



När tre blir EN

Skolkulturens betydelse för en gemensam skolutvecklingsarena

En explorativ studie vid Förvaltningen för Gymnasie & Vuxenutbildning i Kungsbacka Kommun

When three becomes ONE

The importance of school culture to a common school development arena

An explorative study by the administration of Upper secondary and Adult education in the Municipality of Kungsbacka

Frida Fogelmark

Fakultet: Humaniora och samhällsvetenskap

Ämne/Utbildningsprogram: Magisterprogrammet i Utbildningsledning och Skolutveckling

Nivå/Högskolepoäng: Avancerad nivå, 15 hp

Handledarens namn: Joakim Larsson

Examinatorns namn: Hector Perez Prieto

Datum: 2017-05-29

© 2017 – Frida Fogelmark – (f. 1975)

När tre blir EN

Skolkulturens betydelse för en gemensam skolutvecklingsarena

En explorativ studie vid Förvaltningen för Gymnasie & Vuxenutbildning i Kungsbacka Kommun

[When three becomes ONE, The impact of school culture on a common school development arena]

En magisteruppsats vid

Karlstads universitet: Magisterprogrammet i Utbildningsledning och Skolutveckling

<http://kau.se>

The author, Frida Fogelmark, has made an online version of this work available under a Creative Commons *Attribution-Noncommercial-Share Alike 3.0* License.

<http://diva-portal.org>

Creative Commons-licensen: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.sv>

SAMMANFATTNING

Kungsbacka kommun har liksom många andra kommuner omorganiserats för att möta nya yttre förutsättningar och krav. För Förvaltningen för Gymnasie & Vuxenutbildning har det bl.a. inneburit att tre gymnasieskolor organisatoriskt blivit EN, Kungsbackas gymnasieskola. I en explorativ studie undersöker jag hur förutsättningarna ser ut för en gemensam skolutvecklingsarena, när tre skolor organisatoriskt blivit en.

Följande frågeställningar söker jag svar på:

1. Vilka likheter respektive skillnader finns *mellan* de tre skolorna med avseende på lärarnas uppfattning om skoltyp?
2. Vilka likheter respektive skillnader finns *inom* skolorna med avseende på lärarnas uppfattning om skoltyp, dvs. skolenheter emellan?
3. Finns skillnader i lärarnas uppfattning om skoltyp med avseende på bakgrundsvariabler som kön och ålder?

Min teoretiska utgångspunkt tar jag i Westermans metodologi (2006). Metoden är interpretativ och hermeneutisk kvantitativ. Utifrån docent Ulf Blossings forskning om skoltyper genomförs en enkätstudie, där urvalet avgränsas till att gälla yrkesgruppen lärare. Det görs utifrån motiveringen att lärare sällan själva får vara med och styra i organisationsförändringar. (Blossing, 2011)

Slutsatserna är att det inte föreligger någon signifikant skillnad i lärarnas uppfattning om skoltyp utifrån vilken skola läraren arbetar. Lärarna på de tre skolorna svarar istället slående lika och har således liknande uppfattning om skoltyp. Dock finns *ett* undantag. Lärarna på Beda Hallbergs gymnasium ger ett signifikant lägre poängantal för upplevelsen av en arbetslagsstyrd skola. Vidare kan jag också dra slutsatsen att det inte föreligger något samband mellan kön och uppfattning om skoltyp.

Den lika uppfattningen om skoltyp borde isig kunna betyda att organisationsförändringen inte kommer innebära att värderingar och grundläggande antaganden kommer något särskilt i olag. I alla fall kopplat till Scheins (1992) tankar om kultur, värderingar och grundantaganden. Det borde trots allt gå att rikta förbättringsåtgärder som får liknande effekt eftersom förutsättningarna ser likartade ut vad det gäller förbättringskapaciteten. Det handlar istället om att använda kunskapen om våra skolors skoltyper för att stärka hela organisationens förbättringskapacitet, och i det arbetet parallellt göra insatser kring hur elevernas lärmiljö ska förbättras.

Nyckelord:

Omorganisation, Skolkultur, Skoltyp, Förbättringskapacitet, Skolutvecklingsarena

ABSTRACT

Kungsbacka Municipality, like many other municipalities, has been reorganized to meet new external conditions and requirements. For the Administration of Upper secondary and Adult Education the reorganization resulted in the merge of three upper secondary schools into ONE organization - Kungsbacka Upper Secondary School. In this explorative study, I investigate the prerequisites for a common school development arena, when three schools have become one.

The questions I seek to answer are:

1. What are the similarities and differences *between* the three involved schools regarding the teachers' perception of the school type?
2. What are the similarities and differences *within* the schools with regard to the teachers' perception of the school type, i.e. between school units?
3. Are there any differences in the teachers' perception with regard to background variables like gender and age?

My theoretical point of departure is in Westerman's methodology (2006). The method is interpretative and hermeneutically quantitative. Based on Professor Ulf Blossing's research on school types, a questionnaire study is conducted, where the selection is limited to the professional group of teachers. It is based on the vindication that teachers are rarely given the opportunity to participate in organizational change. (Blossing, 2011)

The conclusions of the study are that there is no significant difference in the teachers' perception of the school type based on the school where the teacher is working. Teachers in the three schools respond strikingly equally and thus have similar views about the school type. However, there is one exception. The teachers at Beda Hallberg upper secondary school provide a significantly lower score for the experience of a team managed school. Furthermore, I can conclude that there is no relation between gender and perception of the school type. The study also shows that there is no relation between gender and perception of the school type.

This similar perception, regardless of school type, could imply that organizational changes will not confuse the existing values and basic assumptions in these schools. At least not in regards to Schein's (1992) thoughts about culture, values and fundamental assumptions. It ought to be possible to apply targeted improvement actions to achieve comparable effects, since the prerequisites are similar, as far as improvement capacity is concerned. We need to use our knowledge about our schools and their school type to strengthen the improvement capacity for the entire organization, and in doing so take action in how to improve our students' learning environment.

Keywords: Organizational changes, School culture, School type, Improvement capacity, School development arena

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	1
1.1 Min förförståelse	1
1.2 Syfte och frågeställningar.....	2
2. FORSKNINGSBAKGRUND	2
2.1 Vägen till mål- och resultatstyrning.....	2
2.2 Skolan som organisation	3
2.3 Förändringar i lärarens arbete och skolans utveckling ur ett strukturellt perspektiv.....	5
2.4 Förändringarna utifrån lärarens perspektiv	6
2.5 Skolkulturens betydelse	7
3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	10
3.1 Begreppsdefinitioner.....	13
4. METODREDOVISNING OCH URVAL.....	14
4.1 Metod	14
4.2 Val av analysmetod	14
4.3 Operationalisering och enkätkonstruktion	15
4.4 Urval	15
4.5 Respondenter	16
4.5.1 Aranäsgymnasiet	16
4.5.2 Elof Lindälvs gymnasium	17
4.5.3 Beda Hallbergs gymnasium	18
4.6 Kvantitativ datainsamling.....	19
4.7 Bortfall.....	19
4.8 Systematisk analys, validitet och reliabilitet	20
4.9 Perspektivval och etiska överväganden	23
4.10 Fortsatt framställning	24
5. SAMMANSTÄLLNING AV UNDERSÖKNINGENS RESULTAT	25
5.1 Studiens syfte	25
5.2 Frågeställning 1 Deskriptivt svar och bivariat analys	25
5.2. Frågeställning 2 Deskriptivt svar	30
5.3. Frågeställning 3 Sambandsanalys utifrån kön och ålder	30
5.4. Analys	31

6. Diskussion.....	33
6.1. Metoddiskussion	33
6.1.1. Operationalisering.....	33
6.1.2. Enkät och svarsfrekvens	33
6.1.3. Index	33
6.2. Avslutande diskussion	34
7. KÄLLFÖRTECKNING.....	37

Bilaga 1 Enkätkonstruktion

Bilaga 2 Kodad enkät

1. INLEDNING

Ofta hävdas att förändrings-, omvandlings- och utvecklingstrycket på organisationer aldrig varit större än nu. (Bruzelius & Skärvad, 2014) Även om det finns författare och forskare som menar att det är en myt (t.ex. Ohlsson & Rombach, 1998) är det ingen tvekan om att förändrade kundkrav, stark konkurrens, teknologiska förändringar, förändrade värderingar och ekonomiers tilltagande globalisering verkar pådrivande på behovet av förändring i och av både privat – och offentlig sektor. Syftet med utveckling och förändring av organisationer är att öka effektiviteten i vid mening, inte bara ekonomisk effektivitet utan även t.ex. miljöeffektivitet och innovationseffektivitet. Det är därför en av ledarens viktigaste uppgifter, men också en uppgift för alla medarbetare, att i tid upptäcka att förändringar behövs och att utveckla förslag på, få acceptans för och genomföra förändringar som förbättrar verksamheten.

Eftersom vi lever i en föränderlig omvärld måste även skolan som organisation hela tiden anpassa sig till nya förutsättningar och rådande omständigheter. (Hargreaves, 1998) Den postmoderna världen är snabb, komprimerad, komplex och osäker. Den innebär både problem och utmaningar för vårt postmodernistiska skolsystem och för lärarna som arbetar inom det. Komprimeringen av tid och rum medför allt snabbare förändringar, en förändringströtthet och en intensifiering av lärarens arbete. Omorganisationer börjar höra till vardagen, oavsett om du arbetar inom en friskolekoncern eller i kommunal regi. I och med denna utveckling blir frågan om skolornas förbättringspotential aktuell - olika skolor hanterar förändringar på olika sätt och i olika takt och de som inte kan hävda sig i konkurrensen på marknaden försvinner successivt som aktörer.

Kungsbacka kommun, där jag är yrkesverksam, har naturligtvis också behövt omorganiserats för att möta nya yttre förutsättningar och krav. För Förvaltningen för Gymnasie & Vuxenutbildning har det bl.a. inneburit att tre gymnasieskolor organisatoriskt blivit EN, Kungsbackas gymnasieskola. Det innebär att Elof Lindälvs gymnasium (Lindälv), Aranäsgymnasiet (Aranäs) och Beda Hallbergs gymnasium (Beda) numera har *en* ledningsgrupp av rektorer som leds av *en* gymnasiechef. De flesta rutiner och arbetsprocesser ska nu ske gemensamt och skolutveckling ska i mångt och mycket bedrivas ihop. Omorganisationens intention är att organisationen ska bli mer utvecklingsorienterad och därigenom bli bättre på att hantera samtida och framtida utmaningar på området. Jag är nu intresserad av att undersöka hur förutsättningarna ser ut för *en* gemensam skolutvecklingsarena? Vilken förbättringskapacitet har de tre skolorna? Skiljer skolorna sig åt med avseende på skoltyp?

1.1 Min förförståelse

Intresset för skolutvecklingsfrågor har alltid varit stort för mig, därav mitt yrkesval som gymnasielärare, rektor och nu utvecklingschef. Under de senaste åren har jag

utvecklat ett särskilt intresse för arbets- och organisationspsykologi kopplat till skola och förbättringsarbete. Effekter av omorganisation och skolors förbättringskapacitet är dessutom för mig dagsaktuellt och upptar mycket av min tankeverksamhet. Min erfarenhet är att det finns olika sätt att hantera förändring i skolan och olika sätt att hantera skolors förbättringskapacitet. Nu då tre skolor organisatoriskt blivit en är jag nyfiken på hur det kan komma att påverka det gemensamma förbättringsarbetet framöver. En kartläggning och analys av nuläget skulle dessutom kunna hjälpa såväl mig i min roll som förvaltningens utvecklingschef, som förvaltningens ledningsgrupp, i strategiskt utvecklingsarbete framöver. Det är utifrån dessa erfarenheter och en stor nyfikenhet som jag började skriva föreliggande uppsats.

1.2. Syfte och frågeställningar

Syftet är att i en explorativ studie, innefattande tre kommunala gymnasieskolor, undersöka hur förutsättningarna ser ut för en gemensam skolutvecklingsarena, när tre skolor organisatoriskt blivit en.

Följande tre frågeställningar vill jag söka svar på:

- Vilka likheter respektive skillnader finns *mellan* de tre skolorna med avseende på lärarnas uppfattning om skoltyp?
- Vilka likheter respektive skillnader finns *inom* skolorna med avseende på lärarnas uppfattning om skoltyp, dvs. skolenheter emellan?
- Finns skillnader i lärarnas uppfattning om skoltyp med avseende på bakgrundsvariabler som kön och ålder?

2. FORSKNINGSBAKGRUND

I det här kapitlet presenteras tidigare undersökningar och forskning som starkt knyter an till organisationslära, skolutveckling och förbättringsarbete. Svenska avhandlingar har jag delvis sökt upp i bibliotekskatalogen Lovisa samt databasen Libris. Jag har också använt mig av avhandlingar som finns att hitta i den nationella forskningsdatabasen SwePub (del av Libris) samt DIVA. Publikationsdatabasen GUPEA har också varit mig behjälplig. Sökorden har varierat men mest frekvent har jag använt begrepp som skolkultur, skoltyp, kulturanalys skola, omorganisation skola, förändringsstrategier, förbättringskapacitet, förbättringsarbete, kollegialt lärande o.s.v.. Vad det gäller internationella databaser har jag främst använt mig av Academic Search Elite samt den amerikanska databasen ERIC och phrase/keywords som schoolculture, schoolmanagement and organization, reorganization in education, change in education o.s.v. Kontinuerligt har jag värderat och granskat det jag fått fram i databaserna.

2.1. Vägen till mål- och resultatstyrning

I slutet av 1980-talet och början av 1990-talet genomfördes mycket omfattande förändringar av skolans organisation och styrsystem. I grova drag beskrivs förändringen oftast som att skolan gick från att vara i huvudsak central- och regelstyrd till att bli i huvudsak målstyrd med kommunen som huvudman. (Forsberg & Wallin, 2010)

Johansson & Johansson (1994) intresserar sig för målstyrning och i deras avhandling anläggs ett konfliktperspektiv. Detta perspektiv fokuserar på relationen mellan olika grupper, främst politiker, lärare och tjänstemän. Avhandlingens huvudsakliga syfte är att undersöka hur den decentraliserade, målstyrda skolan är avsedd att fungera samt hur målstyrningen tar sig till uttryck i praktiken. En av författarnas slutsatser är att de formella dokumenten är av en sådan generell karaktär att en maktförskjutning riskerar att ske till tjänstemäns och marknadskrafters fördel. Målstyrning medför på så sätt vikten av att politiker formulerar tydliga mål.

Inom den förvaltningspolitiska litteraturen talas ofta om den offentliga sektorns marknadsanpassning. Med det avses att idéer om styrning och organisering inom privata företag ligger till grund för reformer även inom den offentliga sektorn. (Wahlström, 2002) Det handlar t.ex. om reformer som syftar till att skapa ökad konkurrens mellan olika producenter och en ökad valfrihet för brukaren. Den ökade konkurrensen antas leda till en högre kvalitet inom verksamheten. Idéerna brukar sammanfattas under paraplybegreppet New public management. (Blomqvist & Rothstein, 2000) Meningarna är delade kring vilka effekter detta fått på skolan. Enligt Forsberg & Wallin (2010) har det lett till att resultatstyrning tagit över och att det är det som kännetecknar skolans storsystem idag. Den egentliga innebörden av målstyrning som respekt och tillit till läraren har bytts ut mot kontroll, vilket betyder att skolpersonalens handlingsutrymme har snävats in. Tanken med en managementdiskurs inom skolan var att skapa kontrollbarhet, styrbarhet och effektivitet. (Stenlås, 2009) Det skulle skapa större handlingsutrymme att utforma undervisningen på den lokala nivån och var till för att lämna större utrymme åt lärarnas professionalism att utforma undervisningen. Reformen verkar dock inte ha fått de avsedda effekterna utan istället trädde kommunen in som en ny maktfaktor i sammanhanget. Exworthy & Halford (2009) menar att vi fått en förändrad lärarroll där ämneskunskaperna inte står i fokus utan istället framlyfts organisatoriska egenskaper som avgörande för att utföra sitt lärarjobb. Svårigheten blir att hålla isär management och professionalism som två distinkt åtskilda kategorier. Håkansson (2013) menar å andra sidan att målstyrningen kring skolan är fullt nödvändig och genererar ett medvetet kvalitetsarbete som är avgörande för att utbildningen ska kunna främja alla barns utveckling och lärande. Denhart & Denhart (2007) för också in aspekten att vi snarare går mot ett "New public Service" där arbete kring det demokratiska medborgarskapet, civilsamhället och den organisatoriska humanismen blir viktiga i kontakt mellan offentlig tjänsteman och medborgare, mellan lärare och elev. Den offentliga tjänstemannens primära roll blir då att hjälpa medborgarna att formulera och möta sina gemensamma intressen, snarare än att försöka styra.

2.2. Skolan som organisation

Att betrakta skolor som organisationer genererar ett antal organisationsperspektiv. Inom organisationslitteraturen skiljer man t.ex. mellan ett *instrumentellt* och *institutionellt* perspektiv på organisationer (Brunsson & Olsen, 1990). Vilket perspektiv som anläggs får betydelse för vilka villkor som framstår som

betydelsefullt för förändringsarbete i organisationer. *Ett instrumentellt perspektiv* innebär att man ser organisationer som medel för att realisera bestämda mål. Förändringar i organisationer förstås då som resultat av medvetna val. *Ett institutionellt perspektiv* tar istället utgångspunkt i att varje organisation har en historia med en uppsättning handlingsrutiner. En slags *institutionell identitet* utvecklas (Fugate, Kinicki, & Prussia, 2008) och organisationers strukturer och processer kan uppfattas ha ett egenvärde. I ett sådant perspektiv förväntas organisationer över tid utveckla *motstånd mot förändringar* som bryter mot organisationens grundläggande värderingar. Förändringar sker dock gradvis och många gånger utan att de ägnas så stor uppmärksamhet internt i organisationen. (Ford, Ford & D'Amelio, 2008)

Roger Sträng (2011) menar i sin avhandling att skolorganisationen måste ha tillräcklig beredskap inför förändring. Annars riskerar begrepp som skolutveckling, skolförbättring och aktionslärande att urvattnas till slagord, utan egentligt innehåll. Abrahamsson och Andersen (2005) skiljer mellan *organisationsförändring och organisationsutveckling*, där det förstnämnda begreppet står för kontinuerliga ändringar som är naturliga delar av en organisations vardagsarbete. För skolans del kan det t.ex. handla om byten av undervisningsgrupper, teman och schemaändringar. Skolutveckling kan beskrivas som en långsiktig förändringsprocess, riktad mot hela skolorganisationen eller delar av den och som initieras och styrs av skolans ledning för att ge bestämda slutresultat.

Överlag är förändring som tema vanligt inom den organisationsteoretiska litteraturen. Enligt professor Mats Alvesson (2016) finns det en utbredd uppfattning om att förändringar i skolan är eftersträvansvärda i sig själva. Samhället utvecklas ständigt och därför måste också en institution som skolan följa med i denna utveckling. Förändras inget är det ett uttryck för tröghet, konservatism och bristande flexibilitet. Den typ av förändring som då efterfrågas är en långsam, ständig och "naturlig" anpassningsprocess med syfte att upprätthålla en jämvikt i organisationen, med andra ord *förändring som anpassning*. Men det finns också förändringar som efterfrågar lösningar på faktiska problem som den svenska skolan brottas med. Då blir *förändring i stället detsamma som problemlösning*. Sådana förändringar kan inte likställas med kontinuerliga anpassningsprocesser, utan är medvetna och planerade förändringar. Förmåga att utveckla, förnya och förändra är viktig och nödvändig för att organisationer ska upprätthålla sin långsiktiga effektivitet. (Choi, 2007) En förutsättning för detta är givetvis att förändring leder till förbättring. Om något ska förbättras krävs ofta någon slags förändring, men vi behöver också vara observanta på att förändringar inte alltid leder till förbättringar, även om intentionen är den. (Bruzelius & Skärvad, 2014)

Vidare visar skoleffektivitetsforskningen på vikten av rektors deltagande i lärares arbete för hållbara förändringar. (Leithwood, 2013, Robinson, Lloyd & Rowe, 2008) Om lärares utvecklingsinitiativ ska kunna få bäring och leda till ökad måluppfyllelse

för eleverna måste rektor både vara reellt delaktig samt visa äkta engagemang och intresse för frågorna.

Michael Hammer (1996) menar att en organisationskultur är av stor betydelse för en organisations förnyelseförmåga och långsiktiga resultat. Framgångsrika kulturer kännetecknas enligt Hammer av öppenhet, tillhörighet, ödmjukhet, inlärningsförmåga och uthållighet. För att en organisation ska bli långsiktigt framgångsrik är det viktigt att utveckla, underhålla, avveckla och förnya dess värderingar och grundläggande antaganden. (Schein, 1992) Det gäller att skapa en sådan kultur, att värderingarna och de grundläggande antagandena stämmer överens med och stödjer lösandet av organisationens viktigaste problem. Oftast råkar en organisation ut för sina allvarligaste kriser när organisationens värderingar och grundläggande antaganden kommer i olag, släpar efter och inte längre avspeglar vad som är viktigt att klara av. Då uppstår ett behov av kulturförändring.

I sitt förbättringsarbete behöver skolor ha två slags mål, dels de som berör lärarnas undervisning och elevernas lärande, dels de som berör den lokala organisationens kapacitet att förbättra. Enligt Blossing (2012) är det en viktig lärdom från organisations- och skolförbättringsforskningen. Skolor tenderar att betona det förstnämnda och undervärdera organisationens betydelse till förmån för den enskilde läraren. Under senare år har dock många skolledare utmanat den isolerade lärarkulturen och påbörjat bygget av mer stödjande och pådrivande organisation.

2.3. Förändringar i lärarens arbete och skolans utveckling ur ett strukturellt perspektiv

Den successiva decentraliseringen av skolområdet som påbörjades under 1980-talet har lett till att ansvaret för skolans utveckling delegerats från en central nivå till en lokal nivå. Ansvaret för skolans utveckling vilar numera på den enskilda kommunen, men också på den egna skolan. Lokala politiker, skolledare och lärare kan därmed påverka vad som sker i skolan och i vilken riktning utvecklingen sker. Dagens skola förväntas utvecklas inifrån den egna verksamheten och de aktörer som finns där. Men det här kan vara både på gott och ont. Enligt professor Tomas Kroksmark (föreläsning Malmö 2017-03-24) byts ofta den pedagogiska idén ut vid byte av förvaltningschef eller rektor och det blir generellt otydligt vilken vetenskaplig grund svensk skola vilar på och vilka antaganden vi gör om elevens lärande; hur lär elever och hur anpassar vi undervisningen därefter? Här är svaren ofta olika från skola till skola, från förvaltning till förvaltning.

Hargreaves (1998) huvudpoäng är att det som skapar förändringsmönstren i skolan är en genomgripande och dynamisk kamp mellan två enorma samhällskrafter: *modernitet* och *postmodernitet*. Modernitet är ett samhällstillstånd som både bevaras och drivs framåt av upplysningstidens tro på en rationell och vetenskaplig utveckling, en tro på möjligheten att kontrollera och förbättra människans villkor genom att man använder sig av de många vetenskapliga och teknologiska insikterna för att förändra samhället. (Giddens, 1996) I organisatorisk mening avspeglas detta i

stora, komplexa och ofta tungrodda byråkratier, som är hierarkiskt uppbyggda. Moderniteten kännetecknas av systematik och ordning, också ofta av att individen upplever kollektiv identitet och tillhörighet. Enligt Hargreaves (1998) är följaktligen högstadie- och gymnasieskolorna modernitetens främsta symboler och symtom. Storleken, specialiseringen, den komplexa byråkratiseringen, den ständiga oförmågan att engagera och motivera många av både eleverna och lärarna – detta är bara några av de sätt på vilka modernitetens principer kommer till uttryck.

De flesta författare på området menar att det postmoderna samhället uppstod någon gång på 1960-talet. Postmoderniteten är ett samhällstillstånd där det ekonomiska, politiska, organisatoriska och till och med det personliga livet organiseras enligt helt andra principer än i det moderna samhället. I politisk och organisatorisk mening avspeglas behovet av flexibilitet och känslighet i en mer decentraliserad och platt beslutsstruktur, mindre specialisering och mindre regida roller och gränser. (Rosenholtz, 1989) Roller och funktioner skiftar hela tiden och i dynamiska, samhällsorienterade nätverk som är uppbyggda för att möta successiva och oförutsägbara problem och möjligheter. Det finns dock mycket som tyder på att lärarens aktiva och seriösa deltagande i uppgifter utanför klassrummet kan leda till en betydande förbättring av det som försiggår inne i klassrummet. Att engagera sig i beslutsprocesserna, i konstruktivt samarbete med kollegor och gemensamma insatser för en fortlöpande förbättring och utveckling – allt detta är aktiviteter som visat sig ha en klar inverkan på elevernas prestationer.

2.4. Förändringarna utifrån lärarens perspektiv

Hur har de förändrade villkoren påverkat lärarens arbete och skolans utveckling? Stenlås (2009) beskriver att det i kölvattnet av målstyrningen skett en förändring av lärarkåren och då handlar det om att lärarkåren blivit mer kontrollerad och tillskuren som profession än vad fallet var tidigare. Folkesson m.fl. (2011) talar om två arenor utifrån att ha läraren i fokus. Det finns den sk. *styrningsarenan*, där uppgiften är att formulera mål och utöva kontroll av verksamheten och *realiseringsarenan* där det handlar om att tolka målen och omsätta dem i praktiken. I arbetet på styrningsarenan är lärarna sällan med i diskussionerna, medan det är de som fullt ut ansvarar för att målen realiserar i verksamheten.

Vidare har läraruppdraget gått från att vara ett *individuellt* till ett *kollektivt* uppdrag. Den enskilde läraren länge haft stor makt och stort inflytande över den egna verksamheten (Ohlsson & Salino, 2000). Klassrummet och ämnet har varit domäner som läraren har kunnat härska över ganska fritt. Autonomi har präglat mycket av lärarens vardagliga arbete. Traditionellt sett har läraryrket byggt på normen att var och en ska arbeta för sig, och många skolledare är oroliga för sin maktposition på grund av en osäkerhet om hur långt samarbetet kan komma att utvecklas. (Hargreaves, 1998)

Historiskt saknar alltså läraryrket en kollektiv tradition. Idag då lärarens arbete har mer av kollektiv prägel och aktivt arbetslagsarbete förväntas, krävs ett nytt sätt att

tänka - dels om vad läraryrket innebär idag, dels om vad den kollektiva kompetensen består av. Frågor om hur lärande och kompetensutveckling sker, både individuellt och kollektivt, ställs på sin spets. (Sträng, 2011)

Om vi ska kunna förstå vad förändringarna i skolan betyder för lärarna i en postmodern värld, måste vi också förstå lärarnas plats i denna process mer generellt. Till skillnad från den ganska sparsamma forskningen om förändringarnas kontext och substans i undervisningen, finns det idag en omfattande litteratur och forskning om själva förändringsprocessen. På skolutvecklingsområdet har man hämtat många generella regler från denna forskning, t.ex. att förändring är en process och inte en enstaka händelse (Fullan Stiegelbauer, 1991) och att en blandning av förändringsstrategier ”nerifrån och upp” och ”uppifrån och ner” är mer effektiv än om man ensidigt använder sig av bara det ena.

2.5. Skolkulturens betydelse

Det finns mycket teori och empiriska slutsatser från tidigare svensk forskning om skolkultur och det är också numera allmänt känt att skolkulturen har betydelse för sättet att hantera förändring. Värderingar och attityder, delaktighet, feedback, flexibilitet osv. utgör ofta nyckelord i samband med diskussioner kring framgångsfaktorer i dagens skola och t.ex. förs kollegialt lärande, som en del av skolkulturen, fram av Skolverket som en nyckelfaktor för framgångsrik skolutveckling. (www.skolverket.se; Forskning i skolan, 2016-01-26)

Roger Sträng (2011) menar att skolutveckling innebär att bygga upp kunskap kring barn och ungas lärande och utveckling, som kan tillämpas i skolans vardagsarbete. Enligt Holmström (2007) handlar kunskapen framförallt om den problemlösningsförmåga varje skolas rektor och lärare gemensamt lyckas uppbåda. Denna problemlösningsförmåga kan spåras och komma till uttryck i varje skolas kultur och därför är just skolkulturen den viktigaste nyckeln till skolans utveckling. Skolkultur handlar i grunden om en kombination av normer, värderingar, attityder, handlingsmönster, vanor, traditioner och interpersonella relationer och den präglar varje enskild skola. Skolkulturer är sällan statiska, utan varierar både mellan olika skolor och inom en och samma skola. Skolkulturer är närvarande i allt som händer i en skolas vardagsarbete, men de är samtidigt abstrakta och undflyende fenomen som är svåra att upptäcka och beskriva. (Berg, 2003)

Skolkultur skildrar ett ständigt närvarande osynligt regelsystem som på ett informellt plan styr den pedagogiska och administrativa verksamheten i en skola. (Berg, 1999) Kulturen på skolan präglas av dess tradition, historia och av de individer samt grupper som verkar där. Skolkulturer är ett abstrakt fenomen och kan liknas vid ett sammelsurium av olika sociala medverkande krafter. För att få information om en skolkultur kan arbetsplaner, schema, tjänstefördelning och andra traditionella skoldokument granskas. Skolkulturen återspeglas vid samtal på klasskonferenser, personalrum och i klassrum. Inom en skola finns det olika yrkesgrupper vilka kan ha sina egna kulturer.

Att förändringsarbeten inte ser lika ut på alla skolor beror delvis på att skolorna har olika behov men också på de olika skolkulturerna. Ulf Blossing (2003) har fördjupat texten kring fyra olika kulturformer som existerar i skolan och hänvisar till Staessens (1993) och Hargreaves (1998) forskning. *Den individualistiska eller familjära kulturen* utmärks av att varje lärare lutar till sin egen förmåga att bedriva och utveckla sitt arbete så som hon eller han anser det vara bäst. Läraren kan dela med sig av material, tips och metoder men för inga djupare pedagogiska diskussioner. I personalrummet präglas umgänget av att alla säger sig trivas med varandra, men det främsta målet är att klara sig i en komplex verksamhet. Grupper som håller samman av särskilda intressen eller som behöver hävdas, värnas eller försvaras gentemot andra grupperingar ingår i *särbokkulturen*. Dessa lärare vill oftast arbeta själva rådande i sitt klassrumsarbete men kämpar tillsammans med sin grupp där särintressen vill stärkas. Resultatet av detta kan leda till att dessa lärare blir ovana att reflektera och diskutera om skolans övergripande mål. *Den påtvingat kollegiala kulturen* innebär att det på skolan finns ett antal regler som fastställer hur samarbete skall organiseras. Skolledningen har för avsikt att ha kontroll över konferenstider, gemensamma aktiviteter, pedagogisk samsyn och hur ämnesdiskussioner förs. Avsikten med detta är att reducera individualism och förstärka förändringskraften. Detta kan i bästa fall leda till ett konstruktivt samarbete för lärarna, men det kan även ta död på den spontanitet och kreativitet som frivilligt kunnat uppstå, vilket kan resultera i att lärares engagemang endast präglas av pliktskyldighet. Den fjärde kulturen kallas *den samarbetande kulturen*, denna kännetecknas av att lärarna genom samarbete själva initierar, driver och utvecklar den egna yrkesrollen. Här finns en öppenhet och ett stort utrymme för pedagogiska frågor, det gemensamma för lärarna är att de anser sig ha en professionell uppgift att genomföra. Utvecklingsarbetet sker inte under bestämda tider utan genomsyrar hela arbetet, detta gör att resultaten av samarbetet kan vara svårt att förutse. Ofta är skolledaren i denna kultur en god organisatör och stark pedagogisk ledare vilken är lyhörd för lärarna och sätter sin tillit till att de både kan ta egna initiativ och samverka i olika gruppkonstellationer. I en skola där samarbetande kultur råder uppehåller sig samtalen mellan skolledare och lärare mer om undervisningspraktiska angelägenheter än om elev- och familjeförhållanden eller samhällets ökade krav på skolan

Skolforskare Gunnar Berg (1999) lanserade i slutet på 90-talet sin sk. frirumsmodell, som innebar att skolans personal, elever och föräldrar skulle upptäcka frirummet för skolutveckling och sedan erövra det genom framarbetade utvecklingsprogram grundade på kultur- och dokumentanalys. Kunskaper om *yttre gränser*, dvs. om skolans uppdrag, styrning, ekonomi och administration (inhämtade med hjälp av dokumentanalys) ger färdriktning och framförhållning, medan analys av de *inre gränserna* i form av kulturanalyser ger kunskap om nuläge och utvecklingspotential. (Berg & Scherp, 2003)

Att med organisatoriska förändringar ge olika grupper möjlighet att själva upptäcka och göra anspråk på sitt frirum, kan vara ett sätt att motverka brister i en samarbetskultur. (Gullestrup, 2003) Då fordras en aktiv ledning av skolan, i en dialog med personalen, genomförd i en anda av ömsesidig lyhördhet och respekt för varandras olikheter. Problemet är dock att rektorer och lärare har en uppdelning av ansvarsområden och därigenom begränsad helhetssyn (Berg, 1999; Gullestrup, 2003; Sträng 2011). Arbetsdelningen baseras på ett slags ”osynligt kontrakt” (Berg, 1999) - en informell, men reellt verkande uppdelning av arbetet. Rektor har ansvar för administration och förvaltning, under förutsättning att rektorn överlåter undervisningens innehåll och form till lärarna. Denna syn delas av Gullestrup (2003) i hans beskrivning av kulturförståelseprocessen. I denna beskrivs en kultur där en aktör på något sätt har uppnått, eller försöker att uppnå, viss insikt och förståelse av relevanta delar i en annan kulturdimension utan att själv vilja vara en del av den, eller på annat sätt bidra till dess utveckling. Gullestrup talar om den ”værdineutrale kulturforståelse” som kan uppstå ur behovet att etablera eller förbättra olika former för interkulturell samverkan. I vissa fall kan en værdeneutral kulturforståelse leda till ökad förståelse mellan olika grupper och djupare kunskap om den egna gruppens kultur.

Ola Holmström (2007) kom senare också att inspireras av Bergs frirumsmodell i tankarna kring den sk. skolutvecklingsarenan. Skolutvecklingsarenan är inte en plats som är verklig i den meningen att den utgör något avgränsat fysiskt rum eller att den kan ses med blotta ögat. Inte desto mindre kan vi, enligt Holmström, urskilja en skolutvecklingsarena på samtliga av landets skolor. Om en rektor eller lärare vistas på skolutvecklingsarenan avgörs inte av *var* på skolan som de befinner sig. När rektor och lärare befinner sig på skolutvecklingsarenan avgörs av den *aktivitet* som de för stunden är involverade i. Aktiviteten handlar om besvarandet av de *hur*-frågor som det mål- och resultatorienterade styrsystemet lämnar skolans lokala aktörer med. Enligt Holmström (2007) finns det tre olika skolutvecklingsdiskurser; en *organisationsdimension*, en *rektorsdimension* och en *lärardimension*. Dessa tre diskurser utgör styrningen mot den sk. *skolutvecklingsarenan*. Det är här som rektorer och lärare tar för sig av sitt friutrymme och förvaltar sin lokala autonomi. På skolutvecklingsarenan görs den egna praktiken till föremål för gemensam reflektion, utvärdering och analys. Här tolkas de nationella målen, här diskuteras och formuleras den egna skolans visioner och verksamhetsinriktning och här försöker man finna metoder och organisationssätt enligt vilka man kan uppnå sina mål och utveckla sin verksamhet. Det är alltså på skolutvecklingsarenan som de kollegiala och lärande samtal som efterlyses av både skolpolitiken och skolforskningen äger rum. *Organisationsdimensionen* innebär i korthet att det görs klart att den lokala skolan ska bli en lärande organisation, där skolutvecklingsarenan blir en plats som man både ofta och gärna vistas på. Av *rektorsdimensionen* framkommer att rektorn ska utöva ett utmanande ledarskap och därigenom har rektorn tilldelats ett särskilt tydligt ansvar för skolans utvecklingsarbete. Rektor ska spela en tongivande roll i skolutvecklingsprocesser och hen ska utmana sina lärare med nya perspektiv och

sätta fart på lärarnas utvecklingsdiskussioner. Med *lärardimensionen* riktas en uppmaning till lärarna att man ska agera som reflekterande praktiker. Här ska läraren inte vara en individualist som i huvudsak intresserar sig för sin egen undervisning. Den reflekterande praktikern ska snarare vara en öppen lärare som tillsammans med sina kollegor och med stöd av teori och skolforskning diskuterar, reflekterar kring och utvecklar sin undervisning. Läraren ska med andra ord ta plats på skolutvecklingsarenan och göra sig till en aktiv deltagare i de lärande och kollegiala samtalen som förväntas pågå där.

Jaana Nehez (2015) har i sin avhandling studerat *rektors* engagemang och samarbete på skolutvecklingsarenan och funnit att arenan lätt kan bli tillfällig. För planerad förändring krävs koppling till 1) sammanhangets betydelse 2) utmaningar i dialog som förändringsstrategi, 3) betydelsen av utvecklingsarbetets målinriktning och 4) krav på snabba förändringar.

I min forskningsöversikt tycker jag mig sällan se att det finns studier som tar utgångspunkt i *lärarnas* engagemang i och uppfattning om skolutvecklingsarenan (särskilt inte inom gymnasieskolan). Det är dessutom sällan så att lärare själva får vara med och styra i organisationsförändringar. (Blossing, 2011) Genom föreliggande studie vill jag ge lärarna en tydlig röst och i kartläggningen utgå från just deras syn på förbättringsarbete. I studien avgränsar jag således urvalet till att gälla yrkesgruppen gymnasielärare.

3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Som humanist och samhällsvetare står hermeneutiken mig närmast och jag har i tidigare uppsatser alltid gjort kvalitativa studier utifrån hermeneutiska metoder, där jag studerat, tolkat och försökt förstå diverse olika fenomen. I en enkätundersökning är det vanligare att istället anta en positivistisk ståndpunkt (Trost & Hultåker, 2016). Mitt ontologiska ställningstagande skulle isåfall innebära att jag ser verkligheten som generaliserbar och att jag måste anamma ett objektivet förhållningssätt, där jag försöker finna lagbundenheter och orsakssamband. Positivisten strävar efter inte bara efter tolkningsoberoende, utan arbetar också ofta med hypoteser som ska verifieras eller falsifieras (Andersson, 2014) – båda ståndpunkterna är svåra att applicera på mina frågeställningar.

Med en explorativ ansats utgår jag från Ulf Blossings forskning om skoltyper som i sig är icke-positivistisk. Enkäten är länkad direkt till Blossings beskrivning av varje skoltyp och även om jag avser finna strukturer och undersöker samband mellan den empiriska datan och bakgrundsvariabler, är mina epistemologiska antaganden snarare av kvalitativ karaktär. Det gör att jag snarare som teoretisk utgångspunkt vill utgå från en hybridform mellan positivism och hermeneutik. Westerman (2006) skriver fram möjligheten av en interpretativ och hermeneutisk kvantitativ metod. Han menar att kvantitativa metoder inte behöver leda till generella lagar utan kan mäta förhållandet mellan begrepp som är nominellt definierade i ett visst sammanhang.

Han anser att kvantitativ forskning är tolkande eftersom det görs en mängd överväganden och han menar också att kvantitativa metoder ger den kvalitativa forskningen fler vägar då man kan fortsätta att undersöka olika samband mellan specifika saker. Föreliggande studie är en kvantitativ undersökning med kvalitativa variabler och med tolkningar i olika steg kring begrepp, vilket gör att enkätundersökningen lättare kan betraktas utifrån ett mer hermeneutiskt perspektiv. Epistemologiskt närmar jag mig verkligheten utifrån empiriska strukturer, men drivs inte av någon hypotes. Därför väljer jag att ta min teoretiska utgångspunkt i Westermans metodologi.

Blossing, Nyen, Söderström & Hagen Tönder (2010) har utifrån slutrapporten i skolutvecklingsprogrammet "Kunskapslyftet från ord till handling" landat i **sex skoltyper** som jag avser att använda mig av i mitt arbete: den idéstyrda, den planstyrda, den modellstyrda, den problemstyrda, den professionsstyrda, den arbetslagsstyrda skolan (hädanefter kallas dem "Blossings skoltyper" i föreliggande uppsats.) Skoltyperna betonar utmärkande drag när det gäller skolans sätt att förstå och arbeta med utveckling och förbättring. Uppfattningen om skoltyp är alltså differentierad, vilket betyder att en skola sällan uppfattas som fullt ut idéstyrd eller fullt ut arbetslagsstyrd. Viktigt att betona är också att skoltyperna på ett annat sätt än tidigare lyfter fram det som utgör skolornas idé om vad som genererar och driver förbättringsprocessen och är inte uttryck för hur samarbete och arbetsfördelning ser ut, vilket utgör nyckelfaktorer i Hargreaves och Staessens forskning. (Blossing, 2012)

Nedan följer en kort sammanställning av dessa sex skoltypers fram- och baksida (karaktäristiska respektive vaksamheter) baserat på skolutvecklingsprogrammets slutrapport. (Blossing, Nyen, Söderström, Hagen Tönder, 2010)

Skoltyp	Karaktäristika	Vaksamheter
Den idéstyrda skolan	<ul style="list-style-type: none"> • Idéerna driver utvecklingen. • Lusten främjas. • Personalen tag i de inre behoven. • Lös organisationsstruktur. • Läraren svarar för det mesta av förbättringsarbetet. • Läraren håller i processen. • Om förbättringsarbetet inte fungerar: Nya idéer behövs för felet låg i idén. 	<ul style="list-style-type: none"> • Håll fast vid idéflödet, men avgränsa det till initieringen! Allt kan inte implementeras. • Bygg ut organisationsstrukturen! • Komplettera de inre behoven med yttre krav! • Fördela ansvaret för förbättringsarbetet! • Förbättringsprocessen måste följas upp!
Den planstyrda skolan	<ul style="list-style-type: none"> • Det är en strikt planering som driver utvecklingen. • Planeringen ger långsiktig riktning. • Organisationsstrukturen stark. • Planen styr kommunikationen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Håll fast vid dokumentationen, men satsa på längre initieringsprocess för högre delaktighet! • Fördela ansvaret!

	<ul style="list-style-type: none"> • Förbättringsarbetet är starkt koncentrerat till rektor. • De yttre kraven premieras framför de inre behoven. • Om förbättringsarbetet inte fungerar: Planen behöver förbättras (behöver vara striktare och mer detaljrik). 	<ul style="list-style-type: none"> • Utveckla kommunikationen! • Lyft fram de inre behoven, för att inte kväva motivationen! • Förbättringsprocessen blir lätt administrativ istället för ett lärande!
Den modellstyrda skolan	<ul style="list-style-type: none"> • Det är den rätta modellen som driver utveckling. • Modellen ger en konkret tillämpning. • De inre behoven är rätt tydliga. • Ingen självklar koppling till organisationsstruktur och funktioner. • Modellen antas innehålla tillämpningsfunktioner. • Om förbättringsarbetet inte fungerar: Ny modell behövs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Håll fast vid den konkreta tillämpningen, men ge akt på tillämpningskompetensen! • Utveckla kommunikationen kring behov och krav! • Tydliggör infrastrukturen! • Utveckla en process för att följa upp och anpassa modellen!
Den problemstyrda skolan	<ul style="list-style-type: none"> • Att angripa de konfliktartade problemen driver utveckling. • Löser knutarna. • Stark motivationsfaktor. • Funktioner och processer tillmäts inte betydelse. • Konflikten bara toppen... • Om förbättringsarbetet inte fungerar: Problemet är inte lokaliserat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Håll fast vid förmågan att ta sig an det konfliktartade, men... utveckla också det till andra delar av organisationen och sök bakomliggande förklaringar! • Utveckla organisationsstruktur och kommunikation! • Processer och funktioner!
Den professionsstyrda skolan	<ul style="list-style-type: none"> • Friutrymme till den enskilde läraren driver utveckling. • Läraren experten och dennes intressen står i fokus. • Läraren använda sin fulla kompetens. • Organisationsstruktur ej betydelsefullt. • Om förbättringsarbetet inte fungerar: Kompetensutveckling av lärarna behövs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Håll fast vid professionens betydelse, men luckra upp autonomin! • Stärk organisationsstrukturen och börja med ett grupperingssystem! • Kommunikationen! • Knyt funktioner och processer till professionen! • Sätt eleven i centrum!
Den arbetslagsstyrda skolan	<ul style="list-style-type: none"> • Arbetslaget driver utveckling. • Laget svarar för förbättringsarbetet. • Grupperingssystemet fast. 	<ul style="list-style-type: none"> • Håll fast vid arbetslaget, men utveckla dess funktioner! • Klargör ansvar!

	<ul style="list-style-type: none"> • Övrig infrastruktur rätt svag. • Arbetslagen kan vara isolerade. • Ledningsfunktionen är relativt svag. • Om förbättringsarbetet inte fungerar: Laget ej god arbetskultur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ge mandat till ledarskapet i laget! • Kommunikationen! • Knyt laget till den övriga organisationsstrukturen!
--	--	--

Giddens (1984) så kallade **struktureringssteori** visar ett ömsesidigt beroende mellan aktörers handlande och sociala strukturer. Strukturer skapas av människor, men människornas skapande handlingar är i sig strukturerade. Strukturer skapade av människor kan också förändras av människor. Handlande individer kan via reflektion förändra strukturer. Giddens betraktar människans handlingar som rationella handlingar och de blir meningsfulla först via språket. Enligt Nicolini (2013) kan struktureringssteorin ibland vara svår att tillämpa då den blir generell och betonar strukturer. Lättare att tillämpa blir den om vi tillåter människors handlingar och målinriktningar att träda fram i strukturerna. Denna uppsats tar avstamp just i dessa **handlingar och målinriktningar**, vilka kommer till uttryck i Blossings sex skoltyper som alla är konstruerade utefter handlingar i en viss målriktning, d.v.s olika **styrningsformer** (modellstyrd, arbetslagsstyrd, professionsstyrd o.s.v.)

3.1. Begreppsdefinitioner

Nedan definieras de begrepp som är relevanta i samband med min studie.

Newman, King och Young (2000) definierar skolorganisationers lärandeförmåga genom begreppet **förbättringskapacitet** – en skolas kollektiva kompetens med uppgift att få till stånd effektiv förbättring. Argumentationen inom teoribildningen för lärande organisationer och en stor del av skolförbättringslitteraturen går ut på att skolor behöver stärka de delar i organisationen som bygger upp förbättringskapaciteten för att de genom **förbättringsarbete** ska kunna nå bättre måluppfyllelse.

Blossing (2004) delar in **förbättringskapaciteten i fyra delar:**

- *Skolorganisationens infrastruktur:* Består i sig av åtta system – grupperingssystem, målhanteringssystem, ansvarssystem, beslutssystem, kommunikationssystem, normsystem, belöningssystem, granskningssystem
- *Förbättringsprocesser:* Handlar om det medvetet planerade förändringsarbete för att nå organisationens mål, dvs. belyser processerna för att eleverna ska nå målen. Arbetet planeras och följs upp i ett antal faser; initiering, implementering, institutionalisering och spridning.
- *Förbättringsroller:* För att leda de olika faserna behövs det ett antal roller i organisationen, såsom visionären, uppfinnaren, målhävdaren, granskaren o.s.v.

- *Skolans historia:* För att förstå skolans läge behöver lärare och rektorer känna till dess historia, dvs. hur det sociala arbetslivet i skolan har utvecklats och i det här fallet särskilt förbättringshistorien; hur har det gått till när förbättringar har genomförts på skolan? Detta utgör en grund för utvecklingen av läraridentiteten på skolan: vem man uppfattar att man är som lärare, vad det innebär att vara lärare och vilka lärares arbetsuppgifter är, liksom hur relationerna till kollegorna ser ut.

Det är utifrån förbättringskapacitetens olika delar ovan som Blossing m.fl. skriver fram de sex olika skoltyperna, som jag använder mig av vid konstruktionen av mätinstrumentet/enkäten (Se 4.3. Operationalisering och enkätkonstruktion). De sex skoltyperna visar inte endast på skillnader i förbättringskapacitetens strukturer utan ger sammantaget också det meningsinnehåll, eller det sätt som rektorer och lärare på skolan förstår och tror att förbättringsarbete går till. (Blossing, 2012)

4. METODREDOVISNING OCH URVAL

4.1. Metod

Med utgångspunkt i ovanstående syfte avser jag att ha en explorativ ansats där jag genomför en enkätundersökning med kvalitativa variabler utifrån indikatorer, baserade på Blossings forskning, på tre kommunala gymnasieskolor (som dock organisatoriskt är en). Jag besvarar mina två första frågeställningar genom deskriptiv statistik och bivariat analys. Den tredje frågeställningen handlar om att undersöka samband mellan attityder och bakgrundsvariabler som kön och ålder.

Formuleringen av undersökningsproblemet i syftet ovan, gör att jag väljer att genomföra just en enkätundersökning. Anledningen är att jag då når fler respondenter än om jag t.ex. hade genomfört en intervjustudie. Fördelen att använda mig av enkät som undersökningsmetod är att den är tids- och kostnadseffektiv, eftersom jag nu kan ha urvalet *alla* förvaltningens gymnasielärare, dvs. hela populationen. Enkäter brukar dessutom reducera riskerna för opartiskhet. (Patel Davidsson, 2013) Frågorna är enhetliga till alla tillfrågade och det finns ingen mellanhand som kan misstolka informationen som den tillfrågade ger. Undersökarens egen uppfattning om verkligheten påverkar inte svarspersonen i någon riktning. Det ges inga extra signaler, som miner eller ansiktsuttryck, som kan påverka den svarande. När respondenten får en enkät via e-post kan han/hon fylla i det när det passar. Till skillnad mot andra undersökningsmetoder så blir respondenten inte avbruten i sitt arbete på samma vis.

4.2. Val av analysmetod

I sökandet efter lämplig teori försökte jag finna ett perspektiv som skulle kunna förenkla, strukturera och samtidigt analysera den verklighet som gymnasielärare verkar i vid förbättringsarbete. Enligt Lennart Lundqvist (1993) kallas detta moment i forskningsprocessen för operationalisering. Det var en självklarhet för mig att teorin

på något sätt skulle handla om skolors förbättringskapacitet och då blev docent Ulf Blossings forskning om skoltyper en central utgångspunkt vid skapandet av enkäten och ett viktigt raster i operationaliseringen.

4.3. Operationalisering och enkätkonstruktion

Mätinstrumentet, i form av en enkät, är systematiskt skapat utifrån Ulf Blossings skoltyper.

Attitydformuläret är utformat med en hög grad av standardisering och strukturering och påståenden är formulerade med fasta svarsalternativ. Detta eftersom jag avser att göra en kvantitativ analys utifrån insamlad data. (se kodad enkät, bilaga 2)

För att få fram indikatorer bröt jag ned skoltyperna i vardera fyra faser/områden baserade på Blossings tankar om förbättringskapacitet (se 3.1. Begreppsdefinitioner): 1) Skapade av idéer, 2) Organisation/implementering 3) När resultatet uteblir och 4) Baksidan av skoltypen. Varje område innehöll isig vidare material för att formulera påståenden. Genom att färgkoda avsnitten kunde jag lättare se hur meningarna kunde klustras, se bilaga 2 Enkätkonstruktion. Sammantaget gav således nedbrytningen 24 variabler utifrån fyra faser/områden.

För att göra påståendena mer lättillgängliga språkmässigt sett gjorde jag sen en del smärre omformuleringar och lade till ett par konkreta exempel till begrepp som eventuellt kan komma att upplevas svårförståeliga. (Se kodad enkät, bilaga 2)

Frågeställningarna och påståendena i enkäten kräver att respondenten läser noga och att hen tänker till ordentligt. Vad det gäller reabiliteten ser jag en risk att respondenten sätter sitt kryss på "Tveksam" då hen är osäker eller inte förstår. Å andra sidan har jag i enkätkonstruktionen kvar den starka kopplingen till Blossings forskning och i och med det har jag minskat risken för systematiska fel som annars lätt vore fallet om jag hade omformulerat påståendena för mycket.

4.4. Urval

För att kunna göra ett urval användes kommunens befattningsregister. Följande grupper och antal lärare ingår i populationen *lärare* i föreliggande fallstudie:

Förstelärare 31 st

Lektorer (forskande lärare) 3 st

Lärare allmänna ämnen 183 st

Lärare praktisk/estetisk 29 st

Lärare senare år 2 st

Lärare särskola 1 st

Lärare yrkesämnen 55 st

Lärare Gymnasie Särskola 2 st

Speciallärare 4 st

Summa: 310 lärare

Följande grupper är *inte* med i undersökningen, dvs. definieras *inte* som lärare:

Rektor, Handledare, Elevassistent, Resursperson, Planerare, Skolkurator, Specialpedagog, Socialpedagog, Skolsköterska, Skolpsykolog, Musikterapeut, Tekniker, Biträdande gymnasiechef

4.5. Respondenter

4.5.1. Aranäsgymnasiet

Kort beskrivning av skolan: ca 1100 elever, ca 140 anställda. Skolan har funnits i över 40 år och är idag indelad i fem skolenheter (se siffrorna 1-5 nedan).

Jag tillhör skolenhet

Antal svar

1 10 (17,5%)

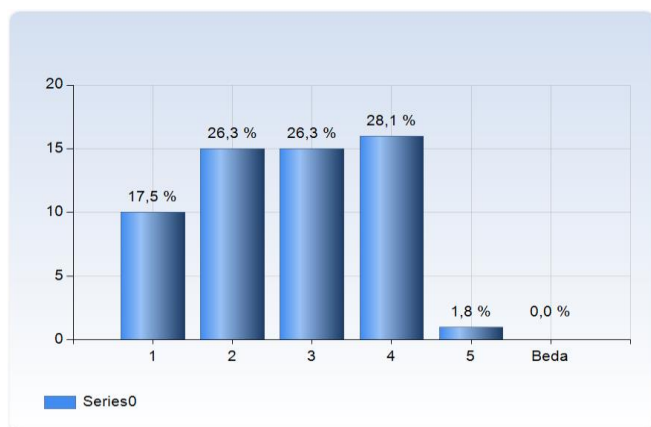
2 15 (26,3%)

3 15 (26,3%)

4 16 (28,1%)

5 1 (1,8%)

Summa 57 (100,0%)



Jag är

Antal svar

Man 17 (29,8%)

Kvinna 40 (70,2%)

Summa 57 (100,0%)

Ålder

Antal svar

< 30år 0 (0,0%)

30-50år 39 (68,4%)
> 50år 18 (31,6%)
Summa 57 (100,0%)

4.5.2. Elof Lindälvs gymnasium

Kort beskrivning av skolan: ca 1100 elever, ca 140 anställda. Skolan har funnits i över tre decennier och är idag indelad i fem skolenheter (se siffrorna 1-5 nedan).

Jag tillhör skolenhet

Antal svar

1 2 (4,7%)
2 10 (23,3%)
3 10 (23,3%)
4 8 (18,6%)
5 13 (30,2%)

Summa 43 (100,0%)



Jag är

Antal svar

Man 13 (30,2%)
Kvinna 30 (69,8%)
Summa 43 (100,0%)

Ålder

Antal svar

< 30år 1 (2,3%)
30-50år 30 (69,8%)
> 50år 12 (27,9%)
Summa 43 (100,0%)

4.5.3. Beda Hallbergs gymnasium

Kort beskrivning av skolan: ca 120 elever, ca 20 anställda. Skolan startades 2012 och ligger idag inne i Aranäsgymnasiets lokaler (vilket förklarar varför en lärare svarat att den tillhör Aranäsgymnasiet nedan)

Jag tillhör skolenhet

Antal svar

1 0 (0,0%)

2 0 (0,0%)

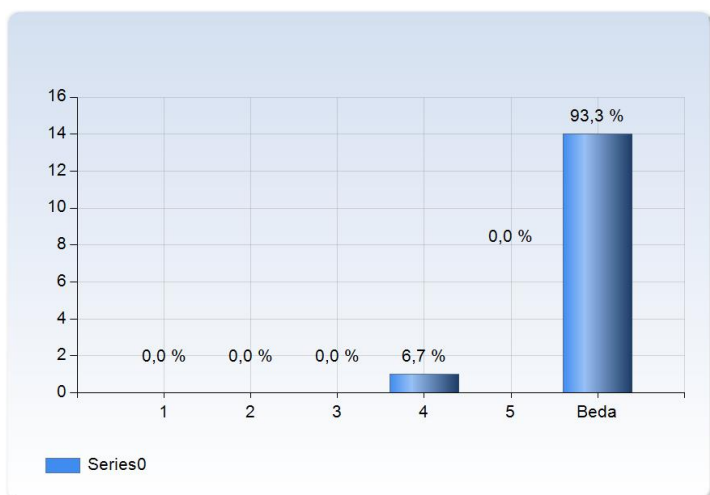
3 0 (0,0%)

4 1 (6,7%)

5 0 (0,0%)

Beda 14 (93,3%)

Summa 15 (100,0%)



Jag är

Antal svar

Man 3 (20,0%)

Kvinna 12 (80,0%)

Summa 15 (100,0%)

Ålder

Antal svar

< 30år 0 (0,0%)

30-50år 15 (100,0%)

> 50år 0 (0,0%)

Summa 15 (100,0%)

4.6. Kvantitativ datainsamling

För att inte bortfallet skulle bli allt för stort (våren är en hektisk tid i skolan och lärare har sällan tid över till extra arbetsuppgifter) gav en del rektorer lärarna tid att fylla i enkäten vid arbetsplatskonferenser. Jag skickade också ut ett par påminnelser och enkäten var öppen i tre veckor. Jag tog avsiktligt bort svarsalternativet ”vet ej”. Ställning måste tas till påståendet/beskrivningen på en femgradig ordinalskala, från ”Tar helt avstånd” till ”Instämmer helt”, där värdet för ”Tveksam” ligger mitt emellan de två polerna.

Tar helt avstånd (1)

Tar delvis avstånd (2)

Tveksam (3)

Instämmer delvis (4)

Instämmer helt (5)

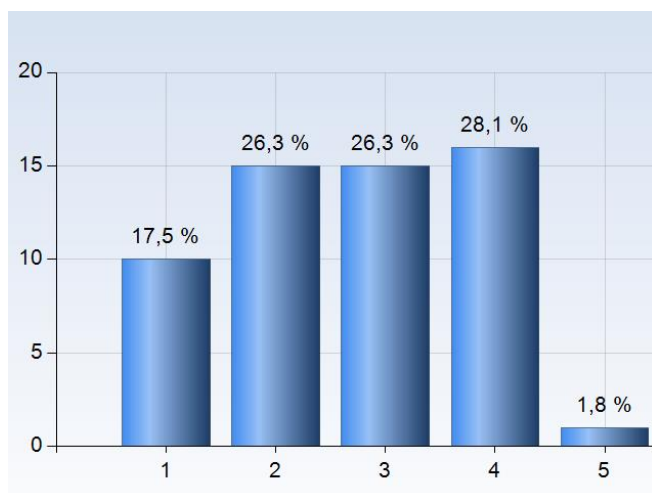
Min undersökning är en sk. totalundersökning där alla gymnasielärare inom förvaltningen ingår. Det ökar validiteten i förhållande till om jag bara skulle gjort ett representativt stickprov. På det viset kringgår jag osäkerheten som annars skulle bero på den slumpmässiga variationen i egenskaperna hos de individer som råkar komma med i undersökningen.

Inkommen data har jag systematiskt bearbetat genom att varje fråga fått ett ordnings-ID utifrån placeringen i enkäten. (Se kodad enkät, bilaga 2) Svaralternativen utgår från samma princip och vad det gäller ovanstående ordinalskala är den kodad 1-5, där värdena ligger på ett band mellan polerna. Det här gör jag för att kunna bearbeta mina kvalitativa variabler på ett kvantitativt sätt. Enkätsvaren exporterades som färdig fil från programmet Survey & Report till statistikdataprogrammet SPSS.

4.7. Bortfall

Enkäten mejlades ut till 310 möjliga respondenter (se Urval 4.4. ovan) – 115 män och 195 kvinnor. 26 mejl kom tillbaka med information om att medarbetaren hade avslutat tjänst, var tjänstledig eller föräldraledig. Med andra ord blev den nya totalpopulationen 284 stycken. Av dessa svarade 115 stycken. Svarsfrekvensen ligger alltså på lite drygt 40%, dvs. fyra av tio lärare har besvarat enkäten. Det externa bortfallet kan tyckas stort och frågan om resultatets representativitet blir aktuell. Min följdfråga blir; vad vet jag om de människor som inte deltog och vad skiljer dem som valde att delta i undersökningen från dem som inte deltog? Av de som besvarade enkäten var 33 män och 82 kvinnor. Det betyder att svarsfrekvensen bland männen var 29% och bland kvinnorna 42%. Män har alltså i högre utsträckning än kvinnor valt att inte delta. Då jag undersöker vidare vilka enheter som har minst antal svaranden, så är det enheter med yrkesprogram (se enhet 1 Lindälv och enhet 5 Aranäs nedan), såsom fordonstekniska programmet samt byggprogrammet. Dessa är enheter och program med hög andel manliga lärare. I övrigt är svarsfrekvensen mellan skolenheterna relativt jämn och fördelningen män-kvinnor vad det gäller de

svaranden motsvarar könsfördelningen i förvaltningens lärarpopulation, ca 40-60, vilket gör att jag bedömer att resultatet i sin helhet trots allt är representativt. (Obs! Yrkesprogram förekommer även på andra enheter.)



Jag är anställd på Aranäs
Jag tillhör skolenhet
Antal svar

1 10 (17,5%)
 2 15 (26,3%)
 3 15 (26,3%)
 4 16 (28,1%)
 5 1 (1,8%)

Svarsfrekvens Aranäs



Jag är anställd på Lindälv
Jag tillhör skolenhet
Antal svar

1 2 (4,7%)
 2 10 (23,3%)
 3 10 (23,3%)
 4 8 (18,6%)
 5 13 (30,2%)

Svarsfrekvens Lindälv

Om jag nu har brottats en del med externt bortfall, så har i alla fall det interna bortfallet varit lika med noll. Information saknas inte på någon variabel – alla respondenter har svarat på alla frågor.

4.8. Systematisk analys, validitet och reliabilitet

För att kunna undersöka lärarnas uppfattning av skoltyp behövde jag skapa index, dvs. sätta samman variabler som mäter samma fenomen. (Djurfeldt & Stjärnhagen, 2016) Eftersom jag utgått helt ifrån Blossings framskrivna skoltyper i operationaliseringen, blev konstruktionen av index logisk/teoretisk, snarare än empirisk. De variabler som härstammade från Blossings beskrivning av en idéstyrd skola blev variabler i ”skoltypsindex Idéstyrd”, alla variabler som härstammade från beskrivning av en planstyrd skola blev variabler i ”skoltypsindex Planstyrd” o.s.v. (se nedan) På det viset blir validiteten hög eftersom kopplingen mellan den teoretiska

definitionen av begreppen och hur dessa mäts är stark. Variablerna är indikatorer på ett och samma teoretiska begrepp. (Barmark & Djurfeldt, 2015) Jag undersöker då det jag avser att undersöka, dvs. validiteten är hög. Jag kan också motivera mitt val utifrån Westermans (2006) interpretativa och hermeneutiska kvantitativa metod. Han menar att kvantitativa metoder kan mäta förhållandet mellan begrepp som är nominellt definierade i ett visst sammanhang, där de olika skoltyperna typiskt skulle kunna vara uttryck för sådana begrepp. (Se 3. Teoretiska utgångspunkter)

Skoltypsindex (för att se exakt vilka frågor och påståenden/beskrivningar som avses, se kodad enkät bilaga 2)

Index Idéstyrd

Fråga 5 påstående/beskrivning 1

Fråga 6 påstående/beskrivning 1

Fråga 7 påstående/beskrivning 1

Fråga 8 påstående/beskrivning 1

Index Planstyrd

Fråga 5 påstående/beskrivning 2

Fråga 6 påstående/beskrivning 2

Fråga 7 påstående/beskrivning 2

Fråga 8 påstående/beskrivning 2

Index Modellstyrd

Fråga 5 påstående/beskrivning 3

Fråga 6 påstående/beskrivning 3

Fråga 7 påstående/beskrivning 3

Fråga 8 påstående/beskrivning 3

Index Problemstyrd

Fråga 5 påstående/beskrivning 4

Fråga 6 påstående/beskrivning 4

Fråga 7 påstående/beskrivning 4

Fråga 8 påstående/beskrivning 4

Index Professionsstyrd

Fråga 5 påstående/beskrivning 5

Fråga 6 påstående/beskrivning 5

Fråga 7 påstående/beskrivning 5

Fråga 8 påstående/beskrivning 5

Index Arbetslagsstyrd

Fråga 5 påstående/beskrivning 6

Fråga 6 påstående/beskrivning 6

Fråga 7 påstående/beskrivning 6

Fråga 8 påstående/beskrivning 6

Indexen testades med Cronbach Alpha som är ett statistiskt mått på den interna konsistensen hos ett test, beskrivet som ett tal mellan 0 och 1. (Tavakol & Dennich, 2011) Inget av indexen hade ett Cronbach Alpha-värde högre än 0,5 vilket i sammanhanget innebär relativt låg samvarians mellan variablerna inom indexet. Dock är det till viss del naturligt eftersom Blossings teori bygger på antaganden om att en skola aldrig upplevs vara fullt ut idéstyrd eller fullt ut arbetslagsstyrd (se 3. Teoretiska utgångspunkter), utan att det snarare handlar om en mix av skoltyper och att eventuellt någon skoltyp dominerar. (Se vidare resonemang om de deduktivt skapade indexen i 6.1. Metoddiskussion.)

Skoltypsindexen testades sen med Anova test. Anova är ett test i form av variansanalys som kan användas när fler grupper än två ska testas. (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2016) Indexen testades med avseende på vilken skola läraren arbetar på. Indexen testades också med avseende på kön för vidare bivariat analys. Bakgrundsvariabeln ålder uteblev tyvärr pga att 73 % av respondenterna tillhörde samma åldersgrupp, därav ingen multivariat analys som var tanken. Spridningen i ålder var med andra ord för låg för att ses som relevant i sammanhanget. I samband

med Anova testerna gjordes också Post hoc test (Tukey) för att se om testerna hade signifikans. Dessutom gjordes T-test och Levenes test avseende kön.

Eftersom skoltypsindexen hade låg samvarians mellan variablerna gjordes vidare faktoranalys för att se om materialet kunde kompletteras med mer induktivt konstruerade index. Fyra nya sk. faktorindex skapades utifrån variabler som enligt faktoranalysen visade att de hörde ihop (alla 24 variablerna testades), vilka delvis gav uttryck för en slags hybridform av Blossings skoltyper:

Index Faktor 1 Idéstyrd/Professionsstyrd

Variabel 1, 5, 7, 16, 18

Index Faktor 2 Modellstyrd/Problemstyrd

Variabel 3, 4, 8, 10, 15

Index Faktor 3 Idéstyrd/Planstyrd

Variabel 1, 2, 8, 13, 14

Index Faktor 3 Arbetslagsstyrd

Variabel 6, 12, 24

Ovanstående index testades med Crohnbach Alpha och testen visade att ”Index faktor 2 Modellstyrd/problemstyrd” och ”Index faktor 3 Idéstyrd/planstyrd” hade Crohnbach Alpha värde 0,745 respektive 0,698. Övriga Faktorindex hade Crohnbach Alpha värde under 0,5 och lämnades därför därhän. ”Index faktor 2 Modellstyrd/problemstyrd ” och ”Index faktor 3 Idéstyrd/planstyrd” testades vidare med ANOVA samt Post Hoc (Tukey), för att se skillnad i uppfattning mellan skolorna.

4.9. Perspektivval och etiska överväganden

I föreliggande studie hade jag kunnat välja att jobba utifrån ett hypotetiskt-deduktivt perspektiv, dvs. att jag ställer hypoteser som jag sen testar. Istället väljer jag ett mer induktivt förhållningssätt, dvs. att jag studerar forskningsobjektet och formulerar eventuella samband och förklaringar utifrån empirin. (Djurfeldt m. fl., 2016) Risken är dock att jag egentligen inte vet något om förklaringarnas räckvidd, generalitet, eftersom de baserar sig på ett empiriskt underlag som är typiskt för en speciell situation, tid eller grupp av människor. Om studien sträckt sig över längre tid hade

jag gärna genomfört fokusgruppsintervjuer med ett antal lärare (t.ex. utifrån att man som lärare fått ange i enkäten om man kan tänka sig att ställa upp på intervju) för att fördjupa kunskapen kring varför man svarat som man gjort, dvs. göra en vidare kartläggning av vilka mekanismer som genererat svaren, t.ex. kopplat till Blossings fyra delar i förbättringskapaciteten.

Under hela processen har jag beaktat och utgått ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). Vad det gäller samtycke har jag inhämtat det från skolledningen och enkäten har varje lärare kunnat besvara på arbetstid. Vad det gäller min egen roll i relation till lärarna har jag de gångna åren jobbat till och från för alla tre skolorna och har i min nuvarande yrkesroll en funktion som verkar för hela Kungsbacka gymnasieskolans utveckling. Det medför en risk att medarbetarna hamnar i beroendeställning och inte ser undersökningen som frivillig. Dock är det så att jag i alla fall inte är närmast chef till någon av respondenterna.

En ytterligare form av etiskt övervägande jag ställts inför i urvalssituationen var komplexiteten kring vilka som ska inräknas i gruppen lärare. Ska t.ex. en specialpedagog räknas som lärare? De är lärarutbildade, men jobbar främst nära rektor utifrån ett organisatoriskt perspektiv. Avgörande för min bedömning blev det faktum att de inte heller omfattades av senaste lärarlönelyftet av samma skäl. Specialpedagoger är alltså inte medräknade i min studie. Vilka befattningar som ingår i den undersökta populationen och inte framgår av ovanstående kapitel Urval. En intressant vidare frågeställning i annan studie skulle ju annars vara om det finns skillnader i hur specialpedagogerna uppfattar skolutveckling jämfört med lärarna, utifrån att den yrkesgruppen förväntas ha ett annat organisationsperspektiv än lärarna.

Enkäten skickades till 310 lärare. Jag har skriftligen via mejl informerat gymnasiechef och rektorer om uppsatsens genomförande och syfte. Databasinsamlingen består av uppgifter som omfattas av offentlighetsprincipen, vilket underlättar arbetet.

4.10. Fortsatt framställning

I nästa kapitel redovisas undersökningens resultat. Uppsatsen avslutas med en analys och diskussion. I den försöker jag knyta samman undersökningens resultat med tidigare forskning, samt föra en diskussion om förutsättningarna för en gemensam skolutvecklingsarena, nu då tre skolor organisatoriskt blivit en. Diskussionen avslutas med att jag blickar framåt och spekulerar vad denna studie kan bidra med till forskarsamhället.

5. SAMMANSTÄLLNING AV UNDERSÖKNINGENS RESULTAT

5.1. Studiens syfte

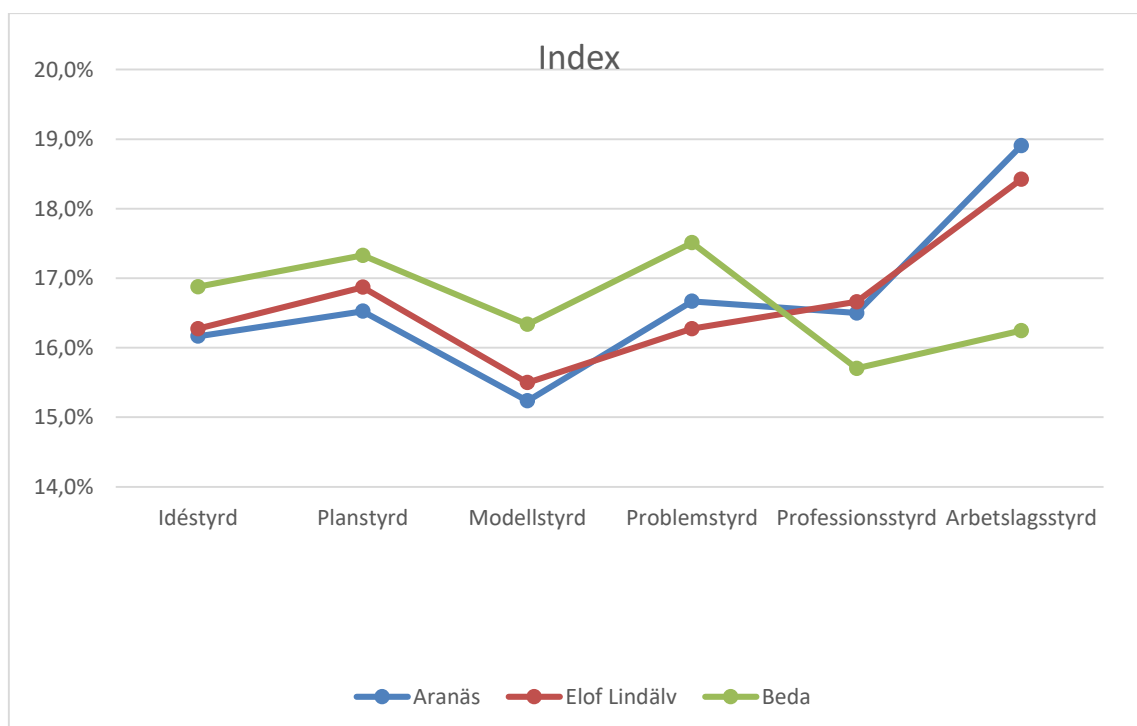
Följande tre frågeställningar ville jag söka svar på:

- 1) Vilka likheter respektive skillnader finns *mellan* de tre skolorna med avseende på lärarnas uppfattning om skoltyp?
- 2) Vilka likheter respektive skillnader finns *inom* skolorna med avseende på lärarnas uppfattning om skoltyp, dvs. skolenheter emellan?
- 3) Finns skillnader i lärarnas uppfattning med avseende på bakgrundsvariabler som kön och ålder?

5.2 Frågeställning 1 Deskriptivt svar och bivariat analys

Vilka likheter respektive skillnader finns *mellan* de tre skolorna med avseende på lärarnas uppfattning om skoltyp?

	Idéstyrd	Planstyrd	Modellstyrd	Problemstyrd	Professionsstyrd	Arbetslagsstyrd	Summa
Aranäs	678	693	639	699	692	793	4194
Lindälv	545	565	519	545	558	617	3349
Beda	187	192	181	194	174	180	1108
Summa	1410	1450	1339	1438	1424	1590	8651
Aranäs	16,2%	16,5%	15,2%	16,7%	16,5%	18,9%	100,0%
Lindälv	16,3%	16,9%	15,5%	16,3%	16,7%	18,4%	100,0%
Beda	16,9%	17,3%	16,3%	17,5%	15,7%	16,2%	100,0%



Av ovanstående tabell går att utläsa att lärarna på de tre skolorna svarar slående lika och har således liknande uppfattning om skoltyp.

Vidare genomförde jag Anova-test för att undersöka om det fanns en signifikant skillnad mellan lärarnas uppfattning om skoltyp skolorna emellan. Anova visade att det inte förelåg några signifikanta skillnader mellan skolorna med avseende på skoltyp, med undantag från Index Arbetslagsstyrkd. Därför gick jag vidare med Post Hoc Tukey-test vad det gäller den variabeln (se tabeller nedan).

ANOVA

Index Arbetslagsstyrkd

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	62,193	2	31,096	5,439	,006
Within Groups	640,329	112	5,717		
Total	702,522	114			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Index Arbetslagsstyrkd

Tukey HSD

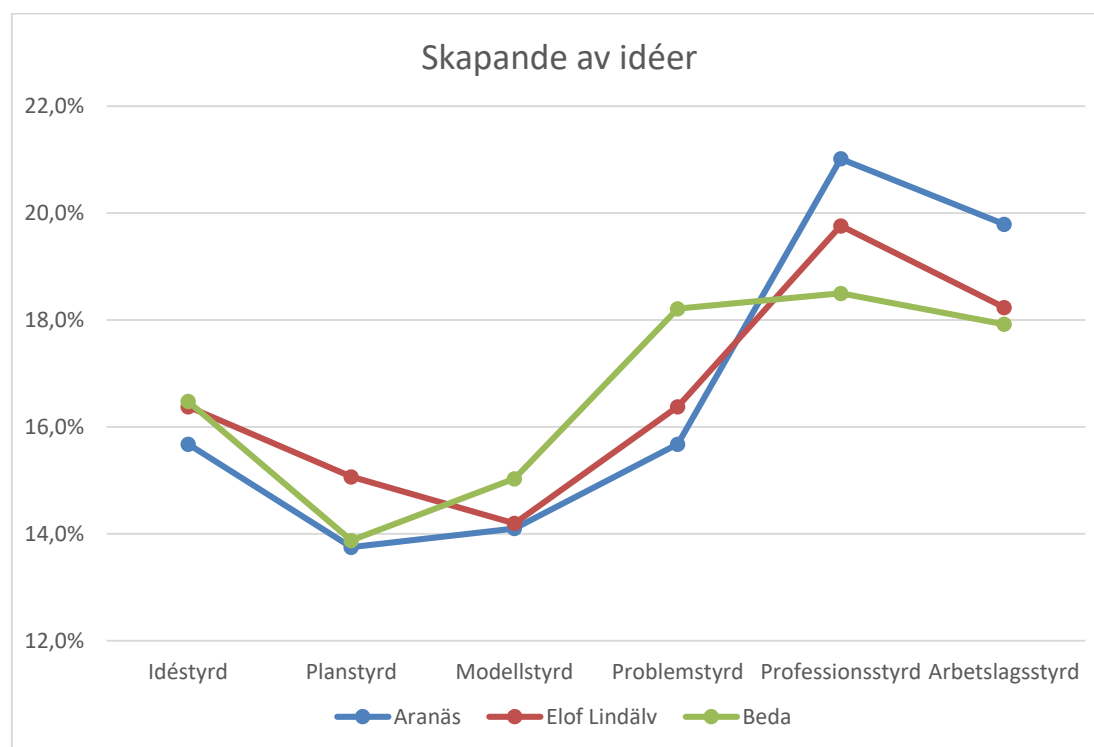
(I) Jag är anställd på	(J) Jag är anställd på	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Aranäs	Lindälv	-,437	,483	,639	-1,58	,71
	Beda	1,912*	,694	,019	,26	3,56

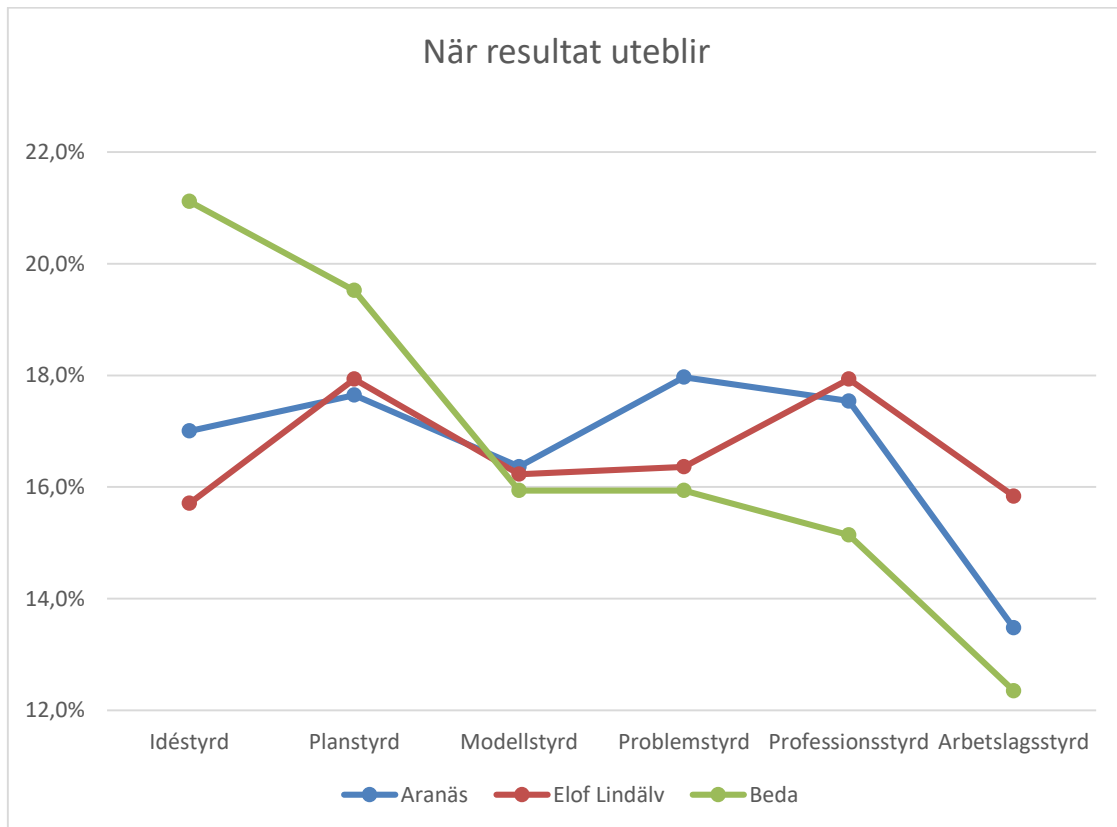
Lindälv	Aranäs	,437	,483	,639	-,71	1,58
	Beda	2,349*	,717	,004	,65	4,05
Beda	Aranäs	-1,912*	,694	,019	-3,56	-,26
	Lindälv	-2,349*	,717	,004	-4,05	-,65

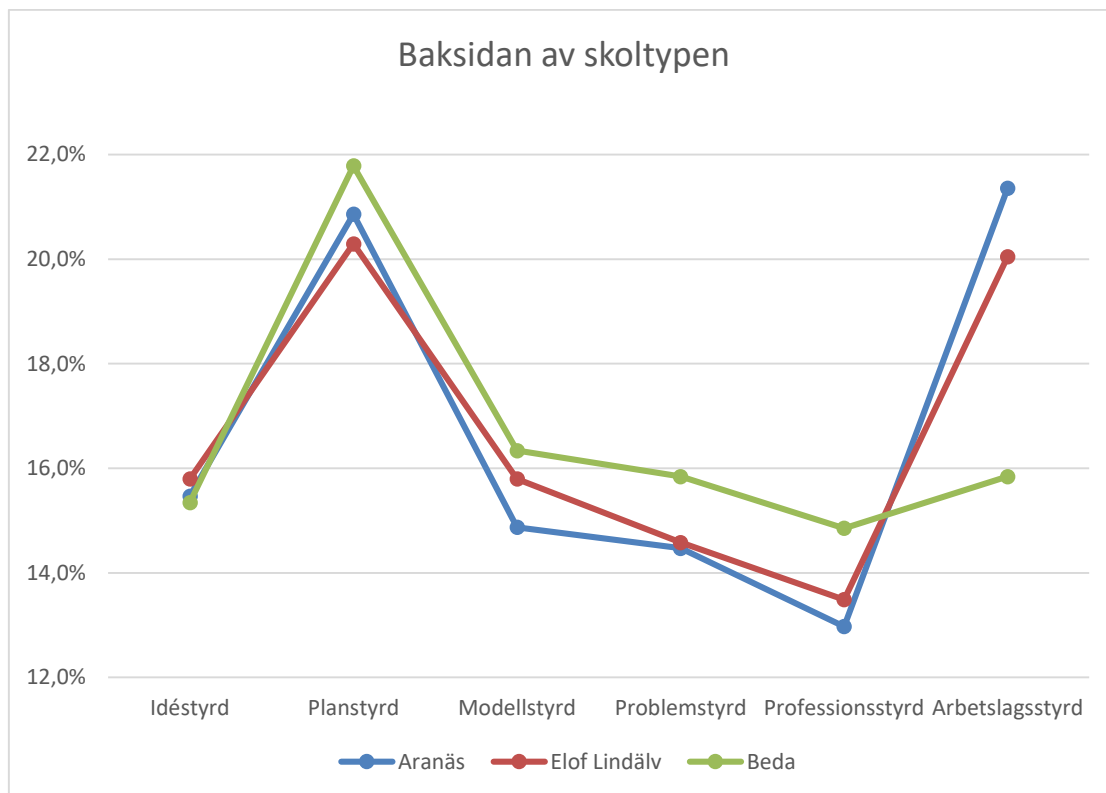
* The mean difference is significant at the 0.05 level.

Ovanstående tabeller visar att det föreligger en signifikant skillnad mellan Beda Hallbergs gymnasium och de övriga två skolorna med avseende på Index Arbetslagsstyrd. Med det menas att personalen på Beda Hallbergs gymnasium i mindre utsträckning än personalen på de två andra skolorna anser att deras skola är arbetslagsstyrd.

Då jag undersöker vidare i materialet för att utröna varför, finner jag att det framförallt handlar om att lärarna på Beda Hallbergs gymnasium svarat annorlunda än övriga lärare på det fjärde området av påståenden/beskrivningar, det om skoltypens baksida. (Jämför de olika faserna nedan.)







Som komplement till de deduktivt konstruerade indexen fick jag genom faktoranalys fram två hybridformer av Blossings skoltyper: Modell/problemstyrd och Idé/planstyrd. Dessa testades med Anova och Post Hoc (Tukey). Se resultat nedan.

ANOVA

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Faktor 2 Modell/problem

Tukey HSD

(I) Jag är anställd på	(J) Jag är anställd på	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% ...
					Lower Bound
Aranäsgymnasiet	Elof Lindälvs gymnasium	-,621	,697	,647	-2,28
	Bed Hallbergs gymnasium	-2,544*	1,001	,033	-4,92
Elof Lindälvs gymnasium	Aranäsgymnasiet	,621	,697	,647	-1,03
	Bed Hallbergs gymnasium	-1,922	1,035	,156	-4,38
Bed Hallbergs gymnasium	Aranäsgymnasiet	2,544*	1,001	,033	,17
	Elof Lindälvs gymnasium	1,922	1,035	,156	-,54

Ovanstående tabell visar att det föreligger en signifikant skillnad mellan Beda Hallbergs gymnasium och de övriga två skolorna med avseende på Index Faktor Modellstyrd/Problemstyrd. Med det menas att personalen på Beda Hallbergs

gymnasium i större utsträckning än personalen på de två andra skolorna anser att deras skola är modellstyrd/problemstyrd.

ANOVA

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Faktor 3 ide/plan
Tukey HSD

(I) Jag är anställd på	(J) Jag är anställd på	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% ...
					Lower Bound
Aranäsgymnasiet	Elof Lindälvs gymnasium	-1,114	,633	,188	-2,62
	Bed Hallbergs gymnasium	-2,779*	,910	,008	-4,94
Elof Lindälvs gymnasium	Aranäsgymnasiet	1,114	,633	,188	-,39
	Bed Hallbergs gymnasium	-1,665	,940	,184	-3,90
Bed Hallbergs gymnasium	Aranäsgymnasiet	2,779*	,910	,008	,62
	Elof Lindälvs gymnasium	1,665	,940	,184	-,57

Även här är det Beda Hallbergs gymnasium som sticker ut. Även här föreligger en signifikant skillnad mellan Beda Hallbergs gymnasium och de övriga två skolorna med avseende på Index Faktor Idéstyrd/Planstyrd. Med det menas att personalen på Beda Hallbergs gymnasium i större utsträckning än personalen på de två andra skolorna anser att deras skola är idéstyrd/planstyrd.

5.2. Frågeställning 2 Deskriptivt svar

Vilka likheter respektive skillnader finns inom skolorna med avseende på lärarnas uppfattning om skoltyp, dvs. skolenheter emellan?

Frågeställningen går tyvärr inte att svara på pga. för litet svarsunderlag. Ett par av skolenheterna har bara en eller två respondenter (se 4.7. Bortfall ovan).

5.3. Frågeställning 3 Sambandsanalys utifrån kön och ålder

Finns skillnader i lärarnas uppfattning med avseende på bakgrundsvariabler som kön och ålder?

T-test genomfördes av medelvärdesskillnader mellan könen med avseende på skoltypsindex. Testerna visade att det inte fanns någon signifikant skillnad vad beträffar skoltypsindex och kön.

Åldersparametern utgår helt på grund av att 73% av alla respondenter visade sig tillhöra samma åldersgrupp.

Ålder

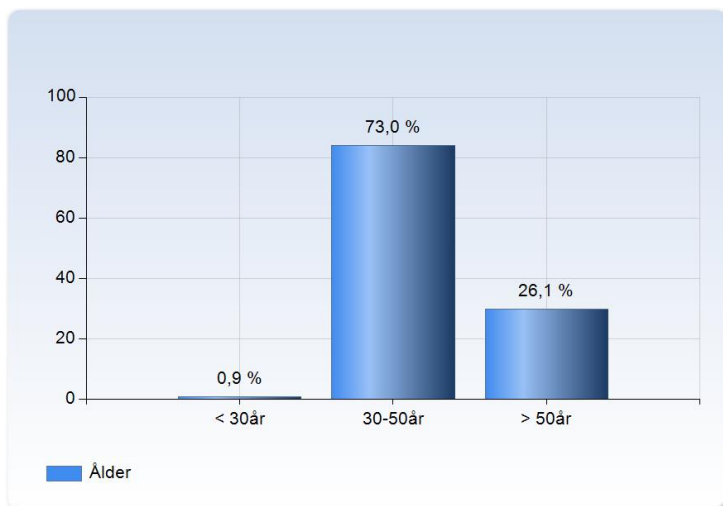
Antal svar

< 30år 1 (0,9%)

30-50år 84 (73,0%)

> 50år 30 (26,1%)

Summa 115 (100,0%)



5.4. Analys

Vad det gäller Blossings typologiska skoltypsbeskrivningar visar de alla på sätt att förstå och organisera förbättringsarbete som fungerar. (Blossing, 2011) Det är därför alla typerna är livskraftiga. De fungerar alla i något avseende och då är det lätt att tänka att det säkert skulle kunna fungera ännu bättre om man ansträngde sig lite mer på samma sätt. Beskrivningarna av de sex skoltyperna fungerar emellertid inte så att det är summan av dem som utgör bilden av den fullvärdiga förbättringskapaciteten. Det går inte att tänka att den egna skolan ska organiseras med lite av varje av de sex skoltyperna, utan istället har varje skoltyp som karaktäristika en framsida och en baksida. (Se 3. Teoretiska utgångspunkter) Resultatet visar hur lärarna på tre kommunala gymnasieskolor förstår och tror att förbättringsarbete går till. Det är mot den underliggande strukturen som bygger upp förbättringskapaciteten (infrastrukturen, förbättringsprocessen, rollerna och förbättringshistorien) som blicken behöver riktas. Vilka är de dominerade mönstren? Vilka styrkor respektive svagheter går då att avläsa av ovanstående resultat?

Utifrån det resonemanget behövs de delar stärkas som bygger upp organisationens **förbättringskapacitet**. Om jag utgår från Blossings delar i förbättringskapaciteten kopplat till skolornas resultat med avseende på skoltyp, bör skolorganisationens infrastruktur stärkas utifrån det att Aranäsgymnasiet och Elof Lindälvs gymnasium får högst utslag på arbetslagsstyrt. Arbetslaget behöver knytas till övrig organisationsstruktur och mandat bör ges till ledarskapet. Det systematiska kvalitetsarbetet blir vidare en nyckelfaktor var det gäller förbättringsprocesser och att

få struktur och styrelse i det arbetet. Det kanske till och med går att förstärka funktioner som har förbättringsroller av särskild betydelse i sammanhanget. Om infrastruktur, processer och roller blir mer tydliggjorda och medvetna kan historia börja skapas *tillsammans* i organisationen. Istället för att det är tre skolor med tre olika historier kan de framöver börja skapa historia ihop. Då blir det dock plötsligt viktigt med en del symboliska gemenskapsträffar, såsom uppstartsdagar, fira framgångar o.dyl.

Syftet med studien var att undersöka förutsättningarna för en gemensam skolutvecklingsarena. Det leder även in mig på en analys kring *om* och *hur* ett förbättringsarbete skulle kunna vara gynnsamt för alla tre skolorna utifrån deras skoltypsresultat. Enligt Schein (1992) behöver kulturen, värderingar och grundantaganden, stämma överens med och stödja lösandet av organisationens viktigaste problem. Vid jämförelse mellan skolorna med avseende på skoltyp är likheterna slående (i alla fall mellan de två stora skolorna) och det borde isig betyda att organisationsförändringen inte kommer innebära att värderingar och grundläggande antaganden kommer något särskilt i olag. Det borde trots allt gå att rikta förbättringsåtgärder som får liknande effekt eftersom förutsättningarna ser likartade ut vad det gäller förbättringskapaciteten.

Att Beda Hallbergs gymnasium inte uppfattas lika arbetslagstyrt verkar stå för att infrastrukturen kring **förbättringsarbetet** är starkare där – **förbättringsprocessen** förväntas inte skötas av varje enskild lärare och de ser inte att risken för låg motivation blir så stor, när krav utifrån integreras med idéerna inifrån, som lärarna gör på de två andra systerskolorna (därav det avvikande resultatet ovan vid det fjärde området av påståenden/beskrivningar, det om skoltypens baksida). Vidare hamnar inte heller den enskilde lärarens intresse för ämnet eller den egna arbetsituationen i fokus enligt lärarna på Beda Hallbergs gymnasium.

Ovanstående bild förstärks ytterligare utifrån signifikansen vad det gäller hybridindexen. Då jag söker förklaringar i varje variabel för sig i indexen "modell/problemstyrd" och "idé/planstyrd" framträder en bild av att personalen på Beda, i större utsträckning än personalen på Lindälv och Aranäs, anser att det är *både* idéerna (66,7% instämmer jämfört med 58,2% på Lindälv och 43,9% på Aranäs) *och* systematiken i den dokumenterade planeringen av förbättringsarbetet som driver arbetet framåt (47,7% instämmer jämfört med 34,9% på Lindälv och endast 20,8% på Aranäs). Det framgår också att personalen på Beda anser att det är *även* modellen *och* problemen som styr förbättringsarbetet. Enligt enkäten ser personalen på Beda styrkan av en konkretiserad pedagogisk idé (modell) samtidigt som 80% av personalen instämmer på påståendet att de tar sig an svårigheter (problem) som de upplever i vardagspraktiken och att det är en stark motivationsfaktor för dem (jämfört med 51,2% på Lindälv och 46,7 % på Aranäs).

Att en nystartad skola får högre utslag på idéstyrd och problemstyrd skola är klassiskt enligt Blossing (2012) Nya verksamheter är ofta idé- och problemdrivna.

Organisationsstrukturen har inte växt sig stark och mycket handlar de första åren om att man testat sig fram. Vanligtvis är betoningen på att skapa nya idéer än att följa upp idéer man testat/implementerat. Att personalen även uppfattar skolan som modellstyrd och planstyrd bekräftar Blossings teori om att uppfattning om skolutyp varierar - en skola upplevs inte som enbart arbetslagsstyrd, eller enbart modellstyrd. Dock brukar en viss uppfattning dominera, vilket inte verkar vara fallet på Beda Hallbergs gymnasium. Alla typerna verkar vara livskraftiga där.

6. Diskussion

6.1. Metoddiskussion

6.1.1. Operationalisering

Att bryta ned Blossings skoltyper i 24 variabler var en variant utifrån att kunna göra en större kvantitativ analys. Frågan är om materialet egentligen hade passat bättre utifrån att varje lärare hade fått göra en helhetsbedömning utifrån de typologiska skoltypsbeskrivningarna? Nackdelen är då att jag hade haft svårare att göra olika tester utifrån den empiriska datan. Dock fick jag istället problem med index som jag snarare behövde konstruera deduktivt än induktivt (se vidare 6.1.3. Index).

6.1.2. Enkät och svarsfrekvens

Med de fasta svarsalternativen kan enkäten sägas hålla hög grad av både strukturering och standardisering. (Troost & Hultåker, 2016) Dock var påståendena/beskrivningarna ofta av sådan hög abstraktionsgrad att risken fanns att respondenten inte riktigt förstod eller i alla fall blev osäker på sin uppfattning. Det kan ha gjort att många ställde sig tveksamma (3 på ordinalskalan). Följdfrågan blir då om "tveksam" betyder en hållning/uppfattning mellan 1-5 eller om det snarare står för ett "vet ej"? Den risken ser jag föreligger i min studie.

Enkäten skickades med e-post och drygt 40% valde att svara. Webenkäter har lägre svarsfrekvens än postala enkäter. (Lantz, 2014) Trots att jag skickade ut flera påminnelser blev det inte fler respondenter. Eventuellt kanske svarsfrekvensen varit högre om jag hade medverkat vid varje enhets APT och berättat om studien. Det hade också ökat chansen att rektor på plats avsatt tid för att fylla i enkäten.

6.1.3. Index

Vad det gäller undersökningens index har jag haft svårigheter med reliabiliteten. Variablerna visade sig inte samvariera i den utsträckning som jag hoppats på. Det gjorde att jag även satsade på faktoranalys som en kompletterande bild. Faktoranalys är i sig ofta svårtolkat. (Troost & Hultåker, 2016) Det ställer höga krav på forskaren att se de bakomliggande faktorerna som inverkar på variablernas samvarians. Med facit i hand skulle jag kanske ha lagt mer tid på att analysera varje variabel för sig och inte vara så bunden vid index, vilket nu blev fallet. Dock framgick till slut intressanta blandformer av Blossings index, vilket trots allt gav bäring i den explorativa ansatsen.

6.2. Avslutande diskussion

I analysen ovan framgår att Beda Hallbergs gymnasium skiljer sig en del resultatmässigt jämfört med Lindälv och Aranäs. Vad skulle då det kunna bero på? Här har säkerligen både skolornas historia och storlek en avgörande betydelse. Beda Hallbergs gymnasium är en nystartad skola, liten skola där avståndet ”från ax till limpa” är kortare naturligtvis. I en entreprenöriell nystartaranda blir också alla delaktiga på ett annat sätt. Utmaningen blir nu snarare att hålla vid den kraft som finns i att fokusera på elevens behov av en förbättrad lärmiljö och den höga delaktigheten i förbättringsprocessen som kan skönjas i svaren till de frågor som härstammar ur det område där det förelåg en signifikant skillnad vad det gäller Index Arbetslagstyrd mellan Beda Hallbergs gymnasium å ena sidan och Aranäsgymnasiet och Elof Lindälvs gymnasium å andra sidan.

Vid betoning på arbetslagsstyrd skola i Lindälvs och Aranäs' fall bör vaksamhet riktas mot *särbokkulturen* som lätt kan bli dominerande. (Hargreaves, 1998) Här måste skolledningen då utmana i att reflektera och diskutera skolans övergripande mål, det sammanhang inom vilket lärarna verkar o.s.v. Jag tror också det är viktigt att skolledningen inte påtvingar en kollegial kultur - att kontroll tas över konferenstider, gemensamma aktiviteter, pedagogisk samsyn och hur ämnesdiskussioner ska föras. Visst det kan leda till ett konstruktivt samarbete lärarna emellan över skolgränserna, MEN det kan också ta död på den spontanitet och kreativitet som kanske annars frivilligt skulle uppstå. Det blir sällan konstruktiva samarbeten utifrån endast pliktskyldighet.

Jag anser att dagens skolororganisation bör betraktas utifrån ett instrumentellt perspektiv (Brunsson & Olsson, 1990), dvs. att organisationen ses som medel för att nå målen. Utifrån det synsättet fyller organisationen en funktion och ett ändamål och förändringar är resultat av medvetna val. Organisationen förändras alltså inte bara utifrån att vi ska anpassa oss till omvärldens förändringstakt, utan det görs också för att på sikt skapa en än bättre utbildning för ungdomarna – måluppfyllelsen ska bli högre. Först genom medvetna och planerade initiativ till förbättringar kan vi upprätta långsiktig effektivitet och en konstruktiv utveckling på skolutvecklingsarenan. Utifrån ett organisationsperspektiv måste skolledningen hålla i takt pinnen vad det gäller uppföljning av åtgärder till förbättring och vara vaksamma på att förändring inte alltid leder till förbättring, som Bruzelius & Skärvad skriver i sin bok *Integrerad organisationslära* (2014).

I analysen konstaterades (utifrån Schein 1992) att organisationsförändringen inte kommer innebära att värderingar och grundläggande antaganden kommer något särskilt i olag. Man skulle å andra sidan kunna argumentera för att det vore bättre om skolornas skoltypsresultat skiljde sig åt mer – att skolorna isåfall skulle kunna berika varandra utifrån olikheten. Utifrån ett organisationsteoretiskt perspektiv hade det dock varit svårare och varit en längre, och kanske till och med omöjlig, väg till framgång. Vissa forskare, t.ex. Pettigrew (1986) menar att organisationskultur är

mycket svårt att förändra och som sätter starka gränser för vad en organisation faktiskt kan företa sig. Davis (1984) å andra sidan menar att organisationskultur kan ändras om den får rätt stimuli. Här blir utveckling, underhåll och förändring av kultur ett kraftfullt styrinstrument för ledningen i en organisation. Skolledningens medvetenhet om organisationskulturer och dess påverkan blir då av betydelse samt förmågan att hantera kulturförändringar. Vad skolledningen kan göra är att utnyttja budord, filosofi, handlingar och riter som kan påskynda och fokusera förändring av organisationskultur i önskad riktning. Med detta synsätt blir organisationskulturen resultatet av skolledningens sätt att hantera och påverka sina medlemmar. Inflytandet, som vi i ledande position har, är signifikant och betydande i detta sammanhang.

Varje skolledning bör vidare tänka på att skolan behöver ha fokus på *både* de mål som berör lärarnas undervisning och elevernas lärande *samt* de mål som berör den lokala organisationens kapacitet att förbättra. Rosenholtz (1991) menar att lärarens engagemang i beslutsprocesser och gemensamma förbättringsinsatser visar sig ha klar inverkan på elevernas prestationer. Lärarens aktiva deltagande i uppgifter utanför klassrummet kan leda till betydande förbättring av det som pågår inne i klassrummet. Blossing (2012) är av samma åsikt och menar vidare att det är lätt att vi undervärderar organisationens betydelse till förmån för den enskilde läraren, inte minst i en organisation som är professionsstyrd. Det har också visat sig vara framgångsrikt att målsituera förbättringsarbeten och att engagera personer som är direkt delaktiga i den situation som ska förbättras. Enligt Folkesson m.fl. (2011) är lärarna sällan med i diskussionerna på styrningsarenan. Kanske måste delaktigheten bli annorlunda även här? D.v.s. att de inte "bara" medverkar på realiseringsarenan där arbetet främst handlar om att tolka mål och omsätta målen i praktiken.

Hur kan vidare förutsättningar skapas för att läraryrket kan bli mer av kollektivt till sin art? Hur kan kollegialt lärande bli en del av skolkulturen? Alla skolor vill ha en samarbetande kultur - där det finns en öppenhet och stort utrymme för pedagogiska diskussioner. Både rektor och lärare vill att utvecklingsarbete ska genomsyra det mesta av arbetet på skolorna. Skolledaren ska vara en god organisatör och pedagogisk ledare som är lyhörd och har tillit till sin personal. Kanske kan motivation till kollegialitet skapas genom att stimulera till upptäckandet av frirummet för skolutveckling (likt det Gunnar Berg resonerar om) - vilka möjligheter finns att faktiskt förändra? Många gånger finns en klar (men ack så traditionell) bild av vad skola är och måste vara. Kanske är det tid att utmana gamla föreställningar och våga testa nya grepp? Kring struktur, pedagogik och reellt samarbete?

Jag tror precis som Fullan Stiegelbauer (1991) att en blandning av förändringsstrategier "nerifrån och upp" och utifrån och ner" är mer effektivt än om man ensidigt använder sig av bara det ena. Nu vet vi mer om skolornas idéer om vad som genererar och driver förbättringsprocessen. Det handlar alltså sammantaget om att använda kunskapen om våra skolors skoltyper för att stärka hela organisationens

förbättringskapacitet, och i det arbetet parallellt göra insatser kring hur elevernas lärmiljö ska förbättras. Den här uppsatsens bidrag till forskarsamhället blir således att poängtera vikten av att kartlägga och analysera skolors *skolkultur* och vad som styr skolornas förbättringsarbete överlag. Genom kunskap och medvetenhet om skolors olika förbättringskapacitet och förbättringsprocesser ökar chanserna för lyckade omorganisationer som i sin tur kan leda till än bättre måluppfyllelse.

Genom att försöka göra det omöjliga, når man högsta graden av det möjliga.

August Strindberg

7. KÄLLFÖRTECKNING

- Abrahamsson, B., & Andersen, J. A. (2005). *Organisation- att beskriva och förstå organisationer*. Malmö: Liber.
- Alvesson, M., & Gabriel, Y. (2016). *Management Learning. Grandiosity in contemporary management and education*. 8 (1) 464-473.
- Andersson, S. (2014). *Om positivism och hermeneutik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Barmark, M., & Djurfeldt, G. (2015). *Statistisk verktygslåda – att förstå och förändra världen med siffror*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Berg, B. (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Berg, B. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som institutioner*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Berg, B., & H-Å Scherp (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Blomqvist, P., & Rothstein, B. (2000). *Välfärdsstatens nya ansikte. Demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn*. Stockholm: Agora.
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik.
- Blossing, U. (2004). *Skolors förbättringskulturer*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik.
- Blossing, U., Nyen T., Söderström Å., & Hagen Tonder A. (2010). *"Kunskapsloftet – fra ord till handling"*. Slutrapport fra evalueringen av et statligt program for skolutvikling. Oslo: Fafo och Karlstads universitet.
- Blossing, U., Nyen T., Söderström Å., & Hagen Tonder A. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor. Sex typskolor*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Brunsson, N., & Olsen, J.P. (1990). *Makten att reformera*. Stockholm: Carlssons.
- Bruzelis, L., & Skärvad, P. (2014). *Integrerad organisationslära*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Choi, J. N. (2007). *Change-oriented organizational citizenship behavior: effects of work environment characteristics and intervening psychological processes*. Journal of Organizational Behavior, 28(4), 467.
- Davis, S. M. (1984). *Managing Corporate Culture*. Ballinger.

- Denhart, J. V., & Denhart, R. B. (2007). *The New Public Service* Armonk, NY: M.E.Sharpe.
- Djurfeldt G., Larsson R., & Stjärnhagen O. (2016). *Statistisk verktygslåda – samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Exworthy, M. & Halford, S. (2009). *Professionals and the new managerialism in the public sector*. Buckingham: Open university press.
- Folkesson L., Lendahls Rosendahl B., Längsjö E., & Rönnerman K. (2011). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ford, J. D., Ford, L. W., & D'Amelio, A. (2008). *Resistance to change: the rest of the story*. *Academy of Management Review*, 33(2), 362-377.
- Forsberg, E., & Wallin E. (2010). *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Prussia, G. E. (2008). *Employee coping with organizational change: an examination of alternative theoretical perspectives and models*. *Personnel Psychology*, 61(1), 1-36.
- Fullan M., & Stiegelbauer S. (1991). *The new meaning of educational change* New York: Teachers College Press.
- Groth, E. (2002). *Mot en utvidgad lärarroll: en studie av skolkultur och inre styrning i fem grundskolor*. Högskolan Dalarna, Akademin Utbildning och Humaniora, Pedagogiskt arbete 2002.
- Gullestrup, H. (2003). *Kulturanalyse - en vej til tværkulturel forståelse*. København: Akademisk Forlag.
- Hammer, M. (1996). *Beyond Reengineering: How the process-centered organization is changing our work and our lives*. Harper Business.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Holmström, O. (2007). *Skolpolitik, skolutvecklingsarena och sociala processer. Studie av en gymnasieskola i kris*. Lund: Media-tryck, Sociologen.
- Håkansson, J. (2013). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem: strategier och metoder*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Johansson, B., & Johansson, B. (1994). *Att styra eller inte styra. En kritisk granskning av skolans av den svenska grundskolans förändrade styrning med inriktning mot planeringsdokument*. Lund: pedagogiska institutionen. Lunds universitet.

- Kroksmark, T. Föreläsning i Malmö den 24 mars 2017.
- Lantz, B. (2014). *Den statistiska undersökningen – grundläggande metodik och typiska problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Leithwood, K. (2013). *Leadership and student learning: What works and how*. I C. Wise, P. Bradshaw & M. Cartwright (Red.), *Leading professional practice in education* (s. 25-37) London: Sage Publications.
- Nehez, J. (2015). *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring*. Göteborgs universitet.
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work & organization. An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Newman, F., King B., & Young, S.P (2000). *Professional Development that addresses School Capacity*. New Orleans.
- Ohlsson, J., & Salino, P. (2000). *Utvecklingsprojekt som befrielse och kollektiv utmaning. Det lokala skolutvecklingsprojektets betydelse för lärande och pedagogisk utveckling*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Ohlsson, Ö., & Rombach, B. (1998). *Res pyramiderna: Om frihetsskapande Hierarkier och Tillplattningens Slaveri*. Svenska Förlaget liv & ledarskap AB.
- Patel, R., & Davidsson, B. (2013). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Pettigrew, A. M. (1987). *The management of strategic change*. Basil Blackwell.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of differential effects of leadership types*. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. doi: 10.1177/0013161X08321509.
- Rosenholtz, S. (1991). *Teachers' workplace*. New York: Longmans.
- Schein, E.H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass.
- Staessen, K. (1993). *Professional Relationships among teachers as a Core Component of School Culture*. Leiden: DSWO Press, Leiden University.
- Stenlås, N. (red.) (2009). *En kår i kläm. Lärarkyrkan mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. Rapport till expertgruppen för studier i offentlig ekonomi. Stockholm: Regeringskansliet: Finansdepartementet.
- Sträng, R. (2011). *En flerstämmig kulturanalys. Om värden, värderingar och motiv i skolans vardagsarbete*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Tavakol, M. & Dennich, R. (2011). "Making sense of Cronbach's alpha"
International Journal of Medical Education 2: s. 53-55 [doi:10.5116/ijme.4dfb.8dfd](https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd)

Trost, J., & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur AB.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat från:
http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

Wahlström, N. (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro Studies in Education 3.

Westerman, M. A. (2006). *Quantitative research as an interpretive enterprise: The mostly unacknowledged role of interpretation in research efforts and suggestions for explicitly interpretive quantitative investigations*. *New Ideas In Psychology*, 24(3), 189-211. doi: 10.1016/j.newideapsych.2006.09.004

www.skolverket.se; Forskning i skolan, 2016-01-26

Faser:

8. Skapande av idéer
9. Organisation/implementering
10. När resultat utblir
11. Baksidan av skoltypen

1. Den idéstyrda skolan

I den typiska idéstyrda skolan är det kraften i idéerna inifrån organisationen som driver förbättringsarbetet. För att generera idéer och hålla flödet fritt och kraftigt låter idéskolan organisationen ha lös struktur som går lätt att anpassa. Styrkan i idéskolan är den öppna initieringsfasen, där många idéer kan tas fram och man kan söka den optimala lösningen eller förbättringsförslaget. Den starka initieringsfasen övergår emellertid sällan i en implementeringsfas på idéskolan utan avlöses snarare av initieringsfaser med nya idéer. Visionärer och uppfinnare premieras i ett tillåtande normsystem där det nya uppmärksammas och belönas. När förbättringsarbete inte leder till resultat tänker lärare och skolledare att felet i huvudsak ligger i själva idén. Då vidtar sökandet efter en ny idé som kan generera ny kraft till organisationen. Baksidan av den starkt idéstyrda skolan är att infrastrukturen blir så svag att det inte finns någon organisationsstruktur som långsiktigt kan genomföra och följa upp förbättringsprocessen. Förbättringsprocessen förväntas skötas av varje enskild lärare.

2. Den planstyrda skolan

I den planstyrda skolan är det systematiken i den dokumenterade planeringen av förbättringsarbetet som driver processen framåt. Idégenerering är ingen viktig fråga på den planstyrda skolan. Det lugnare flödet av idéer eller externa krav planläggs och genomförandet tidsbestäms. En fast och tydlig infrastruktur ser till att kraven förs fram till olika grupper i organisationen. Förbättringsprocessen går relativt snabbt in i en implementeringsfas. Mål hävdaren utgörs främst av rektors starka ledarskap. När förbättringsarbetet inte leder till resultat, tänker lärare och skolledare att det är planläggningen som behöver förbättras. Baksidan av den starkt planstyrda skolan är att motivationen hos lärarna kan bli låg när krav utifrån inte integreras med idéerna inifrån. En alltför kort initieringsprocess kan alltså leda till bristande motivation hos medarbetarna då de inte ges tid att sätta sig in i det nya. Förbättringsprocessen på den planstyrda skolan kan bli något som administreras av lärare och rektor utan att de inser att de också behöver lära sig om det nya.

3. Den modellstyrda skolan

I den modellstyrda skolan är det en bestämd modell som utgör förbättringsarbetets drivkraft. Det kan till exempel vara en modell för entreprenöriellt lärande, läsinläring eller elevdokumentation. Modellen som uttrycker för en konkretisering av en pedagogisk idé utgör styrkan i modellstyrningen. Det kan säkerställa att en förändring sker i den praktiska undervisningssituationen. Det finns emellertid ingen självklar koppling mellan den modell för undervisning som skolan tar in och den infrastruktur som ska omsätta modellen i praktiskt arbete. Modellen har valts för att den förstås som en lösning på ett problem eller för att den svarar mot ett krav från exempelvis kommunen. Det finns inte heller någon självklar koppling till särskilda förbättringsroller som målhävdare eller tillämpare som provar ut och förfinar modellen. Lärare och skolledare räknar med att modellen innehåller såväl idé som tillämpning och att det som behövs är att föra in den på schemat. När förbättringsarbetet inte leder till resultat är det fel på modellen och lärare och skolledare börjar se sig om efter en ny modell. Baksidan av en alltför starkt

modellstyrd skola är att den sätter för stora förhoppningar till modellen och bortser från lärarnas och organisationens förståelse och tillämpande av den idé som ligger bakom modellen.

4. Den problemstyrda skolan

Den problemstyrda skolan finner kraften till förbättring i de problem som uppstår på skolan. Lärare och rektorer är snabba med att angripa situationer där det uppstår oenigheter eller konflikter. De betonar den målhävdande och granskande funktionen i infrastrukturen. Styrkan i den problemstyrda skolan är att lärare och ledare uppmärksammar de inre behoven och hur de relaterar till skolans mål. Att ta sig an de svårigheter som man upplever i vardagspraktiken är en stark motivationsfaktor. Lärare och rektor har stor tillit till den egna analysen av problemet och de förbättringsåtgärder de sätter in. Förbättringsprocesser och förbättringsroller tillmäts ingen särskild betydelse utan det avgörande är att träffa rätt i problembeskrivningen och analysera orsakerna till problemet. När förbättringsarbetet inte leder till resultat är det fel i problembeskrivningen eller också uppfattas problemet ha sådana komplexa orsaker att det svårligen går att göra något åt det. Baksidan av en starkt problemstyrd skola är att problemen lokaliseras till konfliktartade situationer. Problem behöver ju inte vara konfliktartade och de som är det kan kräva snabba lösningar som förhindrar en mer genomtänkt analys av de komplexa situationer som problem i skolor många gånger bottenar i. Att styras av problem, i betydelsen konfliktartade situationer, kan också vara förlamande och därmed hindra en utvecklingsprocess. Detta i sin tur kan leda till att orsaker till och lösningar av problemet läggs utanför den egna undervisningspraktiken.

5. Den professionsstyrda skolan

Den professionsstyrda skolan bygger på idén att utveckling och förbättring av elevernas lärmiljö sker om friutrymme ges till professionen, det vill säga den enskilda läraren, att agera utifrån egna bedömningar och egenkompetens. Läraren är experten med kompetens att analysera och förbättra undervisningssituationen. Styrkan i den professionsstyrda skolan är att lärarna får möjlighet att använda hela sin kompetens utan begränsningar. På den professionsstyrda skolan finns inget fast grupperingssystem av betydelse och överhuvudtaget är infrastrukturen lös. Läraren som expert besitter nödvändiga förbättringsroller och hanterar också själva processen över tid. Om man ska samarbeta med andra lärare behöver det vara något som förs fram av lärarna själva och inte vara något som föreslås uppifrån av exempelvis ledningen. När förbättringsarbetet inte leder till resultat menar lärare och rektor att det beror på att lärarna inte har fått nödvändig och tillräcklig kompetensutveckling. Baksidan av en alltför starkt styrd professionsskola kan vara att den enskilde lärarens intresse för ämnet eller den egna arbetssituationen hamnar i fokus i stället för elevens behov av en förbättrad lärmiljö.

6. Den arbetslagsstyrda skolan

På den arbetslagsstyrda skolan menar lärare och skollidare att det är lag av lärare som kan alstra den kraft som behövs för att driva förbättringsarbeten. I arbetslagen samlas lärares skilda kompetenser och tillsammans kan de hantera den komplexa skolsituationen. Arbetslagen svarar för de olika förbättringsrollerna och driver processen framåt. Styrkan är närheten till kollegorna i arbetslaget och samarbetet kring den praktik som lärarna ska få att fungera. Detta förhållande kan främja det praktiska undervisningsarbetet. På den arbetslagsstyrda skolan är grupperingssystemet fast, medan den övriga infrastrukturen kan vara tämligen lös. Krav och behov i organisationen förläggs till arbetslagen som får till uppgift att hantera dem. När förbättringsarbetet inte leder till resultat, menar lärare och rektor att det beror på att teamen inte har en god

arbetskultur. Baksidan av en alltför starkt arbetslagsstyrd skola är att lagen blir isolerade grupper i organisationen som kan utvecklas åt skilda håll.

Detta ger 24 variabler utifrån fyra faser.

A. Skapande av idéer

1. I den typiska idéstyrda skolan är det kraften i idéerna inifrån organisationen som driver förbättringsarbetet. För att generera idéer och hålla flödet fritt och kraftigt låter idéskolan organisationen ha lös struktur som går lätt att anpassa
2. I den planstyrda skolan är det systematiken i den dokumenterade planeringen av förbättringsarbetet som driver processen framåt. Idégenerering är ingen viktig fråga på den planstyrda skolan. Det lugnare flödet av idéer eller externa krav planläggs och genomförandet tidsbestäms.
3. I den modellstyrda skolan är det en bestämd modell som utgör förbättringsarbetets drivkraft. Det kan till exempel vara en modell för entreprenöriellt lärande, läsinläring eller elevdokumentation. Modellen som uttrycker för en konkretisering av en pedagogisk idé utgör styrkan i modellstyrningen. Det kan säkerställa att en förändring sker i den praktiska undervisningssituationen
4. Den problemstyrda skolan finner kraften till förbättring i de problem som uppstår på skolan. Lärare och rektorer är snabba med att angripa situationer där det uppstår oenigheter eller konflikter. De betonar den målhävdande och granskande funktionen i infrastrukturen.
5. Den professionsstyrda skolan bygger på idén att utveckling och förbättring av elevernas lärmiljö sker om friutrymme ges till professionen, det vill säga den enskilda läraren, att agera utifrån egna bedömningar och egenkompetens. Läraren är experten med kompetens att analysera och förbättra undervisningssituationen.
6. På den arbetslagsstyrda skolan menar lärare och skolledare att det är lag av lärare som kan alstra den kraft som behövs för att driva förbättringsarbeten. I arbetslagen samlas lärares skilda kompetenser och tillsammans kan de hantera den komplexa skolsituationen.

B. Organisation/Implementering

1. Den starka initieringsfasen övergår emellertid sällan i en implementeringsfas på idéskolan utan avlöses snarare av initieringsfaser med nya idéer
2. En fast och tydlig infrastruktur ser till att kraven förs fram till olika grupper i organisationen. Förbättringsprocessen går relativt snabbt in i en implementeringsfas. Mål hävdaren utgörs främst av rektors starka ledarskap.
3. Det finns emellertid ingen självklar koppling mellan den modell för undervisning som skolan tar in och den infrastruktur som ska omsätta modellen i praktiskt arbete. Modellen har valts för att den förstås som en lösning på ett problem eller för att den svarar mot ett krav från exempelvis kommunen. Det finns inte heller någon självklar koppling till särskilda förbättringsroller som målhävdare eller tillämpare som provar ut och förfinar modellen. Lärare och skolledare räknar med att modellen innehåller såväl idé som tillämpning och att det som behövs är att föra in den på schemat.
4. Att ta sig an de svårigheter som man upplever i vardagspraktiken är en stark motivationsfaktor. Lärare och rektor har stor tillit till den egna analysen av problemet och de förbättringsåtgärder de sätter in. Förbättringsprocesser och förbättringsroller tillmätts

ingen särskild betydelse utan det avgörande är att träffa rätt i problembeskrivningen och analysera orsakerna till problemet.

5. På den professionsstyrda skolan finns inget fast grupperingssystem av betydelse och överhuvudtaget är infrastrukturen lös. Läraren som expert besitter nödvändiga förbättringsroller och hanterar också själva processen över tid. Om man ska samarbeta med andra lärare behöver det vara något som förs fram av lärarna själva och inte vara något som föreslås uppifrån av exempelvis ledningen.
6. Arbetslagen svarar för de olika förbättringsrollerna och driver processen framåt. Styrkan är närheten till kollegorna i arbetslaget och samarbetet kring den praktik som lärarna ska få att fungera. Detta förhållande kan främja det praktiska undervisningsarbetet. På den arbetslagsstyrda skolan är grupperingssystemet fast, medan den övriga infrastrukturen kan vara tämligen lös. Krav och behov i organisationen förläggs till arbetslagen som får till uppgift att hantera dem

C. När resultat uteblir

1. När förbättringsarbete inte leder till resultat tänker lärare och skolledare att felet i huvudsak ligger i själva idén. Då vidtar sökandet efter en ny idé som kan generera ny kraft till organisationen.
2. När förbättringsarbetet inte leder till resultat, tänker lärare och skolledare att det är planläggningen som behöver förbättras
3. När förbättringsarbetet inte leder till resultat är det fel på modellen och lärare och skolledare börjar se sig om efter en ny modell
4. När förbättringsarbetet inte leder till resultat är det fel i problembeskrivningen eller också uppfattas problemet ha sådana komplexa orsaker att det svårligen går att göra något åt det.
5. När förbättringsarbetet inte leder till resultat menar lärare och rektor att det beror på att lärarna inte har fått nödvändig och tillräcklig kompetensutveckling
6. När förbättringsarbetet inte leder till resultat, menar lärare och rektor att det beror på att teamen inte har en god arbetskultur.

D. Baksidan av skoltypen

1. Baksidan av den starkt idéstyrda skolan är att infrastrukturen blir så svag att det inte finns någon organisationsstruktur som långsiktigt kan genomföra och följa upp förbättringsprocessen. Förbättringsprocessen förväntas skötas av varje enskild lärare.
2. Baksidan av den starkt planstyrda skolan är att motivationen hos lärarna kan bli låg när krav utifrån inte integreras med idéerna inifrån. En alltför kort initieringsprocess kan alltså leda till bristande motivation hos medarbetarna då de inte ges tid att sätta sig in i det nya. Förbättringsprocessen på den planstyrda skolan kan bli något som administreras av lärare och rektor utan att de inser att de också behöver lära sig om det nya.
3. Baksidan av en alltför starkt modellstyrd skola är att den sätter för stora förhoppningar till modellen och bortser från lärarnas och organisationens förståelse och tillämpande av den idé som ligger bakom modellen.
4. Baksidan av en starkt problemstyrd skola är att problemen lokaliseras till konfliktartade situationer. Problem behöver ju inte vara konfliktartade och de som är det kan kräva snabba lösningar som förhindrar en mer genomtänkt analys av de komplexa situationer som problem i skolor många gånger bottnar i. Att styras av problem, i betydelsen konfliktartade situationer, kan också vara förlamande och därmed hindra en utvecklingsprocess. Detta i sin tur kan leda till att orsaker till och lösningar av problemet läggs utanför den egna undervisningspraktiken

5. Baksidan av en alltför starkt styrd professionsskola kan vara att den enskilde lärarens intresse för ämnet eller den egna arbetssituationen hamnar i fokus i stället för elevens behov av en förbättrad lärmiljö.
6. Baksidan av en alltför starkt arbetslagsstyrd skola är att lagen blir isolerade grupper i organisationen som kan utvecklas åt skilda håll.

Bilaga 2 - Kodad Enkät

1. Jag är anställd på

Aranäsgymnasiet

Elof Lindälvs gymnasium

Beda Hallbergs gymnasium

Kod:

1 = Aranäsgymnasiet

2 = Elof Lindälvs gymnasium

3 = Beda Hallbergs gymnasium

2. Jag tillhör skolenhet

1, 2, 3, 4, 5 eller Beda

Kod:

1 = 1

2 = 2

3 = 3

4 = 4

5 = 5

6 = Beda

3. Jag är

Man, Kvinna

Kod:

1 = Man

2 = Kvinna

4. Ålder

< 30år, 30-50år eller >50år

Kod:

1 = < 30år

2 = 30-50år

3 = > 50år

5. Idéfasen: Vem initierar nya idéer? Var kommer de ifrån?

		Tar helt avstånd	Tar delvis avstånd från	Tveksam	Instämmer delvis	Instämmer helt
1	På vår skola kan vem som helst komma med idéer och det är kraften i idéerna inifrån organisationen som driver förbättringsarbetet. För att generera idéer och hålla flödet fritt och kraftigt har organisationen en lös struktur som går lätt att anpassa.					
2	På vår skola är det systematiken i den dokumenterade planeringen av förbättringsarbetet som driver processen framåt. Att hela tiden komma på nya saker är ingen viktig fråga. Det lugnare flödet av idéer eller externa krav planläggs och genomförandet tidsbestäms.					
3	På vår skola är det en bestämd undervisningsmodell som utgör förbättringsarbetets drivkraft. Det kan till exempel vara en modell för entreprenöriellt lärande, flexibelt lärande språkutvecklande arbetssätt eller modell för elevdokumentation. Modellen som uttryck för en konkretisering av en pedagogisk idé utgör styrkan. Det kan säkerställa att en förändring sker i den praktiska undervisningssituationen.					
4	På vår skola finner vi kraften till förbättring i de problem som uppstår på skolan. Lärare och rektorer är snabba med att angripa situationer där det uppstår oenigheter eller konflikter. Vi ser till att hävda målen och både lärare och rektorer har den granskande funktionen i skolans infrastruktur.					

5	På vår skola agerar den enskilda läraren utifrån egna bedömningar och egen kompetens. Läraren är experten med kompetens att analysera och förbättra undervisningssituationen.					
6	På vår skola är det arbetslagen som alstrar den kraft som behövs för att driva förbättringsarbeten. I arbetslagen samlas lärares skilda kompetenser och tillsammans kan vi hantera den komplexa skolsituationen.					

6. Organisation/Implementering: Hur ser förbättringsprocessen ut? Vem tar aktiv roll i processen?

		Tar helt avstånd	Tar delvis avstånd från	Tveksam	Instämmer delvis	Instämmer helt
1	På vår skola genomförs/verkställs få idéer. Istället initieras hela tiden nya förbättringsförslag.					
2	En fast och tydlig infrastruktur på skolan ser till att krav om förbättring förs fram till olika grupper i organisationen. Förbättringsprocessen går relativt snabbt in i en genomförandefas. Rektor är den som leder mot målen.					
3	På vår skola har vi en modell för undervisning (t.ex. entreprenöriellt lärande, flexibelt lärande, språkutvecklande arbetssätt eller modell för elevdokumentation), där lärare och skolledare räknar med att modellen innehåller såväl idé som tillämpning och det som behövs är att implementera modellen i vardagen.					

4	<p>På vår skola tar vi oss an svårigheter som vi upplever i vardagspraktiken och det är en stark motivationsfaktor för oss. Lärare och rektor har stor tillit till den egna analysen av problemet och de förbättringsåtgärder vi sätter in. Det avgörande är att träffa rätt i problembeskrivningen och analysera orsakerna till problemet.</p>					
5	<p>På vår skola finns inget fast grupperingssystem av betydelse och överhuvudtaget är infrastrukturen lös. Läraren är den som hanterar förbättringsprocesser. Samarbete sker på frivilligbasis och är inte något som föreslås uppifrån av exempelvis ledningen.</p>					
6	<p>På vår skola svarar arbetslagen för att driva förbättringsprocessen framåt. Styrkan är närheten till kollegorna i arbetslaget och samarbetet kring den praktik som lärare ska få att fungera. Detta förhållande kan främja det praktiska undervisningsarbetet. Grupperingssystemet är fast, medan den övriga infrastrukturen kan vara tämligen lös. Krav och behov i organisationen förläggs till arbetslagen som får till uppgift att hantera dem.</p>					

7. När förbättringsarbetet inte leder till resultat. Vad händer då?

		Tar helt avstånd	Tar delvis avstånd från	Tveksam	Instämmer delvis	Instämmer helt
1	När förbättringsarbete inte leder till resultat tänker lärare och skolledare att felet i huvudsak ligger i själva idén. Då vidtar sökandet efter en ny idé som kan generera ny kraft till organisationen.					
2	När förbättringsarbetet inte leder till resultat tänker lärare och skolledare att det är planläggningen som behöver förbättras.					
3	När förbättringsarbetet inte leder till resultat är det fel på undervisningsmodellen och lärare och skolledare börjar se oss om efter en ny modell.					
4	När förbättringsarbetet inte leder till resultat är det fel i problembeskrivningen eller också uppfattas problemet ha sådana komplexa orsaker att det är svårt att göra något åt det.					
5	När förbättringsarbetet inte leder till resultat menar lärare och rektor att det beror på att lärarna inte har fått nödvändig och tillräcklig kompetensutveckling.					
6	När förbättringsarbetet inte leder till resultat menar lärare och rektor att det beror på att arbetslagen inte har en god arbetsplatskultur.					

8. Baksidan av ett sätt att arbeta bör man vara varse om. Det skapar utmaningar.

Kan dessa baksidor identifieras hos oss?

		Tar helt avstånd	Tar delvis avstånd från	Tveksam	Instämmer delvis	Instämmer helt
1	Vår skolas infrastruktur är så svag att det inte finns någon organisationsstruktur som långsiktigt kan genomföra och följa upp förbättringsprocessen. Förbättringsprocessen förväntas skötas av varje enskild lärare.					
2	På vår skola är risken att motivationen hos lärarna blir låg när krav utifrån inte integreras med idéerna inifrån. En alltför kort initieringsprocess leder till bristande motivation hos medarbetarna då vi inte ges tid att sätta oss in i det nya. Förbättringsprocessen blir lätt något som administreras av lärare och rektor utan att vi inser att vi också behöver lära oss om det nya.					
3	På vår skola sätter vi alltför stora förhoppningar till en specifik undervisningsmodell och bortser från lärarnas och organisationens förståelse och tillämpande av den idé som ligger bakom modellen.					
4	På vår skola lokaliserar problemen lätt till konfliktartade situationer, vilket kan hindra en utvecklingsprocess. Detta kan i sin tur leda till att orsaker till och lösningar av problemet läggs utanför den egna undervisningspraktiken.					

5	På vår skola hamnar lätt den enskilde lärarens intresse för ämnet eller den egna arbetsituationen i fokus, istället för elevens behov av en förbättrad lärmiljö.					
6	På vår skola blir arbetslagen lätt isolerade grupper i organisationen som kan utvecklas åt skilda håll.					

Fråga 5-8

1 = Tar helt avstånd

2 = Tar delvis avstånd

3 = Tveksam

4 = Instämmer delvis

5 = Instämmer helt