



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Roller och mekanismer för skolutveckling

En fallstudie av erfarenheter på två skolor

Eva Johansson
Elisabeth Persson

Specialpedagogprogrammet



Examensarbete:	15 hp
Kurs:	Examensarbete inom Specialpedagogiska programmet, SPP 610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2016
Handledare:	Rolf Lander
Examinator:	Inger Berndtsson
Kod:	VT16-2910-098-SPP610

Nyckelord: skolutveckling, specialpedagog, generativa mekanismer, kapacitetsupplevelse, meningsskapande

Abstract

Syfte: Studiens syfte har varit att dels undersöka hur rektorer, förstelärare och medarbetare i elevhälsan beskriver sin förståelse av skolutveckling på två grundskolor, dels att undersöka skolpersonalens individuella och kollektiva kapacitetsupplevelse samt vissa betingelser för den senare.

Teori: För att bättre förstå skolutveckling har vi använt flera teorier. Programteorin beskriver skolutveckling så som den förstås av informanterna. Stöd har tagits i Czarniawskas (2015) organiseringsteori, Weicks et al. (2005) teori om meningsskapande och Banduras (2000) teori om self-efficacy. För att ytterligare belysa ämnet har vi använt oss av Bergs (2003a) frirumsmodell.

Metod: Studien är en jämförande fallstudie med kvalitativ ansats kombinerat med en kvantitativ enkätstudie, så kallat ”mixed methods research”. Empirin är insamlad genom strukturerade fokusgruppsintervjuer och enkätundersökning på båda skolorna. Empirin från intervjuerna har tolkats utifrån en hermeneutisk ansats.

Resultat: Informanterna på båda skolorna har till stor del liknande förståelse för vad skolutveckling är och hur den bör bedrivas för att vara framgångsrik. Skolutveckling beskrivs som en pågående process i det vardagliga arbetet där verksamheten utvärderas kontinuerligt och ligger till grund för det fortsatta arbetet.

Resultatet visar att meningsskapandet är viktigt för hur förändringsarbeten kommer att tas emot av personalen. När det inte skapats mening uttrycker informanterna att känslor som ointresse, maktlöshet och frustration väcktes medan motivation och engagemang väcktes vid det motsatta. Informanterna var eniga i sin bild av att när utvecklingsarbeten har ett ”top-down”-perspektiv är det svårare att skapa mening och därmed väcks också känslor som verkar hindrande för ett lyckosamt sådant.

Vidare visar studiens resultat att förstelärare och medarbetare i elevhälsoteamen tenderar att inta roller där arbetsuppgifterna mer ligger inom arbetsorganisationen än utvecklingsorganisationen. Förståelsen hos rektorerna för professionernas funktion i utvecklingsarbetet är betydelsefull för vilken roll de kan inta.

Den kollektiva kapacitetsupplevelsen har betydelse för hur förändringsarbeten tas emot. Den här studien visar att de faktorer som är betydelsefulla för den kollektiva kapacitetsupplevelsen på båda skolorna främst är stödet från specialpedagoger och speciallärare och nära kritiskt samarbete. Ytterligare en viktig betingelse på den ena skolan är stöd och stimulans från ledningen, möjlighet till att ta egna initiativ och att själv bestämma över det löpande arbetet.

Förord

I arbetet med det här examensarbetet har vi vidgat vår kunskap om skolan som organisation och vad som bidrar till utveckling, känsla av att kunna förändra och skapa mening. Vi har insett att området skolutveckling rymmer så många aspekter att vi hade kunnat fortsätta vårt sökande efter kunskap inom ämnet länge till. För att citera Weick et al. (2005) så har vi ur allt det flöde av information vi tagit del av genom litteratur, intervjuer och enkät, tillsammans försökt kategorisera och skapa mening i vad som händer och hur vi går vidare med vår nya kunskap. Vi har inte för avsikt att göra anspråk på att ha hittat den rätta meningen, men hoppas att vår kunskap blir till nytta för oss i vårt yrke som specialpedagoger.

Under arbetet har vi haft gott stöd i att vara två. Vi har båda läst tidigare forskning, litteratur om metod och teorier. Vi har gjort intervjuer tillsammans och enkätundersökning på var sin skola. Analyserna har vi gjort tillsammans i flera steg under arbetets gång. Vi har delat upp arbetet med att skriva mellan oss.

Vi vill tacka alla som ställt upp på intervjuer och svarat på enkäten, utan er välvilja hade vi inte kunnat genomföra studien. Ett stort tack också till vår handledare Rolf Lander som har guidat oss igenom ämnet, kommit med nya infallsvinklar och varit vår trygga lots genom statistikprogrammets snårigheter.

Eva Johannesson
Elisabeth Persson
Maj 2016

Innehållsförteckning

Förord	1
Innehållsförteckning	1
1. Inledning	1
2. Syfte	2
3. Tidigare forskning och kunskapsöversikt	2
3.1 Beskrivning av begreppet skolutveckling	2
3.2 Möjligheter eller hinder för skolutveckling	3
3.2.1 Skolan som institution och organisation	3
3.2.2 Förändring och legitimitet.....	3
3.2.3 Skolutveckling utifrån medvetna val	3
3.2.4 Skolutveckling som en integrerad del av vardagsarbetet	4
3.3 Samarbete som en grund för skolutveckling	5
3.3.1 Kritiskt och autonomt samarbete.....	5
3.3.2 Samarbetsformer för problemlösningsprocesser.....	6
3.4 Olika roller inom skolutveckling	7
3.4.1 Ledarskap.....	7
3.4.2 Mandat och legitimitet.....	7
3.5 Specialpedagogik och skolutveckling	8
4. Teori	10
4.1 Perspektiv på organisering	10
4.2 Programteori.....	11
4.3 Att skapa mening.....	11
4.4 Kapacitetsupplevelse	12
5. Metodologi	12
5.1 Fallstudie som forskningsansats.....	13
5.2 Hermeneutik	13
5.3 Programteori.....	14
6. Design och metod	14
6.1 Fokusgruppsintervju.....	15
6.2 Enkät	16
6.3 Urval.....	16
6.4 Genomförande.....	16

6.4.1	Genomförandet av fokusgruppsintervju	17
6.4.2	Genomförande av enkätundersökning	19
6.5	Etiska överväganden	20
6.6	Studiens validitet och reliabilitet.....	21
7.	Resultat och analys	22
7.1	Resultat skola A-torp.....	22
7.1.1	Beskrivning av begreppet skolutveckling	22
7.1.2	Skolutvecklingsprocessens faser	23
7.1.3	Möjligheter och hinder för skolutveckling	24
7.1.4	Samarbete och delaktighet	26
7.1.5	Självförtroende och kapacitetsupplevelse	26
7.1.6	Olika roller inom skolutvecklingsarbete	27
7.2	Resultat skola B-torp.....	28
7.2.1	Beskrivning av begreppet skolutveckling	28
7.2.2	Skolutvecklingsprocessens faser	28
7.2.3	Möjligheter och hinder för skolutveckling	29
7.2.4	Samarbete och delaktighet	32
7.2.5	Självförtroende och kapacitetsupplevelse	32
7.2.6	Olika roller inom skolutvecklingsarbete	32
7.3	Deskriptiv kvantitativ analys: Enkätfrågor och faktorer	34
7.4	Multipel regressionsanalys.....	39
7.5	Sammanfattande analys utifrån programteoretisk metod.....	42
7.5.1	Skola A-torp.....	42
7.5.2	Skola B-torp.....	44
7.6	Jämförande analys av A-torp och B-torp	47
8.	Diskussion	48
8.1	Metoddiskussion	48
8.2	Diskussion av resultat	49
8.2.1	Beskrivning av skolutveckling	49
8.2.2	Möjligheter och hinder för skolutveckling	49
8.2.3	Olika roller inom skolutveckling.....	52
8.3	Specialpedagogiska implikationer	53
	Referenser	56
	Bilagor	60

1. Inledning

Som specialpedagoger har vi tillsammans med andra aktörer, som bland andra elevhälsoteam, förstelärare och skolledning, ett ansvar för att utveckla skolans verksamhet till en inkluderande och likvärdig skola (Lgr11). Utvecklingsarbeten behöver få varaktigt genomslag på skolorna och vi önskar förstå vad som hindrar eller möjliggör att det blir så. Flera forskare (Blossing, 2003; Gullbrandsson, 2007) har beskrivit faktorer som påverkar processen i utvecklingen och menar att dessa faktorer har lika stor betydelse som den kunskap som ska implementeras. Riksdagens rapport (2012/2013: RFR10) visar att ny kunskap har svårt att integreras i skolans verksamhet. Den erfarenheten har även vi från vårt arbete, både som lärare och specialpedagoger.

Vid utformning av ett utvecklingsarbete är det många faktorer att ta hänsyn till. Arbetet ska leda till förändring och förbättring. Flera forskare menar att förutsättningarna ser olika ut vilket innebär att skolor inte kan överta färdiga modeller utan måste identifiera och utgå från sina egna behov för att bedriva ett lyckat förbättringsarbete (Berg, 2011; Larsson & Löwstedt, 2015; Scherp, 2014). De faktorer som påverkar i arbetet med utveckling beskrivs av Lander (2006) som generativa mekanismer, alltså vad som genererar hinder eller möjligheter för att bedriva utvecklingsarbete på den lokala skolan. Individens och kollektivets kapacitetsupplevelse är faktorer som har inverkan på hur ett utvecklingsarbete kommer att tas emot (Lander, 2007). En annan faktor är hur aktörer i ledande positioner förstår skolutveckling. Förståelsen ligger till grund för hur utvecklingsarbetet bedrivs och organiseras (Scherp, 2014). Med utgångspunkt i det tror vi att det är viktigt att förståelsen synliggörs och därmed kan diskuteras och reflekteras med hjälp av forskning och teorier.

Från statens sida är specialpedagogens roll i utvecklingsarbetet tydligt uttryckt i examensförordningen (SFS 2007:638). Specialpedagogen borde därmed i sin profession ha en given plats i utvecklingsarbetet mot en "skola för alla" (Skolverket 2005). Skolinspektionens granskning (2012) visar däremot att det specialpedagogiska perspektivet ofta saknas i det övergripande utvecklingsarbetet och att specialpedagogens roll är otydlig i skolans lokala utvecklingsarbete. Specialpedagoger har god överblick av elever som inte når målen och ger stöd till dem, men är trots det sällan delaktiga eller har inflytande över det övergripande arbetet för ökad måluppfyllelse (Ahlberg, 2016). I det statliga försöket med tids- och målstyrning i undervisningen fann Hansen (2004), efter att ha intervjuat 22 speciallärare och specialpedagoger, att de mera sällan drogs in i den övergripande planeringen av skolornas försök. Detta trots att det omorganiserade arbetet ställde nya krav på eleverna och på det specialpedagogiska stödet.

Specialpedagogens kompetens och kunskap kan tas tillvara och nyttjas i förbättringsarbetet på skolan på många olika sätt. Ahlberg (2016) ser en möjlighet för skolan att bygga en praktik på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet genom att förena den vetenskapliga kunskapen och kompetensen från den specialpedagogiska verksamheten med skolans praktik.

I skollagen (SFS 2010:800 1 kap. § 5) föreskrivs att utbildning ska vila på "vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet". Om förståelsen för skolutvecklingsarbete inte är synliggjord menar vi att det är svårt att veta om man utvecklar arbetet enligt skollagen. I vår studie är vi intresserade av att synliggöra förståelsen för skolutveckling på den lokala skolan.

2. Syfte

Studiens syfte är att genom intervjuer undersöka hur rektorer, förstelärare och medarbetare i elevhälsan beskriver sin förståelse av skolutveckling på två grundskolor samt genom en enkät undersöka skolpersonalens individuella och kollektiva kapacitetsupplevelse samt vissa betingelser för den senare.

Frågeställningar:

- Hur beskriver rektorer, förstelärare och elevhälsoteam skolutveckling?
- Vilka möjligheter eller hinder för skolutveckling beskrivs av informanterna?
- Hur beskriver informanterna samarbetsformernas betydelse för skolutveckling?
- Hur beskriver informanterna yrkesrollens betydelse för skolutvecklingsarbete?
- Hur stor är den kollektiva kapacitetsupplevelsen hos personalen och vad betingar denna enligt de mått som använts i enkäten?

3. Tidigare forskning och kunskapsöversikt

3.1 Beskrivning av begreppet skolutveckling

Berg (2003a) definierar begreppet skolutveckling utifrån sin frirumsmodell. För sitt utvecklingsarbete behöver skolan som organisation både upptäcka och erövra det frirum som uppstår i samspelet mellan statens styrning och skolans inre gränser. Skolutveckling definieras av Berg som ett arbete som går ut på att, för elevernas bästa, förändra det traditionella arbetet i skolan som organisation (=de inre gränserna), men också ligger inom ramarna för vad stat och samhälle sanktionerat gällande skolverksamhet (=de yttre gränserna). På så vis kan skolan som organisation nyttja det tillgängliga frirummet. Skolor använder detta frirum på olika sätt, eftersom deras inre gränser ser olika ut, vilket medför att skolutvecklingsarbete ser olika ut på skolor.

Till skillnad från projekt eller förändringsarbete definieras utveckling vara en förändring med en viss bestämd riktning (Berg, 2003a). Definitionen ovan innehåller en förändring av det traditionella arbetet medan riktningen ligger i att hålla sig inom de yttre gränserna och nyttja frirummet. Ett projekt eller förändringsarbete kan också beskrivas ha ett start- och ett slutdatum medan utveckling är ständigt pågående (Berg, 2003b). I kunskapsöversikten *Skolutvecklingens många ansikten* (2003) beskrivs ytterligare perspektiv av skolutveckling:

- Skolförbättring som förändring av lokala organisationers verksamhet
- Skolutveckling som förändring av arbetsrelationer
- Skolutveckling som utveckling av framgångsrika skolor
- Problembaserad skolutveckling

3.2 Möjligheter eller hinder för skolutveckling

3.2.1 Skolan som institution och organisation

Larsson och Löwstedt (2015) tar upp några olika synsätt som förekommer inom forskning om institutioners betydelse för skolans utveckling. De redogör för Bergs (2003) teori där institutionen beskrivs som en statlig och samhällelig inrättning. Institutionen har instiftats i samhället för att upprätthålla en viss social ordning, som påtvingar en gemensam livsform bland samhällsmedlemmarna. Skolan som institution är formellt reglerad i lagen, men utgörs också av informella vanor, traditioner och normer. Som institution har den legitimitet i samhällsstrukturen och för att bibehålla den krävs att institutionen har effektiva verktyg. Skolan som organisation ses som verktyget genom vilken institutionen kan sprida, förankra, vidmakthålla och utveckla sin rättsordning. Institutionen sätter därmed de yttre gränserna för organisationens verksamhet. Utveckling i skolan sker i växelsamspillet mellan institutionens styrning och det frirum som lämnas för skolors vardagsarbete. Ett annat synsätt på skolan som institution är att den består av förväntningar och kulturella föreställningar hos verksamhetens medlemmar och att den eftersträvar att få legitimitet från omvärlden för sin organisation. Larsson och Löwstedt (2015) menar att, oavsett synsätt på skiljelinjer mellan institution och organisation, har både lokala skolkulturer och institutioner betydelse för skolutveckling.

3.2.2 Förändring och legitimitet

Lander, Blossing, Jarl, Milsta, Olin och Rönnerman (2013) skriver att skolutveckling ofta möter en etablerad institutionell logik, vilken ska utmanas och övervinnas för att en förändring ska komma till stånd. Betingelser för spridning av ett utvecklingsarbete bygger ofta på tvång, normtryck och hämning för att förändra föreställningar, normer eller rutiner. Utan legitimitet blir förändringsförslag lätt offer för enskildas och gruppens intressen, det som också kallas mikropolitik (Lander, 2001). I en analys av 1960- och 1970-talets amerikanska skolutveckling konstruerades tre perspektiv för att beskriva hur man grep sig an förändring: Det politiska, det kulturella och det tekniska perspektivet (House, 1980, se Lander, 2001). Det politiska handlade om det nyss nämnda mikropolitiska processerna, det kulturella om i vilken mån grupper normer och värden erkändes i förändringen och det tekniska om vad skolpersonalen klarade av eller orkade lära sig på viss tid. Ett stort problem var att man länge bara brydde sig om det tekniska perspektivet och negligerade politiska och kulturella perspektiv. Om inte hänsyn tas till alla tre perspektiven får förändringen begränsad legitimitet.

Larsson och Löwstedt (2014) problematiserar det faktum att de många oförenliga kraven på utveckling av organisationens arbete innebär att de praktiskt verksamma i skolan pratar om förändring, men inte alltid genomför den i praktiken.

3.2.3 Skolutveckling utifrån medvetna val

Berg (2003b) och andra forskare framhåller att skolutveckling är ett mångtydigt begrepp som kan betraktas utifrån olika perspektiv. De olika perspektiven har betydelse från sin utkikspunkt och ger olika modeller för hur skolutveckling kan bedrivas för att vara framgångsrikt. Inget perspektiv kan dock sägas täcka en skolas hela utveckling, den bredden eller djupet ger inte något perspektiv. Gemensamt för perspektiven är att de tar fasta på en utveckling vilken ska förbättra verksamhetens kvalitet (Berg, 2003; Lander et al., 2013; Scherp, 2007). Berg (2003b) lyfter fram vikten av att skolor medvetet väljer perspektiv eftersom det, oavsett om

valet sker medvetet eller omedvetet, ändå kommer att påverka skolans vardagsarbete. Vid ett medvetet val skaffar sig skolan kontroll över i vilken riktning man ska gå och vad utvecklingen ska leda till. I och med det kommer vissa perspektiv på skolutveckling att vara mer framträdande i förhållande till andra. Med tanke på skolans komplexitet är det viktigt att de som ansvarar och beslutar har kunskaper om perspektiven, så att man väljer det perspektiv som svarar mot det utvecklingsområde skolan har tänkt arbeta med och vad man vill uppnå (Berg, 2003b). Då ges det bättre möjligheter till att bedriva ett långsiktigt, integrerat utvecklingsarbete.

Blossing (2003) beskriver olika funktioner i skolans organisation och delar in dem i en drifts- respektive utvecklingsorganisation, vilket är en analytisk distinktion. Scherps (2014) motsvarande uppdelning benämns arbets- och utvecklingsorganisation. Oavsett benämningarna uttrycker de att det är vanligt att skolor försummar sin utvecklingsorganisation eller att utvecklingsarbetet sker separat från driftsorganisationen/arbetsorganisationen. Båda beskriver att arbetet i arbetslagen domineras av drifts-/arbetsorganisationens uppgifter och mer sällan av utvecklingsfrågor (Blossing, 2002; Scherp, 2003). Det kan förstås som att det saknas en infrastruktur som stödjer en utveckling av professionella gemenskaper (Lander et al., 2013). Det kräver ett aktivt val att utforma en utvecklingsorganisation på basen av arbetsorganisationen. I fortsättningen väljer vi att tala om utvecklings- respektive arbetsorganisation.

Larsson och Löwstedt (2015) menar att man inom skolan tenderar att implementera nya lösningar innan tidigare satsningar har satt sig. De anser att skolan därför behöver skifta fokus från utvecklingsstrategi till skolans organisation för att tydliggöra vilka förutsättningar organisationen har för att omsätta förändringar i praktiken. Det synsättet stämmer överens med Scherps (2014), som också menar att det i arbetsorganisationen måste skapas förutsättningar för arbetet i utvecklingsorganisationen.

3.2.4 Skolutveckling som en integrerad del av vardagsarbetet

En förutsättning för att skolutveckling ska kunna integreras i vardagsarbetet är dess relevans för de specifika behov och förutsättningar som varje enskild skola har. Skolutveckling handlar om att utmana det traditionella arbetet, men utmaningen kan inte ligga för långt ifrån vardagsarbetet (Berg, 2003b). Initieringen av ett utvecklingsarbete kan komma både inifrån och utifrån men måste svara mot skolans behov och förutsättningar. Berg (2011) använder begreppen ”top-down” och ”bottom-up”. Med top-down-perspektivet menar han att besluten fattas av andra än de som ska verkställa dem. I ”bottom-up”-perspektivet initierar verkställarna utvecklingsarbetet. Ligger det för långt ifrån skolans intressen eller arbetsförhållanden kan det istället bli kontraproduktivt (Berg 2003a, s. 34; Berg, 2011). Det medför att ingen skola är den andra riktigt lik och därmed måste de utforma egna strategier för utveckling (Berg, 2003b; Timperley, 2011). Arbetet bör även utformas utifrån ett holistisk synsätt (Blossing, 2003), där helheten utgör processen. Ett fortsatt planerande är viktigt även efter initieringen, eftersom nya och oförutsedda saker dyker upp under genomförandefasen.

Timperleys (2011) modell för ”on-going professional learning” är ett sätt att se på hur utvecklingsarbetet integreras i skolvardagen. Hon menar att skolan måste se på det professionella lärandet utifrån att lärande är en pågående process. Här är Timperley tydlig med att framhålla att ny kunskap ska bygga på forskning och teorier. De metoder lärare använder ska vara evidensbaserade, vilket gör att de är mer allmängiltiga än när varje lärare individuellt tolkar vad som främjar elevers lärande. Men det räcker inte med att beskriva teorier, forskning eller effektiva metoder. Hon menar att ett professionellt lärande istället handlar om att lärare och

skolledare granskar hur effektiva deras metoder är. Utifrån den analysen tittar man på evidensbaserade strategier för att förändra sin praktik och sedan utvärderas effekterna. På så vis utvecklas lärare till adaptiva experter vilket, enligt henne, är att anpassa lärandet till den föränderliga värld som eleverna lever i.

Begreppet evidensbaserad är emellertid omstritt inom samhällsvetenskap och pedagogik. En tolkning av begreppet favoriserar experiment för att avgöra metoders värde, vilket enligt andra inte kan vara det enda, eller alltid det bästa, sättet att avgöra detta. Detta diskuteras kort i en av kursguiderna i vår utbildning (Kursguide 500, ht 2015, s 3-4).

I det långsiktiga förändringsarbetet kan fyra olika faser urskiljas: initiering, implementering, institutionalisering och spridning (Blossing, 2011). I initieringen presenteras det nya och verkställarna talar med varandra så att man får en gemensam förståelse för vad förändringen innebär. Under implementeringen ska idén omsättas i praktiken. Blossing menar att det är den mest arbetskrävande och konfliktfyllda fasen. Konflikter kan uppstå om inte alla lärare givits möjlighet till den förståelseprocess av förändringen som Weick, Sutcliffe och Obstfeld (2005) kallar ”sensemaking”, här översatt till meningsskapande. Innan implementeringsfasen övergår till institutionalisering kan det ta 3-5 år. Spridningsfasen innebär att lärare delar med sig av förbättringsarbetet till andra skolor.

3.3 Samarbete som en grund för skolutveckling

Flera forskare konstaterar att en förutsättning för framgångsrik skolutveckling är att skolan fungerar som en lärande organisation i aspekt av att det sker ett kollektivt lärande (Larsson & Löwstedt, 2015; Scherp, 2014; Timperley, 2011). Timperley (2011) betonar starkt att utvecklingsarbetet inte är en individuell uppgift, utan ett gemensamt ansvar med ett lärande för både lärare och skolledning. Lärares samarbete är centralt för att det ske någon form av skolutveckling.

3.3.1 Kritiskt och autonomt samarbete

Lärare fick för en studie skriva porträtt av ”Den goda kollegan”. I analysen av materialet kategoriserades samarbetet efter graden av accepterad inblandning i sitt eget arbete. Tre kategorier med högre accepterad inblandning sorterades till det kritiska samarbetet och två med lägre grad sorterades in under det autonoma samarbetet (Lander, 2007, s.131).

Kritiskt samarbete

Mentorn

Den involverande

Den rådtagande

Autonomt samarbete

Den generösa

Den lojala och trevliga

I det autonoma samarbetet visar lärare intresse för att ge stöd och bidra till andras utveckling med råd och allmänt stöd, men är mer ovilliga till att samarbeta nära i verksamheten eller i förändringsprocesser. I det kritiska samarbetet däremot släpper man varandra in på livet, vilket gör att man öppnar upp för en större påverkan. Studien visar att de pedagoger som går in i ett kritiskt samarbete också tenderar att ha ett större intresse för att utvecklas. Landers forskning (2007) visar att det är mer vanligt i skolan med det autonoma samarbetet, men att det ut-

gör en förutsättning för att ett kritiskt samarbete ska utvecklas. Sambandet mellan ett kritiskt samarbete och förändringsprocesser i yrket är tydligt (Hägglund & Lander, 1989).

Lander (2007) hänvisar till Rosenholtz analys av lärares samarbete, deras lärande i yrket och deras känsla av ”teknisk säkerhet”. Vid ett kritiskt samarbete stärks också lärares självkänsla, speciellt om samarbetet fokuserar på undervisningens tekniska delar. Det leder till att lärare mer inriktar sitt arbete på elevernas resultat. Samverkanskulturer och lärarika kulturer samgår på skolor. I samverkanskulturer sker lärares lärande främst tillsammans med kollegor till skillnad från på skolor med lägre grad av samarbete, vilka använder sig mer av externt anordnad fortbildning. Rosenholtz forskning visar dessutom att i en miljö som präglas av nära samarbete uppfattas rektorer som bättre problemlösare än rektorer i skolor med lägre grad av samarbete.

3.3.2 Samarbetsformer för problemlösningssprocesser

Scherp (2104) konstaterar att lärares förståelse för skolutveckling tar sin utgångspunkt i de problem som behöver lösas i vardagsarbetet. Lärarna refererar sällan till faktorer som centralt sätta mål, planer eller utvärderingar som viktiga i ett förbättringsarbete. Drivkraften till att förändra och förbättra uppstår istället när människor upplever att något inte fungerar och vill hitta lösningar på problemet. Utifrån det perspektivet menar han att skolutveckling måste bedrivas med utgångspunkt i de problem som pedagoger och skollärdare upplever i vardagen. Skolutveckling ses då som en problemlösningssprocess, där upplevda vardagsproblem blir utgångspunkten. Detta överensstämmer med Timperleys (2011) rapport i den meningen att lärares engagemang utgör en viktig drivkraft för lärandeprocessen och att detta engagemang är starkt knutet till elevers behov, genom att utgå från ett upplevt problem skapas engagemang. En viktig grund för skolutvecklingsprocessen blir därför skapandet av lärmiljöer för lärare, där de tillsammans kan fördjupa sin kunskap om problemet. Speciellt Scherp (2014) betonar lärares erfarenhetslärande som en viktig grund för skolutveckling. Lärare utvecklar nya undervisningsmönster och föreställningar främst i mötet med elever, men även när man diskuterar sina erfarenheter tillsammans med kollegor. Förståelsen för det gemensamma uppdraget underlättar samarbete och lärande om hur man ska förverkliga uppdraget.

Berg (2003a,b) antar en annan utgångspunkt där skolans egna behov och förutsättningar utgör grunden för utvecklingsarbetet. Liksom Scherp (2014) menar även han att skolutveckling har sin utgångspunkt i skolans vardagsarbete och är en form av problemlösning om än i en vidare form. Det handlar förutom om att lösa bekymmer i vardagen också om att identifiera problemområden som behöver undersökas närmare. Det kan därför också handla om att vilja fortsätta utveckla ett område som redan är framgångsrikt.

Betydelsen av samtal lyfts upp av även av Berg (2003a). Han kallar dem för pedagogiska samtal och menar att reflektion är en viktig del. Både Scherp (2104) och Berg (2003a) poängterar, att för att det ska ske någon form av lärande, så behöver samtalet lyftas från det konkreta och vardagliga, man behöver få syn på de bakomliggande mönster som styr vardagsarbetet. Detta är viktigt för att samtalen inte ska konservera eller cementera redan invanda arbetssätt och kulturer utan istället utmana dessa. Reflektion behövs, men för att förstå mönster och information på en annan nivå än där den uppträder behövs också extern kunskap exempelvis i form av forskning och teorier. Timperley (2011) instämmer i detta, men tillägger att utmaning måste följas av tillit, det vill säga att lärare kan förlita sig på att deras ansträngningar kommer att stödjas och inte förringas. Verktyg i form av ett gemensamt professionellt yrkesspråk är enligt Blossing (2003) också en förutsättning för att kunna analysera och reflektera, det arbe-

tet kan behöva stärkas genom kompetensutbildning. Det viktigaste är dock att lärare ges möjligheter till att samarbeta kring vardagliga pedagogiska frågor där de för givet tagna uppfattningarna utmanas och ställs i relation till verksamhetens mål.

3.4 Olika roller inom skolutveckling

3.4.1 Ledarskap

I riksdagens rapport (2012/2013:RFR10) framhålls det att skolan behöver en modern och mer professionell kunskapsorganisation där man regelbundet tar tillvara kunskap och integrerar den. Man trycker på att ledarskapet är avgörande för organisationskulturen och för en utveckling av en professionell organisation. Ledarskapet ska ge uttryck för tydliga visioner och uppmuntra till att söka nya lösningar. Liknande tankar framför Scherp (2014) då han pekar på skolans behov av en helhetsidé. Ledarskapet, menar han, kommer att formas av hur skolutveckling förstås. Har man uppfattningen att skolutveckling i huvudsak är en problemlösningssprocess, där man utgår från upplevda vardagsdilemman, utformas ledarskapet på ett annat sätt än när man förstår skolutveckling som en process där man ska genomföra direktiv styrda uppifrån. Även Timperley (2011) framhåller skolledningens viktiga roll så att organisationen ger förutsättningar för flexibilitet och där lärande för alla; elever, lärare och skolledning utgör kärnan i verksamheten, vilket hon menar kräver engagerade ledare.

3.4.2 Mandat och legitimitet

Enligt Lander et al. (2013), kan det vara positivt för skolan att det införs nya tjänster som förstelärare och mentorer om rollerna utgör ett stöd i skolan. För att dessa roller ska kunna fungera som en översättande länk mellan olika miljöer betonar författarna att legitimitet är grundläggande för att det ska fungera.

Svedberg (2012) beskriver legalitet som ett mandat givet någon för att utföra en uppgift, med andra ord att någon officiellt fått en uppgift att utföra. Legitimitet är däremot det mandat man själv erövrar i kraft av personliga kvaliteter. I spänningen mellan uppdraget och de medarbetare som ska verkställa det uppstår ledarskapsuppgiften. Om uppdraget godtas av verkställarna har legitimitet vunnits och man kan fungera som ledare. Men ledarskapet kan bli problematiskt om det uppifrån beslutade uppdraget inte överensstämmer med medarbetarnas önskan. Då ställs högre krav för att kunna erövra legitimitet för ledarskapet.

I studien *Processledare för skolutveckling* (Olin, Lander, Blossing, Nehez & Gyllander, 2014) följer forskare upp en satsning på att utbilda processledare i ett verksamhetsområde i Helsingborg. Processledarna är tänkta att leda skolutvecklingsarbete på skolor och förskolor och på så vis bidra till förbättring i skolans inre arbete. Studien beskriver också faserna i ett förändringsarbete: initiering, genomförande och utvärdering. Arbetet som löper genom de tre faserna kallas makroprocess. De aktiviteter som bygger upp processerna i varje enskild fas benämns mikroprocesser. En mikroprocess kan exempelvis vara en studiecirkel i arbetslaget.

I Blossings studie (2013) följs tre kommuners satsning på att införa förändringsagenter på verksamhets- och klassrumsnivå. Deras uppdrag var att driva skolutveckling på båda nivåerna. Resultatet visar att förändringsagenterna, trots samma uppdrag, intog fyra olika roller med en positionering i antingen drifts- eller utvecklingsorganisationen. De fyra olika rollerna benämns: biträdet, handledaren, projektledaren och organisationsutvecklaren. En sammanfatt-

ning av de fyra rollerna och dess positionering i drifts- respektive utvecklingsorganisationen ges i studien av processledare i Helsingborg:

Biträdet utgör en mer traditionellt assisterande roll till rektor medan organisationsutvecklaren svarar mot den ideala agenten i ett organisationsutvecklingsperspektiv. Däremellan uppträdde handledaren som verkade med mikroprocesser i utvecklingsorganisationen, genom att exempelvis leda lärande samtal samt projektledaren som ledde makroprocesser inom driftsorganisationen, exempelvis uppföljning av den ordinarie undervisningen.

Utifrån den lokala skolorganisationens perspektiv kunde en biträdesroll utgöra ett steg i en utvecklingsprocess om det var en roll som tidigare inte varit i funktion. Projektledarrollen utgjorde i många fall ett rejält steg framåt i skolornas utveckling då de under dessas ledning kunde arbeta långsiktigt med att kartlägga och förbättra undervisningen. (Olin et al., 2014, s.5)

Studierna (Blossing, 2013; Olin et al., 2014) visar att förändringsagenter/processledare intar en av de fyra rollerna. I studien av Olin et al. (2014) framkommer att ledningens uppfattning om processledarens funktion har betydelse för vilken av rollerna de intar. På vissa skolor hade rektorer svårare att släppa kontrollen över skolutvecklingsarbetet och på andra förespråkade man samverkan mellan ledare och personal.

Resultatet visar att flest processledare arbetar i utvecklingsorganisationen, men att de också utför arbete i arbetsorganisationen. Processledarnas arbete utgörs mer av mikroprocesser (exempelvis handleder arbetslag och planerar möten) än av makroprocesser. Detta visar även Blossings studie av förändringsagenter. Av de fyra rollerna visar det sig att rollen som organisationsutvecklare är svårast att ta. Båda studierna visar att mikroprocesser är vanligare än makroprocesser.

3.5 Specialpedagogik och skolutveckling

En ”skola för alla” innebär att skolan idag rymmer elever med många olikheter och förutsättningar, elever som för några decennier sedan var grupperade i olika specialklasser (Skolverket 2005). Skolan möter idag elever, vars olikheter behöver förstås utifrån flera olika kunskapsområden. I grundskolans styrdokument framhålls att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning (Lgr 11). Ett särskilt ansvar har skolan för de elever som har svårigheter att nå målen. Det ligger i skolans ansvar att utforma undervisning så att hänsyn tas till elevers olika förutsättningar och behov samt organisera sin verksamhet så att den passar alla elever. Utgångspunkten är att alla är och har rätt att vara olika. Trots detta råder det enligt Ahlberg (2016) diskrepans mellan styrdokument och skolors verksamhet. Det är en stor utmaning för lärare, rektorer och elevhälsa att möta alla elevers behov.

Ahlbergs (1999) studie *På spaning efter en skola för alla* visar att det är möjligt att genomföra ett förbättringsarbete värd namnet skolutveckling. Lärare, specialpedagog och forskare möttes i reflekterande samtal. När dessa tre professioner skapade en gemensam praktik tog en professionell utveckling fart. Tillsammans arbetade de för en ökad måluppfyllelse och en inkluderande skola. Samtalen ledde till att lärarna utvecklade och förändrade sin roll. Ett gemensamt

språk och gemensamma referensramar skapades, vilket bidrog till att utveckla ömsesidighet i diskussionerna. Ahlberg (2016) skriver att lärarna ofta uttryckte att de saknade tydliga kommunikationskanaler med rektor och elevhälsa. Om lärare känner stöd från rektorer och elevhälsa ökar förutsättningarna för skolan att möta alla elevers behov.

En annan stor utmaning är enligt Ahlberg att utveckla samarbetet och samverkan mellan olika professioner på den lokala skolan. Studien från 1999 visar att samarbete och handlednings-samtal utgjorde verktyg för att skapa ett arbete om pedagogisk inkludering vilket ledde till en utveckling på skolan. Precis som flera andra forskare (Scherp, 2014; Berg, 2003a; Timperley 2011) betonar Ahlberg (2016) samarbetet i arbetslaget, vilket hon ser som en förutsättning för att skapa en god lärmiljö för alla elever. Hon pekar på att skilda uppfattningar inom arbetslaget leder till fler perspektiv på hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd kan utvecklas. Hon sammanfattar resultatet genom följande:

Skolutveckling kan således åstadkommas genom att lärare i samarbete med specialpedagog reflekterar, handlar och förstärker sin identitet som lärare för alla elever genom att arbeta för pedagogisk inkludering (2016, s.173).

Lander et al. (2013) refererar till en studie (Lander, 2008) där blivande lärare i en enkät besvarade frågor om vad de lärt sig om olika professioner i sin utbildning. Enbart 32-40% hade lärt sig något om specialpedagogernas eller elevvårdarnas arbete. Lander menar utifrån studiens resultat att lärarutbildningen inte medverkar till att utveckla studenternas kunskap och insikt om specialpedagoger och elevvårdares arbete. (Lander et al., 2013, s. 6). Han menar att en effekt av brist på kunskap leder till ett osäkert samarbete ute på skolorna.

I Skolinspektionens granskning (2012, s. 31) framkommer det att specialpedagoger ofta har en god överblick över elevers resultat och ger stöd utifrån det. Däremot har de sällan inflytande eller är delaktiga i det skolövergripande arbetet för ökad måloppfyllelse. Detsamma konstaterar Ahlberg (1999) i sin studie. Specialpedagogernas kompetens borde tas tillvara i större utsträckning och ges en tydligare samordnande roll, menar hon. Skolinspektionen menar att specialpedagogernas kompetenser borde utnyttjas mer av rektorer i skolans kvalitetsarbete. Den nuvarande examensordningen för specialpedagoger understryker uppdraget för yrkesgruppen att delta i arbetet med hela skolans utveckling. I högskoleförordningen (SFS 2007:638) står det att specialpedagogen bland annat ska:

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer
- visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.

4. Teori

En teori används för att förklara och förstå de fenomen vi kan iaktta runt omkring oss (Eriksson-Zetterqvist, Kalling & Styhre, 2012). Teori kan enligt författarna vara en samling begrepp som används för att ge en bild av olika fenomen, de ska inte ses som absoluta sanningar utan som konstruktioner av forskare i ett visst sammanhang och under en viss tid. I det här avsnittet redogörs för teorier som vi i studien funnit vara användbara verktyg för att förstå och förklara vår insamlade empiri. Det skulle förstås vara möjligt att välja andra teorier och verktyg för att belysa och fördjupa kunskaper om de ämnen vi berör, men vi har varit tvungna att begränsa oss och också valt efter eget intresse. Vi har inte för avsikt att göra en fullständig redovisning av de olika organisationsteorier som följt på varandra under decennier, utan vi tar upp de teoretiska modeller vilka vi funnit intressanta och användbara för vår undersökning.

4.1 Perspektiv på organisering

En organisation definieras av Jacobsen och Thorsvik (2014) som en grupp eller ett system där deltagarna gemensamt strävar mot samma mål med hjälp av strukturer och styrning. Vidare menar de att en organisation består av de individer som samspelar i denna sammanslutning av människor, att någon har nytta av det organisationen bidrar med samt att organisationer syftar till att möjliggöra gemensamma lösningar på problem på ett effektivt sätt. Författarna beskriver hur studier av organisationskultur kan hjälpa till att förklara organisationers framgångar eller misslyckande. Aspekter som social gemenskap, motivation, tillit, samarbete och styrning är betydelsefulla för organisationens kultur och påverkar hur och om organisationen fungerar.

Berg (2003a) har med sin teori om ”frirumsmodellen” skapat ett verktyg för studier av vad som styr skolan och dess verksamhet (s. 32). Dokument- och kulturanalys kan användas för att identifiera institutionella maktförhållanden och det handlingsutrymme eller frirum där aktörer kan verka för att utveckla skolan för elevernas bästa. Frirummets yttre gränser består av lagar, läroplan och kommunala regler, vilka formellt styr skolan utifrån och som tolkas av aktörer som är överordnade den enskilda skolan, till exempel Skolverket, Skolinspektionen och huvudmannen. Dess inre gränser kan exempelvis utgöras av lokala traditioner, ledningens och yrkesgruppers normer på skolan. Han menar att erövrandet av frirummet kan ses som en ”bottom-up”-process för implementering av beslut. Avgörande för hur besluten tas emot är den verkställande gruppens aktörsberedskap. Aktörsberedskap definierar Berg som bland annat personalens, elevernas och föräldrarnas förhållningssätt och kunskaper samt hur mottaglig skolans administrativa strukturer är för den tilltänkta förändringen.

Czarniawska (2015) menar att när någon utifrån träder in i en organisation för att studera den är det genom de berättelser av vardagens händelser som bilden av organiserandet synliggörs. Organisationer kan studeras utifrån olika perspektiv och författaren tar upp begreppet ”handlingsnät” som en modell för att ge en bild av vad som organiseras och studera effekterna av de olika aktörernas handlingar (s. 27). Hon menar att det är handlingar som styr organiserandet på en viss plats, vid en viss tidpunkt och att organisationer är i ständig förändring. Enligt Czarniawska pågår i organiserandet det Weick et al. (2005) benämner ”sensemaking”, vilket innebär att söka innebörd i det som händer och använda egna tidigare erfarenheter för att strukturera eller rama in det nya som sker (s. 51). Czarniawska förespråkar förändringsarbete genom ett ”kollektivt skapande” där olika individers idéer tas till vara och överförs från person till person samt att det ursprungliga målet med arbetet är förändringsbart (s. 119). Ett sätt

att synliggöra organiserandet som pågår är att tolka de berättelser deltagarna delar med sig av och på så sätt narrativisera eller skriva historien om hur deras arbete och utveckling inom organisationen går till.

4.2 Programteori

Ett program är enligt Lander (2006) all ordnad och målinriktad verksamhet. Alla verksamheter är byggda på idéer och antaganden om vad man vill åstadkomma och hur man ska gå tillväga. Det innebär att programteorier finns i all organiserad verksamhet, även i skolan. Dessa programteorier kan vara mer eller mindre observerbara, men påverkar oavsett det verksamheten (Blom & Morén, 2003). Chen (2005) definierar programteori som deltagarnas direkta och indirekta antagande om vilka handlingar som behövs för att lösa ett problem och varför dessa handlingar kommer att lösa problemen.

För att kunna veta om ett program gör tillräcklig nytta, så behöver de ansvariga få reda på effektiviteten hos programmet (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Vilka program fungerar bra, vilka fungerar inte bra, vad är programmets förtjänster? Handlar det om *ett* program tittar man på hur de olika delarna i programmet fungerar; hur kan man förbättra de delar som inte bidrar tillräckligt väl i programmet? Vilka förändringar behöver göras? Det här är de viktigaste uppgifterna att svara på i en utvärdering av ett program, menar de. För att förstå vad som påverkar behöver man också enligt Pawson och Tilley (1997) analysera och förstå vilka de generativa mekanismerna är. De generativa mekanismerna arbetar antingen för eller emot ett program och triggat reaktioner hos dem som är verksamma i programmet. De reaktioner som de generativa mekanismerna triggat igång speglar hur ett program verkligen fungerar. För att kontrollera dessa mekanismer behöver de synliggöras. De ansvariga har också teorier och idéer om hur programmet ska bedrivas, vilka kan vara både uttalade och uttalade. Genom att formulera sina program tillsammans med exempelvis forskare ges möjlighet att koppla dem till vetenskapliga teorier (Lander 2006).

Programteorier kan i sig delas i två slags teorier; den normativa och den beskrivande teorin (Chen, 2005). Han menar att den normativa teorin beskriver hur programmet *bör* vara, vad dess mål är och vilket resultat man vill uppnå samt vilka handlingar som ska leda dit. Den beskrivande teorin beskriver däremot hur verksamheten faktiskt fungerar. Det vi fokuserar på i den här studien är informanternas tankar om hur programmet skolutveckling på deras skola faktiskt fungerar. Vi återkommer till programteorin i avsnittet om metodologi.

4.3 Att skapa mening

Weick et al. (2005) beskriver ”sensemaking”, här översatt till meningsskapande, som en signifikant process, vilken handlar om att man tillsammans med andra i en social kontext söker ledtrådar som skapar mening i det som har hänt samtidigt som man är mitt i flödet av händelser. Författarna menar att organiserat meningsskapande handlar om hur något blir en företeelse för medlemmar i en organisation. Genom kommunikation med andra skapas förståelse av vad det handlar om och vad man ska göra i situationen. Läs och samtala är exempel på viktiga handlingar genom vilka en institution formas och organiseras. Meningsskapande sker när man sätter ord på och kategoriserar det flöde av händelser som organisering innebär. För att strukturera tillvaron begripliggörs oklar information och man agerar utifrån sin tolkning.

Enligt Weick et al. är meningsskapande en subtil, rörlig och hela tiden pågående process som handlar om samspel mellan handlande och tolkning mer än ett handlande utifrån ett medvetet val. Att inkastastad i en ström av okända, oförutsägbara upplevelser ställa sig frågan ”Vad händer här?” handlar om att försöka skapa mening. På varandra följande händelser ger möjliga förklaringar till vad som pågår och efter försök till tolkning inställer sig frågan ”Vad gör jag härnäst? Även till synes obetydliga skeenden eller strukturer i det lilla kan få stora konsekvenser för en organisation. Om det i organisationen är tillåtet med fler möjliga tolkningar och kategorier skapar det en organisation mer öppen för förändring.

Meningsskapande handlar inte om att förstå allt rätt utan att formulera en rimlig berättelse. Vad som tolkas som rimligt varierar i en organisation, medarbetare och chefer skapar olika mening utifrån sina respektive tolkningar. Flödet av nya händelser innebär också att medarbetare utmanas till förändring av den egna praktiken och att rädsla för det kan innebära en reduktion av möjliga tolkningar, vilket hämmar utveckling. Weick et al. betonar att en känsla av mening och möjligheter till olika kategoriseringar är välgörande för en organisation. Olika möjliga tolkningar skapar nya aktioner som samtal och förhandlingar, vilket i sin tur ger nya möjligheter att skapa mening.

Weick (2011) använder benämningen ”change poets” för dem som i organisationen hjälper till med att i flödet av ny information skapa mening. Change poets sätter ord på det nya, förklarar vad förändringen består i, sätter ut riktning för arbetet, visar på andra eller nya möjligheter och möjliggör god interaktion för organisationens medlemmar. Vi använder oss av Weicks et al. (2005) teori om ”sensemaking” och hans begrepp ”change poets” som verktyg i analysen (Weick, 2011).

4.4 Kapacitetsupplevelse

Banduras (2000) teori om self-efficacy, översatt till kapacitetsupplevelse av Lander (2007), hör till den sociala kognitiva teorin inom vilken människan ses som aktör med förmåga att forma sina liv och omständigheter. Upplevd kapacitet har stor betydelse, eftersom det påverkar beteenden, bland annat med avseende på viljan att nå uppställda mål och önskningar och hur man ser på hinder och möjligheter i sin omvärld. Kapacitetsupplevelse påverkar hur mycket ansträngning som läggs på utmaningen och hur länge man håller ut i försök att uppnå det eftersträvansvärda. I kognitionsforskning vidgas begreppet till att också gälla upplevelsen av gemensam kapacitet ”collective efficacy”, översatt till kollektiv kapacitetsupplevelse av Lander (2007), som innebär en känsla av att man tillsammans med andra kan uppnå mål. Bandura (2000) betonar att det inte är personernas individuella styrkor som har störst betydelse, utan deras gemensamma förmåga att formulera idéer, sätta upp mål att sträva mot och hantera motgångar som skapar en känsla av kollektiv kapacitet.

5. Metodologi

I nedanstående avsnitt beskriver vi studiens design, metodologiska teorier och modeller som vi använt för tolkning och analys.

5.1 Fallstudie som forskningsansats

Fallstudien erbjuder en rad möjligheter till design och metod och valdes för den här studiens syfte och frågeställningar. Enligt Merriam (1994) är fallstudien lämplig vid en undersökning av exempelvis ett skeende eller en institution eller social grupp och kan användas för att förstå frågor om praxis som varför något sker eller hur det sker. Det är av intresse att beskriva, tolka och försöka förstå innebörder i det som upptäckts. Vid en multipel- eller flerfallsundersökning studeras flera fall först individuellt och sedan görs en korsanalys, vilken kan vara jämförande, ge en samlad beskrivning eller föra in information under teoretiska begrepp. Cohen, Manion och Morrison (2013) beskriver fallstudien som en studie av ett unikt exempel i en verklig situation, fallstudien gör det är möjligt att studera olika förhållanden genom att använda varierande metoder som passar studiens syfte. Fokus ligger på att förstå för undersökningen relevanta frågeställningar på få enheter istället för att undersöka många enheter. Enligt författarna kan användandet av olika metoder, så kallad "mixed methods research", göra det möjligt att undersöka fenomen och förhållanden som, precis som i verkligheten, inte enbart kan beskrivas i kvalitativa eller kvantitativa termer (2013, s. 21).

Författarna påpekar att fallstudien görs vid en viss tidpunkt i en viss miljö med de grupper och individer som är där då. Studien exemplifierar hur något kan vara, men inte i meningen att förhållanden statistiskt går att generalisera till att gälla andra fall, vilket också kan sägas vara fallstudiens svaghet. Andra forskare hävdar att fallstudiens resultat kan generaliseras på andra sätt, till exempel genom sättet att beskriva fallet, så att läsarna kan dra slutsatser om sina egna motsvarande möjligheter att åstadkomma detsamma. Detta kallas ibland för relaterbarhet (Stukát, 2011), ibland talar man om naturalistisk generalisering (Stake & Trumbull, 1982).

5.2 Hermeneutik

I vår studie har vi ställt frågor, lyssnat och samlat in data. Från arbetets första början tills vi satte punkt har vi använt oss av våra egna erfarenheter och förståelsehorisonter. Hermeneutiken har varit ett redskap för att tolka och förstå materialets mening, främst då materialet från intervjuerna. Ödman (2007) redogör för hermeneutikens tradition och de filosofer och vetenskapsteoretiker, som bidragit till dess framväxt som en tolkningslära att använda i förståelsen av olika slags utsagor. Han beskriver vidare Habermas indelning av vetenskapen i tre discipliner: naturvetenskaplig, hermeneutisk och kritisk. De hermeneutiska vetenskaperna baseras på en önskan om att öka förståelsen människor emellan.

Inom den hermeneutiska tolkningsläran är det inte möjligt att ställa sig utanför sig själv i beskrivandet av verkligheten, man tolkar och förstår tecken för att få ny förståelse, vilket ger nya perspektiv att utgå från. Ödman liknar det vid att lägga ett pussel där varje bit först är obetydlig men sedan bidrar till helheten. Han menar också att sammanhanget är viktigt för tolkning och förståelse, viss kunskap om helheten behövs för att kunna göra tolkningar även om det inte finns något facit. Begreppet "hermeneutisk cirkel" beskriver denna tolkningsprocess från del till helhet och tillbaka igen.

Ödman redogör också för ett annat sätt att se på förståelse- och tolkningsprocess som mer liknar en spiral än en cirkel. Processen har ingen början eller slut som cirkeln utan fortsatt tolkning bygger vidare på uppnådd förståelse. Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver vad som kan ses som del och helhet inom hermeneutisk tolkning och menar att delen kan bestå av en mening eller en text, till exempel intervjuutsagor, och helheten bestå av mer komplexa sam-

manhang som socialt handlande i exempelvis en organisation. Författarna menar att forskaren för att ge en fullständig bild alternerar mellan del och helhet, eller text och praktik, under tolkningsprocessen.

Kvale och Brinkmann (2014) tar upp några av Radnitzkys rättesnören för hermeneutisk tolkning (s. 252). Bland annat ingår den spiral vi nämnt, alltså tolkning av del som relateras till helheten och tolkas vidare utifrån ny kunskap. Vidare att avsluta tolkningen när textens inre sammanhang har gestaltats på ett bra sätt samt att tolkningen visar på nya samband, berikar förståelsen och vidgar textens mening.

5.3 Programteori

Begreppet programteori används i dubbel bemärkelse. Dels som begrepp för den organiserade och målinriktade verksamheten med dess teorier för hur det ska fungera på bästa sätt eller faktiskt fungerar samt som begrepp för den programteoretiska ansats varigenom forskare kan synliggöra en verksamhet (Lander, 2006). I det här avsnittet tar vi upp programteori utifrån den senare metodologiska utgångspunkten.

Chen (2005) beskriver programteori som ett ramverk för de olika metoder som finns att tillgå vid utvärdering av program i olika verksamheter. Utifrån programteoretisk modell är det möjligt att ta reda på vad som behöver göras för att nå vissa mål eller lösa ett problem och vilka mekanismer som ger framgång eller hindrar i uppnåendet av målet. Chen poängterar att programteorin inte styrs av specifika metoder. Valet av metod görs utifrån programmet och de omständigheter forskaren eller utvärderaren är intresserade av. Med avseende på vår undersökning, där syftet är att beskriva hur skolutveckling förstås på två skolor, är det just skolutveckling som är programmet.

Pawson och Tilley (1997) menar att ett program inte ska ses som något som antingen fungerar eller inte, utan att programmet innehåller olika idéer som fungerar i specifika situationer och under vissa omständigheter. Författarna påtalar vikten av att resultat av en utvärdering eller studie alltid är bundet till miljön och dess specifika förutsättningar och inte är avsett att ge något för alla situationer "rätt" svar. Vi har i vår analys av intervjuutsagorna fokuserat på att synliggöra generativa mekanismer i programmet på två olika skolor, alltså de underliggande faktorer som möjliggör eller hindrar förändring/skolutveckling. Vi har också gjort en enkätundersökning för att om möjligt upptäcka ytterligare mekanismer som påverkar programmet. Vi har inte genomfört någon aktion eller förändring i verksamheten, utan vi överlåter åt informanter och respondenter att välja att beskriva hur något är eller hur de önskar att det ska vara. Vi försöker synliggöra den normativa programteorin, men samtidigt utgår vi främst från de beskrivningar informanter gör av vad som faktiskt pågår, vilket kan ses som beskrivande programteori (Chen, 2005).

6. Design och metod

Här tar vi upp de metoder vi har valt att använda samt hur vi har gått till väga i arbetet med studien, vi behandlar också reliabilitet, validitet och relaterbarhet. Vi beskriver urval av undersökningsgrupp och behandlar de etiska frågeställningar som uppkommit under arbetet.

Vi har i den här flerfallsstudien använt metoder med utgångspunkt i syfte och frågeställningar. Studiens ansats är kombinerat kvalitativ och kvantitativ, dels intervjuer och dels enkät. Insamling av empiri kan enligt Cohen, Manion och Morrison (2013) iscensättas eller struktureras på olika sätt, allt från ostrukturerat till strukturerat tillvägagångssätt och genom naturligt eller mer arrangerat deltagande. I vår studie har vi valt att samla in empiri strukturerat genom fokusgruppsintervjuer och enkätundersökning på båda skolorna. Kvale och Brinkmann (2014) menar att olika insamlingsmetoder syftar till att svara på olika sorters frågor.

Den här studiens intervjufrågor syftar till att få informanternas beskrivning och berättelse om ämnet och har en kvalitativ inriktning. Enkäten undersöker attityder och upplevelse, men deras svar mäts med skalor, alltså en kvantitativ metod. Kvale och Brinkmann tar upp kritiska aspekter av att blanda metoder, till exempel att med hjälp av frågeformulär försöka generalisera intervju svar och påpekar vikten av att de olika metoderna får följa respektive logik i en undersökning.

I vår studie har vi två fall där skolornas personal är analysenheterna. I studien kallas skolorna A-torp och B-torp. Vi har parallellt genomfört fokusgruppsintervjuer och enkätundersökning på båda skolorna och vinnlagt oss om att förutsättningarna skulle vara så lika som möjligt. Vi har tillsammans noggrant planerat insamling av empirin, både hur och när intervjuer och enkätundersökning skulle genomföras. Först analyserades empirin från fokusgruppsintervjuerna var för sig. I arbetet med enkätanalysen samlades data från de två skolorna i samma fil. Med statistikprogrammet som verktyg var det möjligt att sedan välja att analysera var skola för sig eller tillsammans. Det sista vi gjorde, efter att ha analyserat intervjuutsagorna efter programteoretisk modell, var en sammanfattande kvalitativ jämförande analys av de två fallen.

6.1 Fokusgruppsintervju

Enligt Halkier (2010) är fokusgruppsintervjuer användbara om man önskar data för att kunna studera grupper berättelser. Sociala processer i samtalet påverkar innehållet och den gemensamma förståelsen av frågan eller ämnet, vilket inte sker i individuella intervjuer. Kvale och Brinkmann (2014) påpekar att målet inte är att komma överens om ståndpunkter, utan att under samtalets gång tillsammans reagera och reflektera och ge uttryck för olika synpunkter.

Fokusgrupper kan enligt Wibeck (2000) ha olika syften och konstellationer och intervjuerna genomförs mer eller mindre strukturerat. Författaren påtalar att det är viktigt att vid sammansättning av grupperna ta hänsyn till de olika personernas förhållande till varandra. Känsla av gruppansamhörighet kan ge trygghet i samtalet, men också skapa en känsla av att alla måste tycka samma. Fokusgruppernas medlemmar bör vara likställda när det gäller social makt, att intervju exempelvis anställd och chef i samma grupp kan hämma deltagare oavsett ämne. Medlemmarna i grupperna bör också representera den kontext man vill undersöka. Frågor till fokusgruppsintervjuer formuleras både för att få snabba svar, men också för att stimulera till diskussion om ämnet.

Eftersom vi genomförde flera intervjuer och eftersträvade samtal om vissa ämnen valde vi en halvstrukturerad intervjuguide (Bilaga C). Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att guiden gör det möjligt för intervjuaren att välja ordningsföljd och vara lyhörd för hur intervjun förlöper. Intervjuguiden vi använde innehöll tre mer övergripande teman (nyckelfrågor) och därunder hade vi med vissa mer specifika ämnen av intresse som vi ville att deltagarna skulle samtala om. Vi har valt att analysera materialet från fokusgruppsintervjuerna utifrån metoder

som fokuserar på samtalets innehåll. Vi har inte analyserat deltagarnas interaktion eller kommunikation. Vårt tillvägagångssätt redogörs för i avsnittet *Bearbetning och analys av intervjuer*.

6.2 Enkät

I studien har vi också valt att samla in empiri genom en enkätundersökning (Bilaga B). Ordet enkät kommer enligt Trost (2012) från franskans enquête som betyder rundfråga. En enkät kan enligt Ekholm och Lander (1993) användas för att undersöka attityder, men också få fram konkret information. Enkäten gör det möjligt att få svar från en större grupp och på det sättet få syn på förhållanden och åsikter som många respondenter ger uttryck för (Trost, 2012).

6.3 Urval

Fallstudien genomfördes på två grundskolor (F-9 och 4-9) i olika delar av västra Sverige. För att öka möjligheten att kunna få svar på studiens frågeställningar genom intervjuer och enkäter tillfrågades skolor där vi var bekanta med organisationen, vilket Merriam (1994) beskriver som ett målinriktat urval. Det är ett icke-sannolikhetsurval och inom fallet har urvalet för fokusgruppsintervjuerna baserats på vilken profession personalen har. Två av fokusgruppsintervjuerna drabbades av bortfall, vilket medförde att alla olika professioner inom EHT inte finns representerade i gruppen. Vi begränsade urvalet till rektorer, EHT-medlemmar och förstelärare. Dessa grupper valdes utifrån att de i sin profession förutsätts ha ansvar för eller kunna påverka arbetet med skolutveckling. Det hade varit intressant att intervjua personal med andra yrkesroller som arbetslagsledare och pedagoger, men med den tid vi hade till vårt förfogande hade det blivit ett för stort arbete, både att genomföra intervjuer men också att tolka och analysera.

All pedagogisk personal på de två skolorna, förutom rektorer, erbjöds att delta i enkätundersökningen. På A-torp har 45 personer svarat, det externa bortfallet blev 11 personer (20%). På B-torp har 57 personer svarat, det externa bortfallet blev 4 personer (7%). På båda skolorna beror bortfallet främst på frånvaro på grund av sjukdom. Hade vi kunnat vänta med bearbetning och analys hade vi kunnat få in fler svar.

6.4 Genomförande

Vi redogör här för genomförandet av studien. Arbetet med det PM som skulle ligga till grund för studien påbörjades hösten 2015. Vi kom tidigt in på ämnet skolutveckling och specialpedagogik och läsning av ämnesspecifik litteratur och forskning vidtogs sedan. I januari hade vi designat studien, i arbetet med design och metoder avgränsade vi också ämnesområdet. Det mer konkreta arbetet med att samla empiri, analysera och tolka tog därefter vid.

6.4.1 Genomförandet av fokusgruppsintervju

Inledningsvis tog vi genom personligt besök kontakt med skolornas rektorer och frågade om de var intresserade av att delta i vår fallstudie. Missivbrev (Bilaga A) överlämnades där vi presenterade oss och förklarade hur studien var tänkt att genomföras på skolorna. Rektorererna tillfrågades samtidigt om att delta i en fokusgruppsintervju. Medlemmar av elevhälsoteamet och förstelärarna kontaktades sedan via mail och/eller personliga besök varvid missivbrev (Bilaga B) överlämnades. För att underlätta samhörighet och inte sätta gruppmedlemmar i en situation att behöva överväga sina yttranden var det vid planeringen av gruppssammansättningen viktigt att sätta samman homogena grupper. Vi blandade därför inte rektorer med elevhälsoteamets medlemmar eller förstelärare i grupperna. Tid och plats för intervjuerna bokades genom mail och personliga besök. Vi bad alla avsätta 45 minuter för intervjuerna. Möjligheten att få sitta ostört avgjorde val av rum på skolorna, men det var också viktigt att rummet var en neutral plats för gruppen och inte för stora eller för små. Enligt Wibeck (2000) finns det många överväganden att göra vad gäller rum, placering med mera. Hur intervjun arrangeras och genomförs har betydelse för samtalet. Vid fyra tillfällen satt vi i mellanstora mötesrum, en av intervjuerna gjordes på rektorns rum och en gjordes i en slöjdsal. Vi var på plats i god tid innan och möblerade så att informanterna skulle sitta på lagom avstånd från varandra.

Intervjuerna inleddes med att vi presenterade oss och berättade om syftet med studien samt bad dem presentera sig. Vi berättade också om våra roller som moderator och assistent under intervjun och hur länge vi skulle hålla på. Det specifika för fokussamtal med samtal om nyckelområden tog vi också upp. Vi betonade också att det inte fanns några rätta svar, utan att vi var genuint nyfikna på deras uppfattningar och beskrivning av ämnet. Deltagarna uppmanades att ställa frågor och följdfrågor för att lyfta fram variationen i uppfattningarna. Vi påpekade att vi skulle lägga oss i samtalet och ställa frågor om vi tyckte att samtalet inte tillräckligt belyst de nyckelområden vi ville undersöka. Moderatoren inledde sedan intervjun och assistenten antecknade vid behov. Vid två intervjuer var det två i gruppen vilket gjorde att deltagarna hann tala mycket, tiden för reflektion över det andra sa blev mindre. Vår upplevelse var att medlemmarna, trots att de var få i vissa grupper, tog talutrymme och ansträngde sig att föra en dialog med varandra.

Intervjuerna spelades in med både diktafon och dator ifall någon av dem skulle krångla. I slutet på intervjun avrundade vi samtalet med att fråga om det var något av det som de ville tona ned eller förtydliga. Vi påminde också deltagarna om att de deltog anonymt i studien, men inte var anonyma för varandra och bad dem att inte sprida det som sagts till andra, vi tackade också för deras medverkan. Efter att intervjudeltagarna gått samlades vi för ett samtal om hur det hade gått. Det var viktigt att göra det direkt medan vi kom ihåg hur samtalet gått. Vi reflekterade över innehållet, om alla hade deltagit, om vår roll och påverkan på deltagarna under samtalet och vad vi behövde tänka på till nästa intervju. Valet att vara två närvarande vid intervjuerna gjorde vi för att vid tolkningen av empirin ha liknande förförståelse av vad som framkommit under intervjun

Intervjuerna transkriberades i sin helhet med påbörjan samma dag eller dagen efter. Transkriberingsnivån var mellan det Wibeck (2000) benämner ordagrann transkribering och skriftspråksnormerad. Vi har således skrivit efter skriftspråksnormen när det gäller ordformer och valt att skriva hela meningar där det går, men markerat pauser och skrivit ned bekräftande hummanden eller tvekan. Wibeck påpekar också vikten av medvetenhet om att tolkning och analys sker redan vid intervjutillfället, datainsamling och analys är parallella processer.

Bearbetning och analys av intervjuer

De två skolornas intervjumaterial har analyserats var för sig. Vid den sista sammanfattande analysen gjordes en jämförelse mellan skolorna. De transkriberade intervjuerna lästes först igenom flera gånger för att få en överblick. Under genomläsningen fick vi syn på de olika kategorier eller teman samtalen behandlar. Vi klippte därefter ut meningsbärande direkta citat och lade under passande rubrik i en första matris. I nästa steg kodade vi materialet i sorteringsmatrisen efter nya rubriker exempelvis ”tid” och ”top-down”. Denna kodning fick bilda en andra matris med nya underrubriker. Efter det arbetade vi med texterna under varje rubrik och satte in de meningsbärande enheterna efter vad som hindrar eller stöder skolutveckling. I det steget framkom också flera kategorier och underrubriker som vi inte sett tidigare. I den här andra matrisen samlade vi intervjuerna skola för skola. De delar av intervjuerna som vi ansåg var ovidkommande för studien sorterades bort.

De nya rubrikerna som hörde till hinder eller möjliggörande bildade sedan rubriker i en tredje matris för att utefter den tredje sorteringen kunna analyseras efter programteoretisk modell. Vi bestämde oss för att använda det som Pawson och Tilley (1997) kallar för generativa mekanismer, det vill säga vad som arbetar för eller emot i ett program. Det handlar om människors reaktioner på programmet och vad som triggar dessa reaktioner. Om man vill förbättra programmet behöver man förstå dessa mekanismer. Vi har lånat en modell hos Ekholm och Lander (2016) som är gjord fritt efter Pawson och Tilley (1997).

Handlingsteori ”Så här gör vi”	Generativa mekanismer ”Det som arbetar för oss eller emot oss”	Förväntade effekter ”Detta hoppas vi på”
--	--	--

Figur 6.1 Modell för analys av generativa mekanismer

Med den tredje matrisen som underlag gick vi tillbaka till intervjuutsagorna i sin helhet för att titta på de meningsbärande enheterna och se vilka mekanismer som arbetar för eller emot programmet.

I den fjärde matrisen, efter programteoretisk analys var skola för sig, finns yrkesgrupperna med på samma matris. Utifrån den matrisen skrev vi resultatet som vi sedan tolkat utifrån teorier och tidigare forskning. Exempel på matris ses i figur 6.2.

Handlingsteori Skola A	Förväntade effekter	Generativa mekanismer, Arbetar för	Generativa mekanismer, Arbetar mot
Samarbete Förbättring Styrning och strategi	Samarbete Förbättring Styrning och strategi	Motivation Meningsfullhet	Kommer uppifrån, många saker på en gång - brist på ork, Kommer ingenstans - frustration

Figur 6.2 Exempel på hur fjärde matrisen såg ut. Innehållet mycket förkortat.

Under arbetet med analys och tolkning har vi haft den hermeneutiska spiralen i åtanke så som Ödman (2007) beskriver det. Vi kan inte bortse från vår förförståelse i tolkningen, men som författaren beskriver det måste man också förstå för att kunna tolka. Frågorna man har i starten är klumpiga, men ger riktning för sökandet. Bilden vi hade i starten av undersökningen är en helt annan än den vi har nu. Vi har försökt låta materialet visa riktning, men också använt tidi-

gare forskning och våra erfarenheter i tolkningen. Delar har fogats till helheter, som återigen har delats, och vi är medvetna om att fullständig förståelse inte går att uppnå:

Utgångspunkten är alltid en viss utvecklingsnivå, som det inte finns något sätt att springa ikapp. Vår förståelse för en viss företeelse avspeglar alltså endast ett moment i vår utveckling. (Ödman, 2007, s. 107)

Under kodning och tolkning och analys har vi genom att vara två kunnat ifrågasätta varandras förförståelse och tolkning av empirin, vilket vi menar ökar reliabilitet och validitet.

6.4.2 Genomförande av enkätundersökning

Inför enkätundersökningen skickades genom skolans intranät ut ett missivbrev med information om vår studie (Bilaga C). Vi samtalade med rektorer och arbetslagsledare för att finna rätt tidpunkt att genomföra enkäten. Vi önskade så högt deltagande som möjligt och bestämde således att själva vid samma tillfälle dela ut och samla in enkäterna som var i pappersform. På B-torp fick all pedagogisk personal genomföra den på arbetsplatsmöten som hölls arbetslagsvis. Vid två möten var en av oss närvarande, vid de andra två hjälpte rektorerna till att dela ut och samla in enkäten. På A-torp var det inte möjligt att vid tidpunkten göra likadant, men samma vecka på en lämplig mötesdag lämnade vi ut enkäter i en mapp till arbetslagen och bad lagledarna om hjälp med att ge arbetslaget tid i början av mötet för att fylla i enkäten och återlämna mappen arbetslagsvis till en av oss som. Det sättet innebar lägre kontroll över processen och påverkade det externa bortfallet. Att inte vi heller var närvarande när arbetslagen svarade kan ha påverkan på motivation att fylla i enkäten, det gick till exempel inte att ställa frågor till oss om innehållet i den.

De flesta frågorna i vår enkät har vi funnit i en rapport över processledare i Helsingborg och hur deras skolor fungerar i vardag och utveckling (Olin, Lander, Blossing, Nehez & Gyllander, 2014). Enkäten har enbart slutna frågor, vi har inte ställt någon öppen fråga där respondenten har utrymme att skriva egna åsikter. Fråga 1 och 2 är av typen klassificering, frågorna innehåller inte någon värdering. De andra frågornas variabler är baserade på skalor där respondenten i svaret gör en värdering och uttrycker en attityd. Avståndet mellan olika svarsalternativ går inte att mäta exakt, utan är en subjektiv bedömning som respondenten får göra, vilket man brukar kalla en ordinalskala (Cohen Manion & Morrison, 2013; Trost, 2012). Men för att använda den påtänkta metoden regressionsanalys behövde vi intervallskala.

I vår enkät har vi på fråga 3-8 en fem-gradig Likert skala (Cohen Manion & Morrison, 2013). Det vill säga att man får ta ställning till olika påståenden. Med denna konstruktion anses ordinalskalan närma sig intervallskalan i karaktären (lika skalsteg) och därmed kan den fungera för metoder som korrelations- och regressionsanalys.

En femgradig skala innebär fler särskilda överväganden. Ekholm och Lander (1993) problematiserar ämnet och pekar på fördelar och nackdelar. Om man är osäker kan mittenalternativet ses som ett bekvämt alternativ vilket gör att svaren inte blir tillförlitliga, men de menar också att ett mittenalternativ är viktigt för att inte tvinga någon till en åsikt åt något bestämt håll. Mittenalternativet bör uttryckas neutralt, som exempelvis då och då, så där, varken - eller.

Frågorna handlar om olika typer av värderingar. I fråga 4 och 5 får respondenten värdera frågorna efter Hur ofta? vilket innebär en fråga om tid eller frekvens. Fråga 6 innebär en värdering av tid och frekvens av känsla eller attityd och fråga 7 och 8 innebär en värdering av betingelser, alltså en värdering av hur något förhåller sig.

Databearbetning av enkät

För bearbetning och analys av enkäterna har vi använt oss av statistikprogrammet SPSS 21. Det finns tillgängligt att ladda ner genom Göteborgs Universitet. I programmet skapade vi en datafil där svaren skrevs in. Först gjordes en bortfallsanalys av det interna bortfallet och därefter analyserades materialet. Med hjälp av programmet gjordes stapeldiagram, som visar frekvenser av antal svarande och hur högt de skattat de olika svaren, vi har valt att visa dem som svarat positivt.

I rapporten om Helsingborg (Olin et.al., 2014) var frågorna sammanförda till faktorer, vilket vi försökte se om vi kunde åstadkomma även i vår undersökning. Anledningen är att om man med flera delfrågor tillsammans mäter ungefär samma sak, så får faktorn en högre reliabilitet än om man mäter med enskilda frågor. I Helsingborgsstudien hade detta redan prövats med faktoranalys och reliabilitetsanalys. När vi fört samman egna frågor till gemensamma mått har vi sökt efter likheter i formuleringar och i höga korrelationer och därefter också prövat faktorn med testet Cronbachs alfa. Detta handlar om att frågorna inom samma faktor hänger ihop tillräckligt bra, vilket visar att de svarande tenderar att uppfatta dem likartat.

Vi använder i vår studie teorin om kollektiv kapacitetsupplevelse (Bandura, 2000), vilken hör till teorier om motivation. Vi har samlat frågor som på olika sätt skulle innebära en kollektiv kapacitetsupplevelse som beroende faktor och analyserat hur andra oberoende faktorer samverkar med denna. Vi har också gjort en korstabulering på yrkesroll som förstelärare/arbetslagsledare och intresse för att initiera och driva utvecklingsarbete. I avsnitt 7.4 *Multipel regressionsanalys* redogör vi närmare för analysarbetet. Det är viktigt att påpeka att det resultat vi redovisar inte går att generalisera till att gälla personal på andra skolor, resultatet gäller den undersökta gruppen.

6.5 Etiska överväganden

Vi har i studien följt Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer (2016) om informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. I kontakt med skolorna har vi informerat om studiens syfte och om att deltagandet är frivilligt. Vi berättade att syftet med studien är att söka kunskap och beskriva hur något förhåller sig, vi betonade att studien inte gick ut på att kritiskt granska verksamheten, utan att göra en beskrivande studie.

Ett etiskt dilemma att överväga är huruvida deltagarna känner igen sig i den färdiga texten (Merriam, 1994). Vår förförståelse, som vi använder oss av i tolkning och analys, är inte helt genomskinlig för respondenter och informanter. Inte heller vilka analysverktyg och modeller vi använt oss av under alla delar av studien. När det gäller samtycke kan ett dilemma vara att det är svårt att säga nej när man får frågan om att delta i en intervju eller enkätundersökning. Genom gruppåverkan kan det vara svårt att neka till att delta i fokusgruppsintervju, man kanske inte vill vara den som tackar nej och då orsaka att intervjun inte blir av (Wibeck, 2000).

När det gäller konfidentialitet uppkommer ett särskilt dilemma med metoden att intervjua i grupp. Deltagarna är inte anonyma för varandra och kan vara obekväma med att säga sin mening inför kollegor (Wibeck, 2000). Vi påpekade inför intervjuerna vikten av att inte sprida de uppgifter som sagts utanför rummet. Ett annat dilemma att överväga är hur informanternas ut-sagor ska redovisas i resultatet. Vi har valt att beskriva vad gruppen anser och tycker, men har också använt direkta citat med fingerade namn. Det kan innebära att någon medlem i gruppen inte känner igen sig i de åsikter som uttrycks. Stukát (2011) påpekar vikten av att spara mate-rial på ett sådant sätt att inga personliga uppgifter har kunnat spridas, vilket vi under arbetets gång varit noggranna med, dokument och utsagor har hanterats av oss enskilt. När det gäller nyttjandekravet informerades vi skolorna om att vi gör det här i studiesyfte och att ett kommer-siellt bruk inte kommer på fråga (Stukát). På enkätformuläret står: ”Resultaten skall bara an-vändas i forskningssyfte av oss och vår handledare.”

6.6 Studiens validitet och reliabilitet

Under hela arbetet med studien har vi återkommit till frågor om validitet och reliabilitet. Kvale och Brinkmann (2014) belyser valideringens betydelse under studiens alla stadier. Ana-lysis och tolkning har gjorts med inspiration av hermeneutiken och i det arbetet använder vi vår förförståelse, vilket innebär att en annan uttolkare av intervjuutsagor hade kunnat göra en an-nan tolkning.

Vi har dock försökt att genom samtal om olika möjliga tolkningar göra det som Kvale och Brinkmann beskriver är centralt inom hermeneutiken, att skapa gemensam förståelse och gil-tighet av innebörden i det som sägs. Vi har i arbetet med att skriva resultat gått från utsagor-nas helhet till delar och kategorier och sedan tillbaka igen som i den spiral Ödman (2007) be-skriver.

Kvale och Brinkmann menar att reliabiliteten när det gäller intervjuer rör huruvida intervjuer är möjliga att reproducera och att man vid intervjun ställer rätt frågor för att tydligt och uttöm-mande belysa ämnet. Som vi beskrev i avsnittet om genomförande, har vi varit noggranna med att genomföra insamling av empiri på så likt sätt som varit möjligt på båda skolor. I rela-biliteten ingår också krav på noggrannhet och att ge information om tillvägagångssättet.

Vid genomförandet av en enkätundersökning finns många aspekter som påverkar validiteten. Vi som gör undersökningen har liten kontroll över hur respondenterna reagerar eller svarar. De kan alltid göra valet att inte svara på frågor, eller tröttna efter några frågor och svara utan att överväga svarsalternativen. De förstår också frågorna utifrån sin förförståelse, vilket inne-bär att alla har sin tolkning av frågor och svarsalternativ. Frågorna kan också vara ointressanta eller svåra att applicera på egna förhållanden eller erfarenheter. Tidpunkten vid genomföran-det kan också påverka svaren. Vi försökte öka validiteten vid genomförandet genom att infor-mera i god tid, bestämma när den skulle fyllas i och vara på plats med enkäter i god tid innan för att kunna svara på frågor. Reliabiliteten hos enkätens faktorer har vi, som nämnts, kontrol-lerat genom att titta på Cronbachs alfa, som ska vara över 0,7 för att vara tillfyllest (Bryman & Cramer, 1990).

Studiens resultat gäller de undersökta fallen och att generalisera statistiskt och säga att det säkert gäller flera skolor är inte möjligt. Stukát (2011) använder begreppet relaterbarhet, som vi nämnde tidigare, och som passar bättre för den här studien. Fallstudien är gjord på två sko-lor, men förhoppningsvis kan läsaren relatera till egna förhållanden.

7. Resultat och analys

I följande avsnitt redovisas först resultatet från fokusgruppsamtalen var skola för sig och därefter redovisas enkätresultaten deskriptivt för de båda skolorna var för sig och sedan tillsammans i en regressionsanalys. Efter det görs en sammanfattande analys utifrån programteoretisk modell var skola för sig. I den analysen refererar vi till tidigare forskning och teori. Därpå följer en jämförelse av resultaten mellan de två skolorna.

I resultatet står förkortningen EHT för elevhälsoteamen. Vi använder fingerade namn i citaten. Det är enbart maskulina namn, eftersom det var lättast att hitta flest av dem. Rektorerens namn börjar på R, förstelärarnas namn börjar på F och EHT börjar på E. Om citaten är resultat av en dialog står det fingerade namnet före citatet, annars står det efter citatet.

7.1 Resultat skola A-torp

Tre fokusgruppsamtal har genomförts; intervju av två rektorer, intervju av två förstelärare och intervju av fyra medarbetare i EHT. Två av respondenterna i EHT är också förstelärare, men ingick i EHT:s fokusgruppsamtal.

7.1.1 Beskrivning av begreppet skolutveckling

Fokusgrupperna är samstämmiga i att begreppet skolutveckling handlar om ett förbättringsarbete. Grupperna belyser olika delar av ett sådant förbättringsarbete där rektorerna specifikt nämner att arbetet ska utgå från ett elevperspektiv. Delar som lyfts fram är bland annat samarbetet runt elever, högre kvalitet på undervisning och kompetensutbildning för lärare. Rektorerna lyfter också fram att allt utvecklingsarbete inte leder till förbättring:

Det är inte en utveckling vilken som helst för en utveckling kan också vara en utveckling till det sämre. Skolutveckling måste alltid vara i syfte att förbättra. (Rickard)

Samtliga grupper ger uttryck för att skolutveckling är en pågående process i vardagen. Skolan är alltid på väg någonstans, men för att denna process ska leda till skolutveckling menar både rektorer och förstelärarna att den måste styras och ha tydliga mål:

Skolan utvecklas inte som helhet om inte man har en tydlig strategi att hit vill vi. Vi gör det här och det här för att ta oss dit. Utan det blir det lite bra grejer fast det blir ingen utveckling av hela skolan. (Felix)

Rektorerna tar också upp att processen är svår att styra helt, eftersom man inte fullt ut kan kontrollera människors handlanden och tankar. De beskriver processen som organisk:

Utan det är människor och det gör att det händer saker på vägen och det påverkar var man hamnar någonstans. (Rickard)

Processen upptar en stor del av beskrivningen. EHT och rektorer menar att det är en långsam process som sker i små steg och i det lilla. EHT lyfter fram samarbete, diskussioner och öppen-

het i kollegiet som exempel på att utveckling sker i små steg i vardagen. Av rektorerna beskrivs processen som en förädling av den verksamhet som redan finns.

Man måste hela tiden återkomma till var vi är, var vi står, vad nästa steg är, hur vi ska gå vidare och hur vi kan förädla i stället för att utveckla för utvecklandets skull. Det sker en process som på något sätt måste höra ihop. (Robert)

Rektorerna ser dessutom skolutveckling som ett sätt att anpassa sig till samhällsutvecklingen där styrdokument är ett medel.

Vi måste anpassa styrdokument till samhällsutvecklingen och då sker en indirekt skolutveckling på förhoppningsvis Sveriges alla skolor. (Robert)

7.1.2 Skolutvecklingsprocessens faser

I analysen av gruppernas beskrivning av processen har vi använt oss av Blossings begrepp som vi beskrev i avsnitt 3.2.4.

Informanterna ger uttryck för att utvecklingsarbete består av olika faser som behöver struktureras. Initieringen är den fas som samtliga informanter ser som den mest kritiska, eftersom den spelar en central roll för det fortsatta arbetet. EHT beskriver hur viktigt det är att tid ges till planering och förberedelse för att utvecklingsarbetet ska bli framgångsrikt. Förstelärarna menar att initieringen kan utgöra en kritisk punkt beroende på hur väl syftet presenteras och om idéerna förankras. Om syftet inte förmedlas ökar risken för att utvecklingsarbetet inte väcker det engagemang och intresse som behövs för att en process ska komma igång.

Nu efteråt så kan man välja hur mycket av det här [mattelyftet, förf.anm.] jag vill använda mig av. Vissa av oss tyckte att det här var bra, det här använder jag. Andra tycker att: "Nej, jag fortsätter som jag gjort". (Frans)

Förstelärarna tar också upp att utvärdering är en kritisk fas och menar att man sällan eller aldrig utvärderar eller följer upp utvecklingsarbeten. De menar att det är en kritisk punkt i processen och leder till att utvecklingsarbetet inte blir en del i verksamheten. Utvecklingsarbetet lämnas efter genomförandet.

Det var ett mycket bra initiativ från början, men det följdes inte upp och då leder det inte till något. Det kommer inte vidare om det inte följs upp strukturerat. (Felix)

Rektorerna delar synen att det är lätt att man tappar utvärderingen och därmed första delen till nästa steg i utvecklingsarbetet. De ser också steget mellan initiering och implementering som en kritisk punkt:

Sedan att få detta att gå över till verkstad, det är väl alltid det som är den mest kritiska punkten. (Rikard)

7.1.3 Möjligheter och hinder för skolutveckling

Politiskt system med regelsystem

En rigid, schemastyrd skolform utgör ett hinder för skolutveckling, menar EHT. Det gör att vardagen i skolan inte anpassas efter elevers behov, utan verksamheten måste inrätta sig i ett skolsystem som försvårar möjligheterna till utveckling. Lika väl som rektorer ser styrdokument som en väg till skolutveckling lyfter EHT fram dem som ett hinder:

En konsekvens av senaste läroplanen, att kunskapskraven är så höga och att de ska uppnås till punkt och pricka blir att ingen har tid att göra några som helst avvikelser. (Emanuel)

Om inte ekonomiska förutsättningar finns utgör även detta ett hinder för utveckling, menar förstelärarna.

Vi hade köpstopp mest hela året, vi fick inte beställa. [...] Då går det inte att säga att vi ska göra ett projekt för det krävs nästan alltid att vi behöver köpa eller göra någonting. Då blir man lite nedslagen också. (Frans)

Lokala strukturer för utveckling

Alla är eniga om att lokala strukturer behövs för att möjliggöra utveckling. Rektorer beskriver att de behöver bygga upp en organisation för utvecklingsarbetet. Samtliga är överens om att när tid ges möjliggör det utveckling, men avsätts inte tid utgör det ett hinder. EHT påpekar att det är viktigt med planering för när utvecklingsarbetet ska göras.

Så kommer den [utv.arb.] sent en tisdag när folk är lite urlakade. Då ska man sitta och vara kreativ och utveckla. (Erik)

Arbetslagsmöten beskrivs av EHT som hårt styrda av ett innehåll som måste gås igenom, därmed ges inte utrymme för utvecklingsarbete.

Jag har en diger lista med punkter som vi ska gå igenom här i veckan. Eleverna först och sedan alla de andra punkterna. Det blir inte så mycket tid över för att utveckla. (Erik)

En tydlig strategi med mål uppsatta för utvecklingsarbetet möjliggör utveckling, enligt förstelärarna. Strategier och mål utgör strukturer för att få en röd tråd för hela skolans utvecklingsarbete.

Skolan utvecklas inte som helhet om man inte har en tydlig strategi. Hit vill vi och det här gör vi för att ta oss dit. (Felix)

De beskriver att de förväntas driva utvecklingsarbete, men saknar forum där diskussioner och arbetet kan ske. Det innebär att de har svårt att bedriva utvecklingsarbete så som de skulle vilja. Större klasser och därtill brist på modern teknik beskriver EHT som ytterligare hinder för att utveckla elevgruppens lärande.

Styrningsriktning och behovskontroll

I det här avsnittet används begreppen top-down och bottom-up. Med ”top-down”-perspektivet menar Berg (2011), att besluten fattas av andra än de som ska verkställa besluten. I ”bottom-up”-perspektivet initierar verkställarna utvecklingsarbetet.

Informanterna menar att utvecklingsarbetet blir framgångsrikt när det initieras av dem som arbetar i verksamheten. De beskriver att när arbetet utgår från de lokala behoven upplevs arbetet som relevant. Rektorer beskriver det så här:

Ibland tycker jag att man tappar det här. Man hoppar ett steg ifrån och så börjar man utveckla från ett ställe där man inte befinner sig. [...] Hur kan vi förädla istället för att bara utveckla för utvecklandets skull? (Robert)

När styrningen kommer uppifrån missas ofta lokala behov och det uppfattas som ett påtvingat arbete som måste genomföras, menar EHT. De betonar att även rektorer styrs uppifrån när det gäller utvecklingsarbetet.

Ledningen har inte så mycket att säga till själva utan de får sina order ovanifrån. (Elof)

EHT har erfarenhet av att när ett utvecklingsarbete är styrt uppifrån är det svårt för den lokala skolan att påverka processen så att den fungerar smidigt.

Eive: Vi skulle få en-till-en satsningen och den har blivit förskjuten minst ett år och kanske två.

Emanuel: Vi har inte haft möjlighet att komma igång och jobba med det ännu. Det ligger fortfarande i startgroparna.

Eive: Just det, för vi väntar på materialet.

Emanuel: Man går och hoppas och stampar lite grann.

Rektorer menar emellertid att styrningen behöver komma både uppifrån och nerifrån, eftersom skolan är en del av samhällssystemet.

Det finns ju en lokal process men samtidigt är vi en del av hela systemet så det är klart att vi får olika uppdragsgivare när det gäller skolutveckling också. Det är inte bara en egen process. (Robert)

När utvecklingsarbetet styrs uppifrån ser förstelärarna en fara i att det utvecklas en kultur på skolan av oengagerade lärare som har gett upp sin egen vilja.

På något sätt kommer man in i en vana där det inte är någon vits att tänka själv vad jag vill utveckla, för det får jag ändå aldrig möjlighet till. (Felix)

Lokalt ledarskap

Att ledarskapet är en viktig del för utvecklingsarbetets framgång är alla informanter eniga om. Speciellt lyfter förstelärarna fram att ledningen måste vara aktivt engagerade i arbetet och visa det ut i organisationen.

Rektorerna uttrycker att det är bekymmersamt att de behöver hålla igång flera utvecklingsprocesser samtidigt och att detta styrs uppifrån:

Den världen finns inte idag där vi kan förhålla oss till bara två eller tre saker och det är ett grundläggande bekymmer. (Robert)

7.1.4 Samarbete och delaktighet

Rektorerna menar att skolutveckling dels utgörs av större projekt, men också att personalen ges friutrymme att driva arbeten utifrån egna idéer. De problematiserar ordet driva och pekar på att det är skillnad att som rektor driva ett utvecklingsområde eller leda det. De menar att driva är negativt för utvecklingsprocessen, eftersom det kan få effekten att personalen inte känner sig delaktiga. Intresset för utvecklingsarbetet ligger då hos rektor och delas inte av personalen.

*Jag tror att det finns en risk om en rektor är för drivande.
Man ska vara ledande men kanske inte alltid drivande
och styrande för mycket. (Rickard)*

Det kollegiala lärandet, menar rektorer och EHT, möjliggör utveckling genom att det skapas delaktighet och samarbete.

Att man kan skaffa sig kunskap och föra ut det i arbetslaget, bland elever och bland kollegor. (Emanuel)

EHT beskriver att man i dag arbetar i arbetslag och att man tillsammans ansvarar för de klasser som ingår i laget. De beskriver att det innebär att alla måste delta i ett samarbete om eleverna:

Utvecklingen har gått åt att det är arbetslagen som har ansvar för alla elever. Då är det en utveckling i hur vi blir bra på att samarbeta om eleverna. (Eive)

Men att det sker en utveckling, menar EHT, är inte givet, trots att det finns arbetslag, utan det behövs ibland något utifrån för att det ska ske:

*Det kommer in nya kollegor med nya synsätt och infallsvinklar.
Det är lätt att man går kvar i korridoren i samma spår, i sina egna fotsteg och kör på som man alltid har gjort. (Erik)*

7.1.5 Självtillit och kapacitetsupplevelse

EHT lyfter fram betydelsen av att få praktisera en kunskap tills man känner att man behärskar den. De menar att det möjliggör utveckling medan känslan av att förhålla sig till ständiga förändringar utgör hinder för utveckling.

Att få praktisera det man kan och jobba i lugn och ro med elever. Att få känna att nu kan jag det här. Istället för nästa nyhet som kommer. (Eive)

Både förstelärarna och EHT beskriver också en känsla av att inte orka när flera arbetsuppgifter läggs på dem. Brist på ork blir ett hinder för utveckling:

Felix: Det har varit ganska tunga år. Det har varit mycket att det här och det här ska vi göra. Det har varit en ny läroplan, vilket självklart har varit jättetufft. Ekonomin har varit lite sådär. Man har känt att man ändå kommer ingenstans utan bara "hur ska jag orka med det". Tillsammans med att mycket av utvecklingsfokusområden har kommit uppifrån.

Erik: Även om vi skulle fullfölja läroplanen, även om vi tog upp det på ett annorlunda sätt så finns inte tiden och orken att planera det [utvecklingsarbetet, förf.anm.].

7.1.6 Olika roller inom skolutvecklingsarbete

Resultatet visar att samtliga grupper anser sig ha en skolutvecklande roll och uttrycker att det är en viktig del av deras uppdrag. EHT och förstelärarna beskriver att deras utvecklingsarbete till största delen sker i arbetslaget, men från olika utgångspunkter. Framförallt är förstelärarna och rektorerna eniga om betydelsen av rektors ledande roll i hela processen, från initiering till uppföljning och utvärdering. Rektorerna har en tydlig bild av sin roll där de menar att de ska leda utvecklingsarbete till skillnad från att driva. Den ledande funktionen innebär att de ger förutsättningar i organisationen för utvecklingsarbetet, men även att de måste ha en helhetssyn där deras uppgift blir att avgränsa och prioritera:

En av de viktigaste rollerna för oss är ju egentligen att ha överblicken både vad säger styrdokument och all uppifrån input och vad säger vår organisation. På något sätt ha den här helhetsbilden och sedan börja sortera i den. (Rickard)

Både EHT och förstelärarna ger uttryck för att de upplever en otydlighet i sin roll och vet inte riktigt vad som förväntas av dem, trots att de uppfattar att de har en bra kommunikation med rektorer. Förstelärarna menar att otydligheten ligger på flera plan, även högre upp i systemet än på rektorsnivå. Det ger uttryck för att det inte finns någon centralt formulerad tanke med förstelärarnas uppdrag:

Frans: Vilka som får en förstelärartjänst kan se så olika ut. Det kan vara för att jag går in i något nytt, jag känner att det här vill jag börja med att göra och så kan man få möjligheten till det. Eller så är det "Men du gör det här och nu visar vi att det här är viktigt" och så...

Felix: ...fortsätter man att göra det man gjort innan.

Frans: Precis.

Felix: För så har det väl mer varit här, tänker jag.

Trots att de upplever att de har mandat från rektorer, så gör otydligheten i uppdraget det svårare för dem att vinna legitimitet hos kollegor för sitt arbete:

Så det hade man [rektorerna, förf.anm] kunnat vara tydligare med och jag tror att alla hade accepterat om man bara sa att X jobbar med det här. (Frans)

7.2 Resultat skola B-torp

Tre fokusgruppssamtal har genomförts; intervju av två rektorer, intervju av fyra förstelärare och intervju av fem representanter för EHT.

7.2.1 Beskrivning av begreppet skolutveckling

Intervjuerna visar att man samstämmigt beskriver skolutveckling som ett långsiktigt och genomtänkt förbättringsarbete. De menar att skolutveckling handlar om förbättring av elevers måluppfyllelse, fortbilda personal, men också om elevers välmående. Både rektorer och EHT betonar att skolutveckling sker i det lilla, att det pågår hela tiden i verksamheten där EHT kontrasterar det mot att stora projekt oftast inte leder till skolutveckling:

Det är lätt att missa att det är skolutveckling. Det är en tendens att ska vi jobba med skolutveckling och så ska det vara ett projekt man ska sätta, men det pågår hela tiden. (Emil)

Både rektorer och EHT kopplar krav på skolutveckling till samhällsutvecklingen. Speciellt rektorerna uttrycker att det finns en stor diskrepans mellan kraven och det vardagliga arbetet.

När man lyssnar på radion är det ju alltid något om skolan. Miljöpartiet ska eventuellt införa nya timmar och vi sitter med organisationen för nästa läsår. Det är en rätt tuff situation på det att skolan behöver utvecklas. (Rune)

Kopplingen skolutveckling och forskning är det endast EHT som tar upp, där man uttrycker att det är viktigt att skolutveckling är underbyggd av forskning och inte styrd av "tyckanden".

7.2.2 Skolutvecklingsprocessens faser

Vi har också här använt oss av Blossings begrepp som vi beskrev i avsnitt 3.2.4 *Skolutveckling som en integrerad del av vardagsarbetet* under rubriken *Tidigare forskning och kunskapsöversikt*.

Intervjuerna visar att initieringen är den fas som samtliga respondenter ser som den mest kritiska, eftersom den spelar en central roll för det fortsatta arbetet:

Det görs ingen riktig nulägesbeskrivning utan man kör bara igång. Så går man in ett projekt med olika förståelse och tror vi att vi är överens om ett projekt och bara hamnar i ett görande istället ganska snabbt. (Emil)

Rektorerna gör samma reflektion angående förförståelsens vikt, men kopplar svårigheten med initieringen till att lärares ramavtal utgör ett hinder för gemensam uppstart:

*Alla har inte samma förförståelse eller,
”Då var jag inte med, det vet jag inte”. (Rolf)*

Både rektorer och förstelärare beskriver implementeringen som en kritisk fas fast utifrån skilda synvinklar. Förstelärarna beskriver implementeringen som en kritisk fas när den inte understöds hela vägen och att förutsättningar ändras under tiden:

*Det togs bort vissa studiedagar, det skulle rättas
nationella prov. (Filip)*

Rektorerna beskriver svårigheter med att få tid till alla delar inom lärares ramavtal vilket gör att också de ser att implementeringen är en kritisk fas:

*Och sen är det kritiska tänker jag för oss att hålla i,
alltså att hålla i, hålla i och hålla i. (Rolf)*

Utvärderingsfasen nämns av alla tre grupperna, men det är endast förstelärarna som tar upp vad som är problematiskt med den. De beskriver att de saknar redskap för att göra relevanta utvärderingar och saknar tydlighet i vem som ska göra dem:

*Frank: Det finns folk som jobbar heltid, som bara håller
på med att utvärdera olika verksamheter. Är vår verksamhet
så speciell så det är därför som man famlar lite grand?*

7.2.3 Möjligheter och hinder för skolutveckling

Politiskt system med regelsystem

Vår tolkning är att hinder och möjligheter för skolutveckling återfinns på olika nivåer, från nivån där politiska beslut tas till det egna ansvaret hos varje enskild individ. Rektorer och EHT menar att det politiska systemet också hindrar skolutveckling. Dess regelsystem gör att skolan konserverar gamla arbetssätt och bibehåller traditioner som läsår uppdelat på två terminer och ett långt sommarlov. Rektorerna betonar att kompetensutbildning på bestämda studiedagar hindrar skolutveckling, studiedagarna blir isolerade företeelser. De menar att eftersom det inte finns tillräckligt med tid att följa upp kompetensutvecklingen ger den inget verkligt genomslag i verksamheten. Deras uppfattning är att ny kunskap utvecklas i det kontinuerliga vardagsarbetet under en längre tid. Både rektorer och EHT uttrycker att lärares ramavtal med dess förtroendetid inte ger skolläningen möjlighet att effektivt nyttja lärares arbetstid:

*Vi har dessutom ett tjänstgöringssystem där vi inte har koll
på hela läget, det vill säga en rektor kan idag inte veta hur
många timmar det kostar att driva skolan för man har ingen
aning om hur stor del av förtroendetiden som används. (Eskil)*

Jag tänker också om man tittar på läraravtalet över ett år så ligger ju kompetens, alltså stötvis kompetensutveckling, det är onaturligt sätt att ta till sig ny kunskap. (Rune)

Läraravtalet är inget som förstelärarna tar upp. Däremot menar de att ekonomin kan utgöra hinder som när man inte har råd att anställa vikarier när nationella prov ska rättas, utan istället tar studiedagar till detta.

Lokala strukturer för utveckling

Informanterna uttrycker att tid är en viktig faktor, tid kan både hindra eller möjliggöra utvecklingsarbeten. När beslut tagits att ett utvecklingsarbete ska genomföras är en förutsättning att ledningen skapar stödjande strukturer och rutiner, exempelvis tid till diskussion, reflektion och utrymme i arbetsorganisationen. För att utvecklingsarbetet ska bli framgångsrikt menar förstelärarna att ledningen måste vara tydlig mot personalen att utvecklingsarbetet är viktigt och understryka vikten av att delta:

Det som hände under våren var att det tilläts rinna ut i sanden. Har man sagt att det är det här vi ska göra måste förutsättningarna finnas hela vägen. (Frank)

EHT uttrycker att samarbetet mellan professionerna i elevhälsoteamet bidrar till möjligheten att utveckla vardagsarbetet. Förstelärarna tar upp vikten av att det finns en utvecklingsgrupp på skolan. Där prioriterar och samordnar man tillsammans med rektorer vilka utvecklingsarbeten skolan ska bedriva. Initiativet till bildandet av utvecklingsgrupp kom från dem:

Förhoppningsvis har vi en möjlighet att vara med och påverka vilka projekt vi ska arbeta med. (Filip)

Styrningsriktning och behovskontroll

I följande avsnitt beskrivs möjligheter och hinder utifrån om utvecklingsarbetet är styrt uppifrån eller nedifrån, vilket i forskningslitteraturen beskrivs som "top-down" och "bottom-up". Med "top-down"-perspektivet menar Berg (2011), som tidigare sagts, att besluten fattas av andra än de som ska verkställa besluten. I "bottom-up"-perspektivet initierar verkställarna utvecklingsarbetet.

I samtliga fokusgrupper uttrycks att utvecklingsarbetet blir framgångsrikt när det kommer underifrån just därför att det då redan är förankrat i verksamheten. Samtliga betonar vikten av att när man utgår från den enskilda skolans behov blir förutsättningarna bättre för ett framgångsrikt utvecklingsarbete.

Trots att man ser att framgångsrika utvecklingsarbeten kommer underifrån uttrycker alla fokusgrupperna att dagens utvecklingsarbeten är styrda uppifrån. Rektorer och EHT betonar att styrningen uppifrån medför risken att man missar de lokala behoven:

Sedan har vi en del som kommer centralt uppifrån som inte alls blir så bra, som man värjer sig lite emot. Det missade eller tillfredsställde inte behoven på skolan. (Edvin)

Förstelärarna har noterat att utvecklingsarbeten som kommer uppifrån inte engagerar kollegiet utan ses som ett arbete som ska göras. Själva uttrycker de att de ser på utvecklingsarbetet som en pågående process, som en naturlig del i och av organisationen:

Jag tror att det kan vara ett hinder att man ser det som någonting som ska göras, inte som en process som man ska vara inne i hela tiden. (Frank)

Även rektorer tycker det är svårt att förhålla sig till uppifrån styrda utvecklingsarbeten. De uttrycker att det är svårt att ha kontroll över utvecklingsarbetena när de är kortsiktiga och inte utgår från skolans behov:

I rektorsgruppen har det varit väldigt mycket, dels om förändringar och dels vad vi ska genomföra när det gäller ÄDK¹ och mattelyft² och läslyft³, men också andra specialare som läshund eller liknande saker. Min roll i det är att sälla och våga säga nej. Nej, stopp! Det ska vi inte ta in nu ... och att man åker med i någonting som man inte riktigt har kontroll på. (Rune)

Lokalt ledarskap

Grupperna är samstämmiga i sina beskrivningar av ledarskapets viktiga funktion även om beskrivningar görs utifrån olika synvinklar. Rektorer och förstelärare menar att ledningen aktivt och engagerat behöver vara med i utvecklingsarbetet. EHT har en annan synvinkel, de menar att rektorer måste våga lita på dem som ska genomföra arbetet men framhåller ledningens roll i att sätta upp ramar för arbetet. Avsaknad av ett aktivt ledarskap beskriver samtliga grupper som ett hinder. EHT menar att rektorer måste backa upp deras roller så att kompetenserna används efter deras utbildning. Att mandatet från rektorer utgör en möjliggörande faktor uttrycker även förstelärarna och tillägger att rektorer måste hålla i utvecklingsarbeten över tid. Om rektorer för in flera konkurrerande projekt blir det istället ett hinder för utveckling. Vid byte av rektorer faller en del av strukturen på grund av att kommunikationen försvagas mellan rektor och de som ansvarar för ett pågående utvecklingsarbete:

Vi har haft studiedagarna till att arbeta med BFL:en⁴ men sen blev det byte av rektor och sedan tänkte man väl inte på det. (Filip)

En fungerande kommunikation och samsyn måste också byggas upp mellan ny och gammal rektor vilket tar tid och ger konsekvenser i verksamheten:

Det som påverkar är att jag har varit rektor sedan 2015, första halvåret med en annan kollega. Sedan kom du i augusti så vi har mycket att samköra oss i. (Rolf)

¹ Ämnesdidaktiskt kollegium. Centralt beslutad kompetensutbildning som genomförts läsåret 2015/2016.

² Skolverkets kompetensutbildning i matematik, genomförs läsåret 2015/2016.

³ Skolverkets kompetensutbildning i svenska, genomförs läsåret 2015/2016

⁴ Bedömning för lärandet. Centralt beslutad kompetensutbildning som genomfördes under läsåret 2014/2105.

7.2.4 Samarbete och delaktighet

Som vi beskrev ovan påtalar medlemmarna i EHT att samarbetet mellan dem bidrar till möjligheten att utveckla vardagsarbetet. Också utvecklingsgruppen, som förstelärarna hänvisade till, var viktig för ett fungerande samarbete. Genom arbetet i gruppen blir de delaktiga och kan påverka skolutvecklingsarbetet:

Ytterligare en aspekt av samarbete och delaktighet beskriver förstelärarna när de tar upp möjligheten att utveckla det kollegiala lärandet genom att besöka kollegors lektioner och diskutera den vardagliga undervisningen. Förstelärarna betonar att en förutsättning för ett fungerande kollegialt lärande är att alla tar ansvar och deltar engagerat:

Det har vi också som förslag att vi gärna skulle vilja vara ett bollplank för andra och vara ute hos er i verksamheten. (Folke)

I sak uttrycker rektorerna samma utvecklingsområde, man vill lyfta upp undervisningen till diskussion. Genom att i större utsträckning vara två i klassrummet ges möjlighet att göra gemensamma reflektioner.

7.2.5 Självtillit och kapacitetsupplevelse

Det är endast EHT som tar upp tillit och kapacitet som betydelsefulla faktorer för utvecklingsarbeten. De menar att man måste våga utmana och våga pröva något nytt på alla nivåer i organisationen för att möjliggöra en utveckling. De beskriver att en organisation som präglas av tillit kommer att utvecklas medan motsatsen utgör ett hinder för utveckling:

Den organisation som präglas av tillit kommer att hitta utvecklingsvägar garanterat men... "Nu tänker vi bara innanför den fyrkanten, allt annat släpper vi". Då har man begränsat utvecklingsmöjligheterna. (Eskil)

7.2.6 Olika roller inom skolutvecklingsarbete

Samtliga upplever att de utifrån sin profession har en roll i skolans utvecklingsarbete men att rollerna ser olika ut. Rektorer problematiserar att det i deras roll ingår att samordna och avgränsa utvecklingsområden. De problematiserar också rollen som chef vilken de upplever medför en viss distans till arbetslagen.

Förstelärare och EHT uppger att de har mandat från rektorer, vilket är en grundförutsättning för att bedriva utvecklingsarbete. EHT lyfter också fram att de måste skapa legitimitet för sina yrkesprofessioner som behöver vara synliga och tydliga både uppåt och neråt i systemet. De menar att det är viktigt att deras olika kompetenser blir en naturlig del av utvecklingsarbetet.

Emil: Rollen att delta i skolutveckling har vi fått sätta mycket själva. Den har inte varit självklar för rektorerna. Där har vi fått trycka på ... på vilket sätt vi kan delta i skolutveckling. Annars hamnar vi lätt, tycker jag, i en traditionell bild av vad specialpedagogerna gjorde förr.

Edvin: Det handlar mycket om att försöka etablera en position i en organisation. Den kommer inte med titeln men det finns en sådan föreställning att en psykolog ska göra det här, specialpedagog det här och kurator det här. Det fungerar inte riktigt på det viset. Det handlar snarare om att etablera en position, att säga att det här skulle jag kunna hjälpa till med, det här kan jag göra. Att skapa en legitimitet kring sig själv.

Emil: Här är ju viktig att rektor backar upp.

Edvin: Jag tänker att mycket av den positionen som man måste bygga är gentemot rektor.

Några av förstelärarna har tydliga, ledande roller i ett utvecklingsarbete som är initierat och styrt av förvaltningen. De beskriver att de fungerar som en länk mellan förvaltning och det arbetslag som de leder arbetet i:

De [förvaltningen, förf. anm.] drog igång den här BFL-satsningen och sedan är det vi förstelärare som är armen ut.(Filip)

Förstelärarna upplever att rollen på så sätt blir dubbel, samtidigt som de leder ett fortbildningsarbete för kollegor innebär det också en fortbildning för dem själva. Trots att det finns en tydlighet så beskriver de samtidigt att de skulle vilja ha rollen som en kritisk vän vilket man från början trodde att uppdraget innebar. Det finns alltså även en otydlighet i rollen med olika förståelser för uppdraget:

Fred: Fast ni har inte varit med och jobbat inne med andra lärare på er förstelärartid?

Folke: Det har vi haft som förslag att vi skulle vilja ha den rollen.

Fred: Det var så jag trodde att den skulle vara.

Filip: Tjänsten står beskriven så också, att vi skulle kunna ha en sådan typ av arbetsuppgift.

Fred: Men det har inte riktigt förankrats däruppe.

Även om förstelärarna vill utveckla rollen som kritisk vän menar de att det kräver ett förberedande arbete i arbetslagen. Dels att det ges tid för det, men också möjlighet att prata om de känslor det kan väcka att utmanas i sin autonoma roll:

Folke: Det skulle kunna vara så att förstelärarna börjar med det.

*Fred: Ja, för att sprida det lite och avdramatisera det lite med.
[...] Men det är jättesvårt att hitta de strukturerna, man ska orka och hitta tid.*

Folke: Att man inte ska komma, att folk inte ska känna sig hotade på något sätt ... Hur sätter man igång det?

7.3 Deskriptiv kvantitativ analys: Enkätfrågor och faktorer

I det här avsnittet redovisas resultaten från enkäten om vardagsarbete och utvecklingsarbete. Enkätens frågor och faktorer presenteras. Inspiration till att komplettera undersökningen med en enkät fick vi i litteratur och tidigare forskning som rör skolutveckling.

Som vi beskrev i metodavsnittet fann vi de flesta frågorna i vår enkät i en rapport över processledare i Helsingborg och hur deras skolor och förskolor fungerar i vardag och utveckling (Olin, Lander, Blossing, Nehez & Gyllander, 2014). Frågorna i den rapporten var sammanförda till faktorer, vilket vi ville prova även i vår undersökning. Hur god reliabilitet vi därmed fått kontrollerade vi med testet Cronbachs alfa, vilket enligt en konvention skall vara minst 0,70 för att ha hyfsad reliabilitet, med minst 0,80 blir den bra och med minst 0,90 mycket bra.

Det gäller ju också att hålla isär faktorer från varandra, så att de inte i allt för hög grad mäter samma sak. Det har vi också sett efter med korrelationsmatriser. Det visade sig att det inte var så lätt att hålla isär frågor som analytiskt kunde höra till utvecklings- respektive arbetsorganisationen på skolorna.

I tablå 7.1 samlas frågor, som vi senare skall slå ihop till två faktorer om samarbete. Fråga 4 kommer från Lander (2007) och avser att mäta autonomt respektive kritiskt samarbete. Båda fenomenen är positiva, men det finns stöd för att den kritiska aspekten är gynnsam för utveckling av lärandet i yrkesarbetet. Den skulle sålunda kunna sägas peka mera på utvecklingsorganisationen medan det autonoma samarbetet mera pekar på arbetsorganisationen.

Emellertid blev inte reliabiliteten mer än nått och jämt hyfsad med dessa faktorer. Vi kunde då lägga till delfrågor från fråga 5, som vi själva konstruerat, och som handlar om motsvarande saker i arbetslagen. Cronbachs alfa blev då 0,77 för det autonoma samarbetet och 0,73 för det kritiska.

Vi kan i tablå 7.1 utläsa att det är stor skillnad på den positiva nivån för autonomt och kritiskt samarbete. Fler har svarat positivt på frågorna som rör tillit till kollegor och att få råd i arbetet, det vill säga så kallat autonomt samarbete. När det kommer till det kritiska samarbetet är andelen positiva svar färre. Högsta anslutningen av det kritiska samarbetet får frågor om lagets samarbete och andan i laget (5a, 5b). Lägsta anslutning får frågorna om kollegornas hjälp vid bedömning av elever och gemensam utvärdering (4e, 7h). En viss skillnad finns mellan skolorna i upplevelsen av hur man har det i arbetet, på skola B-torp är andelen personal som har svarat positivt till båda sorters samarbete något högre.

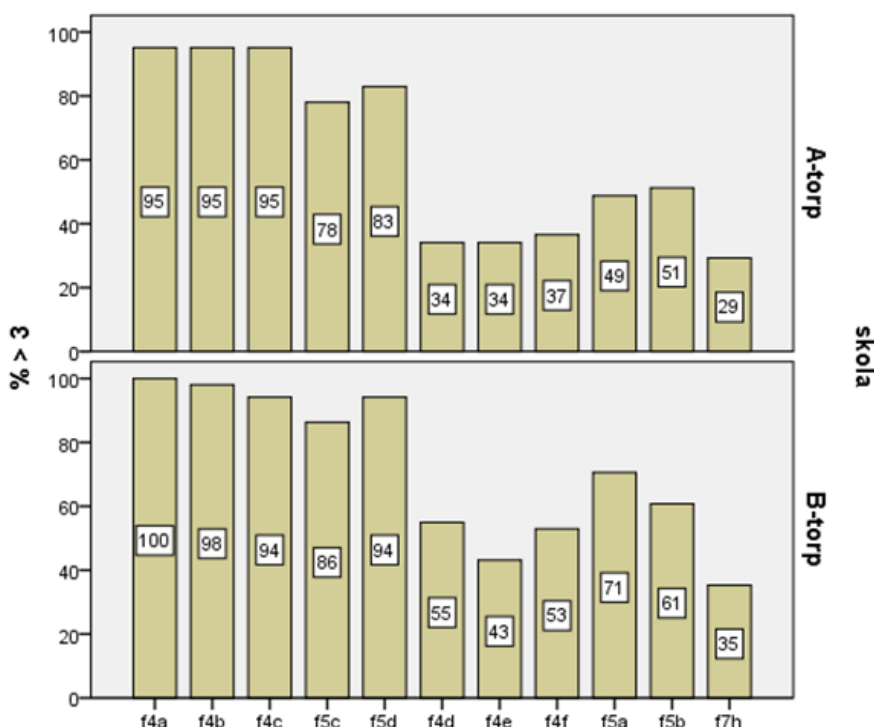
I tablå 7.2 handlar frågorna om förutsättningarna för vardagsarbetet när det gäller stimulans till utveckling, möjlighet att bestämma själv och ta initiativ. Möjligheten att få stöd från ledningen i vardags- och förbättringsarbete tas med här. Dessa frågor tillsammans med frågor om möjligheter att få stöd av speciallärare eller specialpedagog i arbetet med elever eller för att förbättra arbetet bildar två faktorer där den första innehåller frågor om stimulans till utveckling och ledningens engagemang och den andra faktorn rör stöd från speciallärare och specialpedagog i arbetet. Reliabiliteten på faktorerna blev för första gruppen Cronbachs alfa på 0,83 och för den följande Cronbachs alfa 0,80.

Den positiva opinionen varierar kraftigt beroende på vilken specifik fråga saken gäller. Den är mellan 16 – 76 procent på A-torp och mellan 53 – 94 på B-torp. På flertalet frågor är B-torps

lärare alltså betydligt mera positiva än A-torps. Undantagen är de tre frågorna (längst till höger) om speciallärare och specialpedagoger, där skillnaderna mellan skolorna bara är 1 – 7 procent, och fråga 71 – om mitt inflytande över min arbetsituation, där skillnaden bara är 2 procent. Annars har B-torp mellan 18 – 28 procent högre positiv opinion och så det stora undantaget, – om utvecklingsarbetets relevans – där skillnaden är 44 procent.

Utvecklingsarbetets relevans är ändå ingen stor framgångsfaktor på B-torp, 60 procent är positiva. Men på A-torp har bara 16 procent funnit relevans i dem. A-torps låga värdering botten säkert i den maktlöshet, som alla intervjuade grupper inklusive skolledningen, ger uttryck för. Utvecklingsarbetet är styrt uppifrån och bottom-up-perspektivet saknas.

Tablå 7.1 Frågor om autonom samverkan och tillit och frågor om kritiskt samarbete, utvecklingsarbete i laget samt utvärdering. Procent positiva svar per skola.



Frågor om samarbete inom personalen. Inledningen till frågorna löd: Fråga 4: Hur ofta har du det så här? (kollegor är alla som arbetar med elever). Fråga 5: Hur ofta har du det så här i arbetslaget? Svaren kryssades för på femgradiga skalor. För fråga 4-5 var intervallet från: mycket sällan (1) till mycket ofta (5), (då och då=3). Inledningen till fråga 7 löd: Hur brukar betingelserna för ditt vardagsarbete vara? Svartalternativen på en femgradig skala var från: inte alls bra (1) till mycket bra (5), (hyfsade=3)

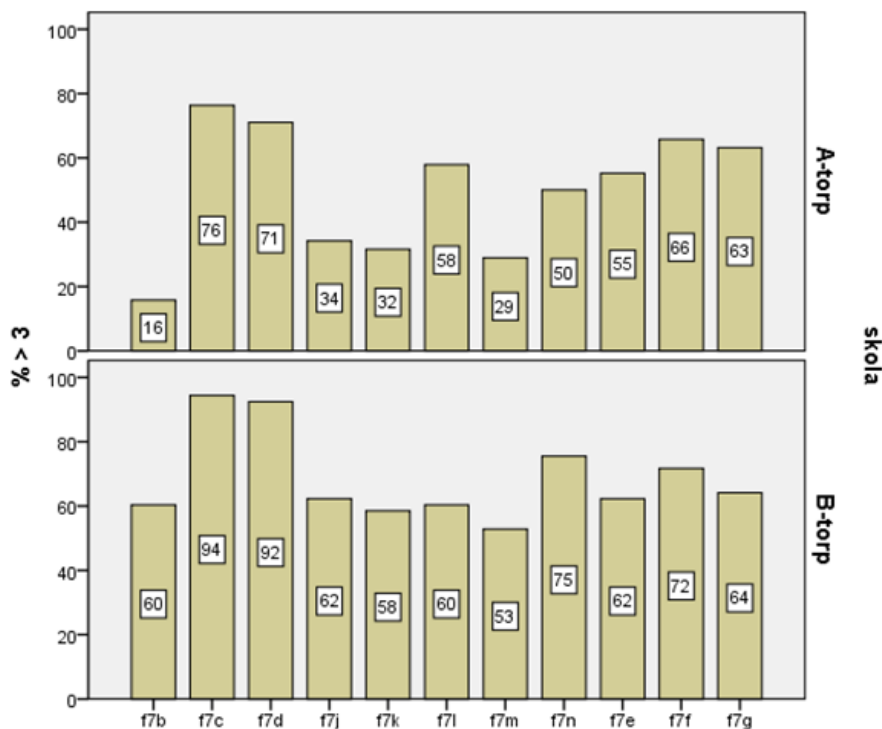
Autonom samverkan och tillit (sam.till)

- 4a. Kollegorna känner tillit till varandra på den här arbetsplatsen.
- 4b. Här kan man fråga kollegorna om man har kört fast i sitt arbete.
- 4c. Alla delar gärna med sig av råd och erfarenheter.
- 5c. Samarbetet i arbetslaget gör mitt vardagsarbete tryggt och säkert.
- 5d. I arbetslaget får jag stöd om jag är bekymrad över något i jobbet.

Kritiskt samarbete, utvecklingsarbete i laget samt utvärdering (sam.ut)

- 4d. Jag ber kollegor titta på mitt arbete för att ge mig synpunkter.
- 4e. Kollegor ber mig om hjälp att bedöma elevers utveckling.
- 4f. Kollegor och jag diskuterar varandras metoder så ingående att vi alla lär oss på det.
- 5a. Samarbetet i arbetslaget bidrar till att jag utvecklar mitt arbetssätt.
- 5b. I arbetslaget uppfattas förändringar som spännande och kreativa.
- 7h. Relevansen i de utvärderingar av arbetet vi gör (t.ex. årliga kvalitetsutv.)

Tablå 7.2 Frågor om utveckling, om stimulans och stöd vid problem i arbetet. Procent positiva svar per skola.



Inledningen till fråga 7 löd: Hur brukar betingelserna för ditt vardagsarbete vara? Svaren kryssades för på femgradiga skalor. Svartalternativen på en femgradig skala var från: inte alls bra (1) till mycket bra (5), (hyfsade=3)

Utveckling, självständighet samt stöd och stimulans från skolledning (stim.supp)

- 7b. Utvecklingsarbetets relevans för mitt arbete.
- 7c. Mina möjligheter att ta egna initiativ i arbetet.
- 7d. Mina möjligheter att bestämma själv i det löpande arbetet.
- 7j. Stödet jag kan få från ledningen om jag får problem.
- 7k. Stödet jag kan få från ledningen om jag vill förbättra arbetet.
- 7l. Mitt inflytande över min arbetssituation.
- 7m. Ledningens engagemang för vardagsarbetet
- 7n. Stimulansen jag känner att förbättra mitt yrkeskunnande.

Stöd i arbetet från speciallärare och specialpedagoger (spec.supp)

- 7e. Mina möjligheter att få stöd i arbetet när elever/barn har svårigheter.
- 7f. Stöd från speciallärare eller specialpedagoger vid skolproblem.
- 7g. Stöd från speciallärare/specialpedagog om jag vill förbättra arbetet.

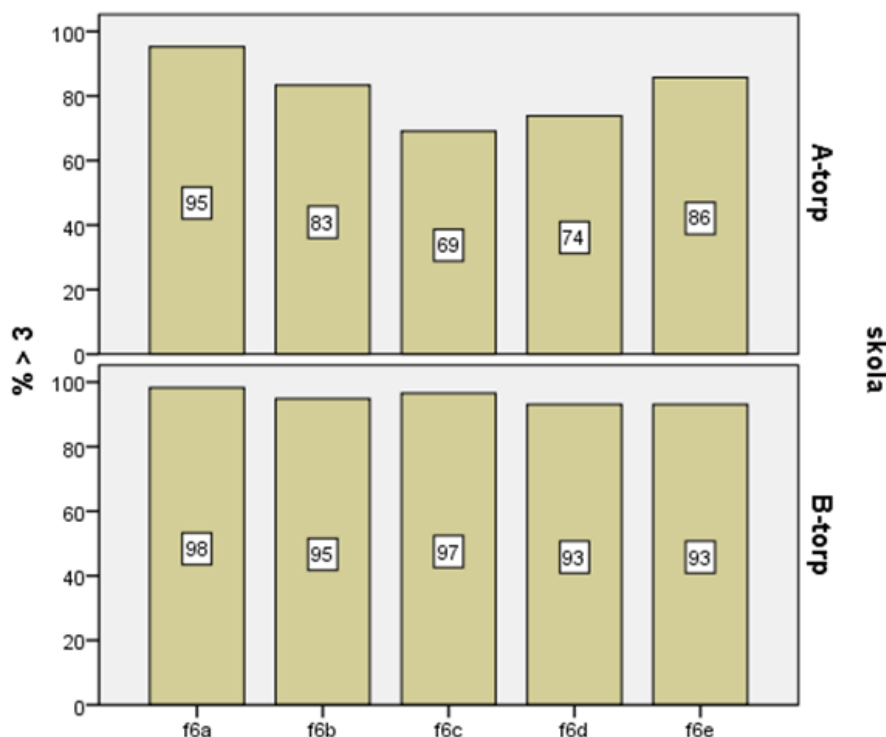
Individuell och kollektiv kapacitetsupplevelse

I tablå 7.3 handlar fråga 6 om att värdera vad man klarar i arbetet, den individuella upplevelsen av förmåga. Fråga 8 handlar om vad man tänker att man på hela skolan tillsammans är bra på. Reliabiliteten för fråga 6 blev Cronbachs alfa 0,73 och för fråga 8 Cronbachs alfa 0,77.

Av tablå 7.3 utläser vi att fler på skola B-torp skattar den individuella upplevelsen av vad man klarar något högre än på A-torp men skillnaden är inte stor. Fråga 6c skiljer sig mest åt i skolornas svar.

Högst andel svar på båda skolorna får den allmänna frågan ifall arbetet passar en (6a). Men frågan, som är näst högst på skola B-torp, är lägst på skola A-torp (6c). Den handlar om kapaciteten till förnyelse. Medan alla frågor når över 90 procent på skola B-torp gäller det bara en fråga på A-torp.

Tablå 7.3 Frågor om individuell kapacitetsupplevelse, alltså individuell upplevelse av vad man klarar av. Procent positiva svar per skola.



Inledningen till fråga 6 löd: Tänk på vad du klarar i jobbet. Svarsalternativen på en femgradig skala var från: mycket sällan (1) till mycket ofta (5), (då och då=3)

Vad man klarar i arbetet, individuell kapacitetsupplevelse

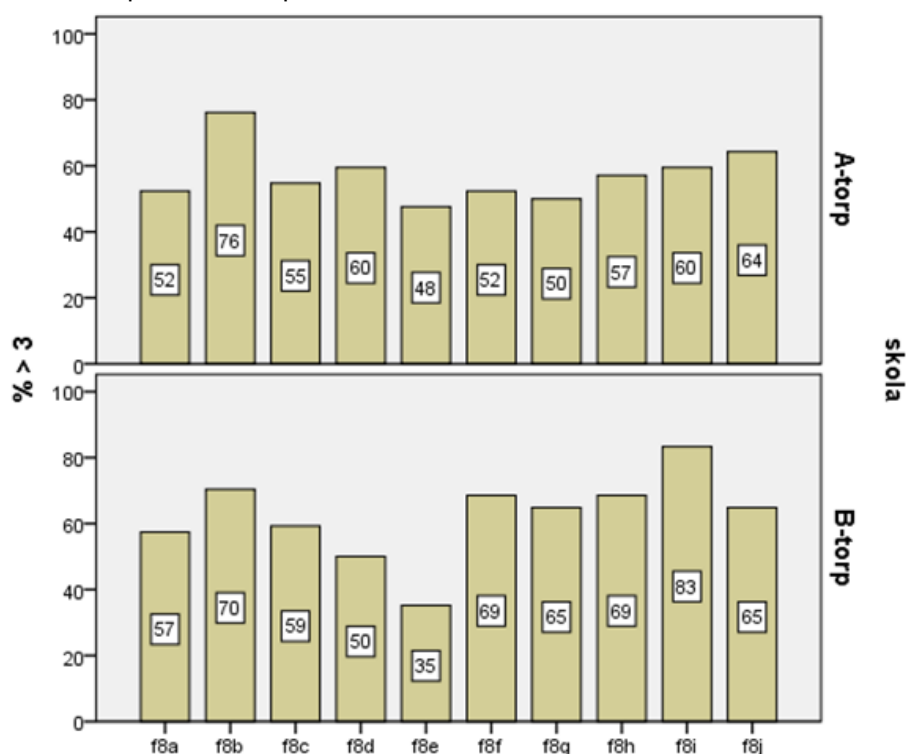
- 6a. Jag känner att arbetet passar mig väl.
- 6b. Jag är bra på att stimulera elevernas/barnens lust för lärande.
- 6c. Jag är bra på att förnya mitt arbete.
- 6d. Jag är noggrann när jag prövar nya arbetssätt i mitt eget arbete.
- 6e. Jag är bra på att organisera mitt arbete.

I tablå 7.4 skiljer sig andelen positiva svar åt på skolorna. B-torp har i de flesta frågor skattat högre vad man tillsammans tänker att man klarar av än A-torp. A-torp har på frågorna om vardagsarbete 8b, 8d, och 8e, att – förklara för föräldrar om barnens utveckling och lärande, hantera akuta störningar och förutse och motverka problem – skattat sin gemensamma kapacitet något högre än B-torp. A-torp har skattat sin förmåga högre i frågor som rör utveckling såsom att ta till sig nya metoder, organisera förbättringsarbete och sprida kunskaper mellan kollegor. Lägst på båda skolorna ligger frågan om att förutse och tidigt motverka problem (8e).

I tablå 7.5 har vi slagit ihop frågorna till faktorer och kan på det sättet få en uppfattning om hur skolornas personal ser på sitt arbete. Frågorna rör kollektiv respektive individuell kapacitetsupplevelse, autonomt respektive kritiskt samarbete, stimulans för utveckling och stöd i arbetet från spec.ped/spec.lär. Valet av >3,5 som gräns för den positiva opinionen är delvis god-

tyckligt satt, men på tillräckligt avstånd från 3,0 för att inte enstaka positiva värden i delfrågorna till en faktor skulle väga upp flera negativa.

Tablå 7.4 Frågor om kollektiv kapacitetsupplevelse. Vad man tänker att skolan tillsammans är bra på. Procent positiva svar per skola.



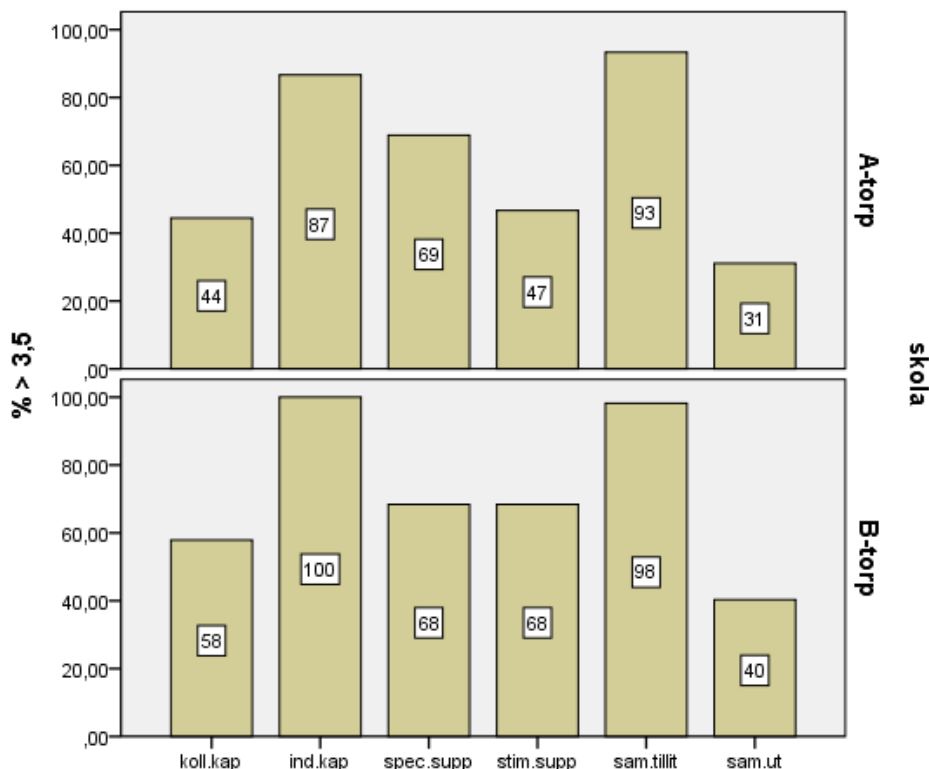
Inledningen till fråga 8 löd: Tänk på hela skolan, tillsammans är vi... Svartalternativen på en femgradig skala var från: dåliga (1) till mycket bra (5), (så där=3)

Vad man tänker att hela skolan tillsammans är bra på, kollektiv kapacitetsupplevelse

- 8a. Organisera stöd så att elever i svårigheter får effektiv hjälp
- 8b. Förklara för föräldrar hur vi ser på barnens utveckling o. lärande
- 8c. Formulera lokala mål som går att planera och utvärdera efter
- 8d. Hantera akuta störningar och påfrestningar i arbetet
- 8e. Förutse och tidigt motverka problem i verksamheten
- 8f. Ta till oss nya metoder och förbättringar och använda dem
- 8g. Organisera eget förbättringsarbete oss emellan
- 8h. Sprida kunskaper och färdigheter mellan kollegor
- 8i. Uppmuntra eleverna (barnen) att engagera sig i verksamheten
- 8j. Undanröja problem i vardagsarbetet så att det flyter väl

Individuell kapacitetsupplevelse och autonom samverkan ligger högt på båda skolorna, cirka 90 – 100 procent positiva svar. Det tyder på att båda skolorna har lärare som känner professionell tillfredsställelse och har goda relationer till varandra. Lägst på båda skolorna ligger dels det utvecklande och kritiska samarbetet (31 – 40 %) och dels den kollektiva kapacitetsupplevelsen (44 – 58 %). Kombinationen av mera och mindre positivt kan tas som en indikator på att det finns en självkritisk anda i skolornas personal, trots att man mår väl. På alla faktorer, utom en, ligger B-torps personal något högre i positiv opinion. Undantaget är det upplevda stödet från specialpedagoger och speciallärare, som är lika högt på båda skolorna.

Tablå 7.5 Faktorerna: kollektiv kapacitetsupplevelse (koll.kap)
 individuell kapacitetsupplevelse (ind.kap)
 stöd från specialpedagog (spec.supp)
 stöd och stimulans för utvecklingsarbete (stim.supp)
 samarbete och tillit (sam.tillit)
 samarbete utveckling (sam.ut)



7.4 Multipel regressionsanalys

Vi är intresserade av hur sambanden mellan enkätens olika mått ser ut. Det finns olika metoder för sambandsanalys, som korstabell, korrelationskoefficient och multipel regressionsanalys. Här har vi först valt den senare, men redovisar i slutet en korrelationstabell för enkätfrågorna 2 och 3. Regressionsanalys innebär att man undersöker hur ett antal oberoende variabler samtidigt påverkar en beroende variabel. I vårt fall har vi valt kollektiv kapacitetsupplevelse som den beroende variabeln, som blir belyst av – eller ”förklarad av” – fem oberoende variabler, nämligen faktorerna om individuell kapacitetsupplevelse (ind.kap), samverkan som tillit (sam.till), samverkan med utveckling (sam.ut), stöd från specialpedagoger och speciallärare (spec.supp) samt faktorn om egen kompetensutveckling, egen självständighet och stimulans av detta från ledningen resp. stöd i svårigheter från ledningen (stim.supp). Vi har tidigare visat hur dessa faktorer kan bildas av olika enkätfrågor. Som sjätte oberoende variabel använde vi den enkla frågan (3) om hur ofta man tar initiativ eller tidigt ansluter sig till frivilligt utvecklingsarbete (utv.intr) (Bryman & Cramer 1990; Djurfeldt & Barmark, 2009).

I analysen slog vi först ihop svaren från båda skolorna för att se hur sambanden såg ut. SPSS redovisar ett mått på hur mycket av variationen i den beroende variabeln som täcks av eller förklaras av variationen i alla de oberoende variablerna. Detta mått (R^2) blev 0,390, men med hänsyn till hur många individer som svarat i relation till antalet variabler, så reduceras måttet

till 0,357. Det betyder att den variation i kollektiv kapacitetsupplevelse som förklaras är 36 procent.

Sambanden, det vill säga regressionskoefficienterna, ses i tabell 7.6 som standardiserade betavärden (mittenkolumnen). De kan precis som korrelationskoefficienter variera mellan -1,0 och +1,0. Koefficienterna är så att säga variabelernas unika vikter när man tagit hänsyn till samtliga variabelers samband. I tabellen saknas en av de sex ursprungliga variabelerna, nämligen samarbete som tillit. Det beror på att dess värde var nära noll, det vill säga den har inget samband med kollektiv kapacitetsupplevelse när de andra variabelerna hölls under kontroll. Den var också icke-signifikant. Vi tog därför bort den ur modellen.

Tabell 7.6 Korrelationstabell över de oberoende variabelernas samband med den beroende faktorn koll.kap (kollektiv kapacitetsupplevelse)

Coefficients ^a								
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics		
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF	
1	(Constant)	1,090	,387		2,815	,006		
	ind.kap	,135	,095	,139	1,421	,159	,700	1,429
	sam.ut	,268	,072	,354	3,736	,000	,745	1,342
	spec.supp	,202	,065	,296	3,092	,003	,729	1,371
	stim.supp	,129	,085	,158	1,510	,135	,611	1,636
	utv.intr	-,065	,034	-,172	-1,891	,062	,812	1,231

a. Dependent Variable: koll.kap

Vi ser i tabell 7.6. att ind.kap och stim.supp förhåller sig måttligt svagt positivt till den beroende faktorn kollektiv kapacitetsupplevelse och att utvecklingsintresse förhåller sig måttligt svagt negativt. När den individuella kapacitetsupplevelsen resp. stimulans- och stödfaktorn med ledningen inblandad ökar, så ökar alltså också den kollektiva kapacitetsupplevelsen i någon mån. Det negativa betavärdet visar att de som uppger att de ofta tar initiativ eller ansluter sig till utvecklings- och förbättringsarbeten (utv.intr) inte skattar den kollektiva kapacitetsförmågan lika högt som de som själva har ett mindre utvecklingsintresse. De högsta betavärdena i tabellen har sam.ut och spec.supp., runt eller drygt 0,30.

Det som framför allt skapar kollektiv kapacitetsupplevelse på dessa skolor är alltså de faktorer som har med stöd från speciallärare/specialpedagoger att göra samt samarbete mot utveckling, vilket är det kritiska samarbetet där kollegor diskuterar och utvecklar arbetssätt tillsammans.

Vi har också analyserat båda skolorna för sig och kan då se både olika och liknande resultat. Detta är riskabelt, eftersom antalet svarande individer jämfört med antalet variabler blir färre och analysen därmed mera instabil. Antalet signifikanta värden minskar också kraftigt. Det finns emellertid tre viktiga skillnader mellan skolornas resultat, som fortsatta undersökningar av detta slaget av mått kan ta fasta på: (1) den förklarade variansen för skola A-torp är betydligt högre (0,55 mot 0,25), det vill säga den kollektiva kapacitetsupplevelsens källor mäts bättre på A-torp; (2) Betydelsen av utvecklingsintresse är måttligt positivt för personalen på A-torp medan den är medelstarkt negativ för B-torp; (3) Sam.till är inte helt betydelslös på

A-torp, utan har ett måttligt positivt betavärde, men på B-torp är den fortfarande betydelselös i sammanhanget.

Viktigt är emellertid att huvudresultatet i huvudsak står sig – stödet från specialpedagogiken resp. det kritiska samarbetet för utveckling – är de mest betydelsefulla faktorerna på båda skolorna, men på A-torp har de två fått sällskap av faktorn stöd och stimulans.

Tillsammans med handledaren har vi undersökt ytterligare att par saker om vår regressionsmodell: (1) om det finns interaktioner mellan de oberoende variablerna; och (2) om modellen motsvarar de statistiska antaganden som finns i handböcker om multipel regressionsanalys. För dessa analyser kan man på nätet lätt finna rekommendationer anpassade till SPSS.

På den första frågan är svaret – nej. Det finns inga interaktioner mellan de oberoende variablerna. Det betyder att olika nivåer i svaren på en oberoende variabel inte påverkas av en annan oberoende variabel i sin effekt på den beroende variabeln.

Den andra frågan gäller dels om data och samband är lämpade för regressionsanalys, dels om den är lämpad för att generalisera till andra skolor. Data skall för det första hålla minst intervallskalekvalitet och vara reliabla, vilket vi får genom att använda likertskalor med fem svarsalternativ och kontrollera faktorerna med Cronbachs alfa. För det andra skall sambanden vara linjära, vilket våra är. Tabell 7.6 visar i kolumnen för Tolerance att de oberoende variablerna inte stör varandras relationer till den beroende, det vill säga multikollineariteten är inte svår (Tol. >0,50 är bra). Vi har måttliga problem med heteroscedasticitet, det vill säga att de oberoende variablerna förklarar den beroende olika bra i olika delar av den senares fördelning. Våra data är oberoende, trots att personalen på två olika skolor kan förväntas vara delvis lika varandra i attityder (Durbin-Watson's test = 1,76, vilket är godkänt). Multipel normalitet i fördelningarna är ett annat krav. Det har inte vi. Vi har ju redan sagt att vår studie är en fallstudie och att resultatet inte kan generaliseras till andra, vilket är den största nackdelen med svår icke-normalitet (Djurfeldt & Barmark, 2009).

Vi gjorde den här korrelationstabellen (Tabell 7.7) med svar från fråga 2 (om man är eller har varit arbetslagsledare/förstelärare) och fråga 3 (om man initierar eller driver utvecklingsarbete). Svarsalternativen i båda frågorna är sammanslagna till två för fråga 2 och bara de positiva på fråga 3 redovisas. Tabellen visar att B-torp har fler i personalen som engagerar sig i utvecklingsarbete än A-torp, vare sig de har eller har haft en ledarroll eller ej, men skillnaden är betydligt större bland dem som inte haft en ledarroll. Detta visar att utvecklingsarbete som förbättringsform är betydligt bättre förankrat i B-torp än i A-torp.

Tabell 7.7 Hur eventuell ledarroll korrelerar med utvecklingsintresse på båda skolorna

Initierar eller ansluter sig till utvecklingsarbete	Har ej ledarroll	Har eller har haft ledarroll
A-torp ofta/ganska ofta	22%	50%
B-torp ofta/ganska ofta	49%	67%

7.5 Sammanfattande analys utifrån programteoretisk metod

Vi har i analysen använt oss av modellen hämtad från Ekholm och Lander (2016) som vi redogjorde för i avsnittet *Bearbetning och analys av intervjuer*. Vi analyserar vad som arbetar för eller emot programmet (generativa mekanismer). I arbetet med analys och tolkning har vi använt oss av vår förförståelse i det som Ödman (2007) beskriver som den hermeneutiska spiralen. I processen med tolkning pendlar vi således mellan del och helhet för att vidga och fördjupa förståelsen av empirin.

7.5.1 Skola A-torp

Maktlöshet, delaktighet och tid

Resultatet av studien visar att samtliga informanter på A-torp har en bild av att skolutveckling handlar om ett förbättringsarbete där elevperspektivet är centralt. Skolutveckling beskrivs som en ständigt pågående process där förbättringsarbetet sker i små steg i vardagen. Uppföljningens betydelse för utvecklingsarbeten lyfts fram av rektorer och förstelärare. De ser uppföljning som en naturlig del i det pågående arbetet med avseende på att den ligger till grund för den fortsatta utvecklingsprocessen. Den beskrivningen stärker bilden av skolutveckling som en pågående process förankrad i det vardagliga arbetet.

Rektorer och förstelärare menar att det grundläggande draget för ett framgångsrikt utvecklingsarbete är att det utgår från den enskilda skolans behov, eftersom det då redan är förankrat i verksamheten. Motivation och engagemang utgör drivkrafterna när utvecklingsarbetet initieras underifrån, Berg (2013a) benämner det som ett "bottom-up"-perspektiv. Informanterna betonar delaktighet, inte bara i själva utförandet utan i hela processen, från identifiering av utvecklingsområden till uppföljning av genomförandet. Genom att alla involveras och blir delaktiga, grundläggs också en gemensam förståelse för syftet och vad man vill uppnå för resultat med utvecklingsarbetet. Berg beskriver det som att upptäcka det frirum inom organisationen där utrymme för utveckling är möjlig. Betoningen på de faktorer som delaktighet och gemensam förståelse benämner Weick et al. (2005) som meningsskapande. Personalen kan genom att samtala och agera utifrån olika tolkningsmöjligheter i den dagliga verksamhetens flöde av ständigt ny information skapa en förståelse av "Vad händer här?" och "Vad gör jag härnäst?" Denna gemensamma mening ökar också den känsla som av Bandura (2000) beskrivs som kollektiv kapacitetsupplevelse.

Trots den gemensamma bilden av att utvecklingsarbeten, som väcks underifrån genererar flera gynnsamma faktorer, så är de flesta av utvecklingsarbetena på skolan styrda uppifrån. När styrningen har ett "top-down"-perspektiv och inte anpassats efter de lokala behoven, beskrivs det av samtliga informanter som ett hinder för utveckling. Styrningen gör det svårare att skapa meningsfullhet för utvecklingsarbetet och viljan hos kollegiet att delta uteblir. Informanterna beskriver att "top-down"-styrning genererar en känsla av maktlöshet, eftersom de upplever att de inte kan påverka sin situation eller styra utvecklingsarbetet så att det passar skolan och dess personal. Förstelärare och EHT påtalar att om personalen inte görs delaktig är risken stor att man ger upp sitt engagemang. Förstelärarna uttrycker känslan av att inte komma någonstans i arbetet och en oro för att långvarig "top-down"-styrning kan utveckla en kultur med oengagerad personal som slutar att ta egna initiativ. Känslan av uppgivenhet och att man inte blir lyssnad till leder till resonemanget att det inte tjänar något till att försöka. Istället utvecklas en gemensam uppfattning av att "andra" sköter utvecklingsarbetet och man inväntar "and-

ras” initiativ. Bandura tar i sin teori upp hur den kollektiva kapacitetsupplevelsen påverkar hur stor insats gruppen gör för att uppnå gemensamma mål, hur väl de använder sina resurser samt uthålligheten när arbetet inte ger snabbt resultat. Han menar att om personer inte tror att det är möjligt att förändra förhållanden eller uppnå mål infinner sig inte heller någon kapacitetsupplevelse.

Även rektorerna ger uttryck för en känsla av maktlöshet och menar att även de måste anpassa sig efter beslut tagna på en högre nivå, trots att de kan se att arbetet inte motsvarar skolans behov. Maktlöshet upplevs också när det ställs krav uppifrån att bedriva ett utvecklingsarbete och de inte styr över de medel, exempelvis ekonomi och tid, som behövs för att kunna genomföra det. I detta sammanhang skulle man kunna tolka att det som beskrivs som kritiska faser i processen, främst initiering och utvärdering, blir kritiska just därför att utvecklingsarbeten är beslutade och styrda uppifrån både till innehåll och tid.

Vad som uttrycks starkt av samtliga är att utvecklingsprocesser tar tid och måste få ta tid, vilket ställer krav på rektorer att kunna avgränsa och prioritera. Att ha många processer igång samtidigt upplevs stressande. Speciellt när ett utvecklingsarbete inte slutförs innan ett nytt tar vid genereras en känsla av att arbetet blir övermäktigt och att orken tar slut. Weick et al. (2005) beskriver att det sker en reducering av möjliga tolkningar till förståelse när medarbetare i ett flöde av information och med krav på förändring utesluter alternativa tolkningar. Framför allt förstelärarna på skolan pekar på att orken ibland bara räcker till det egna arbetet och utvecklingsarbetet läggs åt sidan, det kan ses som den reducering av möjligheter att hitta mening av var man är och hur man går vidare så som författarna beskriver.

EHT för fram aspekten att utvecklingsprocessen måste få ta tid, de menar att det är viktigt att få praktisera de nya kunskaperna tills man uppnår en känsla av att behärska det nya. De beskriver det som “att få arbeta i lugn och ro” vilket vi tolkar som ett uttryck för att ett meningskapande eftersträvas. Den nya kunskapen måste få praktiseras under tillräckligt lång tid för att få genomslag i verksamheten. Känslan av att utvecklingsarbetet ger tillfredsställelse i det dagliga arbetet kan vara en viktig drivkraft för att delta i ytterligare sådana.

Samarbete, men brist på mandat

Samarbete utgör en viktig del av förbättringsarbetet. Även här är informanterna eniga om att det kollegiala lärandet med diskussioner och öppenhet i bland annat arbetslag inspirerar och stimulerar utvecklingsarbetet. Förstelärarna framhåller vikten av engagerade ledare som aktivt och starkt visar att det pågående utvecklingsarbetet är viktigt, det stärker ytterligare stimulans och inspiration. Resultatet från enkäten ger samma bild då personalen på A-torp har skattat stöd och stimulans till utveckling från rektorer som en viktig faktor för den kollektiva kapacitetskänslan. I resultatet utläser vi hur viktigt det är att det i en organisation finns de personer som Weick (2011) benämner ”change poets”. Engagerade ledare upplevs av informanterna som viktiga då de i rollen som ”change poets” kan hjälpa till att sätta ord på det nya, skapa mening och sätta ut riktning för arbetet. Rektorernas beskrivning av att skilja på att leda och driva utvecklingsarbete tolkar vi som att de har en vilja att stimulera personalen till att initiera och driva utvecklingsarbete, de uppmuntrar till ett “bottom-up”-perspektiv. Utifrån resultaten av enkäten och intervjuerna med EHT och förstelärarna skulle det kunna tolkas som att rektorernas goda vilja att lämna ett friutrymme till kollegiet inte får den avsedda effekten. Istället upplever EHT och förstelärare att de lämnas ensamma i sin roll som “change poets”.

Arbetslagets funktion i förbättringsarbetet lyfts fram av EHT. De menar att känslan av ett gemensamt ansvar för alla eleverna frambringar ett samarbete som känns tryggt och positivt och dämpar upplevelsen av att vara ensam i arbetet med elever. (Sam.till i enkäten). Men även arbetslagets arbetsuppgifter upplevs som styrt uppifrån, vilket också ger upphov till känslan av maktlöshet. Man kan inte påverka hur mycket tid som ska ägnas åt vardagsarbete respektive utvecklingsarbete, någon annan styr tiden.

Lokal styrning och lokala strukturer visar vägen för utvecklingsarbetet och ses av samtliga som förutsättningar för ett framgångsrikt arbete mot tydliga mål. Förstelärare uttrycker att det ger trygghet att man inte är ensam i arbetet och om alla vet vart skolan är på väg upplevs det som en styrka. Det visar på betydelsen av både meningsskapande (Weick et al.) och kollektiv kapacitetsupplevelse (Bandura, 2000).

Sammanbindande roller saknas

Framför allt förstelärarna ger uttryck för att skolan genom avgränsning och tydlighet skulle kunna nyttja deras kompetenser mer effektivt. Känslan av att inte veta vad som förväntas av dem bidrar till en osäkerhet om hur de ska gå tillväga i arbetet med skolutveckling. Mandatet som förstelärare behöver tydligt kommuniceras utåt i verksamheten för att underlätta skapande av den legitimitet i kollegiet som behövs för att utföra uppdragen. Vi tolkar det som att deras roll av att vara en sammanbindande länk mellan arbetslag och ledning inte är uttalad. Lander et al. (2013) menar att införande av utvecklingsledare kan utgöra ett stöd i skolan, men för att de ska kunna fungera som en översättande länk mellan olika miljöer betonas legitimitetens betydelse för att det ska fungera.

7.5.2 Skola B-torp

Maktlöshet, delaktighet och professionell utmaning

Resultatet av intervjuerna visar att informanterna på B-torp är samstämmiga i sin bild av att skolutveckling handlar om ett förbättringsarbete med eleven som utgångspunkt. Skolutveckling beskrivs som en pågående process som sker i det vardagliga arbetet där förbättringsarbetet strävar mot högre kvalitet av undervisning och av andra faktorer som elevers mående. De uttrycker också att ett utvecklingsarbete inte alltid innebär en förbättring av verksamheten utan att det ibland stannar i ett görande. För att utvecklingsprocessen ska fortgå behöver något nytt tillföras till exempel i form av forskning.

EHT lyfter fram att processen dessutom är beroende av att personal vågar utmana och pröva nytt. Det innebär, menar de, att ledningen måste ha tillit till sin personal, så att de ger utrymme och möjlighet för personalen att våga pröva okonventionella lösningar. Timperley (2011) betonar skolledningens viktiga roll för att i organisationen ge förutsättningar för flexibilitet som gynnar elevers, lärares och skolledningens lärande.

Förstelärarna beskriver arbetet i den utvecklingsgrupp där rektorer, specialpedagoger, förstelärare och lärare med utvecklingsuppdrag ingår, som betydelsefullt för känslan av delaktighet. Det upplevs som stimulerande när de ges möjlighet att påverka och samordna utvecklingsarbeten och att deras kompetenser betraktas som värdefulla. Utvecklingsgruppen kan ses som exempel på det Blossing (2003) och Scherp benämner utvecklingsorganisation. Författarna menar att skolor vanligtvis försummar utvecklingsorganisationen till förmån för driftsfrågorna. Deltagandet i utvecklingsgruppen kan ha betydelse för förstelärarnas legitimitet att

leda skolutvecklingsarbete (Lander et al., 2013). Gruppen innebär att flera personer på skolan kan agera i rollen som Weick (2011) benämner "change poets", vilket kan underlätta utvecklingsarbetet.

Förstelärarna betonar att om utvecklingsarbetet utgår från skolans behov så gynnar det processen, arbetet är då redan förankrat i verksamheten. Förståelse för syftet och vilket resultat som förväntas är viktig för det kollektiva engagemanget, att alla arbetar mot samma mål och strävar efter samma förbättring. Utvecklingsarbetet blir mer framgångsrikt, eftersom motivation och engagemang då ger drivkraft. Weick et al. (s. 415) menar att det i sökandet efter mening är välgörande för en organisation att ha olika möjligheter till tolkning av vad som pågår och vad som ska göras. Engagemanget som förstelärarna betonar vikten av kan ses som välgörande. Det kan ses som exempel på det författarna beskriver som "action-taking", vilket genererar nya tolkningar av och möjligheter för meningsskapande.

Förstelärarna tar upp Skolverkets "Mattelyft" som ett bra exempel på skolutveckling just därför att den kompetensutbildningen var verksamhetsnära och löpte under en längre tid. Det gynnar processen, eftersom ny kunskap behöver få praktiseras över tid i den vardagliga undervisningen. "Mattelyftet" väckte motivation, engagemang och upplevdes som meningsfullt för individen direkt i vardagen. Dessutom menar förstelärarna att skolan genom utvecklingsarbetet fått ett gemensamt yrkesspråk och förhållningssätt. Det stärkte känslan av professionalism, vilket också kan uttryckas som att ett gemensamt meningsskapande skett (Weick et al.).

EHT tar upp motsatsen till det "bottom-up"-perspektiv (Berg, 2013a) som förstelärarna beskriver ovan. Styrningen av utvecklingsarbeten kommer då uppifrån och tillfredsställer inte de lokala behoven. Processen blir svår att initiera, men också svår att genomföra, eftersom EHT menar att personal värjer sig när utvecklingsarbeten när de inte upplevs som relevanta. Istället för motivation och engagemang väcks irritation och en känsla av meningslöshet. Beslut fattade högre upp i organisationen missar ofta lokala behov. Scherp (2014) menar att skolutveckling måste bedrivas med utgångspunkt i de problem som både pedagoger och skolledare upplever i vardagen.

Även rektorerna ger uttryck för att de själva har svårt att förankra utvecklingsarbeten som är styrda uppifrån, eftersom de inte heller alltid ser meningen med dem. Rektorerna berättar att det genererar känslor av irritation och maktlöshet. De har en klar bild av hur de skulle vilja bedriva förbättringsarbetet och lyfter fram det kollegiala lärandet där undervisningen sätts i fokus. Maktlösheten upplevs just på grund av att någon annan styr över innehållet, men framför allt styr den tid som skolan ägnar åt utvecklingsarbete. Enligt Weick et al. sker meningsskapande genom olika sorters kommunikation och rektorernas utsaga kan tolkas som att processen att skapa mening inte har fått utrymme av olika skäl. Att rektorer måste våga avgränsa och prioritera utvecklingsområden är alla respondenter tydliga med. Både rektorer och EHT beskriver att även politiska regler och ramar hindrar utvecklingsarbetet eftersom det är svårt att samla hela kollegiet i ett kontinuerligt, gemensamt arbete under en längre period. Främst rektorer upplever maktlöshet i att vara styrda av dessa ramar och regler och menar att detta försvårar utvecklingsarbete som en pågående process i det vardagliga.

Samarbete för utveckling

Samarbetet ser samtliga informanter som en viktig del av förbättringsarbetet. Det kollegiala lärandet lyfts upp som exempel på en bra form av detta. Att diskutera med kollegor ses som

utveckling även om samtliga menar att det behövs något eller någon som utmanar diskussionerna så att de inte stagnerar. Scherp (2014) betonar vikten av att det skapas lärmiljöer för lärare där de tillsammans kan fördjupa sin kunskap som grund för skolutvecklingsprocessen.

Förstelärarna beskriver att de skulle vilja utveckla det kritiska samarbetet genom att besöka kollegors lektioner i syfte att kunna diskutera undervisning och därmed förbättra den. De ger uttryck för att det inte är helt lätt med ett sådant kritiskt samarbete, eftersom det skulle kunna upplevas hotande och väcka rädsla. Däremot lyfter de fram att kollegor gärna bollar idéer och vill få bekräftat arbetssätt och metoder, men ingen har efterfrågat att de ska följa med på lektioner. Faktorn sam.ut, det vill säga kritiskt samarbete med inriktning mot utveckling, förekommer inte heller i någon majoritet i B-torp enligt enkäten. Det skulle kunna tolkas som att man på B-torp har ett autonomt samarbete men inte något större kritiskt samarbete. I intervjuerna ger informanterna uttryck för att de ser den formen av samarbete som ett nästa steg av skolans utveckling.

Brist på tid beskriver alla som ett hinder för utvecklingsarbete. Förstelärarna menar att de oftast har fullt upp med sin egen undervisning, orken räcker inte för att exempelvis delta på varandras lektioner. Den stressade arbetssituationen leder också till att andra kollegor inte ber varandra om att besöka lektioner, man vet att tiden är knapp. Landers (2007) forskning visar att det autonoma samarbetet är vanligast i skolan. Samtidigt utgör det utgör förutsättning för att ett kritiskt samarbete ska kunna utvecklas. I det kritiska samarbetet öppnar man upp för en större påverkan genom att släppa kollegor mer in på livet.

Enkäten från B-torp visar utvecklingsintresse som oberoende faktor till beroende faktorn kollektiv kapacitetsupplevelse hade en måttlig negativ betydelse. Det kan också tolkas som en självkritisk inställning till personalens kapacitet bland dem som tar utvecklingsinitiativ. Sam. till som är frågor om det som kan ses som autonomt samarbete hade ingen betydelse som faktor för den kollektiva kapacitetsupplevelsen.

Informanterna är eniga om att rektorernas aktiva ledarskap gynnar utvecklingsarbete. De lyfter också fram vikten av kommunikation mellan rektorerna så att de tydligt och samstämmigt kommunicerar utåt vilket skapar trygghet. Även rektorerna själva gör den reflektionen och menar att deras delaktighet ger tyngd åt arbetet. Vår tolkning är att de beskriver att de deltar som "change poets" (Weick, 2011) och med det som Weick et al.(2005) beskriver som meningsskapande av organisationens identitet.

Att det finns behov av en länk mellan rektorer och arbetslag uttrycker rektorerna då de upplever att de har en position som gör det svårt att "ta sig in" i arbetslagen. Vi tolkar det uttrycket som en upplevd distans mellan arbetslag och rektorer vilken gör att de inte har förståelsen för det som sker under ytan i ett arbetslag. Därmed har de också svårt att förstå mekanismerna som triggar reaktioner och beteenden.

Kompetenta roller

Vilken roll de olika professionerna uppger att de tar i arbetet med skolutveckling är olika beroende på vilken kompetens och vilket uppdrag man har. Förstelärare och EHT är eniga om att en grundförutsättning för rollen är att man har mandat från ledningen. Flera förstelärare beskriver sin roll som tydlig och avgränsad, de är med i hela utvecklingsprocessen, vilket vi tolkar som att de fungerar som meningsskapare i arbetslaget (Weick et al., 2005). Genom delaktigheten i den lokala utvecklingsgruppen kan de sägas fungera som en länk och menings-

skapare mellan förvaltning, rektor och arbetslag. Trots detta är inte rollen helt okomplicerad, de upplever ibland maktlöshet i och med att de inte råder över alla beslut som berör utvecklingsarbetet. Risken är att upprepade upplevelser av maktlöshet resulterar i en känsla av uppgivenhet, men de betonar att där är de inte idag.

EHT betonar starkt att kompetensen måste få forma rollen. Annars är risken stor, menar de, att rollen blir otydlig vilket ger upphov till osäkerhet och det blir därmed svårare att vinna legitimitet. När rollen tydligt utgår från kompetensens perspektiv skapar det också känslan av att vara trygg i sin roll. Här lyfter de fram rektorers viktiga del av att utåt i organisationen tydliggöra rollerna så att förväntningarna från kollegor överensstämmer med de arbetsuppgifter som rollen innefattar. Om kollegiet förväntar sig något annat så blir det svårt att skapa legitimitet.

7.6 Jämförande analys av A-torp och B-torp

Resultatet från fokusgruppsintervjuerna visar att de två skolorna både definierar och beskriver skolutveckling och dess process så gott som identiskt, vilket resultatanalysen av enkäten också visar. Även de mekanismer som arbetar för eller emot ett utvecklingsarbete överensstämmer i stort på båda skolorna. En skillnad vi dock kan se är att på A-torp lyfter informanterna upp att bristen på lokala strukturer och rutiner vilket inte ger goda förutsättningar i arbetsorganisationen för utvecklingsarbetet. Förstelärare och EHT uttrycker en uppgivenhet över att inte kunna påverka utformningen och genomförandet av utvecklingsarbeten.

I enkäten utläser vi att utvecklingsarbetets relevans för vardagsarbete inte är någon stor framgångsfaktor på någon av skolorna. På B-torp är 60 procent positiva till utvecklingsarbetets relevans för vardagsarbete. På A-torp anser bara 16 procent det vara relevant. Som vi beskrev i den deskriptiva analysen kan A-torps låga värdering bota i den maktlöshet som alla intervjuade grupper, inklusive skolledning, ger uttryck för. Utvecklingsarbetet är styrt uppifrån och ”bottom-up”-perspektiv saknas. Känslan av maktlöshet och uppgivenhet kan spela in i resultatet från enkäten då personalen på A-torp värderar sin kollektiva och individuella kapacitetsupplevelse något lägre än personalen på B-torp.

Framträdande på båda skolorna är att en långsiktig planering för utvecklingsarbetets hela process inte görs, vilket medför att informanterna upplever att utvecklingsarbeten inte slutförs innan något nytt kommer. När styrningsriktningen kommer uppifrån ger båda skolorna samma bild av att det är svårt att skapa mening och engagemang. Även rektorerna på skolorna uttrycker att de får i uppdrag uppifrån att genomföra många utvecklingsarbeten. De beskriver att de känner maktlöshet inför att inte kunna styra över utvecklingsarbeten så att de blir anpassade efter skolans behov och förutsättningar. Rektorerna och förstelärarna uttrycker att ledningen måste hålla i utvecklingsarbeten över tid, vilket medför att de måste avgränsa antalet utvecklingsarbeten. För att ett utvecklingsarbete ska bli framgångsrikt är man på båda skolorna eniga om att förutsättningen är ett aktivt och engagerat ledarskap.

På båda skolorna visar resultatet av enkäten att de mest betydelsefulla faktorerna för den kollektiva kapacitetsupplevelsen är stödet från specialpedagoger/speciallärare (spec.supp) samt kritiskt samarbete för utveckling (sam.ut.). Faktorn stöd och stimulans är betydelsefull på A-torp medan den på B-torp är betydelselös för den kollektiva kapacitetsupplevelsen.

När det handlar om rollen som arbetslagsledare eller förstelärare visar enkätresultatet att lärare på B-torp, som ofta tar initiativ eller ansluter sig till utvecklingsarbete, är mindre positiva i sin skattning av den kollektiva kapacitetsupplevelsen än de som sällan eller aldrig gör det. Vi tolkar det som att lärare som ofta driver utvecklingsarbeten ser mindre positivt på den kollektiva effektiviteten. På A-torp däremot är de lärare som ofta initierar eller ansluter sig till utvecklingsarbeten mer positiva i sin skattning av den kollektiva kapaciteten. Det skulle kunna förklaras med att de är mindre kritiska till kollegorna och den kollektiva effektiviteten.

Samtliga informanter är eniga i att det kollegiala lärandet är centralt för att en utveckling ska ske. Vi kan utläsa i enkäten att det autonoma samarbetet är betydligt vanligare än det kritiska på båda skolorna. B-torp ligger dock lite högre i bedömningen av hur ofta man samarbetar både autonomt och kritiskt. På båda skolorna uttrycker förstelärare och EHT i intervjuerna att de i sin roll mellan ledning och kollegiet hamnar i en utsatt position. Där behöver de hantera spänningar och för att kunna göra det måste mandatet från rektorerna tydliggöras. I kraft av mandatet kan de vinna legitimitet och agera som "change poets" i kollegiet. Förstelärarna på skola B-torp uttrycker att de har ett tydligt mandat från rektorer medan förstelärarna på A-torp beskriver att mandat från rektorerna inte tydligt kommunicerats i organisationen.

8. Diskussion

Studiens syfte har varit att på två skolor genom fokusgruppsintervjuer beskriva rektorers, förstelärares och elevhälsans förståelse av skolutveckling samt genom en enkät försöka ta reda på betingelser för personalens kapacitetsupplevelse. I följande del kommer vi att diskutera metod och metodval. Vi kommer också att diskutera studiens resultat utifrån tidigare forskning, litteratur och teorier som vi redogjort för. I ett avslutande avsnitt tar vi upp specialpedagogiska implikationer och ger förslag till fortsatt forskning.

8.1 Metoddiskussion

Den här fallstudien är designad som en flerfallsstudie (Merriam, 1994). I studien har vi använt två metoder för insamlande av empiri, fokusgruppsintervjuer och enkätundersökning. Empirin har analyserats med olika verktyg. De transkriberade intervjuutsagorna har kategoriserats och tolkats i tre omgångar och enkätsvaren har vi bearbetat och analyserat med hjälp av dataprogrammet Spss 21. Efter det har vi använt oss av en programteoretisk modell för analys av resultaten. De metoder vi har använt har fungerat bra för studiens syfte. Vi hade önskat att vi hade mer tid att invänta fler enkätsvar, men det var inte möjligt. Ett externt bortfall på 20 procent på A-torp är i mesta laget, men vi tror inte att det förändrat de skillnader mellan skolorna, som enkäten tyder på. I sammansättningen av fokusgrupperna hade vi önskat ha med alla professioner, men det gick inte på grund av deras schema. Det hade varit bra att göra en pilotintervju för att se hur frågorna fungerade att samtala om, men det gick tyvärr inte att genomföra då informanterna avbokade på grund av tidsbrist, det var nära inpå våra redan inbokade riktiga intervjutillfällen. Det hade också varit bra att låta en grupp besvara enkäten för att se hur de uppfattade frågorna, å andra sidan var flertalet redan utprovade i Helsingborgsstudien (Olin et al., 2014).

8.2 Diskussion av resultat

8.2.1 Beskrivning av skolutveckling

En av studiens frågeställningar handlar om hur informanterna beskriver skolutveckling. I intervjuerna framkommer en bild av hur de önskar bedriva skolutveckling och hur den faktiskt bedrivs. Ett sätt att synliggöra det som pågår är att tolka informanternas berättelser om skolutveckling och berätta om hur de beskriver att arbete och utveckling inom organisationen går till just nu (Czarniawska, 2015). Samtidigt som informanterna beskriver sin bild av skolutveckling försöker de hitta innebörder i vad skolutveckling är och använder då tidigare erfarenheter, vilket enligt Weick et al. (2005) är ett sätt att skapa mening.

Båda skolorna ger en bild av skolutveckling som ett förbättringsarbete som bland annat ska leda till en bättre måluppfyllelse för eleverna. Informanterna på båda skolorna är också eniga i att skolutveckling är en pågående process i vardagsarbetet, vilket ligger i linje med flera forskares tankar (Berg, 2003a; Scherp, 2014; Timperley, 2011). Informanterna betonar att det är lätt att glömma att skolutveckling är det som sker i vardagsarbetet och i det lilla. Ofta tänker man sig istället skolutveckling som stora projekt. Betoningen av utvecklingens integration i vardagen pekar mot att processen kan se olika ut på varje skola beroende på dess speciella situation och samspel med eleverna. Det bör leda till att olika handlingsalternativ blir möjliga. Enligt Berg (2003a) bör skolor göra sig medvetna om olika perspektiv på skolutveckling och vilket som bäst passar den egna situationen och uppfattningen om mål.

8.2.2 Möjligheter och hinder för skolutveckling

Skolan som institution och organisation

Båda skolorna pekar på att traditionstyngda strukturer som schema, läsårsindelning och tjänstgöringssystem ofta hindrar förbättringsarbeten där lärare önskar experimentera och pröva nya innovativa lösningar. Informanterna menar att en del rådande föreställningar, både inom och utanför skolan om vad skola och undervisning är, utgör hinder för utveckling. Detta överensstämmer med det flera forskare (Berg, 2003a; Lander et al., 2013; Larsson & Löwstedt, 2015) skriver om, att skolutveckling även utmanar de ofta djupt rotade värderingar och normer som finns inom skolan som institution. Scherp (2003) menar att denna institution utmanas idag då skolan ska vara en mötesplats för elever från olika kulturer och miljöer och där mångfald är ett honnörsord.

Ledarskap

Informanterna menar att hur skolan som organisation leds ger olika förutsättningar för utveckling. B-torps EHT lyfter betydelsen av i vilken grad ledarskapet utgörs av kontroll eller tillit. Scherp (2003) tar också upp att styrsystem baserade på mer eller mindre kontroll ger olika förutsättningar för skolutveckling. Det är en intressant diskussion, eftersom forskning också visar på ledningens betydelse av att strukturera och ge ramar för utvecklingsarbetet. Rektorer på A-torp reflekterar sitt ledarskap utifrån begreppen att driva eller leda utvecklingsarbete. De pekar på två styrningsriktningar där rektorer antingen driver utvecklingsarbete oavsett om det är förankrat i verksamheten eller inte, eller där rektorer leder det utvecklingsarbete som initierats från verksamheten.

Samtliga informanter, förutom rektorer, betonar starkt att ledningens aktiva engagemang är en förutsättning för att utvecklingsarbetet ska bli framgångsrikt. Rektorer är de som kan ta be-

slut som gör att processen går framåt smidigt. Besluten kan till exempel handla om ekonomi, arbetsfördelning och att i arbetsorganisationen möjliggöra utvecklingsarbetet. Detta ligger helt i linje med vad flera forskare (Scherp 2014; Timperley, 2011; Blossing, 2011) uttrycker och vad riksdagens rapport framhåller. Ledarskapets betydelse i mening att ge tydliga visioner och uppmuntra till nya lösningar kräver aktivt involverade skolledare. Timperley (2011) går ytterligare ett steg och menar att skolledare också behöver delta i utvecklingsarbete för att få en förståelse och kunna skapa förhållanden som det fortsatta utvecklingsarbetet behöver.

Styrningsriktning

Styrningsriktningen tas upp av samtliga informanter och de är eniga om att när utvecklingsarbetet har ett "top-down"-perspektiv, så triggas det ofta mekanismer som arbetar emot utvecklingsarbetet. De är också eniga i att "bottom-up"-perspektivet istället väcker mekanismer som arbetar för utvecklingsarbetet. Känsla av maktlöshet ställs i motsats till upplevelsen av att vara delaktig. Meningslöshet ställs i motsats till meningsfullhet. Forskning stöder bilden av att upplevelser och olika känslor spelar stor roll för ett utvecklingsarbets framgång. Det är intressant att koppla informanternas mening om sina möjligheter att påverka till Banduras (2000) teori om kapacitetsupplevelse. Om man tror sig ha möjlighet att påverka och förändra så ökar kapacitetsupplevelsen. Det blir en god cirkel där ökad kapacitetsupplevelse gör att man ser större möjligheter att påverka och därför arbetar mera ihärdigt för det, vilket ökar möjligheten att lyckas och därmed igen kapacitetsupplevelsen. Maktlöshet blir å andra sidan en del av en motsvarande ond cirkel.

Weick (Weick et al. 2005; 2011) menar att grunden för hur och om medarbetare i organisationen tar sig an ny information är om det är möjligt att göra den begriplig. Kommunikationens betydelse för meningsskapande är central och ledningens möjligheter att organisera för och tillåta ett brett meningsskapande är betydelsefull. Det gynnar organisationen om olika synsätt är tillåtna. Vi menar att Weicks teori om change poets kan vara användbar i arbetet med skolutveckling. Både ledning och personal kan anta rollen som "change poets", men det förutsätter att det finns en öppen och kreativ diskussion på skolan. Öppenheten ligger till grund för möjligheten att göra olika tolkningar, vilket gynnar ett positivt klimat för utveckling.

Styrningsriktningen problematiseras i forskningen. Styrdokument som implementeras är en form av skolutveckling utifrån "top-down"-perspektivet. Av resultatet utläser vi att problemet inte är att krav på utveckling kommer uppifrån, utan att de ska genomföras utan hänsyn till den lokala organisationens förutsättningar vad gäller exempelvis tid. Förstelärarna och EHT på A-torp lyfter fram att planeringen för arbetet med att implementera nya styrdokument sträcker sig över en viss tid, men att skolan initierat flera nya utvecklingsarbeten samtidigt. Ett sätt att hantera detta, menar Blossing (2011) är, att begränsa antalet nya förbättringsarbeten på skolan. Det kräver mycket tid att sätta sig in i nya arbeten och det blir lite kraft över till de förbättringsarbeten som redan pågår. Blossing (2011) jämför förändringsarbetets faser vid ett långdistanslopp och menar att det tar lång tid, fem till åtta år, beroende på förbättringsområdet. Tillsammans med tidsaspekten och Weicks teori om "sensemaking" kanske inte styrningsriktningen är det stora hindret. Om det skapas mening om innehåll och syfte samt ges tid till arbetet så kan styrningsriktningen bli mindre avgörande för hur utvecklingsarbetet tas emot.

Processen

I vår intervjuguide utgick vi från vår föreställning, stödd av forskning, att ett förändringsarbete genomgår olika faser (Blossing, 2011). Utifrån den uppfattningen ställde vi frågan om vilka av dessa faser som informanterna ansåg utgjorde kritiska punkter. På båda skolorna angav man att initieringen var en starkt kritisk punkt, vilket skulle kunna förstås som att båda skolorna ofta initierar skolutvecklingsarbeten, men stöter på hinder och mer sällan genomför eller slutför utvecklingsarbeten. Forskning (Blossing, 2011; Berg, 2003b; Scherp 2014) pekar på att skolutveckling är ett långsiktigt arbete som löper över flera år innan det är institutionaliserat. Informanternas frustration över upplevelsen av att utvecklingsarbeten duggar tätt är därför förståelig. Det kan tolkas som att det sällan ges utrymme till hela processen och därför ser informanterna initieringen som den mest kritiska fasen. Blossing (2011) menar istället att implementeringen är den mest konfliktfyllda fasen.

Betydelsen av utvärdering och uppföljning av utvecklingsarbeten betonas av samtliga informanter. De framhåller vikten av det arbetet, framför allt som en grund för ett fortsatt utvecklingsarbete, men menar att utvärderingar inte görs i dagsläget på skolorna. Vi tolkar Timperleys (2011) begrepp ”professionellt lärande” som ett annat sätt att se på lärares lärande och utvärderingens roll. Hon menar att processen lärares lärande är viktigare än ett färdigt resultat, där lärandet rör sig i en ständig förbättringsspiral. Här utgör inte utvärdering ett slutmål, utan integreras i det som hon kallar för ”on-going professional learning”. Hon använder sig av begreppet hållbarhet som bygger på föreställningen om en ständig förbättring, istället för begreppet implementering som hon menar är ett mått på om en kompetensutvecklingskunskap är genomförd i praktiken. Hade vi ställt frågan utifrån hennes synsätt kanske vi fått annorlunda intervjusvar.

Samarbete

Det kollegiala lärandet anser båda skolornas informanter vara en bra form för att bedriva skolutveckling, men det blir inte tydligt uttalat om det innebär ett kritiskt samarbete. Däremot lyfter förstelärare och rektorer på B-torp upp att de skulle vilja öppna upp för ett samarbete där kollegor observerar varandras lektioner och därmed får en gemensam grund för att diskutera förbättringar av undervisningen. Det ligger i linje med Landers (2007) forskning, som visar att kollegialt lärande framför allt sker när samarbetet är kritiskt till skillnad från när lärare enbart samarbetar autonomt. Dessutom stärks lärares självförtroende och rektorer deltar mer aktivt i problemlösningsprocesser när skolans samarbetsformer i högre grad utgörs av det kritiska samarbetet. Observationer av varandras lektioner som en del i en förändringsprocess tar också Larsson och Löwstedt (2011) upp och menar att utvecklingsarbetet bygger på den vardagliga arbetssituationen och inte på speciellt anordnade lärtillfällen. De menar att en förutsättning för skolutveckling beror på om lärare arbetar isolerat från varandra eller om arbetet synliggörs för kollegor. Mot bakgrund av detta skulle det kunna innebära att B-torps utvecklande av det kollegiala lärandet med observationer och diskussioner av varandras lektioner leder till en högre grad av kritiskt samarbete och därmed förbättrar verksamheten.

Intervjuerna på B-torp visar dock att det är ett känsligt område och att alla lärare inte är lika trygga med ett sådant samarbete. Tar man med enkätresultatet som visar att det autonoma samarbetet är det vanligaste på båda skolorna så skulle det dels kunna förstås som att det kritiska samarbetet kan upplevas hotande, dels att det finns en bra grund för att utveckla ett kritiskt samarbete. Balansen mellan att utmana och behålla tilliten kan förstås utifrån Timperleys (2011) rapport, där hon menar att förändring handlar lika mycket om känslor som om kunskap och färdigheter.

Emellertid är inte utformningen av det kollegiala lärandet med observationer och diskussioner tillräckliga villkor för förändring. Flera forskare betonar starkt (Berg, 2003b; Blossing 2011; Scherp, 2014; Timperley, 2011) att det också krävs att lärarnas nuvarande praktik utmanas och att lärarna får stöd i sitt förändringsarbete. De framhåller också vikten av att ha samtalsledare med kompetens som kan leda samtal genom olika faser där problem identifieras, nya idéer utformas och prövas. Om inte denna kompetens finns blir det lätt att samtalsledaren informerar om det nya istället för att tillsammans agera i det nya. Risken är att det inte utvecklar ett kritiskt samarbete, utan istället cementerar gamla mönster och värderingar.

8.2.3 Olika roller inom skolutveckling

Roller i förändringsarbetet

Ledarskapets vikt har vi nyss varit inne på men det finns även andra ledare än skolledare, till exempel förstelärare och medarbetare i elevhälsan. Utifrån Blossings (2013) roller har vi försökt analysera vilka roller dessa informanter har intagit på de båda skolorna. Vårt material är för litet för att med säkerhet påstå något men resultatet av analysen pekar på vissa tendenser som kan vara intressanta att uppmärksamma.

A-torp

Intervjuerna av förstelärare och EHT pekar på att de till stor del intagit rollen som biträde med en viss pendling till handledare. De deltar främst i arbetsorganisationen men även i utvecklingsorganisationen i rollen som handledare. Förstelärarna menar att deras kompetens inte riktigt tas tillvara och skulle gärna se att de kunde vara mer delaktiga i arbetet med makroprocesser. I rollen som biträde sköter de dokumentation och delger information. EHT uttrycker att det är viktigt för dem att få arbeta i det som kallas mikroprocesser, det framkommer inte att de är involverade i makroprocesser.

B-torp

På B-torp pekar intervjuerna med förstelärare och EHT på att de pendlar mellan rollen som handledare och projektledare. Båda förstelärare och EHT deltar i utvecklingsarbetet, men inte alltid genom processens alla faser, exempelvis när EHT fungerar som handledare vid lärandesamtal. Skolans utvecklingsgrupp, där förstelärare och specialpedagoger sitter med, kan vara ett led till att mer delta i makroprocessen, genom att de då ges möjlighet till att organisera sitt arbete mer långsiktigt. I arbetet med att utveckla det kollegiala samarbetet till ett kritiskt samarbete där förgivettaganden utmanas om hur undervisning ska genomföras, eller hur skolan ska organiseras, skulle förstelärarna kunna utveckla sin roll som projektledare eller ta steget till organisationsutvecklare. EHT deltar i arbetet med att utveckla elevhälsoteamets arbetsätt där man utmanar gamla mönster, traditioner och normer, vilket skulle kunna ses som att de i det arbetet intagit rollen som organisationsutvecklare.

Forskning visar att mikroprocesser är vanligare än makroprocesser och att rollen som organisationsutvecklare är svårare att inta än de övriga tre. Det är det resultat som framträder både i Blossings (2013) och i Olins et al. (2014) studier. I dessa studier pekar man på ledarskapets betydelse för vilken/vilka roller som förändringsagenter kan inta.

8.3 Specialpedagogiska implikationer

Specialpedagogens arbetsuppgifter är, som det uttrycks i examensförordningen, att till stor del arbeta med skolutveckling. Den stora utmaningen är att kunna möta alla elevers behov och skapa en likvärdig skola (Ahlberg, 2016). I vår studie framkommer det att det handlar om att specialpedagog tillsammans med lärare, elevhälsa och rektor deltar i förbättringsarbeten för alla elever. I intervjuerna beskrivs det motstånd, som de olika professionerna inklusive specialpedagogen kan möta i arbetet med skolutveckling. Spänningar i kollegiet kan ha sin grund i att förväntningarna inte motsvarar specialpedagogens faktiska arbetsuppgifter. Scherp (2014) menar att om den enskilda skolan betonar arbetsorganisationslogiken präglas arbetet av att en stor del av resursen används för att hjälpa barn utanför klassundervisningen. Om däremot specialpedagogen främst deltar i klassundervisningen och på så sätt bidrar till lärares lärande om hur hjälp till barn i behov av stöd ges inom klassens ram, stärks utvecklingsorganisationslogiken. Vi menar att det kräver en medvetenhet och en vilja av specialpedagogen att inta den rollen, men också som intervjuerna visar, att mandat ges från ledningen. Vilken roll som intas får konsekvenser för möjligheten att påverka skeendet mot verklig skolutveckling.

Flera forskare (Scherp, 2014; Timperley, 2011; Ahlberg, 2016) betonar det reflekterande samtalet som en viktig del i lärares lärande. En av specialpedagogens arbetsuppgifter är att vara en kvalificerad samtalspartner och att handleda arbetslag för att utveckla det pedagogiska arbetet och utveckla arbetsformer. Ahlberg (2016) menar att det är i sådana reflekterande samtal lärare kan skapa sig identiteten som lärare för alla elever. Vår studie visar att de båda skolornas samarbetsformer tills största delen består av det så kallade autonoma samarbetet. Kanske kan specialpedagoger anta rollen att stödja och utmana utvecklandet av även det kritiska samarbetet för att främja skolutveckling. I sin handledarroll behöver de kunskaper för att kunna balansera mellan att skapa en trygg lärmiljö, utmana samt föra in forskning och teorier.

I analysen av fokusgruppsintervjuerna har vi uppmärksammat de generativa mekanismer som antingen arbetar för eller mot ett utvecklingsarbete. De många olika känslor som väcks kommer i sin tur att påverka om utvecklingsarbetet kommer att bli framgångsrikt eller inte. Dessa underliggande mekanismer är viktiga att känna till för alla som arbetar med skolutveckling och därmed även för specialpedagogen. Förändring handlar lika mycket om känslor som om kunskap och färdigheter menar Timperley (2011). En del av de känslorna har sitt ursprung i att man inte ser meningsfullheten i utvecklingsarbetet vilket innebär att en av specialpedagogens viktiga uppgifter blir att agera som ”change poet” (Weick, 2011). Med tanke på att det i intervjuerna framkommer att utvecklingsarbeten oftast upplevs som framgångsrika om de har ett ”bottom-up”-perspektiv blir det viktigt för specialpedagogen att fånga de områden som initieras från lärare och som kan utgöra ett utvecklingsarbete. Där blir rollen för specialpedagogen att som ”change poet” verka uppåt mot rektorer. När utvecklingsarbetet har ett ”top-down” perspektiv blir det än mer viktigt att bidra till att skapa mening hos lärarna.

Enkätresultatet visar den stora betydelsen som stödet av specialpedagog och speciallärare har för den kollektiva kapacitetsupplevelsen. Hjälp från specialpedagoger och speciallärare är, när den fungerar, det mest konkreta stöd som lärare upplever i vardagsarbetet och därför är det inte så konstigt att hjälpen ger budskapet att vi klarar av något tillsammans. Om speciallärare och specialpedagoger skall åta sig uppgifter i utvecklingsorganisationen, så torde det därför vara av största vikt att den utvecklingen fortsätter att hjälpa lärarna med elever i svårigheter. Det kan också vänja lärarna vid mera kritiskt samarbete (ihop med speciallärare och specialpedagog), vilket ju är den andra faktorn som hade påtaglig betydelse för nivån på kollektiv kapacitetsupplevelse.

8.4 Slutdiskussion

När vi valde ämnet skolutveckling för vår studie gjorde vi det till en del utifrån våra erfarenheter av att utvecklingsarbeten i skolan sällan tillförde oss något på djupet. Genom arbetet med denna studie, där vi tagit del av tidigare forskning, olika teorier och analyserat empiri, har vi fördjupat och breddat vår kunskap och förståelse för begreppet skolutveckling. Vi har tillägnat oss en insikt av hur komplext begreppet skolutveckling är och hur många olika faktorer som påverkar. Eftersom skolan består av människor med olika förståelser och känslor blir skolutveckling till stor del en fråga om att väcka och ta tillvara positiva och drivande krafter. Men också att utmana kultur, tradition och förgivettaganden för att kunna förändra förståelse och bidra till nya lärdomar som utvecklar organisationen. Den balansakten är en del av komplexiteten, vilket framkommer när informanterna samtalar om betydelsen av sina roller i utvecklingsarbetet.

Skolutveckling ses på båda skolorna som ett pågående arbete i den vardagliga verksamheten, som framför allt ska syfta till att förbättra undervisningen för att kunna möta alla elevers behov och förutsättningar. Czarniawskas (2015) teori om att organisation ständigt är i förändring och att själva organiserandet utgörs av de handlingar som utförs stärker bilden av att samarbete på skolorna är den viktigaste förutsättningen för skolutveckling. På båda skolorna visar både enkät och intervjuer att personalen vill samarbeta och samverka i dessa frågor. Främst lyfts det kollegiala samarbetet fram, men även samverkan i andra grupper som utvecklingsgrupp. I intervjuerna betonas även det kritiska samarbetet som den form som utvecklar undervisning och lärmiljöer. Czarniawska menar att processen som sker i samarbetet är det som är viktigast för utvecklingsarbetet. Hon betonar också vikten av att det ursprungliga målet med utvecklingsarbetet måste kunna förändras under arbetets gång. Skolutvecklingsprocessen kan fortgå under flera år vilket gör att målet behöver vara förändringsbart.

Blossings (2013) beskrivning av hur olika roller mer eller mindre främjar skolutveckling blev en tankeställare för oss. Vilken roll har vi just nu som specialpedagoger? Vilken roll tar vi och vilka arbetsuppgifter utför vi? Kunskapen bidrar till en mer medveten reflektion över huruvida våra arbetsuppgifter enbart stödjer arbetsorganisationslogiken eller också utvecklingslogiken (Scherp, 2014). Specialpedagogutbildningen skulle kunna ta upp dessa kunskapsområden tydligare, så att förståelse fördjupas för vilken roll som främjar förbättrings- och utvecklingsarbetet. Intervjuerna visar att några av informanterna väljer att inte delta i makroprocesser, de väljer kanske därför arbetsuppgifter som mer stödjer arbetsorganisationslogiken. Forskning (Blossing, 2013; Olin et al., 2014) och vår empiri visar att rolltagningen till stor del styrs av rektorer. Om rollerna och arbetsuppgifterna i mikro- respektive makroprocesserna synliggörs och diskuteras av rektorer, EHT och förstelärare tänker vi att det skulle kunna innebära att nya roller intas som bättre möjliggör skolutveckling.

Rektorer har i sin yrkesroll viktiga funktioner som att avgränsa och prioritera samt att skapa goda förutsättningar i arbetsorganisationen för arbetet i utvecklingsorganisationen. Men den kanske viktigaste funktionen är att vara aktiva och engagerade ledare som är involverade i skolans utvecklingsarbete.

Czarniawska (2015) menar att det vardagliga samarbetet utgör en grund för det viktiga meningsskapandet, där lärare tolkar och förstår vad förändringsarbetet innebär. Empirin visar att meningsskapandet är viktigt för motivation och engagemang i utvecklingsarbetet och än mer viktigt blir det när utvecklingsarbeten initieras ur ett "top-down"-perspektiv. Vi menar att

meningsskapandet är betydelsefullt för om de generativa mekanismerna kommer att arbeta för eller emot förändringsarbetet. En del av arbetet som förstelärare och medlem av EHT kan innebära att vara en "change poet" som hjälper till att skapa mening i all information som rör utvecklings- och vardagsarbete både uppåt och nedåt i organisationen (Weick, 2011).

Enligt Bandura (2000) förklaras kapacitetupplevelse på olika sätt. Bra respons på den insats man gör, viljan att ta efter sociala modeller, social övertalning samt känslor man upplever vid prestation är exempel på förklaringar som ökar kapacitetsupplevelsen. Känslan av kapacitet i en grupp har betydelse för hur förändringsarbeten tas emot och genomförs. Om den kollektiva kapacitetsupplevelsen är hög är förutsättningarna större för att genomföra utvecklingsarbeten. Det är därför viktigt att veta vilka betingelser som är betydelsefulla för den kollektiva kapacitetsupplevelsen. På dessa båda skolor visade sig de mest betydelsefulla faktorerna vara stöd från specialpedagoger och speciallärare samt erfarenhet av kritiskt samarbete. Också frågorna som rör självständighet, stöd och stimulans från skolledningen hade betydelse för den kollektiva kapacitetsupplevelsen på den ena skolan. Detta visar att det inte behöver vara samma betingelser som är viktiga på alla skolor.

Förslag till fortsatt forskning

Genom vårt arbete med studien har vi fått förståelse för hur komplext det är att bedriva skolutveckling. Teorierna om "sensemaking", generativa mekanismer och kapacitetsupplevelse har tillfört oss fler infallsvinklar till hur man kan undersöka ämnet. Det hade varit intressant att studera lärarnas perspektiv på skolutveckling närmare med stöd av de teorierna vi använt här. Arbetslaget skulle kunna utgöra en grund för det som Czarniawska (2015) beskriver som "kollektivt skapande". Det är då i arbetslaget som meningsskapandet av verksamheten sker. Meningsskapandet ger konsekvenser för vilka generativa mekanismer som uppkommer vilka i sin tur kommer att spela roll för utvecklingsarbetets framgång. Det skulle vara intressant att undersöka närmare vilka förutsättningar till meningsskapandet som ges i skolans organisation.

När informanterna beskriver sina roller i utvecklingssammanhang framkommer det att rollerna i stor utsträckning formas av rektor. Det hade varit intressant att undersöka om lärares förväntningar inverkar på vilken roll specialpedagogen kommer att inta. Hur förhåller sig specialpedagogen till sin yrkesroll om lärares och rektorers förväntningar inte stämmer överens?

Det hade också varit intressant att undersöka närmare vilka förutsättningar som arbetar för ett mera kritiskt samarbete hos lärare. Vad hindrar och möjliggör för lärare att ta steget mot ett mer kritiskt samarbete?

Referenser

- Ahlberg, A. (2016). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Alvesson, M., & Sköldbäck, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency through Collective Efficacy. *Current Directions of Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Berg, G. (2003a). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2003b). En bok om skolutveckling – varför det? I G. Berg & H-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 15-27). Stockholm: Liber.
- Berg, G. (2003b). Upptäck och erövra frirummet - skolutveckling ett eget ansvar. I G. Berg & H-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 65-96). Stockholm: Liber.
- Berg, G. (2011). *Skolledarskap och skolans frirum*. Lund: Studentlitteratur.
- Blom, B., & Morén, S. (2003). *Insatser och resultat i socialt arbete*. Umeå Universitet.
- Blossing, U. (2003). Skolförbättring - en skola för alla. I G. Berg, & H-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 97-136). Stockholm: Liber.
- Blossing, U. (2011). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 153-174.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1990). *Quantitative data analysis for social scientists*. London: Routledge.
- Chen, H. T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education* (7th ed.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Czarniawska, B. (2015). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Djurfeldt, G., & Barmark, M. (2009). *Statistisk verktygslåda- multivariat analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, M., & Lander, R. (1993). *Utvärderingspraktikan*. Stockholm: Liber.
- Ekholm, M., & Lander, R. (2016). *Nya utvärderingspraktikan*. Stockholm: Liber. Hämtad från, 2016-03-31

http://uf.gu.se/digitalAssets/1277/1277293_Nya_utv_rderingspraktikan.pdf

Eriksson-Zetterqvist, U., Kalling, T., & Styhre, A. (2012). *Organisation och organisering*. Malmö: Liber.

Gulbrandsson, K. (2007). *Från nyhet till vardagsnytta. Om implementeringens mödosamma konst*. (Statens folkhälsoinstitut, nr R 2007:20). Stockholm: Statens folkhälsoinstitut. Hämtad 2015-12-10, från https://www.folkhalsomyndigheten.se/pagefiles/21418/R200720_implementering_web0809.pdf

Göteborgs universitet. (2015). *Kursguide. SPP 500/LLU500, Specialpedagogik, Vetenskapsteori och metod, 15hp*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber.

Hansen, M. (2004). *Struktur och målmedvetenhet. Konsekvenser för elever i svårigheter när den nationella timplanen tas bort - intervjuer med ansvariga lärare på tretton skolor*. Arbetsrapport. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2014). *Hur moderna organisationer fungerar*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lander, R. Almius, T., & Odhagen, T. (1995). *Vad dom kan – de bra lärarna! Erfarenheter från ett OECD-projekt om "lärarkvalitet"* (Rapport nr 1995:13). Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Lander, R. (2001). "Management of educational innovation". *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 3(5), 4259-4261.

Lander, R. (2006). *Programteori och studentinflytande i en universitetskurs* (Interna rapporter 2006:13. Institutionen för pedagogik och didaktik). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. Hämtad 2016-04-05, från <http://www.ped.gu.se/ipd/rapport/13.pdf>

Lander, R. (2007). Analyser av skolors anda. I C. Einarsson, C. Hammar, G. Jedeskog, T. Lindberg & M. Samuelsson. (Red.), *Det enkla är det sköna – en vänbok till Kjell Granström*. Skapande Vetande 53, 145 – 162. Linköpings universitet.

Lander, R. (2013). Nyblivna lärares upplevda kapacitet i arbetet med eleverna-varifrån kommer den? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 216-237.

Lander, R., Blossing, U., Jarl, M., Milsta, M., Olin, A. & Rönnerman, K. (2013). Skolutveckling och differentiering för skolpersonalen (s. 115- 148). I I. Wernersson & I. Gerrbo (Red.), *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet* (s.115- 148). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Larsson, P., & Löwstedt, J. (2014). *Strategier och förändringsmyter. Ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Olin, A., Lander, R., Blossing, U., Nehez, J., & Gyllander, L. (2014). *Processledare för skolutveckling. Uppföljning av införandet av processledare i ett verksamhetsområde i Helsingborg* (RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Nr 5). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Riksdagen (2012/2013:RFR10). *Hur kan ny kunskap komma till bättre användning i skolan*. Stockholm. Sveriges riksdag. Hämtad 2015-12-10, från <http://data.riksdagen.se/fil/3D12A65D-C3C2-4BCB-904E-ED8AC1C9E4F5>
- Scherp, H-Å. (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I G. Berg & H-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 29-64). Stockholm: Liber
- Scherp, H-Å. (2014). *Lärandebaserad skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2007:638. *Svensk författningssamling. Examensordning specialpedagogexamen och speciallärarexamen*. Hämtad 2016-03-12, från <https://liu.se/utbildning/pabyggnad/L7YSP/forprogrammets-studenter/specialpedagogprogrammet>.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Tillgänglig:
http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolinspektionen (2012). *Kvalitetsgranskning 2012:1. Rektors ledarskap. Med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. Hämtad 2016-05-01, från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/rektor-2/slutrappport-rektors-ledarskap-2012.pdf>
- Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid* (Rapp.270). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Västerås: Edita.
- Stake, R. E., & Trumbull, D. J. *Naturalistic Generalizations*. USA: University of Illinois at Urbana-Champaign Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.
Hämtad 2016-05-10, från <http://education.illinois.edu/circe/publications/naturalistic.pdf>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2012). *Gruppsykologi Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Timperley, H. (2011, april). *A background paper to inform the development of a national professional development framework for teachers and school leaders*. Melbourne: Australian

Institute for Teaching and School Leadership. Hämtad 2015-12-11, från http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/background_paper_inform_the_development_of_national_professional_development_framework_for_teachers_and_school_leaders

Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer. Hämtad 2016-05-05, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Weick, K. E. (2011). Change Agents As Change Poets-On Reconnecting Flux and Hunches. *Journal of Change Management*, 11(1), 7-20. Hämtad 2016-04-07, från <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4ac044c2-4c30-481e-8b1c-3af9b3b3a910%40sessionmgr4001&vid=1&hid=4112>

Weick, K. E. & Sutcliffe, M. & Obstfeld, D. (2005). *Organizing and the Process of Sense-making*. Hämtad 2016-05-10, från http://www.jstor.org.ezproxy.ub.gu.se/stable/pdf/25145979.pdf?_=1463340388323

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga A: Missivbrev till rektorer



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hej,

Vi heter Eva Johannesson och Elisabeth Persson och läser vår sista termin på det specialpedagogiska programmet i Göteborg. Under denna termin ska vi skriva den avslutande uppsatsen.

Skolutveckling och specialpedagogik är starkt knutna till varandra. Som blivande specialpedagoger kommer vi förhoppningsvis delta i arbetet med skolutveckling. I vår studie vill vi därför undersöka hur våra två skolor organiserar och förstår skolutveckling.

Vi kommer att använda oss av flera metoder, enkät, gruppintervju och informella samtal.

Enkät

Enkäten kommer att ta ca 10 minuter att besvara och vänder sig till all pedagogisk personal. Det är frivilligt att delta i studien men för vår del är det viktigt med en hög svarsfrekvens för studiens tillförlitlighet. Deltagandet är anonymt.

Intervju

I den här studien önskar vi också att genomföra gruppintervjuer med rektorer, personal från elevhälsoteamet och några lärare. Intervjun kommer att ha formen av ett samtal där frågeställningarna kommer att ta upp hur man organiserar och förstår skolutveckling. Vi kommer att spela in intervjuerna men materialet kommer endast att användas i forskningssyfte. Vår förhoppning är att ni som rektorer vill delta i studien genom att låta er intervjuas.

Vi kommer att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket innebär att deltagandet är frivilligt och man har rätt att avbryta sin medverkan när man vill. Allt material kommer att behandlas konfidentiellt av oss. Rapporten kommer primärt att användas i studiesyfte men skall återkopplas till skolorna när den är färdig.

Har du ytterligare om frågor om studien eller frågeformuläret går det bra att höra av sig till någon av oss.

Eva Johannesson
eva.johannesson@stad.se
mobil: xxxxxx

Elisabeth Persson
elisabeth.persson2@stad.se
xxxxxxx

Bilaga B: Missivbrev till fokusgrupp



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hej,

Vi heter Eva Johannesson och Elisabeth Persson och läser vår sista termin på det specialpedagogiska programmet i Göteborg. Under denna termin ska vi skriva den avslutande uppsatsen.

Skolutveckling och specialpedagogik är starkt knutna till varandra. Som blivande specialpedagoger kommer vi förhoppningsvis delta i arbetet med skolutveckling. I vår studie vill vi därför undersöka hur våra två skolor organiserar och förstår skolutveckling.

Vi kommer att använda oss av flera metoder, enkät, gruppintervju och informella samtal.

Intervju

I den här studien önskar vi att genomföra intervjuerna i form av gruppdiskussioner s.k. fokusgrupp. Personal från elevhälsoteamet kommer att utgöra en fokusgrupp och några lärare en annan. Vi kommer att spela in intervjuerna som endast kommer att användas i forsknings syfte. Vår förhoppning är att ni vill delta i studien genom att låta er intervjuas.

Vi kommer att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket innebär att deltagandet är frivilligt och man har rätt att avbryta sin medverkan när man vill. Allt material kommer att behandlas konfidentiellt av oss. Rapporten kommer primärt att användas i studiesyfte, men skall återkopplas till skolorna när den är färdig.

Har du ytterligare om frågor om studien eller frågeformuläret går det bra att höra av sig till någon av oss.

Eva Johannesson
eva.johannesson@stad.se
mobil: xxxxxx

Elisabeth Persson
elisabeth.persson2@stad.se
xxxxxx

Bilaga C: Missivbrev till pedagogisk personal



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hej,

Vi heter Eva Johannesson och Elisabeth Persson och läser vår sista termin på det specialpedagogiska programmet i Göteborg. Under denna termin ska vi skriva den avslutande uppsatsen.

Skolutveckling och specialpedagogik är starkt knutna till varandra. Som blivande specialpedagoger kommer vi förhoppningsvis delta i arbetet med skolutveckling. I vår studie vill vi därför undersöka hur våra två skolor organiserar och förstår skolutveckling.

Vi kommer att använda oss av flera metoder, enkät, gruppintervju och informella samtal.

Enkät

Enkäten kommer att ta ca 10 minuter att besvara och vänder sig till all pedagogisk personal. Frågeställningarna kommer att ta upp hur du ser på arbetet med skolutveckling. Det är frivilligt att delta i studien men för vår del är det viktigt med en hög svarsfrekvens för studiens tillförlitlighet. Vi är därför tacksamma för er medverkan. Deltagandet är anonymt.

Vi kommer att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket innebär att deltagandet är frivilligt och man har rätt att avbryta sin medverkan när man vill. Allt material kommer att behandlas konfidentiellt. Informationen kommer endast att användas i studiesyfte.

Har du ytterligare frågor om studien eller frågeformuläret går det bra att höra av sig till någon av oss.

Eva Johannesson
eva.johannesson@stad.se
mobil: xxxxxx

Elisabeth Persson
elisabeth.persson2@stad.se
xxxxxx

Bilaga D: Introduktion och Intervjuguide

Introduktion

Information

- Vår uppsats handlar om skolutveckling och hur den förstås av dem som arbetar i skolan.

Introduktionsrunda

- Moderatoren (presenterar sig själv; namn, profession, skola, pluggar ihop, tack för att ni vill hjälpa till)
- Deltagarna presenterar sig med namn och profession

Intervjun här i dag handlar om:

- era uppfattningar, erfarenheter och berättelser om skolutveckling. Alla upplevelser är lika viktiga och det finns inga riktiga eller felaktiga svar. Vi är heller inte experter på ämnet.
- Intervjun varar ca 45 minuter och spelas in. Inga andra än vi (möjligtvis examinatoren och handledaren) kommer att lyssna eller ta del av utskriften. Vi ber också tänka på att det som sägs här stannar i rummet.
- Den här intervjun är annorlunda än en vanlig intervju med frågor. Vi har tre nyckelområden vi vill ha synpunkter inom. Men det är mest ni som ska prata och diskutera med varandra. Ni för själva diskussionen och om det behövs så kommer jag in med någon fråga. Det första nyckelområdet gäller:

Intervjuguide

Nyckelområde 1: Vad lägger ni i begreppet skolutveckling?

Vad är det till skillnad från det som inte är skolutveckling? Ge exempel på skolutveckling på er skola.

(Förhållande till kvalitetssäkring, kvalitetsarbete etc. Förhållande vardagsarbete – projekt.)

Om vi ser på skolutveckling utifrån perspektivet att det är en förbättringsprocess ...”att skolan och dess verksamhet förbättrats genom att aktioner företagits inom den” ... Hur reagerar ni på en sådan definition? Saknas det något, är något fel med den?

Varifrån kommer krav på skolutveckling?

Nyckelområde 2: Vilken är er erfarenhet av skolutveckling?

Brukar det vara framgångsrikt, varför/varför inte?

(Viktiga framgångsfaktorer, viktiga hinder på informanternas skolor)

Om ni tänker på ett särskilt utvecklingsarbete med en början och ett slut, vilka är de kritiska faserna i det enligt er erfarenhet?

(initiering – implementering – utvärdering – institutionalisering edy)

Nyckelområde 3: Är det viktigt eller oviktigt att man har olika roller inom utvecklingsarbete?

Vem eller vilka som tar initiativ, vilka som leder och stöttar, vilka som utvärderar etc.? Varför?

(Top-down, bottom-up, legitimitet, mandat, ledarskap, stödperson, utvecklings- vs driftsorganisation)

Hur brukar er egen roll i skolutveckling se ut? (På vilket sätt deltar ni i det arbetet? Beskriv hur)

Avslutning

Några reflektioner över vad som sagts?
Är det något ni tycker ytterligare bör betonas eller tonas ner?
Vilken är er upplevelse att ha varit med i den här diskussionen?
Vi tackar så mycket för att ni ställt upp.

Bilaga E: Enkät

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik
Göteborgs universitet

En enkät om vardagsarbetet och utvecklingsarbetet

Enkäten kommer att användas i en studie av två skolors utvecklingsarbete. Ditt deltagande är anonymt och enkäten behandlas konfidentiellt av oss. Förutom resultat för skolan kommer ev. också resultat redovisas utifrån yrkesgrupp och stadietillhörighet. Resultaten skall bara användas i forskningssyfte av oss och vår handledare (prof. Rolf Lander). Vi är tacksamma för att du tar dig tid att svara på enkäten.

Med vänlig hälsning
Eva och Elisabeth

1. Vilket slags jobb har du nu? (om du har flera, så kryssa för det som är viktigast för dig o. tänk på det sedan).

- Klasslärare (1) Ämneslärare (2) Förskollärare/fritidspedagog/fritidsledare (3) Ingår i elevhälsoteam (4) Assistent (5)

2. Är du lagledare eller förstelärare på din skola? Nej (1) Inte nu, men tidigare (2) Ja (3)

3. Hur ofta brukar du ta initiativ till, eller höra till dem som tidigt ansluter sig till, *frivilliga* utvecklings- eller förbättringsprojekt av olika slag som gäller relationen till barnen, undervisning, elevvård e.d.?

- Ofta (1) Ganska ofta (2) Då och då (3) Inte så ofta (4) Sällan eller aldrig (5)

4. Hur ofta har du det så här? (kollegor är alla som arbetar med barn)	mycket sällan	rätt sällan	då o. då	ganska ofta	mycket ofta
a. Kollegorna känner tillit till varandra på den här arbetsplatsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Här kan man fråga kollegorna om man kört fast i sitt arbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Alla delar gärna med sig av råd och erfarenheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Jag ber kollegor att titta på mitt arbete för att ge mig synpunkter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Kollegor ber mig om hjälp att bedöma barns elevers utveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Kollegor och jag diskuterar varandras metoder så ingående att vi alla lär oss på det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Hur ofta har du det så här i arbetslaget?	mycket sällan	rätt sällan	då o. då	ganska ofta	mycket ofta
a. Samarbetet i arbetslaget bidrar till att jag utvecklar mitt arbetssätt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. I arbetslaget uppfattas förändringar som spännande och kreativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Samarbetet i arbetslaget gör mitt vardagsarbete tryggt och säkert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. I arbetslaget får jag stöd om jag är bekymrad över något i jobbet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Tänk på vad du klarar i jobbet!	mycket sällan	rätt sällan	då o. då	ganska ofta	mycket ofta
a. Jag känner att arbetet passar mig väl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Jag är bra på att stimulera elevernas/ barnens lust för lärande ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Jag är bra på att förnya mitt arbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Jag är noggrann när jag prövar nya arbetssätt i mitt eget arbete.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Jag är bra på att organisera mitt arbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Hur brukar betingelserna för ditt vardagsarbete vara?	inte alls bra	inte så bra	hyf- sade	ganska bra	mycket bra
a. Fortbildningens relevans för mina arbetsuppgifter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Utvecklingsarbetets relevans för mitt arbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Mina möjligheter att ta egna initiativ i arbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Mina möjligheter att bestämma själv i det löpande arbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Mina möjligheter att få stöd i arbetet när elever/barn har svårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Stöd från speciallärare eller specialpedagoger vid skolproblem.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Stöd från speciallärare/specialpedagoger om jag vill förbättra arbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Relevansen i de utvärderingar av arbetet vi gör (tex årlig kvalitetsutv.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Tid för eftertanke och reflektion över arbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Stödet jag kan få från ledningen om jag får problem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Stödet jag kan få från ledningen om jag vill förbättra arbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Mitt inflytande över min arbetssituation.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Ledningens engagemang för vardagsarbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Stimulansen jag känner att förbättra mitt yrkeskunnande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Forskning visar att personal i skolan ofta är bra på att skatta hur effektiv deras verksamhet är. Hur effektiva är ni på er skola? Tänk på er kollektiva effektivitet, tillsammans är vi bra på att...

8. Tänk på hela skolan	Tillsammans är vi	då- liga	inte så bra	så där	ganska bra	mycket bra
a. Organisera stöd så att elever i svårigheter får effektiv hjälp.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Förklara för föräldrar hur vi ser på barnens utveckling o. lärande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Formulera lokala mål som går att planera och utvärdera efter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Hantera akuta störningar och påfrestningar i arbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Förutse och tidigt motverka problem i verksamheten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Ta till oss nya metoder och förbättringar och använd dem.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Organisera eget förbättringsarbete oss emellan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Sprida kunskaper och färdigheter mellan kollegor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Uppmuntra eleverna (barnen) att engagera sig i verksamheten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Undanröja problem i vardagsarbetet så att det flyter väl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

