

En teori om skolan som institution och skolor som organisationer

Kommentarer till Gustav E. Karlens
och Anders Perssons recension

GUNNAR BERG

Institutionen för Hälsa och samhälle, Högskolan Dalarna

Karlsen och Persson skrev i föregående nummer av denna tidskrift (s 205 ff) i avdelningen »Aktuellt» en recension av min avhandling i sociologi *Att förstå skolan* (Berg 2003). I avhandlingen läggs snart 30 års forskning samman i en teori. Denna fokuserar den komplexitet som utmärker skolans verksamhet och skolors arbete som bottnar i den mer eller mindre motsägelsefyllda styrning och ledning, som sätter gränser för enskilda skolors ledning och vardagsarbete. Teorin vilar på weberiansk metateoretisk grund och är ett analytiskt verktyg för att bena upp skolans styrning och skolors ledning i sina beståndsdelar. Syftet med detta är att öka förståelsen av och därmed kunskaperna om såväl enskilda skolor som organisationer som skolan som en statlig institution i samhället. Teorin är upphängd på att dess huvudbegrepp, skolinstitution och skolororganisation (struktur och aktör), är sammanförda i ett begreppssystem som fångar in essensen i såväl skolans mångskiftande uppdrag som skolors vardagsarbete.

VILKA DELAR AV AVHANDLINGEN FÖRBIGÅS OCH VILKA BEHANDLAS?

För mig är det rimligt att en recension av detta slag nagelfar det aktuella arbetet i förhållande till de premisser som arbetet vilar på. Detta utesluter självfallet inte att arbetet även granskas på andra grunder. Men om en sådan kritik ska ha en substantiell innebörd som går utöver ett intressant diskussionsinlägg, bör kritikerna kunna visa på problem i det aktuella arbetet och hur dessa skulle kunna hanteras med andra referensramar. Som jag ska visa ägnar sig Karlsen och Persson knappast åt vare sig det ena eller det andra. De delar man skjuter in sig på inskränker sig nämligen i allt väsentligt till avhandlingens andra del, det vill säga den del som handlar om skolan som institution. Den tredje delen (halva boken i sidor räknat) behandlas ytterst marginellt, och här kan noteras att en av huvudreferenserna i denna del är recensent Perssons (1994) utmärkta bok *Skola och makt*. Hans fokus på

skolan som tvångsorganisation passar i själva verket som hand i handske i denna teoribildning. Det är för övrigt i denna bok som Persson för in begreppet »skolsociologi» som uttryck för en mer antifunktionalistiskt orienterad utbildningssociologi.

Att man i huvudsak negligerar avhandlingens tredje del är anmärkningsvärt eftersom det är här som den egentliga teorin presenteras; här redovisas de begreppsapparater som utgör analytiska verktyg för att penetrera enskilda skolor som organisationer och här relateras dessa till skolan som institution (aktör länkas samman med struktur). I denna del beskrivs vidare (med referens till Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson 1997) teorin som i huvudsak deskriptiv med inslag av metateori (den strukturalistiska och neorationalistiska ansatsen) och normativ teori (skolutvecklingsmodellen). Att förbigå avhandlingens tredje del innebär att man enbart tar upp de metateoretiska och normativa delarna av teorin men bortser från den deskriptiva delen. Metaforiskt kan detta liknas vid att man inskränker sitt intresse till »uppmarschen» och »ställningarnas intagande», men förbigår själva »slaget».

ANALYSINSTRUMENT KONTRA ANALYSOBJEKT

Istället för att gå i närkamp med den deskriptiva teorin som sådan, drar recensenterna fram en blandning av forskare och områden som man menar borde ingå i teorin. Man hävdar att Bauman, Giddens och Beck skulle kunna fylla de »tomrum» som uppstått i och med att teorin bortser från att betrakta skolan i ljuset av det sen- och postmoderna samhället. Men Karlson och Persson negligerar då att i avhandlingen fångas detta in med de resonemang som förs i anslutning till begreppet »postindustriellt samhälle» och »församhälleligad stat». »Vi ska inte ytterligare fördjupa oss i den diskussionen» skriver man (s 210), men det hade nog varit bra om man hade gjort det. Vidare saknar Karlson och Persson inslag i teorin med bäring på motstånd från lärare och elever, utbildningens ändrade status, massutbildning, globalisering och postmodern alienation. Man är även kritiska till att teorin inte är relaterad till New Public Management (NPM) och Bologna-deklarationen.

Genom att föra fram denna disparata önskelista blandar recensenterna samman teorin som analysinstrument med möjliga empiriska fält som kan studeras med teorin som bas. Det går nämligen utmärkt att studera utbildningens ändrade status, NPM etcetera, med utgångspunkt tagen i teorin. Om man hävdar att teorin bör kompletteras med Giddens och andra, bör man kunna peka på de grundläggande problem i den nuvarande teoribildningen som detta skulle lösa, och dessutom diskutera det eventuella eklektiska dilemma som kan uppstå i kölvattnet av detta.

Man reagerar också över att teorin bara innehåller gammal skåpmat (mitt uttryck), men analogt med det ovan sagda är denna invändning poänglös om inte Karlson och Persson visar på luckor i teorin och hur i så fall senare års forskningsrön skulle kunna fylla dessa. Eftersom avhandlingen i huvudsak är en sammanställning av ett mångårigt teori bygge har kritiken att den inte innehåller »någonting nytt» något av Moment 22 över sig.

Ovan nämndes att recensenterna helt förbigår Kapitel 12 och jag finner detta anmärkningsvärt av flera skäl. Karlsen och Persson kritiserar mig för att inte diskutera vad man inte kan förstå med denna teori (s 210), men i Kapitel 12 diskuteras just sådana områden. Vidare menar man att jag bortser från »internationella impulser» (s 212), men man negligerar då att jag, även detta i Kapitel 12, väcker tanken att en teori av det här aktuella slaget kan fungera som analytiskt instrument för komparativa studier av olika länders skolinstitutioner och skolorganisationer. Parentetiskt kan inflikas att det är just inom ramen för studier av det sistnämnda slaget som New Public Management med fördel skulle kunna nagelfaras.

OLIKA BUDSKAP

I sin konklusion ifrågasätter Karlsen och Persson om det är fråga om en sammanhängande teori överhuvudtaget. Som motargument konstaterar jag att i det yttrande som, i enlighet det norska regelsystemet för disputationer, förklarar att avhandlingen är värdig att läggas fram (det vill säga det dokument som i praktiken godkänner avhandlingen) skriver Karlsen och Persson (tillsammans med Georges Midré) bland annat följande:

Berg utvikler en sammensatt teori, som inneholder en rekke perspektiver og variabler. Det er i seg selv imponerende å ta mål av seg til å utmeisle en samlende teoretisk begrepsforståelse som kan anvendes på skolen som kompleks institusjon og skoler som ytterst ulike og mangfoldige organisasjoner formelt og kulturelt. Berg makter imidlertid å holde mange tråder i sin hånd. Han er en forsker som systematisk bygger opp en teoriforståelse. Han ordner, rydder og kategoriserer. (Karlsen, Midré & Persson 2004 s 4)

Som framgått är stommen i teorin sammankopplingen mellan aktör och struktur i bemärkelsen skolor som organisationer respektive skolan som institution och i det nämnda yttrandet skriver man följande om just detta:

Bergs teori har som ambisjon å knytte sammen struktur og aktør i en teori han selv kaller skolesosiologisk. Det dreier seg om et aktivt forsøk på å bygge bro mellom et makro- og et mikronivå. Han lykkes langt på vei i dette. (Karlsen, Midré & Persson 2004 s 6).

Dessa omdömen lyser med sin frånvaro i recensionen, och jag frågar hur man kan avfärda en teori vars huvuddelar man inte behandlar, och som man i andra sammanhang accepterar och till och med komplimenterar.

Även i själva recensionen finns en bristfällig konsistens mellan de olika synpunkter man framför. Detta kommer till uttryck när man lyfter fram att »det nya i bidraget är inte delarna, utan det systematiskt utformade begreppsbygge som ger mening åt forskningarna» (s 210). Jag kontrasterar detta mot Karlsen och Perssons konklusion att »dessvärre tillförs inte något väsentligt nytt när det gäller begrepp, begreppsforståelse, empiri och tolkning» (s 215). Vidare värjer jag mig mot att Karlsen och Persson benämner min ambition att sammanställa och systematisera den forskning som jag varit inblandad i under

snart 30 år som en »mission». Om detta är en mission är väl det knappast något som avviker från varje forskares ansvar att avrapportera och föra ut sin forskning.

BEGREPPET HUVUDMAN

Ett återkommande tema i recensionen är kritiken mot begreppet huvudman så som Abrahamsson (2000) har utvecklat detta. Karlson och Persson säger: »Reell makt är inte detsamma som formell makt och konstitutionell rätt». Detta är att slå in en redan vidöppen dörr. Som påpekas av Abrahamsson (2000) kan huvudmannen bestämmas till den som har just den formella och konstitutionella makten, medan frågan om vem eller vilka som har den reella makten är empirisk. Det är således inte särskilt komplicerat att bestämma vem eller vilka som i konkret bemärkelse är huvudman. Karlson och Persson frågar sig: »Hur förhåller det sig med marknadens makt? Och med makten i civilsamhället?» (s 213) Ja, hur förhåller det sig med det? Består inte marknaden i hög grad av välorganiserade huvudmän som försöker utöva ekonomisk makt? Vad betyder småsparare i förhållande till stora kollektiva aktörer som till exempel Skandia? Och makten i »civilsamhället» är knappast jämnt fördelad, utan hänger i hög grad samman med kapaciteten att uppträda som huvudman för kollektiv av individer.

Att granska organisationer från denna i grunden Weber-influerade strukturalistiska bas innebär således inte några aprioriska antaganden om det är huvudmannen eller andra intressen som reellt sett styr organisationens arbete. Det innebär snarare en idealtypisk bas för att skärskåda de maktintressen som ligger till grund för att en organisation överhuvudtaget existerar. I avhandlingen granskas för övrigt kritiskt några av nutidens mest framträdande huvudmannaintentioner inom skolområdet, nämligen den officiella synen på begreppet likvärdighet. Att mot denna bakgrund hävda att jag är »påfallande ointresserad av den realpolitiska kontexten», och att jag inte uppmärksammat 1991 års kommunalisering är gripet ur luften. Jag hänvisar här till den nämnda analysen av likvärdighetsbegreppet (s 136 ff) som bland annat innehåller en intervju som jag genomförde med dåvarande skol- och nuvarande statsminister Göran Persson som fokuserar just 1991 års decentraliseringsreform. Recensenterna kritiserar också huvudmannabegreppet för att vara personifierat och »långt ifrån könsneutralt» (s 213), och här håller Karlson och Persson inte isär *begreppet* huvudman från *termen*.

FRIRUMSMODELLEN

Recensenterna kritiserar den så kallade frirumsmodellen. Låt mig här försöka sätta in denna i sitt sammanhang. Karlson och Persson hävdar att »postulatet» om frirummet är centralt i teorin. Ja, frirumsresonemangen är centrala i så måtto att de på ett förhoppningsvis överskådligt och visualiserande sätt sammanfattar teorins bärande delar, sammankopplingen mellan skolan som institution (de yttre gränserna) och skolor som organisationer (de inre gränserna). Modellen utgör inte teorins utgångspunkt men väl en sammanbind-

ningspunkt mellan teorins deskriptiva och normativa del, mellan teori och praktik. Den åskådliggör hur teorin inte bara är relevant i ett abstrakt samhällsvetenskapligt sammanhang, utan också hur den fungerar som ledstjärna för vardagsnära skolutveckling.

Karlsen och Persson har också missuppfattat frirumsmodellen som skolutvecklingsstrategi; man uppfattar den så att skolor ska »fylla» sitt outnyttjade handlingsutrymme. För enskilda skolor (som organisationer) är skolutveckling snarare en fråga om att – med kunskap om yttre ramar och egna inre förutsättningar – planera, genomföra och följa ett skolarbete som svarar mot sina egna mänskliga och materiella resurser.

Karlsen och Persson hävdar att skolutvecklingsstrategin står och faller med att det existerar ett frirum. Detta är ett korrekt men trivialt påpekande. All utveckling oavsett perspektiv, och om det rör sig om individ-, organisations- eller samhällsutveckling, står och faller med att det existerar någon form av outnyttjat handlingsutrymme. Detta gäller väl för övrigt mänsklig utveckling överhuvudtaget.

Karlsen och Persson saknar vidare »anvisning i avhandlingen om hur frirummet kan bestämmas empiriskt» (s 212). I avhandlingen behandlas emellertid ingående två metoder som inom ramen för denna teoribildning utvecklas i just detta syfte, nämligen dokument- och kulturanalys. Dessutom anvisas en strategi för skolutveckling som bland annat är upphängd på dessa metoder. Metoderna och strategin må vara trubbiga instrument som bör bli föremål för ytterligare utveckling, men att hävda att de empiriska metodaspekterna av frirumsproblematiken lyser med sin frånvaro är felaktigt.

Karlsen och Persson betecknar vidare frirummet som ett »postulat», och jag medger alltså gärna att jag har problem med att föreställa mig en social verksamhet där frirummet är uttraderat. Å andra sidan utesluter inte ett nyttjande av teorin empiriska utfall som visar på ett obefintligt frirum. Att benämna föreställningen om existerande frirum som postulat är således missvisande och felaktigt. En ytterligare kritik är att resonemangen kring frirumsmodellen är uttryck för en politisk korrekthet (mitt uttryck). Jag bestrider även detta och hänvisar då till vad som sades ovan om att fokuseringen på »huvudmannen» öppnar, i motsats till andra modeller för skolutveckling (jfr Berg & Scherp 2003), för kritiska analyser av skolans formella och informella styrning.

Karlsen och Persson frågar sig vad som händer när gränserna överträds och om »skolan ... verkligen är en kollektiv aktör» (s 214). Man tycks mena att eftersom teorin per se inte har några svar på denna fråga bör den förkastas. Detta är en ytterligare bekräftelse av att recensenterna inte håller isär analysredskap från analysobjekt. Jag konstaterar dock att Karlsen och Persson, uppenbarligen omedvetet, använder teorin såtillvida att man med den som bas lyfter fram ett antal (för övrigt mycket intressanta) empiriska frågor. I anslutning till frågan om skolan som en kollektiv aktör, noterar jag att man bortser från de resonemang som förs i Kapitel 9 om skolors arbetsorganisationer. Innehållet i detta kapitel öppnar för närstudier av just frågan om enskilda skolor som organisationer som mer eller mindre väl utvecklade kollektiva aktörer.

MAKT- OCH KONFLIKTPERSPEKTIVET

Ett tema som återkommer i recensionen är att man inte accepterar att teorin vilar på ett makt- och konfliktperspektiv. Man hävdar till exempel att teorin »överhuvudtaget» inte fångar in »motstånd från ... från lärare och elever» (s 209). Jag vill å det bestämdaste avvisa denna kritik. I själva verket är de begreppsapparater som redovisas i Kapitel 8 (med bäring på lärare och övrig skolpersonal) och Kapitel 10 (elever) närmast skraddarsyddade för att fånga in empiri av detta slag. Kulturanalys är metoden för att uppmärksamma just dessa frågor. Men, teorin utgör inte bara en grogrund för att empiriskt fånga in förekommande »motståndsfickor», utan genom att lyfta data av detta slag från enskilda skolor som organisationer till skolan som institution, öppnas för att även frågan om »motstånd mot vad» uppmärksammas.

Alla konflikter som har med motstånd av detta slag att göra vilar förvisso inte på en yttlig immanent grund, utan kan mycket väl böttna i inbyggda konflikter i skolans institutionella uppdragsstruktur. För att kunna ta sig an denna problematik är det nödvändigt med analysverktyg som förmår knyta samman aktörs- och strukturdata. I detta sammanhang hävdar Karlsen och Persson också att frirumsmodellen är en harmonimodell. Som motargument nöjer jag mig här med att citera en passage i avhandlingen som beskriver frirumsmodellen så här:

De yttre och de inre gränserna kan liknas vid maktcentra för skolans styrning och skolors ledning och innehållet i en skolas faktiska arbete avgörs av styrkeförhållandena mellan dessa maktcentra. (Berg 2003 s 36)

Överhuvudtaget har konflikt- och maktperspektivet utgjort själva grunden för det mångåriga forskningsarbete som ligger till grund för denna avhandling. Redan i min doktorsavhandling i pedagogik (Berg 1981) visade jag på att skolan är en organisation som präglas av konflikter på alla nivåer. I själva verket vilar valet av en strukturalistisk-neorationalistisk framför en funktionalistisk-systemteoretisk metateori på just denna slutsats. Jag vill också bemöta kritiken att teorin skulle vara tidlös och avkontextualiserad. I avhandlingens Kapitel 5 förs ett, må vara översiktligt, resonemang om innehållsliga relationer mellan olika historiska samhällsstrukturer och skolan som institution. Vidare relateras i avhandlingens Del 3, den del recensenterna förbigår, dessa historiskt framvuxna skolinstitutionella strukturer till skolor som organisationer.

SUMMA SUMMARUM

Jag har i denna kommentar till recensionen av min ahandling framfört mina motargument i förhållande till den kritik som Karlsen och Persson tar upp, men jag har därutöver visat på bland annat följande bristfälligheter i recensionen: Karlsen och Persson diskuterar endast teorins metateoretiska och normativa aspekter och förbigår i allt väsentligt avhandlingens kärna, nämligen teorins deskriptiva delar. På dessa grunder avvisar man teorin trots att man i ett annat sammanhang accepterat de fundament som den vilar på (sammankopplingen mellan aktör och struktur).

Vidare för Karlson och Persson fram ett antal områden som man menar borde ingå i teorin. Det mest extrema förslaget härvidlag är Bolognadeklarationen. Områdena är i själva verket exempel på möjliga empiriska fält som kan studeras med teorin som grund. Karlson och Persson håller här inte isär analysmodell och studieobjekt, liksom inte heller term från begrepp.

Man tar vidare upp ett antal punkter som man ser som problematiska och argumenterar på denna grund för att teorin bör förkastas och jag har här bemött dessa punkter. Självfallet vill jag inte hävda att teorin är färdigutvecklad (jfr Kapitel 12). Men om min avhandling från 1981 står för teoribyggets grund, innebär måhända det här diskuterade arbetet att byggets huskropp och tak nu är på plats.

LITTERATUR

- Abrahamsson, B. 2000: *Organisationsteori. Moderna och klassiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. 1981. *Skolan som organisation*. (Uppsala Studies in Education, 15) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Berg, G. 2003. Att förstå skolan. *En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. & Scherp, H-Å. (red) 2003. *Skolutvecklingens många ansikten. Forskning i fokus, 15. Myndigheten för skolutveckling*. Stockholm: Liber.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J.C. 1997: *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Karlson, G.E., Midré, G. & Persson, A. 2003: *Yttrande: Gunnar Berg: Att förstå skolan. En teori om skolan som organisation och skolor som organisationer*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Karlson, G.E. & Persson, A. 2004. Att förstå skolans komplexitet. Recension av Gunnar Bergs doktorsavhandling i sociologi. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(3), 205–215.
- Persson, A. 1994. *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlssons.