

2. Nöjda som lärare, missnöjda som anställda

– skolexistens mellan mening och missnöje

Anders Persson

Av de lärare som besvarat enkäten vars resultat redovisas i föreliggande antologi (enkätundersökningen presenteras i ett annat av antologins kapitel), säger sig nästan en fjärdedel vara ganska eller mycket missnöjda med sin arbetsituation. Samtidigt är det endast två hundradelar av lärarna som anser att arbetet inte är meningsfullt. Hur ska vi förstå detta?

Först måste vi konstatera att människan är en meningskonstruerande varelse som kan finna och konstruera mening även i de mest hopplösa situationer, exempelvis i koncentrationsläger (se Frankl 2002). Givet att det inte finns något rakt samband mellan missnöje och mening har vi alltså anledning att ibland, exempelvis i enkätundersökningar, hålla isär utsagan om missnöje och utsagan om mening. I enkätsammanhanget blir isärhållandet då mer en teknisk metodutsaga, men låt mig för ett ögonblick betrakta det existentiellt och fråga: Vad betyder det att i verkligheten hålla isär missnöje och mening? Vad slags skolexistens speglar lärare som samtidigt är missnöjda med sin arbetsituation och finner arbetet meningsfullt?

Dessa mer allmänna frågor har utgjort den ram inom vilken följande text har fått lov att utvecklas. Mer specifikt handlar texten om makten över och i läraryrket. I olika dokument (till exempel Skollagskommitténs betänkande SOU 2002:121) talas om ett delat inflytande över skolan mellan staten, som beslutar om skolans övergripande mål, kommunerna som driver skolorna och skolans professionella som gör arbetet på skolgolvet. På papperet är det en ganska lättfattlig arbetsfördelning men i verkligheten är skolans styrning betydligt mer komplicerad. Det beror bland annat på att det sedan en tid står en strid om vem som ska bestämma över skolan och därmed också över – och i – läraryrket. Ska exempelvis skolan vara nationellt reglerad eller styrd av krafter utanför nationen? Harmoniseringen inom EU och den globala marknadsanpassningen utmanar den traditionella nationella styrningen också på skolans område. Internationellt jämförande undersökningar – eller kanske snarare utvärderingar – som exempelvis OECD:s PISA-undersökningar och internationella kunskapsmätningar har under senare år fått stort inflytande över den nationella skolutvecklingen. Kommunernas inflytande över skolan har ökat sedan kommunaliseringen 1991, medan staten i vissa avseenden förlorat inflytande över skolan vilket den dock under senare år delvis försökt ta tillbaka genom skärpt utbildningsinspektion. Medbor-

garna påstås få mer inflytande genom att skoluppdraget flyttas till kommunerna och därmed närmare medborgarna. Samtidigt ska skolans så kallade kunder – föräldrarna (och eleverna) men förmodligen också företag och andra arbetskraftsköpande organisationer – få större inflytande genom ett friare skolval och möjligheten att profilera skolor. Föräldrarnas inflytande skall dessutom öka i skolan enligt läroplanen, liksom elevinflytandet. Lärarnas fackliga organisationer aktualiserar naturligtvis lärarnas inflytande över skolan och i en skrift från Lärarförbundet sägs att kommunalpolitikernas ”... makt att styra över skolans professionella angelägenheter bör minska”. Lärarna, fortsätter man, måste ”... själva ha makten över arbetets innehåll och utveckling” (*Makten över läraryrket* 2004). Samtidigt har lärarfackföreningarna sedan mitten av 1990-talet slutit två avtal med kommunernas arbetsgivarorganisation som innebär att lärarnas individuella lönesättning knyts till deras bidrag till skolutvecklingen, vilken under senare tid inneburit just sådana förändringar av lärararbetet som många lärare förefaller vara missnöjda med. Vidare ska skolledarna som pedagogiska förändringsledare enligt sina uppdragsgivare ta ett starkare grepp om skolans utveckling. Media synes, slutligen, få ett allt större indirekt inflytande över skolan, vilket man anar när politiska beslutsfattare gör sina utspel om skolförändringar i direkt anslutning till att media uppmärksammat ett eller annat missförhållande i skolan. Det är således många aktörer som faktiskt har eller anses bör ha inflytande över och i skolan. På det hela taget talas det mer om andra aktörer och krafter än lärarna när det gäller ökat inflytande över och i skolan, vilket kan bero på att lärarna redan har ett avgörande inflytande som alltså naggas i kanten av alla andras inflytande eller på att lärarna mest ses som hinder för en önskad utveckling.

Den kamp kring skolan och läraryrket som beskrivs ovan har Ingelstam (2004) förhållit sig till som ”kampen om kunskapen” och han visar bland annat att den pågående striden kring läraryrket inte kan snävas in och beskrivas som en professionsstrid. Det är naturligtvis riktigt samtidigt som det är av avgörande betydelse vilket perspektiv vi väljer att betrakta kampen ur. Ska vi ta ett samhällsperspektiv, vad nu det kan innebära, och se kampen som en spegling av spänningen mellan snabb samhällsutveckling och trög skolinstitution? Ska vi ta ett kunskapsperspektiv och exempelvis kritiskt granska hur skolan snävar in lärandet till det mätbara alternativt förvandlar skolan till ett slags alternativfamilj vad gäller socialisationen av barn? Eller ett välfärdsstatsperspektiv där den offentliga verksamhetens ekonomisering och omstrukturering skapat en djup skolkris? Eller ett demokratiperspektiv där lärare antingen påstås obstruera en demokratiskt beslutad utbildningspolitik eller framställs som demokratins försvarare? Ska vi kanske ta ett kundperspektiv och se dagens skolproblem som en följd av en konflikt mellan skolans kunder och skolans anställda? Eller ett arbetsmiljöperspektiv där lärarnas delaktighet och inflytande offras för att skolan ska kunna styras i en eller annan riktning? Eller något helt annat perspektiv? Även om utgångspunkten här är en enkätundersökning om psykosocial arbetsmiljö, där

lärarna ingår som en av flera yrkesgrupper, är mitt perspektiv inte snävt arbetsmiljöinriktat, utan syftet är snarare att ta ett bredare grepp på problematiken med lärarnas missnöje och mening där den bärande tanken är att lärarnas skolexistens kläms mellan skolutveckling och yrkesroll.

Nöjda som lärare, missnöjda som anställda

Lärare är den yrkesgrupp i KVAR-enkäten⁵ (enkätens syfte och genomförande beskrivs i Jönsson med flera 2003 samt i inledningskapitlet) som tillsammans med arbetsförmedlare och läkare är mest missnöjd med sin arbetssituation (se vidare Månssons kapitel i denna antologi). Nästan en fjärdedel av lärarna svarar att de är ganska eller mycket missnöjda. Praktiskt taget alla lärare anser, som nämnts, att arbetet är i varierande grad meningsfullt. Nio av tio lärare är dessutom mycket (16 procent) eller ganska (75 procent) nöjda med kvaliteten på det arbete de gör. På samma sätt förhåller det sig med svaren på frågan om man anser sig ha tillräckliga möjligheter att använda sin yrkesskicklighet i arbetet: 40 procent instämmer helt i detta, 50 procent delvis. Nästan nio av tio lärare anser att deras ämneskunskaper är helt (33 procent) eller i stort sett (54 procent) tillräckliga. Nio av tio lärare anser också att de i mycket (36 procent) eller ganska (52 procent) hög utsträckning kan styra sitt eget arbete i skolan. När vi ska söka orsaker till lärarnas missnöje och upplevda arbetsmiljöproblem, verkar det således som om vi inte ska söka bland vad som kan kallas de nära arbetsvillkoren och relationerna med eleverna. Det är snarare här som vi finner grundvalen för den upplevda meningen i arbetet.

Orsakerna till lärarnas missnöje bör i stället sökas i skolans utveckling och lärararbetets förändring och i synnerhet då lärarnas upplevda brist på inflytande i dessa avseenden. Medan som nämnts nio av tio lärare anser sig kunna styra sitt arbete, menar endast knappt sex av tio att de har möjlighet att utöva inflytande över planeringen av skolans arbete. Endast två av tio svarar att de ganska eller mycket sällan får arbetsuppgifter utan att få resurser för att utföra dem. Endast fyra av tio anser att det är bra balans mellan elevarbete och annat arbete, medan fyra av tio anser att det är alltför stor del annat arbete. Nästan sju av tio arbetar i en verksamhet som omorganiserats, av dessa anser drygt 80 procent att de haft ganska litet (28 procent) eller knappast något (54 procent) inflytande över omorganiseringen. Endast drygt två av tio anser att arbetsvillkoren förbättrades till följd av omorganiseringen. En stor del av dem som uppger sig vara på det hela taget nöjda, är som synes missnöjda i en rad specifika avseenden. Graden av

⁵ Totalt 506 lärare har besvarat KVAR-enkäten, vilket ger en svarsfrekvens på 71 procent. Två tredjedelar av dem arbetar i grundskolan, 90 procent har fast anställning och 85 procent arbetar heltid. Över 70 procent av de svarande är kvinnor, medan 40 procent är 50 år eller äldre.

missnöje tycks handla om hur läraren viktar rollen som ”lärare” respektive rollen som ”anställd”.

Det mönster som här framträder och som alltså innebär att lärarna finner mening i de nära arbetsvillkoren men är missnöjda med olika anställningsvillkor och förändringar av dem, kan naturligtvis tolkas på olika sätt. Det kan ju exempelvis vara lättare att rikta sitt missnöje mot annat än det egna arbetet, mindre krävande att vara kritisk mot annat än sig själv. Vidare kan missnöjet vara en följd av en allmänt konservativ och förändringsfientlig hållning. Men om det är sant som Alexandersson hävdar att ”det didaktiska mötet”, där ”elev möter stoff, metoder, andra elever och lärare”, är ”utbildningsväsendets egentliga kärna” (1999, s 18) kan utfallet också förstås som ett resultat av lärarnas upplevda brist på inflytande över det som är viktigt i skolan. När jag först började tänka på detta enkätutfall föreföll det rimligt att tänka i sådana banor, ja, rentav i termer av en lärarnas alienation i skolan. Orsakerna till alienation kan förstås på olika sätt (se till exempel Israel 1971), gemensamt för olika förståelser är att alienation handlar om brist på makt och inflytande och därmed sammanhängande främlingskap. Håller då en sådan alienationsförståelse sträck när vi ska förstå lärarnas missnöje med en rad arbetsvillkor och samtidiga upplevelse av mening i själva arbetet? Inte riktigt. Lärarna verkar som framgått inte vara främmande inför det egna arbetet och det vänds inte heller mot lärarna som en främmande kraft, utan snarare förefaller lärarna hämta kraft ur just själva arbetet med eleverna medan de tycks uppleva en allt större spänning mellan detta och en rad villkor som inramar arbetet. Snarare än alienation i denna absoluta mening, verkar därför vanmakt inför skolutvecklingen vara en rimligare beskrivning av lärarnas nuvarande situation. Den problematiken är lätt att anknyta till de olika sociologiska tolkningar av det sen- eller postmoderna samhället (exempelvis Bauman 2002; Beck 1992; Giddens 1990; Touraine 2003) som alla på varierande sätt beskriver ett slags vanmakt i en för individen relativt svårkontrollerad värld. En bärande tanke i dessa tolkningar är att vi alla i varierande grad är vanmäktiga inför olika mer eller mindre anonyma krafter – exempelvis marknaden, globaliseringen, utvecklingsriskerna, centraliseringen av makt. Möjligen är skolutvecklingen en sådan anonym kraft för många lärare.

Lärarna upplever att de saknar inflytande över förhållanden som påverkar deras arbete och i synnerhet deras relation till eleven. Så har möjligen alltid varit fallet men en skillnad mot tidigare skulle kunna tänkas vara att även de som fattar beslut om dessa förhållanden, idag också säger sig sakna inflytande och hänvisar till olika anonyma krafter såsom anpassning till omgivningen, att det saknas resurser eller att det egentligen är någon annan som bär ansvaret. Främst gäller detta en del av senare års förändringar av lärararbetet, exempelvis resursminskningar som direkt påverkar lärarens arbete med eleven, skolans allmänna utveckling och i synnerhet den ändrade relationen mellan ämnesmässiga och mer sociala omsorgsinslag i lärararbetet. En förändring som diskuterats mycket inom

skolan är arbetstidsregleringen, vilken minskar den enskilde lärarens inflytande över arbetstidens förläggning och, delvis, innehåll. Bland KVAR-enkätens lärare är emellertid inte missnöjet med arbetstiderna större än i andra frågor: nästan åtta av tio är nöjda med sina arbetstider, trots att nästan lika många anser att de arbetar mer än sin ordinarie arbetstid och de flesta av dem uppskattar mertiden till 5–10 timmar per vecka. Kanske är det så att i den situation som existerat i skolan under de senaste 15 åren, där kraven på lärarna höjts utan att resurser tillförts i motsvarande grad, är en reglerad arbetstid med möjligheter till ekonomisk ersättning för övertid en möjlighet att kompensera sig för uppdragsgivarens rationaliseringsvinster. Men med denna mer fabriksmässiga organisering av arbetet tycks alltså också följa minskat inflytande över det egna arbetets förläggning i tid och organisering.

Det går att finna mönster i lärarnas upplevelse av vanmakt, ett sådant har att göra med generation eller, snarare, utbildningsgeneration. Klyftan mellan den egna utbildningen och förväntningarna på hur läraryrket ska utövas är större för dem som har lång tid i yrket (se Greiff 2004; Månsson 2004). Om vi korsar frågan, i den tidigare nämnda enkäten, om upplevt inflytande över omorganisering med ålder, finner vi att de äldre mer än de yngre anser sig sakna inflytande. Medan knappt fyra av tio lärare i åldersgruppen upp till 29 år anser sig ha mycket litet eller inget inflytande alls över omorganisering av skolan, anser sig fler än fem av tio i övriga åldersgrupper sakna inflytande, i åldersgruppen 50–59 år är det till och med drygt sex av tio som upplever denna inflytandebrist. Det finns ett åldersmönster också ifråga om lärarnas förtroende för ledningen, där förtroendet tenderar att minska med stigande ålder. Det är emellertid inte åldersproblematiken jag vill sysselsätta mig med här, utan snarare det faktum att så stor andel lärare upplever att de saknar såväl inflytande över som förtroende för skolans utveckling och förändring. Däremot kan detta åldersmönster illustrera att missnöjet ökar när differensen är stor mellan de yrkesvanor som utvecklats och konkreta förändringar. Kanske ska vi börja leka med tanken att dessa lärare, för att travestera Coetzee (2000), är lärare i ett postpedagogiskt samhälle ...

För att sammanfatta när det gäller lärarnas attityder till sitt eget arbete, visar det sig att lärarna är ganska nöjda med sitt elevarbete samtidigt som de är missnöjda med en del arbetsvillkor, som för det mesta inte omedelbart tillhör de nära arbetsvillkoren men som påverkar dem starkt. Det verkar som att lärarna är nöjda som lärare, men missnöjda som anställda. Hur ska vi förstå detta förhållande?

Minskad yrkesautonomi och ökad styrbarhet

Sedan början av 1990-talet har utbildningssystemet, skolan och lärararbetet förändrats på en rad olika, inte sällan motsägelsefulla, sätt. För att mycket kort spegla både en ojämn utveckling och ett invecklat skeende, kan sägas att massutbildningstendensen i utbildningssystemet som helhet har stärkts, samtidigt som

meritkonkurrensen har skärpts. Vidare har förvaringstendensen i skolan blivit mer uttalad både genom grundskolans nya betygssystem som innebär att ingen ska lämna skolan underkänd och genom att gymnasieskolan i praktiken blivit obligatorisk, samtidigt som individualiserande tendenser i samhällsutvecklingen trängt in i skolan och ökat antalet individuella val i fråga om skolform, ambitionsnivå och motiverande tillvalsämnen. Slutligen har styrformer inspirerade av *new public management* utvecklats som på många sätt liknar *scientific management* (Lundquist 1998). Dessa styrformer påstås ge både demokratiska beslutsfattare och skolans ”kunder” större insyn i skolans prestationer och kvalitet (se till exempel Inglis 2004), men framförallt utgör de en ekonomisk normstyrning och en målstyrning som inneburit att lärarna förlorat en del av inflytandet över sina arbeten, vilket bland annat medverkat till att skolan blivit ett svårt arbetsmiljöproblem. Massutbildningen, förvaringen och styrningen påverkar lärararbetet starkt på en rad olika sätt och här ska främst minskad yrkesautonomi diskuteras.

De styrformer som utvecklats inom skolan under de senaste 15 åren har bland annat syftat till att säkra bättre måluppfyllelse. I jämförelse med 1970-talets starka betoning av de anställdas villkor och medbestämmande, innebar 1990-talet ett skifte till ett ”kundperspektiv”. I varje fall har skolans kunder hållits fram för att rättfärdiga olika förändringar. I den politiska retoriken påstås det ha skett en decentralisering genom att skolans styrning utvecklats från regelstyrning till målstyrning. Men som Carlgren och Englund (1996) visar kan målstyrningen inte ses som ett decentraliseringsalternativ till den tidigare centraliserande regelstyrningen. Snarare innebär målstyrningen samtidig centralisering – av målformulering och utvärdering – och decentralisering – av genomförandet. Man kan säga att genomförandet blev mer flexibelt i betydelsen att flera olika handlingsvägar kunde prövas när regelstyrningen övergavs. Men till saken hör också att implementeringen av målstyrningen sammanföll med en djup statsfinansiell kris som fick allvarliga konsekvenser för den offentliga sektorn och inte minst skolans resurser för undervisning minskade, närmare bestämt med en femtedel under början av 1990-talet samtidigt som lärartätheten minskade och andelen utbildade lärare ökade (se vidare Riksdagens revisorer 2002; Gustafsson & Myrberg 2002). Det nya styrsystemet kom i realiteten att bli starkt ekonomistiskt och förändringen som helhet kan därför sammanfattas som en övergång från byråkratisk regelstyrning till ekonomisk normstyrning. Från att ha haft regler som bland annat syftade till att säkra vad som upplevdes som kriterier för hög kvalitet (exempelvis regler för hur stor en skolklass fick vara) och som delvis också säkrade lärarnas ställning som yrkesutövare, innebar 1990-talet en övergång till styrning genom ekonomiska normer som mer syftade till budgetbalans än hög kvalitet i verksamheten. För att kunna genomföra dessa förändringar inom skolan betonades mycket starkt lärarens roll som en anställd uppdragstagare som hade att verkställa demokratiskt fattade beslut.

Betoningen av lärarna som underordnade anställda är överhuvudtaget en mycket stark utvecklingstendens inom dagens skola. Man kan se det som en indikation på en förvandling av sätten att styra skolan. I vår studie av skolledare, som av andra skolaktörer bedömdes som framgångsrika, fann jag och två kollegor från Lunds universitet att skolledarnas verksamhet påverkades av en rad olika spänningsfält där ett var spänningsfältet mellan arbetsgivare och anställda (Persson m fl 2003; 2004). Det spänningsfältet verkar ha blivit allt viktigare och har under de senaste 15 åren förändrat skolledarrollen, eftersom skolledaren förväntas bli mer av en arbetsgivarrepresentant än tidigare. Från att mer ha varit främst bland likar (*primus inter pares*) går utvecklingen sedan slutet av 1980-talet allt tydligare i riktning mot skolledaren som sist bland de överordnade (*ultimus inter superiores*). Denna utvecklingstendens har just att göra med den styrningsförändring som nämndes ovan och innebär ett slags renodling av en relation där läraren blir en ”arbetstagare” och rektorn mellancheff som verkar på uppdrag av arbetsgivaren. Samtidigt kompliceras det hela av dubbelkommandot på skolans område sedan kommunaliseringen 1991, som innebär att kommunen är arbetsgivare medan staten i olika styrdokument ramar in skolledaruppgiften. Skolledaren har dock mer uttalat blivit kommunal mellancheff och uppdragsgivaren vill dra skolledaren upp ur skolan och in i förvaltningshierarkin, medan lärarna vill dra ned skolledaren i skolan och göra henne/honom till en del av skolkulturen. Detta avspeglar i synnerhet olika, uttalade och outtalade, statliga och kommunala förändringsuppdrag som skolledare förväntas utföra. Uppdragen är flera och de som avtecknar sig tydligast i den till följd av kommunaliseringen 1991 ojämna skolutvecklingen är: den pedagogiska förändringen av skolan där auktoritära och kollektivistiska arbetssätt med eleverna tänks bli ersatta av mer participativa och individualiserade; den ekonomiska rationaliseringen av skolan; och den mer arbetsorganisatoriska förändringen av lärararbetet där lagarbete, individuell lönesättning och kompetensutveckling är viktiga inslag. Det första förändringsprojektet är starkt förankrat i samhällsutvecklingen, det andra i den offentliga sektorns och välfärdsstatens kris och förvandling och det tredje är en del av ett större projekt som handlar om att öka skolans och lärarnas styrbarhet i syfte att göra den förändring, som samhällsutvecklingen och den offentliga sektorns förvandling tänks kräva, smidigare. Det är en förändringsprocess som påverkar lärararbetet i grunden och den är definitivt inte smärtfri, vilket illustreras av starka konflikter, lojalitetskrav, arbetsmiljöproblem och sjukskrivningar (om lärares arbetsmiljö, se Månsson & Persson 2004). Förändringsprocessen påverkar inte minst lärarnas yrkesautonomi, vilken tidigare har säkerställts till följd av läraryrkets professionslika drag. Nu förefaller den professionella yrkesautonomin mera vara ett hinder för den elasticitet som framställs som nödvändig för att skolan ska kunna anpassa sig till samhällsutveckling och välfärdsstatsförvandling.

Kännetecknet på en profession i klassisk mening, exempelvis läkare, advokat, präst och officer, är sanktionerad expertis:

”... professionell status kännetecknar grupper och personer som systematiskt inträder i expertrelation till sin omgivning och att denna expertis är sanktionerad genom någon form av legitimation, auktorisation, titulatur ...”
(Beckman 1989, s 63).

Professionernas kunskapsmassa kan variera starkt, vilket redan framgår av yrkena ovan och det är inte heller kunskapen i sig som ger expertstatus. Professionens status är snarare resultatet av ett samspel mellan en i ett visst sammanhang användbar kunskap och en viss institutionell makt vars utövande av exempelvis stat, organisation, kyrka, utbildningssystem och yrkessammanslutning – var för sig men ofta i samspel – leder till ett yrkesmonopol för de personer som tillgodogjort sig professionell expertis under ibland synnerligen ritualiserade former. En annan central dimension i professionen är den auktoritet som tillerkänns yrkesutövaren av klienten och denna hänger intimt samman med både yrkeskunskapens status och den institutionella maktutövningen.

Den klassiska professionssociologin (exempelvis Parsons 1963) betonade de professionellas bidrag till samhällets sammanhållning och undervärderade de professionellas egenintressen och den sortens professionssociologi ägde möjligen främst tillämpning på just de klassiska professionerna under en viss tidsperiod. När man försökt tillämpa klassiska professionsperspektiv på andra yrkesgrupper har man talat om ”semiprofessioner” för att därmed markera att de i olika avseenden skiljer sig från de klassiska professionerna. De klassiska professionerna har emellertid också förvandlats och deras kunskapsbas är inte längre oomstridd och följaktligen inte heller deras auktoritet och yrkesmonopol. Den klassiska professionssociologins perspektiv kan därför numera endast fungera som en utgångspunkt, eller kanske snarare som ett slags typologi vars fyra kanter med nödvändighet avrundas i mötet med empiri. Viktigare idag är det som kallas professionalisering, som betecknar en dubbel process där å ena sidan yrkesgrupper försöker höja sin status genom att akademisera yrkets kunskapsbas och å andra sidan stat och andra uppdragsgivare försöker forma yrkesutövare genom utbildning. Yrkesgrupper vill genom professionalisering skapa ett slags yrkesmonopol, en så kallad stängning av sin del av arbetsmarknaden, och därmed förbättra sin status och förhandlingsposition vis-à-vis uppdragsgivaren. Uppdragsgivaren vill säkert något helt annat. Samtidigt visar ju professionaliseringen att utvecklingen långt ifrån är entydig: det kan tyckas som att en tilltagande professionalisering minskar styrbarheten vad gäller till exempel yrkesgrupper inom utbildningsområdet, samtidigt som ambitionerna att styra dessa grupper har tilltagit. Ett skäl till lärarnas intresse av professionalisering kan vara att den klassiska professionens yrkesautonomi hägrar. Detta är i så fall en problematisk förhoppning. För det första därför att även klassiska professioner, åtminstone

inom en offentlig verksamhet med resursproblem, nu omstruktureras i riktning mot minskad yrkesautonomi. För det andra därför att läraryrkets kunskapsbas har en annan karaktär än de klassiska professionernas och sannolikt låter sig inte tillämpad pedagogik monopoliseras på samma sätt som exempelvis medicin. Detta sammanhänger, för det tredje, med att den institution som i praktiken genom utbildning och stängning av lärarnas del av arbetsmarknaden tycks allt mindre benägen att vilja garantera lärarna professionens kunskapsmakt. Lärarnas uppdragsgivare har helt andra mål med sina professionaliseringssträvanden, främst nya arbetssätt som innebär att lärarens isolering i klassrummet bryts: lagarbete och deltagande i skolutveckling, inte endast ämnesutveckling.

Läraryrket har i många olika sammanhang analyserats och diskuterats i professions- och professionaliseringstermer (se till exempel Berg 2003; Carney 2004; Fullan 2001; Hoyle 1980; Krejsler m fl 2004). Det konstateras i allmänhet att läraryrket inte är en profession i klassisk mening samt att det förekommer olika professionaliseringssträvanden. Hoyle (1980) kritiserar den exkluderande användningen av professionsbegreppet och visar, i likhet med många andra, att den klassiska framställningen av professionen inte endast är en beskrivning av existerande yrken, utan också en konstruktion som innebär en positiv värdering av dessa yrken. Rimligare än att tala om professioner och semiprofessioner är att föreställa sig ett kontinuum, skriver Hoyle vidare, vars ena ytterpunkt är den klassiska professionen som uppfyller alla professionens kriterier, medan den andra ytterpunkten utgörs av exempelvis hantverksyrken som endast i begränsad utsträckning har professionella drag. Däremellan finns de så kallade ”semi-professionerna”. Men detta begrepp skapar ett slags negativt beroende av den klassiska professionen och säger inte något om dessa yrkens substans. En intressant idé i det sammanhanget är att läraryrket tillsammans med en rad andra yrken inom den offentliga serviceverksamheten är att betrakta som relationsprofessioner (Moos m fl 2004). Relationsprofessionerna har en rad gemensamma drag, bland annat att relationsarbete är ett centralt inslag i alla och att de fungerar som ett slags statlig reglering av och komplement till marknaden.

Positioneringen av lärarna på professionsskalan är emellertid ingen huvudpunkt för Hoyle (1980), utan han försöker snarare fastställa vad som kan tänkas vara professionalitet inom läraryrket och han skiljer då mellan begränsad och utvidgad lärarprofessionalitet:

Med begränsad professionalitet menas en professionalitet som är intuitiv, klassrumsfokuserad och baserad på erfarenhet snarare än teori. En god begränsad professionell är känslig för individuella elevers utveckling, är en uppfinningsrik lärare och en skicklig ledare i klassen. Han är obesvärad av teori, jämför inte sitt arbete med andras, förstår inte sin egen klassrumsaktivitet inom ramen för ett större sammanhang och uppskattar sin klassrumsautonomi. Den utvidgat professionelle, å andra sidan, intresserar sig

för sin egen undervisning i ett större utbildningssammanhang, jämför sitt arbete med andra lärares, utvärderar systematiskt sitt arbete och samarbetar med andra lärare. Till skillnad från den begränsat professionelle är han intresserad av teori och aktuell pedagogisk utveckling. [...] Han ser undervisning som en rationell aktivitet möjlig att förbättra i ljuset av forskning och utveckling (Hoyle 1980, s 49).

I sin jämförelse av dessa olika professionaliteter konstaterar Hoyle att de representerar fundamentalt olika yrkesperspektiv och att försök att förvandla begränsad till utvidgad lärarprofessionalitet kan leda till förlust av arbetstillfredsställelse. Kanske är det just det vi nu ser inom skolan? I en undersökning av en gymnasieskola fann vi åtminstone exakt detta. Här försökte skolans rektor mycket kraftfullt göra lärarna till utvidgat professionella och arbetstidsavtalet, med dess koppling mellan lärarens bidrag till skolutveckling och individuell lönesättning, användes offensivt för att få ut lärarna som aktörer på vad vi kallade ”skolutvecklingsarenan”, allt under förespeglning att ”utvecklingen” krävde det (Holmström & Persson 2001). Denna skola var knappast representativ när det gäller radikaliteten i försöken att styra lärarna, men alltigenom representativ i fråga om den tänkta utvecklingens riktning. Kanske är det främst den ”begränsat professionelle” läraren som upplever sin yrkesautonomi hotad i en sådan skolutveckling? Eftersom en eller annan form av begränsad professionalitet antas vara dominerande inom svensk skola, vilket kommer att framgå i det följande, är detta knappast ett marginellt problem i skolan.

Hoyles begränsade lärarprofessionalitet motsvarar på många sätt, fast på en annan nivå, Lorties (1975) beskrivning av skolstrukturen som en äggkartong, där läraren är isolerad i sin yrkesutövning, och Hargreaves (1998) framställning av skolans ”balkanisering”, alltså det lärarsamarbete som odlar gruppidentiteter i negativt samspel med andra grupper inom skolan. Den begränsade lärarprofessionaliteten har inte så mycket bäring på den skolutveckling som idag anses nödvändig. Inom den förhärskande skol- och lärarutvecklingsdiskursen beskriver forskare och skolmyndigheter (ofta problematiskt sammanblandade) för det mesta skolans äggkartongsstruktur och lärarens atomism som hinder, vilket kan illustreras med hjälp av följande rader:

Den vanliga skolkulturen tycks vara en kultur som utmärks av individualism, där vuxna har lite samarbete med varandra och där undervisningsarbetet bedrivs i traditionella former som varit stabila under lång tid. Det finns också tecken på att det tycks vara en kultur där det sägs vara tillåtet att utveckla sig, [...] men där lärare och skolledare i liten utsträckning tar till vara det utvecklingsutrymme som står till förfogande för att anpassa verksamheten till den förändrade omvärldens krav (Ekholm 2000, s 156; jfr Berg 2003 som på motsvarande sätt talar om ett ”frirum” för skolutveck-

ling, ett "frirum" vars förekomst verkligen måste diskuteras i den nuvarande samhällsutvecklingen, se vidare Karlsen & Persson 2004).

Den skol- och lärarutveckling som idag förespråkas starkt, har på motsvarande sätt gemensamma drag med Hoyles utvidgade lärarprofessionalitet men innebär också en betoning av lärares arbete i lag och ständiga kompetensutveckling. Skolans två uppdragsgivare, stat och kommuner, försöker förverkliga en sådan utveckling genom lärarutbildning och genom styrning av skolans utveckling där de två arbetstidsavtalen 1996 och 2000 mellan lärarfackföreningarna och kommunernas arbetsgivarorganisation har varit centrala redskap. När dessa skolans uppdragsgivare talar om professionalisering av lärare idag, avses alltså en yrkesutveckling som innebär att lärarens atomism, begränsade samarbete och begränsade professionalitet tänks bli förvandlade till sin motsats.

Lärare i två maktrelationer

En aspekt av den professionella yrkesutövningen är att yrkesutövaren gestaltar en roll som i många avseenden kan härledas ur en institution. Givetvis finns det alltid sprickor i institutionen och individuella variationer i rollgestaltningen, vilka inte minst härrör från skillnaden mellan utbildningens mer teoretiska framställning av yrket och yrkets praktiska krav, men på det hela taget kan sägas att yrkesutövaren personifierar institutionen. I synnerhet har det varit fallet i de klassiska professionerna: läkaren är i någon mening medicinen, prästen kyrkan, advokaten lagen och officeren armén. I takt med att institutionernas makt utmanas och individualiseringen tilltar, tenderar emellertid relationen mellan institution och yrkesroll att bli alltmer spänningsfylld. En professionell yrkesutövare kan därför knappast längre gå in i en i sina huvuddrag färdig yrkesroll, utan måste konstruera en egen professionell identitet i samspel och spänning mellan institution och roll och – under senare tid – mellan styrning och autonomi (om professionell identitetskonstruktion, se Hansbøl & Krejsler 2004). Vi kan notera en snarlik utveckling för de professionslika yrkena såsom sjuksköterska och lärare, men den är betydligt mer motsägelsefull eftersom förutom att institutionernas makt har utmanats och yrkesrollerna individualiserats, har det pågått ett slags professionaliserande motrörelse som syftar till att förvetenskapliga och akademisera dessa yrkens tysta kunskap. Fram till början av 1990-talet kunde möjligen dessa professionaliseringssträvanden i någon mån dölja läraryrkets kris och det är därför först med 1990-talets utveckling, i synnerhet med *new public management* och kraftiga resursminskningar inom skolan, som läraryrket omvandlas och som lärarens yrkesautonomi utmanas på allvar. I anslutning till det blommar det upp mycket starka konflikter som handlar om styrning, lojalitet och professionalitet. Det sker en snabb förvandling av relationen mellan institution och yrkesroll. Man kan nu möjligen tala om en avprofessionalisering av läraryrket, en del talar rentav om en proletarisering genom att läraryrket öppnas för

utbildade eller grupper med annan utbildning och lärarna får möta allt starkare konkurrens på en tidigare mer reglerad arbetsmarknad (Jensen 2002, citerad i Hansbøl & Krejsler 2004). Ett viktigt drag i de senaste årens skolutveckling är för övrigt just att allt fler utbildade lärare arbetar i skolan och enligt Skolverket var det 30–40 procent av lärarna i grundskolans högstadium som 2003 saknade lärarutbildning (*Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*).

Tidigare kunde man med större övertygelse betrakta institutionen skola och yrkesrollen lärare som huvudsakligen en enhet. Jag gör det på sätt och vis själv i min bok *Skola och makt* (1994) genom att beskriva den pedagogiska maktrelationen som relationen mellan skola/lärare-elev. Givetvis har skola och lärare aldrig varit en enhet, men jag tror att spänningarna dem emellan varit svagare tidigare. Idag måste vi nog ersätta snedstrecket med ett bindestreck och benämna den pedagogiska maktrelationen som relationen mellan skola-lärare-elev eller, kanske snarare, som två åtskilda maktrelationer: skola-lärare respektive lärare-elev. Detta öppnar för nya makt- och motståndsrelationer, exempelvis lärare-elever i allians mot skolans uppdragsgivare eller skola-lärare i allians mot eleverna. Poängen är att det tidigare relationsmönstret inte längre kan tas för givet.

För att börja med maktrelationen mellan lärare och elev kan den naturligtvis beskrivas på en rad olika sätt. Dess pedagogiska aspekt har jag beskrivit i andra sammanhang (till exempel Persson 1994) och gör här endast en kort sammanfattning. I grundskolan, och under senare tid i allt högre grad också i gymnasieskolan, uppstår den pedagogiska maktrelationen mellan lärare och elev ytterst som en följd av tvång eftersom eleven flyttas in i skolan med hjälp av skolplikt (grundskolan) och brist på alternativ (gymnasieskolan). Denna människoförflyttande maktutövning förmedlar elever till skolan och erfars främst av de elever som inte vill infinna sig i skolan frivilligt. Väl där kategoriseras, jämförs och bedöms eleverna som ett resultat av en mänskodefinitörande maktutövning. Den mest ingripande makten som utövas i skolan kallar jag den människoförändrande och den innebär att eleven lär och fostras för att infogas i samhällets system, värderingar, moral och så vidare. Maktutövningen syftar till att framkalla ett visst handlande och är relationell, varför eleven på olika sätt kan göra motstånd. Svårast verkar eleven ha att göra motstånd mot skoltvånget, människoförflyttningen, varför elevernas motstånd förmedlas in i skolan och blir en del av verksamheten. Detta leder till att det bildas ett pedagogiskt förändringstryck inom skolan som varierar med styrkeförhållandet mellan maktutövning och motstånd. Sett över tid har maktrelationen mellan lärare och elev moderniserats, vilket bland annat innebär att eleven respekteras som individ på ett annat sätt än tidigare och i och med det har pedagogiken mycket mer än tidigare inriktats på att motivera eleven för studier eller, annorlunda uttryckt, bearbeta elevens kunskapsvilja.

Med tanke på att enkätundersökningen vars resultat denna text bygger på gjorts i syfte att kunna jämföra arbete, arbetsvillkor och arbetsmiljö inom olika så

kallade human serviceorganisationer, dit skolan kan räknas, kan det här vara på sin plats att fundera över maktrelationen mellan lärare och elev i sådana termer. Human services är en term som inte är helt lätt att översätta, vilket beror både på det allmänna "human" och det dubbeltydiga "services". Human servicebegreppet har utvecklats i en kontext med ett betydligt större inslag av privata servicetjänster än i Sverige. Här är den tjänstesektor som avses när man använder begreppet human services, i hög grad offentlig. Därför talas det ibland om välfärdstjänster, ett begrepp som onekligen har sina tillgångar då human services i stor utsträckning finns inom ramen för välfärdsstatens offentliga institutioner, men begreppet är också problematiskt då dessa tjänster långt ifrån alltid bidrar till välfärd. På danska talar man bland annat om "borgerservicerende organisationer", vilket väl närmast skulle översättas med medborgartjänster och även detta begrepp har sina poänger och problem.

Hasenfeld (1983; 2003) gör en poäng av att human services är överallt närvarande i det moderna samhället och att välfärdsstaten förvandlat privat till offentlig välfärd. Den enskilda individens välfärd har således blivit en offentlig angelägenhet och individens i synnerhet ekonomiska beroende av de tjänster som fördelas för att säkra hennes välfärd har ökat. I många fall finns dessutom ett inslag av tvång som gör att individerna är tvingade att ha relationer med human services, där just skolan och skoltvånget är ett bra exempel. Human serviceorganisationer kan, menar Hasenfeld, klassificeras på olika sätt beroende på vilka aspekter av dem som fokuseras. En central aspekt är det faktum att human services förvandlar människan till ett råmaterial som kan, och som på vissa sätt ska, förändras. Hasenfeld kallar denna aspekt för transformationsteknologier som syftar till att åstadkomma förändringar hos klienterna, vilket kan jämföras med den handlingsproducerande maktutövning jag talar om när det gäller skolan. Human serviceorganisationer kan typologiseras på basis av vilka transformationsteknologier de använder och Hasenfeld skiljer mellan människodefinierande (som fastställer en klients status), människobevarande (som sörjer för klientens välfärd) och människoförändrande (som syftar till att ändra klienten). Dessa transformationsteknologier används både för att hantera väl fungerande klienter och för att normalisera sådana som fungerar dåligt. Som framgått har jag försökt fånga skolans maktutövning på snarlikt sätt och då skilt mellan människoflyttande maktutövning (exempelvis skolplikt) som närmast motsvarar det Hasenfeld har att säga om individens beroende av human serviceorganisationer, människodefinierande maktutövning (till exempel betyg) som direkt motsvarar de människodefinierande transformationsteknologierna samt människoförändrande maktutövning (exempelvis kvalificering, lärande och fostran i skolan) som motsvarar människobevarande och människoförändrande transformationsteknologier. Mot den bakgrunden kan konstateras att vilken beteckning vi än använder för att beskriva så kallade human services måste vi spegla såväl deras medborgartjänande som medborgarkonstruerande drag. Vi bör hålla i minnet att ordet

”service” är dubbeltydigt: det betyder både att betjäna och att göra tillsyn och översyn (även om de senare i dagligt tal mest används när det gäller bilar och liknande ting).

När vi övergår till att betrakta maktrelationen mellan skola och lärare ser vi att lärarna både är professionella inom en human serviceorganisation, som således både tänks betjäna och konstruera medborgare, och anställda som ska verkställa beslut fattade av andra. Läraryrket tillhör vad som kan kallas ”relationsprofessioner” och ett drag hos dem är att de är en del av den offentliga förvaltningen och skall således inte endast se till klientens intresse, utan också till förvaltningens (Moos m fl 2004, s 9). Medan de klassiska professionerna, i alla fall när de opererade och opererar på en marknad, både skulle tjäna och tjäna på klienten, ska relationsprofessionerna inom den offentliga sektorn tjäna såväl klienten som staten (uppdragsgivaren). Under senare tid har uppdragsgivaren i högre grad betonat att läraren är en anställd uppdragstagare som ska tjäna staten men också tjäna klienten på ett visst sätt, nämligen på ett sätt som dels sammanfaller med det Hoyle som nämnts kallar den utvidgade professionaliteten och som dels svarar mot en pedagogisk modernisering samt, inte minst viktigt, göra detta på ett – i alla fall på kort sikt – mer ekonomiskt rationellt sätt.

Mot denna bakgrund kan konstateras att det vi bland annat ser avteckna sig i de enkätresultat som redovisats, är lärare som känner sig ifrågasatta av uppdragsgivaren. Inom ramen för relationen lärare-elev har läraren förmodligen alltid blivit ifrågasatt i större eller mindre grad, det kallas fortfarande disciplinproblem, men det nya är att läraren nu också blir ifrågasatt inom ramen för relationen skola-lärare – läraren blir ifrågasatt som anställd. Ifrågasättandet sker på flera plan. Både yrkets status, särart och den professionella makten är ifrågasatt genom de ekonomistiska och kvantitativt prestationsfokuserade styrformer som idag tillämpas. Styrningen försöker synliggöra yrkesutövningen i sina mikroaspekter i syfte att kunna rationalisera ”produktionen” och öka lärarens ”produktivitet”. Lärarens givna plats i sin inhägnade del av arbetsmarknaden är också ifrågasatt i och med att många utbildade lärare ersätter utbildade i skolan idag: under perioden 1992/93–2002/03 sjönk andelen utbildade lärare från över 90 procent till under 80 i såväl grund- som gymnasieskolan (källa: Sveriges officiella statistik/Skolverket). Dagens lärare får alltså se sig som utbytbar i högre grad än tidigare och det minskar naturligtvis hans eller hennes yrkesautonomi vis-à-vis uppdragsgivaren.

Ifrågasättandena av läraren som anställd gör att läraren måste överväga att göra motstånd mot den institution på vilken den egna maktutövningen i relationen med eleven bland annat vilar. Och inom ramen för denna motsägelsefulla situation förefaller läraryrkets ensamhet och atomism byta innebörd: från ett slags professionell ensamhet som vilar på uppdragsgivarens förtroende för att läraren gör det han eller hon förväntas göra utan att uppdragsgivaren behöver undersöka det, till en ensamhet som både betyder övergivenhet och sårbarhet.

Från en ensamhet som innebar att inte vara uppslukad av kollektivet, till en ensamhet i avsaknad av kollektivets skydd.

Konklusion: lärarnas missnöje inneslutet i själva skolans utveckling

I denna text har jag försökt förstå hur det kan komma sig att en relativt stor andel lärare samtidigt är missnöjda med en rad arbetsvillkor och upplever att arbetet är meningsfullt. Varför är många lärare, med andra ord, nöjda med sin yrkesutövning som lärare och på samma gång missnöjda som anställda? Frågeställningen har attackerats från flera håll mot bakgrund av att många lärare finner sitt yrkes mening i relationen med eleverna och i de nära arbetsvillkoren. Missnöjets källa förefaller å andra sidan vara förvandlingen av de nära arbetsvillkoren inom ramen för skolans utveckling under de senaste 10–15 åren, som bland annat resulterat i att lärarens roll som anställd betonats och att yrkesautonomin utmanats. Den enskilde lärarens grad av missnöje tycks sammanhålla med hur hon eller han viktar sin roll som lärare respektive som anställd.

Mening och missnöje har i denna text också behandlats som en professionaliseringsproblematik inom vars ram läraryrket för närvarande framstår som ganska motsägelsefullt, inte minst som den anknyter till själva den makt som skolinstitutionen, med lärarnas hjälp, utövar i form av skoltvång, utbildningsberoende och lärande. Läraryrket har tidigare kännetecknats av en närmast professionslik yrkesautonomi men under senare år har den i grunden utmanats i en rad försök från statliga och kommunala uppdragsgivare att öka lärarens styrbarhet. Den tidigare professionslika yrkesautonomin vilade inte primärt på vetenskaplig expertis, utan snarare på ett slags allians mellan stat, lärarutbildningsinstitutioner och lärarnas fackliga organisationer som resulterade i en stängning av arbetsmarknaden, ett yrkesmonopol. Denna allians tycks ha brutits upp under 1990-talet och de olika aktörerna synes nu gå olika vägar: stat och kommun försöker som skoluppdragsgivare öka skolans och lärarnas styrbarhet, ibland i harmoni, ibland i konflikt och ofta inom ramen för en ekonomisk åtstramningspolitik; lärarutbildningsinstitutionerna tycks mer följa en vetenskaplig professionaliseringslinje; och de fackliga organisationerna försöker hävda yrkesmonopolet på arbetsmarknaden. En konsekvens av detta förefaller vara att en relativt stor andel lärare inte ser sig som odelat lojala med skolinstitutionen, utan snarare identifierar sig med yrket. Skolinstitutionens problem förefaller därför medföra en oklarhet beträffande lärarens yrkesidentitet.

En yrkesidentitet som emellertid står till förfogande för dagens lärare, och som det åtminstone på ytan förefaller råda ganska stor enighet om mellan uppdragsgivare, lärarutbildningsinstitutioner och fackliga organisationer, kan vi kalla lagläraren. Den skiljer sig radikalt från den tidigare lärare vars främsta arena var det egna klassrummet och ämnet, som arbetade mer individuellt och som vi kan kalla ensamlärares. Ensamlärares är den typ som beskrivs i många skolforsknings-

rapporter, av Lortie (1975) och av Hargreaves (1994) samt i termer av begränsad lärarprofessionalitet av Hoyle (1980), och vidare är ensamlärares en del av det som en del kallar "den vanliga skolkulturen" (till exempel Ekholm 2000). Lagläraren, å andra sidan, fokuserar inte så starkt på ämnet, utan kanske snarare på eleven, samarbetar i lag med andra lärare, har en professionalitet som mer bygger på beprövad erfarenhet vad gäller undervisning snarare än vetenskaplig expertis och har en mer reflekterande hållning till sin yrkesutövning. Flera aktörer på skolans område, till exempel lärarutbildning och fackliga organisationer, förefaller vara överens om att lagläraren är den idag rimliga lärartypen och styrningen från stat och kommuner går i samma riktning med hjälp av utbildning, kompetensutveckling, utvärdering och individuell lönesättning. Utvecklingen från ensam- till laglärare är en viktig aspekt av det som en del kallar skolutveckling (det hör emellertid till saken att med "skolutveckling" kan menas många olika saker, vilket exempelvis framgår av Berg & Scherp 2003).

Ett paradoxalt förhållande som tål att ytterligare fundera kring är att skolans uppdragsgivare med vänstra handen försöker åstadkomma en skolutveckling som påstås bryta lärarens isolering i klassrummet och ge upphov till en laglärare, samtidigt som uppdragsgivaren med högra handen förefaller dra nytta av ensamlärares isolering och atomism när styrbarheten ska ökas. Detta gör att lärarnas upplevelser, så som de förmedlas till oss i den enkät som här berörts, finns i skolutvecklingens centrum. Många lärares missnöje förefaller rentav vara inneslutet i själva skolutvecklingen.

Referenser

- Alexandersson M (1999) "Reflekterad praktik som styrform" i Alexandersson M (red) *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Bauman Z (2002) *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Beck U (1992) *Risk Society*. London: Sage.
- Beckman S (1989) "Professionerna och kampen om auktoritet" i Selander S (red) *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg G (2003) *Att förstå skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg G & Scherp H-Å (red) (2003) *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Carlgren I & Englund T (1996) "Innehållsfrågan, didaktiken och läroplansreformen" i Englund T (red) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Carney S (2004) "The Professional Development of Teachers" i Hjort K (red) *De professionelle*. Roskilde: Roskilde universitetsförlag.
- Coetzee J M (2000) *Onåd*. Stockholm: Brombergs.
- Ekholm M (2000) *Forskning om rektor. En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

- Frankl V E (2002) ”Erfarenheter i koncentrationslägren” i Frankl V (red) *Livet måste ha mening*. Stockholm: Natur och kultur.
- Fullan M (2001) *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Giddens A (1990) *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Greiff M (2004) ”Att studera lärararbetets förändring. Teoretiska och metodiska reflektioner” i *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv*. Malmö: Arbetslivsinstitutet.
- Gustafsson J E & Myrberg E (2002) *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Hansbøl G & Krejsler J (2004) ”Konstruktion av professionell identitet” i Moos L m fl (red) *Relationsprofessioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hargreaves A (1998) *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hasenfeld Y (1983) *Human Service Organizations*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Hasenfeld Y (2003) *Mennesket som råstof*. Århus: Klim.
- Holmström O & Persson A (2001) *Skolutveckling, konkurrens och sociala processer*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Hoyle E (1980) ”Professionalization and deprofessionalization in education” i *World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers*. London: Kogan Page.
- Ingelstam L (2004) *Kampen om kunskapen*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Inglis F (2004) ”A malediction upon management” i Inglis F (red) *Education and the Good Society*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Israel J (1971) *Alienation*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Jensen K (2002) *Noter till Pedagogisk tema i sociologisk belyning*. København: Danmarks pædagogiske universitet.
- Jönsson S, Tranquist J & Petersson H (2003) *Mellan klient och organisation*. Malmö: Arbetslivsinstitutet.
- Karlsen G E & Persson A (2004) ”Att förstå skolans komplexitet” *Pedagogisk Forskning i Sverige*, nr 3/2004.
- Krejsler John m fl (2004) ”Folkeskolelærernes professionalisering” i Moos L m fl (red) *Relationsprofessioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Lortie D C (1975) *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lundquist L (1998) *Demokratins väktare*. Lund: Studentlitteratur.
- Makten över läraryrket* 2004. Stockholm: Lärarförbundet.
- Moss L m fl (red) (2004) *Relationsprofessioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

- Månsson E (2004) "Dagens lärare – klämd mellan oförenliga krav?" i *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv*. Malmö: Arbetslivsinstitutet.
- Månsson E & Persson A (2004) "Meningsfullt arbete i krävande arbetsmiljö – lärare i skolan" i Gustafsson R Å & Lundberg I (red) *Arbetsliv och hälsa 2004*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet/Arbetsmiljöverket.
- Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. (2004) Stockholm: Skolverket.
- Parsons T (1963) "The Professions and Social Structure" i Parsons T *Essays in Sociological Theory*. Glencoe: The Free Press.
- Persson A (1994) *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlssons.
- Persson A, Andersson G & Nilsson Lindström, M (2003) "Framgångsrika skolledare i spänningsfält och allianser" i Persson A (red) *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson A, Andersson G & Nilsson Lindström M (2005) "Successful Swedish headmasters in tension fields and alliances" *International Journal of Leadership in Education*, vol 8, nr 1.
- Riksdagens revisorer (2002) *Statens styrning av skolan*. Stockholm: Riksdagens revisorer.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Touraine A (2003) *Kan vi leva tillsammans? Jämlika och olika*. Göteborg: Daidalos.