



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**Rektorers förhållningssätt
i en åldersintegrerad organisation**

Sofia Almius Holmlund

Kurs: LAU 390
Handledare: Ulf Blossing
Examinator: Rolf Lander

Innehållsförteckning

| | |
|---|----|
| 1. Inledning | 4 |
| 1.1 Syfte..... | 5 |
| 1.2 Frågeställningar..... | 5 |
| 2. Metod | 6 |
| 2.1 Metodval..... | 6 |
| 2.2 Intervju..... | 6 |
| 2.3 Urval..... | 7 |
| 2.4 Analysmetod..... | 7 |
| 2.5 Validitet och reliabilitet..... | 7 |
| 2.6 Etiska hänsyn..... | 8 |
| 3. Bakgrund | 9 |
| 3.1 Disposition..... | 9 |
| 3.2 Förändringsarbetets process..... | 9 |
| 3.3 Skolkulturen i ett förbättringsarbete..... | 11 |
| 3.4 Förhållningssätt till förändringar..... | 11 |
| 3.5 Ledningsarbete..... | 12 |
| 3.6 Ledarskapsrollerna..... | 13 |
| 4. Åldersintegrering | 17 |
| 4.1 Historisk tillbakablick på åldersintegrerad undervisning..... | 17 |
| 4.2 Motiv till åldersintegrerad undervisning..... | 18 |
| 4.3 Förväntade effekter..... | 20 |
| 4.4 Olika modeller på åldersintegrerad undervisning..... | 21 |
| 4.5 Införandet av åldersintegrerad undervisning..... | 22 |
| 5. Resultatredovisning | 23 |
| 5.1 Kompetens..... | 23 |
| 5.2 Synen på ledarrollen..... | 23 |
| 5.3 Relation till personal..... | 23 |
| 5.4 Att påbörja ett förbättringsarbete..... | 24 |
| 5.5 Den åldersintegrerade undervisningen..... | 24 |
| 6. Diskussion | 26 |
| 6.1 Diskussion om undersökningsmetod..... | 29 |
| 6.2 Fortsatt forskning..... | 29 |
| 6.3 Slutdiskussion..... | 30 |
| Bilaga 1 | 31 |
| Bilaga 2 | 31 |
| Referenser 1 | 32 |
| Referenser 2 | 32 |

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Rektorer förhållningssätt - i en åldersintegrerad organisation

Författare: Sofia Almius Holmlund

Termin och år: HT 2011 – VT 2012

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ulf Blossing

Examinator: Rolf Lander

Rapportnummer: HT11-2910-125

Nyckelord: Rektorer, förhållningssätt, förändrings/förbättringsarbete, åldersintegrerad undervisning, förändringskompetens

Jag har i denna uppsats valt att fokusera på hur rektorer förhåller sig till förändringsarbete. Det pågår en ständig förändring på våra skolor och som rektor idag behöver du både behålla en kontinuitet och förhålla dig till det som ständigt uppdateras. Jag valde att fokusera på hur rektorer förhåller sig till införandet av åldersintegrerad undervisning på den skola där de jobbar. För att få svar på mina frågor använde jag mig av litteraturstudier och kvalitativa samtalsintervjuer. De resultat jag kom fram till var att alla respondenterna hade mycket likartade förhållningssätt till förändrings/ förbättringsarbete. Två tydliga ledord var tydlighet och delaktighet. Två av de intervjuade rektorerna hade ett väldigt strukturerat tillvägagångssätt vid omorganisationen medan de andra två inte var lika strukturerade. Detta arbetes relevans för läraryrket är i första hand att det är viktigt att veta hur vårt förhållningssätt påverkar både samarbete och resultatet vid alla typer av förändringsarbete för att det skall kunna bli just ett förbättringsarbete. Det är också viktigt att vara medveten om hur förändringar skapar vårt förhållningssätt och hur det påverkar vår omgivning. Att som rektor vara medveten om sin egen förändringskompetens påverkar också förhållningssättet till förändringar/förbättringar.

Inledning

Inledningsvis ger jag en förklaring till mitt valda undersökningsområde och ger även en presentation av syfte och frågeställningar.

Den här uppsatsen är ett examensarbete på 10 poäng, som avslutar min lärarutbildning vid Göteborgs Universitet. Under utbildningens gång har mycket tid spenderats på verksamhetsförlagd utbildning, så kallad VFU. Jag tillbringade min tid som VFU-student på en F-9 skola i en kommun utanför Göteborg. Skolan hade två stycken rektorer. Under denna tid upplevde jag att rektorerna arbetade väldigt avskilt från lärarna. Oftast fick lärarna redan fattade beslut som de sedan skulle arbeta efter eller förbättra. Det var mycket missnöjsamhet bland lärarna som kände sig både överkörda och omotiverade. Det var dessutom en stor skola med många elever som var i behov av särskilt stöd. Jag upplevde att det inte fanns någon gemensam arbetsgång eller någon gemensam struktur kring planering och förbättringsarbete. Jag upplevde också att lärarna inte var så delaktiga i beslutsfattande och förändringsarbeten. Det började då komma funderingar hos mig, kring vilken roll rektorers förhållningssätt till förändringsarbete egentligen spelade. Hur såg rektorerna på sig själv och sin roll som ledare? Hur påverkar detta samspelet/samarbetet med lärarna?

På den här skolan arbetar man i åldershomogena klasser. Eftersom jag var intresserad av åldersintegrerad undervisning och kände att det är i den organisationen jag vill jobba, valde jag att utföra min undersökning på skolor som arbetade med denna undervisningsform.

”När rektorer eller lärare ska bygga upp en gemenskap som kan leda till ett förbättringsarbete kan det vara klokt att ha denna utgångspunkt klar för sig – att skolans arbetsorganisation vilar på en stabil grund av solitärt arbete.” (Blossing, 2008, s.78)

Skolan har en lång tradition bakom sig med en solitär syn på ledningsarbete. På en skola där rektorer bedriver solitärt arbete är det mest utmärkande dragen att det inte sker något samarbete mellan lärarna och att det är rektorerna som står för de flesta besluten. Om en skola har en kollektiv organisation sker arbetet under demokratiska arbetsformer och rektorer och lärare samarbetar. I skolans värld är det hela tiden en balansgång mellan att ständigt förändra sig för att hålla jämna steg med samhällsutvecklingen och att på samma gång få elever, föräldrar och lärare att känna sig trygga med skolans struktur. Som rektor behöver man både ha ett förvaltande/administrativt chefskap och ett pedagogiskt ledarskap. Begrepp som samspel, ansvarstagande och kollektivitet tar stor plats.

”Rektor innehar förvisso den formella positionen som ledare på en skola och äger således makt att besluta om förbättringar. Men förbättringens ledarskap är mer än en enskild och stark ledare som förmår fatta beslut, det är också resultatet av ett samspel mellan rektor, lärare och elever – en kollektiv arbetsorganisation, eller uttryckt på annat vis: En ledande gemenskap.” (Blossing, 2008, s. 77)

Att ha en inre kommunikation med sig själv där man regelbundet utvärderar sitt förhållningssätt tror jag, kan vara en väg till självkännedom. Man kan då ställa följande frågor till sig själv; Vad gör jag som ledare? Hur arbetar jag som ledare? Vem är jag som ledare? Ett förhållningssätt kan definieras som en attityd eller ett uttryck för en viss inställning. Vad jag som rektor har för inställning till förändringsarbete, både varför man skall förändra och hur man

skall förändra är av stor betydelse för hur resultatet sedan blir. Vilken påverkan har mitt förhållningssätt på mina medarbetare? Inom skolans värld sker ett ständigt flöde av förändringar. Läroplaner och kursplaner ställer krav. Elever och föräldrar har olika behov som behöver tillgodoses, samtidigt som rektorerna har – i grunden - politiska krav och förväntningar som tar sin utgångspunkt i skolans yttre och inre effektivitet. (Blossing, 2008)

För att agera på ett professionellt sätt räknar man med att rektorer idag skall ha kompetens för och ett förhållningssätt där man kan hantera både en styrande roll och en ledande roll. Den nya skollagen medför att rektors roll och ansvarsområde stärks. Det här ställer höga krav på kompetens och förmåga. Många beslut behöver tas och i skollagen poängteras det att det bara är rektor som får fatta dessa beslut. Detta lagstadgade ansvar är nytt i den kommande organisationen. (Skolverket.se/skolutveckling/forskning/tema-rektor)

”Den rektorsroll som är under utveckling ställer helt andra krav på innehavaren än tidigare. Rektorn är mer utsatt och arbetsuppgifterna betydligt mer mångfacetterade. Kompetensen att arbeta med förändringar är betydligt viktigare idag.” (Nationella kvalitetsgranskningar, 1998, s.23)

Vilken kompetens förespråkas hos en rektor idag? Att ha en god *subjektiv kompetens* innebär att man kan *bemästra sin omgivning*. Man menar då att en person kan ha ett mer eller mindre god förändringskompetens.. Den här kompetensen är utvecklingsbar och är verksam i samspelen mellan individ och organisation. (Melèn Fäldt, 2010) Kan denna kompetens vara aktuell då man bedriver ett förändringsarbete kring åldersintegrerad undervisning? Det är bland annat en av de saker som jag tänker titta närmare på i detta arbete...

”Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Huvudmannen har ett givet ansvar för att så sker. Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att verksamheten ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som omgivande samhälle”) (Lgr 11 s. 11 och 18)

1.1 Syfte

Mitt syfte med denna uppsats är att undersöka rektorers förhållningssätt när det gäller hur förbättringsarbete kring åldersintegrerad undervisning har organiserats.

1.2 Frågeställningar

- * Vad för slags kompetens förespråkas vid förbättringsarbete?
- * Vad behöver rektorer för ledaregenskaper?
- * Hur utformas förbättringsarbetet i samarbete med lärarna?
- * Vad behöver man som rektor tänka på vid en omorganisation?
- * Hur ser den åldersintegrerade undervisningen ut på respektive skola?

2 Metod

2.1 Metodval

Under den här rubriken beskriver jag vilken undersökningsmetod jag har använt mig av och hur urvalet av undersökningspersoner har genomförts. Jag förklarar också hur jag har samlat in material och hur jag har bearbetat det. Avsnittet avslutas med information om etiska hänsynstagande gentemot respondenterna.

2.2 Intervju

De undersökningsformer som jag ansåg svarade bäst på mina frågeställningar var intervjuer, observationer och litteraturstudier. Intervjuerna utfördes som respondentundersökningar och det är så de intervjuade personernas åsikter och tankar som är det viktigaste i undersökningen. En respondentundersökning består av samtalsintervjuundersökningar och frågeundersökningar. En frågeundersökning är en kvantitativ metod, där man genom att använda sig av enkäter bygger sina resultat på ett stort antal svars personer. Jag valde att utföra kvalitativa samtalsintervjuer, där det inte är antalet personer som är det viktigaste, utan att det genom interaktion är vad just de utvalda personerna tycker och tänker om forskningsområdet.

”Vid en samtalsintervjuundersökning handlar det ofta om att kartlägga människors uppfattningar på ett område för att därigenom kunna utveckla begrepp och definiera kategorier.” (Esaiasson m.fl. 2010, s. 258)

De intervjufrågor som jag har valt att utgå från, är frågor som jag har formulerat utifrån mitt syfte och mina frågeställningar. De är framställda efter en kortare litteraturgenomgång och är koncentrerade till hur man har tänkt vid en omorganisation och hur delaktig personalen har varit. Intervjuerna omfattar fyra stycken och det är rektorer som arbetar på åldersintegrerade skolor som deltar. Jag har ställt samma frågor till samtliga rektorer men beroende på hur samtalen utvecklas har frågornas ordningsföljd, formuleringar och fortsatt innehåll ibland kommit att se olika ut. Alla rektorer har dock svarat på samtliga frågor. Jag har även utfört intervjuer med fyra stycken lärare som alla arbetar med åldersintegrerad undervisning. Dessa intervjuer utfördes i ett annat syfte än intervjuerna med rektorerna och de har således fått en annan frågeguide än rektorerna. En av anledningarna till att dessa gjordes var för att undersöka om lärarnas syn på förändringsarbete var samma som deras rektors syn. Den andra anledningen var att få en inblick i hur man praktiskt jobbar med den åldersintegrerade undervisningen på skolorna. Då resultatet från dessa är av mindre betydelse för uppsatsens syfte kommer detta resultat att ägnas mindre plats i arbetet. Kontakten med lärarna skedde per telefon, och utfördes på respektive lärares arbetsplats. Jag valde att mejla ut frågorna till rektorerna i förväg så att de kunde läsa igenom dem innan intervjuerna. Detta för att rektorerna hade ont om tid och kunde nu se ungefär hur lång tid intervjun tog och på så sätt få ett bättre upplägg på sin dag. Intervjuerna dokumenterades sedan med hjälp av en mobiltelefon, som avlyssnades direkt efter intervjun och varpå samtalet skrevs ner. Jag skrev stödanteckningar som vars syfte var att säkerställa det som jag ansåg vara extra viktigt för analysarbetet.

2.3 Urval

Inför urvalet av rektorer ville jag att de skulle arbeta i en organisation som bedrev åldersintegrerad undervisning. Jag ville också att hälften skulle valt undervisningsformen av pedagogiska skäl, alltså på en frivillig basis. Den andra hälften skulle då varit mer eller mindre” tvingade” att jobba så här på grund av andra orsaker. Jag ville också, på grund av tidsbrist, att respondenterna skulle befinna sig på skolor i närheten av där jag själv bor. Jag började min sökning med att ringa runt till olika skolor för att förhöra mig om möjligheterna till en intervju. Då detta skedde nära inpå jullovet, visade det sig att många rektorer var mycket upptagna. Av de samtal jag ringde var det till slut fyra stycken rektorer och fyra stycken lärare som kunde ta emot mig på en intervju. Samtliga respondenter var av kvinnligt kön. Två av rektorerna arbetade ihop med två av lärarna på skolor där man valt att jobba med åldersintegrerad undervisning. De andra två rektorerna och lärarna arbetade på skolor där man av ekonomiska skäl varit tvungna att organisera undervisningen i en åldersintegration. En av lärarna i den sistnämnda gruppen, välkomnade mig även på observation i hennes klass.

2.4 Analysmetod

Under arbetet med analys av det empiriska materialet har jag för ambition att hitta mönster i svaren som jag sedan kunde dela upp i olika delar. De här delarna har jag sedan kategoriserat för att på så sätt få en mer hanterbar överblick över de olika saker som kan ha påverkat respondenterna förhållningssätt. De olika kategorierna hänger samman med de frågeställningar som presenterades i inledningskapitlet.

Mitt analysredskap i det här arbetet är min frågeguide. Jag har använt en frågeguide till rektorerna (se bilaga 1) och en annan till lärarna. (se bilaga 2.) Dessa frågor har inneburit att det under intervjuernas gång har uppstått spontana följdfrågor som har sett lite olika ut i de olika samtalen. Jag har dock valt att lägga fokus och göra jämförelser utifrån det material där samtliga respondenter har uttalat sig. Enligt Esaiasson (2010) kan man förhålla sig till svaren man får i undersökningen på två olika sätt. Antingen använder man sig av förhandsdefinierade kategorier, man har alltså förutbestämda svar på frågorna, eller så använder man sig av ett öppet förhållningssätt. Det här öppna förhållningssättet innebär att svaren avgörs beroende på vad jag finner i mitt material. Jag har valt att komplettera mitt analysredskap med ett öppet förhållningssätt gällande tolkningen av forskningsmaterialet.

2.5 Validitet och reliabilitet

Här har jag för avsikt att förklara att jag i denna uppsats verkligen har undersökt det jag haft för avsikt att undersöka och hur min datainsamling har fungerat. Att en undersökning håller en god validitet är en förutsättning för att undersökningens resultat skall gå att generalisera. Med detta menas att min datainsamling skall kunna gälla även andra rektorer än dem som jag har intervjuat. Reliabilitet handlar om pålitlighet och upprepbarhet. Det här kan man förklara med att insamlingen av material skall vara framtagen på ett sådant sätt att den är tillförlitlig. Jag bör fråga mig själv i analysmetoden om mina mätinstrument är pålitliga? Begreppet validitet kan förklaras med att uppsatsen har förmåga att undersöka det som den avser att undersöka. Validitet kan vidare delats in i en inre validitet och en yttre validitet. Den inre validiteten

förklarar hur tillförlitliga slutsatserna från ett resultat är. Yttre validitet innebär hur mycket man kan generalisera de resultat som har framkommit i undersökningen till andra situationer eller respondenter. Jag har för avsikt att fortsätta denna diskussion i resultatredovisningen, närmare bestämt i metoddiskussionen. Min avsikt är att få en ökad förståelse för på vilket sätt rektorer vid skolor med åldersintegrerad undervisning förhåller sig till förändringsarbete. Jag hade också frågor gällande hur den åldersintegrerade undervisningen är upplagd och detta valde jag att ta reda på genom lärarintervjuer.

Empirisk forskning innebär att de teoretiska begrepp som jag använder mig av skall översättas till operationella indikatorer och det är dess operationaliseringar som skall kunna ifrågasättas. Vid tillverkningen av intervjufrågor är det viktigt att tänka på att frågorna kan ses som rimliga empiriska indikatorer på just det som jag vill undersöka. (Esaiasson m.fl.,2010) De mätinstrument som jag har använt mig av, lärarintervjuer och rektorsintervjuer anser jag svara för rätt metod till de frågor som jag hade.

”För att resultatvaliditeten skall vara god måste, två krav vara uppfyllda: För det första måste begreppsvaliditeten vara god, vilket är det samma som frånvaro av systematiska fel. Och för det andra måste reliabiliteten vara hög, vilket innebär frånvaro av slumpmässiga och osystematiska fel. God begreppsvaliditet plus hög reliabilitet är med andra ord det samma som god resultatvaliditet.” (Esaiasson m.fl. 2010, s. 70)

När det gäller undersökningens intervjufrågor anser jag att jag gav tydliga instruktioner om vad mitt syfte med undersökningen var, jag kontrollerade att informanterna hade förstått frågorna och att jag både spelade in intervjuerna och skrev stödanteckningar gjorde att svaren blev tillförlitligare. Tillförlitligheten hade antagligen ökat om det hade varit någon mer med vid intervjuerna, då vi hade kunnat jämföra svar vid eventuella oklarheter. Jag upplevde dock inga sådana under någon av mina åtta intervjuer. Under samtalsintervjuer kan det uppträda så kallad *intervjuareffekt* vilket bland annat kan innebära att informanterna ger de svar som de tror att jag som intervjuledare förväntar mig. (Esaiasson m.fl. 2010) Jag bedömer att möjligheten till denna effekt som mycket liten eftersom informanterna inte har någon uppfattning om mina åsikter i detta ärende. Jag vill dock upplysa om att jag har en relation till några av respondenterna, och i och med detta har jag varit ännu tydligare med att visa ett professionellt förhållningssätt under intervjuerna.

2.6 Etiska hänsyn

Jag har, i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, (<http://www.codex.vv.se/texts/hsfr.pdf>) tagit fram följande inför min undersökning. Vetenskapliga rådets regler är uppbyggda efter följande principer: sekretess, tystnadsplikt och anonymitet .Begreppet anonymitet innebär att informanternas identiteter inte går att finna i det färdiga arbetet. Jag använder fingerade namn på informanterna och använder heller inga namn på eventuella elever eller på någon skola.Innan intervjuerna började informerades de tillfrågade om följande:

- Att deras deltagande är frivilligt.
- Att de har rätt att när som helst avbryta sin medverkan.
- Fingerade namn kommer att användas i uppsatsen.

- Den inspelade intervjun kommer endast att användas till arbetet med denna uppsats och spolas sedan över.
- Ansvarig handledare är Ulf Blossing. Ulf.blossing@gu.se

3 Bakgrund

3.1 Disposition

Jag börjar detta kapitel med att skriva om förbättringsarbetets process. Sedan följer ett avsnitt om skolkulturen i ett förbättringsarbete och fortsätter sedan med teorier gällande förändringskompetens. Kapitlet avslutas med Håkan Jönssons modell av olika ledarskapsroller och dess förhållningssätt. Efter detta fortsätter upplägget med den åldersintegrerade undervisningen I det första avsnittet ger jag läsarna en bakgrundbild som innefattar en historisk tillbakablick och vilka motiv som kan finnas till att man väljer den här undervisningsformen. Arbetet fortsätter sedan med de effekter som man räknar med att den åldersintegrerade undervisningen ger. Jag har här valt att dela upp dessa effekter enligt Knut Sundells fyra olika *förväntningseffekter*. Därefter fortsätter arbetet med hur man kan gå tillväga när man väljer att införa den åldersintegrerade undervisningen på skolan. Efter detta kommer en beskrivning av Eric Hedlunds fyra olika stadier på den åldersintegrerade undervisningen.

3.2 Förändringsarbetets process

Med visionsarbete utmanar vi vår egen syn på samhället, människan och kunskapandet när” vi närmar oss utförandet. Det utmanar våra olika grundläggande värderingar, våra olika roller och kan förvisso skapa både osäkerhet och frustration. Men menar vi allvar med förändringsarbete på djupet och inte bara på ytan måste vi skapa och jämföra våra framtidsbilder tillsammans med olika intressenter(...) Ett seriöst arbete med visioner utmanar grundtankarna kring uppdraget: vad är det vi vill åstadkomma, varför vill vi åstadkomma just detta och hur kan vi närma oss området? Vad har vi med oss i bagaget av styrkor och svagheter, vad behöver vi komplettera eller utveckla vår kompetens kring?”
(Nihlfors, ”*Mod att leda*” 1998, s. 52)

I sin bok ”*Kompetens för samspelande skolor,*” (2008) skriver Ulf Blossing om att både lärare och rektorer ständigt, i sitt arbete, utsätts för förändringar. Det kan vara förväntade eller oväntade förändringar och tillsammans bildar de ett ständigt *förändringsflöde*. På vilket sätt en skola tar sig an detta förändringsflöde och försöker förbättra dess eventuella brister kallar Blossing för *förbättringsarbete*. Att välja att kalla ett förändringsarbete för förbättringsarbete innebär att man har för avsikt att förbättra och utveckla verksamheten, och jag har därför valt att i fortsättningen använda mig av denna benämning. När man har studerat skolor som på ett framgångsrikt sätt, bedrivit förbättringsarbete, är det fyra olika faser som blir framträdande. Dessa faser är, enligt Miles, Ekholm & Vanderberghe , 1987, i Blossing, 2008:

- * Initiering
- * Implementering
- * Institutionalisering

* Spridning

Nu följer en sammanfattning av ett förbättringsarbets fyra olika faser:

I den här förberedande fasen, även kallad initieringsfasen, som beräknas ta 1-2 år, presenteras de nya idèerna på skolan och för dess personal. Man behöver här skapa en gemensam förståelse för de nya förslagen innan man skall börja använda sig av dem. Det finns alltid de som förstår innebörden av förändringen och de som inte har hunnit till det läget än. Här behöver det finnas många tillfällen både att diskutera det nya se på det ur olika perspektiv. De skolor där man har klarat av att skapa en gemensam förståelse kring det nya har utvecklat många olika strategier för att skapa en bred lärandemiljö. En av dessa strategier, kan enligt Blossing vara att man gör en *lägesbedömning*. Här är det saklig information som styr arbetets syfte och innehåll. Frågeställningar kring måluppfyllelse, arbetssätt, organisering av undervisningen samt lärarnas samarbete diskuteras och sammanställs. Att utföra en *probleminventering* är en strategi där man gemensamt samlas och gör en beskrivning över de behov som behöver förbättras. De här samtalen behöver ske kontinuerligt och alla i personalgruppen behöver få framföra sina åsikter. *Skolideologiska samtal* är någonting som förs angående målprioriteringar och visioner. Det man diskuterar behöver förankras i undervisningen och genom att föra diskussioner kring en gemensam värdegrund underlättas denna förankring. Blossing menar att andra strategier kan vara att utföra olika former av *kunskapsstudier*, att ge sig av på olika *studiebesök*, att anlita *konsulter* där man saknar egen kompetens eller att organisera förbättringsarbetet i en *projektorganisering*.

Implementeringsfasen brukar ta ca 3-5 år att genomföra och den anses vara den mest konfliktfyllda av alla faserna.

Två viktiga frågor att ställa vid alla typer av förbättringsarbete är:

*Vem bestämmer vad som är en förbättring?

*För vem eller vilka är förändringen en förbättring?

(Blossing,2008, s. 13)

Att sätta igång med ett förbättringsarbete på en skola kan innebära många lärare som protesterar och menar att de inte är redo att börja än. I det här läget ställs rektorn inför två val, antingen att pröva det som har kommit överens om eller att låta arbetslaget sköta beslutsfattandet och den fortsatta planeringen. Om rektorn bestämmer sig för att fullfölja är det viktigt att ha återkommande diskussioner om *vad* som är en förbättring och för *vem* det är en förbättring. Att låta arbetslaget sköta den här processen kan medföra att det blir mindre konflikter i gruppen. Det kan också medföra att ansvaret för implementeringen förskjuts till varje enskild lärare. Detta innebär att lärarna får ta ett eget ansvar och har frihet att bestämma på vilket sätt och inom vilket tidsperspektiv som förbättringen skall utprövas. Vinsterna med det sista alternativet kan vara att lärarna får chansen att uppträda i en ny roll men kan även medföra en förlust genom att implementeringsfasen fördröjs.

När implementeringsfasen övergår i rutiner och känns som någonting som ”man alltid har gjort” kan man säga att institutionaliseringsfasen har tagit vid. Denna fas kännetecknas av att konflikter och diskussioner angående förbättringsarbetet har avtagit och de nya rutinerna har fått ett ”eget” utrymme. Lokaler finns tillgängliga för ändamålet, finansieringen är säkrad och det finns bland personalen någon som ansvarar för att arbetet blir gjort.

När man känner att man har ”landat” i arbetet och arbetat ett tag i det nya, behöver lärare och skolledare samla ihop och dokumentera hur man gick tillväga med förbättringsarbetet. Detta gäller både innehållet och själva processen i arbetet. Nu kan man berätta för andra skolor eller instanser om sitt förbättringsarbete. Att använda sig av denna fjärde fas, spridningsfasen, innebär det att lärandet kring förbättringsarbetet främjas på ett positivt sätt.

3.3 Skolkulturen i ett förbättringsarbete

Även om det är rektorn på en skola som är ytterst ansvarig för förbättringsarbetet, sker entreprenörskapet på skolan alltid tillsammans med kollektivet. Det handlar alltså om ett kollektivt entreprenörskap. (Muhlenbock, 2004) Att genomföra ett förbättringsarbete är en tidsödande process. Oftast tar det mycket längre tid än vad man hade avsatt för ändamålet. Arbetet underlättas av att man har ett systematiskt mål- resultatarbete. Om man som rektor lägger ner tid på att kartlägga skolans *förbättringshistoria* kan det medföra att man får viktig information om hur man tidigare har förhållit sig till förbättringsarbete. Det har visat sig att det oftast sker ett intensivt, kollektivt arbete i den första fasen, initieringsfasen. Men när väl denna fas är genomförd och det är dags för fas nummer två, implementeringsfasen, avtar oftast engagemangen. Det verkar som att man tänker att nu är det upp till var och en att ”genomföra det man hade planerat. Den kollektiva arbetsinsatsen är nu överflödigt. Men för att få ett förbättringsarbete som till slut genomsyrar hela organisationen, behöver man istället använda sig av hela den kollektiva uppmärksamheten under hela institutionaliseringsprocessen. Blossing (2008) benämner detta som att man har ett holistiskt sätt att förhålla sig till ett förbättringsarbete. Han menar vidare att alla olika delar i ett förbättringsarbete ständigt måste stå i relation till varandra. Det måste också ske under en längre period så att det blir så ordentligt institutionaliserat att det till slut blir en rutin.

3.4 Förhållningssätt till förändringar

I inledningen uttryckte jag att rektorers inställning till förändringsarbete är av stor betydelse för hur resultatet blir. Kan en god förändringskompetens och en god subjektiv kompetens medföra att man får ett väl fungerande förhållningssätt till förbättringsarbete? Eller vilken typ av kompetens möjliggör ett önskvärt förhållningssätt till förändringar och hur skapas denna kompetens?

I det här avsnittet tittar vi närmare på begreppet kompetens i förhållande till en organisationsförändring. Melèn Fäldt (2010) skriver om organisationsförändringar, vilket jag har valt att i det här sammanhanget likställa med förbättringsarbete. Enligt Ellstöm (1997) i Melèn, Fäldt (2010) kan man se på kompetens som en kvalifikation – alltså den formella kompetens som krävs för att utföra en typ av arbetsuppgifter. Individerna kan också ha en potential utöver den här formella kompetensen. Den verkliga kompetensen är en blandning av de lärdomar man erfarit från reflekterande erfarenheter. En subjektivt kompetent person har de psykologiska resurser som krävs för att balanserat kunna hantera de intryck som interaktionen till omgivningen ger. Individens psykologiska resurser, attityder och beteende, står i stark relation till om organisationsförändringar blir framgångsrika eller inte. (Varr, 2003, i Melèn Fäldt, 2010) Med psykologiska resurser menas inte personlighetsdrag utan istället en psykologisk kapacitet eller strävan efter att uppnå positiva organisationsförändringar. Detta kan benämnas att man

har ett positivt organisationsförändringsbeteende. (Wright, 2003 i Melèn, Fäldt, 2010) Detta ger engagemang och acceptans. Den här förändringsresursen är utvecklingsbar och verkar i samspel mellan organisationen och individen. Erfarenheter från tidigare organisationsförändringar blir lärandesituationer. Av dessa lärandesituationer drar man sedan nya slutsatser. Detta medför att man utvecklar en förändringskompetens och att det är den som avgör hur individen förhåller sig till framtida förändringar. I det här sammanhanget kan man också prata om erfarenhetsbaserat lärande. Den här typen av lärande bygger på två olika principer: Kontinuitet och interaktion. Med kontinuitet menas att lärandet utgår från ett tidigare lärande. Interaktionsprincipen bygger på erfarenheten är relaterad till interaktionen mellan omgivningen och individen. Förändringskompetens formas efter individens erfarenheter av tidigare förändringar. Den här förändringskompetensen är ständigt aktiv och omformas i det samspel av händelser som individen agerar i. Det är i detta sociala kontext som vårt förhållningssätt till förändringar formas.

”Uppfattningen av den egna förmågan är direkt relaterad till förväntningarna på sig själv. De styr i sin tur intresset för utmaningar, grad av ansträngning för att uppnå uppsatta mål samt med vilken ihärdighet ansträngningen genomförs.” (Wood & Bandara 1989, i Melèn Fäldt, s. 51, 2010)

Melèn, Fäldt (2010) diskuterar begreppet kompetens och menar att det finns huvudsakligen två olika sätt att se på innebörden av begreppet kompetens. Det ena perspektivet utgår ifrån att individen har en resurs som kan omvandlas till produktivitet. Det andra perspektivet ser på kompetens som den kunskap man behöver för att uträtta en viss typ av arbete. kan ha en mer eller mindre utvecklad *förändringskompetens*. Med detta menar hon hur väl en individ kan hantera de krav som en människa ställs inför. Det här står i stark relation till den subjektiva kompetensen, vars innebörd är på vilket sätt man bemästrar sin omgivning. Den här subjektiva kompetensen kan knytas till ett begrepp som kallas coping. (Lazarus & Folkman, 1984, i Melèn, Fäldt, 2010) Enligt detta begrepp utgår en teori om att individen genom erfarenhet lägger grunden för sina värderingar, mål sin självbild och sitt förhållningssätt.

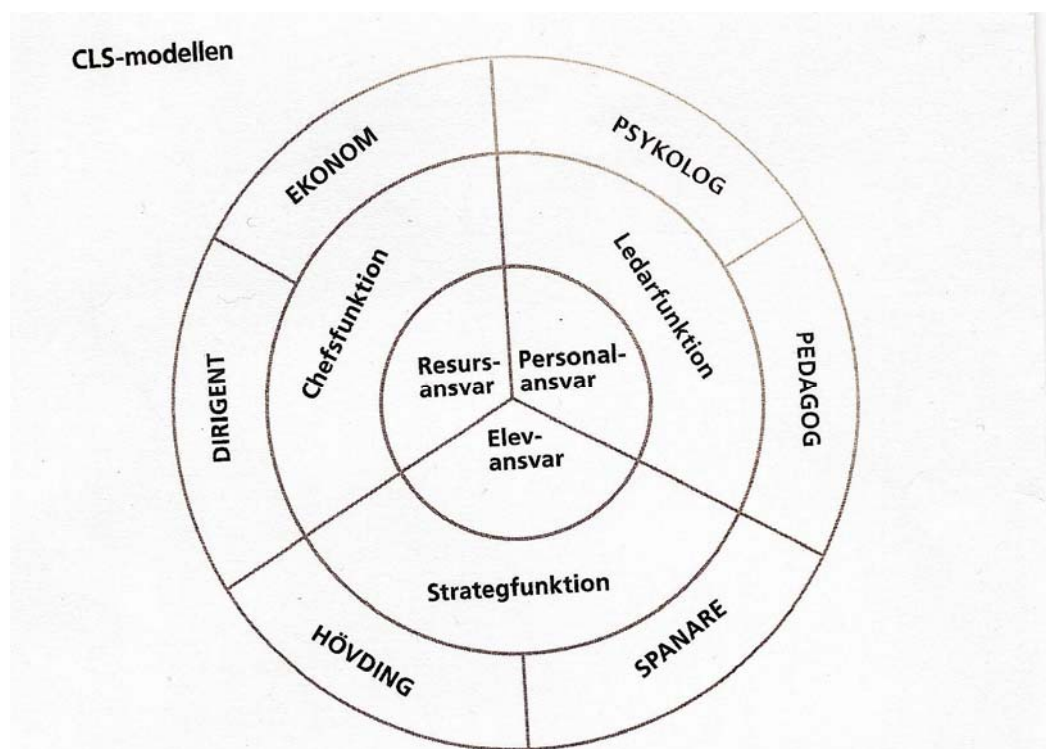
3.5 Ledningsarbete

I en rektors arbete ingår att behålla en kontinuitet för trygghetens skull, samtidigt som de skall följa med i samhällsutvecklingen, med ständigt föränderliga krav. Rektorn bär det yttersta ansvaret för ett förändringsarbete, som kan vara en ytterst komplex uppgift.

”Det gäller att hålla fokus på processen i stort och dirigera den genom att först och främst sätta andra i arbete i bestämda funktioner – istället för att på egenhand agera i varje enskild aktivitet.” (Blossing, 2008, s. 42)

En rektor är både anställd och chef. Enligt Andersson, Lindström och Persson (2004) förutsätter chefen att rektorn är lojal och implementerar fattade beslut, samtidigt som lärarna vill att rektorn skall vara en av dem och befinna sig ute i verksamheten. En rektor behöver också utveckla och föra fram verksamheten och personalen i önskvärd riktning. Även här frågan om förhållningssätt relevant, då förmågan att förhålla sig till olika typer av förändringar krävs. I sin bok ”Skolans ledarskap” från 2006, skriver Håkan Jönsson att svårigheterna med ledarskapet är att definiera vad man menar med att ”utveckla” en verksamhet och hur man skall utveckla den. Att veta på vilket sätt man skall ”föra fram” verksamheten och vad som menas med att man för verksamheten i en ”önskvärd” riktning. För vem är riktningen önskvärd? En

rektor måste inte bara ta hänsyn till sina chefer, skollagen och styrdokument, sina elever, sin personal, elevernas föräldrar utan också till samhällsutvecklingen. I sin bok pratar Jönsson (2006) om att han använder sig av *modeller* istället för *teorier*. Han menar att dessa modeller inte gör anspråk på vetenskaplighet utan skall uppfattas som användbara redskap i det praktiska ledningsarbetet. Modellen som Jönsson använder kallas för *Chef-Ledare-Strateg* (CLS-modellen) och där utgår han från att ledningsarbete kan förklaras i tre olika funktioner. Som chef måste man kunna hantera organisationen och ekonomin. Ledarskapet innebär att kunna forma skolans gemensamma lärande och utveckla ett bra klimat. Att vara strateg innebär att anta utmaningen med visioner, strategier, uppdrag och mål. Jönsson menar vidare att dessa tre funktioner utövas både parallellt och samtidigt. Detta innebär att en rektor inte är antingen chef, ledare eller strateg utan att man använder alla dessa tre funktioner samtidigt. Vidare menar Jönsson att allt ledningsarbete innebär ansvar. Det gäller ansvarstagande för elever, personal och resurser. Jag kommer nu att beskriva rektorers ledningsarbete utifrån Jönssons CLS-modell, och har därför kopierat modellen på nästa sida.



CLS- modellen utgår från rektorers ansvarsområden i ledningsarbetet: elevansvar, personalansvar och resursansvar. Sedan beskrivs hur dessa ansvarsområden är kopplade till chefsfunktionen, ledarfunktionen och den strategiska funktionen. Dessa funktioner är sedan kopplade till vars två olika roller som förklarar rektorers förhållningssätt. Till strategifunktionen är rollerna som spanare och hövding kopplade. Till chefsfunktionen är dirigent- och ekonomrollen kopplade och till ledarfunktionen kopplas rollerna som pedagog och psykolog. Med de olika ansvaren menar Jönsson följande;

Elevansvar – Att ha ett elevansvar innebär att alltid ha elevens bästa för ögonen. Som rektor behöver man ställa sig frågor som; Vilket uppdrag har vi? För vem arbetar vi? Vilka är våra strategier för att nå våra mål? Vilka resultat vill vi nå?

Personalansvar – Att ta ansvar för sin personal innebär att stimulera sina medarbetares utveckling så att det överensstämmer med elevernas, föräldrarnas och samhällets förväntningar.

Resursansvar – Inom detta ansvarsområde är det budget, tidshantering, skolans struktur, organisation och dess administrativa ekonomisystem som är viktigast. Det är rektorns ansvar att hushålla med de resurser som finns och att även använda dem på ett så effektivt sätt som möjligt.

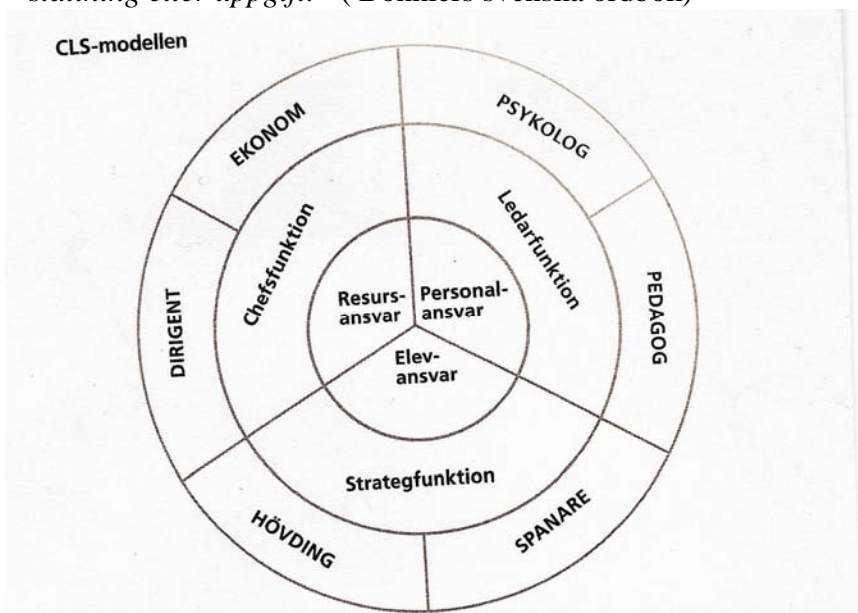
Vi har nu kommit vidare till rektorernas *ledningsfunktioner* i Jönssons CLS- modell. Om vi utgår från rektorers *personalansvar* så har de här en ledarfunktion och det är den här funktionen som oftast är självklar när man definierar ledningsarbete. Rektorn skall här vara en stödjande och en hjälpare resurs, men behöver också vara en konfronterande ledare som ifrågasätter. Detta kan vara svårt att hantera eftersom den hjälpare och stöttande funktionen är mycket trevligare än den nekande. ”*Dessa uppgifter behövs dock för att skapa ”tryck” mot bestämda mål och för att styra bort från det som inte fungerar och som inte är ändamålsenligt för skol- och lagarbete.*” (Jönsson, 2006, s. 19).

Nästa funktion i modellen är *strategfunktionen* som utgår från rektorernas *elevansvar*. Denna funktion handlar om att hitta rätt strategier på både kort och lång sikt. Skolan har en roll som samhällsbärande institution och samhällets nya förutsättningar kräver förändring och snabb anpassning till det nya. Det ställs nya krav på att stå sig i konkurrens med andra skolor. Enligt Jönsson kan man ställa frågan: ”*Hur skall vi utveckla vår verksamhetsidé, vision och strategi så att vi blir attraktiva för de elever som skall välja skola?*” (Jönsson, 2006, s. 18).

Vi har nu slutligen kommit till *chefsfunktionen*, som har sin utgångspunkt i modellens *resursansvar*. Det finns vissa områden där det är av stor betydelse att det finns ett väl fungerande administrativt system. Det gäller att ta beslut i ekonomihantering, personalfrågor och vissa organisatoriska beslut. Det är då som rektorn går in i sin chefsfunktion och tar dessa slutgiltiga beslut. ”*Det brukar sägas att när chefsfunktionen fungerar märks den inte, men när den inte fungerar märks den desto mer.*” (Jönsson, 2006, s. 19)

3.6 Ledarskapsrollerna

Till varje funktion i modellen (*lednings- strateg- och chefsfunktion*) hör två stycken ledarroller som var för sig företräder olika områden av respektive funktion. En roll ges i det här sammanhanget betydelsen: ”*Sätt att vara som man väntar sig av en människa beroende på hennes ställning eller uppgift.*” (Bonniers svenska ordbok)



I följande beskrivningar av de olika rollerna kommer jag att beskriva det förhållningssätt och det synsätt som är utmärkande för de olika ledarrollerna. Till varje rollbeskrivning finns även ett valspråk som sammanfattar det mest generella i rollens inställning. (Jönsson, 2006)

SPANAREN – ”Utan spaning ingen aning!”

Att ta på sig rollen som spanare innebär att samla på sig olika former av information. Den information som är mest betydelsefull är vad som sker i vår omvärld, alltså utanför skolans väggar, man också den information som tilldelas från riksdag, skolverk och kommun. Eftersom flödet av information ökar både i omfång och i allt snabbare takt, samtidigt som varaktigheten på informationen blir kortare krävs det att man som rektor har förmågan att engagera sina medarbetare till att kritiskt granska och även att ifrågasätta det ständiga informationsflödet. Det behövs också ett planerat och medvetet arbetssätt med att samla in och bearbeta all den information som finns tillgänglig. Jönsson (2006) skriver att ”En av de stora utmaningarna i skolarbetet handlar förmodligen om att hitta skärningspunkten mellan det som är ”rätt” i ett omvärldsperspektiv och vad som är beslutat av styrande organ.” (Jönsson, 2006, s. 23) Att i denna roll frambringa egenskaper som nyfikenhet, oräddhet och ett utåtriktad och nytänkande förhållningssätt fungerar bra. I den här rollen känner en rektor säker i sin roll även om personalen känner sig osäkra och oroliga. En rektors utmaning här handlar också om att skapa en delaktighet och engagemang hos de anställda inför omvärldsbevakning.

HÖVDINGEN – ”Framåt kamrater!”

Hövdingrollen innebär ansvaret att sammanfoga tre olika tidsepoker på ett ledningsarbete. Som hövding har perspektiv både på historien, nutiden och framtiden. Som rektor i den här rollen bör du ta med dig den historiska förståelsen av skolan – vad som ”sitter i väggarna” – ha en förståelse för värden som skolan prioriterar idag, och även ha förmågan att ta till sig spanarens krav på förändring och nytänkande. En hövding samlar ihop sin personal och fungerar som den drivande kraften i det gemensamma arbetet. Ett dilemma i denna roll kan vara att både vara en i laget, samtidigt som man måste ta på sig en ledarroll. Egenskaper som krävs för en hövding är en analytisk- och prioriteringsförmåga, men också förmågan att kunna entusiasmera. I en värld där verksamheten snabbt förändras krävs det också att någon har förmågan att avsluta saker. Arbetsformer och arbetsuppgifter som inte längre är ändamålsenliga måste kanske avslutas även om de är uppskattade och inarbetade uppgifter. ”Denna roll kräver framförallt en legitimitet som ledare, det vill säga att lagmedlemmarna tillskriver mig auktoritet och rätten att leda det gemensamma arbetet.” (Jönsson, 2006, s. 27)

DIRIGENTEN – ”Nån ordning måste det väl vara i en skola...!”

Dirigentrollen är, tillsammans med rollen som hövding, den mest laddade av dessa olika ledarskapsroller. Dessa två roller är de som ger mest möjligheter att bestämma, och även i värsta fall ”köra över” resten av personalen. Rektorerna behöver ofta ta på sig en dominerande funktion. Detta behöver inte betyda att det är någonting som de vill göra, utan är ibland någonting som de måste göra. Dirigentens roll är att skapa strukturer och ansvara för att ge personalen de organisatoriska förutsättningar som de behöver i sin arbetsroll. Förutom beslutsfattande behöver dirigenten även kunna implementera redan fattade beslut. I den här rollen ingår även att fördela arbetsuppgifter och att på ett professionellt sätt göra bedömningar på vem som är bra på vad i verksamheten. Rektorn står här för organisationens vad, hur och

varför. Förmågan att kunna organisera och strukturera ligger en dirigentsroll varmt om hjärtat. Rollen kräver också att man kan fatta beslut och har förmågan att kunna stå emot motstånd och negativitet vid införandet av nya strukturer och förändringsarbeten, alltså ha en stor känslighet vid konfliktlösningar. Jönsson gör i boken en jämförelse med en yrkesutövande dirigent och den här ledarrollen genom att ge följande liknelser;

- ingen i orkestern tycker att det är bra att någon spelar falskt eller på en egen melodi
 - det blir förvirrande för åhörarna om dirigenten låter detta ske som om inget hade hänt
 - det demoraliserar övriga i orkestern om det inte finns några tydliga gränser för vad orkestermedlemmarna får göra.”
- (Jönsson, 2006, s. 30)

EKONOMEN – ” Ordning och reda, pengar på freda!

Rollen som ekonom kräver en förmåga att skapa struktur och väl fungerande administrativa system för ekonomi, personalplanering och tidshantering. Det krävs ordningssinne och en förmåga att se både till helheten och de mindre detaljerna. Ekonomen håller hårt i de resurser som skolan har till sitt förfogande. De två viktigaste resurserna är tid och pengar. Trots att man i rollen som ekonom har ett ständigt sparande och ekonomisk förhållningssätt behöver man se de möjligheter som resurserna ändå möjliggör. Om man enbart ser begränsningarna i resursfördelningen är det lätt att nedslås och tappa motivationen. ”Det handlar ofta om ett förhållningssätt och ett mentalt tillstånd som inte alltid är så lätt att lära sig även om man som ledare teoretiskt kan förstå dess betydelse.” (Jönsson, 2006, s. 33)

PSYKOLOGEN – ”Korten på bordet”

I den här rollen förväntas en rektor, både med sitt förhållningssätt och med hjälp av olika metoder stötta enskilda individer men även hela arbetslaget i dess utveckling. Det kan vara behov som har att göra med öppenhet, nyfikenhet, kreativitet, sånt som förväntas ha en positiv effekt på både individens och gruppens utveckling. Rollen som psykolog är en mycket viktig roll men många rektorer anser att denna roll och dess arbetsuppgifter är svåra att definiera. Det gäller att skapa öppna och kreativa miljöer i läroplanen. Det gäller också att genomföra svåra samtal och detta efterfrågar då både en empatisk förmåga och en social intelligens. Med empati menas att vi kan sätta oss in i andra människors situationer. Att använda sig av sin sociala intelligens innebär att vi kan förstå andra människor som sociala varelser i gruppssammanhang. Att använda sig av psykologrollen på ett framgångsrikt sätt medför att organisationen utvecklas på ett positivt och öppet sätt. I en sådan här organisation kan man se varandras styrkor och svagheter med ett tillåtande synsätt. Man har ett förhållningssätt där man accepterar istället för att fördömer. Jönsson skriver följande: ”Ledarna på skolan har ett viktigt uppdrag i denna roll både via arbetsmetoder som främjar denna utveckling men också genom det egna förhållningssättet som ledare.” (Jönsson, 2006, s. 37)

PEDAGOGEN – ”Vi ska vara en lärande skola”

Rollen som pedagog är, enligt Jönsson, den mest tacksamma av alla dessa ledarskapsroller. Det är också den svåraste eftersom rektorn i den här rollen befinner sig mitt i lärarnas heligaste, nämligen deras egen profession. Det är lätt att man som lärare känner sig personligt påhoppad när det förs diskussioner om det professionella pedagogiska arbetet. Om man som rektor har förmågan att ta sig förbi den eventuellt första misstänksamheten kan arbetet med

det pedagogiska innehållet och dess arbetssätt bli väldigt givande för både rektorn och dennes personal. En annan svårighet är att man märker att det finns ett behov av ett kontinuerligt utvecklingsarbete, samtidigt som det inte alltid stämmer överens med behov och efterfrågan hos lärarna. Förutsättningar för att lyckas i denna roll är god planeringsförmåga, kreativitet och fantasi. Det behövs också diplomati och en känslighet för vilka förändringar som är genomförbara. Jönsson refererar till Hans- Åke Scherp antologi *”En friare skola – Om styrning och ledning av den lokala skolan”* som anser att en viktig utmaning är att använda pedagogiska forskningsresultat för att få till ett nytänkande i skolan. ” Här utmanas lärarens självklara rätt att självständigt styra över sin egen professionella utveckling och jag menar att hon måste ingå i ett kollektivt tänkande som ett komplement till eller som ett alternativ till det personliga och individuella arbetet.” (Jönsson, 2006, s. 40)

4 Åldersintegrering

”Åldersintegrering kan definieras som ett samspel mellan barn i olika åldrar. Det finns mer eller mindre klart uttalade ideer om vilka möjligheter man har att utnyttja detta samspel, t.ex.:

Äldre och yngre elever kan arbeta och undervisas tillsammans då de behöver träna på samma saker. Möjligheterna att arbeta på sin egen nivå ökar.

Yngre elever kan lära sig av och få hjälp av äldre elever. De äldre kan stimuleras av att dela med sig av sina kunskaper och ta ansvar för de yngre.

(Lgr 80, Kommenarsmaterial)

4.1 Historisk tillbakablick på åldersintegrerad undervisning

Åldersintegrerad undervisning sträcker sig långt tillbaka i den svenska historien. När folkskolestadgan kom 1842, var kommunerna skyldiga att ordna undervisning för alla barn men det fanns inga krav på att klasserna måste vara homogena. Frågor om *hur* undervisningen skulle bedrivas var av underordnad betydelse och det var istället *vad* eleverna skulle lära sig som vad det viktigaste. Lärarna använde sig av, vad vi idag kallar, förmedlingspedagogik.

Detta synsätt var det dominerande under hela 1800-talet och långt in på 1900-talet. När industrialiseringen nådde Sverige och man började tänka i mer rationalistiska banor, skulle även kunskaperna förmedlas på ett mer effektivt sätt. Under den här tiden började klasserna formas efter tanken att alla elever skulle komma från samma årskurs. Undervisningen var anpassad efter en ”medelever” och så kallade ”hjälpklasser” inrättades för de elever som behövde extra hjälp. De eleverna som hade mer studieambition kunde gå i läroverk. Dessa läroverk fungerade parallellt med den traditionella folkskolan. Dessa system syftade till att individualisera undervisningen bidrog bara till att öka klyftorna mellan eleverna i de olika samhällsskikten. 1962 infördes enhetskolan som vi idag kallar för grundskolan. Fokus hamnade nu på eleven och det var elevernas behov som skulle styra. Begreppet individualiserad undervisning blev någonting att sträva mot.

Då läroplanen för grundskolan 1969 trädde i kraft var det fortfarande individualisering som skulle prioriteras, men nu börjar man även diskutera samarbete mellan eleverna. Skolan skall genom gemensamma aktiviteter och olika former av samarbete samverka för gemenskap även med elever i andra klasser eller årskurser. (Lgr 69 II:PI).

Hur man skall hantera åldersblandade klasser ifråga om arbetsform och innehåll är något man kan se i alla de läroplansförändringar som gjordes 1962, 1969, 1980 och 1994. I både läroplanen för 1962 och den för 1969 finns det utförliga beskrivningar på anvisningar om undervisning i åldersblandade klasser. I läroplanen från 1980 finns inte sådana råd, men den är utformad på ett sätt som möjliggör åldersblandade klasser. Man betonar viktigheten med samverkan mellan elever och uppmuntrar en "helhetssyn" på förskole- och lågstadieläverna. Man vill uppnå en kontinuitet för eleverna genom att verksamheterna skall kunna samspela med varandra. Elevers olikheter skall inte betraktas som en begränsning utan som en resurs.

Skolöverstyrelsen gav 1985 ut ett kommentarsmaterial till Lgr 1980 där man vill informera om den åldersintegrerade undervisningen som organisationsform. De nämner följande två övergripande syften med åldersintegrering:

**Åldersintegrering skall ge effekter och skapa möjligheter i undervisningen.*

**Åldersintegreringen ska minska klyftorna mellan olika verksamheter, dvs. bidra till att samordningen mellan dem förbättras.*

(Skolöverstyrelsen, 1985, s. 20)

Detta kan och bör, tolkas på så sätt att läraren måste erbjuda eleverna olika metoder för inläring, eftersom man inte kan undervisa alla elever på samma sätt. Enligt Sundell (1995) är det den här individualiseringstanken och att de äldre eleverna kan lära de yngre, som är de största fördelarna med åldersintegrerad undervisning. I den nya läroplanen Lgr 11, finns heller inget specifikt skrivet om just åldersintegrering utan här betonas också elevernas olikheter och poängterar att undervisningen aldrig kan utformas lika för alla. Däremot så har lärarnas roll ändrats från att vara den handledande till en mer aktiv ledarroll.

4.2 Motiv till åldersintegrerad undervisning

Att man idag väljer att införa åldersintegrerad undervisning kan ses som att man återupplivar en "...väl beprövad undervisnings- och organisationsform." (Skolöverstyrelsen, 1985, s. 10)

I det häftet med kommentarsmaterial som Skolöverstyrelsen gav ut 1995, ges en förklaring till de motiv som fanns under den här tiden.

Glesbygs- och resursmotiv – Det här motivet till åldersintegrerad undervisningen var vanligt förr i tiden och det har förekommit i Sverige sedan skolans begynnelse. Den här formen har fått en ny aktualitet genom att elevantalet sjunker och man ändå vill erbjuda barn en skola nära hemmet. Enligt Sundell (1995) har detta demografiska motiv övergått till att bli ett ekonomiskt motiv genom att dessa större klasser också gynnar kommunens ekonomi.

Organisatoriska motiv – Under 1970- talet började skolledningen fundera på hur man skulle kunna skapa ett samarbete mellan förskolan och skolan. På många håll i Sverige startades totalintegrerade förskolor/skolor men då resurserna till fritidsverksamheten minskade på 80-talet avstannade denna integrationstanke.

Pedagogiska motiv – På vissa skolor har man gemensamt gjort bedömningen att den åldersintegrerade undervisningen kan ge större möjlighet att bedriva en bra undervisning. Ofta är det ett utvecklings- eller förändringsarbete som har resulterat i att man på skolan har ändrat undervisningsform. Det har ofta varit lärarna som har tagit initiativet till förändringen. Det man önskar uppnå med förändringen kan, enligt Skolöverstyrelsen, vara:

- Att man vill förbättra eller förnya sitt egna pedagogiska arbetssätt
- Skapa ett arbetssätt som stimulerar både den kunskapsmässiga och den sociala utvecklingen
- Forma en trygg och stabil inlärningsmiljö där det ges större möjligheter att nå läroplanens mål.
- Ett smidigare sätt att slussa in ”nybörjarklassen” i den redan etablerade gruppen.
- Ibland har man valt den åldersintegrerade undervisningen som ett försök till att förändra problem som lärarna med åren upplevt som tunga och där man inte hittat någon tillfredställande lösning.

Dessa pedagogiska motiv kan sedan delas in i två övergripande pedagogiska syften, nämligen:

** ”Åldersintegrering ska ge effekter och skapa möjligheter i undervisningen.”*

** ”Åldersintegrering ska minska klyftorna mellan olika verksamheter, dvs. bidra till att samordningen mellan dem förbättras.” (Skolöverstyrelsen, 1985, s. 20)*

Beroende på vilket av dessa syften man som lärare väljer att prioritera får betydelse för klassens sammansättning. Det första syftet medför att det betyder mindre vilka åldersgrupper det är som integreras. Det viktigaste blir istället hur stort ”åldersspann” som är lämpligast att det innefattas i elevgruppen. Om man undervisar barn från två årskullar finns det stor möjlighet att använda sig av integreringens positiva effekter eftersom alla elever både blir yngst och äldst. Har man tre årskullar blir dessa effekter ännu tydligare genom att eleverna blir både yngst- mellan- och äldst. Eleverna har då, enligt Skolöverstyrelsen, lättare att uppfatta sin egen utveckling. Om man väljer att prioritera det andra syftet skall integreringen omfatta olika verksamheter eller olika stadier. Man bör då integrera förskola/lågstadium eller lågstadium/mellanstadium. Här menar man att kontinuiteten i undervisningen ökar då eleverna träffar samma lärare och dessa lärare kan genomföra en mer enhetlig planering. Den succesiva ökningen av svårighetsgraderna på elevernas uppgifter kan lättare ökas då lärarna har ett gemensamt ansvar för elevernas kunskapsutveckling. I en sådan här verksamhet skall personalen organiseras i ett lärarlag där det skall ingå personal med olika kompetens, utbildning och erfarenheter. Skolöverstyrelsen menar vidare att det är dem lokala behoven som skall vara avgörande för vilket av dessa syften man skall sätta först. Skolöverstyrelsen vill slutligen påpeka att samordningen kring den åldersintegrerade undervisningen kan förbättras utan att man genomför en total integrering.

4.3 Förväntade effekter

Utifrån ovan nämnda pedagogiska motiveringar kan man sedan, enligt Sundell (1995, s.32) urskilja fyra stycken förväntade effekter. Han delar in dessa i följande överskrifter:

- Den sociala och känslomässiga utvecklingen.
- Den kunskapsmässiga inläringen
- Elever med särskilda behov
- Lärarnas roll och deras trivsel

Eftersom elevgruppen förändras får eleverna möjlighet att ändra sina positioner i gruppen, på ett naturligt sätt. Beroende på hur man presterar eller beroende på den sociala statusen får eleverna ofta särskilda roller i klassen. Den svage eleven kan uppleva en ökning av kunskaper jämfört med de nya eleverna. Sundell menar då att det finns möjlighet att hitta en roll där den svage elevens erfarenheter blir en ovärderlig ått de nya eleverna. Att man som ny elev får mycket hjälp medför också att dessa elever i sin tur hjälper de barn som kommer nya nästa år. Det blir ett naturligt inslag av "social fostran." De äldre barnen kan göra en jämförelse med de yngre, rent kunskapsmässigt, och då lättare se sina egna framsteg. Elevernas möjligheter att utveckla tolerans, medkännande och hänsyn ökar. Då det redan finns en etablerad struktur och ett utvecklat normsystem i klassen, blir det lättare för nya elever att anamma och ta till sig undervisningen. Beroende på hur skolorna jobbar med åldersintegrerad undervisning får eleverna lättare att skapa kontakter och relationer med elever i de andra klasserna på skolan.

Förespråkare för åldersintegrerade klasser menar att den kunskapsmässiga inläringen gynnas. Detta då främst genom att undervisningen individualiseras. Man utgår hela tiden från uppfattningen att alla elever är olika och därför lär sig i olika takt. Den mentala åldern avgör på vilken nivå undervisningen läggs, istället för den fysiska. Inläringen kan också underlättas genom att eleverna i den åldersintegrerade undervisningen förväntas hjälpa varandra. De elever som är mer kunniga förmedlar kunskap till de mindre kunniga. Men för att den individualiserade undervisningen skall fungera på rätt sätt krävs det regelbunden planering. Det gäller både för elevernas del och för lärarna. Det övergripande ansvaret vilar på läraren, men eleverna behöver också vara med i planerandet. Om det skall fungera som det är tänkt skall man planera för varje elev och en gång per vecka. I veckoplaneringen bör det även ingå utvärdering av veckans aktiviteter.

Elever med svårigheter till inläring eller som på annat sätt presterar mindre än det normala, anses gynnas mest av den åldersintegrerade undervisningen. Detta genom att den individualiserade undervisningen medför mer hjälp och att många lektioner kan ske i mindre grupper. Denna undervisningsform antas skapa ett närmare samarbete med specialpedagoger och fritidspedagoger. Då vissa moment i undervisningen återkommer under de integrerade åren, kan eleverna få repetition på moment som upplevts som svåra. Barn med särskilda behov kan också identifiera sig med de yngre eller de svagare eleverna i klassen så att de inte alltid känner att de ligger sist. De kan även få tillfälle att hjälpa någon, vilket är oerhört berikande för självförtroendet.

I de åldersintegrerade klasserna är det endast en mindre grupp nybörjarelever varje år, vilket underlättar inskolningen. Det finns redan en inarbetad rutin som gör det lättare för både elever och lärare. Läraren kan också rikta mer uppmärksamhet på ett mindre antal nya elever. De

äldre barnen kan också bidra genom att vara positiva förebilder och även genom att ta mer ansvar. En åldersintegrerad undervisning kräver oftast mer struktur, vilket för lärarna kan medföra en mer anpassningsbar syn på undervisningen. Det krävs också mer samarbete mellan lärarna. Om fler lärare har ett gemensamt ansvar kan man dela upp arbetsmomenten på olika sätt. Samarbete öppnar också upp för diskussioner och gemensam problemlösning.

4.4 Olika modeller på åldersintegrerad undervisning

Eric Hedlund (1995) har skrivit *Åldersblandad undervisning i praktiken* och där delar han upp den åldersintegrerade undervisningen i fyra stadier. Dessa fyra stadier är uppdelade efter en, utvecklingsmässigt sätt, normal process när man börjar använda sig av den här undervisningsmetoden. Den pedagogiska grundtanken är att få undervisningen individualiserad. Det första stadiet är en definition på hur det är när man börjar, medan fjärde stadiet beskriver hur det kan se ut när man har landat i metoden.

I det första stadiet fungerar undervisningen ungefär som i en åldershomogen klass och man använder sig av de traditionella läromedlen. Detta stadie innebär inga egentliga fördelar, utan läraren håller igång klasserna parallellt. Eftersom läraren måste dela sin tid mellan de olika grupperna i klassen får eleverna klara sig mycket själva. I det här läget har läraren nog inte förstått hur ett åldersblandat system fungerar och detta innebär oftast mycket mera jobb för läraren.

Vid det andra stadiet brukar läraren kunna släpp de traditionella läromedlen och istället använda sig av eget framtaget material. Undervisningen byggs dock upp efter detta material och läraren menar att det är genom differentiering på materialet som man når individualisering. Eleverna arbetar i sin egen takt, vilket ofta benämns som hastighetsindividualisering. Detta medför ofta att eleverna får klara sig själva och den interaktion, som man når i gemensamma diskussioner, uteblir.

På den här nivån, tredje stadiet, har läraren implementerat de två första stadierna och involverar nu hela klassen vid vissa lektioner. Man fokuserar inte lika mycket på materialet utan menar att det är eleven som är utgångspunkten i undervisningen. Man kan använda sig av elevernas olikheter och dra nytta av dem istället för att se dem som svårigheter. Ett problem som kan kvarstå i detta skede är att läraren fortfarande har förväntningar på att resultatet i klassen skall vara homogent. Detta är mycket svårt att nå i en åldersblandad klass.

Nu har man kommit så långt att man i det fjärde stadiet når de pedagogiska fördelarna med den åldersintegrerade undervisningen verkligen kan tas tillvara. I klassrummet är det diskussioner och dialoger som utgår från eleverna och deras olikheter. Det blir en dynamik där alla elever får både ge och ta.

” Resultatet blir att eleverna tar emot på den nivå de befinner sig och får komma i kontakt med nivåer de inte riktigt förstår.” (Hedlund, 1995, s. 17)

Individualiseringsprocessen sker i klassrummet och det är hur eleven uttrycker sig skriftligt och muntligt som är det viktigaste. Det förut nämnda fokus på hur mycket man hade presterat i läromedlen är nu borta. Alla elever behöver inte kunna samma sak eller kunna någonting lika mycket utan det viktigaste är att eleverna nu *förstår* vad de kan, alltså förståelsen för det

lärd. Läraren står här för igångsättandet av ett dynamiskt lärande i klassrummet och att nivån på lärandet höjs och ger en djupare innebörd.

Enligt Hedlund är denna undervisningsform det slutliga pedagogiska målet med åldersintegrering. En individualisering som alltid har sin utgångspunkt i eleven.

4.5 Införandet av åldersintegrerad undervisning

Alla typer av förbättringsarbete kräver planering och förberedelser. Det krävs många ställningstaganden och överväganden i både organisatoriska som pedagogiska frågor. Att värdera förbättringsprocessen regelbundet, och även utvärdera är av största vikt för att se om man är på rätt väg mot målet.

- Vad är det vi vill uppnå med undervisningen ?
- Har vi andra möjligheter att nå dessa mål med åldersintegrerad undervisning?
- Hur stämmer vår målsättning ihop med intentionerna och målen i läroplanen?

Det här är frågor som man enligt Skolöverstyrelsen (1995, s. 65) kan ställa sig då man börjar med införandet av åldersintegrerad undervisning. Men det första som man behöver reflektera över innan man börjar med en organisationsförändring är; Vad det är som bedöms vara mest angeläget att förbättra i just vår verksamhet? En målprioritering behöver också göras utifrån de lokala förhållandena, läroplanerna och de ekonomiska resurserna. Detta skall sedan kompromissas ihop med lärarnas tankar och förslag. Då lärarna är olika som individer måste hänsyn tas till många olika sätt att se på svårigheter och möjligheter. Då motiven till införandet av en åldersintegrerad undervisning kan vara väldigt varierande kan också arbetsmetoderna och undervisningens upplägg bli väldigt olika. Detta medför att både skolledning och lärare nog behöver analysera förhållandet mellan målen och arbetsmetoderna.

- Vad blir vinsten med en åldersintegrerad undervisning?
- På vilket sätt kommer det att påverka min lärarroll, sammansättningen på mina elever och upplägget på mitt arbete?

Gerd Hemer har skrivit en rapport med titeln ” *Åldersintegrering i tiden – för framtiden?* ” från 1991 och i den beskriver hon några viktiga principer som avgör om ett förändringsarbete blir framgångsrikt eller ej.

- Alla deltagare behöver känna engagemang.
- Kraven, planerna och målen måste vara tydliga och konkreta.
- Kommunikationen mellan de berörda måste vara tydlig.

Jämför man dessa tre principer med införandet av åldersintegrerad undervisning, innebär detta att skall förändringen bli det man önskar så krävs det engagemang från lärarna. Annars finns risken att det bara blir en organisatorisk förändring, utan något nytt innehåll. Gruppens engagemang styr också eftersom gruppen kräver lojalitet och på så sätt påverkar den enskilde läraren. Det är bra att ha sitt utgångsläge i det abstrakta, för att sedan nå fram till konkreta målformuleringar. Dessa målformuleringar behöver formuleras så att alla förstår och att på ett sätt så att man kan tyda om man har lyckats eller ej. Att etablera ett öppet och lätthanterligt sätt att byta information upp och ner i ”hierarkin” är också av största betydelse för att synpunkter och

förslag på en lägre nivå kommer till ledningens kännedom. Ledningsgruppen behöver finnas med och forma, förstärka och stödja hela förbättringsprocessen.

5 Resultatredovisning

Här ger jag en sammanställning och tydliggör min tolkning av rektorernas svar från intervjuerna.

Under arbetet med att analysera undersökningens empiriska material valde jag att utgå från arbetets frågeställningar. Vid ytterligare en genomgång av resultatet fann jag att jag kunde sortera in svaren under följande rubriker. **Kompetens, Synen på ledarrollen, Relation till personalen, Att på påbörja förändringsarbete, Den åldersintegrerade undervisningen.** Anledningen till att jag valt att redovisa med rubriker är att jag hoppas att det skall bli överskådligare att läsa. Vissa av svaren går ibland ”in i varandra.”

5.1 Kompetens

När det gäller rektorernas syn på den egna kompetensen och hur de ser på sin egen utbildning, anger samtliga att de uppfattar sig självs som kompetenta ledare. De anser sig ha de anställdas förtroende att leda verksamheten och har inga problem med att delegera vidare. De säger att de har en hög flexibilitet och kreativitet. Tre stycken av rektorerna anser att utbildning är mycket viktigt. Två stycken har gått en ledarskapsutbildning på Universitetet där fokus låg på personalutveckling, kvalitetsarbete och ledarskap. En av dessa rektorerna går för närvarande rektorsutbildningen på distans. En av rektorerna hade ingen utbildning inför sitt rektorsuppdrag alls. Hon menade att hon är ”självlärd”. Hon har jobbat i så många år och lärt sig genom erfarenhet.

5.2 Synen på ledarrollen

Nästa kategori är hur rektorerna ser på sin roll som ledare. Den här kategorin står i nära relation med den förra som redogör för rektorers kompetens, och även till nästa som handlar om samarbetet med den övrig personal. Här uppger alla att de vill vara med och bestämma en högra nivå, att de vill kunna påverka verksamheten i ”rätt” riktning. Samtliga såg sig som tydliga och engagerade ledare där arbetet med att leda ingår i deras arbetsroll. De ser sig själva som motiverade och med en hög medvetenhet om sin rektorsroll. Att driva igenom saker ser alla som självklart, men som en rektor uttrycker det: ”Jag vill inte övertyga, jag vill att de själva skall se fördelarna med förändringen.” En av rektorerna säger att hon aldrig skulle uttrycka att hon, ensam, har bestämt någonting. För även om hon är en tydlig ledare så ingår hon alltid som en del i ett beslut. Hon för alltid en dialog med sin personal. Den här rektorn menar också att hon behöver vara en ”positiv idègivare” och att hon lägger tid på att entusiasmera sin personal. Hon är väldigt öppen för nya ideèr och uppmuntrar personalen att våga prova sig fram, med vetskapen om att hon alltid står bakom dem.

5.3 Relation till personal

Den här kategorin angående rektorers relation till övriga pedagoger har många likheter med svaren i nästkommande kategori om förbättringsarbete. Alla rektorer som jag intervjuat anser

att det viktigaste vid ett förändringsarbete är personalens engagemang och att de har ett " eget driv." En rektor uttrycker att "Personalen är den absolut största resursen". Samtliga rektorer pratar här om delaktighet, viktigheten av att göra förbättringar tillsammans. Två av rektorerna pratar om sig och sin personal som att det är ett team, där alla är lika delaktiga i besluten. Alla är med och diskuterar och det är viktigt att personalen känner sig trygg. En av dessa rektorer poängterar också att på hennes arbetsplats är det en stor fördel om personalen känner varandra väl. De litar på sin personal på så sätt att de låter dem pröva sig fram för att hitta egna arbetsätt och vägar till målen. En av rektorerna säger " Mitt uppdrag är att ge pedagogerna de bästa förutsättningarna i deras arbete med barnen."

5.4 Att påbörja ett förbättringsarbete

"Det ingår i mitt uppdrag att leda förändringsarbeten." Två av rektorerna är väldigt medvetna om sin roll i ett förbättringsarbete på så sätt att de ser det som en självklarhet att utföra detta. En uttrycker följande " Förbättringsarbete är A och O inom en skola." Hon menar att utan förändring får man ingen utvecklingsprocess. Alla rektorer anger att ett förbättringsarbete tar mycket längre tid än vad man oftast planerar för. Det är viktigt att låta det ta den tid det tar och menar att vi har olika lång "startsträcka". Vissa behöver mycket längre tid på sig än andra. Ett förbättringsarbete skall kännas tryggt och stabilt. Två av rektorerna redogjorde mycket ingående för hur deras förbättringsprocess har gått till. De började med att göra en nulägesbeskrivning och värderar då den nuvarande organisationen. De frågar sig då vad det är som fungerar bra och vad som behöver göras bättre. Efter dessa "ensamma" funderingar träffar rektorerna den övriga personalen och för en diskussion om vad som är på gång. Här ställer de samma frågor som de ställde till sig själva. Man försöker nu närma sig varandras förståelse och frågar sig också varför just den här lösningen är hållbar. De ifrågasätter själva förändringen (...)"så att vi verkligen förstår vad vi håller på med." Rektorerna uppger att målet är att alla skall vara med på förbättringen men en uttrycker att hon ej vill övertyga personalen utan att de själva skall se vinsterna med förändringen. Hon berättar vidare att man kan leda ett förbättringsarbete framåt genom vilka frågor man ställer till sin personal. Genom att fokusera på vissa frågor kan man få personalen att fundera över sig själva, sina reaktioner och sin inställning. En rektor förklarar att den skola som hon jobbar på har en lång tradition av skolutveckling. När de påbörjade arbetet med att införa åldersintegrering som undervisningsform, anställde man bara personal som var intresserade av att jobba på det här sättet. En annan rektor påpekar att deras förbättringsarbete pågår fortfarande och ständigt ombearbetas. Hon säger också att "Vi har varit *en* grupp, det har underlättat de olika faserna i processen."

5.5 Den åldersintegrerade undervisningen

I den här delen har jag valt att redovisa både lärarnas uppfattning om hur de jobbar med den åldersintegrerade undervisningen på skolan och rektorernas uppfattning härom. Då jag i undersökningen valde att intervjua två rektorer och två lärare som har valt att jobba med åldersintegrerad undervisning och två rektorer och två lärare som har varit tvungna att göra det, skiljer sig båda gruppernas resultat gentemot varandra. Jag väljer därför att först redogöra för skolan där man har varit tvingade att arbeta såhär eftersom barnantalet sjönk, och skolan inte hade ekonomi att hålla så många klasser åldershomogena. Rektorerna var mycket medvetna att införandet av undervisningsformen inte var önskad bland lärarna och att det borde ha fått mer tid på sig både i initieringsfasen och i implementeringsfasen. De tyckte ändå att mycket tid, diskussioner och planering hade funnits till förfogande, men att viss personal inte "tagit

för sig” då. Dessa rektorer anser att det nu, i denna fas, är upp till lärarna att forma sin egen undervisning. De menar att lärarna har fått fria händer att utforma undervisningen så som de själva vill ha den. De här rektorerna har höga tankar om undervisningsformen. De pratar om alla de fördelar som den åldersintegrerade undervisningen kan ge. De menar att det är en undervisningsform som möjliggör. Den öppnar dörrar för samlärande, inkludering, ett upptäckande arbetssätt, entreprenörskap och att man kan välkomna olikheter. När man analyserar svaren som lärarna på dessa skolor har givit, ser man att de inte alls upplever att de har ”landat” i förändringen. De anser inte att de fick tid att förbereda sig eller till att planera hur undervisningen kunde läggas upp. De använder sig av de traditionella läromedlen och har valt att dela upp sin klass, gruppvis och efter ålder. Genomgångarna måste läraren ha med hela klassen men man har valt att ge olika arbetsuppgifter beroende på ålder. Lärarna upplever att det är mycket tidskrävande att upprätthålla undervisningsformen och att det går åt väldigt mycket tid till planering. De uppger också att det inte känns tillfredställande att jobba på det här sättet då det inte överensstämmer med den nya läroplanen. Det centrala innehållet är olika för de olika klasserna. De här lärarna arbetar i kombinationen 3 -5, vilket de inte tycker är varken den bästa kombinationen eller den mest fördelaktiga. En av lärarna säger dock att det är så kort tid som man har arbetet så här. Hon menar att det inte går att se några fördelar än men att det kanske blir bättre med tiden.”

På de två andra skolorna har man, av pedagogiska skäl, valt att jobba åldersintegrerat. Den ena skolan planerade noga införandet och såg till att man anställde personal som verkligen ville arbeta med ålderintegrerad undervisning. Skolan var övertygad om att den åldersintegrerade undervisningen skulle främja både den kunskapsmässiga och den sociala inlärningen. Det skulle bli en inkluderande skola där alla barn skulle känna sig välkomna. Skolan ville att eleverna skulle lära av varandra och inse att det är bra med olikheter. Man ville inte att det bara skulle vara de äldre barnen som hade monopol på att kunna saker. Eleverna skulle lära sig att även de yngre barnen kunde lära de äldre någonting. Lärarna var ju med i initieringsfasen och var lika delaktiga i implementeringsfasen. Läraren som jag intervjuade här berättar att hon lägger mycket tid på planering. Hon har även arbetat i åldershomogena klasser, men det går åt mer planeringstid i en åldersintegrerad klass. Hon strävar efter att låta eleven stå i fokus och utgår ifrån deras frågor och undringar. Hon nivåanpassar materialet så att det passar de olika åldersgrupperna. Fördelarna med den åldersintegrerade undervisningen är att man både får en utveckling av kunskap och en social träning. Att barnen lättare kan bryta ”dåliga roller”, ser hon som någonting väldigt positivt. Om en elev får en dålig roll i klassen kan den lättare brytas eftersom det sker ett regelbundet utbyte av elever i klasserna. Alla lärarna på den här skolan strävar efter att jobba med ett helhetsperspektiv på eleverna. Man jobbar därför med teman där man blandar elever i alla olika årskullarna.

Läraren på den andra skolan där man valt att jobba ålderintegrerat berättar att det finns många fördelar med den här undervisningsformen. Hon menar att det är lättare att introducera nya grupper till klassen, eftersom det redan finns en ”klar” grupp i den andra klassen. Hon tycker dock att om hon hade fått välja idag, så hade hon valt att arbeta med åldershomogena klasser. Eleverna i hennes klass arbetar ibland med samma material och ibland inte. Hon försöker att nivåanpassa så mycket det går, men önskar att det fanns material som redan var nivåindelad. Hon ger de snabbare eleverna mer uppgifter och avbelastar de elever som arbetar långsamt. Det är positivt att barnen i en åldersblandad klass kan leka och umgås trots ålderskillnader. Då klassen även inkluderar elever i behov av särskilt stöd, anser hon att de andra eleverna lär sig hänsyn på ett bra sätt. Hon anser dock att den här typen av undervisning kräver mycket planeringstid och att man behöver vara två lärare hela tiden. Då detta är ekonomiskt omöjligt tycker hon att hela ideén med åldersintegrering faller.

6 Diskussion

I min avslutande del har jag för avsikt att knyta samman mitt resultat med de frågeställningar som presenterades i inledningskapitlet. Syftet med undersökningen var att få en bild av hur rektorer förhåller sig till förbättringsarbete. I detta arbete är det införandet av åldersintegrerad undervisning som är ett förbättringsarbete. Jag kommer här att diskutera mitt syfte och mina frågeställningar utifrån undersökningens teoretiska och empiriska resultat. Diskussionen kommer att förena sig med mina egna tankar och reflektioner från det resultat som framkommit, även in i slutdiskussionen.

Under mina intervjuer framkom det att det var två av skolorna som hade kommit till institutionaliseringsfasen i ett förbättringsarbete. Det var den skola som hade arbetat längst, och näst längst med åldersintegrerad undervisning, och där man även hade valt den här undervisningsformen. På de andra två skolorna ansåg rektorerna att man var i implementeringsfasen. Det var då skolor där den här undervisningsformen är relativt ny och man har valt den av ekonomiska skäl. För att det i fortsättningen skall bli lättare att följa med i diskussionen, väljer jag att göra en uppdelning av de fyra olika skolorna. Jag kallar skolorna för A, B, C och D.

Skola A = befinner sig i institutionaliseringsfasen, arbetat längst med åldersintegrerad undervisning och har valt detta av pedagogiska skäl.

Skola B = befinner sig i institutionaliseringsfasen, har arbetat näst längst med åldersintegrerad undervisning och valt detta av pedagogiska skäl.

Skola C = befinner sig i implementeringsfasen, har nyligen börjat med åldersintegration, har valt det av ekonomiska skäl.

Skola D = befinner sig i implementeringsfasen, har nyligen börjat med åldersintegration, har valt det av ekonomiska skäl.

Rektorerna på skola B och D följer tydligt den förbättringsprocess som Blossing (2008) beskriver. De gör en nulägesbeskrivning där de ställer frågor som; ”Vad är det egentligen vi vill åstadkomma?”, ”Varför vill vi just detta?” De gör en värdering av den nuvarande organisationen och sätter upp tydliga mål. Enligt Jönsson (2006) bör man fråga sig hur man för in förändringen i rätt riktning och vad syftet är med förbättringen. Skolöverstyrelsen (1995) menar också att man bör fråga sig vad det är som är mest angeläget att förbättra i just den egna verksamheten. De här rektorerna söker efter en stabilitet i förbättringsarbetet och vill ha ett tydligt syfte.

Att samarbeta och känna att man genomför förbättringsarbetet tillsammans, är viktigt för alla rektorerna Blossing (2008) menar att en rektor behöver tänka på att se sin personal som en kollektiv arbetsorganisation och att man uppfattar sig som en ”ledande gemenskap”. De tyckte att det var viktigt med återkommande diskussioner, men rektorn på skola A var den största förespråkaren för dialog. Hemer (1991) skriver att det, för ett lyckat förbättringsarbete är av största vikt att det finns en dialog upp och ner i hierarkin, alltså mellan all personal på arbetsplatsen.

När det gäller att följa upp förbättringsarbetet var lärarna på skola C och D besvikna över att de upplevde att ledningen ”släppte taget” om arbetet när implementeringsfasen hade börjat.

Rektorerna menade att det nu var upp till ”var och en” att forma sin undervisning, men lärarna ville ha mer konkret hjälp med hur de skulle kunna lägga upp sin undervisning. Dessa lärare upplevde också att de inte riktigt var med i processen och att de behöver mer tid. Blossing (2008) menar att detta är ganska vanligt när man befinner sig i denna fas. Oftast tar alla faser i ett förbättringsarbete mer tid än vad man planerar för.

Alla fyra skolornas rektorer anser att det viktigaste vid ett förbättringsarbete är personalens engagemang och eget ”driv”. Personalen är den absolut största resursen. Alla rektorer pratar också om samarbete och hur viktigt det är med delaktighet. Hemer (1991) menar också att för att nå ett önskat resultat med förbättringsarbete så är engagemanget från lärarna det viktigaste. Om inte detta engagemang finns riskerar det att bli en organisationsförändring utan innehåll. Alla rektorerna pratar också om att de finns till för sin personal. De är medvetna om att de behöver lärarnas mandat för att få förtroendet att leda dem. Rektorn på skola A säger också att hon alltid står bakom sin personal och välkomnar deras förslag och ideer. Hemer (1991) menar vidare att ledningsgruppen behöver inta rollen av att finnas, förstärka och stödja sin personal genom hela förbättringsarbetet.

Ett förbättringsarbete är en process som hela tiden formas och omformas. Blossing (2008) pratar om ett ständigt förändringsflöde som genomsyrar skolans verksamhet. En rektor behöver hela tiden förhålla sig till detta flöde av förändringar samtidigt som det är viktigt med trygghet och rutiner. Som rektor måste man också förhålla sig till det faktum att man är både anställd och chef. Melèn, Fäldt (2010) skriver om kompetens och då i första hand om förändringskompetens. Med detta menas ”Individens förmåga att bemöta och hantera förändringar.” Hon menar att den här förändringskompetensen är utvecklingsbar, och att den samspelar mellan individen och organisationen. Att ha en subjektiv kompetens innebär att man har psykologiska resurser i form av attityder och beteende som hjälper oss att hantera effekterna av interaktionen med omgivningen. Hur medveten är man som rektor om dessa kompetenser. Hur kan man utveckla dessa till att bli mer förändringsbenägen? Behöver lärare ha lika mycket förändringskompetens som en rektor?

Motiven till att införa en åldersintegrerad undervisning kan variera. Enligt Skolöverstyrelsen (1995) är det främst följande tre motiven de vanligaste:

- * Pedagogiska motiv där man vill förbättra och förnya de egna pedagogiska arbetssätten.
- * Stimulera både den kunskapsmässiga som den sociala utvecklingen.
- * Större smidighet att slussa in nybörjarklasser i den redan etablerade gruppen.

På skola A var motivet till införandet i första hand att man ville stimulera både den kunskapsmässiga och den sociala utvecklingen. Skola B hade den här anledningen och att man ville integrera de nya eleverna på ett lätthanterligt sätt. Rektorerna på skola C och D hade varit mer eller mindre tvungna att inför åldersintegrerad undervisning i kombinationen 3-5 eftersom elevantalet var så lågt.

Den åldersintegrerade undervisningen ser lite olika ut beroende på vilken skola du befinner dig. Hedlund(1995) skriver om att det går att urskilja fyra olika stadier på hur man arbetar med åldersintegration. På skola A drar jag slutsatsen att man har kommit längst i utvecklandet av den åldersintegrerade undervisningen. Där har man implementerat Hedlunds två första stadier och har nu eleven som utgångspunkt i undervisningen. Läraren involverar hela klassen och man försöker dra nytta av elevernas olikheter. På skola B tolkar jag upplägget som att man befinner sig på andra stadiet i Hedlunds modell. Man kan då släppa taget om det tradit-

ionella läromedlet och eleverna arbetar i sin egen takt. Det är dock svårare att få till en interaktion i gruppen. Skola C markerar att de befinner sig någonstans mellan stadie ett och stadie två. De jobbar med vanliga läromedel och läraren försöker att jobba parallellt med de tre olika klasserna. Det pågår dock en viss differentiering av materialet så att en mer individanpassad undervisning skall bli möjlig. Skola D har jobbat under kortast tid med åldersintegrerad undervisning och jag tolkar upplägget av undervisningen som att man befinner sig på stadie ett. Läraren jobbar parallellt med klasserna och använder sig av traditionellt läromedel. Jag går här emot Hedlund påstående om att detta görs för att läraren inte är medveten om hur man skall jobba åldersintegrerat. Läraren är medveten om detta men det finns organisatoriska hinder.

Jag kommer här att relatera mina svar angående rektorernas förhållningssätt till Jönsson`s (2006) olika förhållningssätt hos de ledarskapsroller som han beskriver. Min definition på ett förhållningssätt är här hur man uppfattar sin egen förmåga att bemöta och hantera förändringar. Vilket förhållningssätt man som rektor har till förbättringsarbete kan relateras till deras förhållningssätt mot förändringar. Det är många faktorer som påverkar vårt sätt att förhålla oss till förändringar. Vad vi har med oss ”i bagaget” och tidigare upplevelser av förändringar spelar in. Många känner rädsla och osäkerhet medan vissa reagerar med nyfikenhet och optimism. Att kunna hantera förmågan att överföra det nyfikna och optimistiska förhållningssättet kan ju sägas vara önskvärt i en förbättringsprocess.

Rektorn på skola A berättar att hon är öppen för förändringar och ser positivt på alla initiativ till förbättringsarbete. Hon vill gärna entusiasmera sin personal och få dem att känna ett engagemang och en delaktighet i förbättringsarbetet. Jag tolkar hennes förhållningssätt som en blandning av spanaren och hövdingen. Jag tolkar även hennes svar som att hon även var både orädd och nytänkande gällande förändringar.

Rektorn på skola B gav intrycket av att vara en blandning av både spanaren, psykologen och pedagogen. Hon pratade om vikten av delaktighet och engagemang. Hon ville utveckla ett positivt tillåtande klimat till förändringar. För henne var det också viktigt att alla visar varandra respekt så att man känner sig trygg i gruppen. Jag uppfattade henne som den som tar känsliga diskussioner om det är någonting som inte känns okej och att hon besatt både en social intelligens, empatisk förmåga och en väldig diplomati när hon sade att ” Jag vill inte övertyga, jag vill att de själva skall se fördelarna med förändringen.”

På skola C tolkade jag svaren som att den här personen hade ett förhållningssätt som kunde relateras både till spanaren och hövdingen. Hon vill vara nytänkande och utåtriktad i sin syn på förändringar. Samtidigt har hon en förmåga att kunna prioritera och få till snabba förändringar, Hon har lite svårt att ta plats i lärolaget samtidigt som hon tar på sig en ledarroll. Detta kan bero på att hon inte har arbetat på skolan så länge, samtidigt som hon skall sluta om några veckor.

Den sista respondenten i min undersökning, rektor på skola D, är den rektor som jag upplever har delar från alla Jönssons ledarskapsroller. Jag uppfattar henne som den självklara ledaren vilken är den mest drivande i personalgruppen. Förmågan att både strukturera, organisera, analysera och prioritera finns, liksom en nyfikenhet, oräddhet och ett utåtriktad förhållningssätt. På samma gång uppfattar jag att hon inte är konflikträdd och väljer att se möjligheter istället för begränsningar. Utifrån svaren tolkade jag också att hon ägde en förmåga att prioritera och se vilka förändringar som kunde bli mest effektiva. Hon pratade också mycket om delaktighet och att allt förbättringsarbete var ett ”teamwork.”

Jag avslutar detta avsnitt med några funderingar angående detta arbetets relevans för läraryrket, eller för någonting annat inom skolorganisationen. Rektorn har fått en mer framträdande roll i den nya läroplanen. Att kunna hantera snabba förändringar och ha ett entreprenöriellt synsätt på elevernas lärande ställer krav på andra och kanske nya kompetenser hos dagens rektorer. Att känna till vilka kompetenser som kan underlätta vid förändringar tror jag kan vara till fördel hos både rektorer och lärare. Då de flesta rektorer idag ser samarbete och delaktighet med lärarna som någonting självklart behöver vi kanske spela lite mer på samma "arena." Jag tror att både tillvägagångssättet vid förbättringsarbete och annan planering av skolans verksamhet skulle vinna på ännu mer interaktion mellan rektorer och lärare. Att få en djupare insikt över varför man intar ett speciellt förhållningssätt eller reagerar på ett speciellt sätt inför förändringar är berikande. Jag skulle önska att alla skolor hade minst två stycken rektorer då jag har uppfattat att mina respondenter kan bli rätt ensamma i sitt ledarskap.

Detta avsnitt avslutas nu med påpekandet att jag upplever att jag har fått en större förståelse för vilka förhållningssätt som rektorer kan ha till förbättringsarbete. För att få en fullkomlig förståelse behövs en undersökning som startar i ett förbättringsarbetets första fas, initieringsarbetet. Det krävs också fler och mer djupgående intervjuer av rektorer.

6.1 Diskussion om undersökningsmetod

De undersökningsmetoder som jag har valt att använda mig av känns funktionella enligt sitt syfte. Dock inser jag att det hade varit bättre att läsa litteraturen gällande ledningsarbete och förändringsarbete innan jag gjorde intervjuerna. I efterhand har jag också hittat litteratur som hade haft stor relevans för arbetet, men den fanns inte att tillgå när jag behövde den. Av största vikt för uppsatsens resultat, skulle jag ha suttit med under några planeringsmöten inför ett förändringsarbete med åldersintegrerad undervisning. Något sådant har dock inte gått att frambringa.

Jag är medveten om att mitt empiriska underlag i det här arbetet är för litet för att några generella slutsatser skall kunna dras. Min önskan inför undersökningen var att kunna utföra intervjuer med minst två till fyra rektorer till. Då detta inte blev genomförbart kan jag inte uttala mig vidare om den här undersökningens reliabilitet. Då jag nu i efterhand betraktar arbetet inser jag att det hade varit bättre att utföra undersökningen på min VFU-skola, eftersom det var där som jag konfronterades med mitt undersökningsområde. Jag skulle då enbart ha fokuserat på rektorernas förhållningssätt till förbättringsarbete, och helt uteslutit delen med den åldersintegrerade undervisningen. Efterhand som arbetet fortskred upplevde jag att det fanns så mycket mer av intresse angående rektorers roll, än bara deras förhållningssätt till förändringsarbete. Jag upplevde att det var så otroligt mycket mer saker som hade betydelse och att det hade varit mer intressant att fördjupa sig i detta än införandet av den åldersintegrerade undervisningen.

6.1 Fortsatt forskning

Under arbetets gång kom det upp både mer frågor och nya funderingar gällande både rektorers roll, förhållningssätt och förbättringsarbete. Att försöka hitta en mer djupgående förklaring till rektorers förhållningssätt kräver en studie där man medverkar i förändringsarbetets första fas.

Att utveckla ledarskapet och försöka få till ett mer hållbart samarbete mellan lärare och rektorer kan vara intressant. Jag skrev i inledningen att en mer djupgående undersökning om rektorsutbildningen och vilka kompetenser den utvecklar vore också ett intressant område.

6.2 Slutdiskussion

Resultatet i det här arbetet visar att det är viktigt att som rektor vara medveten om både sitt förhållningssätt och sin förmåga att hantera förändringar. Som rektor förhåller du dig ständigt ett förändringsflöde. (Blossing, 2008) En skola är en plats där det ständigt pågår en förändringsprocess eftersom allt vi upplever sker i interaktion med andra. Vi påverkar varandra vare sig vi vill eller inte. Att få en större förståelse för hur vi tänker och reagerar inför förändringar är av godo för både lärare och rektorer. Ett ord som har fått en speciell betydelse för mig under det här arbetets gång är ordet *delaktighet*. Det var en sak som alla fyra rektorerna i undersökningen pratade mycket om. Min uppfattning om dess innebörd begränsar sig inte till att man bara skall "vara med", utan att alla verkligen skall känna att de deltar i förändringsarbeten på *lika villkor*. Jag har även fått uppfattningen om att respondenterna tar sin rektorsuppgift på fullaste allvar och visar ett väldigt respektfullt förhållningssätt till sin personal och deras arbete. Förbättringsarbete är en långtgående process som måste få ta tid och förankras ordentligt hos all personal. Att som rektor ge sin personal rätt "verktyg" är oerhört viktigt. Detta kan ju vara en svår balansgång. Samtidigt som man vill ge sin personal utrymme att fritt forma sin undervisning behöver man som lärare kanske ha mer konkret vägledning. Arbetet har medfört att jag har börjat tänka i andra banor när det gäller hur jag själv presenterar ett nytt arbetsområde för mina elever. Jag uppfattar det som att det har en koppling till förbättringsarbete. Jag frågar mig själv vad det är som jag vill uppnå med arbetet, och vad jag vill att eleverna skall uppnå. Vilka kompetenser vill jag utveckla hos eleverna? Sedan funderar jag över vilka förutsättningar behöver jag skapa för att eleverna skall kunna uppnå dessa mål. Jag funderar också över vilken sorts stöd jag som lärare behöver ge under processens gång. Jag avslutar detta forskningsarbete med följande ord:

"Forskning är en aktivitet som skiljer sig från det lärande som individen åstadkommer, genom att den misstror det sunda förnuftet." (Ekholm, 1999, s. 26)

Bilaga 1. Intervjuguide med rektorer

1. Hur länge har du arbetat som rektor?
2. Vad jobbade du med innan det?
3. Varför ville du jobba som rektor?
4. Vilket är anledningen till att ni har valt att jobba med åldersintegrerad undervisning?
5. Berätta hur du tänkte innan ni började med detta förbättringsarbete? (tankar, mål, plan, hur det satte igång, olika faser, kommunikationen)
6. Hur fungerar ditt samarbete med lärarna på skolan?
7. Hur tänker du inför förändringar?
8. Hur arbetar lärarna med den åldersintegrerade undervisningen?
9. Hur stämmer din syn på förbättringsarbete ihop med verkligheten? Hur önskar du att det skulle fungera?
10. Vilka är de viktigaste egenskaperna/kompetensen som rektorer behöver ha?
11. Vilka svårigheter finns i samband med ett förbättringsarbete?
12. Hur kommenterar du följande påstående om åldersintegrerad undervisning?

”Organisationsformen ger inte några automatiska fördelar. Resultaten beror på hur man arbetar inom den organisatoriska ramen ”

Bilaga 2. Intervjuguide med lärare

1. Hur många år har du jobbat som lärare?
2. Hur länge har du jobbat på den här skolan och var jobbade du innan du började här?
3. Vad har du för erfarenhet av åldersintegrerad undervisning?
4. Av vilken anledning bedriver ni åldersintegrerad undervisning på den här skolan?
5. Vilka är fördelarna respektive nackdelarna med den här undervisningsformen?
6. Hur gick ni tillväga när ni införde den åldersintegrerade undervisningen? (processen, samarbete m.m)
7. Hur jobbar ni, rent praktiskt, med undervisningen? (tankar, material, planering m.m)
8. Känner du att ni har ”landat” i den här undervisningsformen eller var befinner ni er just nu?

Referenser 1

- Andersson, G., Lindström, M., & Persson, A. (2004) *Successfull Swedish headmasters intension and alliances Leadership in education, vol 8, no 1, s. 53-72*
- Blossing, Ulf (2008) *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisation och skolförbättring*. Hungary: Studentlitteratur
- Ekholm, M.(red) Blossing,U. Kåräng, G. Lindvall, K.&Scherp, H-Å (20000), *Forskning om rektor - en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber Förlag
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wägnerud, L. (2010) *Metodpraktikan*. Stockholm, Vällingby: Nordsteds Juridik AB
- Hedlund, Erik (1995) *Åldersblandad undervisning i praktiken*. Stockholm: HLS Förlag
- Hemer, Gerd (1991) *Åldersintegrering i tiden för framtiden*. 60 poäng uppsats i pedagogik
- Johansson, Ann-Catrin, (1995) *Elevmedverkan och åldersblandat*. Falköping: Ekelunds förlag AB
- Jönsson, Håkan (2006) *Skolans ledarskap*. Bräcke: Bräcke Tryckeri
- Melén, Fäldt, Maria (2010) *Förändringskompetens: En studie av anställdas upplevelser och lärande i samband med organisationsförändringar*. Lunds Universitet: Institutionen för psykologi
- Muhlenback, Y (2004) *Inget personligt om entreprenörskap i offentlig sektor*. Göteborg: Förvaltningshögskolan
- Nationella kvalitetsgranskningar (1998) s. 23
- Nihlfors, Elisabeth (1998) *Mod att leda*. Stockholm: Förlagshuset Gothia
- Skolverket, *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Stockholm, Västerås 2011
- Skolöverstyrelsens kommentarsmaterial, Lgr. 80 (1985) *Åldersintegrerad undervisning på låg och mellanstadiet*. Stockholm: Liber utbildningsförlag
- Stukat, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Sundell, Knut (1995) *Åldersindelad eller åldersblandat*. Lund: Studentlitteratur

Referenser 2: Webbsidor:

Rektorsprogrammet, 30 hp. www.rektorsprogrammet.se/ide.asp Hämtad 2012-01-29

Skolverket. www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/tema/tema-rektor-1.129790 Hämtad 2012-02-18