



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Skolkultur

Hur skolledare erfar och hanterar den egna skolans kultur.

Lena Gars

Uppsats:	15 hp
Program:	Masterprogram i utbildningsledarskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2014
Handledare:	Bengt Edström
Examinator:	Mattias Nylund
Rapport nr:	VT14 IPS03 PDAU61

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15hp
Program: Masterprogram i utbildningsledarskap
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht /2013
Handledare: Bengt Edström
Examinator: Mattias Nylund
Rapport nr: VT14 IPS03 PDAU61
Nyckelord: skolkultur, erfارande, förståelse

Syfte: Syftet med föreliggande studie var att få kunskap om skolledares skilda erfارande och hanterande av den egna skolans kultur. En intervjustudie med fem skolledare utfördes med utgångspunkt från följande teman:

- begreppet skolkultur,
- skolledare i förhållande till skolkultur
- pedagogen i förhållande till skolkultur
- skolutveckling i förhållande till skolkultur.

Teori: Den teoriram som låg till grund för studien har inspirerats av fenomenografi och därmed andra ordningens perspektiv. Detta genom att av skolledare ta del av deras skilda sätt att erfara och hantera den egna skolans kultur. Det centrala har varit att söka efter variationer, vilket står i centrum i en fenomenografisk ansats.

Metod: Studien har en kvalitativ ansats och insamlingen av data har skett genom halvstrukturerade intervjuer. Fem skolledare som har intervjuats på sina arbetsplatser har deltagit i studien. Intervjuerna har transkriberats och bearbetats i syfte att kategorisera och hitta variationer i skolledarnas erfارande och hanterande gällande den egna skolans kultur.

Resultat: Resultatet visade att begreppet skolkultur är komplext och ytterst svårfångat. I litteraturen definierades begreppet på olika sätt men det som tycktes binda samman de olika spåren var att de på något sätt berörde värdegrunden. Bilden bland respondenterna var inte så samlad. Beskrivningskategorierna visade på att skolledarna genomgående betonade olika aspekter. Detta oavsett vilken tematisk frågeställning som behandlades. Det man kan fundera över är i vilken utsträckning skolledarna var medvetna om att de valde att närma sig begreppet med *en av flera* möjliga aspekter. Studien har också genererat frågan såsom i vilken utsträckning skolledaren har medvetenhet om och möjlighet/kompetens att bedriva ett systematiskt skolutvecklingsarbete. Förhoppningsvis kan studien utgöra en av pusselbitarna i utmaningen av att förstå vilken kompetens skolledare behöver för att kunna hantera skolans kultur.

Förord

Den här tiden med uppsatsen har varit rolig och lärorik. Studien har gett mig inte bara nya perspektiv på begreppet skolkultur utan också på livet.

Ett stort tack till min handledare Bengt Edström. Genom ditt bemötande och kloka synpunkter kunde jag slutföra mitt arbete.

Självklart vill jag också tacka de fem skolledare som på ett öppet och generöst sätt lät mig ta del av deras tankar kring sin egen skolas kultur.

Mitt allra största varmaste tack går till mina barn, Line och Sanne. Ni har hela tiden funnits där och trott på mig. Därför tillägnas uppsatsen er. Ni som ger mig så mycket kärlek!

Karlskona i december 2013

Lena Gars

1 Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte och forskningsfråga.....	6
1.3 Med fokus på skolledaren.....	6
1.4 Begreppet skolkultur	7
2 Litteraturgenomgång	8
2.1 Skolkultur som skolklimat eller skolanda	8
2.2 Skolkultur som lärarkultur eller lärarnas arbetskultur.....	8
2.3 Skolkultur som organisationskultur.....	9
2.4 En skola – flera kulturer	11
2.5 Önskvärd skolkultur	11
2.6 Skolledarskap i förhållande till skolkultur.....	12
2.7 Skolutveckling i förhållande till skolkultur	13
2.8 Sammanfattande kommentar	15
3 Studiens syfte	16
4 Metod.....	17
4.1 Vetenskapligt förhållningssätt	17
4.2 Förförståelse	18
4.3 Kvalitativ metod	18
4.4 Urval	19
4.5 Genomförande	20
4.6 Fenomenografisk bearbetningsmetod.....	21
4.7 Validitet - Reliabilitet	22
4.8 Utbildningsvetenskaplig relevans.....	22
4.9 Etiska överväganden.....	23
5 Resultat.....	25
5.1 Tema 1 - Begreppet skolkultur	25
1.1.1 Resultatsammanfattning tema 1	26
5.2.1 Resultatsammanfattning tema 2.....	29
5.3 Tema 3 - Pedagogen i förhållande till skolkultur	29
5.3.1 Resultatsammanfattning tema 3.....	30
5.4 Tema 4 - Skolutveckling i förhållande till skolkultur	31
5.4.1 Resultatsammanfattning tema 4.....	32
6 Diskussion	33
6.1 Metoddiskussion.....	33
6.2 Resultatdiskussion	33
6.2.1 Tema 1 – Begreppet skolkultur.....	34
6.2.2 Tema 2 – Skolledaren i förhållande till skolkultur	34
6.2.3 Tema 3 – Pedagogen i förhållande till skolkultur.....	35
6.2.4 Tema 4 – Skolutveckling i förhållande till skolkultur	35
6.3 Sammanfattande resultatdiskussion och slutord.....	36
Referenslista.....	38

1 Inledning

Under mina yrkesverksamma år som pedagog har jag haft stora ambitioner med mina elever och arbetslag. Jag har haft turen att vara omgiven av entusiastiska pedagoger som liksom jag har varit intresserade av skolutveckling. Tillsammans har vi reflekterat kring vårt förhållningssätt till elever, föräldrar och varandra. Vi har diskuterat kunskapssyn och utvecklat elevernas och vårt eget lärande. Det har varit fantastiska år men vi har också kommit till brytpunkter när vi inte har kunnat ta oss vidare. Faser då vi har längtat efter samarbete med andra reflekterande arbetslag – faser då vi längtat efter att utveckla en för hela skolan gemensam elev- och kunskapssyn – faser då vi hade behövt en skolledare som hade varit inriktad på ett pedagogiskt ledarskap.

Å andra sidan har jag också mött skolledare som har velat utveckla skolans elev- och kunskapssyn. Skolledare som varit fulla av entusiasm men som har varit helt oförberedda på skolans gällande klimat och kanske just därför inte lyckats med att genomföra sina tankar kring skolutveckling. Lahdenperä, professor i pedagogik med inriktning mot styrning och ledning säger apropå förändringsarbete i skolan att ”När man försöker förändra något inom organisationen kan man få djupare kunskaper om den rådande kultur som hindrar förändringar och mobiliserar motstånd. Därför kan det ta tid att förstå sig på skolans och kommunens organisationskultur och meningssystem.” (2011, s.118)

Min uppfattning är att det som rör kommunikation och relation på skolan har stor betydelse för möjlighet till skolutveckling. Att det primära är en gemensam förståelse av verksamheten för att organisationen ska kunna hållas samman. Franzén, fil.dr i pedagogik som inom sin forskning intresserat sig för hur makt produceras och reproduceras i lärandemiljöer finner att ”Det som är osynligt för oss ligger i de små vardagliga handlingarna. Det handlar om vad vi säger, på vilket sätt vi säger det, vad vi uppmuntrar, vem vi uppmärksammar och vad vi uppmärksammar (2011, s.147). Med andra ord sagt tycks det handla om att på ett kritiskt sätt betrakta det vardagliga - att göra det osynliga synligt, vilket kräver reflektion kring vilken syn man har på människor och kunskap - och utifrån det reflektera kring synen på lärandet.

1.1 Bakgrund

Vid mina litteraturstudier har jag medvetandegjorts om den komplexitet som omgärdar skolans verklighet och har förstått den dynamik som finns i skolans traditionella arbetsmönster. En dynamik som får konsekvenser för både pedagogens förhållningssätt och kunskapssyn. För att skolutveckling ska komma till stånd betonar skolforskare betydelsen av att det hos skolledaren finns ett strategiskt tänkande och handlande. Hur skolledaren väljer att utöva sitt ledarskap är beroende av hur han förstår skolutvecklingsprocessen.

Blossing (2011) talar om skolledaren som en förändringsagent som först måste skaffa sig en bild av läget i organisationen. Detta för att därefter kunna planera och genomföra åtgärder. Vad jag förstår pekar det på vikten av att skolledaren som grund för sin strategi kartlägger den egna skolans kultur. Detta då verksamheten tycks styras av skolkoder i lika hög grad som den är anpassad till central styrning. Med andra ord sagt kan skolkultur ses som en nyckelfaktor i skolutveckling. Mitt intresse kring skolkulturens betydelse är väckt. Skolkultur är därför en central fråga i min studie och jag vill genom litteraturstudier fördjupa min kunskap kring begreppet. Till den kunskap som sedan tidigare finns på området vill jag skapa ytterligare kunskap genom att

intervjua skolledare om hur han/hon erfar och hanterar skolans kultur. Detta med intentionen att problematisera begreppet och på så sätt skapa ytterligare kunskap.

1.2 Syfte och forskningsfråga

Det övergripande syftet med studien är att förstå på vilka skilda sätt skolledare erfar och hanterar den egna skolans kultur. Genom att rikta uppmärksamheten mot skolledarens erfarenhet av den egna skolans kultur kommer jag också att reflektera kring i vilken utsträckning skolledarens åtgärder och handlingar kan tänkas utgå från kunskap om ovanstående begrepp. Studiens forskningsfråga formuleras enligt följande: På vilka skilda sätt beskriver skolledare att de erfar och hanterar den egna skolans kultur?

1.3 Med fokus på skolledaren

Under de senaste årtiondena har man kunnat ta del av en ny syn på organisationer. De ses alltmer som sociala system vars sammanhållande länk utgöres av en gemensam förståelse av verksamheten. Ovanstående utveckling kräver också en förändring av ledarskapet. Scherp (Blossing, 2011) talar om tre former av styrning och ledarskap - där påverkan av första ordningen sker genom direkt övervakning, medan andra ordningens påverkan sker genom planer och rutiner och slutligen tredje ordningens påverkan sker genom gemensamma föreställningar och förståelser. I komplexa organisationer finner Scherp att tredje ordningens styrning och ledning har visat sig vara viktigast.

Synen på organisationer som sociala gemenskaper ledde till att man redan i SIA-reformen på 1970 - talet talade om ett pedagogiskt ledarskap. Blossing (2011) talar om att det är viktigt att den pedagogiska ledaren i en sådan social gemenskap som beskrivs ovan kombinerar sin kunskap om strategier kring utveckling med kunskap om skolkulturens mönster.

Kulturer kan vara mer eller mindre homogena och man kan mycket väl tala om delkulturer inom en och samma skola. (Hatch, 1997). Många är de forskare som betonar vikten av att man som skolledare tar del av olika människors föreställningar i de olika kulturerna (Hultman, 2001).

I skollagen, 2011 framgår det tydligt att ledningen och samordningen av det pedagogiska arbetet samt ansvaret för verksamhetens inre organisation ska samlas hos en person och denne ska kallas rektor respektive förskolechef. Ledningsansvaret får alltså inte delas av flera. (2 kap. 9§). Mot bakgrund av ovanstående är det därför naturligt att det är skolledaren som står i fokus för denna studie.

Kulturer, säger Brüde Sundin manifesterar sig på en yttlig nivå genom ”synliga artefakter och gemensamma, delade värderingar, normer och beteenderegler” (2007, s.24). Artefakterna är lätta att få syn på men svåra att tolka. Författaren finner vidare i sin studie av skolledare att de tycks ha en position mellan olika intressenter och att delkulturer är en orsak till att de befinner sig i ett emotionellt spänningsfält där mikropolitik, emotioner, kulturintrång i delkulturer samt genus är komponenter som samspelar på flera nivåer.

Det kan vad jag förstår ta lång tid innan en skolledare lär känna en skolas organisations- och arbetsklimat. Frågan jag ställer mig är om man som skolledare har den kunskap som behövs för att kunna analysera detta och vad det i så fall är för kunskap som behövs. Hur tar man reda på vad det eventuellt kan vara i den rådande kulturen som hindrar

skolutveckling? Hur tar man reda på vad som kännetecknar pedagogernas förhållningssätt? På vilket sätt är skolledaren medveten om vad som händer i kulturmötet eller med andra ord sagt - är kulturbegreppet ett verktyg i skolledarens händer?

1.4 Begreppet skolkultur

Det finns olika sätt att beskriva vad som händer i en skola. Ett vanligt begrepp är skolkultur. Tidigare forskning visar på att det finns ett tydligt samband mellan verkställande av aktuella styrdokument och skolkulturen (Groth, 2002). Diskussionen har handlat om att nå samstämmighet mellan skolans läroplan och den verklighet som finns på aktörsnivå. Att koppla ovanstående diskussion till begreppet skolkultur har varit flitigt förekommande.

Med begreppet skolkultur avser Berg (1981), liksom Groth (2002) de informella handlingsmönster (exempelvis sättet att prata) bland skolans personal och elever som uppstått vid sidan av de formella styrmekanismerna. Berg ger en historisk tillbakablick och betonar att det redan på 1970 - talet hävdades att varje skola är präglad av sitt egna mönster som tar sig uttryck i såväl administrationshantering, rutiner som i ett allmänt förhållningssätt till elever, föräldrar och varandra. Sergiovanni (2000) betraktar i likhet med ovan, kultur som ett klister av normativ karaktär som håller samman individer.

Begreppet *skolkultur* är centralt för förståelsen av min studie. Vid litteraturgenomgången har jag sökt efter en struktur som jag kan använda mig av vid forskningspresentationen. Det jag funnit är att den forskning som gjorts om svensk skolkultur kan sägas ha följt tre spår:

- *skolkultur ses som skolklimat eller skolanda
- *skolkultur ses som lärarkultur eller lärarnas arbetskultur
- *skolkultur likställs med organisationskultur

Ovanstående tre spår får därför utgöra de rubriker under vilka jag redovisar aktuell forskning kring begreppet skolkultur. Avslutar därefter med en jämförande diskussion, där jag lyfter likheter och olikheter.

Avslutningsvis för jag med utgångspunkt från litteraturen ett resonemang kring nedanstående teman:

- *en skola – flera kulturer
- *önskvärd skolkultur
- *skolledarskap i förhållande till skolkultur
- *skolutveckling i förhållande till skolkultur

Ovanstående fyra teman utgör rubriker under vilka jag redovisar aktuell forskning.

2 Litteraturgenomgång

2.1 Skolkultur som skolklimat eller skolanda

Sedan 1970 – talet har Ekholm, professor vid Karlstads universitet genomfört undersökningar av klimatet på skolor och kan sägas definiera den kulturella dimensionen som en särskild kvalitet i skolans sociala liv. I *Forskning om rektor* (2000) redogör Ekholm för hur Lortie i en klassisk amerikansk studie från 1975 frågar sig vad det är som utmärker lärarkårens grundåskådning. Studien kan fortfarande ses som intressant, trots att det har gått lång tid sedan den gjordes. Lortie pekar på ett värdesystem genom att konstatera att lärares grundåskådning kan karaktäriseras av konservatism, individualism och nuorientering. Faktorer som förklaringar till detta finner han i yrkets historia, rekrytering och socialisation. Han pekar på det faktum att läraryrket skiljer sig från andra yrken genom att alla p.g.a. sin skolgång har erfarenhet av skolans värld. Han betonar dock att detta inte är det samma som att man har förstått vad läraryrket innebär. Elever har endast sett yrket från det egna perspektivet och aldrig haft möjlighet att bli delaktiga i de val av undervisningsstrategier som lärare gör. Olika undervisningsstrategier förknippas därför med särskilda lärare i stället för att också ses som situationsbundna beroende på vilken grupp av elever eller innehåll som undervisningen är riktad mot. Eleverna tror därför att det är de rätta personliga egenskaperna och inte valet av undervisningsstrategi som är avgörande för om man ska bli en bra lärare.

Lärare blir också kvar i sin föreställning att det är deras personliga kvalifikationer som är avgörande för hur de lyckas med undervisningen. För att erhålla en förståelse för undervisningsmönstrens situationsbundenhet skulle lärare behöva reflektera över olika undervisningsstrategier tillsammans med andra lärare. Frågan är dock i vilken utsträckning det finns ett sådant intresse bland pedagogerna. Detta sagt mot bakgrund till Lorties undersökning som visade att den allra främsta anledningen till att man ville bli lärare var att man ville vara tillsammans med barn och ungdomar. Det var mindre vanligt att man angav ett pedagogiskt eller ämnesmässigt intresse.

2.2 Skolkultur som lärarkultur eller lärarnas arbetskultur

Hargreaves (1998) beskriver i *Läraren i det postmoderna samhället* lärarkulturen dels utifrån innehåll och dels utifrån form. *Innehåll* definieras som alla de föreställningar, värden och handlingsmönster som lärarna har gemensamt medan *form* är de interaktionsmönster som kännetecknar samspel mellan lärarna, med vars hjälp innehållet förs vidare, permanentas eller förändras.

Hargreaves talar om fyra grundläggande former för lärarkultur: den individualistiska, den balkaniserande, den påtvingat kollegiala och den samarbetande kulturen. De olika lärarkulturerna kännetecknas enligt följande:

Den individualistiska kulturen kännetecknas av att varje lärare sköter undervisningen på det sätt som han tycker är bäst. Man delar med sig av tips på material och metoder men några pedagogiska diskussioner av övergripande karaktär förekommer inte.

Den balkaniserande kulturen kännetecknas av att samarbetet sker mellan lärare inom olika smågrupper exempelvis ämnesgrupper. Det kan förekomma statuskillnader mellan grupperna och att gruppintressena skapar konflikter är inte helt ovanligt.

Den påtvingat kollegiala kulturen kännetecknas av att regler anger hur samarbetet ska organiseras på skolan, exempelvis av skolledningen beordrade konferenstider.

Den samarbetande kulturen kännetecknas av att lärare själva tar initiativ till förbättringar av undervisningen och driver utvecklingsprocesser på skolan. Finns främst i de lägre årskurserna. Generellt sett finner Hargreaves samarbetskulturen främst inom de lägre årskurserna i grundskolan, medan den balkaniserande kulturen dominerar inom gymnasieskolan.

I sin avhandling *Praktiserad skolförbättring* (2000) drar Blossing slutsatsen att forskningen påvisar att avstånden mellan läroplaners intentioner och den reella skolverksamheten är stor. Skolors kultur, det vill säga struktur, arbetsprocess och lärares grundåskådning – menar han utmärks av individualism. Den vanligaste kulturen finner han är av särbotyp, där ansvar och makt mellan lärare, skolledare och elever är fördelat på ett icke inkräktande och ifrågasättande vis. Forskningen påvisar också, menar han att de skolor som har en samarbetande kultur har större möjligheter att gripa sig an ett förbättringsarbete.

I *Forskning om rektor* redogör Ekholm (2000) för Staessens studie från 1993 i vilken lärares professionella relationer ses som ett uttryck för skolans kultur. Staessen genomförde sin studie vid nio olika skolor och fann tre typer av skolkulturer.

Den familjära kulturen kännetecknas av informella kontakter mellan lärarna. Alla säger sig trivas med varandra. Rektorn ansvarar inte för ledningen utan ser sig som en bland lärarna.

Den professionella kulturen kännetecknas av att man uppfattar varandra mera som kollegor än vänner. Här finns utrymme för att diskutera pedagogiska frågor.

Särbokulturen kännetecknas av att var och en sköter sig själv i sitt klassrum. Det är inte helt ovanligt att det förekommer obearbetade konflikter. Existerar generellt sett inga konflikter.

2.3 Skolkultur som organisationskultur

Skolkultur som både skolklimat och lärarkultur präglar denna forskningsinriktning som försöker skapa en helhetsförståelse för begreppet skolkultur.

Ekholm (2000) lyfter Scheins teorier från 1992 där han menar att en organisationskultur kan förstås på tre nivåer: artefaktnivån, värderingsnivån och en grundläggande underliggande nivå.

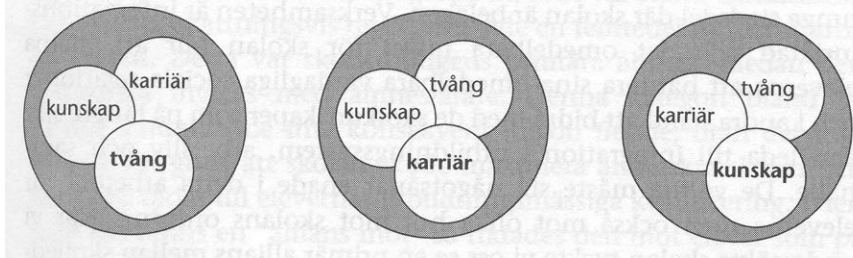
Artefakter utgörs av organisationens synliga strukturer och processer. Dessa är svåra att avkoda.

Värderingar utgörs av strategier, mål och visioner. Med andra ord sagt den officiella policyn.

Grundläggande underliggande nivå utgörs av omedvetna föreställningar som man kan säga är själva grunden för värderingar och handlingar.

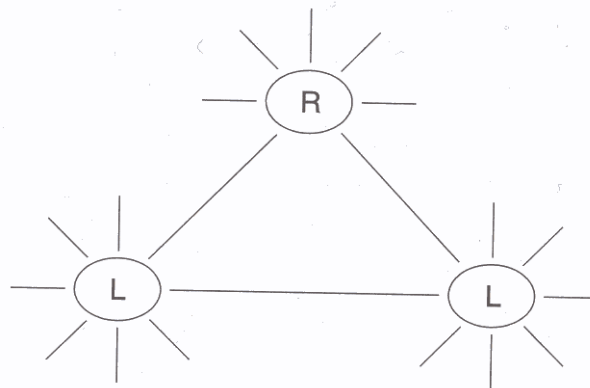
Persson (2003) bygger vidare på Scheins definition av organisationskultur det vill säga det mönster av grundläggande antaganden om och erfarenheter av extern anpassning och intern integration som med tiden blivit giltiga inom en organisation. ”Mot denna bakgrund uppfattar vi skolkultur som ett resultat dels av extern anpassning till skolans omgivning, dels av intern integration av skolans olika aktörer, inte minst elever.” (Persson et.al., 2003, s.50). Persson menar att elevernas sätt att fungera avgör om skolan ska utveckla en kultur av *tvång*, *karriär* eller *kunskap*. Dessa tre skolkulturer består av samma element som dock kombineras olika beroende på deras olika inbördes dominansförhållanden. I *tvångskulturen* är det förvaring och dominans som sätts i

förgrunden. I *karriärkulturen* är det karriär och därmed beroende av betyg som sätts i förgrunden. I *kunskapskulturen* är det kunskap för dess egen skull som sätts i förgrunden.



(Persson, 2003, s. 50)

Hultman (2001) beskriver skolans organisation som ett system av minikulturer. Med hjälp av en nätverksmodell illustrerar han relationer och mer eller mindre lösa kopplingar mellan de olika delkulturerna. (R = rektor, L = lärare) Därmed problematiserar han pedagogens kunskapsbildning och synliggör den dynamik som finns i verksamheten och ger oss insikten om att skolans verklighet är mer komplex än vad man kanske anat. Detta får givetvis konsekvenser för både förhållningssätt och kunskapssyn.



(Hultman, 2001, s.139)

Hultman betonar att det inte enbart handlar om att en enskild pedagog använder sig eller inte använder sig av vetenskaplig kunskap – utan att det i realiteten är ett samspel mellan individ och organisation. Kunskaps- och forskningsutnyttjandet styrs upp av skolans kultur och informella nätverk. ”Ett exempel på detta kan vi kalla kontextuella lojaliteter och beroenden, där de anställda är beroende av en förtroendefull relation till exempelvis föräldrar.” (Hultman, 2001, s.139)

Berg (1999) redogör i *Skolan i ett institutionsperspektiv* efter att ha gjort en studie på både kommun och skolnivå, för vilken betydelse skolans kultur har på den formella styrningen. Resultatet visar att skolorna generellt sett saknade den aktörsberedskap som krävs för att de förändringar ska komma till stånd som den formella styrningen och ledningen insisterar på.

Berg (1999) talar om en lokal skolkultur som spänner från en *avgränsad* till en *utvidgad* kultur. Om den dominerande kulturen är avgränsad kan man säga att relationen mellan skolledare och pedagog formas av ett osynligt kontrakt som innebär att var och en har sina olika domäner, vilket innebär att skolledaren bestämmer över administration och resurser men pedagogen tar hand om undervisningen utan inblandning av skolledaren.

I en utvidgad kultur, menar Berg (1999) att det osynliga kontraktet upphävs. Här vill inte pedagogen ensam ta hand om undervisningen utan vill ha en dialog med kollegor och skolledaren om den pedagogiska verksamheten. Av ovanstående framgår att rektorsrollen inte är given på förhand utan är något som måste definieras på varje skola.

Berg gör sammanfattningsvis skolors kultur till en kärnfråga och menar att det är själva skolkulturen som skapar ramarna och handlingsutrymmet.

2.4 En skola – flera kulturer

Kulturer varierar således mellan olika skolor men kan också variera inom en och samma skola. ”Det finns emellertid inte en skolkultur, utan många. Denna mångfald konstitueras inte enbart genom olikheter mellan skolor, utan finns inom varje skola. Det är därför befogat att tala om skolkulturer – i pluralis.” (Persson et.al, 2003, s. 17). Även Berg påtalar detta men säger också att det ofta är en kultur som på ett eller annat sätt har ett mer dominerande inflytande över verksamheten. Den dominerande skolkulturen personifieras enligt Berg (1999) av ”kodbärare” – pedagoger som antingen är eldsjälar eller bromsklossar. Därmed kan skolkulturen sägas vara en viktig faktor för att förstå aktörsberedskaper, det vill säga förmågan och viljan att genomföra en förändring. ”Kodbärarna har ofta rollen som informella ledare och utgör därmed i praktiken skolorganisationens reella makthavare.” (Berg, 1999, s.123)

2-5 Önskvärd skolkultur

Bland de olika skolkulturerna framställs vissa typer som mer önskvärda än andra. Det är den samarbetande kulturen som förordas eller för att använda exempelvis Staessens termer den professionella skolan. Blossing betonar att det är viktigt att man definierar vad som menas med en samarbetande kultur:

”...och också se kritiskt på samarbetsformer som i dag implementeras på många skolor och som hålls fram som exemplariska förebilder. Samarbetets artefakter, dess strukturer och processer, för att använda Scheins (1992) termer, kanske döljer det som visar sig vara något annat än ett professionellt samarbete.” (Blossing, 2000, s.67)

Den professionella skolan utmärks av att mål ska uppfyllas, vilket föranleder Blossing att resonera kring om den svenska skolans numera målstyrda verksamhet har ökade möjligheter att verka för den professionella skolan. Blossing menar dock att mycket talar för att så inte är fallet då han anser målen vara alltför noggrant specificerade.

”En del lärare vittnar om att mål- och resultatstyrningen i många fall har lett till en alltför fastlåst och instrumentellt effektuerande syn på undervisning och lärande. Läroplanens mål i de olika ämnena portioneras ut i lagom textavsnitt till eleverna som snabbt och effektivt ska konsumera dem. Vi frågar oss i vilken grad det är mål- och resultatstyrningen som sådan som är förklaringen till detta. Det kan också vara kulturellt bestämda föreställningar om vad som är en rationell verksamhet och vad som är det förnuftiga förhållningssättet till kunskap. Syftesbeskrivningar, målformuleringar, kriterier och tidsplaneringar är med en sådan tolkning mål- och resultat påtagliga och odiskutabla redskap.” (Blossing, 1999, s.86).

Det som enligt Berg binder samman de olika kulturbegreppen är att de alla på något sätt berör värdegrunden. På ett eller annat sätt är därför skolkulturen ständigt närvarande i de aktiviteter som äger rum inom en skola. ”När t ex traditionella skoldokument som schema, tjänstefördelning, skolkatalog och arbetsplaner granskas, kan vi där få en väsentlig information om den dominerande skolkulturen.” (Berg, 1999, s.117)

2.6 Skolledarskap i förhållande till skolkultur

I sin avhandling *En riktig rektor - Om ledarskap, genus och skolkulturer* finner Brüde Sundin vid sin genomgång av centrala perspektiv inom forskning om skolledarskap tre olika synsätt inom organisationsforskningen. Effektivitetsperspektivet (såsom exempelvis rationella beslut) har djupa rötter inom forskningen men kom på 1930 - talet att utmanas av personperspektivet (såsom exempelvis personliga lojaliteter). Det politiska perspektivet (såsom exempelvis konkurrerande uppfattningar) blev vanligare från 1950 - talet. I slutet av 1990 - talet utmanades dessa perspektiv av ett fjärde – det kulturella perspektivet. Dock är förhållandevis lite forskning om just skolledarskap gjord utifrån detta perspektiv. (Sergiovanni, 1984)

Brüde Sundin (2007) konstaterar att en stor del av rektors vardag består av en mängd möten med andra människor. Genom studien framkommer också att det kan förekomma delkulturer inom skolan. Det är mot bakgrund av detta som författaren tror att rektorerna talar om att bygga upp kanaler som de kan leda via. Kanaler betraktar författaren som liktydiga med relationer. Att upprätta och vidmakthålla dessa relationer är till synes en viktig aspekt av rektorsarbetet.

Författaren väljer att utifrån det sist nämnda perspektivet studera rektors vardag. Kulturbegreppet definieras utifrån tre olika ansatser. I den första ansatsen är målet att finna effektivitet och i den andra vill man uppmuntra till kritisk reflektion kring förståelsen av det sociala livet. I den tredje ansatsen slutligen är målet att få en generell förståelse för subjektiva upplevelser utan att det är förknippat med problemlösande eller emancipatoriska intressen. Brüde Sundin finner att hennes studie faller under den tredje kategorin.

När Brüde Sundin resonerar kring möjligheten att det på en skola förekommer flera delkulturer betonar hon vikten av att skolledaren måste acceptera att skillnaderna mellan kulturernas värderingar kan vara större än organisationens gemensamma värderingar. Brüde ..till Scheins (1992) ...”att det mest centrala för en ledare är att komma åt de djupare nivåerna av kulturen; de basala antagandena. (s.72 och att det krävs en känslighet hos ledaren (Bates, 1984). Också Sergiovanni betonar att ledarens uppgift är att kunna identifiera de kulturella bitarna för att kunna föra gruppen framåt i utveckling.

I sitt resonemang kring olika kulturella nivåer menar Schein (1992) att det som är mest centralt för en ledare är att nå ner till de djupaste nivåerna av kulturen, de basala antagandena. Schein säger att de basala antagandena är starka genom att de är för givet tagna och därför inte diskuteras. Därför är den kulturella makten här som mest kraftfull. Om vi förstår de basala antagandena så kan vi också förstå de mest ytliga.

I Lgr11, Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011) framgår tydligt att skolan ska utvecklas så att förutsättningarna att uppnå målen blir de bästa tänkbara. Skolledaren har det pedagogiska huvudansvaret för skolan, vilket tillsammans med lärarnas professionella ansvar skapar förutsättningar för en kvalitativ skolutveckling. I måldokumentet för den statliga rektorsutbildningen, *Rektor – demokratisk, utmanande ledare* (Skolverket, 2002, s.2) anges slutmålet för utbildningen ”Efter utbildningen förväntas rektorerna kunna tillämpa ett ledarskap som karaktäriseras av ett demokratiskt lärande och kommunikativt förhållningssätt.”

Vid nationella kvalitetsgranskningen 1998 fann Skolverket att långt ifrån alla pedagoger önskar att skolledaren med sitt ledarskap ska prägla verksamheten. Hultman (2001) talar om pedagoger som ger uttryck för att "Ledningens roll blir att hjälpa till med att hantera uppkomna problem. När det gäller den pedagogiska dimensionen och klassrumsarbetet finns det inga kopplingar." (2001, s.114). Ekholm säger att skolledningen i de olika kulturerna kommer att framtona på olika sätt bland annat beroende på att det i de olika arbetskulturerna finns olika förväntningar på ledarskapet.

Att skolledaren kan te sig vara rakt motsatt det som läroplanen avser kan förstås i ljuset av Bergs resultat från SLAV 1 och SLAV 2 – projekten "...att om en skolledare står för en verksamhetsinriktning som inte är i linje med den dominerande kulturen vid den aktuella skolan, medför detta i regel stora lednings- och ledarskapsproblem." (Berg, 1999, s.205). Berg var vetenskaplig ledare för ovanstående projekt. I projektets första del studerades skolledares arbete och arbetsvillkor. I den andra delen vidgades projektet till att omfatta styrning och ledning av och i skolan i ett större perspektiv.

Berg för ett resonemang om skolans personal som professionella aktörer. I den nya resultat- och målstyrda skolan ser han en öppning för en utvidgad professionalism som är att betraktas som ett medel för att upptäcka handlingsutrymmet. Den utökade professionens kultur uppmuntrar en verksamhetsansvarig skolledarroll. Den verksamhetsansvarige skolledarens arbetsområden omfattar hela skolans verksamhet inklusive klassrumsarbetet. Den grundläggande kunskapsbas som skolledaren behöver ha för att kunna hantera en yrkesroll av detta slag handlar om kunskap med inriktning på såväl styrning av som styrning i skolan.

Berg betonar att ledarskapet i dag är mer inriktat mot att skapa handlingsutrymme för skolutveckling. Det innebär att kompetensen att arbeta med förändringar är viktigare än tidigare på grund av den minskade regelstyrningen. Detta sagt mot bakgrunden av att skolledare tycks verka i skärningspunkten mellan samhällsbevarande och samhällsförändrande. Kompetensutveckling av skolledare är till synes en viktig fråga och kanske är det så att utmaningen ligger i att förstå vilken kompetens som behövs för att möta förändringarna i skolans verksamhet. (Utbildningsdep. 2001).

2.7 Skolutveckling i förhållande till skolkultur

I den litteratur som jag använt ses skolkulturen som en viktig del när det gäller skolans förmåga att granska och förbättra sig. Kunskap om skolkulturer anses vara en väg till framgång, eftersom en sådan kunskap kan vara ett sätt att se mönster i skolan.

Hargreaves (1998) betonar vikten av att förstå relationer mellan skolkultur och skolutveckling. Han talar som tidigare nämnts om undervisningskulturens två dimensioner, *inhåll* och *form*. Innehållet utgörs av de attityder och värderingar som är gemensamma och kommer till uttryck i "Det är så vi alltid gör här hos oss." Formen däremot utgörs av de relationsmönster som är utmärkande i kulturen. Det är först genom själva kulturformen som kulturinnehållet förverkligas. Hargreaves menar att om vi förstår skolkulturens formsida så kan vi också få insikt i vilka möjligheterna/svårigheterna är när det gäller skolutveckling.

Vi möter liknande tankegångar hos Blossing som talar om vikten av att lägesbedöma skolan innan man påbörjar utvecklingsarbetet. "För det första behöver man uppmärksamma vilka arbetsmönster som är stabila på skolan. För det andra behöver

skolledaren bedöma huruvida skolkulturen är av sådan art att den främjar skolans självförnyande förmåga.” (Blossing, 2000, s. 69) Stöd för dessa tankegångar finner han hos såväl Sarason (1980) som Miles & Ekholm (1985).

Ekholm (2000) betonar i likhet med Blossing betydelsen av att skolan analyserar den egna kulturen innan ett utvecklingsarbete påbörjas. ”Utvärderingar eller lägesbedömningar används i dag ofta för att kartlägga elevers och föräldrars åsikter om olika delar av verksamheten, mer sällan används interna granskningar för att kartlägga skolans arbets- och umgängesmönster bland de vuxna.” (Ekholm, 2000, s.181)

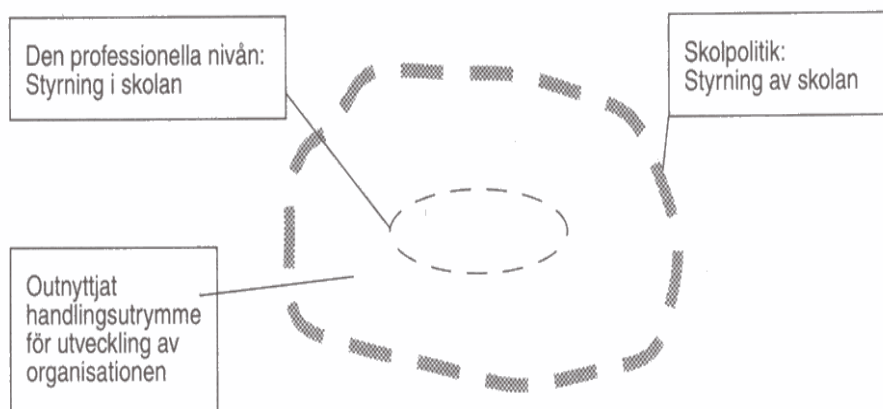
Blossing redogör för hur Ekholm genom att samla information om delsystemen i skolors infrastruktur tydliggör förhållandet mellan skolkultur och skolutveckling. Infrastrukturen utgörs av:

normsystemet som beskriver vad som är vanligt när det gäller exempelvis elevers prestationer och vad som är tillåtet när det gäller att testa nya tankegångar,
belönings- och sanktionssystemet som beskriver vilka handlingar man uppmärksammar/inte uppmärksammar,
makt- och ansvarsfördelningssystemet som beskriver hur man fördelar helhetsansvaret,
grupperingssystemet som utgör själva grunden i organisationsstrukturen, beskriver hur man rent formellt delar in exempelvis elever i klasser och lärare i arbetsgrupper,
kommunikationssystemet som beskriver hur utbytet av information inom skolan sker,
utvärderingssystemet som beskriver hur man samlar in och systematiserar data om verksamheten,
målhanteringssystemet som handlar om hur man diskuterar och problematiserar exempelvis de nationella målen.

Berg (1999) gör mötet mellan reformmotiverade styrsignaler och skolors kultur till en kärnfråga. Ramarna och handlingsutrymmet ligger i själva skolkulturen. Han menar att påtvingade utvecklingsåtgärder är dömda att misslyckas.

”Om det inom en skola existerar en dominerande aktörsberedskap för reformens grundläggande innehåll, då föreligger rimliga förutsättningar att reformens innehåll ska falla i god jord. Om den dominerande aktörsberedskapen däremot befinner sig på ett alltför långt avstånd från reformintentionerna, så föreligger begränsade eller i extremfallet inga förutsättningar för en implementering som svarar mot reformens avsikter.” (Berg, 1999, s.202)

Skolkultur är, enligt Berg en nyckelfaktor i skolutveckling. Verksamheten styrs med andra ord sagt av skolkoder i lika hög grad som den är anpassad till central styrning. I *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*, ger Berg en utförlig beskrivning av den metod för kulturanalys som han utvecklat. Nyckelorden i den ”filosofi” som ovanstående analys vilar på är *yttre* och *inre* gränser jämte *frirum*. Med andra ord sagt är det en skolutveckling som vilar på frirumsstrategi. De yttre gränserna utgörs av de officiella styrdokumenterna medan de inre gränserna regleras av skolans kultur/kulturer. Frirummet kan sägas utgöras av skillnaden mellan ovanstående gränser. Skolutveckling innebär att man upptäcker och erövrar detta frirum.



(Berg, 1999, s.242)

Genom att blotta skolans rådande kultur öppnar vi också upp för en dialog – där fokus ligger på handlingsmönster, roller, värderingar och förväntningar. Berg talar om en "utvidgad lärarprofessionalism" där det handlar om att pedagogen ska upptäcka handlingsutrymmet. Ett medel som kan stå till buds för att erövra detta utrymme är *det pedagogiska samtalet*. " ...kan det pedagogiska samtalet som form och process ses som ett medel att just upptäcka och erövra det tillgängliga handlingsutrymmet. Det pedagogiska samtalet blir därmed en integrerad aktivitet i en skolutvecklingsprocess." (Berg, 1999, s.242)

Kanske är det så att man redan genom själva påbörjandet av analysen påverkar själva aktörsberedskapen och att kulturanalysen kan ligga till grund för framtagande av idéer till utvecklingsområden. Vid en sådan intern analys av skolans arbetsmönster som kan sägas utföras genom ovanstående metod är det som jag förstår det, viktigt att man som skolledare har lyckats förankra arbetsmetoden i personalgruppen. Det innebär att bakgrund och syfte måste ha klargjorts.

2.8 Sammanfattande kommentar

I sökandet efter lämplig litteratur har jag gjort en medveten avgränsning. Urvalet har fokuserats på forskning kring skolkultur och ledarskap i ett kulturbyggande sammanhang – skolutveckling - med skolledarskap i fokus.

Det tycks inte finnas någon given enighet kring hur begreppet skolkultur ska definieras. Tvärtom förefaller det som om begreppet är såväl abstrakt, mångfasetterat som ytterst svårfångat. Ibland tycks det mig som olika författare kan mena samma sak men innebörden tycks också kunna variera och det gör det därför svårt att veta om författarna verkligen menar samma sak.

Vid min beskrivning av skolkultur som begrepp fann jag (se 1.3 Begreppet skolkultur) att svensk forskning om skolkultur följt tre spår/perspektiv – skolkultur ses som skolklimat eller skolanda – skolkultur ses som lärarkultur eller lärarnas arbetskultur och slutligen skolkultur likställs med organisationskultur. Utifrån det perspektiv som anlägges framhävs vissa aspekter medan andra kommer mera i skymundan.

Begreppet skolkultur kan med utgångspunkt från ovanstående perspektiv rymma såväl en mental som en kommunikativ dimension. Den mentala biten kan sägas omfatta kunskaper, värderingar och föreställningar. Det kommunikativa däremot utgöres av relationer och är således en social företeelse. Detta till skillnad mot den mentala

dimensionen som är mera av privat karaktär. Kultur kan också ses som ett ramverk – en organisation - utifrån vilken språk, ritualer och artefakter fungerar som en kompass för människorna.

Det som på något sätt tycks binda samman de olika spår som svensk forskning om skolkultur har följt - är att de på ett eller annat sätt berör den eller de värdebaser som skolan representeras av.

Utifrån Scheins (1992) resonemang är det av högsta prioritet att ledaren känner till den/de kulturer som härskar på skolan. Ordet härskar är valt med utgångspunkt från de tankar som Schein framför, där han betonar att det är i de basala antagandena – de förgivet tagna – som den verkliga kulturella makten ligger. Det är här som makten är som mest kraftfull eftersom ovanstående antaganden inte diskuteras. Om inte ledaren kan erfara och hantera kulturen kommer kulturen/kulturerna att styra ledaren istället för tvärtom. Det känns därför helt logiskt och av stort intresse att i denna studie fokusera på skolledarens erfarenhet och hanterande av den egna skolans kultur.

Att jag i min studie också kopplar skolledarens erfarenhet av egna skolans kultur till skolutveckling är gjort utifrån den kunskap jag erhöll vid litteraturgenomgången om skolkulturens betydelse när skolor bedriver förbättringsarbete/skolutveckling. Också här kan man utifrån val av perspektiv skönja att vissa aspekter framhävs medan andra kommer mera i skymundan. Således betonar Hargreaves, (1994) vars perspektiv utgår från synen på skolklimat som lärarkultur eller lärarnas arbetskultur - vikten av att förstå relationer mellan skolkultur och skolutveckling. Berg, (1999) i vars perspektiv skolkultur likställs med organisationskultur betonar en skolutveckling där pedagogerna ska upptäcka handlingsutrymmet. Det betyder inte att relationer är ointressanta - det är bara inte samma fokus som hos föregående forskare.

Blossing (2000) finner att såväl Sarason (1980) som Miles & Ekholm (1985) betonar vikten av att reflektera kring olika sätt att organisera skolans liv när man ska förbättra skolan. Med andra ord sagt – man medvetandegör sig om skolans rådande kultur, Att stöd och krav från ledningen är nödvändig vid ett sådant arbete framhålls genomgående. Det ställer onekligen krav på att skolledaren har tillräckliga kunskaper för att leda ett sådant arbete.

Sammanfattningsvis är det mot bakgrunden av en i litteraturen allmänt förekommande synpunkt att kultur har blivit alltmer viktigt att ta hänsyn till, när man försöker förstå skolans verksamhet (Bush, 2002) - som jag i denna studie har intentionen att förstå hur skolledare beskriver och hanterar den egna skolans kultur. Det jag funderar över är om det bland skolledare förekommer kritisk reflektion kring förståelsen av skolans kultur. Intressant är också i vilken utsträckning skolledare relaterar sin syn på skolkultur till personliga erfarenheter/möten – alternativt relaterar sin syn till sitt uppdrag/läroplanen. Med andra ord sagt i vilken utsträckning och på vilket sätt kulturbegreppet i dag används av skolledare som redskap i en strävan att försöka förstå och utveckla skolan.

3 Studiens syfte

Avsikten med uppsatsen är att ge begreppet skolkultur konturer genom litteraturgenomgången men framför allt genom intervjuförfarandet. Genom att analysera skolledarnas syn på den egna skolans kultur är syftet att förstå skolledares skilda sätt att

erfara och hantera den egna skolans kultur. De intervjuade kommer därför att ledas till följande teman:

- *Begreppet skolkultur
- *Skolledaren i förhållande till skolkultur
- *Pedagogen i förhållande till skolkultur
- *Skolutveckling i förhållande till skolkultur

Uppsatsens syfte formuleras i följande fråga:

På vilka skilda sätt beskriver skolledare att de erfar och hanterar den egna skolans kultur?

4 Metod

Skolledares skilda sätt att erfa och hantera den egna skolans kultur utgör själva kärnan i mitt studium. I detta avsnitt presenterar och reflekterar jag kring metodologiska tillvägagångssätt.

Jag intar ett hermeneutiskt förhållningssätt och använder mig av en kvalitativ analysmetod. Intervjuerna är grundstenar för min analys av att försöka spegla skolledares erfarenhet och hanterande av den egna skolans kultur.

4.1 Vetenskapligt förhållningssätt

Ansatsen är hermeneutisk. Dess betoning på förståelse ger mig vägar till kunskap som är stängda för positivismen. (Thurén, 1991). Inom hermeneutiken, tolkningsläran, framhåller Patel och Davidson (1994) att det är genom språket man skaffar sig kunskap för att förstå människan. De betonar att man kan förstå innebörden i människors livssituation genom att tolka den information som utsänds genom det muntliga och skriftliga språket, samt i mänskliga handlingar och uttryck.

Forskaren ställer helheten i relation till delarna och pendlar mellan dessa. Denna dialektiska process mellan delarna och helheten benämns den sk hermeneutiska cirkeln. Cirkeln ökar möjligheten till en djupare förståelse. (Kvale, 1997) Genom att skifta mellan att inta objektets och subjektets synvinkel bör jag få en god förståelse av det studerade problemet. Det innebär också att jag är mitt eget tolkningsinstrument (Kjaer & Jensen, 1995).

Alveson & Sköldberg (1994) menar att i en god hermeneutisk tolkning sker en alternering mellan fyra aspekter; tolkningsmönster, text, dialog och uttolkning. Samtliga aspekter rymmer argument för eller emot tolkningen. I en dialog som startar i forskarens förförståelse med texten bildas mönstret som ändras efter hand som forskaren reflekterar. Förförståelsen kan bestå av olika slags kunskap – i mitt fall av olika slags erfarenheter. Text definieras inte här som fakta, utan fakta är det resultat som framgår efter tolkning av den aktuella texten som kan vara muntlig, skriftlig eller bildlig. I dialogformen ligger en *inbjudan* till samtal där man som forskare intar en aktivt ödmjuk roll. Man glider in och ut mellan delar och helhet. Uttolkningen rymmer formuleringar utav deltolkningar.

4.2 Förförståelse

Ett centralt begrepp inom hermeneutiken är förförståelsen. I detta begrepp ligger att vi inte enbart uppfattar verkligheten med våra sinnen – utan det handlar också om tolkning (Thurén, 1991). Inom hermeneutiken är samtal och text väsentliga begrepp. Under intervjun förvandlas den muntliga diskursen till text som tolkas av intervjuaren. Forskarens förkunskap om texten har stor betydelse. Detta för att uppfatta nyanserna i det som kommer till uttryck och kunna följa upp det som säges under intervjun. För att kunna ställa frågor som leder framåt måste man ha kunskap om fenomenet (Kvale, 1997)

Förförståelsen är också kopplad till forskarens tidigare erfarenheter av den miljö där studiet genomförs. Om intervjuaren är bekant med de maktstrukturer och dagliga rutiner som omger informanten ökar förståelsen och därmed möjligheten att ställa följdfrågor som leder samtalet framåt (Kvale, 1997). För att göra bra intervjuer krävs sakkunskap inte endast när det gäller ämnet och det mänskliga samspelet. Intervjuarens känslighet och empati har betydelse för resultatet. Att intervju är ett hantverk, menar Kvale. (1997)

Jag har arbetat i drygt 30 år som mellanstadielärare i grundskolan. Dessa mina yrkesverksamma år har givetvis gett mig en viss förståelse av skolkultur. Jag har också arbetat under ett antal olika skolledare och har förmodligen skaffat mig en generell uppfattning om dem som yrkeskår. Min förförståelse av den miljö där studien genomförs ökar förmodligen min förmåga att leda samtalen med skolledarna. Förmodligen är det också så att mina erfarenheter kan ge djup och bredd i analysen.

Dock innebär denna min förförståelse också en risk att ett antal oprövade uppfattningar får styra analysarbetet. Detta kan givetvis påverka min förmåga att hålla mig distanserad. För att i görligaste mån undvika ovanstående reflekterar jag kontinuerligt över vilken betydelse mina värderingar har.

4.3 Kvalitativ metod

Avsikten med denna studie kan sägas vara en strävan i att beskriva och förstå på vilka skilda sätt de intervjuade beskriver den egna skolans kultur. Val av metod är gjort utifrån mitt studerade problem med en önskan om djup i materialet. Detta att förstå innebörden av en viss företeelse eller upplevelse är den kvalitativa forskningsmetodens främsta syfte, (Merriam, 1994) där målsättningen är att hitta mönster i materialet som kan ligga till grund vid redovisningen (Patel, Davidson, 1994).

Att den kvalitativa forskningsintervjun beroende på det mänskliga samspelet skulle sakna objektivitet avfärdar Kvale (1997) med att det finns ett dussintal sinsemellan motsägelsefulla betydelser av ordet objektivitet, vilket han menar leder till att den kvalitativa intervjun varken kan anses vara en objektiv eller subjektiv metod.

När man använder sig av en kvalitativ forskningsmetod, kan det vara svårt att beskriva för andra hur databearbetningen och framtagandet av resultatet har kommit till. Detta beror på att man som forskare har en så subjektiv roll och att all kvalitativ data är relaterad till någon bestämd beskrivning över hur man går tillväga i sin databearbetning. Att det skulle finnas generella metoder för databearbetning strider mot grundtanken i den kvalitativa forskningsmetoden, där man vill fånga det unika och subjektivistiska i situationen (Lantz, 1993). Enligt Holme och Solvang (1991) är man inte inriktad på att

pröva om informationen har generell giltighet. Det primära är att så exakt som möjligt beskriva och klargöra de ibland motsägelsefulla uppfattningar som informanten kan ge uttryck för (Kvale, 1997)

Jag väljer de halvstrukturerade frågorna för att betona de intervjuades tankegångar. Detta innebär att frågorna är av sådan karaktär att det utifrån informantens språkvanor och referensramar kan förstås på olika sätt (Åkerberg, 1986). I min uppgift som intervjuare ligger att kritiskt granska svaren till de öppna frågorna och ställa följdfrågor i de fall då det krävs specificering av något slag (Kvale, 1997)

För att fördjupa mina kunskaper i genomförande och analys av forskningsintervjun som metod studerar jag Kvale som talar om malmletaren och resenären som två metaforer för intervjuaren. Malmletarmetaforen kan sägas spegla inställningen att kunskapen är given medan resenärmetaforen står för en konstruktivistisk kunskapssyn (Kvale, 1997). Om resenären säger Kvale: "Intervjuaren – resenären vandrar genom landskapet och inleder samtal med de personer han träffar på. Resenären utforskar landets många regioner, strövar fritt omkring, i okänt territorium eller efter karta. Resenären kan också medvetet söka upp specifika platser eller ämnen genom att följa en *metod*, med den ursprungliga grekiska innebörden: "en väg som leder till målet". Intervjuaren vandrar runt med de lokala invånarna, ställer frågor som får dem att berätta historier om sina livsvärldar, samtalar med dem, i den ursprungliga latinska innebörden av *konversation*: "vandra tillsammans med" (Kvale, 1997, s.12)

4.4 Urval

På frågan hur många intervjupersoner som behövs svarar Kvale "Intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du vill veta" (1997, s.97). Med andra ord sagt handlar det om att låta undersökningens syfte styra. Då syftet är att förstå skolledarens tankar kring begreppet skolkultur är intentionen att i största möjliga utsträckning tolka materialet från intervjuerna. Antalet intervjuade bör därför inte vara alltför stort om det ska vara möjligt med ingående tolkningar. Mitt beslut blir därför att med utgångspunkt från ovanstående resonemang intervju fem skolledare.

När det gäller val av vilka som ska intervjuas finns det vad jag förstår inga speciella regler. Redan i min syftesbeskrivning anges att det är skolledarens förståelse av egna skolans kultur som är ämnet för mitt studium. Jag har valt skolledare eftersom de är pedagogiska ledare. "De människor som ingår i urvalet har en tendens att medvetet väljas därför att de har något speciellt att bidra med, har en unik inblick eller en särskild position" (Denscombe, 2006, s.142)

Frågan är vilka skolledare jag ska intervju. Om jag väljer skolledare från egna kommunen finns det en risk att jag tenderar att välja skolledare efter vilken förhandsuppfattning jag har av dem som privatperson och/eller yrkesutövare. Det är viktigt att i största möjliga utsträckning eliminera risken att resultatet styrs upp av mig.

Studiens informanter är fem skolledare, tre kvinnor och två män. Samtliga är verksamma i Blekinge län och representerar olika skolformer. Tre skolledare ansvarar för F - 6 verksamheter och två för F - 9, där samtliga från den först nämnda gruppen har kommunen som huvudman medan de andra två är friskolor. Skolledarnas tjänstgöringsår i yrket varierar liksom deras grundutbildning. Samtliga utom en av skolledarna har genomgått eller deltagit i den statliga rektorsutbildningen.

4.5 Genomförande

För att förbereda mig inför intervjuerna studerar jag Kvales tolv aspekter av den kvalitativa forskningsintervjuens förståelse. Trots att kunskap betonas olika i filosofier såsom postmodernt tänkande, hermeneutik, fenomenologi och dialektik finner Kvale att samtliga tankeströmningar har analyserat flertalet av ovan nämnda aspekter. De bildar huvudstruktur åt mina intervjuer och är enligt följande:

Livsvärld. (Bengtsson (2001) betonar att livsvärlden är själva förutsättningen för empiriska teorier, då det är därifrån som vetenskapen hämtar sitt erfarenhetsmaterial. Teorierna måste helt enkelt kunna återföras till livsvärlden). Det är den intervjuades livsvärld och hans relation till den som är själva ämnet för vårt möte. För mig som intervjuare handlar det om att försöka förstå och beskriva det som den intervjuade delger mig. Kvale (a.a) talar om intervjun som ett möte där två personer talar om ett ämne som intresserar dem båda. Med andra ord sagt är intervjun strikt ämnesorienterad.

Mening. Kvale (a.a) betonar att det är viktigt att som intervjuare både lyssna till det som sägs direkt och indirekt. Som intervjuare kan man försöka formulera det som sägs indirekt och på så sätt få en bekräftelse av den intervjuade om man uppfattat honom rätt.

Det kvalitativa. Beskrivningen i ord motsvarar den exakthet som fås i siffror i ett kvantitativt studium.

Det deskriptiva. Syftet enligt Kvale är att erhålla otolkade beskrivningar. Det är intervjuarens uppgift att tolka.

Det specifika. Allmänt ställda frågor kan vara av intresse men fokus bör läggas på det specifika.

Förutsättningsmedvetande. Att inte låta på förhand formulerade frågor styra intervjun utan vara lyhörd för det som man får ta del av.

Fokusering Den kvalitativa forskningsintervjun är fokuserad på vissa teman i den intervjuades livsvärld. Den är varken strängt strukturerad med standardiserade frågor eller helt "icke - styrande", utan just fokuserad" (Kvale, 1997) För att underlätta för skolledaren att hålla fokus och samtidigt ge viss struktur åt samtalet beslutar jag mig för att leda den intervjuade till följande teman:

- * Begreppet skolkultur
- * Skolledaren i förhållande till skolkultur
- * Pedagogen i förhållande till skolkultur
- * Skolutveckling i förhållande till skolkultur

Mångtydighet. Målet är inte att komma fram till entydiga svar om det ämne man försöker förstå. Motsägelsefulla kommentarer kan förekomma. För mig som intervjuare handlar det om att försöka beskriva och tolka motsägelserna.

Förändring. Den intervjuade kan under själva intervjun ändra uppfattning om själva temat. Detta eftersom han kan se nya aspekter när han verbaliserar sin livsvärld.

Känslighet. Kvale problematiserar kring hur kravet på känslighet och kunskap om temat hos intervjuaren kan tyckas kontrastera mot det förutsättningslösa. Ett sätt kan vara att inta en medveten naivitet.

Mellanmänsklig situation. Det inflytande som intervjuaren och den intervjuade utövar på varandra kognitivt såväl som emotionellt är något som Kvale menar kan vara styrkan i en intervju. Vad jag förstår handlar det om att vara medveten om den mellanmänskliga dynamiken.

Positiv upplevelse. En väl genomförd intervju kan vara en positiv upplevelse för den intervjuade. Någon (intervjuaren) har varit intresserad av att ta del av hans livsvärld.

Genom min strävan att låta ovanstående aspekter bilda huvudstruktur åt intervjuerna betonar jag således min syn på forskningsintervjun som ett sätt att vinna kunskap.

De aktuella skolledarna tillfrågades per telefon om de ville delta i studien. Samtliga svarade ja. Intervjuerna genomfördes på skolledarnas arbetsplatser. Varje intervju tog cirka 45 – 60 minuter och spelades in på band. Därefter skrevs de ner i text.

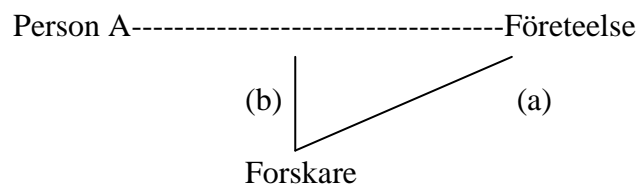
4.6 Fenomenografisk bearbetningsmetod

Syftet med mitt studium är att få kunskap om skolledares skilda erfarenheter och hanterande av den egna skolans kultur. Det kan också uttryckas som en önskan om att få tillgång till skolledarnas erfarenheter och tänkande kring fenomenet.

Inom pedagogisk forskning är fenomenografi en riktning inom vilken man intresserar sig för hur fenomen kan erfaras ur olika perspektiv. ”Kunskapsintresset (inom fenomenografin) består av att fånga och beskriva, analysera och tolka olika sätt som människor uppfattar fenomen i sin omvärld på.” (Uljens, 1989, s.11) Grundläggande är att det finns en variation i hur människor erfar och det är just denna variation som är intressant. Det är endast det subjekt som erfar objektet som kan beskriva.

I fenomenografin gör man en distinktion mellan första och andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv skulle vara att utifrån ett antal kriterier på ett objektivt sätt beskriva vad skolkultur är. I ett fenomenografiskt perspektiv inriktar man sig istället på andra ordningens perspektiv, i vilket det skulle handla om olika sätt att erfar skolkultur.

Med hjälp av nedanstående illustration beskriver Uljens (1989) förhållandet mellan en företeelse, personens uppfattning av denna företeelse och forskarens val av perspektiv:



(Uljens, 1989,s.18)

I ett första ordningens perspektiv fokuserar forskaren på företeelsen i sig (a). I ett andra ordningens perspektiv fokuserar forskaren på person A:s uppfattning om företeelsen (b). När forskaren ska försöka förstå person A:s uppfattning använder han sig av sin personliga, subjektiva relation till företeelsen. Forskaren blir i och med detta i likhet med person A ett subjekt.

Med utgångspunkt från ovanstående innebär en andra ordningens perspektiv i denna studie - att målet vid analysen av skolledares förståelse av skolkultur är - att leta efter skillnader på övergripande nivå i olika sätt att förstå skolkultur.

Fenomenografin utformades på 1970 - talet vid institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet under ledning av professor Marton. Det centrala begreppet är den uppfattning som av Marton och Svensson (1978) beskrivs enligt följande: ”Uppfattningar står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas, eftersom det aldrig har varit föremål för reflexion. De utgör den referensram inom vilken vi samlar våra kunskaper eller den grund på vilken vi bygger våra resonemang.”

(s.20). Ovanstående innebär att uppfattnings- och kunskapsbegreppet är nära relaterade till varandra.

Själva kärnan i fenomenet är *vad* som uppfattas och *hur* det uppfattas. Man talar alltså dels om en vad - aspekt och dels om en hur - aspekt. Vad - aspekten syftar på själva objektet för tänkandet medan hur - aspekten syftar på själva sättet att förstå objektet.

Dessa sätt delas in i beskrivningskategorier som får utgöra själva grunden för generalisering av hur skolkultur kan erfaras. Utsagor från de intervjuade läggs samman i ovanstående kategorier. Vad man gör är att man omvandlar en verklighet till en abstraktion som styrks av de intervjuades utsagor.

Beskrivningskategorier ska enligt Marton och Booth (2000) uppfylla tre kriterier.

- * alla enskilda kategorier ska ha en tydlig relation till fenomenen.

- * kategorierna ska ha en logisk relation till varandra, en relation som ofta är hierarkisk.

- * systemet ska vara sparsamt, vilket innebär att man använder så få kategorier som möjligt.

Studiens bearbetning inleddes med transkribering av det inspelade intervjumaterialet. Transkriberingen lästes ett flertal gånger och markeringar gjordes vid de uttalanden som var mest signifikanta. Detta sagt utifrån studiens syfte. Därefter lyftes de mest centrala delarna fram ur de markerade uttalandena. Dessa fördelades i grupper, där svaren var likartade. Dessa grupper jämfördes med varandra för att kunna finna kategorier som var speciellt utmärkande.

4.7 Validitet - Reliabilitet

För att min studie ska ha hög validitet måste jag ha undersökt det jag avsåg undersöka. Jag har därför beslutat att de intervjuade ska leda till följande teman: begreppet skolkultur, skolledaren i förhållande till skolkultur, pedagogen i förhållande till skolkultur och skolutveckling i förhållande till skolkultur. Detta för att underlätta både för mig och skolledaren att hålla fokus. Under hela arbetets gång bör jag göra återkommande kontroller att studien utgår från sitt syfte. (Kvale. 1997)

För att uppnå hög reliabilitet bör jag förbereda mig väl inför intervjuerna. Genom litteraturstudier bättrar jag på min förförståelse när det gäller begreppet skolkultur och förbättrar min intervjuteknik genom att studera bland annat Kvales tolv aspekter av den kvalitativa forskningsintervjuns förståelse. I intervjuerna handlar det om att exempelvis inte ställa ledande frågor och vid transkriberingen om att återge samtalen noggrant. (Kvale, 1997)

För att uppnå trovärdighet har jag redogjort för mina personliga erfarenheter (1.Inledning, 4.2 Förförståelse), redogjort för tidigare forskning (2.Litteraturgenomgång) och under arbetet med resultatet jämfört tolkningar och teoretiska resonemang med intervju svaren. Också läsaren har genom de relativt omfattande citaten getts möjlighet att tolka och bedöma resultatet.

4.8 Utbildningsvetenskaplig relevans

Tvivel kring problemets verkliga relevans är utan tvekan kännbart. Är det verkligen någon som kan ha nytta/nöje av den kunskap som förhoppningsvis blir resultatet av mitt studium? Min ambition är att förstå hur man som skolledare kan tänka kring den egna skolans kultur. I "Kvales anda" beger jag mig därför ut på min resa. Ensam vandrar jag

genom landskapet och inleder samtal med de människor jag träffar. Jag är också ensam när jag på min kammare reflekterar över vad jag har upplevt. Hur ska den som inte var med på resan – inte fick se ut över landskapet, inte fick studera stenarnas struktur någonsin kunna förstå? Är det inte förmätet av mig att tro att den kunskap som skapats i samspel mellan mig och den intervjuade, av andra ska anses såsom varande värdefull?

Då Johansson, Lindfors (1993) talar om relevanskriterier handlar det om problemvalets relevans, möjligheten till praktiskt genomförande och forskningsetik. Det första kriteriet innebär att problemet ska kunna bidra till utveckling av teori eller vara ”praktiskt fruktbar”. Det andra kriteriet innebär praktiska och/eller ekonomiska möjligheter att studera problemet. Det tredje kriteriet slutligen handlar om vem/vilka som kan skadas/gagnas av studiets slutliga resultat.

När det gäller mitt studium sett i relation till det första relevanskriteriet svarar jag tveklöst ja till att mitt studium *kan* vara ”praktiskt fruktbar”. Om belysning av skolledares möjligheter/begränsningar i att påverka handlingsutrymmet och ramarna för skolans verksamhet sett i relation till begreppet skolkultur äger rum - bör detta kunna vara av praktiskt intresse, Det är dock svårt att avgöra vilken grad av ”praktisk fruktbarhet” som mitt studium kommer att uppnå.

Det andra kriteriet gällande praktiska och ekonomiska möjligheter att studera problemet är onekligen det kriteriet som jag inte har behövt fundera så mycket kring. Skolledarna avsätter en timme av sin ordinarie arbetstid till att bli intervjuade och jag genomför intervjuerna på min fritid. Någon ekonomisk ersättning är det inte tal om.

Det tredje kriteriet bör också kunna uppfyllas. Förhoppningsvis är det så att mina förstudier hjälper mig att leva upp till de krav som ställs på intervjuaren då det gäller hantverksskicklighet, empati och kunnande. Om så är fallet, bör risken att skada någon i det närmaste vara eliminerad.

4.9 Etiska överväganden

För att skolledarna ska veta vad de ger sig in på när de samtycker till att medverka i studien har jag försökt följa de etiska krav för forskning och forskare som beskrivs av HSFR (Humanistisk samhällsvetenskapliga forskningsrådet) i skriften *Etikregler* (u.å./02). Nedanstående riktlinjer är framtagna för att framför allt skydda de intervjuade skolledarnas integritet. (Stukát, 2005)

Informationskravet innebär att de intervjuade skolledarna får förhandsinformation om studiens syfte och tillvägagångssätt. Skolledarna medvetandegörs också om att deltagandet är frivilligt och att man när som helst kan avbryta sin medverkan. Dessutom ges en beskrivning om hur resultatet kommer att användas och presenteras.

Samtyckeskravet Skolledarna bestämmer själva om de vill medverka. Således behövs inte samtycke inhämtas från annat håll. Redan i förhandsinformationen (se ovan) påtalas att skolledaren har rätt att själv bestämma hur länge och på vilka villkor han vill delta.

Konfidentialitetskravet innebär att de intervjuade informeras om att alla uppgifter behandlas konfidentiellt. All privat data som kan identifiera skolledaren redovisas inte. Skolledarna informeras också om möjligheten att få en sammanfattning av studien.

Nyttjandekravet innebär att den information som samlas in endast används för forskningsändamål.

5 Resultat

Syftet med min studie är att förstå på vilka skilda sätt skolledare beskriver att de erfar och hanterar den egna skolans kultur. För att underlätta för skolledaren att hålla fokus och samtidigt ge viss struktur åt samtalet leddes informanten vid intervjun till följande teman:

- * Begreppet skolkultur
- * Skolledaren i förhållande till skolkultur
- * Pedagogen i förhållande till skolkultur
- * Skolutveckling i förhållande till skolkultur

Ovanstående teman väljer jag att redovisa var för sig. Redovisningen är därför indelad i fyra avsnitt. Eftersom intervjuerna var halvstrukturerade inleds varje resultatdel med en översiktlig beskrivning av vilken typ av frågeställningar som ryms inom respektive tema. Därefter beskrivs kategorierna, vilka följs av de aktuella intervjuavsnitten som redovisas med stöd av citat. Efter varje del sker en sammanfattning av kategorierna, där varje kategori utgör ett sätt att uppfatta skolkultur som är skilt från de övriga kategorierna. Kategorierna i studien har bedömts som jämbördiga vilket innebär att kategorierna bildar ett horisontellt system. (Uljen, 1989)

I de intervjuavsnitt som redovisas har intervjupersonerna tilldelats en bokstavsbezeichnung IP (intervjuperson) A-E.

5.1 Tema 1 - Begreppet skolkultur

Inom tema 1 ryms frågeställningar om vad informanten lägger i begreppet skolkultur, om hur hans/hennes skolas kultur/kulturer ser ut och hur den eller dessa kulturer tar sig uttryck. Vid analysen framträder tre skilda erfarenheter av begreppet skolkultur. Således utgöres huvudresultatet i avsnitt ett av tre skilda beskrivningskategorier som betecknas med bokstäverna A, B och C.

A Skolledaren relaterar sin syn på skolkultur till ett pedagogiskt förhållningssätt med en koppling till kunskapssyn.

Inom denna kategori uppmärksammas ett pedagogiskt förhållningssätt där skolledaren beskriver skolkultur. Här nämns även kunskapssyn som en del av skolkulturen, vilket antyder att den intervjuade gör kopplingar mellan pedagogiskt förhållningssätt och kunskapssyn. Det finns således en viss antydning till problematisering.

I följande citat förmedlar skolledarna att skolkulturen är närvarande i skolans samtliga aktiviteter.

IPA: Jag tycker att för mig kan det vara förhållningssättet elever – pedagoger, lärare - pedagog, pedagog – föräldrar. Elevsyn – kunskapssyn. Det är för mig lite skolkultur – så tolkar i alla fall jag det.

Följande citat indikerar också att skolledaren tycks ha reflekterat kring att skolans kultur personifieras av ”kodbärare”. En viss antydning till problematisering kan sägas äga rum.

IPD: Det sitter i väggarna, det har skapats någon gång någonstans i historien. Det där är svårt att bryta ned eftersom det historiskt är väldigt starkt. Och det kan vara några ledande figurer på skolan som har satt den och så sitter den ganska hårt sen.

B Skolledaren relaterar sin syn på skolkultur till ett pedagogiskt förhållningssätt med en koppling till skolans uppdrag och läroplanen.

När den intervjuade definierar sig in i begreppet skolkultur framkommer utsagor som visar på ett annorlunda sätt att erfara begreppet skolkultur. Skolledarens uppfattning om skolkultur relateras mer eller mindre tydligt till vikten av att man inte går in med sitt eget personliga tyckande utan relaterar till läroplanen.

Nedan ges uttryck för att avståndet mellan läroplanens intentioner och skolans kultur inte får vara alltför stort.

IPB: Hur det är just på den skolan – förhållningssätt till människor, förhållningssätt till pedagogik och till kunskapssyn, skulle jag nog vilja säga och det är jätteviktigt att ha en gemensam syn kring det. Kan man jobba målmedvetet med det från första början så blir det ju en enorm kraft kring det – så att man inte går in i det med sitt eget värdesystem, sin egen bild av hur man tycker att skolan ska vara, vilket jag tror kan vara vanligt på stora skolor. Om du inte har en stark skolledare som jobbar med att ena personalen kring dom här frågorna – utan då kör man mer utifrån sin tanke och sitt värdesystem av hur man tycker att det ska vara. Då blir det ju spretigare.

IPC: Det är det sammantagna av allt det skolan står för hos mig, men väldigt mycket den känsla som man stiger in i skolan med, alltså det som man möter på ett sätt. Det som kännetecknar. Det är både de människor som är i den men även de regler som finns eller de tysta regler eller den tysta kunskap som finns, sättet att bli bemött. Den känslan eleverna bär som går här varje dag. Det är det här som gäller på vår skola - och inte bara så där tråkigt, regler och så här. Det ska vara något varmare, känner jag.

C. Skolledaren relaterar sin syn på skolkultur till ett kraftfullt ledarskap.

Skolledarens uppfattning om skolkultur relateras till vikten av att man är en stark ledare som genomför sin vision oavsett kultur.

IPE: Ja, varje skola har förmodligen sin kultur men oavsett det har jag som ledare mina visioner. Om jag är en stark ledare, vilket jag vet att jag är genomför jag mina visioner oavsett kultur.

1.1.1 Resultatsammanfattning tema 1

Resultatet av tema 1 utgöres av tre beskrivningskategorier. I kategorierna handlar det om att man lyfter fram olika aspekter av sitt sätt att erfara skolkulturen. I både A och B uppmärksammas ett pedagogiskt förhållningssätt som kännetecknande för skolkulturen. I A betonas främst ett pedagogiskt förhållningssätt i relation till kunskapssyn medan det i B relateras till skolans uppdrag, värdegrund och läroplan. I både kategori A och B tycks vikten av samsyn betonas. Dock utifrån olika aspekter. Till skillnad från kategori C tycks det finnas en tendens till en öppen dialog.

Beskrivningskategori C skiljer sig från ovanstående genom att skolkultur här ses som mindre viktig att ta hänsyn till. Detta då en stark ledare anses kunna genomföra sin vision oavsett skolans kultur. Skolledaren ifråga förde inte spontant något längre resonemang kring sitt uttalande. Åsikten hon framförde tycktes vara något som inte behövde diskuteras.

Tillsammans bidrar ovanstående kategorier till att ge den bild som framträtt under intervjuerna gällande de aspekter som skolledarna lyfter fram i sitt erfalande av begreppet skolkultur.

5.2 Tema 2 - Skolledaren i förhållande till skolkultur

Inom ovanstående tema ryms frågeställningar om hur informantens vision om sin skolas kultur ser ut, vad det är som gör att visionen ser ut som den gör och möjligheter till implementering av sin vision. Inom detta tema framträder två skilda beskrivningskategorier.

A Skolledaren relaterar sitt förhållande till skolkultur utifrån det egna lärandet i mötet med litteraturen eller/och olika pedagoger/annan verksamhet.

Denna kategori kännetecknas av att personligt engagemang eller personliga möten format skolledarens vision om skolkultur. Genom att observera andra har man skapat sig en relation till begreppet skolkultur. Det personliga engagemanget eller de personliga mötena har blivit något till en källa för lärande ur vilken man hämtar inspiration. Således uppmärksammar skolledaren sitt förhållande till skolkulturen med betoning på det egna lärandet.

Följande utsagor belyser detta:

IPA: (skolledaren om vad det är som gör att hans/hennes vision ser ut som den gör)

Man ser ju skillnad på pedagoger. Ja, man får en vision av att så här skulle jag vilja att alla elever har det liksom – så jag tror inte att det är något som är medfött, utan jag tror att det är något som har växt fram i den rollen som jag har haft. Däremot kan jag tycka att en person som har spelat en viss roll i det här synsättet på elever, jag undrar om inte det är X på X-skolan. Jag tyckte att hon var så himla bra med dom här eleverna som hade det svårt alltså. Sen tror jag också att en sak som har påverkat mig väldigt starkt i det här med bemötandet dom sista åren – alltså hur pedagoger bemöter elever som har bekymmer, då tänker jag inte på sådana som är läs och skriv utan mer de här utåtagerande och okoncentrerade. Den typen av elever – det är ju mitt eget barnbarn som är åtta år i dag – som vi har haft jättebekymmer med.

IPB: ...från skolans värld så är det Monroe från New York. Vi var ju ganska tidigt över och lyssnade på henne. Vi sökte pengar via Skolverket och fick möjlighet att åka på en studieresa och lyssna till denna kvinna om betydelsen utav ledarskapet och att vara tydlig och visa vart vi ska.

IPC: Jag tror att en sorts godbits historia, kan man säga, av det jag skulle vilja att alla elever ska känna när de kommer till skolan och sen fantastiskt goda förebilder av lärare man mött, Både här och själv men även vid praktiker och de man jobbat med så där så man har försökt att baka ihop... för mig på något sätt... är den goda skolan för många barn, inte bara för de som har det lätt för sig

IPD: Ja, jag vet inte, förebilder har man ju alltid men jag kan liksom inte säga att jag just nu har någon så där stark förebild utan det är nog olika alltså. Man har varit med så länge. Man har hört många olika människor så mycket - tagit lite där och lite här. Men framför allt var lusten till att lära kommer ifrån - det vet jag inte. Men den finns någonstans och visst är det spännande också att läsa litteratur och nu är det mycket Canada som det är fokus på. Jag är väldigt förtjust i, vet inte om jag säger rätt när jag säger Andrew Hargreaves (den person som den intervjuade syftar på är Andy Hargreaves) - tycker det är jättespännande att läsa hans litteratur. Så det är lite sådana – Hattie har jag inte riktigt tittat på. Gäller bara att hitta tid, det blir ju sommar nu. Att hitta lite sådana inspirationer då.

I följande citat betonas också det egna lärandet från annan verksamhet (Försvarsmakten).

IPE: Jag har med mig mycket från mitt förra jobb. Min tydlighet som ledare är viktig. Jag jobbar också mycket med den kraft som finns i gruppen och där har jag mycket att hämta från min ledarutbildning. Vi måste ha struktur på verksamheten och följa de beslut vi tar.

B. Skolledaren relaterar sitt förhållande till skolkultur utifrån ett lärande i samspel kring ett gemensamt pedagogiskt helhetstänk med läroplanen som bas.

Kategorin kännetecknas av att informanten tycks vara medveten om vilken kultur hans/

hennes skola representerar och ser det också som möjligt att påverka/förändra sin skolas kultur. Således uppmärksammar skolledaren sitt förhållande till skolkulturen med betoning på samspelet.

I nedanstående respondenters yttranden beskrivs framför allt öppenhet och samarbete med pedagogerna som något positivt.

IPC: .. jag prövade ju väldigt mycket saker som vi gjorde. Inte gjorde på rektorsutbildningen det ska jag inte säga, men gjorde att man kom på idéer att det här hade jag velat veta, hur tänker dom egentligen och arbetslagstankar och ju fler år man gick desto mer tydligt blev det ju för mig att vi gör något jättebra här, som var rätt så framåt i tiden, det stämde väldigt väl in, kände jag, med Hans Åke Scherps tankar och jag hittade på något vis mandat för det jag har gått runt och trott på stenhårt sådär men inte haft någon att förlita mig på. Så vi jobbade väldigt intensivt, och det kan nog kännetecknas från - 99 fram till nu kan vi väl säga då. Att det har gått i vågor hur intensivt vi har jobbat med de här sakerna.

IPC: Vi kom dit och trodde att vi kunde saker som rektorer för någonstans där efter de första gångerna var man precis nere på marken och krälade kändes det som. Jag vet ingenting, jag har gjort allting fel och så där och så började dom bygga upp sakta med rätt metoder, jag kände så där att jag lärde mig oerhört mycket där. Sen naturligtvis, inte minst när man gick vidare sen i litteratur, och i fantastisk handledningsgrupp gick jag i när jag skrev min magisteruppsats och hade en fantastisk handledare i att diskutera, allt ifrån det lilla till stora ledarskapsteorier och så där. Sen tror jag liksom att jag har prövat mig fram. Jag tror att jag har trampat folk på tårna, att jag har gjort jättefel men jag har inga problem att säga till min personal att jag tog fel beslut, eller förlåt, det här borde jag inte ha gjort på det här sättet. Så öppen försöker jag vara så att dom förstår att jag vet inte heller allt ifrån start, men många gånger går jag på en magkänsla av att så här borde vi nog göra och så får man ju utvärdera i efterhand, funkade det, funkade det inte?

IPC: (skolledaren om möjligheten till implementering av sin vision) Det är självklart så att när jag vet att det är någon i personalen som är duktig på att göra något eller duktig på att vara min förlängda arm på något sätt, eller skolkulturens förlängda arm så använder jag ju dom mycket. Men visst jobbar jag rätt mycket på att implementera mitt tänk först hos mina samordnare till att börja med. Ibland t o m vet jag ju redan från start - om det är någonting jag ska försöka få med mig dom på tåget - att jag pratar med den och den och den. Där är fördelen att vara så litet och känna varandra så väl, känner jag och många gånger känner dom sig nog lite utvalda tror jag, att man liksom är en del, att dom förstår att, jag säger ju ofta till dom, du är viktig för mig. Det här skulle jag vilja, tror du att du kan hjälpa till att genomföra vidare så dom känner att dom får ett tydligt uppdrag i det på något vis.

IPD: (om möjligheter till implementering av sin vision) Att hitta mötesplatser, att ändra kanske mötesordningar. Ta bort vissa möten. Behöver vi dom? Införskaffa kanske andra istället. Att ha mod att våga pröva olika. Det gäller att ingjuta mod i både mig och i lärarkollegiet och pedagogerna med att våga pröva. Det är inte farligt, man kan återgå, man kan göra något annat istället. Att våga pröva nya idéer, nya sätt att arbeta. Att våga ibland gå till möte när vi inte är förberedda utan bara diskutera.

I nedanstående citat ger skolledaren också starkt uttryck för att vilja komma åt de djupare nivåerna av skolans kultur. Detta med läroplanen som bas.

IPB: (skolledarens vision om skolkultur) Det här med att jobba med att sätta en gemensam bas från första början – att alla i personalen känner att dom är med och äger processerna är jätteviktigt. Jag kommer att backa tillbaka och vara en del i arbetslaget. Förra skolan växte ju så att jag hann inte med att undervisa men nu kommer jag att backa in igen i undervisningen eller backa det är kanske fel ord just för att vara med i den pedagogiska processen och vara den här kulturbäraren och förebilden. Det tänker jag är jätteviktigt och att jobba med kulturen medvetet. Jobba med medarbetarna. Vi kommer att prata kring uppdraget. Vad är det för uppdrag vi har?

5.2.1 Resultatsammanfattning tema 2

Resultatet av tema 2 utgöres av två beskrivningskategorier. Också i detta tema handlar det om att man i sitt förhållande till skolkultur lyfter fram olika aspekter. I kategori A betonas det egna lärandet av skolkulturen. Det *kan* vara en indikation på att det finns inslag/önskan om inslag av reflektion kring skolans kultur i skolledarens vardag. I kategori B däremot betonas istället skolledarens förhållande till skolkulturen som ett lärande i samspel med den egna kulturen.

De två kategorierna bidrar tillsammans till att skapa den bild som under intervjuerna framträtt av hur skolledaren förhåller sig till skolkulturen när det gäller vision och möjlighet till implementering av denna.

5.3 Tema 3 - Pedagogerna i förhållande till skolkultur

Inom ovanstående tema ryms frågeställningar om i vilken utsträckning man diskuterar skolans kultur i personalgruppen, om pedagogernas medvetenhet om skolledarens vision om skolkultur och hur skolans kultur verbaliseras. Tre skilda beskrivningskriterier framträder.

A Skolledaren relaterar sina utsagor om pedagogens förhållande till skolkultur som "en jargong" utan koppling till skolans uppdrag och värdegrund.

Det förefaller som om skolledaren antyder att lärarna i sitt pedagogiska förhållningssätt har en elevsyn som inte är förenlig med läroplanens elev- och kunskapssyn. Skolledaren för inte något längre resonemang och någon problematisering kring pedagogernas eventuella medvetenhet/omedvetenhet om kulturen äger heller inte rum.

I följande citat reflekterar skolledaren kring pedagogernas elevsyn. Skolledaren förmedlar en viss frustration över pedagogernas jargong gällande kommentarer kring eleverna.

IPA: (skolledaren om huruvida det finns en medvetenhet i personalgruppen om hur skolans kultur ser ut) Jag tror det. Jag tror till exempel som om vi säger nu mellanstadiet som jag pratade om som ju hade denna tråkiga elevsyn. Jag tror ändå på sätt och vis att dom är medvetna om det. Det tror jag, fast dom pratar ju aldrig om det – men alltså det är en jargong, om man så säger, en jargong när det gäller eleverna och uttalanden kring dom

B. Skolledaren relaterar sina utsagor om pedagogens förhållande till skolkultur med mer eller mindre uttalat resonemang kring hur skolkultur är ett verktyg i skolledarens händer.

Denna kategori kännetecknas av att skolledaren tycks vilja kommunicera med pedagogerna om den rådande kulturen.

Nedanstående citat exemplifierar ovanstående:

IPC: (skolledaren om hur skolkulturen verbaliseras i personalgruppen):... där känner vi väl väldigt mycket att det vi satt upp som liksom honnörsord innan vi startade är saker som vi fortfarande använder när vi liksom pratar med personalen om vad är vi, hur fungerar vi, vad är vi, vad säger vi att vi ska vara.

IPC: (skolledaren om kommunikationen med pedagogerna) Men jag tror att det är viktigt att dom bara får känna sen att dom duger och att ja men det är ju ungefär så här jag gör och många gånger när vi lyfter upp och diskuterar dom här honnörsorden eller skolkulturen eller vad vi nu är bra eller vad vi väljer att kalla det så vill ju jag att det ska ha väckts en tanke hos var och en hur gör jag nu då?

IPB: (skolledaren om kommunikationen med pedagogerna). Man måste ju kommunicera kring det. Ordet värdegrund är rätt spännande för nu inför uppstarten här har ju vi träffat massvis med föräldrar – haft informationsmöten och vi har pratat om det här med värdegrunden – hur viktigt det är med värdegrunden i skolan och att vi kommer att jobba med hur värdegrunden är här. Vi har då X X X som våra kärnvärden här, men det är inget barn som har sagt - vi har frågat - vet du vad värdegrunden är? Inte någon har svarat ja – så det kommer vi att arbeta jättemycket med här. Prata kring värdegrunden och arbeta med ord som barnen förstår. Vi sätter värdegrunden eller kultur på vår skola

IPD: Med ständiga möten, ständiga pedagogiska diskussioner som för verksamheten framåt och där alla drar sitt strå till stacken. Det går inte att sätta sig i ett hörn och säga nej, jag är inte med i det här arbetet utan vi måste jobba här – man måste nog vara med i det här arbetet på något sätt.

Nedanstående citat är ett exempel på hur skolledaren reflekterar kring skolkultur som ett verktyg i mötet med föräldrarna.

IPC: (skolledaren om hur han/hon och pedagogerna presenterar skolkulturen för föräldrarna) Det allra första när de kommer hit på öppet hus inför det att man får plats börjar vi ju prata om det här, det är det här vi står för, det är det här som är viktigt. Sedan kan jag säga att det är en slags mission, om vad det är vi står för och hur vi hanterar olika situationer. Jag har väldigt mycket dokument som jag liksom portionerar ut till dom, där detta framgår, vår skolplan b l a. Men försöker få dom att känna att skolkulturen liksom är invävt i alla beslut vi tar, i hur vi väljer att hitta lösningar på saker och ting. Att det följs utav närhetstanke och en kärlekstanke och så vidare.

I exemplet nedan ger skolledaren uttryck för att vilja komma åt de djupare nivåerna i skolans kultur. Han kan därmed sägas ge uttryck för tankar kring att någon form av förändring av den dominerande skolkulturen borde göras. Dock säger han sig inte ha någon strategi för detta.

IPD: (som svar på frågan hur skolledaren hanterade mötet med sin skolas kultur) Bra fråga. Jag vet inte riktigt utan jag har nog bara...Men jag kan inte säga att jag haft en riktig strategi för man har jobbat på på något sätt och använder sig av sina erfarenheter och sin känsla. Det som man, som jag tycker att jag skulle vilja bli bättre på och hela skolan är ju att som jag också har börjat predika är att följa upp resultatet - också för att sedan kunna hitta målarbete, vad vi ska satsa på, vilka läromedel, vilken lärosituation o s v. Vilken kompetens behöver vi på skolan då? Vi bara nosar kring. Vi behöver komma djupare. Vi behöver också tid för detta då.

C. Skolledaren relaterar sina utsagor om pedagogens förhållande till skolkultur som något som är av mindre betydelse.

I nedanstående citat ger skolledaren uttryck för att skolkultur är en faktor som tycks vara mindre betydelsefull.

IPE: (I vilken utsträckning har du pratat med personalen om den kultur som fanns när du kom dit?) Inte alls faktiskt. Absolut inte alls! Det är historia. Nu tar vi nya tag – startar upp något nytt och tittar hela tiden framåt. (Har du någon uppfattning om hur personalen uppfattar sin skolas kultur?) Nej, som jag sa innan det är ganska ointressant. Åtminstone tycker jag så nu... har ju inte varit skolledare här så länge och det är minsann lätt att trampa någon på tårna men ... vi måste leva här och nu. Blicka framåt helt enkelt men jag tror dom flesta trivs. Ja, det är jag ganska övertygad om. Dom flesta i alla fall.

5.3.1 Resultatsammanfattning tema 3

Resultatet av tema 3 utgöres av tre beskrivningskategorier. I kategori A förs det sannolikt fram tankar kring en avsaknad av koppling till läroplan och värdegrund. Skolledaren tycks visa på en viss medvetenhet om att verksamheten styrs av skolkoder i lika hög grad som den är anpassad till centrala direktiv, lagar och förordningar. Detta till skillnad mot kategori B där det snarare är ett samspel mellan olika aspekter som lyfts

fram, i relation till pedagogernas förhållande till skolkulturen. . Öppenhet och samarbete betonas i sist nämnda kategori och skolledaren tycks ge uttryck för att frågor som rör relationer på skolan har stor betydelse.

Beskrivningskategori C skiljer sig från ovanstående genom att pedagogens förhållande till skolkultur beskrivs som något som är av mindre betydelse.

De tre kategorierna bidrar tillsammans till att skapa den bild som under intervjuerna framträtt av i vilken utsträckning skolledare och pedagoger tillsammans verbaliserar skolans kultur

5.4 Tema 4 - Skolutveckling i förhållande till skolkultur

Inom ovanstående tema ryms frågeställningar om hur skolledaren ser på förhållandet mellan skolutveckling och skolkultur och vilka särdrag i skolans kultur som skapar förutsättningar för utvecklingsarbete. Två skilda beskrivningskriterier framträder.

A Skolledaren relaterar sin syn på skolutveckling i förhållande till behovet av att utveckla och förbättra undervisningen för eleverna.

Kategorin kännetecknas av att den egna skolans konkreta uttryck inte sätts i relation till omvärlden.

Skolledaren i nedanstående citat fokuserar på skolans målhanteringssystem exempelvis hur man diskuterar och problematiserar elevernas läsutveckling.

IPA: (skolledaren om hur en utvecklingsfrämjande skolkultur ser ut) Båda mina skolor har ju haft, har det visat sig när vi har gjort uppföljningar och utvärderingar att dom har haft otroliga svårigheter när det gäller läsutvecklingen till exempel och då tycker jag så här – att när man diskuterar det här bör man ställa sig frågan – vad beror det på att det ser ut som det gör och då tror ju jag att man i det fallet i alla fall öppnar ögonen på pedagogerna...man måste se det konkret.

IPA: (skolledaren om hur skolkulturen måste se ut för att man ska ta till sig det där konkreta) Då brukar jag göra så här att den första gången som dom för betyg, blir stämplade är ju höstterminen i åttan – då brukar jag göra så att jag samlar in betygsdokumenten från kansliet så har vi en konferens på vårterminen och då brukar vi diskutera betygen i åttan och då får dom veta för det är officiella handlingar att Kalle Persson han fick inte godkänt i matte. Ja hur såg det ut för Kalle Persson neråt? ...Då tittar vi på att javisst, han har fått stöd eller vad har hänt`. Så konkret är jag i dom bitarna, om du tänker dig.

IPA: (skolledaren om vilka av sin skolas särdrag som skapar förutsättningar för utvecklingsarbete) Jag tänker så här – när det gäller X - skolan med den här strukturen som jag pratade om att man skyddar varandra, man ser inte riktigt verkligheten. Det är ett sådant särdrag som jag tycker sporrar mig, förstår du vad jag menar? Det utmanar mig!

I nedanstående citat ger skolledaren uttryck för att det i skolans rådande kultur inte blir helt lätt att förbättra och utveckla undervisningen.

IPE: (skolledaren om skolans utvecklingsarbete) Vi måste bli bättre på måluppfyllelsen. Vad är det som gör att alla elever inte klarar nationella proven? Sådana frågor måste vi samlas kring. Tyvärr är man inte vana vid den typen av diskussioner på skolan – så det kommer inte att bli lätt - det har jag redan förstått.

B. Skolledaren relaterar sin syn på skolutveckling i förhållande till att utveckla och förbättra den egna skolans kultur.

Kategorin kännetecknas av att resonemang kring hanterandet av egna skolans kultur också innefattar en utblick i omvärlden.

Skolledaren nedan uttrycker sig i generella termer då han efterlyser att man i större utsträckning än vad man gör nu medvetandegör sig om skolans kultur.

IPB: Det går ju hand i hand. Alltså om du jobbar målmedvetet med skolutveckling blir ju det en del av kulturen. Om du inte gör det så blir ju det en del av kulturen. Du sätter ju ribban på hur det ska vara så skolutveckling kan man säga är en del av kulturen. Hur du förhåller dig till utveckling. Där är det jätteviktigt för mig att blicka framåt och spana och säga vad händer, inte vara fast i nuet utan att man tittar på framtiden som dom till exempel på Kairos Future.

IPC: (skolledaren resonerar kring om det finns någon skolkultur som är mer utvecklingsfrämjande än andra) Jaa, Det finns det ju säkerligen, jag tror ju att man kan skapa en skolkultur och man kan omskapa en, jag tror att den både skulle kunna gynna en skolutveckling men också hämma, alltså beroende på, jag tror ju att alla har skolkulturer. Men jag tror att väldigt många vet inte om vilken deras skolas kultur är. Jag tror inte att man pratar så tydligt om det på alla ställen och inte att man jobbar så tydligt runt omkring i att det är det här vi vill att det ska vara, utan att det är bara något som är liksom, oformbart som man liksom, ja man kanske har en känsla utav.

IPD: Ju mer vi sitter och pratar om detta desto viktigare känner jag då att det är - att man hela tiden jobbar med det, inte bara vid ett enstaka tillfälle eller vid temadag utan hela tiden pratar om detta. Varför agerar vi så här? Varför gör vi så här? Jag tror förbaske mig att en utav de viktigaste uppgifterna vi har är att bryta skolkulturen också. Sen ta vara på god skolkultur men att bryta sönder den som inte är så bra för det är så lätt att man hamnar i gamla vanor och tankar och idéer o s v. Och det är ju det vi ska lära våra ungdomar att möta nytt och då måste vi själva göra det.

IPD: Och det som jag ser den stora faran för mig i mitt rektorskap är att uppdraget är så stort så du kommer aldrig riktigt ner där du bör vara och träffa personalen då va och kunna jobba med den här kulturen – det här kulturarbetet på skolan då. Tyvärr är ju arbetet så omfattande, jag har ju två skolor till, grundskola plus att vi rektorer är ju numera jurister, ekonomer, fastighetsskötare och kanske allra minst pedagoger ibland eller rättare sagt pedagogiska ledare rättare sagt då va. Så att det är, jag tror man gör en fara i det men jag tror att ha hand om en skola som den här är ett alldeles lagom uppdrag för en rektor. Då hade man kunnat jobba pedagogiskt och kunnat vara nära och jobba vidare då va. För att om en organisation lever ett eget liv det är den största faran för då blir det inte bra. Eller rättare sagt det finns en risk för att det kan gå åt skogen faktiskt.

5.4.1 Resultatsammanfattning tema 4

Resultatet av tema 4 utgöres av två beskrivningskategorier Det som skiljer kategorierna åt är att skolledaren i beskrivningskategori A sannolikt uppmärksammar behovet av att på olika sätt utveckla och förbättra undervisningen för eleverna. Genom att de citerade skolledarna resonerar kring läsutveckling respektive de nationella proven fokuserar båda på målhanteringssystemet d v s ett av delsystemen inom skolans infrastruktur. (2.7 Skolutveckling i förhållande till skolkultur)

I kategori B däremot betonas en utveckling av hela skolans kultur/vision etc. Eftersom resonandet är av mera generell natur fokuseras inte något/några av skolans delsystem så påtagligt såsom i kategori A.

De två kategorierna bidrar tillsammans till att skapa den bild som under intervjuerna framträtt av hur skolledaren ser på förhållandet skolutveckling och skolkultur.

6 Diskussion

Inledningsvis förs ett resonemang kring metodvalet i förhållande till de resultat som erhållits i studien. Därefter kopplas studiens resultat till tidigare forskningsresultat. Avslutningsvis förs en sammanfattande resultatdiskussion som i slutordet mynnar ut i ett resonemang kring vad studien eventuellt kan bidra med.

6,1 Metoddiskussion

Syftet med denna studie var att förstå på vilka skilda sätt skolledare erfar och hanterar den egna skolans kultur. Detta för att få en förståelse för hur skolledare hanterar sitt erfalande av skolans kultur. För att få svar valdes en kvalitativ ansats med fenomenografin som metod. Intervjuerna var halvstrukturerade och genomfördes med fem skolledare. Intervjuerna spelades in och transkriberades. Därefter analyserades materialet så att likheter och skillnader kunde uppmärksammas. Då studien utgår från det som inom fenomenografin kallas andra ordningens perspektiv ligger fokus på hur skolledarna förstår skolkultur. Det betyder att jag som intervjuare inte är intresserad av vad som generellt sett kan vara falskt eller sant i det som skolledaren säger. Mitt intresse fokuserar istället på vad som är sant för skolledaren. Då man inom fenomenologin inte utgår från i förväg definierade kategorier är de i studien förekommande beskrivningskategorierna ett resultat av analysen. Värt att notera är att det kan ha inneburit att vissa aspekter av skolledarnas förståelse av skolkultur hamnat utanför, eftersom de inte ryms inom kategorierna.

Intervjuerna har skett utifrån fyra teman: Begreppet skolkultur, skolledare i förhållande till skolkultur, pedagogen i förhållande till skolkultur och skolutveckling i förhållande till skolkultur. Utifrån skolledarens svar har följdfrågor ställts. En brist är att jag är ovan intervjuare. Ibland ställdes frågor som var alltför ledande. Ibland ställdes inte följdfrågor som borde ha ställts.

Det man kan fundera över är i vilken utsträckning min förkunskap varit till fördel eller hinder. Kanske har förförståelsen ibland lett till att jag sett vad jag ville se men förhoppningsvis är det också så att jag genom min kunskap har haft möjlighet att ställa djupgående och utvecklande följdfrågor.

Att ansatsen är fenomenografisk innebär att också forskandet är ett erfalande av lärande om struktur i fenomenet skolkultur. Studien kan därmed ses som ett steg i min läroprocess.

6.2 Resultatdiskussion

Studiens syfte var att förstå på vilka skilda sätt skolledare erfar och hanterar den egna skolans kultur. För att underlätta för skolledaren leddes han till följande fyra teman.

*Begreppet skolkultur

*Skolledare i förhållande till skolkultur

*Pedagogen i förhållande till skolkultur

*Skolutveckling i förhållande till skolkultur.

Inledningsvis väljer jag att var för sig diskutera resultaten för ovanstående teman, kopplat till tidigare forskningsresultat. Avslutningsvis ges en sammanfattande resultatdiskussion.

6.2.1 Tema 1 – Begreppet skolkultur

De tre utfallsrummen visar på tydliga skillnader i skolledarnas erfarenhet av skolkultur på generell nivå. I samtliga utfallsrum uppmärksammas ett pedagogiskt förhållningssätt som kännetecknande för skolkulturen. I kategori A betonas främst ett pedagogiskt förhållningssätt i relation till kunskapssyn medan det i B relateras till skolans uppdrag, värdegrund och läroplan. I kategori C slutligen relateras till ett starkt ledarskap. Kategori C skiljer sig från övriga kategorier kanske främst genom att skolledaren också påtalar att om man är en kraftfull ledare genomför man sin vision oavsett skolans kultur.

Till skillnad från respondenternas sammantagna svar ges i litteraturen en samlad bild av att skolkulturen är en faktor som blivit alltmer betydelsefull för att kunna förstå skolans verksamhet. (Bush, 2002). När Schein (1992) för ett resonemang kring skolkultur talar han om den kultur som *härskar* på skolan. Med det vill han ha sagt att den verkliga makten ligger just där i det förgivet tagna. Om inte skolledaren erfar och hanterar kulturen blir det kulturen som styr honom och inte tvärtom.

Blossing för ett resonemang kring att såväl Sarason (1980) som Miles & Ekholm (1985) betonar vikten av att man medvetandegör sig om skolans rådande kultur, Detta ställer krav på tillgång till skolledare som har tillräckliga kunskaper för att leda ett sådant arbete.

Det man kan fundera över är om det bland skolledarna förekommer kritisk reflektion kring förståelsen av skolans kultur. När skolledaren definierar sig in i begreppet *kan* det vara så att det som sägs är det som först kommer upp i tankarna när han/hon hör begreppet skolkultur. Det *kan* också vara ett tecken på att man inte har någon tidigare erfarenhet av att reflektera kring ämnet i generella termer.

Val av aspekt behöver i en förlängning inte innebära att andra aspekter avvisas. Det man kan fundera kring är om det var slumpen som avgjorde vad man fokuserade på – eller om val av aspekt ger en signal om hur man som skolledare generellt förhåller sig till olika frågor inom verksamheten.

6.2.2 Tema 2 – Skolledaren i förhållande till skolkultur

De två beskrivningskategorier som speglar skolledarens förhållande till sin skolas kultur visar på tydliga skillnader. Liksom i föregående tema lyfter man fram olika aspekter i sitt förhållande till skolkultur. I kategori A betonas det egna lärandet av skolkulturen. I kategori B däremot betonas skolledarens förhållande till skolkulturen som ett lärande i samspel med egna kulturen.

I litteraturen talas om framväxandet av organisationer som sociala gemenskaper, där gemensamma föreställningar och förståelse av verksamheten är det primära (Scherp, 2011). En utveckling som således kräver ett förändrat ledarskap. Blossing (2011) beskriver en pedagogisk ledare som har förmågan att kombinera sin kunskap om strategier kring utveckling med kunskap om skolkulturens mönster.

Brüde Sundin (2007) resonerar kring att skolkulturen manifesterar sig genom synliga artefakter, delade värderingar, normer och en uppsättning regler för beteendet. Artefakterna menar hon är relativt lätta att upptäcka men den verkliga svårigheten ligger i att tolka dessa. Det kan vad jag förstår ta lång tid innan en skolledare lär känna en skolas organisations- och arbetsklimat.

Ovanstående resonemang leder tankarna till ett resonerande kring möjligheten att svårigheten kanske just ligger i att man såsom respondenterna väljer att antingen fokusera på det egna lärandet eller lärandet i samspel med den egna kulturen.

I samspel med den egna kulturen kan skolledaren få syn på de artefakter, värderingar m m som Brüde Sundin talar om ovan. Om skolledaren inte också har fokuserat på det egna lärandet har han emellertid inte en möjlighet att tolka det han upptäcker. Om skolledaren å andra sidan ensidigt fokuserat på det egna lärandet har han inget material att tolka.

6.2.3 Tema 3 – Pedagogens förhållande till skolkultur

Resultatet av tema 3 utgöres av tre beskrivningskategorier. Sannolikt är det tankar kring avsaknad av koppling till läroplan och värdegrund som förs fram i kategori A. I kategori B är det snarare ett samspel mellan olika aspekter som lyfts fram, i relation till pedagogernas förhållande till skolkulturen.

Beskrivningskategori C skiljer sig från ovanstående genom att pedagogens förhållande till skolkultur beskrivs som något som är av mindre betydelse.

Skolledaren i kategori B ger uttryck för att vilja kommunicera med pedagogerna om den rådande kulturen. I litteraturen är det genomgående ett starkt stöd för ovanstående tankegångar. Att som skolledaren i kategori C helt vilja bortse från den rådande kulturen strider helt mot tankegångarna i litteraturen - att det som är mest centralt för en ledare är att nå ner till de djupaste nivåerna av kulturen (Schein, 1992). Detta för att kunna föra gruppen framåt i utveckling. Då Berg (1999) sammanfattar sina erfarenheter från SLAV 1 och SLAV 2 – projekten, varnar han för att om man som skolledare inte är i linje med skolans rådande kultur riskerar man att få stora lednings- och ledarskapsproblem.

I sitt resonemang kring olika kulturella nivåer menar Schein (1992) att det som är mest centralt för en ledare är att nå ner till de djupaste nivåerna av kulturen, de basala antagandena. Schein säger att de basala antagandena är starka genom att de är för givet tagna och därför inte diskuteras. Därför är den kulturella makten här som mest kraftfull. Om vi förstår de basala antagandena så kan vi också förstå de mest ytliga.

Att skolledaren i kategori A kan antas vara intresserad av att identifiera de kulturella bitarna framgår då hon ger uttryck för en viss frustration över pedagogernas jargong när de diskuterar eleverna. Hon ger i ovanstående uttalande uttryck för att hon har reflekterat kring pedagogernas elevsyn. Någon problematisering kring den rådande elevsynen äger emellertid inte rum. Hon påtalar inte heller att någon kommunikation med pedagogerna om den rådande kulturen ägt rum.

Skolledaren i kategori C ger uttryck för att inte vilja avsätta tid för att reflektera kring skolans kultur. "Vi ska leva här och nu." Samtidigt öppnar hon upp för vidare reflektion genom att tillägga att hon inte har varit skolledare så länge (sex månader)

6.2.4 Tema 4 – Skolutveckling i förhållande till skolkultur

Resultatet av tema 4 utgöres av två beskrivningskategorier. Den aspekt som skolledarna i kategori A fokuserar på är behovet av att på olika sätt utveckla och förbättra

undervisningen för eleverna. Detta medan däremot skollidarna i kategori B betonas en utveckling av hela skolans kultur/vision etc.

I litteraturen är skolkultur något av en nyckelfaktor i skolutveckling. Detta eftersom verksamheten styrs av skolkoder i lika hög grad som den är anpassad till central styrning (Berg, 1999)

Vikten av att analysera egna skolans kultur ligger till grund för Bergs metod som vilar på *yttre* och *inre* gränser jämte *frirum*. Också Ekholm (2000) betonas kulturanalysen då han genom att samla information om olika delsystem i skolans infrastruktur skapar sig en bild av skolans kultur innan utvecklingsarbete påbörjas. Sambandet skolkultur - skolutveckling tydliggöres således.

Skollidaren i kategori A fokuserar på utveckling och förbättring av undervisning för eleverna. Sett i relation till Ekholms tal om olika delsystem har skollidaren valt att uppmärksamma det delsystem som går under beteckningen målhanteringssystemet. (Övriga delsystem – se 2.7 Skolutveckling i förhållande till skolkultur.)

Skollidarna i kategori B däremot betonas en utveckling av hela skolans kultur/vision etc. Eftersom resonandet är av mera generell natur fokuseras inte något/några av skolans delsystem så påtagligt såsom i kategori A. Då skollidarna ger uttryck för att vilja förändra/utveckla sin skolas kultur ges det inte heller uttryck för tankar kring hur ett sådant arbete metodiskt skulle kunna vara uppbyggt.

6.3 Sammanfattande resultatdiskussion och slutord

De redovisade beskrivningskategorierna bidrar tillsammans till att skapa den bild som under intervjuerna framträtt av skollidarnas skilda erfarenhet och hanterande av den egna skolans kultur. Med utgångspunkt från dessa kategorier tar jag i det följande upp några övergripande mönster i resultatet till diskussion.

Helt klart är det så att begreppet skolkultur är komplext och ytterst svårfångat. I litteraturen definieras begreppet på olika sätt men det som tycks binda samman de olika spåren är att de på något sätt berör värdegrunden. Exempel på detta är när Ekholm (2000) talar om skolans organisationskultur utifrån officiella värderingar och grundläggande underliggande föreställningar. Också i Hargreaves (1998) beskrivning av olika lärarkultur fokuseras på värden, handlings- och interaktionsmönster. Ytterligare ett exempel är Lorties (Ekholm, 2000) resonemang kring skolklimat eller skolanda som förs utifrån lärarnas grundåskådning

Bilden bland respondenterna är inte så samlad. Beskrivningskategorierna visar också på att skollidarna genomgående betonas olika aspekter. Detta oavsett vilken tematisk frågeställning som behandlas. I denna studie ges inte besked om *i vilken utsträckning* skollidaren exempelvis relaterar till personliga erfarenheter alternativt relaterar till sitt uppdrag/läroplanen. Det man kan fundera över är hur pass medveten skollidaren är om att han har valt att närma sig begreppet med en av *flera* möjliga aspekter. Det är möjligt att följdfrågor av mer djupgående karaktär hade kunnat ge besked härom.

I litteraturen görs skolkultur genomgående till en kärnfråga. Om man ser till skolutveckling i förhållande till skolkultur betonas exempelvis en av skollidarna utveckling och förbättring av undervisningen för eleverna. Han relaterar därmed till en

av skolans olika delsystem. Vad jag som intervjuare inte fick svar på är om skolledaren har reflekterat kring andra delsystems eventuella betydelse. Vid analysen av intervjuerna väcktes tankar kring att följdfrågor kanske också borde ha ställts härom.

Syftet var att få kunskap om skolledares skilda erfarende och hanterande av den egna skolans kultur. Utan tvekan är det så att skolledarna har beskrivit sina uppfattningar utifrån sin verklighet. Jag väljer att betrakta deras svar som fragment och pusselbitar som kan sägas ha ökat min förståelse för hur skolledare *kan* erfara och hantera sitt erfarende av skolans kultur.

Studiens resultat har sammanfattningsvis genererat frågan såsom i vilken utsträckning skolledaren har medvetenhet om och möjlighet/kompetens att bedriva ett systematiskt skolutvecklingsarbete med skolkulturen som grund. Vikten av att skapa handlingsutrymme för skolutveckling betonas i litteraturen och kanske är det så att studiens resultat kan utgöra *en* av pusselbitarna i utmaningen i att förstå vilken kompetens skolledare behöver för att kunna hantera skolans kultur.

Vidare forskning inom området skolkultur skulle kunna vara att spegla skolledarens vardag – inte endast med fokus på skolledaren – utan också med fokus på skolledarens samspel med skolans andra aktörer.

Referenslista

Alveson, M., Sköldberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Lund: Studentlitteratur

Bengtsson, J. (1998) *Fenomenologiska utflykter*, Göteborg: Daidalos

Bengtsson, J. (2001) *Sammanflätningar: Husserls och Merleau – Pontys fenomenologi*, Göteborg: Daidalos

Berg, G. (1981) *Skolan som organisation – En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv*, Slutrapport från SÖ-projektet ”Modeller för lokal utvecklingsplanering och utvärdering” (projekt 6041), Uppsala: Uppsala universitet

Berg, G. (1999) *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*, Göteborg: Gothia

Berg, G., Groth, EE., Nyttell, U., & Söderberg, H. (1999) *Skolan i ett institutionsperspektiv*, Lund: Studentlitteratur

Berger, A. (1999) *Kulturstudier*, Lund: Studentlitteratur

Bjurwill, C. (1995) *Fenomenologi*, Lund: Studentlitteratur

Blossing, U. (2000) *Praktiserad skolförbättring*, Karlstads universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap 2000:23

Blossing, U. (red), (2011) *Skolledaren i fokus – kunskap, värden och verktyg*, Lund: Studentlitteratur

Brüde, Sundin, J. (2007) *En riktig rektor – Om ledarskap, genus och skolkulturer*, Institutionen för Beteendevetenskap och lärande, Linköping: Linköpings universitet

Bush, T. (2002). Educational Management: Theory and Practice. In: T.Bush and L. Bell (Eds.). *The Principles and Practice of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing

Denscombe, M. (2006) *Forskningshandboken*, Lund: Studentlitteratur

Ehn, B., Löfgren, O. (2002) *Kulturanalyser*, Malmö: Gleerups

Ekholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K., Scherp, H-Å. (2000) *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket Liber

Firestone, W, A, & Seashore L. (1999) Schools as Cultures. In: J.Murphy & Seashore Louis, K. (Eds.) *Handbook of Research on Educational Administration. A project of the American Educational Research Association*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Groth, E. (2002) *Mot en utvidgad lärarroll – En studie av skolkultur och inre styrning i fem grundskolor*, Campus Falun: Uppsats för licentiatexamen i pedagogik, Högskolan Dalarna

Hargreaves, A. (1998) *Läraren i det postmoderna samhället*, Lund: Studentlitteratur

- Hatch, M J, (1997) *Organization Theory: modern, symbolic, and postmodern perspectives*. Oxford University Press: Bath
- HSFR Etikregler. (uå/02. (<http://www.hsfr.se/humsam/>)
- Hultman, G. (2001) *Intelligenta improvisationer*, Lund: Studentlitteratur
- Johansson, Lindfors, M - B. (1993) *Att utveckla kunskap*, Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur
- Lantz, A. (1993) *Intervjumetodik*, Lund: Studentlitteratur
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.*
Lpo 94. Regeringskansliet. Utbildningsdepartementet. 1998
- Maltén, A. (2000) *Det pedagogiska ledarskapet*, Lund: Studentlitteratur
- Marton, F., & Svensson, L, (1978) *Beskrivningsnivåer och beskrivningskategorier*, I Marton, F., & Svensson, L.: *Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin*. (Rapport nr 158). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik
- Marton, F., Booth, S., (2000) *Om lärande*, Lund: Studentlitteratur
- Patel, R., Davidson, Bo. (1994) *Forskningsmetodikens grunder*, Lund: Studentlitteratur
- Persson, A., Andersson, G., Nilsson Lindström, M. (2003) Framgångsrika skolledare i spänningsfält och allianser, i Anders Persson (red.) : *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur, s. 33-56
- Schein, E, H. (1992) *Organizational Culture and Leadership*, San Fransisco; Jossey-Bass Publishers
- Sergiovanni, T, J (2000) *The Lifeworld of Leadership, Creating Culture, Community and Personal Meaning in Our Schools*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Skollagen*, (2010:800), Stockholm: Norstedts Juridik
- Skolverket, (2002) *Rektor demokratisk, utmanande ledare*, Stockholm: Liber
- Skolverket, (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Lgr11>
- Stukát, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Lund: Studentlitteratur
- Thuren, T. (1991) *Vetenskapsteori för nybörjare*, Stockholm: Liber
- Uljens, M. (1989) *Fenomenografi forskning om uppfattningar*, Lund: Studentlitteratur

Åkerberg, H. (1986) *Hermeneutik och pedagogisk psykologi*, Stockholm: Norstedts