan också som förmedlare av dessa mer eller mindre universella principer. Eleverna förväntades lyda då läraren ansågs företräda en högre sak, ett allmänt gott, före egna intressen. Dessa värden och principer, såväl de religiösa som senare de rationella utgjorde vad Dubet (2002) beskriver som ett *institutionellt program*. Det fungerade som vägledning men ingöt också ett kall hos kåren av lärare att fostra eleverna till dugliga samhällsmedborgare.

Det institutionella programmet är i grunden uttryck för det moderna projektet; där skolan å ena sidan ska socialisera individen till den värld som väntar, inrätta ett habitus i enlighet med det sociala livets krav, å den andra, genom att åberopa dessa universella värden rycka loss individen ur sitt sammanhang och göra henne till subjekt med förmåga att hantera sitt liv och sin frihet. Dubet argumenterar för att legitimiteten i institutioner som till exempel skola, men också sjukvård och socialtjänst har försvagats, inte till följd av organisationsförändringar eller marknadens intåg, utan för att den ideologiska kraften, »magin», har släppt, eller sagt med Weber »förtrollningen har upphört».

I skolans värld har det länge funnits en uppslutning kring de demokratiska värdena. Skolan ska ge alla elever samma chans. Skolan ska vara likvärdig. Erbjudas alla samma möjligheter oavsett skola. De problem och svårigheter lärarna möter uppfattas inte som inneboende motsättningar utan som hinder och motstånd från samhället utanför skolan. Läraren uppfattar sällan att premieringen av »de bästa» står i motsättning till principen om »en skola för alla». Motsättningen mellan att tro på en jämlik och rättvis skola och uppgiften att klassificera och göra eleverna ojämlika hanterar lärarna genom att hänvisa till omständigheter utanför skolan: skiftande begåvningar, olika förutsättningar och bakgrunder, och så vidare. Dubet (2002) kallar detta för *nödvändiga fiktioner*.

Även om man som lärare mycket väl vet att alla inte har samma chans skulle arbetet bli outhärdligt och cyniskt och helt förlora sin mening om man avvisade tanken. Värden som »en skola för alla» eller »skolans likvärdighet» har länge setts som oantastliga eftersom de givit legitimitet åt läraren att ge tillsägelser, men framför allt att sätta betyg. Även om lärarna verkar för att ge alla en lika chans vet de nu att det inte längre är möjligt. För att uppmuntra och motivera eleverna, kräver yrket idag mer av personligt engagemang. Institutionens magi har ersatts av lärarnas personliga engagemang. Läraryrkets förändring kan inte främst förklaras av organisatoriska reformer eller av förändrade rekryteringsmönster, menar Dubet (2002), utan snarare av dessa mer

komplexa och motsägelsefulla processer inskrivna i själva modernitetsprojektet.

NOTER

1. Våren 2008 sändes i Sveriges Television en första omgång av realityserien »Klass 9A», där några sk superpedagoger skulle förbättra resultaten för en klass av elever i Årskurs 9. Våren 2011 sändes en ny omgång av serien.
2. I republikens Frankrike är föreställningen fortfarande stark att det moderna samhällets framväxt och individens frigörelse har att tacka den obligatoriska, kostnadsfria och konfessionslösa skolan, (Primärskolans signum: »obligatoire, gratuit et laïque»). Det råder alltså en orubblig tro på sk fasta kunskaper, skriver François Dubet (2008) i *Faits d'école*.
3. No Child Left Behind Act 2001, reform genomförd av bushadministrationen 2002, vilken syftar till att alla elever testas i femte och åttonde årskursen i engelska (läsning) och matematik utifrån vissa utarbetade prov, »Standard-based test».

LITTERATUR

- Ball, S. 2003: The teacher's soul and the terror of performativity. *Journal in Educational Policy*, 18(2), 215–228.
- Bauman, Z. 1991: *Modernity and ambivalence*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Broady, D. Börjesson, M. & Bertilsson, E. 2009: Temaintroduktion: Lärarutbildningens hierarkier. *Praktiske Grunde*, 2009/4, 7–18.
- Calander, F. & Lindblad, S. 2005: Nu var det 2030. *Pedagogiska Magasinet*, 2005 /1, 14–21.
- Carlgrén, I., Forsberg, E. & Lindberg V. 2009: *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Cheng, Y., King, W. & Kwok T. 2001: *New teacher education for the future; international perspectives*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Dubet, F. 2002: *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. 2008: *Faits d'école*. Paris: Cas de Figure, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. 2000: *L'hypocrisie scolaire. Pour un college enfin démocratique*. Paris: L'Épreuve des faits, Seuil.
- Duru-Bellat, M. 2009: *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de Science Po.
- Forssell, A. 2011: *Skolan som politiskt narrativ: En studie av den skolpolitiska debatten i Sveriges riksdag 1991–2002*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hult, A., Olofsson, A. & Rönnerman, K. 2005: Ten years later: Teacher's views of their profession. *Wingspan*, 1(1), 36–46.
- Hargreaves, A. 1998: *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultqvist, E. 2011: Skolans vacklande legitimitet. *Skola och Samhälle*. <http://www.skolaochsamhalle.se/skola/elisabeth-hultqvist-skolans-vacklande-legitimitet/> (2011-04-08)
- Hultqvist, E. & Palme, M. 2009: Stå vid rodret eller tappa bort sig. En sociologisk studie av rekryteringen till lärarutbildningen. *Praktisk Grunde*, 2009/4, 77–94.
- Ravitch, D. 2010: *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York, NY: Basic Books.
- Stenlås, N. 2009: *En kår i kläm – Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. (ESO-rapport 2009:6) Stockholm: Finansdepartementet.
- Zeichner, K. 2009: *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.