

Repliker och kommentarer

I den här avdelningen välkomnas kommentarer till tidigare bidrag och korta inlägg med ekonomisk-politisk anknytning

RICHARD MURRAY

Skolpengen kan utveckla skolan

När skolpengen infördes av den borgerliga regeringen var motivet att ge föräldrar och barn valfrihet. Lagen gällde bara rätten att välja en friskola och att samhällets pengar då skulle följa eleven. Ändå fick skolpengen till effekt att många kommuner införde skolpengssystem inom den kommunala skolan. 1995 hade 26 kommuner infört någon typ av skolpeng för sin grundskola.

I det riksdagsbeslut som socialdemokrater, miljö- och vänsterpartister enades om i oktober i år, luckras den "ovillkorliga" rätten att starta och välja en friskola upp. Samtidigt behålls principen att kommunens bidrag skall följa eleven. Och inom den kommunala skolan gäller som tidigare att eleverna har rätt att välja skola. Det finns goda möjligheter att både behålla skolpengen och att utveckla systemet, till fromma för skolans utveckling.

Det hänger på kommunerna. Jag vill i denna artikel peka på skolpengens potential att utveckla skolan. Och hoppas därmed kunna övertyga landets skolpolitiker, som nu har fått (behålla) det mest kraft-

fulla instrumentet de någonsin haft att utveckla den svenska skolan.

Resurserna är inte problemet

Länge har det talats om nedrustning av skolan. De senaste åren sägs ha medfört en kris i skolan. Det är möjligt att det är en kris men är det en resurskris?

Sedan 1960, som är så långt tillbaka som produktivitetmätningarna för skolan sträcker sig, har produktiviteten fallit, så gott som oavbrutet, i både grund- och gymnasieskolan (Murray, R [1994]). Att produktiviteten minskat betyder att resurserna per elev och undervisningstimme ökat. Hur är det möjligt att beskriva det som nedrustning? Det var bara under femårsperioden 1970–75 som produktiviteten ökade i grundskolan och under femårsperioden 1975–80 som den ökade i gymnasieskolan och då resurserna per elev och undervisningstimme således minskade. 1992 hade grundskolan 2,5 gånger mer resurser per elev och undervisningstimme än den hade 1960. Det är resurser i form av lärare, lokaler, annan personal, förbrukningsmateriel etc. Även om de senaste åren har inneburit en minskning med ett antal procent så förändrar inte det bilden i stort. Skolan har resurser – stora resurser.

En annan aspekt av resurssituationen illustreras av *Tabell 1*, som redovisar undervisningstimmar per lärare för ett antal länder.

Fil dr RICHARD MURRAY är chefekonom på Statskontoret. Hans avhandling i nationalekonomi behandlar kommunernas roll i den offentliga sektorn.

Tabell 1 Antal undervisningstimmar per lärare under ett år, 1992

	Lågstadiet	Högstadiet	Gymnasiet, allmant	Gymnasiet, yrkesförberedande
Österrike	780	747	664	714
Belgien	840	720	660	849
Finland	874	798	760	855
Frankrike	944	632
Tyskland	790	761	673	679
Irland	951	792	792	792
Italien	748	612	612	612
Nederländerna	1 000	954	954	...
Nya Zealand	790	897	813	...
Norge	749	666	627	627
Portugal	882	648	612	612
Spanien	900	900	630	630
Sverige	624	576	528	612
Turkiet	900	1 080	1 080	1 692
Storbritannien	...	669
USA	1 093	1 042	1 019	...
Genomsnitt	858	781	745	789

Källa: Education at a Glance, OECD, [1995].

Jämförbarhetsproblem finns förvisso i statistik som denna. Men det tycks ostridigt att lärare i Sverige har en mycket kort undervisningstid jämfört med lärare i andra länder. Får man tro tabellen skulle den vara kortare i Sverige än i alla andra länder som ingår i jämförelsen. Det gäller på alla stadier. Svenska lärare brukar jämföra sina löner med de löner kollegorna i andra länder har. Att de kommer fram till att de svenska lärarna har låga löner internationellt är kanske inte ägnat att förvåna, om de samtidigt har den kortaste undervisningsskyldigheten.

Jag tror jag vågar påstå att den svenska skolans kris inte är en resurskris – förmodligen satsas det mer resurser på svenska skolbarn än på några andra barn i världen.

Till dessa aspekter på resurssituationen i skolan vill jag lägga ännu en: hemmen. All skolforskning betonar den sociala bakgrundens fullständigt dominerande roll. Vad betyder det? Det är ju liktydigt med att säga att hemmen är en stor pedagogisk

resurs – kanske den största! Den svenska skolan har, trots fagert tal, aldrig intresserat sig för att engagera föräldrarna i skolarbetet, aldrig betraktat föräldrarna som en pedagogisk resurs. I stället har skolan klagat på att föräldrarna inte tagit sitt sociala ansvar och att skolan därför tvingats överta föräldrarnas uppfostrarroll!

I många andra länder spelar föräldrarna en viktig roll. Danska skolor har styrelser som leds av föräldrar. Alla amerikanska skolor likaså. Föräldraengagemanget behöver inte komma till uttryck på just detta sätt. Det handlar inte om att ta över lärarnas roll eller att styra och kontrollera dessa utan att ställa sin tid och sitt engagemang för barnen till förfogande för skolans lärare, med uppmaningen, gör något av dessa resurser!

Det är utmärkt att riksdagen i år givit kommunerna möjlighet att ordna en försöksverksamhet med lokala styrelser med föräldramajoritet i den kommunala grundskolan.

Varför ger inte resurserna resultat?

Vi har sett att skolan besitter stora resurser. Varför ger de inte till resultat Europas bästa skola? Det finns nämligen inga belegg för att de ökade resurserna skulle ha resulterat i bättre studieresultat.¹

En förklaring kan vara att resurser som föräldrar, elever och lokaler inte utnyttjas till fullo.

To m i gymnasiet förekom det för några år sedan på vissa linjer att bara var tionde elev läste läxor en genomsnittlig dag (Skolöverstyrelsen [1989]). Lokalerna utnyttjas inte alls under långa perioder som under lov och eftermiddagar.

En indikation på dåligt resursutnyttjande är de stora variationerna i skolkostnader. Kostnaden per elev varierar mycket starkt mellan kommuner och ännu mer mellan skolor (Statskontoret [1990]). Trots att vissa frågetecken kan sättas för jämförbarheten i sifferunderlaget kvarstår intrycket att resurserna utnyttjas mycket ojämnt. Efter korrigeringar kunde det skilja 100 procent i kostnad per elev läsåret 1988/89. Så mycket kan inte förklaras av skilda skolstorlekar och skilda sociala situationer hänförliga till olika ortsspecifika förhållanden.

Bakom dessa kostnadsvariationer ligger bl a stora skillnader i utnyttjande av tiden i skolan. Svenska skolpolitiker och tjänstemän har aldrig frågat efter hur tiden utnyttjas i skolan. Därför får vi förlita oss på amerikanska och brittiska studier. Denham och Lieberman [1980] har studerat tidsanvändningen i klassrummet. En skicklig lärare kan få dubbelt så mycket tid för inläring som en oskicklig. Bara 38 procent av lektionstiden i amerikanska skolor används för inläring. Resten går åt till närvarokontroll, störningar, ouppmärksamhet, utlämning och inlämning av material m m (Anderson & Walberg [1985]). Rutter m fl [1979] fann ett negativt samband mellan andelen lektioner som slutade före utsatt tid och skolresultatet.

Egendomligt nog finns nästan inte

några undersökningar av hur tiden utnyttjas i den svenska skolan, detta trots omfattande pedagogisk forskning. Mig veterligt är den enda studie som gjorts i Sverige Skolöverstyrelsens rapport Tidsanvändningen i gymnasieskolan läsåret 1987/88 (Skolöverstyrelsen [1988]). Bortsett från loven reduceras läsåret med ca 20 procent av skilda skäl: skrivningar, s k studiedagar (som för eleverna betyder att man *inte* studerar), praktik, studiebesök, personalkonferenser, friluftsdagar, samlingar, utprop etc. Hur tiden används inne i klassrummet är inte studerat och inte heller hur lärare, elever och föräldrar använder sin tid.

Det troliga är att det finns en mycket stor potential av tid att utnyttja.

Varför utnyttjas inte skolans resurser?

Skolans organisation företer stora likheter med den hårt styrda industriorganisationen. Elever i rader, mässande lärare, klockor som ringer till lektion och till rast, mat på bestämda tider och i bestämda portioner. Regelverket har varit omfattande. Standardiserad lärarutbildning, behörighetskrav, bestämda klasstorlekar, läroplan

¹ Hos svenska skolpolitiker och skolmyndigheter som gärna talar om att utveckla skolan tycks intresset för att undersöka hur det går med den saken vara lika med noll. Genom de s k IEA-undersökningarna kan vi visserligen med långa mellanrum jämföra svenska elevers resultat med elever i andra länder. Men inga jämförelser görs av dagens elever med gårdagens. I IEA-undersökningarna brukar svenska elever ligga "på medel" utom i modersmål, där de ligger i topp. Men om svenska elevers position förändras till det bättre vet vi alltså inte om det beror på att svenska elever blivit bättre eller på att elever i andra länder blivit sämre. Nu när det relativa betygssystemet avskaffats i Sverige skulle man vilja hoppas att det uppstår ett intresse för att följa hur den svenska skolans kunskapsförmedlande funktion utvecklas. En sammanfattning av vetandet på detta område ges i Murray, R, [1994].

med moment som skall gås igenom, standarder för skolbyggnader, godkända pedagogiska hjälpmedel osv. Skolan har varit hårt styrd utifrån.

Någon intern styrning finns däremot inte. Kostnadsredovisningen har varit närmast obefintlig. Kommunerna har haft *en* budget för alla skolor och har inte förrän skolpengen introducerades börjat följa upp kostnaderna per skola. Hur undervisningen framskridit, vad elever *och* lärare faktiskt gör, elevernas och lärares närvaro, skolans relationer till omvärlden, bl a till föräldrarna – ingenting av detta följs upp av skolledningen utan betraktas som en exklusiv angelägenhet för varje lärare för sig.

Den bristande interna styrningen är förstås en spegelbild av den starka externa styrningen. Vad är det för mening att utöva intern styrning när utrymmet för egna initiativ är så kringskuret? Men den bristande interna styrningen är också en följd av den omhuldade myten att det är läraren som allting hänger på och som är fullständigt ensam i sin svåra uppgift. Skolledningen har inte haft stort handlingsutrymme mellan den externa styrningen och lärares krav på professionell integritet.

Situationen har dock förändrats. Den externa styrningen tillhör idag också myterna. Läroplanen lämnar mycket stora friheter. Läromedelsmonopolet är sedan länge brutet. Någon detaljreglering av hur skolor skall se ut förekommer inte. Statsbidragen till skolan är inbakade i ett generellt bidrag till kommunen och lämnar total frihet när det gäller delningstal och klasstorlekar. Detta skapar en helt ny situation.

Vad gör skolor framgångsrika?

Spelar det någon roll vad skolan gör? Skolforskningen har under många år haft utomordentligt svårt att finna belägg för att sättet att bedriva undervisning, hur stora resurser som satsas på skolan etc, har någon betydelse för skolresultatet, d v s

vad eleverna lär sig och deras sociala anpassning (Murray, Å [1986]). Resultatet har i stället uppfattats vara helt och hållet betingat av elevernas sociala bakgrund och individuella förutsättningar.

Grosin [1991] har gått igenom en stor mängd skolforskning och funnit att denna på senare tid kunnat belägga effekter av skolan, även sedan hänsyn tagits till elevernas hembakgrund och förkunskaper samt föräldrarnas engagemang. Genom att välja rätt skola kan en elev från socialgrupp tre nå bättre resultat än en elev från socialgrupp ett i en dålig skola. Antalet skolor som avviker positivt är dock inte många. "De flesta skolor bidrar till att reproducera de sociala skillnaderna i elevpopulationen." Det är därför som skolans betydelse inte upptäckts. Grosin har gått in för att studera det lilla antalet avvikande skolor.

Åsa Murray [1994] finner också effekter av skolan, dock inte skillnader mellan enskilda skolor utan en effekt av läroplanen och dess tillämpning. Nivågruppering i allmän och särskild kurs samt specialundervisning tenderar att sälla ut svaga elever och försämra deras studieprognos.

Chubb och Moe [1990] har gjort den allra mest omfattande studien av vad som bestämmer skolresultat. Studien är gjord på amerikanska skolor, ett urval av ca 400 privata och kommunala "high schools" och 15 000 elever. Data finns om varje skola och om varje elev. Samma elever har studerats med två års mellanrum, vilket gör det möjligt att mäta inte bara elevernas kunskapsnivå utan också deras kunskaps-tillväxt.

Deras resultat tyder på att skolans organisation och sättet att leda skolan har en mycket stor betydelse för kunskaps-tillväxten. Det är givetvis mycket komplicerade samband som måste redas ut för att frilägga skolans egen betydelse. Hänsyn måste tas till elevernas hembakgrund såväl individuellt som kollektivt för hela skolan. Hänsyn måste också tas till elevernas för-måga och förkunskaper, föräldraengage-

mang, skolans ekonomiska resurser, dess storlek och lärarkompetens m m. Det är svårt att ta fram mått inte bara på skolans organisation och sättet att leda den utan också på hembakgrund och studieresultat. Sättet att organisera och leda skolan kan i sin tur vara utslag av elevernas hembakgrund och studiemotivation, kursutbudet och studiemålen likaså. Selektionsproblem – dvs möjligheten att framgångsrika skolor drar till sig speciellt studiemotiverade elever – skall hanteras. Likväl vill jag påstå att Chubb och Moe gör så mycket man kan begära för att hantera dessa komplexa samband, mätproblem och selektionsproblem.

Vad är det då i skolans organisation som har betydelse? Låt oss börja med det som tycks sakna betydelse. Det mesta som lätt låter sig påverkas utifrån och som därför skulle vara väl ägnat för skolpolitiker och byråkrater att styra skolan med saknar betydelse. Det gäller först och främst skolans resurser! Sedan hänsyn tagits till andra faktorer ger ökade resurser inte utslag i bättre skolresultat. Det är samma slutsats som många skolforskare kommit till före dem. Men inte heller utifrån pålagda regler för undervisning och för läxor, för examenskrav och disciplinregler ger någon effekt. Viktigast är i stället skolans "klimat", med vilket avses en hel grupp faktorer. Det är inriktningen på universitetsförberedande ämnen, en stark skolledare, lärarkårens involvering i ledningen av skolan, förekomsten av professionella och samarbetande lärare och elevernas respekt för behovet av disciplin. Detta är faktorer som – bortsett från utnämningen av skolledare – inte låter sig styras utifrån utan som bygger på att skolan av egen kraft utvecklar dem.

John H Bishop [1995 a,b] har en delvis avvikande uppfattning. Det har stor betydelse för skolresultatet, menar Bishop, om urval till universitet och högskola sker på faktiskt uppnådda kunskaper i stället för lämplighetstest à la högskoleprovet. Det är också betydelsefullt hur läroplanen utfor-

mas. Bishop har funnit mycket starka samband mellan betoning på matematik å ena sidan och såväl andra skolresultat som inkomster senare i livet å andra sidan. Båda dessa saker kan skolpolitikerna bestämma över.

Bishops slutsatser förtar inte värdet av Chubb och Moes och andras iakttagelser att skolklimatet har stor betydelse. Den intressanta frågan blir då: vad är det som gör att vissa skolor utvecklar ett gott skolklimate medan andra inte gör det? Chubb och Moe menar och belägger mycket övertygande att det är skolans grad av självständighet som har störst betydelse. Självständigheten avser skolledningens rätt att anställa och avskeda lärare, utforma schema, bestämma undervisningsmetoder, använda skolans ekonomiska medel och utforma disciplinkraven. Ju mindre inflytande skolan har över sin egen skötsel desto sämre blir "klimatet" och desto sämre blir elevernas kunskapsutveckling.

Privata skolor är genomsnittligt mycket mera självständiga än kommunala skolor. Bara 9 procent av alla skolor som har en mycket låg grad av självständighet i förhållande till "ägarna" är privata. Det är det som gör att de uppnår bättre resultat – inte någon mystisk effekt av att vara privat. Många kommunala skolor är också i hög grad självständiga – och når också goda resultat. Av de skolor som når de bästa resultaten (fjärde kvartilen) – med hänsyn till alla bakgrundsfaktorer – är 38 procent privata. Av dem som når de sämsta resultaten (första kvartilen) är bara 2 procent privata. Det betyder samtidigt att 62 procent av de bästa skolorna är kommunala. Chubb och Moe visar att det är samma faktorer som avgör skolans resultat i de kommunala skolorna som i alla skolor tagna tillsammans (kommunala och privata).

I Sverige har Grosin [1991] i en undersökning av åtta högstadieskolor funnit belegg för att skolklimatet har betydelse för elevernas resultat. Pedagogiskt och socialt klimat definieras som "skolledningens

och läraernas förväntningar på samt normer och värderingar om skolans syfte, möjligheter och begränsningar samt deras handlingsmönster gentemot kollegor, elever och föräldrar". Grosin har utvecklat ett mätinstrument i form av en enkät för skolklimat och utnyttjar det för att förklara skolresultat med hänsyn till elevernas hembakgrund. I en studie av 21 mellanstadieskolor visar Grosin [1995] att skolklimatet har betydelse för skolresultatet, särskilt ifråga om matematik.

Om man börjar fundera över hur de variabler som visat sig sammanhånga med bra skolresultat kan påverkas framträder skolledningens betydelse i mycket skarp dager. Det gäller lärarnas attityd till undervisning, elevernas förväntningar på utbildningen, inställning till ordning och reda och föräldrarnas stöd. Det gäller vidare självständigheten att anställa och avskeda lärare, att bestämma hur skolans ekonomiska medel skall utnyttjas och hur schemat skall läggas upp, att få till stånd en profilering mot universitetsförberedande ämnen, att få lärarna att samarbeta och delta i skolledningen, att bestämma vilka undervisningsmetoder som skall användas m.m. Detta är ett program för en mycket självständig skola, med en kompetent och auktoritativ skolledning med ett uttalat mandat från "ägarna" och personalen, kanske också från eleverna, att driva skolan.

Skolpengen stärker skolans självständighet och stärker skolledarens roll

Sättet att mobilisera skolans stora resurser handlar om att ge skolan stor frihet, goda betingelser, en duglig skolledare, starka resultatkrav och incitament till utveckling. Det är samma recept som framkom i en studie av väl fungerande statliga myndigheter (Murray [1991]).

Värdet av att skolan är fri från alltför omfattande extern styrning har Chubb och Moe visat. Det gäller såväl skolstyrelsers

som de fackliga organisationernas styrning. Även Levin [1987], som skapat begreppet "accelerated schools" och bidragit till att starta en mängd sådana skolor, betonar betydelsen av att skolan får utveckla sig själv. Erfarenheterna från skolorna i Harlem visar samma sak.

Denna uppfattning ges också gott stöd av nestorn inom svensk skolforskning, Torsten Husén, som nyligen skrivit: "Om det offentliga systemet inte skall stelna i allt dyrare, mera personalkrävande och ineffektiva rutiner måste man diskutera hur man på basplanet skall åstadkomma öppningar för förnyelse. Det är den *enskilda skolan* och inte främst den kommunala politiskt-administrativa byråkratin som måste ges större manöverutrymme." (Husén [1994], s 50).

Att öka eller strypa skolornas frihet är nästan det enda skolpolitikerna kan göra. Det är här skolpengen kommer in. Och då menar jag en skolpeng även för de kommunala skolorna.

Skolpengen spelar flera roller. Den lägger det *ekonomiska ansvaret* mycket tydligt på skolledningen. Skolan får en summa pengar per elev och måste klara undervisningen med dessa pengar. Om skolan får det ekonomiska ansvaret så måste den också få befogenheten att bestämma hur resurserna skall användas. Annars blir det ett tomt ansvar. Därför åtföljs skolpengen av *delegering*.

Men skolpolitikerna kan inte bara släppa skolan fri, de måste *kräva resultat*, både vad gäller elevernas skolprestationer och skolans hushållning med resurser. Därför använder många kommuner nu egna standardprov och har egna skolinpektörer för att följa upp förhållandena i de enskilda skolorna. Och den enskilda skolans kostnadsredovisning måste förbättras för att det ekonomiska ansvaret skall kunna utkrävas.

Slutligen skapar skolpengen också ett *incitament* för skolan att åtnjuta ett gott rykte, så att skolan inte tappar elever och pengar. Idag är det vanligt att missförhål-

landen i en klass kan få fortsätta i åratals utan att något görs åt saken. Eleverna är maktlösa. De inser heller inte alltid att de får dålig undervisning. De skyller ofta på sig själva: "Vi är en sån strulig klass." Föräldrarna får inget höra förrän väldigt sent. När de engagerar sig tar skolledningen oftast parti för lärarna. Om eleverna tar på sig skulden så är det givetvis ännu lättare för läraren med instämmande av skolledningen att skylla på eleverna. Och även om skolledningen till slut tvingas vidgå att läraren är olämplig så vidtar ofta en utdragen process, där allt görs för att undvika att omplacera läraren. Till slut kanske läraren omplaceras – till en annan klass!

Skolledaren i dagens skola har ingen stark ställning. Möjligheterna för skolledaren att lägga sig i vad skolans lärare har för sig är små. Vad som sker i klassrummet är lärarens ensak. Det är svårt att få lärarna att dra åt samma håll i och utanför klassrummet. Ledarskapet behöver inte gälla så dramatiska saker som att råda bot på rena missförhållanden utan kan gälla att ge skolan ett tydligt pedagogiskt program, att mobilisera skolans resurser, att på bred front engagera föräldrarna eller något annat.

Skolpengen stärker skolledarens roll. Grunden till detta är givetvis elevernas valfrihet och den latent riskerna att skolan skall förlora elever och därmed finansiering. Färre elever gör att bidraget till lokal-kostnader och andra fasta kostnader minskar och att skolans marginaler krymper. Fler elever på marginalen ger å andra sidan intäkter som vida överstiger de extra kostnaderna och ger därför skolan ett utrymme att göra något extra. I denna situation är det inte längre den enskilde lärarens ensak vad som händer i klassrummet. En dålig lärare kan få elever att sluta. Missförhållanden som blir kända utanför skolan leder till att nya elever söker sig till andra skolor. Detta undergräver med omedelbar verkan skolans ekonomi. Det blir ohållbart att blunda för vad som försiggår i klassrum-

met. Någon måste ges i uppgift att kontrollera vad som sker och ingripa korrigerande om så behövs. Denna någon blir givetvis skolledaren.

Att "skolpengsmarknaden" inte fungerar perfekt, eller som en varumarknad, är viktigt att inse. Den kan inte lämnas åt sig själv att fungera. Föräldrarna har begränsad förmåga att genomskåda vad som är en bra och vad som är en dålig skola. Skolpengsmarknaden måste övervakas och tyglas av skolpolitikerna. Särskilt i början när kostnaderna skiljer starkt mellan skolorna ger en enhetlig skolpeng upphov till över- och underskott som inte kan försvaras. Den enhetliga skolpengen måste korrigeras med hänsyn till lokala förhållanden och elever med särskilda behov. Successivt kommer den dock att kunna göras allt mer enhetlig eftersom systemet uppmuntrar enheter med de lägsta kostnaderna och straffar ut dem med de högsta. Rätt utnyttjad erbjuder skolpengen skolan stora möjligheter att utvecklas.

Öka produktiviteten och höj lärarlönerna!

Den svenska skolan är fångad i en ond spiral av fallande produktivitet, krympande löneutrymme och därmed tilltagande svårigheter att konkurrera om den mest kvalificerade arbetskraften. Det är självklart att när möjligheterna att höja skatten uttömts kommer det att bli allt svårare för offentliganställda att hänga med det privata näringslivets löneutveckling. Det krympande löneutrymmet förstärker de fackliga organisationernas benägenhet att begränsa lönespridningen. Detta är en mycket olycklig utveckling eftersom många offentliga verksamheter är starkt beroende av högt utbildad arbetskraft. Det gäller inte minst skolan.

De fackliga organisationerna under-tecknade nyligen ett avtal som innebar ett litet steg i riktning mot en individualiserad lönesättning. Det kostar arbetsgivarna ytterligare några procent i löneökning.

Detta är inte en framkomlig väg om den inte förenas med en produktivitetssökning. Med tanke på skolans stora och ojämnt utnyttjade resurser så borde det vara möjligt att vända utvecklingen och öka produktiviteten. Det skulle skapa ett ökat löneutrymme, som delvis skulle kunna användas till att differentiera lönerna i syfte att stimulera skolans absolut viktigaste resurs: de duktiga lärarna.

En fullt tänkbar modell skulle kunna vara att låta en skola som gör en vinst, dvs har lägre kostnader än skolpengen (efter lokal justering) behålla en del av denna vinst. Den för skolan ansvariga skolledningen skulle kunna avgöra om vinsten utnyttjas bäst som lönepåslag, för att rusta upp skolan, köpa läromedel eller något annat.

Modellen har prövats i verkligheten, vid Matteus skola i Stockholm. Genom en radikal omprövning av skolans resurser kom skolledning och lärare där fram till att man skulle kunna spara in på annan personal dels genom att lägga ut en del uppgifter på entreprenad – städning och skolmat, dels låta lärare ta över en del uppgifter. Detta förutsatte att lärarna frångick den avtalsreglerade undervisningskyldigheten. I gengäld erhöled de högre lön.

Med tanke på svenska lärares internationellt sett korta undervisningstid och låga löner är detta en fullt tänkbar och för en del lärare uppenbarligen lockande väg att gå.

Modellen skulle kunna bryta den onda spiralen, öka produktiviteten, skapa ett ökat löneutrymme, vilket skulle medge ett visst mått av individuell lönesättning, förbättra rekryteringsmöjligheterna och stimulera lärare till fortbildning. Ska modellen fungera kräver den emellertid en stark skolledning.

Referenser

Anderson, L W & Wahlberg, H J, [1985], *Time-piece: Extending and Enhancing Learning*

Time, National Association of Secondary School Principals.

Bishop, J H, [1995a], "Expertise and Excellence", Working Paper 95-13, Cornell University.

Bishop J H, [1995b], "The Impact of Curriculum-Based External Examinations on School Priorities and Student Learning", Working Paper 95-30, Cornell University.

Chubb, J E & Moe, T M, [1990], *Politics, Markets and America's Schools*, The Brookings Institution.

Denham, C & Lieberman, A (red), [1980], *Time to Learn*, Washington DC, National Institute of Education.

Grosin, L, [1991], Skolklimat, prestation och uppförande i sju högstadieskolor, stencil, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Grosin, L, [1992], En modell för utvärdering av grundskolan, stencil, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Grosin, L, [1995], Skolklimat, prestation och social anpassning i 21 mellanstadieskolor – rapport 1, stencil, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Husén, T [1994], *Skola och universitet inför 2000-talet*, Atlantis. Stockholm.

Levin, H, [1987], "Accelerated Schools för Disadvantaged Students", *Educational Leadership*, vol 44, nr 6.

Murray, R, [1991], *Att lyckas i offentlig förvaltning*, Statskontoret, Liber.

Murray, R, [1994], *Den offentliga sektorns produktivitetssutveckling 1980-1992*, Ds 1994:24.

Murray, Å, [1986], *Kostnader och resultat i grundskolan – en jämförelse av kommuner*, Ds Fi 1986:14.

Murray, Å, [1994], *Ungdomar utan gymnasieskola, en uppföljningsstudie från 13 till 24 års ålder*, avhandling, Almqvist & Wiksell International, Stockholm.

OECD, [1995], *Education at a Glance*.

Rutter m fl, [1979], *Fifteen Thousand Hours – Secondary Schools and their Effects on Children*, London.

Skolöverstyrelsen, [1988], *Tidsanvändningen i gymnasieskolan läsåret 1987/88*, R88:42.

Skolöverstyrelsen, [1989], *Tidsanvändningen i gymnasieskolan läsåret 1988/89*.

Statskontoret, [1990], *Grundskolan i 81 svenska kommuner*, rapport 1990:20.