

Om skol- och lärarkulturer inom yrkes- utbildningen

Petri Salo

Pedagogie doktor, överassistent i vuxenpedagogik
Åbo Akademi i Vasa
psalo@abo.fi

De organisatoriska ramar-
na för yrkeslärararbetet
och lärarens yrkespeda-
gogiska gärning är inte
helt ovidkommande. I
Finland har den formel-
la strukturen för yrkesut-
bildande organisationer-
na varit föremål för omfattande reformer.
Vid sidan om strukturella förändringar,
som direkt påverkat organisationernas

struktur, har förändringssträvanden av
mera pedagogisk-didaktisk karaktär på
olika sätt påverkat yrkeslärares vardag.
Som följd av dessa ställs det i dag en del
förväntningar och krav t.ex. på ökad lä-
rarsamverkan. De formella organisations-
strukturerna kan i princip förändras
under en natt. Men hur är det med det
informella, det som ofta benämns organi-
sationskultur?

Begreppet kultur är allt annat än entydigt. De begrepp och teoretiska referensramar som använts för att studera organisationskultur i anslutning till skolorganisationer av olika slag har ofta hämtats direkt från allmän organisationsteoretisk forskning. Ytterligare kan man konstatera organisationskulturer har främst studerats och diskuterats i anslutning till skolorganisationer inom den allmänbildande utbildningen. De slutsatser man kommit fram till har då emellanåt överförts direkt till yrkesutbildningen. Det förekommer ett flertal kulturbegrepp inom den organisationsteoretiska forskningen om skolan. Jag skall inledningsvis försöka redogöra för några av dem.

Med *skolans organisationskultur* avser jag den övergripande organisationskultur som kännetecknar de organisationer som definieras som skolor. *Skolans kultur* kan definieras som:

[...] de informella regler, vanor, normer, maktsystem, värderingar etc. som dels allmänt råder i skolsystemet och som dels i olika varianter återfinns inom enskilda skolor, bland de människor som arbetar i dem (Berg & Wallin 1982, 7).

Det som är intressant är huruvida man inom en viss typ av skolor, i detta fall skolor inom yrkesutbildningen, kan identifiera en gemensam och igenkännbar variant av skolans kultur. Skolans kultur påverkar och styr aktiviteterna i skolan. De två aktiviteter som skolans kultur främst sätter sin prägel på är undervisning och inläring (Syrjäläinen 1994, 33). Begreppet *skolkultur* har använts för att beskriva organisationskulturen vid en enskild skola. Skolkulturen uppstår i

skärningspunkten mellan den enskilda skolans informella struktur (anda, klimat, kollegialitet), tradition och historia (betraktat ur ett aktörsperspektiv), närmiljö och den lokala maktutövningen och det lokala regelsystemet (Berg 1981, 76).

Begreppet *lärarkultur* används som beteckning på de specifika kännetecknen för växelverkan lärare emellan. Lärarkulturen kan betraktas som en delkultur i skolkulturen (Sahlberg 1998, 128). Den är en väsentlig del av skolans verksamhet och den påverkar utformningen av skolkulturen eller –koden. Berg m.fl. (1987, 61-62) använder även begreppet (*generell*) *yrkeskod* som beteckning på den allmänna föreställningsram som råder bland lärarna och som är “liktydig med de rådande yrkes- och kollegialitetsnormerna”. Yrkeskoden består av kontextbundna och icke-kontextbundna inslag. De kontextbundna inslagen samverkar med skolkulturen medan de icke-kontextbundna är oberoende av denna. Relationen mellan olika kulturbegreppen illustreras i figur 1. Jag utvecklar den fråga som jag ställde ovan ytterligare: kan man tänka sig



Figur 1. Relationen mellan organisationskultur, skolans organisationskultur, skolkultur och lärarkultur.

att inom yrkesutbildningen identifiera särskilda aspekter av även skolkultur och lärarkultur?

Föreställningar om och studier av organisationskulturer i skolor

Edgar Scheins (1985, 9) definition på *organisationskultur* har kommit att bli den mest refererade i samband med studier av kulturer inom skolorganisationer. Han beskriver organisationskultur som:

[...] a pattern of basic assumptions - invented, discovered, or developed by a given group as it learns to cope with problems of external adaptation and internal integration - that has worked well enough to be considered valid, and therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think and feel in relations to those problems.

Denna definition representerar enligt Alvesson (1991, 186-187) en position där organisationskultur betraktas som ett diagnostiskt instrument och kan därigenom anknytas till ett funktionalistiskt perspektiv på organisationer.

I studier av organisationskulturer finner man ofta åtminstone tre olika perspektiv. *Integrationsperspektivet* understryker enhetligheten i de kulturella uttrycksformerna. Dessa anses stämma överens med de grundläggande värderingar, normer och antaganden som medlemmarna delar. Växelverkan organisationsmedlemmar emellan kännetecknas av logik, samförstånd och förnekande av motsättningar. Organisationen beskrivs som ledningsfokuserad. Inom *diversifikationsperspektivet* ifrågasätts möjligheten att

uppnå konsensus inom organisationen. Konflikter och motsättningar betraktas som ofta förekommande. Man fäster uppmärksamhet vid del- och subkulturer och den inkonsekvens som råder mellan värderingar och antaganden hos olika grupper i organisationen och likaväl mellan de kulturella uttrycksformerna. Innehållet i kulturen bestäms av andra aktörer än ledningen. Inom *fragmenteringsperspektivet* betraktas organisationskulturen och dess uttrycksformer som ytterst mångtydiga, dunkla och motsägelsefulla. Man finner ingen konsensus och inga allmänt accepterade värderingar eller antaganden, varken inom organisationen som helhet eller inom de olika subkulturerna. Organisationen uppfattas som ett löst nätverk med aktörer som interagerar med varandra på olika sätt beroende på ärendenas karaktär och den rådande situationen (Meyerson & Martin 1987). Mahlamäki-Kultanen (1998, 36) har sammanfattat den relativt knapphändiga forskningen om kulturer vid finländska yrkesläroanstalter på följande sätt. Hon konstaterar för det första att det som studierna ger vid handen är en stor variation beträffande värderingar, kunskapssyner, arbetslivskontakter och ledarstilar vid läroanstalterna. Ytterligare beskriver hon yrkesläroanstalterna som kunskapsförmedlande snarare än kunskapsproducerande organisationer. Det som yrkeslärarna utgående från sitt lärarperspektiv ofta tar fasta på är brister i de egna kunskaperna samt de begränsade möjligheterna att tillämpa dessa i praktiken.

Alvesson (1991, 188) noterar de olika föreställningarna om organisationskulturen. Han menar att svagheter med de olika föreställningarna är att de omfattar det mesta av organisationsmedlemmarnas beteende. Det blir det svårt att ge kulturbegreppet en klar, av-

gränsbar och distinkt, med andra ord ett analytiskt innebörd. Detta kommer till uttryck även i de sammanhang där man försökt klarlägga organisationskulturen vid skolor av olika slag. Man blir ofta tvungen att ta hjälp av, komplettera kulturbegreppet med andra begrepp, som t.ex. ideologi (Ellström, Davidsson och Rönnqvist 1990, 35-36) eller klimat (Hoyle 1986, 3-4). Detta gäller även finländsk forskning. Man har använt sig av begreppet organisationsklimat och noterat att det har en del gemensamt med kulturbegreppet eller att klimat kan betraktas som en uttrycksform för kulturen. Detta har gjorts såväl explicit (t.ex. Piirainen 1996, 45-50) som mera implicit (Mäki 2000).

I den finländska forskningen om yrkesutbildande organisationer har inte kulturperspektivet i nämnvärd utsträckning varit närvarande under senare tid. De yrkesutbildande organisationernas verksamhet och särskilt utveckling av den har främst studerats utgående från perspektiv, i vilka begrepp som strategi, ledarskap, organisatorisk utveckling (OD) och lärande organisation (t.ex. Valkama 1998, Lehtonen 2002) haft en framträdande position. Det är dock intressant att notera att i studier av skolorganisationer utanför yrkesutbildningen är kulturperspektivet fortfarande starkt närvarande (t.ex. Syrjäläinen 1994, Huusko 1999, Auranen 2004).

Om skolkultur och lärarkulturer i allmänhet

Organisationskulturen i skolor har studerats från ett flertal perspektiv, likaså har man gett fenomenet olika innebörder och benämningar. Det informella och osynliga regelsystemet har studerats utgående från organisa-

tionsteoretiska, professionsteoretiska och strukturella perspektiv. Fokusen har legat på individer, grupper eller organisationen som helhet. Kulturen har benämnts anda, ethos, och kod. Berg m.fl. (1987, 60-62) använder 'kultur' som samlingsbeteckning på informella styrkrafter och intar ett organisationsteoretiskt, närmare bestämt ett neorationalistiskt perspektiv. De utgår från professionssociologin och hävdar att skolans kultur främst kan avläsas i de dominerande yrkesnormerna bland de olika aktörsgrupperna i skolan. Skolans kultur består av både kontextbundna och icke-kontextbundna element. Dess kärna består av en icke-kontextbunden, generell yrkeskod, d.v.s. en föreställningsram som råder allmänt bland lärare och som kan likställas med de rådande yrkes- och kollegialitetsnormerna. Den generella yrkeskoden kan likställas med läraryrkets ethos, vilket enligt Lortie (1975) kan beskrivas med hjälp av begreppen konservatism, individualism och nuorientering. Den generella yrkeskoden får olika uttrycksformer i olika skolors verksamhet. Den kontextbundna aspekten av skolans kultur kan kallas skolkultur.

Skolkulturen markerar de inre gränserna för verksamheten och aktiviteterna inom en enskild skolorganisation. Den kan enligt Berg (1991, 1-4) beskrivas som en blandning av informella styrkrafter och osynliga regler med utgångspunkt i skolans tradition, de rådande normerna för olika yrkesgrupper samt olika typer miljö- och socialpsykologiska faktorer. Skolkulturen avspeglas i riter, symboler och talesätt. Den gestaltas genom aktörernas unika och delade erfarenheter. Den präglas av människorna, den fysiska miljön och arbetsorganisationen. Skolkulturen styr, begränsar och reglerar arbetsförhållandena och den vardagliga

verksamheten såväl medvetet som omedvetet. Trots att den är relativt stabil över tiden förändras och omformas den hela tiden i den dagliga verksamheten. De flesta förändringar sker på ytnivå och påverkar inte på kort sikt det mera bestående, informella regel- och normsystemet. Innebörden i begreppet 'skolkultur' är enligt Berg avhängig av det perspektiv man väljer och den kontext i vilken begreppet i ett givet fall förekommer. Fokuserar man de olika yrkesgruperna i skolan, kan kulturen beskrivas med hjälp av begrepp som *kollegialitet*, *yrkesetik* och *kåranda*. Ifall tyngdpunkten ligger på *socialpsykologiska relationer*, blir begrepp som *anda* och *atmosfär* samt *informella regler för belöning och bestraffning* av intresse. Om man däremot studerar skolan utgående från dess *närmiljö*, är det främst begreppet *skolkod* som fångar in det väsentliga av skolans kultur.

Skolkulturen är ett abstrakt, komplext och svårfångat begrepp. För att konkretisera och möjliggöra analyser av skolkulturer kan man utgående från Lorties (1975) studie ta fasta på tre varandra kompletterande dimensioner som bör beaktas vid analysen av en given skolkultur. Samverkansdimensionen består av polerna individualism/samarbete och är inriktad på undervisningsarbetets karaktär. Planeringsdimensionen består av polerna nuorientering/framförhållning och utgår från tidsperspektivet i planeringen, medan förändringsdimensionen, som består av polerna rigiditet/flexibilitet, lyfter fram det allmänna förhållningssättet till förändringar.

Hargreaves (1996, 176-177) använder begreppet (lärarnas) yrkeskultur i stället för lärarkultur. I yrkeskulturen kan man åtskilja innehåll och form. Inne-

hållet består av de attityder, värderingar, vanor och antaganden som påverkar växelverkan lärarna emellan och som lärarna, ofta omedvetet, agerar utgående från. Innehållet varierar mellan olika lärargrupper. Med yrkeskulturens form avses växelverkansrelationer och samsambetsformer lärarna emellan.

Lärarkulturen beskrivs fortfarande genom att de tre aspekter som Lortie (1975, 207-213) i sin klassiska studie identifierade som kännetecknande för det som han valde att kalla lärarens ethos. Dessa tre aspekter är starkt kopplade till lärarens agerande i klassrummet. De är konservatism, nuorientering och individualism. *Konservatismen* uppstår genom lärarens ovilja att ifrågasätta och förändra de rutiner och tillvägagångssätt som han utvecklat för sitt agerande och som reducerar osäkerheten i undervisningsarbetet. *Nuorienteringen* är kopplad till den osäkerhet som i undervisningssammanhang råder mellan medel och mål. Lärarna undviker långsiktighet och koncentrerar sig på aktiviteter som på kort sikt ger en känsla av måluppfyllelse. Den mest omdiskuterade aspekten av lärarkulturen är ändå det som Lortie benämner *individualism*. Han kopplar individualismen till lärarnas tendens att betona den psykiska belöning som arbetet kan ge och till lärarens svårighet att entydigt kunna ta ställning till huruvida han arbetar effektivt och åstadkommer resultat. Individualismen går ut på att varje enskild lärare definierar sina egna personliga mål. Detta sker utgående från uppövd kapacitet, de personliga intressen och de egna kriterierna för effektivitet. Efter att läraren funnit en balans mellan resurser och måluppfyllelse, försvarar han den gentemot yttre krav på förändring genom att hävda sin autonomi. Lortie menar att individualismen

inte bör betraktas som uttryck för arrogans eller självtillräcklighet utan snarare som ett uttryck för försiktighet, tveksamhet och ängslighet. Vad gäller individualismen har man fokuserat dels de negativa (isolering, ensamhet och privatism), dels de positiva konnotationerna (autonomi, självständighet och frihet).

Isoleringen i lärararbetet är en följd av sättet att organisera arbetet (t.ex. ämnesindelning) och den cellulära "äggkartongsorganisationen" som "isolerar" läraren i sitt klassrum (Lortie 1975, 14-15). Isoleringen garanterar frihet och självständighet men lämnar läraren ensam med sina problem och hindrar möjligheten att få respons på sina prestationer av kollegerna. I värsta fall kan isoleringen leda till en fortlöpande osäkerhet om den egna kompetensen. Den tvingar läraren att utveckla och förändra sitt arbete på egen hand. Den isolerade läraren saknar avlastningsmöjligheter och möjligheter att identifiera framgångar och misslyckanden i sitt yrkesutövande (Fullan & Hargreaves 1992, 10-12). Isoleringen kan även ses som en strategi för att få arbetet gjort. Den skyddar lärarens sätt att disponera tiden och den energi som behövs för att klara av det dagliga arbetet. *Ensamhet* är en följd av isoleringen. Syrjäläinen (1994, 37) menar att ensamheten är en av de mest (er)kända aspekterna av både skol- och lärarkulturen. Med *privatism* syftar man dels på det ensamma arbetet i klassrummet, dels på att lärarna prioriterar individuellt arbete framom kollegialt samarbete. Det senare leder bl.a. till att de behåller idéer och tankar om undervisningen för sig själva (McTaggart 1989, 346-347). Privatismen skyddar läraren även för oönskad inblandning i det han gör och presterar i klassrummet. Undervisningen blir en privat angelägenhet bortom yttre inbland-

ning, styrning och utvärdering.

Hansén (1997, 121-122) använder *självständighet* som överordnat begrepp för lärarnas önskan "om att få bibehålla eller expandera utrymmet för frihet, individualism och självständigt agerande". Kravet på självständighet har ett instrumentellt värde som ger den enskilde läraren möjlighet att agera med rörelseutrymme och frihet. *Friheten* innebär både en frihet från inblandning och en på förtroende baserad frihet som möjliggör självständigt handlande (frihet till handling). Lärarens självständighet markeras både i förhållande till aktörer inom och utanför skolan.

Exempel på studier av lärarkultur och subkulturer inom yrkesutbildningen

Jag skall nedan sammanfatta några studier av lärarkultur och subkulturer i skolororganisationer inom yrkesutbildningen. Mäkisalo och Kinnunen (1999) behandlar (organisations)kulturen eller kanske snarast lärarkulturen i hälsovårdsläroanstalter. De tar fasta på lärarnas uppfattningar om sin egen och sina kollegers verksamhet. Fokuset ligger på kulturperspektivets omedvetna och informella karaktär. Mäkisalo och Kinnunen kom fram till att lärarna vid de sju hälsovårdsläroanstalterna som ingick i studien ansåg sig vara ansvariga för sin verksamhet i första till sina studerande. De lärare som var nöjda med sin insats och upplevde att de lyckats i sitt arbete var ofta desamma som sade sig få god och vägledande feedback av sina studerande. Otillfredsställelse i arbetet kopplades ofta till brådska eller för stor arbetsbelastning likaväl som till yttre hinder, såsom ständiga förändringar och ledningens agerande. En del lärare menade att en enskild

lärare inte i större utsträckning kan påverka organisationens verksamhet som helhet. Förhållandet mellan undervisningsarbetet och de övriga arbetsuppgifterna beskrevs som oklart. Lärarnas arbete är så mångsidigt att man aldrig kan klara av eller utveckla expertis för samtliga uppgifter. Det fanns lärare som menade att man i läroanstalterna inte tål och klarar av för långt utvecklad expertis. Lärare med specifika expertisområden blir förbisedda, kanske t.o.m. ensamma vargar som medvetet tänker och agerar på ett avvikande sätt. Lärarna i de sju skolorna beskrev sina kollegors verksamhet på ett mångskiftande sätt. Ett kännetecken för beskrivning av kollegers verksamhet var att man förhöll sig mera kritisk till sina kolleger än till sig själv. Mäki (2000, 269-271) tar i sin fallstudie inte explicit fasta på skolans kultur eller lärarkultur utan använder sig av det närliggande begreppet klimat. Hon sammanfattar yrkeshögskolelärarnas uppfattningar om klimatet i sina skolor på följande sätt. Lärarna upplevde och gav uttryck för klara brister beträffande feedback och belöning. De upplevde även att de blev uppmuntrade varken till att ta nya initiativ eller till att utveckla nya verksamhetsformer. Det som yrkeshögskolelärarna upplevde som sämst i sina skolorganisationer var möjligheten att lära sig genom växelverkan samt frigörandet av potentiella resurser hos personalen. Man gav ytterligare uttryck för brister gällande påverkansmöjligheterna och delaktighet. Även procedurerna för beslutsfattandet och ansvarsfördelningen upplevdes som problematiska.

En skolas kultur eller lärarkultur är sällan enhetlig. Inom den övergripande skol- eller lärarkulturen kan man identifiera ett antal subkulturer. Subkulturer uppstår som följd av den formella organi-

sationsstrukturen och har sin utgångspunkt i indelning av skolans verksamhet i stadier, avdelningar, linjer eller ämnesgrupper och linjer eller förekomsten av olika lärarkategorier. Då man studerar subkulturer inom yrkesutbildande skolorganisationer är det nära tillhands att åtskilja två grupper av lärare; lärare i de gemensamma ämnen och lärare i yrkesämnen. Little (1993) har studerat relationerna mellan lärare i teoretiska ämnen och lärare i yrkesämnen (*academic/vocational subjects*) i amerikanska *comprehensive high schools*. De två grupperna av lärare är organisatoriskt åtskilda i olika avdelningar. Avdelningarna med yrkesämnen fungerar som utgångspunkt för den sociala och politiska organiseringen av skolans inre verksamhet. Avdelningarnas status - styrkor och svagheter - definieras ofta, utgående från de resurser de lyckas erhålla för sig själva. Ytterligare determinanter för upplevd och erhållen status är bl.a. studerandegrupperna (yngre/äldre och hög/lågpresterande) och undervisningsämnets karaktär (om ämnet är obligatoriskt eller valfritt, huruvida den förbereder eleverna för universitet eller inte). Trots att Little kunde konstatera att ingendera av lärargrupperna hade en realistisk bild av den andra gruppens arbete och arbetsbelastning för lärarna gärna fram synpunkter som visar på att de underskattar bl.a. arbetsbelastningen hos den andra gruppen lärare. Lärarna i yrkesämnen beskrev t.ex. undervisningen i matematik som enklare och lättare på grund av den standardiserade läroplanen (förändras inte från år till år) och en mer entydig utvärdering av de studerandes prestationer. På motsvarande sätt beskrev lärarna i de teoretiska ämnen undervisningen i yrkesämnen som mindre krävande på grund av de återkommande praktiska inslagen med större studerandeaktivitet.

Ellström, Daviddson och Rönnqvist (1990, 63-67, 230-232) har identifierat två undervisnings- eller lärarkulturer inom yrkesutbildningen. Läraridentiteten inom den *arbetslivsinriktade undervisningskulturen* kopplas till (tidigare) yrkesverksamhet inom yrkesområdet. Lärarrollen, som ofta saknar dominerande och styrande inslag gentemot de studerande, liknar förmannens eller arbetsledarens yrkesroll. I undervisningen kommer denna subkultur till uttryck i individualisering och handlingsorientering. De arbetslivsinriktade lärarna tar ofta avstånd från administrativa uppgifter och tonar ned sin fostransgärning. Lärare inom den *skolinriktade undervisningskulturen* kan betraktas mera som representanter för den "allmänna" lärarkulturen som presenterats ovan. De orienterar sig mot den pedagogiskt-professionella verksamheten. Yrkesidentiteten vilar i stället för yrkesverksamhet inom arbetslivet på förmågan att, utgående från den pedagogiska plattform som skapats under lärarutbildningen att förmedla kunskaper på ett effektivt och rättvist sätt till de studerande. Den skolinriktade undervisningskulturen kommer i lärarens verksamhet till uttryck i ämnesinriktad undervisning av studerandegrupper i klassrumskontexten.

Skolans kultur och lärarkultur utgående från en fallstudie

Jag skall i det följande beskriva aspekter av skol- och lärarkulturer utgående från en fallstudie på en yrkeshögskole-enhet, benämnt Sjuksköterskeskolan (namnet är fingerat). Fallstudien (se närmare Salo 2002) genomfördes under yrkeshögskoleförsöket, dvs. under tidsperiod som kännetecknades av många och omfattande förändringar. Jag var delaktig i förändrings- och utveck-

lingsprocessen på skolan i rollen av en deltagande aktionsforskare. Under aktions-forskningsprocessen kom jag att vid den ifrågavarande enheten genomföra temaintervjuer med sammanlagt 32 lärare och tre rektorer. I intervjuerna behandlades teman som kontakter och samarbete lärare emellan, beslutsfattande samt meningsskiljaktigheter inom lärarkåren samt mellan lärare och ledning. Analysen av intervjuerna följde den stegvisa proceduren som beskrivits av Kvale (1997, 170-175) Den resulterade i sammanlagt tjugo tentativa tolkningsdimensioner, som slutligen kom att sammanfattas i sju *övergripande tolknings-dimensioner*. Dessa kan användas för att beskriva särdragen i den ifrågavarande skolans kultur och lärarkultur, men även som uttryck för skolans organisationskultur överlag. De sju övergripande tolkningsdimensionerna beskrivs i sin korthet nedan.

Den första tolkningsdimensionen benämns *fokusering på undervisningsarbetet*. Läraren arbetar ensam och skall på egen hand hantera den lösa kopplingen mellan undervisning och inläring. Han utvecklar rutiner och tillvägagångssätt som garanterar ett konstaterbart utfall. Osäkerheten gällande utfallet och kräver ständig koncentration och fokusering. För att klara av sin uppgift utvecklar läraren utgående från sina (praktiska) erfarenheter och övertygelser en personlig och individualistisk lärarstil. Den svarar han mot yttre krav på utveckling. Till den individualistiska lärarstilen kopplas givna frihetsgrader, som möjliggör lärarens självständiga agerande. Fokuseringen på undervisningsarbetet leder till ett flertal problem och utmaningar utanför klassrummen. Lärarna upplever sig t.ex. inte ha behov av eller förmår inte se möjligheterna till samarbete.

Personlig och inre belöning är den andra tolkningsdimensionen. Lärarna är i hög grad beroende av de personliga, inre belöningarna, som de får genom de studerandes framgångar. Detta kan kopplas till det faktum att det finns tydliga brister i belöningsystemet i den organisation som skolan utgör. Beroendet av den inre och personliga belöningen leder till en inkongruens mellan lärarens självständiga arbete och växelverkan med kolleger och ledningen. Överenskommelser och beslut har inte genomslagskraft på grund av att läraren inte är villig att äventyra sitt förhållande till de studerande. Den andra typen av inre belöning har att göra med lärarnas upplevelse och behov av att utveckla sin yrkesskicklighet.

Avskild självständighet fångar in ett flertal aspekter av lärarkulturen - isolering, ensamhet, privatism, frihet och självständighet. Den är i sig löst kopplad, men starkt kopplad till de två föregående tolkningsdimensionerna. Begreppet individualism kan användas för att beskriva hur läraren p.g.a. av den lösa kopplingen mellan undervisning och inläring blir tvungen att definiera sina egna mål och kriterier för effektivitet och måluppfyllelse samt försvara dessa genom att hävda sin självständighet. I ett organisationsperspektiv leder det självständiga agerandet till en allmän osäkerhet och oförutsägbarhet gällande de övergripande ramarna för verksamheten.

Resultat- och nyttoinriktning syftar till det som läraren förväntar sig åstadkomma genom sina handlingar. Tidsperspektivet är kortsiktigt, tyngdpunkten ligger på omedelbara och kons-taterbara resultat. Nyttan refererar till en något mera långsiktig och kvarstående verkan av lärarens handlingar. Tiden som resurs är ofta intimt kopplad till upplevelsen av resultat. Inriktningen på resultat och

nytta leder till att lärarna ifrågasätter behovet av t.ex. ökat samarbete. Nyttointriktningen kommer till uttryck även i att samarbetet anses vara mest givande med lärare inom den egna subkulturen. Samarbetet med likasinnade lärare tar minst på tidsresursen och ger det bästa tänkbara resultatet.

Den femte tolkningsdimensionen benämndes *informellt stöd*. Lärarna framhåller vikten av vardaglig och informell växelverkan med kollegerna. De informella möten och diskussionerna ger dem möjlighet att ventilerar svårigheterna i undervisningsarbetet. Dessa möten har en dubbel funktion. De ger möjlighet till avlastning, bidrar till att höja känslan av gemenskap och ger lärarna tillgång till kollegialt stöd. Meningsskiljaktigheter och motsättningar är delvis en följd av bristfälliga möjligheter till informell växelverkan. Även i relation till ledningen efterlyses informellt stöd, möjlighet att möta ledningen informella sammanhang.

Men lärarna behöver även *formellt stöd*. En central aspekt av behovet av formellt stöd aktualiserades i lärarnas reflektioner kring lärarkårsmötena. De efterlyser möjlighet att på mötena behandla aktuella och angelägna ärenden samt problem med förankring i undervisningsarbetet. De önskar på så sätt integrera den egna verksamheten med växelverkan med kolleger och ledningen. Lärarna förväntar sig att de för läraren angelägna problem noteras "formellt" av ledningen. En annan central aspekt är lärarnas behov av förutsägbara ramar. Trots gemensamma beslut agerar lärarna autonomt, verkställer beslut och tillämpar instruktioner på varierande sätt på. Detta ökar osäkerheten för lärarens undervisningsarbete. Man förväntar sig ett formellt stöd i form av ett mera handfast

agerande (kontroll och styrning) av ledningen.

Den sjunde tolkningsdimensionen benämndes *nu-orienterad konservatism*. Den omfattar skolans verksamhet som helhet. Nu-orientering uppstår som följd av den lösa kopplingen mellan medel och mål. Lärarna undviker långsiktighet och fokuserar aktiviteter vars resultat de på kort sikt kan förvissa sig om. Konservatism anger lärarnas ovilja att förändra de tillvägagångssätt som de konstaterat vara fungerande och ge resultat. Båda aspekterna utgår från den osäkerhet som uppkommer på basis av den lösa kopplingen mellan undervisning och inläring. De ger uttryck för en strävan att hantera denna lösa koppling. Detta sker genom att läraren i handlandets ögonblick väljer ett tidigare tillvägagångssätt, vars utfall han kunnat konstatera. De två aspekterna förenas även av att de saknar en reflektion över framtida utmaningar, problem, alternativ och möjligheter.

Försiktiga slutsatser

Kulturen i skolorganisationer påverkas på olika sätt av skolans formella struktur, dess inre geografi samt de gängse sätten och procedurerna (ämnesindelning och tidsstrukturering) genom vilka det dagliga arbetet organiseras och styrs. Skillnaden mellan skolor inom yrkesutbildningen och den allmänbildande utbildningen verkar inte på basen av litteraturen och de ovan refererade studierna vara särskild stor. Variationen beträffande skolors kulturer är troligtvis större mellan enskilda enheter än mellan de två övergripande sektorerna. Men kanske det ändå finns vissa skillnader? Lärararbetet inom yrkesutbildningen baserar sig i högre grad på en expertis och professionalism som har sin förank-

ring utanför skolan, i arbetslivet inom de olika branscherna. Växelverkan mellan skolans inre verksamhet och arbetslivets organisationer är förutom enskilda lärarnas aktivitet beroende av branschen och dess traditioner. Kanske detta är den huvudsakliga orsaken till att man noterat en stor variation, en brokighet beträffande värderingar, kunskapssyner, arbetslivskontakter och ledarstilar inom och mellan yrkesläroanstalter och yrkeshögskolor. Det faktum att man tagit fasta på subkulturerna inom yrkesutbildande skolorganisationer, framför allt de två övergripande subkulturerna, står i paritet med variationsiakttagelsen.

Vad ger detta då vid handen? Jag hävdar avslutningsvis att vi ganska långt blir tvungna att ge avkall på ett integrationssperspektiv på organisationskultur inom yrkesutbildande skolorganisationer, och i stället inta ett fragmenteringsperspektiv, i vissa fall t.o.m. ett diversifikationsperspektiv. Detsamma gäller skolkulturer och lärarkulturer inom yrkesutbildningen. Om fallet är såsom jag hävdar borde detta ha följder men tanke utgående från vilka modeller och perspektiv man i framtiden utvecklar och leder utvecklandet av verksamheten vid våra yrkesutbildningsorganisationer.

Referenser

Alvesson, M. 1991. Concepts of organizational culture and presumed links to efficiency. *Hallinon Tutkimus*, 10 (3), 181- 191.

Auranen, J. 2004. Tervanjuontia ja tuusuilla tanssimista –metaforatutkimus kasvatusyöstä kuntaorganisaation osana. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 97.

Bang, H. 1994. *Organisationskultur*. Lund: Studentlitteratur.

- Berg, G. 1981. Skolan som organisation: en analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv. Uppsala: Uppsala universitet, Acta Universitatis Uppsaliensis, Uppsala studies in education 15.
- Berg, G. 1991. Analys av en skolas kultur i ett utvecklingsperspektiv. Uppsala: Uppsala-Gruppens småskrifter Nr 9.
- Berg, G. & Wallin, E. 1982. Skolan i ett organisationsperspektiv. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. Brettell, L., Lindskog, E., Nyttell, U., Söderström, M., & Yttergren, M. 1987. Skolans arbetsorganisation - vad är det? Slutrapport från SABO-projektets forskningsdel. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E., Davidsson, B. & Rönnqvist, D. 1990. Kontext, kultur och verksamhet. En analys av AMU:s organisation och pedagogiska miljö. Linköping: Universitetet i Linköping, Institutionen för pedagogik och psykologi, Vuxenpedagogiska forskningsgruppen. LiU-PEK-R-152.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1992. What's worth fighting for in your school? Working together for improvement. Buckingham: Open University Press.
- Hansén, S.-E. 1997. "Jag är proffs på det här" Om lärarens arbete under en tid av förändring. Åbo Akademi: Pedagogiska fakulteten, Rapporter från Pedagogiska fakulteten 16.
- Hargreaves, A. 1996. Laererarbeid og skolekultur: laereryrkets forandring i en postmoderne tid (Övers. K. M. Torbjørnsen). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hoyle, E. 1986. The politics of school management. London: Hodder & Stoughton.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuu: Joensuun Yliopisto, Kasvatustieteellisiä julkaisuja, N:o 49.
- Kvale, S. 1997. Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur.
- Lehtonen, T. J. 2002. Organisaation osaamisen strateginen hallinta. Acta Universitatis Tamperensis 867. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Little, J. W. 1993. Professional community in comprehensive high schools: The two worlds of academic and vocational teachers. I J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.) Teachers' work. Individuals, colleagues and contexts. New York: Teachers College Press, 137-163.
- Lortie, D. C. 1975. Schoolteacher. A Sociological study. Chicago, London. The University of Chicago Press.
- Mahlamäki-Kultanan, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri. Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Acta Universitatis Tamperensis 599. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Meyerson, D. Martin, J. 1987. Cultural change: An integration of three different views. Journal of Management Studies 24 (6), 623-647.
- Mäki, M. 2000. Laadun ilmapiirotekijät ammattikorkeakoulussa. Acta Universitatis Tamperensis 743. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Mäkisalo, M. & Kinnunen, J. 1999. Opettajana terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Opettajien käsitteitä omasta ja kollegoiden toiminnasta. Aikuiskasvatus, 19 (3), 231-242.
- Piirainen, I. 1996. Henkilöstöpalautte oppilaitoksen sisäisen kehittämisen apuna. Tampere: Tampereen yliopisto, Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol 488.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Salo, P. 2002. Skolan som mikropolitisk organisation – En studie i det som skolan är. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Schein, E. H. 1985. Organizational culture and leadership. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetus-suunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsinki: Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 134.
- McTaggart, R. 1989. Bureaucratic rationality and self-educating profession: the problem of teacher privatism. Journal of Curriculum Studies, 21 (4), 345-361.
- Valkama, H. 1998. Organisaatio prosessissa. Oppilaitosorganisaation strategiat ja oppiminen muutoksen Suomessa. Tampere: Tampereen yliopisto, Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol 608.