



**Malmö högskola**

Magisterkurs i  
utbildningsvetenskap, 60hp

*Skolutveckling, profession och  
ledarskap*

**Magisteruppsats**

**Skolutveckling sedd ur några gymnasielärares praktik**

*Vilka möjligheter har gymnasielärare att påverka  
skolutvecklingens inriktning och vilka faktorer främjar deras  
upplevelse av delaktighet?*

*School development based on the experience of a few teachers from Swedish  
Upper Secondary Schools*

*To what extent can teachers influence the direction of school development and what  
factors favour their sense of participation?*

**Ingrid Paulin Rosell**

Magisterkurs i Utbildningsvetenskap inom området  
Skolutveckling, profession och ledarskap, 60 hp  
2009-08-24

Examinator: Margareth Drakenberg  
Handledare: Haukur Viggosson



## **Sammanfattning**

Vilka möjligheter har lärare att påverka inriktningen på utvecklingsarbetet på den egna skolan? Hur identifieras utvecklingsbehoven och av vem? Vilka verktyg förfogar lärarna över för att utveckla skolan?

Syftet med studien är att ta reda på den syn några lärare på gymnasiet har på sin roll i skolutvecklingsarbetet. Syftet är också att ta reda på om det finns några gemensamma mönster i lärarnas sätt att resonera kring skolutveckling och sina möjligheter att påverka.

I arbetet ges en bakgrund och några teoretiska utgångspunkter kring skolframgång, skolan som lärande organisation, skolutveckling, profession och ledarskap. Intervjuer med lärare på två gymnasieskolor i en skånsk kommun har genomförts.

Det är i mötet med eleverna som utvecklingsbehoven identifieras och de viktigaste verktygen för utveckling är egen reflektion och dialog med kollegor samt fortbildning. I undersökningen betonar lärarna vikten av att skolledarna tar på sig rollen som pedagogiska ledare och att de formulerar en gemensam vision som bygger på en pedagogisk grundsyn. För att främja lärarnas känsla av sammanhang och delaktighet krävs närvarande och lyhörda skolledare som leder och deltar i ett levande pedagogiskt samtal.

## **Nyckelord**

Skolutveckling, profession, pedagogiskt ledarskap, sammanhang och delaktighet.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	5
2. SYFTE	7
3. FRÅGESTÄLLNING	7
4. BAKGRUND OCH NÅGRA TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	7
<b>4.1 Lärar- och skolledarrollen – en historisk tillbakablick</b>	9
<b>4.2 Implementeringsteoretiska och professionsteoretiska     perspektiv</b>	10
<b>4.3 Skolkulturer</b>	11
<b>4.4 Skolan som lärande organisation</b>	14
<b>4.5 Skolutveckling</b>	15
<b>4.6 Framgångsrika skolor</b>	16
<b>4.7 Skolutveckling, profession och ledarskap</b>	16
5. METOD OCH METODDISKUSSION	17
<b>5.1 Allmänna överväganden</b>	17
<b>5.2 Intervjun som metod</b>	18
<b>5.3 Urval av informanter</b>	19
<b>5.4 Genomförande</b>	20
<b>5.5 Validitet och reliabilitet</b>	22
<b>5.6 Etiska överväganden</b>	22
6. RESULTAT AV INTERVJUER MED GYMNASIELÄRARE	22
<b>6.1 Lärarnas syn på skolutveckling</b>	23
<i>6.1.1 Kunskapsuppdraget och omsorgsuppdraget</i>	23
<i>6.1.2 Arbetslaget</i>	23
<b>6.2 På vems initiativ påbörjas ett utvecklingsarbete?</b>	24
<b>6.3 Vilka verktyg använder man för att utveckla skolan?</b>	25
<b>6.4 Vilka krav ställer lärarna på sin skolledning avseende     skolutveckling?</b>	26
<i>6.4.1 Vision och färdriktning</i>	26
<i>6.4.2 Pedagogiska ledare</i>	26
<i>6.4.3 Pedagogiska samtal skapar delaktighet och         sammanhang</i>	27
<i>6.4.4 En närvarande och tillgänglig skolledning</i>	28
<i>6.4.5 En öppen och tydlig kommunikation</i>	28
<i>6.4.6 Organisatoriska förutsättningar</i>	29
7. SAMMANFATTANDE ANALYS	30
<b>7.1 Lärarnas syn på skolutveckling</b>	30
<b>7.2 På vems initiativ påbörjas ett utvecklingsarbete?</b>	30
<b>7.3 Vilka verktyg används för att utveckla skolan?</b>	31
<b>7.4 Vilka krav ställer lärarna på sin skolledning avseende     skolutveckling</b>	32
<b>7.5 Avslutande analys</b>	33
8. DISKUSSION	34
9. REFERENSER	36

## 1. INLEDNING

Skolutveckling är de åtgärder eller insatser som skolan gör utifrån sina förutsättningar, som syftar till förbättrad måluppfyllelse. Relativt snabbt under magisterkursen i utbildningsvetenskap blev jag intresserad av begreppet framgångsrik skola. Vad innebär det och hur blir en skola framgångsrik? Skolframgång och skolförbättring är begrepp som vi stött på och stöter på dels i kurslitteraturen dels i den allmänna skoldebatten. Jag har erfarenhet av undervisning, skolledning och skolutveckling inom gymnasieskolan, både på skol- och förvaltningsnivå och tror att ledningen av en skola har stor betydelse. I en tidigare studie<sup>1</sup> utforskade jag skolutveckling ur några skolledares perspektiv. För att kunna bedriva en hållbar och långsiktig skolutveckling betonar skolledarna vikten av att skapa förutsättningar för utveckling. I dessa förutsättningar ingår att skapa en grundtrygghet för personalen och väl inarbetade system för kommunikation i båda riktningarna som präglas av tydlighet avseende krav och förväntningar. Vidare är det viktigt att personalen görs delaktig i hela processen och upplever en känsla av sammanhang, genom till exempel en vision eller gemensam färdriktning. En bred uppföljning av hela verksamheten är nödvändig. I den ingår medarbetarsamtal, olika sorters elev- och personalenkäter, informella samtal – allt som gör skolledaren närvarande i verksamheten.

Många studier<sup>2</sup> idag visar att lärarens kompetens är den enskilt viktigaste faktorn för elevernas framgång i skolarbetet. En av de frågor som den förra studien väckte var hur lärarna ser på skolutveckling. Delar lärarna skolledarnas uppfattning? Denna studie vill ta reda på hur lärarna ser på sin roll i skolans utveckling, vilka möjligheter de upplever sig ha att påverka inriktningen på skolans utveckling och vilka faktorer som främjar en känsla av delaktighet och sammanhang.

En studie av lärarnas betydelse för skolutveckling kan göras utifrån olika perspektiv. De tydligast framträdande är:

- skolledarperspektivet
- lärar/personalperspektivet
- elevperspektivet

---

<sup>1</sup> Paulin-Rosell och Pripp: Skolutveckling sedd ur några gymnasierektorers praktik. Självständigt arbete I, Magisterutbildning i utbildningsvetenskap. Malmö högskola, 2008, opublicerat arbete.

<sup>2</sup> Skolverkets lägesbeskrivning 2008, s. 17

Mitt fokus inom ramen för denna begränsade studie är lärarperspektivet, det vill säga hur lärarna ser på sin egen roll avseende skolans utveckling. En bredare upplagd studie skulle kunna utgå från de tre ovan nämnda perspektiven och på så sätt skapa en både djupare och bredare kunskap om lärarnas roll i skolutveckling. Jag har valt att inrikta min studie på gymnasieskolan främst för att kunna använda min förförståelse. Jag tror att förutsättningarna för lärarprofessionen och skolutveckling skiljer sig mellan grundskolan och gymnasieskolan. Dels rör det sig om olika skolformer, med olika läroplaner och delvis olika uppdrag. Dels är det generellt sett fortfarande så att grundskolan är en skola som eleven tillhör utifrån sin bostadsadress medan eleven söker sig till gymnasieskolan. Detta i sin tur innebär att gymnasieskolorna ser olika ut på grund av programutbud, konkurrens och söktryck. Gymnasieskolorna måste i stor utsträckning marknadsföra sig för att locka till sig så många elever som möjligt.

Skolutveckling kan ske antingen genom att nationella eller kommunala beslut implementeras lokalt på skolan eller genom att problem identifieras på den egna skolan. Problemidentifiering kan ske på olika nivåer, som till exempel:

- Den egna undervisningen
- Arbetslagsnivå
- Förbättringsområden som skolledningen upptäcker
- Skolverkets inspektioner

Fokus i den här studien är de två första nivåerna av problemidentifiering. Den enskilde läraren vill utveckla, förändra eller förbättra något i sin undervisningssituation. Hur identifieras problemet och av vem? Lärare eller elever? Vilken typ av problem rör det sig om? Handlar det om elevernas kunskapsutveckling eller de sociala relationerna i klassrummet? Vilka verktyg förfogar läraren över för att utveckla undervisningssituationen och hur implementeras viljeinriktningen? Nästa nivå är problem som identifieras på arbetslagsnivå. Hur identifieras problemet och av vem? Vilken typ av problem rör det sig om? Vilka verktyg förfogar arbetslaget över för att utveckla skolan och hur implementeras viljeinriktningen. Har skolans sätt att organisera arbetslagen någon betydelse för hur lärarna ser på sina möjligheter till påverkan och delaktighet? Vilka krav ställer lärarna på sin skolledning? Genom intervjuer med ett antal gymnasielärare vill jag ringa in hur lärarna ser på sin roll i skolutvecklingsarbetet.

Mot bakgrund av de stora förändringarna som 1994 års gymnasiereform innebar med ny organisation, ny läroplan och ett nytt betygssystem med en omformning av lärarrollen liksom nya ansatser inom professionsforskningen, bedömer jag att en studie som denna är betydelsefull för utvecklingen av det utbildningsvetenskapliga kunskapsområdet och för en ökad förståelse av lärarnas perspektiv. Genom att studera lärarnas upplevelser av sina möjligheter att påverka utvecklingen av skolan mot bakgrund av den förändrade lärarrollen belyses utbildningsvetenskapliga frågor och kunskapsbildningen på området ökar.

## **2. SYFTE**

Syftet med studien är att ta reda på hur lärare ser på sin roll i skolans utveckling och vilka faktorer som främjar deras upplevelse av delaktighet. Syftet är också att ta reda på vilka krav lärarna ställer på sina skolledare avseende skolutveckling och om det finns några gemensamma mönster i lärarnas sätt att resonera kring skolutveckling och sina möjligheter att påverka och vara delaktiga.

## **3. FRÅGESTÄLLNING**

Min forskningsfråga är: Hur ser lärare på sina möjligheter att påverka skolans utveckling och vilka faktorer främjar deras delaktighet? Forskningsfrågan är nedbruten i följande delfrågor:

- På vems initiativ sker en utveckling?
- Vilka verktyg används för att utveckla skolan?
- Vilka krav ställer lärarna på sin skolledning avseende skolutveckling?

## **4. BAKGRUND OCH NÅGRA TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER**

Allt utvecklingsarbete syftar till att utveckla skolan mot högre måluppfyllelse och inriktningen bestäms till stora delar av politiska beslut på nationell och kommunal nivå. Nationella styrdokument såsom läroplan, kursplaner, skollag och skolförordning begränsar den egna skolans handlingsutrymme, liksom den kommunala skolplanen där de kommunala skolprioriteringarna görs. I skollagen står det att rektor särskilt ska verka för att utbildningen utvecklas (Skollag 2 kap 2 §). Läroplanen för de frivilliga skolformerna anger att rektor är den pedagogiska ledaren för skolan samt att rektor har det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de riksgiltiga målen. (Lpf 94 avsnitt 2.6) Varje skola skriver en lokal arbetsplan. I Skolverkets lägesbedömning 2007 (Skolverket 2007) görs en genomgång av studier av orsaker till variationer i skolors resultat samt en genomgång av forskning kring framgångsrika skolor. Skolverkets studie pekar på ett antal inre egenskaper

hos skolor som tycks samvariera med god måluppfyllelse. I de skolor som studerats återkommer lärarnas förhållningssätt som en aspekt som verkar ha stor betydelse för elevernas studieresultat. I de skolor där lärare betonar både omsorg och kunskap och arbetar med motiverande insatser är också måluppfyllelsen högre. Skolverket skriver att forskningen har visat att lärarkompetensen är det resursslåg som har störst betydelse för elevernas resultat. I en tidigare studie (a.a) fokuserade jag på skolledares betydelse för skolutveckling genom intervjuer med ett antal erfarna skolledare på framgångsrika skolor. Framgångsrika skolor inom ramen för den tidigare studien definierades såsom skolor med högt söktryck; det vill säga populära skolor.

Den bild av skolutveckling som framträder i skolledarnas berättelser är ett målmedvetet problembaserat vardagsarbete som syftar till förbättrad måluppfyllelse snarare än enstaka tidsbegränsade utvecklingsprojekt. Detta återfinns främst hos Scherp (2005) som menar att skolutveckling är en problemlösningsprocess som utgår från upplevda vardagsproblem och att det är skolledarnas främsta uppgift att skapa en fördjupad och gemensam förståelse av uppdraget hos medarbetarna. Gemensamt för skolledarna i studien är också det tydliga och samtidigt demokratiska ledarskapet liksom lärarnas delaktighet i utformandet av skolans kultur och struktur. Detta, menar Grosin (2003) är utmärkande för framgångsrika skolor. En annan framgångsfaktor enligt Grosin, som också återkommer i skolledarnas beskrivningar, är höga förväntningar på eleverna med utgångspunkt från att alla är läroaktiga samt att skolans och undervisningens kvalitet, inte elevernas bakgrund, är avgörande för deras resultat. Skolledarna är vidare väl medvetna om och använder det handlingsutrymme som Berg (2003) beskriver i sin frirumsteori. Det handlar om det frirum som uppstår på den enskilda skolan mellan de yttre gränserna (de statliga och kommunala styrdokumenterna) och de inre gränserna (skolans kulturer såsom de yttrar sig i skolans vardagsarbete). Medarbetarsamtal liksom såväl personal- som elevenkäter är exempel på verktyg de använder för att lära känna den egna skolans kultur i syfte att upptäcka förbättringsområden.

Den teoretiska referensramen i mitt arbete utgörs främst av forskningen kring skolframgång, företrädd av bl a Grosin (2003) liksom Scherps (2005) syn på skolutveckling som en fråga om lärande och att utveckla skolan till en lärande organisation och Bergs (2003) teoribildning kring skolans frirum samt Hargreaves och Finks (2008) teorier kring hållbart ledarskap. Professionsforskningen, företrädd av bl a Hargreaves (2004) liksom implementeringsforskningen utgör viktiga teoretiska perspektiv.



För att bättre förstå lärarrollen har jag valt att inleda med en historisk tillbakablick på såväl skolledar-som lärarrollen. Därefter följer ett avsnitt som tar upp begreppet framgångsrik skola och vad som påverkar en skolas resultat. Synen på framgång kan variera med kunskapssyn och synen på skolans uppgift och uppdrag i samhället. Slutligen görs en presentation av några olika perspektiv på skolutveckling, profession och skolledarskap.

#### **4.1 Lärar- och skolledarrollen - en historisk tillbakablick**

I en översikt om forskning om rektor som Skolverket har gett ut (Ekholm m fl 2000) tecknas bland annat skolledaryrkets historia. Folkets skola – folkskolan – var länge utan rektorer. Det var en skola som var utspridd i landet, med kanske en lärare per skola. I takt med att folkskolan växte och blev större enheter infördes befattningen överlärare. Ekholm skriver att klasslärarna fortsatte att arbeta var för sig efter centralt uppdragna riktlinjer. 1950 fanns det över 800 överlärare. Som ett led i uppbyggnaden av grundskolan efter den stora kommunsammanslagningen i början av 1950-talet ersattes överlärarna av rektorer. 1960 infördes studierektorerna och nu blev skolledarbefattningarna ett yrke också i den allmänna skolan och inte bara en bisyssla för lärare.

Med kommunaliseringen av skolan, 1991, och införandet av en ny läroplan (Lpf 94) har styrningen av skolan gått från en statlig styrning baserad på regler och förordningar till en decentraliserad, målbaserad resultatstyrning. Från att ha varit statliga ämbetsmän vars främsta uppgift var att uttolka, tillämpa och övervaka den statliga styrningens detaljerade regelverk har rektorerna blivit kommunala tjänstemän med ansvar för att skolan uppfyller de nationellt och lokalt uppsatta målen. Både lärar- och skolledarrollen förändrades. Den största förändringen, kanske särskilt för hur lärarrollen förändrades, var införandet av en gymnasieskola där hela årskullen som gick ut årskurs 9 förväntades gå vidare till en 3-årig utbildning med gemensamma kärnämnen som skulle ge behörighet till högskolestudier för alla.

Implementeringen av de nya reformerna präglades dock av brist på såväl samordning som resurser framförallt avseende fortbildning av den svenska gymnasielärarkåren. Detta har lett till dels ett stort motstånd till vad framförallt gymnasielärarna uppfattar som avsevärt försämrade arbetsvillkor, dels till att delar av reformen fortfarande efter femton år inte upplevs som helt genomförd. Implementeringen av gymnasiereformen och kommunaliseringen av skolan i början av 1990-talet har varit föremål för såväl vetenskapliga rapporter

som akademiska avhandlingar se bl. a. Lindblad 2006, Lundström 2007 och von Schantz Lundgren 2008.

Skolans uppdrag kan aldrig betraktas som neutralt, utan är ett uttryck för bakomliggande samhällseliga krafter, ideologier och ideal som är verksamma i ett aktuellt historiskt skede. I takt med att dessa förändras genomförs nya reformer på skolans område vilka leder till olika former av utvecklingsaktiviteter i enskilda skolor. I och med övergången från regelstyrning till resultat- och målstyrning är det de professionellas ansvar att konkretisera målen och se till att skolans resultat i praktiken når målen. Kvaliteten i en skolas arbete, skriver Sverker Lindblad (2006), bedöms i förhållande till de resultat de uppnår. För att garantera en likvärdig utbildning nationellt och tillse att skolorna följer de statliga styrdokumentens beslutades om skärpta krav på skolorna och skolhuvudmännen att genomföra systematiska uppföljningar och utvärderingar enligt *Förordning (1997:702) om kvalitetsredovisning inom skolväsendet m.m.*, liksom att årligen rapportera skolornas kvalitetsredovisningar till skolverket. 2008 inrättades en särskild myndighet, Skolinspektionen, vars främsta uppdrag är att genomföra täta inspektioner av landets samtliga skolor. Regeringens förslag till ny skollag "Den nya skollagen" – för kunskap, valfrihet och trygghet" (DS 2009:25), innebär en ytterligare förstärkning av skolinspektionens möjligheter att bedriva en tydlig och effektiv tillsyn.

#### **4.2. Implementeringsteoretiska och professionsteoretiska perspektiv**

För att ringa in lärarnas berättelser och sätta in dem i en utbildningspolitisk kontext utgår jag från ett implementeringsteoretiskt och ett professionsteoretiskt perspektiv. Implementeringsforskningen handlar bland annat om hur lärare möter krav på att realisera skolreformer i sitt dagliga arbete. Stacey och Griffin (2006) visar på skillnaden mellan formuleringsarenor och realiseringsarenor, det vill säga svårigheten att implementera förändringsprocesser ur ett top-down perspektiv, då det är relationerna mellan de som har som uppgift att utföra/verkställa besluten som avgör hur de kommer att genomföras. Hur de politiska besluten i realiteten kommer att utföras avgörs i mötet mellan de som Lipsky (1980) kallar *street-level bureaucrats*, det vill säga de tjänstemän som befinner sig närmast avnämarna och avnämarna. Forskning om skolreformer visar att en förutsättning för en framgångsrik implementeringsprocess är att lärarna involveras i själva reformarbetet, att hänsyn tas till skolans kontexter och lärarnas förståelse av sitt uppdrag. (Goodson, 2003, Hargreaves, 1998 och Scherp red., 2003)

Inom professionsforskningen definieras profession som en yrkesgrupp som karaktäriseras av tillgång till en specifik kunskap, lång utbildning, kontroll av vem som får utöva yrket, hög grad av autonomi i yrkesutövandet samt en egen yrkesetik (Goodson, 2003 och Hargreaves, 1998). Begreppen professionalisering och professionalitet är centrala begrepp. Professionalisering innebär en yrkesgrupps strävan efter makt och status i ett samhälle medan professionalitet (Goodson 2003 s.169ff) eller professionalism (Englund 2004 s. 44 ff) beskriver den interna kvaliteten i yrkesutövandet, det som Englund (a.a.) kallar "det pedagogiska projektet". Professionella har alltid ett visst handlingsutrymme att fatta egna beslut i utövandet av sitt yrke. För att förstå de professionellas roll i samhället pekar Englund på ett ständigt återkommande spänningsfält. "Det är spänningsfältet mellan de professionellas krav på autonomi, att självständigt få ange och diskutera regler och etik för sin yrkesutövning kontra den demokratiskt fastställda, det vill säga statens imperativ för de professionellas yrkesutövning" (a.a. s.45-46). Lärare, skriver Parding och Ringarp (2008) befinner sig i en kontext där yrkesutövandet handlar om att både tillämpa de professionella kunskaperna och att förhålla sig till de regler som sätts upp i en politiskt styrd organisation som skolan. Detta innebär att lärare blir både professionsmedlemmar och organisationsmedlemmar och att lärare således befinner sig i spänningen mellan organisation och profession (a.a.). Förändringar som initieras från organisationen och inte från professionen ger ofta upphov till diskussioner om hur skolan ska styras, såsom gymnasireformen i början av 1990-talet och kommunaliseringen av lärartjänsterna. Att denna diskussion liksom lärarkårens professionaliseringssträvande fortfarande är aktuell, visar sig bland annat i att Lärarutredningen, i sitt betänkande 2008, föreslog att en lärarlegitimation införs och nuvarande utbildningsministern, Jan Björklund, har framfört tankar om att åter förstatliga skolan.

### 4.3 Skolkulturer

Enligt Ehn och Löfgren (2001) menas med kultur intresse för de koder, föreställningar och värden som människor delar (mer eller mindre, medvetet eller omedvetet) och som de kommunicerar och bearbetar i socialt handlande. Berg (2003) knyter, i sin teoribildning kring skolans friutrymme, begreppet kultur till skolor som organisationer. Skolororganisationers kulturer kan förstås som lokala varianter av skolans institutionaliserade värdegrunder, vilka i sin tur har sin historiska och samhällsstrukturella förankring. Berg använder Hoyles<sup>3</sup> begrepp *restricted* och *extended professionalism* eller i Bergs översättning *avgränsad* respektive

---

<sup>3</sup> Hoyle (1980) refererad till i Berg (2003)

*utvidgad lärarprofessionalism* för att belysa spännvidden i den professionella lärarrollen. Den avgränsade lärarprofessionalismen, menar Berg (a.a.) beskriver lärares aktörsberedskap i den traditionella, regelstyrda skolan där lärares autonomi var begränsad till det egna klassrummet. Utanför klassrummet tog regelsystemet över. Lärarrollen präglades av individualism, konservatism och ämnesorientering. I den mål- och resultatstyrda skolan förväntas kommuner, skolledare och lärare ta ett ansvar för ett skolarbete som ligger utanför det traditionella klassrumsarbetet. Lärarrollen vidgas till att bli kollektiv, långsiktig och skolövergripande. Berg ser avgränsad och utvidgad lärarprofessionalism som ett begreppspar som utgör extrempunkterna på en skala som uttrycker möjliga varianter av lärares professionalism utifrån den explicita och implicita styrningen i och av skolan. Spännvidden i lärares professionalism kan således, enligt Berg, förstås i ljuset av komplexiteten i den statliga och samhälleliga styrningen av och i skolan.

Lärarkulturen består, enligt Hargreaves (1998), av de föreställningar, värden och handlingsmönster som en grupp lärare delar. Lärarkulturen ser delvis olika ut inom olika ämnesgrupper och mellan olika skolor, även om den för stora delar av lärarkollektivet har gemensamma drag. Hargreaves urskiljer fyra grundläggande former av lärarkulturer: den individualistiska, den balkaniserade, den påtvingat kollegiala och den samarbetande kulturen. Hargreaves visar också att sättet som olika lärarkulturer tar sig uttryck på den enskilda skolan och därmed formar särskilda skolkulturer, har betydelse för hur en skola förmår utveckla sin verksamhet. I *den individualistiska kulturen* sköter varje lärare undervisningen i sitt klassrum på det sätt som han/hon anser är bäst. Man undervisar ensam i sin lärosal och feedback från kollegor på den egna undervisningen förekommer sällan. I personalrummet kompenseras isoleringen i undervisningssituationen av gemenskap och en känsla av solidaritet med andra lärare. Man pratar där om enskilda elever och föräldrar. Man skojar och har roligt, ibland på elevers och skolledningens bekostnad. Man delar med sig av tips på material och metoder man använt, men kommer inte in på pedagogiska diskussioner av övergripande karaktär eller på det egna undervisningsmönstret.

I *den balkaniserade kulturen* sker samarbetet mellan lärare inom olika grupper på skolan. Dessa grupper håller ihop genom speciella särintressen som behöver försvaras och hävdas mot andra grupperingar på skolan. Gruppintressena skapar konflikter på skolan avseende lokaldisposition, arbetsrum, antal elever i undervisningsgrupperna, schemaläggning och fortbildning. Genom de förtätade kontakterna inom den egna gruppen minskar individualismen i förhållande till den individualistiska kulturen. På gymnasieskolorna är ämnesgruppen ett sådant exempel där det egna ämnet upplevs viktigare än skolans gemensamma mål. I *den påtvingat*

*kollegiala kulturen* är det skolledningen som har fastställt samarbetsformerna, till exempel i form av arbetslag med bestämda konferenstider och ämnesområden som ska diskuteras. Denna kultur kan i bästa fall vara ett övergångsskede till ett verkligt och av lärare upplevt behov av samarbete. I sämsta fall kan den döda spontana samarbetsinslag på skolan. I *den samarbetande kulturen*, slutligen tar lärarna själva initiativ till förbättringar av undervisningen och driver skolutvecklingsprocesser. De samarbetande relationerna mellan lärarna uppstår och vidmakthålls av lärarna, därför att dessa anses avgörande för att utveckla den egna yrkesrollen. Samarbetet är inte begränsat i tid och rum till speciella konferenstider utan genomsyrar hela arbetet och upprätthålls kontinuerligt i kommunikationen lärare emellan. Kontakter kollegor emellan knyts kors och tvärs över arbetsgrupper så att kopplingar sker spontant mellan olika delar av verksamheten, därför är resultatet av utvecklingsarbetet för det mesta svårt att förutse.

Enligt Hargreaves är samarbetskulturen mycket ovanlig och finns främst inom grundskolans lägre årskurser. Inom gymnasieskolan tycks den balkaniserade kulturen dominera med inslag av såväl den individualistiska som den påtvingat kollegiala.

Blossing (2008) refererar till Staessens studie från 1993 av lärares professionella relationer som ett uttryck för skolans kultur. Analysen visar att det finns tre typer av skolkulturer:

I *särbokkulturen* arbetar lärarna åtskiljda från varandra, och var och en jobbar med sina elever i sitt eget klassrum. Många lärare har en lång yrkeserfarenhet och genomför undervisningen rutinmässigt och statiskt. Undergrupper av lärare bildas genom att det finns konflikter som är obearbetade. Lagarbete förekommer inte, vilket gör att lärarna är ovana att prata om skolans övergripande frågor. Vision om skolans framtid saknas.

I den *familjära kulturen* brukar det finnas tecken på normer som signalerar att det är tillåtet att utveckla sig. Lärare och elever trivs bra med varandra. Man tar dock i liten utsträckning till vara det utvecklingsutrymme som står till förfogande för att anpassa verksamheten till den förändrade omvärldens krav. Det till ytan trivsamma umgänget kan vara resultatet av en påtvingad kollegial kultur där kraven på samarbete har anpassats så att det inte stör lärarnas självbestämmande i klassrummet, det trivsamma umgänget i personalrummet och med eleverna i klassrummet. Denna kultur kan i bästa fall fungera som en övergång till en mer samarbetande skolkultur, där en större del av det praktiska pedagogiska arbetet görs synligt för kollegerna.

I den *professionella kulturen* uppfattar lärarna mer varandra som kollegor än vänner. Här finns stort utrymme för pedagogiska frågor och problem löses utifrån en kollektiv tanke som innebär att

man tillsammans förmår mer än enskilt. Utgångspunkten är att lärare är en professionell yrkesgrupp utifrån kriterierna att yrket har en statlig och samhällelig sanktion, att yrkesutövarna skapar en hög grad av autonomi, att yrkesutövarna hålls samman genom någon form av yrkeskod/ kåranda och att det existerar en gemensam kunskapsbas. Enligt Blossing är den samarbetande eller den professionella kulturen mindre vanligt förekommande i svenska skolor. Det som olika undersökningar pekar på<sup>4</sup> är att det pedagogiska planeringsarbetet visar bristande målinriktning, vilket innebär att planeringsarbetet är inriktat på att diskutera och bestämma innehåll och ramar för undervisningen men inte att sätta dem i förhållande till målen för skolan.

I en brett upplagd undersökning av 35 grundskolor mellan åren 1980 och 2001 visar Blossing (2008) att de flesta skolor har utvecklat ett systematiskt mål- och resultatarbete, men att det inte är säkert att det leder till att de förbättringar som initierats får effekt på undervisningen.

Utifrån en stor undersökning i Storbritannien drar Nias<sup>5</sup> slutsatsen att skolledarens tillgänglighet för samtal och lärarnas möjligheter till samtal med varandra om undervisningsdilemman är viktiga för såväl den professionella utvecklingen som skolans förmåga att involvera alla i utvecklingsarbetet. Om å andra sidan, arbetskulturen inte främjar delgivande av undervisningserfarenheter och känslor av såväl misslyckanden som framgångar i undervisningsarbetet, visade det sig inte ha någon betydelse hur mötesformerna organiserades.

Att skolledarens sätt att kommunicera påverkar ledarens förmåga att leda mot förändring bekräftar Ärlestig (2008). I en brett upplagd studie där tjugofyra 7-9 – skolor fördelade på tolv kommuner ingår har hon fokuserat på kommunikationsprocessen mellan rektor och lärare. I de framgångsrika skolorna<sup>6</sup> kommunicerade rektorerna oftare om klassrumsuppdraget. De gjorde fler klassrumsbesök och använde kommunikation på ett flerdimensionellt sätt. Förmedlandet av information blandades med tolkning och bekräftelse/feedback.

Ekman (2003) har studerat det informella samtalets betydelse i organisationer och hans slutsats är att organisationer i mycket stor utsträckning styrs av småprat. Det är det informella samtalet, skriver Ekman, som avgör hur människor tänker, handlar och fattar viktiga beslut. Ledarskap handlar om att skapa sammanhållning i en organisation utifrån gemensamma värderingar vilket kräver en närhet mellan chefer och medarbetare. En förutsättning för att

---

<sup>4</sup> Bl a Colnerud och Granström (2002) hänvisad till i Blossing (2008) s. 66ff

<sup>5</sup> Refererad till i Hargreaves (1998)

<sup>6</sup> Framgångsrika skolor definierar Ärlestig i relation till läroplanens kunskaps- och sociala mål.

kunna leda är därför, enligt Ekman, att delta i det informella samtalet och där få medarbetarnas förtroende. ”Småprat runt ett kaffebord är ofta viktigare än strategidokument och formella möten i mötesrum” (a.a s.11). Att skapa arenor för såväl formellt som informellt utbyte av information såväl mellan medarbetare som mellan medarbetare och chefer och sprida tankar kring helheten och vad organisationen står för är viktigt för att ge alla en känsla av sammanhang och delaktighet.

#### **4.4 Skolan som lärande organisation**

Organisationer, skriver Abrahamsson (Abrahamsson & Andersen, 2005) inrättas för att uppnå mål som inte är möjliga att nå med hjälp av en enskild människas arbete. ”En organisation är en planmässigt inrättad sammanslutning av människor med syftet att nå givna mål” (a.a. s.11). I alla organisationer finns en fördelning av såväl arbete som auktoritet, dvs. en organisationsstruktur. Att organisera, menar Abrahamsson, är bland annat att balansera mellan behovet av stabilitet och behovet av anpassning och förändring. När man talar om lärande organisationer, eller med Abrahamssons begrepp, organisatoriskt lärande (organisational learning) är det själva processen som är det centrala: ”Med organisatoriskt lärande menar man att människorna i organisationen lär genom sitt arbete” (a.a. s.242). Organisatorisk kunskap, menar Abrahamsson vidare, är den kunskap som individerna i organisationen har skapat, utvecklat och överfört till andra i organisationen. Den organisatoriska kunskapen är resultatet av införande av rutiner för långsiktigt lärande, bearbetning, analys och rutiner för uppbyggande av ett kollektivt minne i organisationen. I en tid av allt högre förändringstakt betonar många organisationsforskare vikten av att bygga upp lärande organisationer som ett sätt att anpassa och förbättra lokala organisationer. Överfört till skolan som organisation innebär det en delvis förändrad syn på ledarskap. Scherp (2005) menar att det är skolledarens främsta uppgift i den lärande organisationen att skapa en fördjupad och gemensam förståelse av uppdraget hos medarbetarna och att utveckla en gemensam vision för arbetet. Som ytterst ansvariga för kvaliteten på den pedagogiska verksamheten är det skolledarna som ska leda det gemensamma lärandet om hur man förverkligar uppdraget och visionen. Ekholm m.fl. (2000) pekar på risken med att bygga upp lärande organisationer som en ensidig underifrån strategi där lärarens erfarenhetsbaserade kunskaper tas till vara om inte skolledarna samtidigt ser till att utmaningar arbetas in i processen. Erfarenheter utan utmaningar är inte utvecklande och förändringsfrämjande utan snarare konserverande och stabiliserande.

## 4.5 Skolutveckling

Skolutveckling är ett begrepp som används i många sammanhang och med olika innebörd. Alla tycks emellertid vara överens om att skolutveckling avser en kvalitetsförbättring av verksamheten, en medveten förändring för att nå ett bestämt mål. Scherp (2005) menar att skolutveckling är en problemlösningsprocess som utgår från upplevda vardagsproblem. Utifrån ett lärar- och skolledarperspektiv, hävdar Scherp, är skolutveckling problembaserad. Olika medarbetare har olika förståelse av uppdraget, vilket leder till olika sätt att såväl definiera problemen som att välja lösningar. Att stödja skolutveckling innebär då, enligt Scherp, att skapa goda lärmiljöer för lärare som leder till fördjupad kunskap om problemområdet. Detta görs främst genom att tydliggöra och samtala om skillnaderna och samtidigt relatera dem till uppdraget för att på så vis nå en fördjupad och i längden gemensam förståelse av uppdraget. Berg (2003) ser på skolutveckling som skolors förmåga att, till elevernas bästa, upptäcka och erövra det frirum som uppstår på den enskilda skolan mellan de yttre gränserna (de statliga och kommunala styrdokumenterna) och de inre gränserna (skolans kulturer såsom de yttrar sig i skolans vardagsarbete). För att upptäcka sitt frirum måste lärare och skolledare bilda sig en uppfattning om var de yttre och inre gränserna i praktiken går på den enskilda skolan. Kunskap om de yttre gränserna sker genom dokumentanalys (läroplan, skollag, kommunal skolplan etc.) och anger färdriktning. De inre gränserna utgår från de egna skolkulturerna vilka analyseras för att få kunskap om nuläge och utvecklingsmöjligheter. Exempel på skolkulturer är undervisningen, elevaktiviteter, klasskonferenser, arbetslagsmöten, informella samtal i personalrummet, föräldramöten osv. Skolkulturer kan se väldigt olika ut på olika skolor, men också inom samma skola. I kulturanalysen involveras i första hand elever och personal, men också föräldrar och skolpolitiker. Blossing (2008) sammanfattar forskningen kring skolor som framgångsrikt bedriver ett forskningsarbete så att det efter en tid kommer att omfatta de flesta lärarna, till att omfatta fyra faser:

- Initiering
- Implementering
- Institutionalisering
- Spridning

*Initieringen* beräknas ta ett till två år för att lärarna ska arbeta med förståelsen av det nya på ett sätt så att det är möjligt att pröva idéerna i praktiken. *Implementeringen* beräknas ta tre till fem år. Här prövar man och utbyter erfarenheter om hur det fungerar i praktiken. Det viktiga här är att ha fokus på arbetet och inte splittra uppmärksamheten på nya projekt. *Institutionaliseringen* inträffar när lärarna på tal om det nya uttrycker att det är ”så här vi alltid har gjort på den här skolan”. Det nya har blivit rutin. *Spridning* innebär att förbättringsarbetet



sprids till andra skolor. För att detta ska kunna ske måste erfarenheterna av de olika faserna i förbättringsarbetet ha dokumenterats vilket i sig främjar lärandet kring förbättringprocessen.

#### **4.6 Framgångsrika skolor**

Vid genomläsning av Ekholms m.fl. (2000) forskningsöversikt, Møllers (2006) forskningsprojekt kring skolledares identitet och Grosins (2003) forskning kring skolors pedagogiska och sociala klimat framkommer att flera faktorer påverkar en skolas resultat. Resultat är här detsamma som måluppfyllelse, oftast mätt i kurs- eller ämnesbetyg och resultat på nationella prov samt internationella kunskapsundersökningar som till exempel PISA<sup>7</sup>.

Grosin (2003) visar i sin forskning att det pedagogiska och sociala klimatet (PESOK) i skolor är ett resultat av de värderingar och normer hos skolledning och lärarkår som kommer till uttryck genom praktiska handlingsmönster, som det tagit de vuxna i skolan lång tid att utveckla. PESOK definieras som ”rektors, skolledningens och lärarnas förväntningar samt normer och försanthållanden beträffande skolans syfte, möjligheter och begränsningar samt de därav följande handlingsmönstren gentemot elever, kolleger, och föräldrar” (Grosin 2003, s.140).

#### **4.7 Skolutveckling, profession och ledarskap**

Hargreaves och Fink (2008) lyfter fram det hållbara ledarskapet som en förutsättning för att åstadkomma hållbar förändring och utveckling i skolan. Hållbart ledarskap har växt fram som en motreaktion på det som författarna kallar ”normbubblan”, i analogi med IT-bubblan eller börsbubblan. En från början konstruktiv och övertygande idé om att ”learning comes before teaching” och att vi måste kunna veta och visa när inlärning har skett, har lett till en fokusering på standardisering – ett och samma läs- eller matematikprogram för alla, ett sätt att undervisa alla på, för att ständigt nå förbättrade resultat. Om inte resultaten når upp till målen, skärper man kontrollen över lärare och läroplan, byter ut ledare eller stänger skolan. Hargreaves och Flink baserar sin teori om hållbart ledarskap på longitudinella studier av och djupintervjuer med 250 lärare och skolledare i åtta skolor (high schools) under 1900-talets tre sista decennier. Sedan mitten av 1990-talet rapporteras de negativa effekterna av standardiseringsreformen i hela utbildningssystemet.

---

<sup>7</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) är ett projekt som undersöker hur utbildningssystemen i olika länder rustar femtonåringar att möta framtiden. Projektet är ett samarbete mellan länders regeringar inom OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (Källa: Skolverket)

Sammanfattningsvis visar forskningen om framgångsrika skolor på att en ledningsfunktion som tydliggör visioner och mål, en lärande miljö, höga förväntningar på eleverna och föräldraengagemang är förutsättningar för skolors framgång. Dessa egenskaper har visat sig ha en positiv påverkan inte bara på elevers betyg utan också på elevers närvaro och sociala relationer.

## **5. METOD OCH METODDISKUSSION**

### **5.1 Allmänna överväganden**

Inriktningen på mitt arbete omfattar skolutveckling, profession och ledarskap samt framgångsfaktorer. Jag är medveten om att det är flera faktorer som påverkar skolors resultat. Bjereld, Demker och Hinnfors (2002) skriver att all forskning innebär en reducering och förenkling av den verklighet som undersöks. Det viktiga blir då att beskriva vad man som forskare väljer eller inte väljer, hur man genomför sin undersökning och att den är väl dokumenterad.

Carlgren (2005) skriver om praxisnära forskning där skolans aktörer (lärare, skolledare med flera) är subjekt och inte som tidigare objekt. Det finns en forskningstradition inom skolområdet att objektivt försöka beskriva vilka arbetssätt och metoder som ger goda resultat. Längre fanns idén om att stat och kommun skulle fatta beslut om skolan och styrdokument på vetenskaplig grund. En rad förändringar på skolområdet har ändrat detta förhållande. Bjereld, Demker och Hinnfors (2002) menar att vetenskaplig verksamhet syftar till att skapa förståelse för hur världen hänger samman. Detta görs genom att forskaren beskriver, förklarar och försöker se konsekvenserna av de samband som existerar mellan olika företeelser, skeenden och handlingar i naturen och i det mänskliga livet. All forskning är färgad av forskarens förförståelse.

Mot bakgrund av refererad forskning kring skolledarskap, profession och framgångsrika skolor kan vi se att såväl skolledaren som läraren har betydelse samt att skolan själv förfogar över en del av handlingsutrymmet för förändring och utveckling. Berg (2003) formulerar detta som skolans frirum och ser skolutveckling som en process som syftar till att upptäcka och erövra det tillgängliga frirummet. Styrdokumentet pekar ut rektor som ytterst ansvarig för skolans utveckling. I en opublicerad tidigare studie undersökte jag skolledares syn på sin roll i skolutveckling. Denna studie avser att undersöka hur några erfarna lärare ser på sin roll i skolans utveckling. Hur ser läraren på skolutveckling på den egna skolan? Ser man till

kunskapsuppdraget eller omsorgsuppdraget i första hand eller är båda uppdragen sammanlänkade? Beskriver läraren sin roll annorlunda om han/hon har ett utvecklingsuppdrag i tjänsten på sin skola eller inte? Vilka krav ställer lärarna på skolledningen avseende skolutveckling? Hur ska jag på ett kontrollerat sätt fånga lärares beskrivningar av sin roll i den egna skolans utveckling? Finns det gemensamma nämnare i dessa beskrivningar?

Bryman (2004, s. 279 ff.) skriver att många kvalitativa forskare ger uttryck för en vilja att uppfatta den sociala verkligheten och det som händer i den på det sätt som de som lever i denna verklighet och som är föremål för en undersökning upplever den. Lofland & Lofland, refererade av Bryman, hävdar i ett arbete publicerat 1995, som blivit en kunskapsteoretisk utgångspunkt för kvalitativ forskning, att ett direkt samspel är det mest effektiva för att kunna ta del av det som sker i en annan människas medvetande. Forskaren måste få tillgång till den andras medvetande för att få kunskap. Vidare skriver Bryman att många kvalitativa undersökningar dels är rika på detaljer som är viktiga för informanterna och dels på detaljer som beskriver den kontext där informanterna agerar.

## **5.2 Intervjun som metod**

En kvalitativ forskningsintervju är ett samtal med syftet att få fram viss information. Kvale (1997) använder termen intervjusamtal och beskriver forskningsintervjun som ett samspel, ett utbyte av synpunkter mellan två personer som samtalar om ett ämne av gemensamt intresse. Intervjuer med tillhörande beskrivning av kontexten genererar mycket information som sedan behöver bearbetas. Det gör att ett mindre antal lärare kan intervjuas. Bryman (2004) tar upp begreppet överförbarhet, som i kvantitativ forskning benämns extern validitet, det vill säga generaliserbarheten. Den kan bli låg när man studerar ett litet urval. Bryman (a.a.) nämner forskarna Guba och Lincoln som i ett arbete publicerat 1985 skriver att en fyllig redogörelse kan vara till hjälp när andra forskare vill bedöma hur pass överförbara resultaten är till en annan miljö eller sammanhang. Reliabiliteten i materialet kan bedömas, skriver Bryman, genom att forskaren antar ett granskande synsätt till det egna materialet. Det blir alltså viktigt att dokumentera allt arbete som jag gör för att besvara min forskningsfråga. Med en rik dokumentation av urvalsprocedurer, intervjuutskrifter och beslut rörande analys kan pålitligheten prövas med hjälp av respondentvalidering under pågående arbete. Dokumentationen blir också viktig när andra vill bedöma resultatens pålitlighet.

Intervjun anser jag är en lämplig metod för att fånga lärarnas beskrivningar av sin roll i skolutvecklingsarbetet. Det blir särskilt viktigt i denna studie att bibehålla en hög tillförlitlighet och samtidigt försöka hålla fokus på att låta lärarnas egna beskrivningar vara bärande. Bryman (a.a.) skriver om respondentvalidering som ett sätt att skapa hög tillförlitlighet i ett material. Det innebär i korthet att den man intervjuat eller observerat ges möjlighet att bekräfta eller korrigera forskarens bild av personen och situationen. Møller (2006) har genomfört en rad intervjuer med rektorer där denna metod har använts. Det finns en risk med metoden som innebär att den intervjuade kan vilja censurera delar av materialet eller väljer att rekonstruera något som sades vid intervjutillfället. I forskarens text kan till exempel ett beskrivet förlopp se annorlunda ut än vad personen vill att det ska framstå som (Bryman 2004, Møller 2006). Både Bryman och Møller menar att en sådan situation kan ge värdefull information för forskningsfrågan.

Ljudinspelning gör att transkriberingen av intervjuerna underlättas och materialet kan användas vid en granskning av min forskning.

Bryman (2004) skriver om den ostrukturerade respektive semi-strukturerade intervjun. Den senare kan vara lämplig när forskaren inleder sin undersökning med ett tydligt fokus. Med en semi-strukturerad intervju blir det då lättare att ta sig an specifika frågeställningar.

### **5.3 Urval av informanter**

Vid urval av lärare att intervjuas har jag tagit hänsyn till följande:

- Lärare som har en utvecklingstjänst utgör en grupp informanter och slumpvis utvalda lärare en grupp.
- Lärare från samhällsvetenskapliga/språkliga sektorn och lärare från naturvetenskapliga sektorn ska vara representerade i samma utsträckning.
- Alla lärare ska ha relativt lång erfarenhet (minst tio år) som lärare inom gymnasieskolan.
- Både kvinnliga och manliga lärare ska vara representerade i urvalet.

## 5.4 Genomförande

Före intervjuernas genomförande gjorde jag en provintervju. Det gav mig en god möjlighet att pröva tekniken, frågeguiden och intervjuteknik. Provintervjun utföll väl och inga ändringar i frågeguiden gjordes.

För att välja lärare utgick jag från en av de skolor som ingick i skolledarstudien och ytterligare en gymnasieskola i samma kommun. Båda skolorna har enbart teoretiska program.

Jag valde att intervjua sammanlagt 14 lärare från två gymnasieskolor i en skånsk kommun. Sex av lärarna, tre från vardera skola, har valts ut till intervju på grund av att de har fått en utvecklingstjänst av sin kommun i form av en licentianttjänst eller av sin skola i form av ett utvecklingsuppdrag som ingår i tjänsten. Åtta lärare, fyra från vardera skola, valdes slumpvis. Av dessa intervjuades sammanlagt sju lärare, tre respektive fyra från vardera skola. En föll bort av tidsskäl. Inför intervjuerna fick lärarna information om mitt intresseområde samt några öppna frågor:

1. Vad är skolutveckling för dig?
2. Vem utvecklar skolan? På vems initiativ sker en utveckling av skolan?
3. Vilka verktyg används för att utveckla skolan?
4. Vilka krav ställer du på din skolledning avseende skolutveckling?

Tiden som jag avsatte för varje intervju var ca en halvtimme. I praktiken varierade det mellan 34 minuter och 53 minuters inspelad intervjutid.

Intervjuerna genomfördes under mars månad 2009. Informanterna intervjuades individuellt i alla fall utom ett då intervjun genomfördes med två informanter samtidigt. Det skedde delvis av tidsskäl och på lärarnas eget initiativ. De båda lärarna tillhör den grupp i studien som innehar en utvecklingstjänst. De är vana vid att samarbeta med varandra och framstod i intervjun som mycket samspelta. För att informanterna skulle känna sig någorlunda trygga i intervjusituationen genomfördes intervjuerna på lärarnas skolor och på plats som lärarna själva valde. Detta innebar oftast lärarens arbetsrum, men några intervjuer genomfördes i tomma klassrum eller personalrum. Före intervjun informerade jag om studien och informanten gavs också tillfälle att ställa eventuella frågor till mig.

Vid transkriptionen av intervjuerna har jag inte tagit med annat än det som sades under själva inspelningen. Transkriptionen följer i stora drag intervjusamtalet. Jag har inte ändrat

ordningen, däremot har jag i vissa fall samlat texten så att den hänger samman och utelämnat sådant som föll utanför mitt intresseområde. För att öka läsbarheten har talspråk i en del fall ersatts med skriftspråk. Paus för eftertanke har markerats med tre punkter. Stakningar, omtag och hummanden har inte återgetts. Ord som "alltså", "liksom" och "va" som förekommit frekvent hos flera av informanterna har inte återgetts i den rika omfattning som förekom vid intervjuerna. Det hade minskat läsbarheten avsevärt. Meningsbyggnad och skiljetecken är svårt att identifiera i talat språk. Jag har försökt skapa meningar och använt skiljetecken på ett sådant sätt att den transkriberade texten blir läsbar utan att förändra det som de intervjuade sade. Möjligheten för informanterna att kommentera min transkription minskar risken för att jag i transkriberingen förvanskat det som informanten velat förmedla. Situationer och händelser som kan identifiera informanten är utelämnade. Det gäller även namn på personer, skolor eller kommuner.

Ordningen i resultatavsnittet nedan följer frågeguiden och svaren är samlade utifrån de mönster jag har sett i informanternas svar. Av de sammanlagt tretton informanterna är åtta kvinnor och fem är män. Då genus inte är en parameter i den här studien och jag vill ha fokus på lärarrollen oavsett kön, har jag valt att omnämna alla lärare som män i resultatavsnittet nedan.

Vid arbetet med analysen av materialet har jag sorterat informanternas svar utifrån de fyra frågeområdena som redovisades ovan. Under varje frågeområde har jag dessutom valt att i punktform markera signifikanta ord för frågeområdet. Dessa punkter återges i resultatavsnittet nedan. De har hjälpt mig att identifiera det som informanterna har sagt. I flera fall förekommer att samma citat från en informant används under olika frågeområden. Det är ett rimligt förhållningssätt av två skäl. I ett samtal är det svårt att strikt hålla sig till det aktuella frågeområdet. Informanten associerar till det han just har sagt kring frågeområdet och även till de eventuella följdfrågor som intervjuaren därpå ställer. Det andra skälet är att jag i analysen av det sagda kan se att utsagan handlar om flera aspekter kring ledning, organisation och liknande. Det sagda är så att säga inte förbrukat om det först sorteras in under det första frågeområdet och därefter även under område fyra.

## **5.5 Validitet och reliabilitet**

Kvale (2007) nämner att tio informanter är ett minimum ur validitetssynvinkel. Tretton gymnasielärare med minst tio års erfarenhet av undervisning deltog i studien. Utifrån de

mönster och gemensamma nämnare som kommit fram ur intervjuerna tycker jag att jag har fått en god bild av hur lärare på gymnasiet ser på sin roll i skolutvecklingen.

Reliabiliteten i studien är hög, menar jag, då intervjuerna genomförts på samma sätt vad gäller tid och plats. Intervjuerna spelades in digitalt och samma uppsättning grundfrågor ingick i samtliga intervjuer. När intervjuerna transkriberats gavs informanterna möjlighet att svara. Ingen av informanterna önskade förändra något som var väsentligt för studien i transkriptionerna. Någon ville ändra på något uttalande av anonymitetsskäl.

## **5.6 Etiska överväganden**

Informanterna kontaktades per e-post och telefon. De informerades dels om vem jag är och vilken utbildning jag går på, dels om syftet med studien de ombads att medverka i. Full anonymitet utlovades både vid behandling av materialet samt vid rapportering. Alla, utom en, accepterade att medverka och tid bestämdes för halvtimmesintervjuer med var och en. Den som avböjde uppgav tidsskäl. Vid insamlandet och bearbetning samt analys av data har jag tagit hänsyn till de forskningsetiska principerna inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet u.å.). Alla informanter har samtyckt till att delta i studien utifrån detta.

## **6. RESULTAT AV INTERVJUER MED LÄRARE**

Informanterna kommer från två olika gymnasieskolor i samma kommun. De är indelade i två grupper. Den ena gruppen (blå) består av lärare som har en utvecklingstjänst, antingen i form av en licentianttjänst, eller i form av nedsättning i sin tjänst för utvecklingsarbete på den egna skolan. Dessa är identifierade av sin skolledning. I grupp blå finns det sex lärare, tre från respektive skola. Den andra gruppen (grön) består av slumpvis utvalda lärare från samma skolor. I den gruppen finns det sju lärare, tre respektive fyra från vardera skola. I hanteringen av svaren har jag inte separerat de båda gruppernas svar då jag inte ser några betydande skillnader i svar mellan grupperna. Nedan presenteras lärarnas svar utifrån de olika frågeställningarna. Varje frågeställning inleds med en sammanfattning i punktform av de viktigaste resultaten. I kapitel 7 finns en sammanfattande analys av de gemensamma mönster jag tycker mig se i de olika informanternas svar.

### **6.1 Lärarnas syn på skolutveckling?**

- Utveckling av den egna undervisningen i syfte att förbättra elevernas måluppfyllelse

- Att skapa helheter och sammanhang
- Att arbeta parallellt med kunskapsuppdraget och omsorgsuppdraget

### 6.1.1 Kunskapsuppdraget och omsorgsuppdraget

Som svar på frågan om vad skolutveckling är för dig, utgår samtliga lärare i studien i första hand från den egna undervisningssituationen.

Man måste ju tänka hur ska det här bli bättre för eleverna? Det handlar ju om måluppfyllelse. Och samtidigt ska det vara enkelt Det får inte ta för mycket tid från kärnuppgiften, vilket är att undervisa. Det måste passa in, det måste ses som något som är kopplat till kärnuppgiften och inte som något utanpå. I slutänden handlar det ju om för min del hur blir eleverna bättre i biologi? (Lärare blå 6)

Men, lärarna uppger också att de är engagerade i elevernas måluppfyllelse i stort och skolutveckling är också:

(...)att hitta ett sätt att jobba på en skola som gör att så många som möjligt lyckas och når sina mål. Det är att utveckla arbetet på just den skolan och för just dom eleverna. Jag tror att man behöver lite av ett helikopterseende. Man behöver se lite utanför sitt eget område. Hur lyckas de i andra ämnen och hur trivs de i skolan? (Lärare blå 6).

En annan lärare uttryckte det som att ”för mig är skolutveckling inte bara det du som lärare gör i ditt klassrum med dina elever. Det är klart att det ska ske en utveckling där också, men för mig blir det inte något om man inte samverkar med andra ämnen och ser det större” (Lärare grön 1).

Flera av lärarna i studien betonar vikten av att gå utanför sitt klassrum för att skapa sammanhang och helheter.

På gymnasiet är ämnestänket vanligt. Och irritationen över att lärarkandidater inte kan sitt ämne när all forskning nu visar att det inte är det som är problemet. Utan det är didaktiska frågor, hur man ska hålla ordning i ett klassrum som är problemen. Ämneskunskaperna sätter sig efter ett par terminer. Man ser inte att didaktik och ämneskunskap hänger ihop. (Lärare blå 3)

Att skapa helheter och komma ifrån kurstänkandet. Som det är nu sitter lärarna i sina klassrum med sina elever och vill gärna fortbilda sig inom ämnet men inte sprida det till kollegorna utanför klassrummet. Och vad blir det av det för eleverna? De ser ju inte helheterna och sammanhangen. Då blir det så att när mina elever gör en labbrapport och jag är inne och petar i språket så säger eleverna att du ska inte bry dig om språket, du är inte svensklärare. Det är väl klart att jag ska bry mig om språket. Du måste uttrycka dig begripligt och skriva korrekt oavsett ämne. Och det är det enkla exemplet. Men det gäller ju allting, att man måste få ihop det. (Lärare grön 1)

### 6.1.2 Arbetslaget



Även arbetslaget förs fram som en arena för skolutveckling. Flera av lärarna i studien ger exempel på hur arbetslaget har fungerat som motor i ämnesövergripande, tematisk undervisning och utvecklande av nya pedagogiska arbetssätt.

Men vi har ju arbetslagen. När vi drog igång projektet kring hållbar utveckling i mitt arbetslag visste vi inte hur mycket tid det skulle komma att ta. Vi träffades tusen gånger kändes det som för att reda ut frågor kring kunskapssyn. Vad vill vi att eleverna ska ha med sig efter detta? Och varför? Hur gör vi det viktiga mätbart? Om vi hade fått göra det här två eller tre gånger hade vi haft tid att vrida och vända på de här frågorna. (Lärare blå 2)

Här har vi ett exempel på skolutveckling som kommer underifrån. Lärarna har själva kommit till skolledningen med ett förslag på hur de vill arbeta och skolledningen har lyssnat. Det har blivit ett arbetslag som många vill tillhöra och de lyfts fram som ett föredöme. (Lärare blå 3)

Samtliga lärare är positiva till arbetslag som modell för samarbete och som arena för skolutveckling, men pekar samtidigt på riskerna med att begränsa lärarnas mötespunkter och därmed skolutvecklingen till arbetslagen. ”Ska det ske utveckling så måste tid ges. (...) Arbetslagen tror jag på (...) men för skolutvecklingen behövs andra kanaler också. (...) nu har vi bara arbetslaget (...) Där tror jag att det finns ett problem(...) att man begränsar skolutvecklingen till arbetslag ”(Lärare blå 1). Arbetslagen upplevs inte alltid optimalt sammansatta för att främja skolutveckling. Flera av lärarna i studien pekar på bristen på kontinuitet avseende sammansättningen och framförallt avsaknaden av pedagogisk idé. Det som har styrts, menar de, är schema och tjänstgöringsgrad.

(...)vissa arbetslag är väldigt stabila, vilket gynnar skolutvecklingsarbete. Man lär känna varandra och då är det lättare att samarbeta. Det är skillnad om flera stycken byts ut varje år. Det är nog där som skolledningen vill att skolutvecklingsarbetet ska ske.(...) Men sammansättningen (av mitt arbetslag) främjar inte samarbete i klasserna. Vi har för få gemensamma ämnen. Tanken var nog god med att så många lärare som möjligt skulle följa en etta, tvåa och trea, men verkligheten ser inte sådan ut på grund av tjänstefördelningar, timmar, tjänstledigheter osv. (Lärare blå 6)

Jag har arbetat på tre olika skolor tidigare och jag har alltid suttit i arbetslag. Men det beror helt på hur det fungerar. Och det beror på hur skolan är. Det finns inte ETT sätt. Det beror på vilka program man har och vilka lärare. Och hur man sitter, hur skolan ser ut, lokaler osv. Och jag är inte alls emot ämnesövergripande arbeten tvärtom. Jag vill ha parallella spår. Att man sitter i ämneslag och träffar arbetslaget på fasta tider en gång i veckan. Det tror jag blir mer effektivt. Och man utgår från sitt ämne när man arbetar ämnesövergripande. Som det är nu sitter man med arbetslaget, man har möten med arbetslaget. Det blir bara arbetslaget. Och då tappar man ämnet. (Lärare grön 2)

## 6.2 På vems initiativ påbörjas ett utvecklingsarbete?

- Lärarna, utifrån upplevda behov i undervisningen och samtal med kollegor
- Lärarna, efter fortbildning/kurs och samtal med kollegor
- Skolledarna, genom statliga och kommunala direktiv

Den mesta skolutvecklingen, menar lärarna i studien, sker på initiativ av läraren, ensam eller i samarbete med kollegor utifrån upplevda problem i undervisningen i form av bristande måluppfyllelse. Inspirationen kan komma från till exempel en fortbildning eller kurs.

Vi var iväg på en konferens tillsammans (...) och lyssnade på samma föredrag. Vi pratade ihop oss och sedan testade vi i var sin klass och samtalade kring det efteråt och redovisade för våra ämneskollegor (...). Och det är ett sätt att bedriva skolutveckling inom det egna ämnet. (Lärare blå 3)

Även om initiativen till skolutveckling kommer från upplevda behov i undervisningen uppger alla lärarna i studien att utveckling sker först efter samråd med kollegor eller skolledning.

Man har identifierat ett problem (steg 1), man har diskuterat och planerat med kollegor (steg 2) och, beroende på om det krävs förändringar i organisationen i form av schema till exempel eller extra resurser, stöd från skolledningen (steg 3).

Skolledningen tar också initiativ till skolutveckling i form av övergripande projekt, såsom programutveckling, införande av arbetslag eller implementering av statliga eller kommunala direktiv. Två lärare uppger att skolledningen har tagit initiativ till utveckling av de program man har på skolan, men det ”är lite svårt för skolledare eftersom man inte är i verksamheten. Och det är ju vi lärare” (Lärare blå 2)

Det är ofta skolledningen som tar initiativet till projekt. Då ber de någon eller några lärare att sätta igång något och här tror jag att det är viktigt att vara tydlig och informera alla om detta och varför just dessa lärare har fått det här uppdraget. Det kan ju finnas många anledningar; att de har timmar över eller att just dessa lärare ville jobba med detta osv (Lärare blå 6)

### **6.3 Vilka verktyg används för att utveckla skolan?**

- I den egna undervisningen pekar man på reflektion, informella möten med kollegor och önskemål om fortbildning
- I arbetslaget pekar man på samarbete kring en klass för att skapa pedagogisk samsyn
- Forskningscirkel /lärande samtal

Det är i mötet med eleverna som utvecklingsbehoven identifieras och det är antingen genom egen reflektion och dialog med kollegor och/eller fortbildning/kurs som man utvecklar idéerna om hur man ska gå tillväga. När man har identifierat ett problem eller ett utvecklingsområde ser lärarna i studien olika sätt att agera beroende av på vilken nivå problemet befinner sig. I den egna undervisningen pekar man på reflektion, informella möten med kollegor och önskemål om fortbildning och i arbetslaget pekar man på samarbete kring en klass för att skapa pedagogisk samsyn som de mest frekventa handlingsätten.

”Fortbildning, tid för reflektion, samtal med elever individuellt och i grupp, få tid till samtal med elever om hur de förhåller sig till andra grupper, mötet mellan lärarna i arbetslaget, tiden för utbytet där. Och sedan blir det nästa nivå när olika grupper möts på studiedagar och annat då man kan ta upp sådant som händer som berör alla. Jag som forskande lärare ser det som att det är jag i förhållande till mina elever och sedan i förhållande till arbetslaget som i sin tur förhåller sig till andra arbetslag och skolan som helhet.” (Lärare blå 5)

På en av skolorna bedriver man sedan två terminer tillbaka en forskningscirkel i samarbete med en högskola. Den ses som ett viktigt verktyg för att utveckla skolan.

Vi har ju en forskningscirkel där några svensklärare är med. Där bedriver vi skolutveckling, menar jag. Vi läser forskningslitteratur och går ut och provar situationer i vår egen undervisning i en organiserad form som vi förmodligen inte hade gjort annars. Vi kan arbeta med att utveckla vår egen undervisning men det sker ingen egentlig utveckling om vi inte har en dialog med kollegor och/ eller med forskningslitteratur. Man måste ha en slags referensram annars blir det bara att man tycker och då sker det ingen utveckling menar jag. Att man har en referensram i litteraturen men framförallt att man tillsammans med den lyfter fram och för en dialog kring vad tror du kommer att fungera här och så här tror jag osv.. och framförallt långsiktigt. Vad skulle det här kunna leda till på längre sikt? (Lärare blå 3)

Det intressanta med forskningscirkeln är att det är flera som vet vad som pågår och att det efterfrågas ett resultat. Att jämföras med den skolutveckling som jag som lärare bedriver i mitt eget klassrum, där inga andra är inblandade. Den skolutvecklingen syns inte så att säga, men den är oerhört viktig i mitt klassrum. (Lärare blå 4)

#### **6.4. Vilka krav ställer lärarna på sin skolledning avseende skolutveckling?**

- Vision och färdriktning
- Pedagogiska ledare
- Pedagogiska samtal som skapar sammanhang och delaktighet
- Närvarande och tillgänglig skolledning
- En öppen och tydlig kommunikation
- organisatoriska förutsättningar

Jag vill ha en rektor som har en vision, en tanke om vad vi vill uppnå på den här skolan och en vilja och ett intresse att diskutera med oss hur vi ska nå dit. (Lärare grön 5)

##### *6.4.1 Vision och färdriktning*

Samtliga informanter pekar på behovet att skolledningen formulerar en gemensam vision som bygger på en pedagogisk grundsyn och att ”man vågar satsa tid och resurser på lärare som har visioner, satsa på de hästarna som vill rida vidare.” (Lärare blå 2) Men det är viktigt att man inte nöjer sig med att sätta upp mål, utan ”det är vägen dit – HUR vi ska gå tillväga där det finns ett tomrum(...) Vi måste diskutera HUR vi ska få eleverna att nå målen, vad ser vi för problem? Ett spår menar jag är att arbeta med begreppsbasead undervisning och låta det löpa som en röd tråd genom all undervisning på skolan.” (Lärare blå 3)

### 6.4.2 Pedagogiska ledare

Att skolledarna tar på sig rollen som pedagogiska ledare tar samtliga informanter upp som en viktig faktor för att främja skolutveckling.

(...) att skolledningen skulle ställa krav på oss lärare och fråga oss: Hur tänker du kring din undervisning. De är pedagogiska ledare och jag vill bli sedd i min undervisning inte för att jag är med i olika grupper. Det ska finnas en gemensam pedagogisk plattform. Jag menar att när jag blir anställd här vill jag ha frågan: Hur tänker du arbeta i ditt ämne? Vilken kunskapssyn har du? Det handlar om kvalitetssäkring. (Lärare blå 4)

Skolledningen måste visa att de tror på att det är viktigt och att de vill att alla ska fundera på mervärdet med detta arbetssättet för deras eget ämne till exempel eller hur det skulle kunna tillämpas i deras egen undervisning. Och då är det bra eller kanske till och med nödvändigt att det finns några projekt redan på skolan som är utvärderade så att man kan visa på något konkret på den egna skolan. (Lärare grön 3)

Skolledningen ska staka ut en färdriktning, vara pedagogiska ledare och vara tydliga i sitt ledarskap.

Skolledningen måste ha det här helikopter-eller paraplyseendet. Dom ska vara med och se vad det är vi behöver för stöd för att komma dit vi vill komma. Man kan nog ha många projekt på gång, det är nog inte något problem. Men man kan nog inte förankra för många saker på en gång. Där måste man prioritera och bestämma vad vi ska satsa på. Och låta det ta tid. Det kanske behövs ett läsår till innan det är färdigt. Alla projekt behöver inte några stora förankringsprocesser de blir reguljär verksamhet nästan av sig själva, till exempel läsprogrammet som är ett så enkelt koncept att det rullar på av sig självt. Annars behöver man tid för att få alla på banan. (Lärare blå 6)

(...) jag tycker att man måste ställa större krav både på kommunen och skolledningen. Vi har ju våra styrdokument och fokusområden, men man kan inte jobba så brett. Det måste bli tydligare fokus – jobba med elevernas studiesituation – vad betyder det? Man måste vara mycket tydligare både som skolledare och som förvaltningschef. Det krävs ibland att man har modet att peka med hela handen. Nu är det det här som gäller. Och jag förstår inte varför det inte sker. Nu har jag varit lärare i tio år och jag har aldrig stött på det i någon skolform att man pekar ut en riktning. Som man kan göra i alla andra sammanhang. Vänner till mig som jobbar på en myndighet eller i andra förvaltningar, också offentlig verksamhet, eller i näringslivet, det ska vi inte ens tala om. Där pekar man ut en riktning. Att nu är det detta som gäller. Till exempel språkutveckling. Nu har vi detta och det är bra och det är detta som ska implementeras. Tillsammans med annat kanske men annars blir det så att det pyr lite överallt och det blir ingen kvalitet av det. Det finns så mycket kraft, så mycket engagemang, så mycket idéer. Folk går på benpiporna för de här eleverna. (Lärare grön 4)

Har man jobbat i en väldans massa år har man klart utvecklat modeller och arbetssätt som man tycker fungerar. Och då vill man så klart inte ändra på det. (...)Men då måste man diskutera det. (...) där är det skolledningen som måste styra. En kollega kan inte säga till en annan kollega att nu är det detta som gäller. (Lärare blå 6)

På frågan om vad skolledningen kan göra för att ge förutsättningar för skolutveckling svarar lärarna i studien att de ska vara lyhörda, ge tid för de lärande samtalen och se till att lärare kommer iväg på olika fortbildningar. Skolutvecklingsgrupper är inte självklara. De riskerar att bli väldigt fackligt inriktade. ”Vi är inte anställda här för vår egen skull utan vi har ett uppdrag. Hur arbetar jag för att få eleverna att nå målen? Vi måste ha en diskussion om kunskapssyn” (Lärare blå 3).

### 6.4.3 Pedagogiska samtal som skapar sammanhang och delaktighet

Skolledningen ska skapa utrymme för att hålla den pedagogiska diskussionen levande som ska utgå från en gemensam pedagogisk grundsyn eller vision. Man ser behovet av ett gemensamt forum för reflektion kring pedagogik, didaktik och kunskapssyn där man också kan informera om och informera sig om vad som händer på skolan. Ett sådant forum skulle inte bara skapa en känsla av sammanhang men också en känsla av delaktighet.

Den (= den pedagogiska diskussionen) skulle ha sitt avstamp i en uttalad pedagogisk vision. Kanske inte när det gäller arbetssätten men någonting som skulle hålla skolan samman och gälla för hela skolan. Och då inte bara ordningsregler. Och att visionen är levande, inte bara något man tar upp första skoldagen och sen lyser den med sin frånvaro resten av tiden. Kanske blinkar till ibland utan att den finns där hela tiden. Och då kan det komma nya saker hela tiden som man kan förhålla sig till med utgångspunkt från visionen. Och då blir det inte konstigt. Och då kan man ha en genomtänkt plan för hur man tar hand om alla elever som inte når målen, så att man inte släpper dem till en IG-massa. Och den planen ska vara större än ett litet rum med en specialpedagog i eller en lärare som inte fått full tjänst. (Lärare grön 3)

Jag tror att man måste börja långt tidigare genom att informera om och ha diskussionsutbyten kring alla projekt som pågår på en skola så att det inte plötsligt kommer något om att nu ska vi införa något nytt. Här måste skolledningen in och skapa tid till information och diskussioner. Annars blir det lätt en konkurrenssituation där man ser att det pågår en massa olika saker utan att man känner sig med i processen. Det behöver inte vara så märkvärdigt, vad är på gång, berätta vad det handlar om. Och ha regelbundna sådana samlingar. Då ser man vad som är på gång och då tänker man Wow vad mycket vi gör. Och är det ett avslutat projekt att man har en utvärdering och en diskussion, ska vi kunna använda oss av detta. Att man har en gång här och att man är oerhört tydlig med vad som gäller och att man är tydlig redan när ett pilotprojekt sätts igång. Hur ska det utvärderas, hur ska informationen nå ut, när ska man diskutera det osv. Så att man kan följa det och det inte blir så att vi får se sen' hur det blir och sen' ta upp det när det är klart. För det tror jag är för sent. (lärare blå 6)

Det krävs ett forum för detta. Tid. Det kan tyckas att vi har ont om tid, men å andra sidan har vi ett informationsmöte en gång i veckan som man lika gärna hade kunnat läsa i ett mejl. Vi behöver inte ha någon som säger sådant vi lika gärna kan läsa på ett papper. Men för den pedagogiska diskussionen behöver vi mötas. Och det kanske inte behöver vara så styrt heller utan mer kanske av vad har jag gjort den här veckan? Vad har hänt i mina klasser den här veckan? Som det är nu finns inte det. Men också förstås att det kommer uppifrån, att vi har en skolledning som är med och snappar upp och driver skolutvecklingen. Sitter med på de här mötena, syns och deltar i diskussionen. Och att de kommer på lektionsbesök, inte bara en gång om året inför medarbetarsamtalen utan att man vet att dörren är öppen och att en skolledare närsomhelst kan komma in och sätta sig och lyssna och diskutera efteråt. Det skulle jag tycka var bra. Jag skulle se det som en utvecklingschans för mig inte som någon kontroll och en möjlighet för skolledarna att ta del av verksamheten och bli en del av verksamheten. Även om de flesta har undervisat så är det långt mellan oss ibland. (Lärare grön 3)

(...) det skulle läggas in tid i schemat där man kan diskutera och dela med sig av sina erfarenheter. Kanske inte varje vecka men åtminstone ett par tre gånger per termin. Och det gäller ju skolledarna också. De behöver ha en inblick i vad som händer på lektionerna. Och det är inte ofta vi får besök från dom. (Lärare grön 6)

Det är också viktigt att man har en ”kreativ miljö med många mötesplatser. En ganska tät miljö för att främja skolutveckling”(Lärare blå 2). Samtliga lärare i studien pekar på betydelsen av informella och naturliga mötesplatser. De formella arbetsplatsträffarna ser man inte som en del av skolutveckling. De infaller oftast i slutet av arbetsdagen och består mestadels av envägskommunikation.

(...) de informella mötena och möjligheterna till informella samlingar är långt viktigare för att främja skolutveckling än de formella mötena. Man samlas för att man vill samlas och man sätter sig där man

vill sätta sig, på olika platser och man rör sig och träffar andra än de som är i ens eget arbetslag. Och det blir fruktbara möten, man ser något annat än arbetslaget. Vi behöver lära oss av varandra och berätta för varandra vad vi håller på med och hur vi tänker. Det blir alldeles för begränsat inom arbetslaget. (Lärare blå 5)

På frågan hur skolledningen skulle kunna främja reflekterande samtal svarar samma lärare att (...) det måste ske genom direktiv uppifrån. För lärare finns det alltid något annat som är viktigare just nu så om det inte institutionaliseras som en inrutad obligatorisk tid kommer det aldrig att ske” (Lärare blå 5).

#### *6.4.4 En närvarande och tillgänglig skolledning*

Vikten av en närvarande och tillgänglig skolledning är något som samtliga lärare återkommer till i intervjusamtalen.

Dom måste vara synliga. Jag tror att det hade varit bra med skolledare som rör sig mycket ute i verksamheten. Och att om man nu har programrektorer, att dom är med på ämneskonferenser och arbetslagsträffar. På en regelbunden basis. På det viset blir skolledarna mer lättillgängliga och de kan lyssna av så att de är informerade och det blir lättare för lärarna att få diskutera saker direkt med skolledaren. Man behöver inte söka audiens. Det blir mer naturliga mötesplatser och det tror jag skulle främja skolutvecklingen (Lärare grön 1)

#### *6.4.5 En öppen och tydlig kommunikation*

Ytterligare en faktor som samtliga lärare ser som en förutsättning för skolutveckling är att det finns en väl fungerande kommunikationsprocess mellan såväl skolledning och lärare som lärare emellan. Denna ska präglas av öppenhet och tydlighet för att skapa en känsla av sammanhang och delaktighet.

Att det finns ganska tydliga kanaler för att ta hand om initiativ. Att det finns en tydlighet och forum för att diskutera och framförallt få information om allt som är på gång. En öppenhet och att det finns stöd till exempel i form av nedsättning i tjänsten om man ska driva något projekt. Stöd från skolledningen är viktigt. Skolan är ju en ganska platt organisation och här finns många starka viljor som kan vara ganska svåra att styra. Man kanske ska kanalisera dem istället. Det finns många bra saker som pågår och om man kan plocka upp initiativ som är på gång, göra dem tydliga för alla. Och tydligt stötta dem med avgränsade resurser. På ett strukturerat sätt och öppet för alla. (Lärare blå 6)

#### *6.4.6 Organisatoriska förutsättningar*

För att främja och möjliggöra skolutveckling och samtidigt skapa en rimlig arbetssituation för lärarna pekar samtliga lärare på behovet att avsätta tid till exempel genom att viss del av lärares tjänster avsätts till skolutvecklingsuppdrag eller deltagande i forskningscirkel.

Jag tror att när det gäller skolutveckling hade det varit bra om man hade haft en organisation med ett antal personer som hade en mellanposition som lärare med skolutvecklingsuppdrag i tjänsten, med ganska rejäla nedsättningar. För det är för svårt att hinna med utöver den vanliga tjänsten. Det är inte rimligt. Det känns inte bra som det är nu att för att kunna jobba fram något man tror på och gärna vill utveckla så faller en del av den vanliga undervisningen. Det orkar man inte. (Lärare grön 1)

Sen tror jag att man behöver någon sorts ämnesspecialister som har inlagt i sin tjänst att gynna skolutveckling inom ämnet. (Lärare grön 7)

Sen tycker jag att lärare ska kunna få arbeta med lite olika saker. För några år sedan arbetade jag till exempel med mål i matematik och då var jag ämnesansvarig också och fick tid till detta. Det var jätteroligt för man kände att man fick stöd och man hade tid att jobba med något ordentligt. Att ha en uppgift som man får tid till istället för att allt ska smetas ut på alla. Och sen tar ingen riktigt ansvar och har inte heller tid att göra något av det. Har man en uppgift och den är tydlig och man har fått tid till det då tror jag att man mår bättre och det fungerar bättre. Och man får mer gjort. (Lärare grön 2)

Jag tror behårt på forskningscirkeln som modell. Det gäller att sätta igång det livsviktiga samtalet , det lärande samtalet och där är forskningscirkeln utmärkt. Och det är viktigt att skolledningen inte bara stöttar utan själva är med i forskningscirkeln som vår rektor är. Grunden är att ett gäng lärare eller skolledare knyter sig samman kring en viss fråga eller ett problem som man vill fördjupa sig i.(...) Man bestämmer sig tillsammans för en fråga. Man läser forskningslitteratur och artiklar. Man diskuterar. Man bestämmer att man vill göra en liten forskning. Det kan vara på väldigt olika nivå. Och så utvärderar man det här tillsammans. Och framförallt att få igång det här samtalet med kollegor att våga utbyta idéer. (Lärare blå 3)

Men förändringar tar lång tid att genomföra. Och ska de dras genom hela kollegiet är jag inte säker på att de skulle ske alls. Så den här typen av förändringar tror jag måste komma uppifrån. Jag tycker att man skulle kunna lägga scheman på fyra dagar och ha en undervisningsfri forskningsdag för alla lärare, där man drogs in i forskning i sin egen praktik. Varje skola skulle kunna ha sin egen skolforskningsarena. Lärare skulle kunna skriva papers som gavs ut en gång i månaden till exempel och man skulle samarbeta med högskolan. En forskare och en lärare eller en grupp lärare som samarbetar kring ett gemensamt forskningsprojekt i praxisnära forskning. Om man kunde koppla forskare till skolan den där dagen i veckan och ålägga lärarna att delta i sådana här sammanhang och även ålägga dem att reflektera i samband med forskningen så skulle de göra det väldigt bra eftersom lärare är oerhört duktiga på allt de gör. (Lärare blå 5)

Även om man är en erfaren lärare så gör man ibland fel och man har rätt så dålig inblick i hur andra lärare arbetar. Att lärare besöker varandras lektioner. Mer sånt, att lärarna delar med sig av sina erfarenheter. Det skulle vara gynnsamt tror jag för eleverna. Man har ju svårt att se sig själv i ett utifrånperspektiv. Det får man egentligen bara när man utbildar sig, den feedbacken. Sen blir det inte mer. (Lärare grön 7)

En lärare pekar också på behovet att se över skolans grundstruktur såsom schemaläggning och tidsanvändning.

Om vi vill ha en skola som kännetecknas av skolutveckling och av progression inte för sakens skull utan för att nå bestämda mål så måste vi börja slå sönder strukturer. Vi kan inte ha ett ben kvar i 1920-talets skola och ett ben i 2020-talet. Vi har ju scheman till exempel. Vi lägger scheman utifrån ämnen och lärares tjänster och det pedagogiska och didaktiska kommer väldigt långt ner. Det ska givetvis vara tvärtom. Såsom vi arbetar i dag ryms inte former för fruktbar skolutveckling. Det krävs uppoffringar. På de skolor jag har jobbat är det en liten klick som driver skolutveckling och de offerar sig lite mer än andra. (Lärare grön 4)

## **7. SAMMANFATTANDE ANALYS**

Jag inleder med en sammanfattning av de gemensamma mönster jag urskiljer i informanternas svar. Därefter följer en avslutande analys.

### **7.1 Lärarnas syn på skolutveckling**

För lärarna i studien utgår skolutveckling i första hand från den egna undervisningen. Kunskapsuppdraget är starkt förankrat hos samtliga lärare och de ser elevernas måluppfyllelse som sin främsta uppgift. De flesta betonar emellertid också omsorgsuppdraget och vikten av att gå utanför sitt eget ämne och se till elevens totala skolsituation för att skapa helheter och sammanhang.

### **7.2 På vems initiativ påbörjas ett utvecklingsarbete?**

Den utveckling som samtliga lärare i studien i första hand pekar på är den som utgår från lärarna själva utifrån upplevda behov i undervisningen. Inspirationen kommer ibland i från en fortbildning eller kurs. Det är sedan i samtal med kollegor som initiativen utvecklas till nya arbetssätt eller modeller i undervisningen. Skolledarna är sällan med i dessa samtal. Lärarna diskuterar med skolledningen om de behöver organisatorisk hjälp. Skolledningen tar, enligt lärarna, initiativ till skolutveckling i form av övergripande projekt, till exempel när det gäller att genomföra statliga eller kommunala beslut.

### **7.3. Vilka verktyg används för att utveckla skolan?**

När man har identifierat ett problem eller ett utvecklingsområde ser lärarna i studien olika sätt att agera beroende av på vilken nivå problemet befinner sig. I den egna undervisningen pekar man på reflektion, informella möten med kollegor och önskemål om fortbildning och i arbetslaget pekar man på samarbete kring en klass för att skapa pedagogisk samsyn som de mest frekventa handlingssätten.

Forskningscirkeln som bedrivs på en av skolorna i samarbete med en högskola beskrivs som ett viktigt verktyg för att utveckla skolan. Här ges lärarna möjlighet att föra ett lärande samtal om gemensamma problem utifrån relevant litteratur och forskning, pröva nya modeller i sin undervisning och återkoppla till kollegorna inom forskningscirkeln för feedback och ytterligare utveckling.

### **7.4 Vilka krav ställer lärarna på sin skolledning avseende skolutveckling?**

Samtliga lärare i studien betonar att skolledarna ska vara pedagogiska ledare i första hand. Det innebär bland annat att formulera en vision som bygger på en pedagogisk grundsyn och skapa arenor för pedagogiska samtal såväl mellan lärarna som mellan lärarna och skolledningen. En förutsättning är att skolledarna är lyhörda och närvarande och själva aktivt deltar i samtal kring kunskapssyn och hur-frågorna samt kontinuerligt följer upp undervisningen genom



lektionsbesök och samtal kring undervisningen. Utifrån detta kan skolledningen staka ut en färdriktning. För att stärka en känsla av sammanhang och delaktighet måste det finnas forum för att visa upp goda exempel och dela med sig av sina erfarenheter. Informella möten och en levande pedagogisk diskussion är viktiga faktorer för att främja skolutveckling.

Lärarna i studien pekar också på behovet av att avsätta tid till skolutveckling genom att en viss del av lärares tjänster innehåller skolutvecklingsuppdrag på den egna skolan eller deltagande i till exempel en forskningscirkel.

## **7.5 Avslutande analys**

För att lärarna ska bli delaktiga i skolutvecklingen och uppleva en känsla av sammanhang krävs närvarande och lyhörda skolledare som ger förutsättningar för skolutveckling. Detta innebär att ta på sig rollen som pedagogiska ledare och vara bärare av en gemensam vision och färdriktning samt skapa forum för levande pedagogiska samtal kring hur-frågor och kunskapssyn.

Jämför man skolledarnas perspektiv på skolutveckling utifrån resultaten av en tidigare opublicerad studie (a.a.) med lärarnas perspektiv i denna studie framkommer flera gemensamma nämnare. Betydelsen av skolledare som pedagogiska ledare och bärare av en vision är faktorer som förs fram av såväl lärare som skolledare, liksom behovet av väl inarbetade kommunikationsprocesser som präglas av öppenhet och tydlighet avseende krav och förväntningar. Skillnaden är att det som för skolledarna framstår som en beskrivning av hur det ser ut framstår för lärarna som en beskrivning av hur det borde vara. En slutsats man kan dra är att man inte befinner sig på samma arenor. Skolledningen befinner sig på det som Stacey och Griffin inom implementeringsteorin kallar formuleringsarenan och lärarna befinner sig på realiseringsarenan. Det illustrerar svårigheten att implementera förändringsprocesser ur ett top-down perspektiv, då det är relationerna mellan dem som har som uppgift att verkställa/utföra besluten som avgör hur de kommer att genomföras. Skolledare talar gärna om betydelsen av medarbetarsamtal, formella möten, arbetslag och arbetsplatsträffar där ledningen stakar ut en riktning. Lärarna talar om närvarande och tillgängliga skolledare, informella möten, och behovet av pedagogiska samtal där man upplever att man ingår i en gemensam vision och tillsammans med sina skolledare reflekterar kring hur-frågor. Skolledarna ser arbetslagen som en viktig arena för skolutveckling, medan lärarna upplever att de ämnesövergripande arbetslagen krockar med deras behov av samarbete

i ämnessammanhang, och upplevs inte vara användbara fora för skol- och kompetensutveckling.

## 8. DISKUSSION

Skolutveckling eller skolförbättring är de åtgärder eller de insatser som en skola gör, utefter sina förutsättningar, som syftar till förbättrad måluppfyllelse. Den bild som träder fram i såväl föreliggande undersöknings material som den som baseras på intervjuer med skolledare, är ett målmedvetet, problembaserat vardagsarbete som syftar till förbättrad måluppfyllelse snarare än enstaka tidsbegränsade utvecklingsprojekt. Såväl skolledarna som lärarna talar om vikten av grundförutsättningar för skolutveckling. Kan det vara så att arbetet med att skapa och upprätthålla grundförutsättningarna i själva verket är skolutveckling och att detta med stor sannolikhet leder till ökad måluppfyllelse? Scherp, till exempel, menar att skolutveckling är en problemlösningsprocess som utgår från upplevda vardagsproblem. Han menar vidare att det är skolledarens främsta uppgift i den lärande organisationen att skapa en fördjupad och gemensam förståelse för uppdraget hos medarbetarna och att utveckla en gemensam vision för arbetet. Såväl skolledarna som lärarna gav många exempel som bekräftar Scherps teoribildning, men utifrån skilda perspektiv. Forskning om skolreformer visar att en förutsättning för en framgångsrik implementeringsprocess är att lärarna involveras i själva reformarbetet, att hänsyn tas till skolans kontexter och lärarnas förståelse av sitt uppdrag. (Goodson, 2003, Hargreaves, 1998 och Scherp red., 2003)

Läraryrket spelar en viktig roll för hur man ser på sitt uppdrag och vilket handlingsutrymme man har. Lärarna i studien upplever en stor handlingsfrihet, kanske till och med för stor i vissa fall, avseende utvecklandet av den egna undervisningen, samtidigt som de upplever en brist på delaktighet och sammanhang avseende pedagogisk vision och kunskapssyn. Detta bekräftas av det som Englund (2004) och Parding och Ringarp (2008) inom professionsforskningens fält, beskriver som det ständigt återkommande spänningsfältet mellan professionens krav på autonomi och organisationens, det vill säga de av stat och kommun fastlagda reglerna för yrkesutövandet, som professionella befinner sig i. Hargreaves visar att sättet som olika lärarkulturer tar sig uttryck på den enskilda skolan och därmed formar särskilda skolkulturer, har betydelse för hur en skola förmår utveckla sin verksamhet. Inslag av såväl individualistisk kultur som påtvingad kollegial kan utläsas av lärarnas intervjuvar. Delegeringen till de ämnesövergripande arbetslagen är omfattande, men lagen

framstår som otillräckliga i relation till de förväntningar som finns på dem. Framför allt saknas hållbarhet över tid och funktionell grupp sammansättning.

I bearbetningen av resultaten av min undersökning har det blivit tydligare att utifrån såväl lärar-som skolledarperspektiv är skolledningens förmåga att skapa en god grund för skolutveckling den viktigaste faktorn. Detta innebär en skolledare som är trygg i sin egen kunskaps-och elevsyn, är närvarande i vardagsarbetet, lyhörd inför situationer, personal och elever, samt har en tydlig vision och viljeinriktning och förmår skapa öppna och tydliga kommunikationsprocesser.

Undersökningen syftade till att undersöka gemensamma mönster i lärarnas beskrivningar. Det finns också skillnader i lärarnas beskrivningar, men de har inte varit i fokus för min undersökning. Det fanns heller inga betydande skillnader i de lärares beskrivningar som innehar en utvecklingstjänst och de som utvaldes slumpvis, vare sig avseende hur man ser på skolutveckling eller vilka krav man ställer på sin skolledning.

Nyckeln till en gemensam förståelse av uppdraget är att lära känna sin egen skolas kultur, eller de inre gränserna för friutrymme med Bergs teoribildning. Skolledarna måste ikläda sig rollen som pedagogiska ledare och skapa forum för det levande pedagogiska samtalet där lärare tillsammans med skolledarna diskuterar hur-frågor och kunskapssyn.

En fråga som den här studien har väckt är hur arbetslagen på gymnasieskolan ska kunna bli den motor i skolutveckling som det var tänkt. Är det en fråga om organisationsformer eller om sociala relationer? Hur ska arbetslagen se ut och vilka uppgifter ska de ha?

## 9. REFERENSER

- Abrahamsson, Bengt & Andersen, Jon A. (2005): *Organisation : att beskriva och förstå organisationer*. 4., utök. och [rev.] uppl. Malmö: Liber
- Berg, Gunnar (2003): *Att förstå skolan?* Lund: Studentlitteratur
- Blossing, Ulf (2008): *Kompetens för samspelande skolor*. Lund: Studentlitteratur
- Bryman, Alan (2004): *Social Research Methods*. (2. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Bjereld, Ulf; Demker, Marie & Hinnfors, Jonas (2002): *Varför vetenskap?* Lund: Studentlitteratur
- Carlgren, Ingrid (2005): *Forskning av denna världen 2, om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Ds 2009:25. Utbildningsdepartementet. Tillgänglig på Internet: <http://www.regeringen.se/sb/d/11355/a/128290>
- Ekholm, Mats (2000) (red): *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Skolverkets monografiserie 548. Stockholm: Skolverket
- Ekholm, Mats (2004): *Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet i Lärarprofessionalism – om professionella lärare*, Lärarförbundets förlag.
- Ekman, Gunnar (2003): *Från prat till resultat – Om vardagens ledarskap*, Malmö: Liber
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2001): *Kulturanalyser*, Malmö: Gleerup
- Englund, Tomas (2004): *Professionella lärare?* i *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. 44-54, Lärarförbundets förlag.
- Goodson, Ivor F. (2003): *Vad är professionell kunskap?* Sv. utg. 2005 Lund: Studentlitteratur
- Grosin, Lennart (2003): *Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling* i Gunnar Berg & Hans-Åke Scherp (red): *Skolutvecklingens många ansikten*, s. 137-173. Stockholm: Liber.
- Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2008): *Hållbart ledarskap*, Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, Andy (1998): *Läraren i det postmoderna samhället*, Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpf 94, *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>

Lindblad, Sverker (2006): Läraryrke under omstrukturering, i Ann-Kristin Boström & Birgitta Lidholt (red): *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*, s. 115-122. Forskning i fokus, nr 29, Myndigheten för skolutveckling

Lundström, Ulf (2007): *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. Umeå: Umeå universitet

Møller, Jorunn (2006): *Ledaridentiteter i skolan. Positionering, förhandlingar och tillhörighet*. Lund: Studentlitteratur.

Parding, Karolina & Ringarp, Johanna (2008): Kommunaliseringen av lärartjänsterna i Carola Aili; Ulf Blossing & Ulrika Tornberg (red): *Lärare i blickpunkten – olika perspektiv på lärares liv och arbete* s.209-229, Stockholm: Lärarförbundets förlag

von Schantz Lundgren, Inger (2008): *Det är enklare i teorin... Om skolutveckling i praktiken*. Växjö: Växjö universitet 2008

Scherp, Hans-Åke (2005): *Kvalitetsarbete utifrån ett lärandeperspektiv*. Karlstad: Karlstads universitet

*Skollag* (SFS 1985:1100)

Skolverket (2007): *Skolverkets lägesbedömning 2007. Förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning*. Rapport 303. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1753>

Stacey & Griffin, (2006): *Complexity and the Experience of Managing in Public Sector Organizations*, New York: Routledge

Vetenskapsrådet (2008): *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig 2008-09-02 på <http://www.vr.se/download/18.1d4cbbb11a00d342b080003189/etikreglerhs.pdf>

Ärlestig, Helene (2008): *Communication between Principals and Teachers in Successful Schools*, Umeå: Umeå universitet