



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 201

Magisteruppsats med ämnesbredd-
Pedagogik med professionell inriktning,
10 poäng

Datum: 2005-04-29

”Tack vare EU-projektet?”

Pedagogers uppfattningar om kompetensutveckling i skolan

Christel Henriksson

Handledare:
Viveka Jerndorf

ABSTRACT

- Arbetets art: Magisteruppsats med ämnesbredd pedagogik med professionell inriktning
- Sidantal: 28
- Titel: ”Tack vare EU projektet?” Pedagogers uppfattningar om kompetensutveckling i skolan.
- Författare: Christel Henriksson
- Handledare: Viveka Jerndorf
- Datum: 2005-04-29
- Sammanfattning: Studien baseras på en intervjuundersökning i syfte att undersöka vilka organisatoriska förutsättningar som haft betydelse för pedagogers uppfattningar av kompetensutveckling som den genomförts i ett EU – projekt på en skola. Resultatet visar på att pedagogerna uppfattar samverkan och samarbete som en väg mot skolutveckling och lärande i arbetslivet. Analysen visar också på en viss brist på likvärdighet i projektet detta gäller både mellan och inom yrkeskategorier. Mellan kategorierna gäller det vilka kategorier som får vara med. Inom yrkeskategorierna gäller det löneskillnader. Delaktighet i beslut om kompetensutveckling vill pedagogerna ha även om de i vissa fall säger att de inte har tid eller orkar så vill de ändå vara med och besluta. Kompetensutveckling i någon form ser pedagogerna som en självklar rättighet.
- Under mina intervjuer har pedagogerna framhållit att intervjun har hjälpt dem att se den röda tråden i projektet och då förstått vad det har gått ut på. De menar också att intervjun har varit ett bra tillfälle till reflektion över sin egen situation på arbetet. Detta menar jag bidrar till studiens äkthet eller autenticitet.
- Nyckelord: Skolutveckling, skolkultur, pedagogers lärande, samverkan, likvärdighet

Innehållsförteckning

1.	Inledning	1
1.1.	Förändring i skolan	2
1.2.	Begreppet organisation	3
1.3.	Lärande i organisationer, organisatoriskt lärande	4
1.4.	Skolutveckling och lärares kompetensutveckling	5
1.5.	Organisatoriska förutsättningar	6
1.6.	Uppsatsens syfte och frågeställning	7
1.7.	Lärare, fritidspedagoger, förskollärare eller pedagoger?	7
1.8.	Uppsatsens disposition	7
2.	Litteraturgenomgång	9
2.1.	Skolutveckling och skolutvecklingsforskning	9
2.2.	Ramfaktorteorin som förklaringsmodell	10
2.3.	Utveckling som gemensam eller individuell uppgift	11
2.4.	Organisationskulturens betydelse	11
2.5.	Skolkultur	12
2.6.	Lärarkultur	12
2.7.	Samarbete och utvecklingsarbete i skolan	13
2.8.	Likvärdighet	13
2.9.	Delaktighet	14
2.10.	Sammanfattning och teoretiska utgångspunkter	15
3.	Metod	16
3.1.	Studiens genomförande	16
3.2.	Urval	16
3.3.	Kontaktfasen	17
3.4.	Beskrivning av skolan och respondenterna	17
3.5.	Förberedelser för intervjuerna	17
3.6.	Genomförande av intervjuerna	18
3.7.	Analysen	18
3.8.	Metoddiskussion	18
3.9.	Metodkritik och forskarens roll	19
3.10.	Tillförlitlighet och giltighet	19
3.11.	Studiens autencitet	19

4.	Resultat: EU-projektets genomförande	21
4.1.	Analys av verksamheten	21
4.1.1.	Analys av svaga och starka sidor.....	21
4.1.2.	Analys av den psykosociala miljön	22
4.1.3.	Analys av utvecklingsuppgiften	22
4.1.4.	Konsultens förslag till utvecklingsinsatser.....	22
4.1.5.	Rektorernas kommentar till utvecklingsplanen.....	23
4.2.	Genomförandet av projektet.....	23
4.3.	Andra händelser under projekttiden	24
5.	Vad blir föremål för pedagogernas reflektioner om EU-projektets kompetensutveckling?	25
5.1.	Pedagogernas uppfattning om samverkan.....	25
5.1.1.	Samverkan som att lära sig något.....	25
5.1.2.	Samverkan som att dela ansvar	25
5.1.3.	Samverkan som att få arbetsfördelar	26
5.1.4.	Samverkan som en social fördel.....	26
5.1.5.	Om skillnaden mellan samverkan och samarbete	26
5.2.	Pedagogernas uppfattningar om behovet av Myers Briggs Type Indicator.	27
5.2.1.	MBTI som ett sätt att se varandra.....	27
5.2.2.	MBTI som värdering	28
5.3.	Pedagogernas uppfattningar om hur beslut har fattats och hur ansvar fördelas	28
5.3.1.	Delaktighet som information från ledningen.....	28
5.3.2.	Delaktighet som individuellt ansvar.....	29
5.3.3.	Delaktighet utan inflytande	29
5.3.4.	Delaktighet på likvärdig grund.....	30
5.3.5.	I egna händer	31
5.4.	Pedagogernas uppfattning om förändring	31
5.4.1.	Förändring som nödvändighet och arbetsbörda	31
5.5.	Pedagogernas uppfattning om varför kompetensutveckling ska ske.....	32
6.	Analys och diskussion.....	33
6.1.	Samverkan och samarbete.....	33
6.2.	Likvärdiga förutsättningar.....	35
6.3.	Delaktighet.....	36

6.3.1. MBTI	38
6.4. Konsultens roll	38
6.5. Sammanfattning	39
6.5.1. Avslutande reflektion	39
Referenser	a
Elektroniska källor	b
Övriga källor	c
Bilag/a/or 1	d

1. Inledning

”School reform again, again and again. If any aspect of schooling in the past two centuries has escaped the reformers’ passion for improvement I have not found it” (Cuban 2002). Det tycks vara en allmänt omfattad uppfattning att skolan ständigt utsätts för reformförsök men samtidigt omstritt i vilken utsträckning den verkligen förändras. Skolan karakteriseras ofta, särskilt av utomstående som en trög organisation som är obenägen att förändras. Den har, som Cuban antyder ovan, varit ett ofta valt objekt för politiska reformåtgärder utifrån olika uppfattningar om vilka tjänster skolan bör bistå samhället med och hur den bäst gör det. Under den tid jag själv varit verksam i skolan först som elev sedan som fritidspedagog har skolan bytt timplaner, prövat samlad skoldag, fått ett delvis behovsstyrt resursfördelningssystem, bytt huvudmannaskap, förändrat ansvarsfördelning, gått från regelstyrning till målstyrning, bytt läroplaner och kursplaner ett par gånger för såväl gymnasie- som grundskola, infört en läroplan för förskolan, infört ett nytt betygssystem tecknat nya avtal som påverkat arbetsorganisationen och på senare tid infört ny teknik. De institutionella villkoren för skolans verksamhet har alltså förändrats. Kritiken inifrån tar fasta på detta och den handlar snarare om att skolan ständigt förändras. Som elev och senare fritidspedagog har jag tyckt mig vara mindre berörd av dessa reformer men många lärare och deras fackliga organisationer har genom åren uttryckt att man behöver arbetsro. Samtidigt möter man ofta föreställningen att lite ändrats i den pedagogiska verksamheten. Den förändrade resursfördelningen ansågs inte genomföra några större förändringar (Odin & Åhs, 1985), införandet av ny teknik har inte inneburit en integration mellan teknik och pedagogik (Riis, 1999) och det målrelaterade betygssystemet har inte heller genomförts enligt intentionerna (Selghed, 2004) bara för att nämna några av de senaste årtiondenas reformförsök. Lärare och annan skolpersonal får ofta skulden för att förändringar inte genomförs som de beslutats (Cuban 1984). Olof Palme lär i något sammanhang ha yttrat att den enda möjligheten att reformera skolan är att vänta ut den gamla generationen lärare så att de pensioneras.

I statsvetenskapligt orienterade studier av utbildningsväsendet fokuseras ofta implementeringsaspekter. Hur omfattande förändringar skolan verkligen genomgår är inte föremål för mitt intresse i det här arbetet. Utgångspunkten är att omvärldens krav på förändring och utveckling medför ett behov av ständig utveckling i skolan. Att en sådan utveckling kommer till stånd ifrågasätts inte så ofta av skolforskare, däremot om man bör kalla den förändring eller skolutveckling och vad den beror på (Riis, 1999). En utgångspunkt för mig är att förändringar leder till omställningar för såväl lärare som elever och således innebär en form av lärande. Ett vanligt sätt att gripa sig an förändringsarbete är att utbilda de som skall delta i förändringen. I ett professionsteoretiskt perspektiv framhålls sådana aspekter på pedagogarbetets utveckling som innebär förändringar i dess kunskapsbas. En sådan förändring kräver att kunskapsbasen uppdateras hos de berörda inom yrket. Lärares kompetensutveckling är sedan ett antal år en avtalsreglerad rättighet. Den som varit lärare en längre period har knappast kunnat undvika att delta i såväl avtalsreglerad som politiskt initierad

kompetensutveckling. Motsvarande gäller inte övrig personal som är knuten till skolan. Som fritidspedagog har jag endast i mycket begränsad omfattning deltagit i kompetensutveckling som anordnats och bekostats av arbetsgivaren. De många utbildningar jag genomfört har fått ske på eget initiativ och egen bekostnad. Det är alltså en erfarenhet jag delar med många som är förskollärare, fritidspedagoger, barnskötare, elevassistenter, måltidspersonal och kanslipersonal. Därmed menar jag, finns det organisatoriska förutsättningar för att olika mening skapas kring kompetensutveckling i olika personalkategorier och hos olika individer. Dessa förutsättningar bör rimligen också gälla för det erfarenhetsbaserade lärandet där olika arbetsvillkor kan påverka vad och hur man lär.

Mitt intresse i den här studien gäller den mening som skapas kring förutsättningar för organisatoriskt och individuellt lärande. Det är inte frågan om förutsättningarna verkligen existerar eller inte som intresserar mig utan vad pedagogerna uppfattar som stöd eller hinder. Föreliggande uppsats handlar i första hand om pedagogers uppfattning om förutsättningar för lärande i en formaliserad kompetensutveckling. De som ingår i undersökningen är lärare, förskollärare och fritidspedagoger. En utgångspunkt för studien är att personalens lärande i skolan kan ses som en form av skolutveckling. Formell kompetensutveckling och erfarenhetslärande är båda en förutsättning för och en del av skolutveckling.

Skolutveckling är ett väl beforskat område där man till exempel studerat hur olika reformer har genomförts och varför somliga lyckas bättre än andra.

Kompetensutveckling har studerats ur olika perspektiv. I den här studien har jag valt att fokusera på pedagogers uppfattningar om behovet av och vilka förutsättningar för kompetensutveckling som ges. Studien avser närmare bestämt att undersöka pedagogers beskrivning av en kompetensutvecklingsinsats som bedrivits i form av ett EU-projekt som genomförts under en treårsperiod i en skola. Ett treårigt projekt betraktar jag som en stor och långsiktig satsning på kompetensutveckling för en skola när sådana kollektiva insatser i skolan historiskt sett ofta begränsats till vad som kallats studiedagar.

1.1. Förändring i skolan

Ett återkommande begrepp i uppsatsen är förändring. Förändring är något som pågår i samhället antingen vi vill det eller inte. Eftersom skolan är en del av samhället så förändras också skolan. Förändring och skolutveckling behandlas ibland som samma sak. Min utgångspunkt är att förändring inte behöver innebära utveckling. Förändring kan lika väl leda tillbaka till något som funnits tidigare. Förändring kan beskrivas som ett av skolans grundläggande dilemma. Vilken är den önskvärda förändringen? Hur skall skolan hantera nya politiska krav, nya vetenskapliga rön, ny teknik eller nya arbetsformer för att nämna några områden? Det finns stora förväntningar på utbildningsväsendet. Skolan förväntas reproducera systemet till exempel att upprätthålla en nations kultur och identitet samtidigt som den skall skapa grund för förnyelse, till exempel ekonomisk pånyttfödelse (Hargreaves, 1998). Förändringar inom skolan initieras vanligtvis från statligt håll med stöd av nya styrdokument, till exempel lagar, förordningar, läroplaner och kursplaner. Ekonomiska beslut, införande av nya tekniska artefakter och liknande åtgärder kan ses som medel för att genomföra förändring. Till

sådana åtgärder räknas vanligtvis kompetensutveckling. Att hantera förändringar som drivs uppifrån och genom externa krafter är alltså en del av skolans verklighet. Skolan förändras också genom krav i den egna verksamheten. Förändringsarbetet sker alltså på många olika organisationsnivåer. Skolans förutsättning för förändring kan därmed också beskrivas som en fråga om att hantera inre krav på förändring. Ett sätt att karakterisera sådan förändring är att beskriva den som en förändring som kommer nerifrån. En utgångspunkt i den här studien är att såväl förändring som initieras genom externa krav och som läggs på organisationen uppifrån som krav på förändring som uppkommer inne i organisation och drivs nerifrån ställer krav på individers förmåga att lära sig hantera nya krav.

Förändring framstår i policysammanhang ofta som ett positivt laddat begrepp. Förändring hanteras som en abstrakt företeelse och kopplas intimt till det moderna projektet där ökad kunskap bland annat genom vetenskaplig verksamhet leder till något bättre. Sådana föreställningar möter idag kritik bland annat i diskussionen om skolutveckling. Carlgren och Hörnqvist (1999) menar att det gäller att se till att förändringarna i skolan är önskvärda. I linje med detta ser jag i den här studien förändring som något som kan uppfattas som både positivt och negativt som önskvärt och som icke önskvärt av olika aktörer. Förändring kan därmed ses som ett dilemma som skolans personal måste hantera. Lärares förmåga att kunna hantera förändring och lära av den och att lära eleverna att göra detsamma är enligt Fullan (1997) viktiga aspekter av utvecklingen av det framtida samhället.

1.2. Begreppet organisation

Skolan styrs av läroplaner och är därmed en målstyrd organisation. Berg (1981) refererar till Schein (1974) som menar att en organisation definieras genom sitt sätt att rationellt arbeta för att uppnå ett gemensamt mål genom fördelning av arbete och funktioner och genom en hierarki och ansvar. Berg jämför denna definition med Abrahamssons (1975) där organisationen är "... en planmässigt inrättad sammanslutning av personer vilka har syftet att nå vissa mål". (s 16). Gemensamma mål, rationellt handlande, planmässighet, hierarkiska strukturer, arbetsfördelning, och ansvar framtonar som centrala kategorier i en definition av begreppet organisation. Tidiga organisationsdefinitioner utgår ofta från modernistiska föreställningar om rationalitet. Taylors scientific management och Fordism är exempel på föreställningar som grundas i en tilltro till organisationers förmåga att styra människors handlande i arbetslivet. Dessa kategorier framträder också i forskning kring skolan bland annat som ramfaktorer. Idag finns en betydande tveksamhet till sådana föreställningar bland annat inom skolforskningen. Berg menar att skolan är en människohanterande organisation som till skillnad från en företagsorganisation inte drivs av ekonomisk effektivitet och inte heller är beroende av interaktion med sin omgivning så som företag som måste samspela med sin marknad. Mänskliga aktivitetssystem av den typ som skolorganisationer utgör, ses istället som komplexa system där många olika faktorer påverkar aktiviteten. Berg ställer sig frågan om inte skolan genom sin uppgiftsstruktur, auktoritetsstruktur och sociala struktur är en av de mest komplexa organisationer vi har i vårt samhälle. I linje med Schein och Abrahamsson ser jag organisationer som sammanslutningar av människor med gemensamma mål, ansvar och arbetsfördelning. I linje med Berg ser jag sådana organisationer som skolan som komplexa aktivitetssystem

där mål och handling inte på ett enkelt sätt följer av varandra. En utgångspunkt för mig är att människor som verkar i organisationer genom detta ofta har ett betydande utrymme för tolkning. Hur sambandet mellan mål och handlingar uppfattas låter sig inte utan vidare beskrivas i termer av att följa uppställda regler. Istället blir handlingar föremål för förhandling.

1.3. Lärande i organisationer, organisatoriskt lärande

En betydande del av mänskligt lärande sker i institutionaliserade former inom ramen för organisationer. Vi lär i samhälleliga aktiviteter som formell utbildning, arbete eller i kontakt med olika institutioner. En del av dessa aktiviteter kan beskrivas som organisatoriskt lärande. Organisatoriskt lärande kräver att individerna i organisationen förändrar sina gemensamma föreställningar om hur organisationen ska arbeta. Begreppet organisatoriskt lärande kan leda till tanken att det är organisationen som lär. Ett annat sätt att beskriva organisatoriskt lärande är att beskriva det som att organisationer lär genom att enskilda människor lär individuellt och kollektivt. Det är min utgångspunkt i den här studien. Kompetensutveckling begränsas sålunda inte till formella insatser riktade till enskilda individer.

Ellström (2002, s 336-337) beskriver hur en förändring av synen på lärande och arbete har skett. Från att ha varit helt separerat från varandra ses lärande idag som en integrerad aspekt av arbete. Möjligheter att lära i det dagliga arbetet måste dock tillvaratas av de anställda. Lusten och viljan att lära hos den enskilde har en avgörande betydelse för att möjligheter att lära skall tillvaratas. På denna punkt är människor olika och det kan förklaras med bland annat individers syn på värdet av lärande och individuell utveckling, självförtroende och tron på sin förmåga att lära. Motivationen att lära kan också kopplas till kulturen på arbetsplatsen. Ellström poängterar också vikten av att det ges tid till utvecklingsinriktat lärande som innehåller reflektion, diskussioner och dialog (2002). Han gör därmed en koppling mellan vissa former av lärande och utveckling.

Att enskilda människor lär kan ses som en förutsättning för organisatoriskt lärande men inte som en garanti. Det finns gott om faktorer som påverkar det individuella lärandet och därmed det organisatoriska. Argyris (1996) menar att det är våra tankemodeller som styr oss och hindrar oss från att ta till oss nya modeller. Våra tankemodeller påverkar oss att utveckla skilled incompetence (skicklig inkompetens). Vi skyddar oss från hotet i en inläringssituation och hindrar på så sätt oss själva att lära. Därför gäller det att lära sig att påverka sina tankemodeller. Han presenterar också en metod att bearbeta sina tankemodeller, reflection in action. Reflektion knyts liksom hos Ellström till utveckling. För Argyris handlar det om att tänka igenom vad man sagt och vad man tänkt men inte sagt. På så sätt kan man bli medveten om vilka tankar som ligger till grund för ens beteende. För utveckling krävs det en förmåga att reflektera för att förstå hur våra tankemodeller uppstår och påverkar våra handlingar.

Vikten av att ha en vision framhålls ofta inför utvecklingsarbete. En vision bör skapas genom samarbete. En vision kan förena lärares, elevers och föräldrars röster (Hargreaves 1998). En gemensam vision leder i bästa fall till ett gemensamt

engagemang. Det är vanligt att visioner kommer från ledningen och det är en svår uppgift att påverka alla i en organisation att engagera sig i en vision. Ett sätt kan vara en aktiv dialog i organisationen.

1.4. Skolutveckling och lärares kompetensutveckling

Forskning om organisationer och lärande i organisationer har med tiden kommit att tillmätas stor betydelse. Lärares kompetensutveckling formeras som viktigt område i forskning om skolutveckling. I policysammanhang och i praktisk skolpolitik på kommunal nivå har emellertid inte lärares kompetensutveckling historiskt betraktats som särskilt betydelsefull för skolutvecklingen. I början av 1900-talet fanns i stort sett ingen statlig fortbildning för lärare och därför ordnade folkskolläraförbundet upp till tre pedagogdagar på ett år. Förbundet antog bland annat att lärare skulle få lust att utveckla skolan genom att ta del av nya pedagogiska idéer. Initiativet att driva skolutveckling låg hos den enskilde läraren. Ända fram till 1950-talet var pedagogik och professionalism Lärares förbunds viktigaste frågor, de avmattades sedan för att ta ny fart under 1990-talet (Hultqvist 2001). Den fackliga aktiviteten kan, som jag ser det, tolkas som ett tecken på att kompetensutveckling, i första hand sågs som en individuell angelägenhet där fackföreningar såg behovet av att verka för sina medlemmars kompetensutveckling. Först när kompetensutveckling kopplas till behovet av skolutveckling blir den en angelägenhet för arbetsgivaren.

När enhetsskolan skulle införas krävdes det en förändring av arbetssätt i skolan. Det skulle bli en skola för alla med ett elevaktivt arbetssätt. Under tiden som försöksverksamheten pågick anordnade skolöverstyrelsen kurser för att stödja utvecklingsarbetet. På så sätt kom en del av ansvaret för kompetensutveckling av lärare som redan befinner sig i tjänst att ligga på staten. I slutet på 1950-talet fick studierektorerna det pedagogiska ansvaret för denna typ av kompetensutveckling på skolorna. Därmed läggs grunden för en centralt initierad och finansierad men lokalt driven kompetensutveckling. Fram till 1980-talet fortsatte man med centrala utbildningsprogram (Ekholm 1985). De förändringar i ansvars och styrningssystem som genomfördes genom kommunaliseringen kom enligt Carlgren och Hörnqvist (1999) att medföra en ny syn på skolutveckling. I denna antas att skolans väg att nå samhällets mål kan se olika ut. Därmed blir det viktigt att enskilda skolor får ansvar för att utveckla egna modeller för att nå målen.

Förutsättningarna för lärares kompetensutveckling kan emellertid fortfarande antas vara knutna till skolans institutionella förutsättningar. Skolan styrs nationellt av skollag, läro- och kursplaner. Staten kan sägas fastslå en del av de ramar som gäller för skolans verksamhet. Under 1990-talet har man infört ny ansvarsfördelning, nya läroplaner, ett nytt betygssystem, nya arbetstidsavtal, individuell lönesättning. Samtidigt har de ekonomiska resurserna för skolan minskat med konsekvensen att antalet elever per lärare ökat med 20 procent i grundskolan (Kruger & Lindahl 2002, s 19-24). Författarna jämför med utvecklingen i USA där investeringar i skolan ökat under 90-talet och man idag spenderar mer per skolelev än i Sverige. Detta är en typ av organisatoriska förutsättningar som kan påverka möjligheterna till kompetensutveckling.

Skolverkets roll i det svenska utbildningssystemet är att ange mål för att styra, att informera för att påverka och att granska för att förbättra (www.skolutveckling.se, 2004-04-05). Skolans mål är inte entydiga utan tolkas av varje enskild skola på lokal nivå. Idag ställs lärare inför nya krav med ett ökat ansvar för bland annat pedagogik, ekonomi, utvärdering och tidsanvändning. Varje skola skall utveckla sina egna lösningar och på så sätt ligger ansvaret åter igen på den enskilde läraren att driva skolutveckling. Dessa uppgifter kräver kunskaper om läroplaners bakgrund och innehåll, kunskap att genomföra en analys av den existerande skolkulturen. Det blir också nödvändigt att känna till faktorer som främjar eller hindrar skolutveckling (Berg, 1995). Maktfördelningen i skolan har stor betydelse för skolutveckling. Oavsett vilka ramar som lagts fast för verksamheten så kan maktfördelningen se olika ut. Det kan vara så på en skola lärarna agerar självständigt utan att lyssnar ledningen. På en annan skola kan man acceptera ledarskap på olika nivåer (Blossing, 2003).

Kompetensutveckling ses som ett viktigt styrmedel trots att inget belägg finns för att kompetensutveckling gett effekter i form av ändrat arbetssätt. Tvärtom visar skolverket enligt Madsen (1994) att fortbildningsinsatser inte har gett påtagliga resultat

Livslångt lärande beskrivs idag som ett behov av ständig kompetensutveckling i alla livssituationer även i det dagliga arbetet. Lärande organisationer kräver kollektiv reflektion och förmåga att se nya lösningar. Lärares fortbildning är en del av samhällets livslånga lärande och lärande organisationer. Lärares lärande har som framgång inte varit erfarenhetsbaserade kollektiva lärprocesser utan snarare varit individuellt lärande på studiedagar och liknande. I mars 2003 startade Myndigheten för skolutveckling sin verksamhet för att visa var utveckling är nödvändig och att peka på möjligheter och stödja pågående projekt. (www.skolutveckling.se, 2004-05-16)

För att undersöka hur villkoren för lärares kompetensutveckling kan se ut idag har jag valt att undersöka en skola som sökt och fått medel från EU för att genomföra ett projekt inom Växtkraft Mål 3 för att utveckla mänskliga resurser.

1.5. Organisatoriska förutsättningar

Ovan har jag diskuterat några föreställningar om skolan som organisation och kompetensutvecklingens betydelse i det organisatoriska lärandet. En utgångspunkt har varit att organisationer bör ses som sammanslutningar av människor med gemensamma mål, ansvar och arbetsfördelning. De är emellertid komplexa aktivitetssystem där mål och handling inte på ett enkelt sätt följer av varandra och där handlingar som utförs i syfte att nå givna mål inte säkert leder till dessa. Organisationer förändras och lärande är både en effekt av och en förutsättning för utveckling. Det finns olika förutsättningar för organisationers verksamhet. Några av dessa förutsättningar kan vara verksamhetens mål, principer för rekrytering och belöning, hur man tillvaratar personalens kompetens, hur man ser på kompetensutveckling, fördelning av ansvar, status och makt, olika yrkesgrupper, skolkultur/organisationskultur, resurser för kompetensutveckling och kompetensutvecklingsstrategi. Den här typen av förutsättningar kallar jag organisatoriska förutsättningar. Dessa förutsättningar är vanligen föremål för intresse inom organisationsforskningen

1.6. Uppsatsens syfte och frågeställning

Det övergripande syftet med studien är att undersöka pedagogers uppfattningar om behov av kompetensutveckling och förutsättningar för kompetensutveckling. Det är alltså inte de organisatoriska förutsättningarna i sig som är föremål för mitt intresse även om de utgör en del av den organisatoriska kontexten. Fokus ligger istället på pedagogernas uppfattningar om ansvar för, behov av och förutsättningar för kompetensutveckling. Mitt närmare intresse rör pedagogers uppfattningar om de organisatoriska förutsättningarna för den kompetensutveckling som de deltagit i inom ramen för ett EU-projekt. Frågor ställs om EU-projektets genomförande och pedagogers delaktighet i olika faser av projektet.

Utifrån detta ställer jag följande frågor:

Hur uppfattar pedagogerna organisationens behov av kompetensutveckling av lärare?

Hur uppfattar pedagogerna sitt individuella behov av kompetensutveckling?

Hur uppfattar pedagogerna ansvaret för kompetensutveckling?

Hur uppfattar pedagogerna rätten till kompetensutveckling?

Hur uppfattar pedagogerna formerna för kompetensutveckling?

Vilka organisatoriska förutsättningar har haft betydelse för pedagogers uppfattningars om den kompetensutveckling som projektet innebär?

1.7. Lärare, fritidspedagoger, förskollärare eller pedagoger?

Läraryrket kallar både lärare, fritidspedagoger och förskollärare för lärare. Valet av benämning har inte varit okontroversiell. De benämningar som förekommit i befattningsbeskrivningar för olika verksamheter har tidvis använts men namnfrågan har kopplats till olika status i yrket. Forskning som jag läst handlar främst om lärare. Men jag har i min studie intervjuat personer med olika utbildningar och väljer därför att kalla dem för pedagoger utom när jag anser att det är väsentligt för förståelsen av resultat och analys att veta om det är en lärare eller någon med annan utbildning. I dessa sammanhang preciserar jag utifrån personens anställning.

1.8. Uppsatsens disposition

I första avsnittet har jag givit bakgrund till uppsatsens fokus, definierat några centrala begrepp och presenterat syfte och frågeställning. I andra avsnittet gör jag en genomgång av tidigare forskning som rör förändring i skolan, samt organisationskulturens betydelse för lärande. I tredje avsnittet redogör jag för studiens genomförande och de metoder som legat till grund för urval, datainsamling och konstruktion av data genom resultatredovisning och analys. I fjärde avsnittet beskriver jag konsultens upplägg av EU - projektet och dess genomförande. I femte avsnittet redovisar jag resultatet av den datainsamling som gjorts i form av intervjuer. I sjätte avsnittet presenteras min analys

av resultaten och jag diskuterar dessa i förhållande till annan forskning. I samma avsnitt gör jag en sammanfattning av resultatet och en avslutande reflektion.

2. Litteraturgenomgång

I följande avsnitt gör jag en genomgång av tidigare forskning om lärares lärande i skolan. Jag fokuserar på de organisatoriska förutsättningar som anses påverka lärandet i organisationer men framförallt på forskning om den speciella miljö som skolan anses vara och på dess betydelse för lärares lärande.

2.1. Skolutveckling och skolutvecklingsforskning

Fullan delar in forskningen om utbildningsförändring i fyra faser. I den första fasen under 1960-talet tar skolan på sig (adopts) förbättringsprogram som mestadels innebär förändring av kursplaner. Den andra fasen förlägger han till 1970-talet när forskningen riktar sitt intresse mot hur skolan tar till sig och genomför (implements) förändringar. Denna forskning inriktar sig särskilt på att beskriva de misslyckanden som folk upplevde och som berodde på att förändringarna inte var genomtänkta. I nästa fas kring 1980-talets början riktas forskningen mot grundtanken på innovation och implementering och intresserar sig för lyckade implementeringsförsök. Den fjärde fasen under slutet av 1980-talet fokuserar på två former av reformsträvanden dels fokus på undervisningens vad- och hur-frågor (intensification) dels fokus på olika former av omstrukturering (Fullan 1991). Carlgren menar att det som är gemensamt för forskningen fram till idag är att lärare har betraktats som förändringsobjekt medan man idag ser läraren som den viktigaste aktören i skolans utveckling (Carlgren och Hörnqvist 1999). Blossing (2003, s 145-151) riktar istället kritik mot skolförbättringsforskningen för att den i allt för stor utsträckning handlar om organisatoriska och strukturella aspekter istället för att intressera sig för det praktiska pedagogiska arbetet och relationen mellan programutveckling och ledning på kommunal och central nivå. Blossing visar att det bara är en liten del av de undersökta skolornas personal som användes för att utföra utvecklingsuppgifter och att rektor vanligtvis är pådrivare. Han visar också att skolans kultur har betydelse för hur skolförbättring bedrivs och framhåller samarbetskultur som en framkomlig väg för skolförbättring. Han lyfter därmed fram organisationskulturens betydelse framför strukturella aspekter som regler och resurser.

I en studie genomförd i nio olika länder (Australien, Kanada, Kina, England, Ungern, Israel, Nederländerna, Sydafrika och USA) undersöks lärares förmåga att ändra sitt sätt att använda sin yrkeskicklighet och arbetsmetoder i förändringsarbete (skill flexibility). Överlag visar resultatet på att lärare inte känner att de som lärare har någon betydelse för förändringar i skolan. Resultatet pekar på att ju mer inverkan en förändring har på lärarens vardag desto mer flexibilitet visade lärarna och de utnyttjade sin yrkeskicklighet i högre grad. De förändringar som påverkade lärarnas förmåga att förändra sitt arbetssätt mest var de som handlade om undervisning, elevers lärande och erfarenheter. Det finns också styrningsaspekter som tycks påverka lärares flexibilitet.

Det visar sig att lärare är mer flexibla om initiativ till förändring kommer från statligt håll det vill säga vid starkt centraliserad styrning än vid decentraliserad styrning i form av styrning från ledningen på skolan eller informellt från andra lärare. Lärares motivation har också en avgörande betydelse. När lärare ser positivt på en förändring blir de också mer benägna att anpassa sig och att lära sig nya saker. Men även faktorer som ålder, skolans storlek och anställningstid på skolan visade sig ha betydelse för lärares förmåga att förändra sitt arbetssätt. Det gick bättre på stora skolor, för yngre lärare och för nyare lärare (Rosenblatt, 2004)

2.2. Ramfaktorteorin som förklaringsmodell

En förklaringsmodell som tar sikte på strukturerna är ramfaktormodellen som presenterades av Dahllöf och Lundgren i slutet av 1960-talet (Lundgren 1984). Ramfaktormodellen tar sikte på de faktorer som läraren och eleven inte kan påverka. I sin beskrivning av modellens utveckling skiljer Lundgren mellan yttre och inre struktur. Yttre struktur är i den mening ramarna, det som läraren inte kan påverka. Därmed sätts också gränser för den inre strukturen, det som läraren kan påverka. Gustavsson (1999) beskriver i sin artikel hur hon under 1970-talet utvärderade en skolas utvecklingsarbete med hjälp av Dahllöfs ramfaktorteori. De ramar som Gustavsson använde var tid, stoff och elevgruppering varav de två sista utgick ifrån Dahllöfs modell. Studien genomfördes när 1969 års läroplan gällde. Denna kännetecknades av regelstyrning. Utvecklingsarbetet som ligger till grund för studien initierades av lärarna som en försöksverksamhet med friare arbetsformer för eleverna. Bakgrunden till arbetet var att lärarna tyckte att avståndet mellan målen och verkligheten blev stort, alltför teoretiskt lärostoff, sammanhållna grupper, brist på lokaler, brist på normer och att övergången mellan mellanstadiet och högstadiet inte fungerade. Dessa faktorer tillsammans med stora förändringar i samhället som till exempel ökad segregering i samhället och kvinnans nya roll på arbetsmarknaden menade lärarna ledde till att undervisningen behövde förändras. Försöket permanentades i slutet på 1970-talet. Under 1980 och 90-talet förändrades sedan ramarna med nya läroplaner. 1996 gjordes en dokumentation av en annan forskare (Lindqvist) av skolans arbete under 1980 och 90-tal, Gustavsson ombads att tolka resultaten på grund av sitt tidigare arbete och resultaten visade på att verksamheten hade tappat sin ursprungliga inriktning. Detta trots att Gustavsson ansåg att villkoren genom att ramarna hade förändrats hade blivit bättre. När Gustavsson skall förklara varför det gick som det gick så kommer hon fram till att hon som utomstående inte kan se vilka ramar det är som styr verksamheten, det går inte att analysera utifrån den ansats som ramfaktorteori utgör. Utvecklingen är mer komplex än så. Det är inte i första hand ramarna i sig som styr processen. Istället blir de subjektivt upplevda ramarna mer och mer styrande för process och utfall. Tolkningen av vilka ramar som finns blir avgörande. De upplevda ramarna verkar till exempel snävare än de faktiska. Hennes slutsats blir att svaren på vilka ramar som styr är står att finna i lärares och elevers uppfattningar om vilka ramarna är. I en kommentar till Gustafssons analys framhåller Dahllöf (1999) att avsikten med den ramfaktorteoretiska modellen inte varit att nå en universalteori där ramarna i hans fall elevgruppens sammansättning förklarar allt. Istället talar han om en middle range teori i den mening att ramarna kan ge en uttömmande förklaring till ett avgränsat fenomen.

2.3. Utveckling som gemensam eller individuell uppgift

Larsson (2004) har studerat fyra olika skolors införande av IT i undervisningen. Skolorna har fått likvärdiga resurser i form av tillgång till datorer och till utbildning. Trots detta så ser resultatet väldigt olika ut för skolorna. Han identifierar olika förutsättningar för organisatoriskt lärande. En betydelsefull förutsättning verkar vara hur IT satsningen uppfattas, som en gemensam uppgift eller som en individuell. Om den uppfattas som gemensam så är det enklare att utveckla gemensam kompetens. På det sättet blir det upp till hela skolan att lösa uppgiften gemensamt. En annan betydelsefull förutsättning verkar vara om skolan har en intention att skapa ett enhetligt arbetssätt. På den skola som lyckades bäst planerade hela skolan undervisningen av IT tillsammans. En tredje förutsättning verkar vara lärarnas föreställningar om skolan som organisation. Resultatet visar på vikten av att lärare ser varandra agera i konkreta situationer för att skapa goda möjligheter för lärande. Kollegans kompetens synliggörs. Lärararbetet har av tradition varit ensamarbete och kollegornas kompetens har därför inte varit synlig i handling. För att lärare ska ta till sig detta krävs det att lärare uppfattar varandras kompetens som en tillgång för hela skolan. Larsson menar också att ett villkor för att skapa förändring i sätt att samarbeta är att skolan uppfattas som en organisation av erfarenheter. Då kan man se andras erfarenhet som en tillgång för sitt eget lärande (ibid.).

Ohlsson (2001) visar i sitt resultat av två fallstudier av kollektivt inriktade skolutvecklingsprojekt där lärare själva tog initiativ till och deltog i projektet att projekten trots det väckte motstånd. Lärarna menar att deras pedagogiska arbete är situationsberoende och en del av lärarens kompetens ligger i att ha en beredskap att möta nya situationer intuitivt vilket de menar blir svårare när det är flera lärare i ett arbetslag. På så vis menar Ohlsson att motstånd mot kollektivisering och samarbete är inbyggt i den professionella lärarrollen. Detta försöker man i det ena projektet överbrygga genom en pågående process av samtal, handlingar och förnyade samtal. I det andra projektet fann Ohlsson motstånd som passivitet och undvikande av önskat samarbete. Man valde själv vilka man ville samarbeta med. På så sätt synliggörs inte motståndet mot utvecklingsprojektet. Detta motstånd hanteras olika i de båda projekten i det ena fallet bygger deltagarna upp en praktik där man utför pedagogiska handlingar tillsammans och de blir synliga för andra och genom gemensam reflektion får de en gemensam förståelse och kan ompröva handlingsalternativ. I det andra projektet har lärarna däremot inte tydliggjort de gemensamma praktiska uppgifter som sätter igång gemensamma läroprocesser och därför sker ingen förändring av lärarnas arbetssätt. Ohlssons slutsats blir därför att det inte räcker att lärare själva tar initiativet för att en förändring skall komma till stånd. Han menar att det är viktigt att kritik och avsikter tydliggörs i mötet mellan lärare, elever, ledning, arbetslag och hela kollegiet för att kunna argumentera för och koppla till den egna praktiken och det egna handlandet.

2.4. Organisationskulturens betydelse

Organisationskulturen framhålls i olika sammanhang som avgörande för organisationsutveckling. Organisationskultur består enligt Bang (1999) av värderingar,

normer och verklighetsuppfattningar. Dessa element visar sig genom kulturuttryck det vill säga genom beteendeuttryck: handlingar och beteenden, genom verbala uttryck: uttalade värderingar, normer och uppfattningar och genom materiella uttryck som: byggnad, klädsel mm och genom strukturella uttryck som: ritualer, rekryteringssystem mm. Bang plockar efter en genomgång av forskningslitteraturen om kulturuttryck och egna erfarenheter med organisationer fram kännetecknen för en god inlärningsmiljö som man kan hitta i kulturen eller strukturen i organisationen. Några av dessa är en öppet, accepterande och tryggt klimat, personlig feedback, flexibelt system och en öppen flervägs kommunikation. Begreppet organisationskultur kan inte förklara vad som händer i en organisation men det kan bidra till förståelsen av vad som händer menar Bang (ibid.).

2.5. Skolkultur

I sin rapport från SLAV-projektet (Skolledares arbete och villkor) diskuterar Berg (1992) skolkultur i fem olika nivåer. Den första nivån ”det pedagogiska arvet” bör ses i sitt historiska sammanhang. Den obligatoriska skolan inrättades för att fostra och utbilda eleverna i enlighet med den lutherska pliktmodellen. Här använder Berg Lundgrens koder och benämner detta den moraliska koden. Utvecklingen går sedan via den realistiska koden som innebär att den moraliska kodens kraft minskar för att sedan officiellt upphöra 1919 i det obligatoriska skolväsendets undervisningsplan, och vidare till den rationella koden som grundar sig i Deweys tankar om eleven i centrum och ”learning by doing”. På den andra nivån använder Berg Broadys begrepp den dolda läroplanen, det handlar om det som eleverna lär sig i skolan som inte är ämneskunskaper utan istället underordning, att vänta på sin tur och liknande. På den tredje nivån lägger Berg lärarnas professionalism och kåranda. Han menar att professionalism är begränsad genom traditionella lärutbildningar, lärarnas omvärldssanktion är inte given och lärarnas autonomi begränsas till det egna klassrummet. Utanför klassrummet begränsas de av timplaner, lokaler, scheman och annat. På den fjärde och femte nivån placeras skolan som strävar efter egen autonomi och skolförvaltningen som Berg menar präglas av nuorientering, individualism men även av flexibilitet (ibid.)

2.6. Lärarkultur

Innehållet i skolkulturen utgörs av attityder, värderingar, antaganden och handlingssätt som är gemensamma på en skola och motsvarar på så sätt Bangs beskrivning av organisationskultur. Blossing (2002, s 31-32) pekar på att det finns två dominerande grupper i skolan, lärare och elever. Det är deras sinsemellan ofta skilda uppfattningar om vad livet i skolan går ut på som är präglar det arbetssociala livet och är föremål för forskning om det arbetssociala livets gestaltning eller det som ofta kallas skolkultur. Lärare betraktas som den grupp som har störst makt över det arbetssociala livet i skolan och eventuellt av sådana skäl här forskningen kommit att koncentreras på dem. Ett tydligt fokus i forskning om skolkultur har varit lärares attityder, antaganden, värderingar och handlingssätt. Utifrån denna ingångspunkt beskriver Lortie (Blossing 2002, s 32) läraryrket som konservativt, individualistiskt och nuorienterat något som

han förklarar med faktorer i dess historia som rekrytering och socialisation. Sådana drag i läraryrket bidrar till undervisningskulturen.

En sida av undervisningskulturen är formen som enligt Hargreaves är det sätt som innehållet förverkligas genom. Hargreaves menar att det finns fyra olika former av lärarkultur som har betydelse för lärararbetet och förändringar i skolan. Individualism är en av dessa former och den är ofta lite illa sedd. Läraren är ofta ensam i klassrummet men det arbete läraren utför i sin ensamhet är starkt präglad av den undervisningskultur som finns på skolan (Hargreaves, 1998). Hargreaves anser att vi bör omvärdera individualismen och ta fram dess fördelar. En del lärare är mer kreativa i sin ensamhet och andra tillsammans med andra. De flesta lärare gör sin långsiktiga planering i ensamhet. Den andra formen av lärarkultur som tas upp är samarbete. Samarbete och kollegialitet framställs ofta som en väg till skolutveckling. Samarbete och kollegialitet kan betyda väldigt olika saker. För den ene läraren kan ett informellt samtal i lärarrummet om en elevs inlärnings svårigheter kallas samarbete. Medan för en annan lärare betyder samarbete att man jobbar tillsammans i klassrummet utifrån en gemensam planering. Det finns också en form av påtvingad kollegialitet, som kan bestå i arbetsplatsförlagd tid med fasta planeringstillfällen med olika kollegor. Samarbetet blir obligatoriskt. Den fjärde formen av lärarkultur kallar Hargreaves för balkanisering. Balkaniserade kulturer består av grupper med lärare som ofta bara tillhör en grupp som är avgränsade från de andra grupperna det kan vara ämneslärare. Dessa grupper är ofta stabila över tid. Lärare får ofta en personlig identifikation med sin grupp vilket försvårar samarbete med andra grupper. De balkaniserade kulturerna är ofta politiskt färgade och tjänar egenintressen som karriärmöjligheter och resursfördelning. Dessa kulturer har svårt att komma fram till gemensamma mål tillsammans med andra grupper.

2.7. Samarbete och utvecklingsarbete i skolan

Hargreaves (1998) menar att samarbete har blivit ett paradigm för förändring i skolan. Skolan använder samarbete som en lösning på de utmaningar som uppstår. Fördelarna med samarbete menar han att man kan hitta i minskad sårbarhet hos den enskilde, ökad effektivitet, kvalitetshöjning, mindre överbelastning, synkronisering av tidsperspektiv, kollektiv professionell trygghet, politisk trygghet, ökad reflektionsförmåga, möjligheter att lära av varandra, en mer lyhörd organisation och en kontinuerlig utveckling. Nackdelarna menar han kan bestå i begränsat samarbete som leder till självbelåtenhet, det kan leda till att gruppen förtrycker den enskilde, påtvingat samarbete som begränsar och kontrollerar, kooptativt dvs. man använder samarbete för att se till att lärare ställer upp på förändringar som andra har bestämt. Hargreaves poängterar vikten av vilka som styr, vilka som deltar och syftet med ett utvecklingsarbete.

2.8. Likvärdighet

Likvärdighetsdiskussionen i skolan förs i första hand utifrån krav på likvärdighet för eleven. Englund (1999) visar i sin analys att i utbildningspolitiska dokument har en förskjutning skett från en stark jämlikhetskaraktär som i Lgr 62 där lika tillgång till utbildning betonas eller som i Lgr 69 där man betonar jämlikhet i resultat till dagens läroplan Lpo 94 där frågan om likvärdighet betonas olikhet, individualitet, valfrihet och

föräldrarätt. Under den senare delen av 1970- talet lanserades likvärdighetsbegreppet och i Lgr 80 används likvärdighetsbegreppet som lika tillgång till utbildning och för att skapa en gemensam referensram hos de studerande. Under den tiden menade man att skolan skulle eftersträva demokrati och jämlikhet. Idag kan begreppet kopplas till utvärderingar och på så sätt vidare till elevernas lägsta uppnåendemål. Utbildning har blivit en civil rättighet istället för som tidigare en social rättighet. Englund refererar i sin text till Rothstein som tolkar likvärdigheten och menar att medborgare bör behandlas med lika respekt och omtanke av staten de bör också ges grundläggande resurser för att kunna förverkliga sina självvalda livsprojekt.

Hallerdt (1999) diskuterar jämställdhetsbegreppet utifrån politiska krav på flickors och kvinnors intresse för naturvetenskap, teknik och informations- och kommunikationsteknik. Hon menar att man kan identifiera fyra aspekter av jämställdhet som aktualiseras i policydokument. Först talar hon om ett rekryteringsargument där det samhällspolitiska målet är att skapa en bredare rekryteringsbas. Som andra punkt talar hon om ett rättviseargument där flickor och kvinnor skall ges samma möjligheter till framtida karriärer. Det tredje argumentet är ett kvalitetsargument där den politiska frågan handlar om ökad kvalitet genom tillgång till kvinnliga kunskaper och perspektiv. Det fjärde argumentet slutligen är maktargumentet, där kunskaper och kompetens skapar möjligheter att ifrågasätta den naturvetenskap och teknik som "ägs" av män.

2.9. Delaktighet

Hargreaves (1998) menar att det finns ett spänningsförhållande mellan vision och röst. Rösterna menar Hargreaves är lärarnas som har blivit ignorerade eller undervärderade. Men han menar att om man inte förstår lärarens röst så förstår man inte heller lärarens undervisning. Han menar också att lärares röster som uttrycker tvivel och oenighet avisas och tystas som motstånd i förändringsprocesser. Det framhålls ofta att det är väsentligt för att utveckla en gemensam trygghet att utveckla en gemensam vision i förändringsprocesser. Ofta är det rektorns vision. Detta menar Hargreaves leder till att när läraren fogar sig i rektors vision så undertrycker läraren sin egen röst. På så sätt kan visioner vara förtryckande. Hargreaves anser därför att visioner bör byggas kollektivt. Men han menar samtidigt att utvecklingen inte kan läggas helt på de enskilda skolorna och varnar för att processen kan bli viktigare än målet.

Granberg (1996) menar att även om en personalgrupp inte har haft inflytande över att en förändring skall ske så kan gruppen få inflytande över hur förändringen skall genomföras och på så sätt skapas en grund för kollektivt lärande. Men då måste gruppen ha utrymme för gemensam och individuell reflexion och dialog.

Blossing (2003) talar för en organisation i skolan som grundar sig på ett kollektivt bestämmande där flera vuxna tar ansvar för vuxnas lärande i arbetslivet, det pedagogiska ledarskapet bör fördelas på flera personer inte bara på en rektor.

2.10. Sammanfattning och teoretiska utgångspunkter

Forskningens försök att förklara skolutveckling och lärares lärande tycks utgå från två olika perspektiv. I det ena fallet bland annat exemplifierat genom ramfaktorteori söker man förklaringar i de ramar som finns för organisationen, i form av regler och resurser, som antas ha en relativt stabil påverkan på verksamheten och därmed lärares lärande men också genom den kultur som finns i organisationen, skolan och i professionen och som bärs upp genom de uppfattningar som kollektiv och individer har om verksamhetens uppgift, dess regler och resurser. I det andra fallet lyfts styrningens form, om beslut är centrala eller decentraliserade och vilken grad av delaktighet olika individer har, arbetets utformning i vad mån arbetsuppgifter är individuella eller gemensamma och därmed synliga, arbetsorganisationens utformning och vilka förutsättningar olika individer har för att genomföra sina uppgifter men även för betydelsen av ekonomiska av demografiska och ekonomiska förhållanden, tidsindelning och liknande strukturer. Ramfaktorer kan uppfattas som mer eller mindre tvingande. I senare forskning har kritik i linje med den som refererats ovan från Gustafsson förts fram mot en tolkning där strukturernas direkta inverkan tillmäts stor betydelse för skolutveckling och lärande i organisationer till förmån för förklaringar som utgår från hur individer i organisationer upplever eller skapar mening i sin verksamhet där. Min utgångspunkt är att detta inte innebär ett avståndstagande från strukturers betydelse. Det innebär istället en förskjutning mot ett intresse för hur dessa används av deltagare i en organisation för att bilda sig en uppfattning om eller skapa mening i verksamhet till exempel kring vad som kan vara ett hinder och vad som kan vara ett stöd för vissa processer. I min analys används dessa faktorer till exempel likvärdighet, samarbetsformer och styrningsformer snarast som sensitizing concepts knutna till syftet för studien inte som ett teoretiskt antagande om vad som bestämmer lärande i organisationen. Hur pedagoger uttrycker sig om organisationens behov av lärande, sin egen delaktighet i beslut om lärande om likvärdighet i lärandet och om tid och resurser för lärande kan bli bestämmande för vilka processer som blir möjliga oavsett ramarna. Det får därmed i linje med Gustafssons resonemang en betydelse vem som identifierar ramarna för vem.

3. Metod

I följande avsnitt beskrivs villkoren för studiens genomförande, vilken metod som har använts för urval, datainsamling, datakonstruktion och analys. Min ursprungliga tanke var att genomföra en utvärdering av det EU-projekt som bedrivits i det rektorsområde där jag är anställd och studera vilka mål man haft för projektet och hur man nått målen. Jag hade föreställningar om att kunna hitta direkta samband mellan hur projektet organiserats och vilka resultat det gett. De inledande samtalen med personal i organisationen fick mig emellertid att omformulera mitt syfte och rikta det mot de uppfattningar personalen har om de organisatoriska förutsättningarnas betydelse för deras kompetensutveckling och använda EU-projektet som ett fall.

3.1. Studiens genomförande

Studien genomfördes från januari 2004 till maj 2004. Jag inledde arbetet med att få ledningens godkännande att genomföra studien. Ledningen kan därmed sägas fungera som grindvakter för mitt tillträde till data. Genom dem fick jag tillgång till dokumentation om projektet och tillträde till informanter. Ledningen informerade emellertid inte personalen om min studie eller har på annat sätt tagit intresse för den. Den information personalen fått har de fått via mig. I den första fasen samlade jag in det material i form av dokument som funnits. I den andra fasen genomförde jag intervjuer med sex personer ur personalen som jag transkriberat eftersom och bearbetat för analys.

3.2. Urval

Inför studien gjordes två urval, val av skola och val av personer att intervjua. Malmö stad som studien genomförts i har en mängd skolor som deltar i olika EU-projekt. Vilken annan skola som helst kunde ha valts ut. Att valet föll på just den studerade skolan motiveras i första hand av att det var lätt att få tillgång till den, ett tillfällighetsurval (Denscombe, 2000, s 24-25). Jag arbetar själv på skolan men har inte deltagit i projektet. Projektet var dessutom riktat mot en fråga som intresserar mig sedan tidigare.

Valet av sex respondenter för intervjun motiveras av behovet att få en datamängd som dels kan ge tillräcklig information för att kunna ge ett underlag för att besvara min forskningsfråga dels av behovet att få en hanterlig mängd data i förhållande till studiens omfattning. Valet av just dessa sex personer bygger på ett par överväganden. På skolan arbetar 65 personer. Urvalet är alltså mindre än 10 procent av den totala populationen. Endast en del av personalen arbetar med pedagogiskt arbete. Studien handlar om de organisatoriska förutsättningarna för lärande men den fokuserar på pedagogernas uppfattning. Urvalet har därför skett bland den personal som arbetar med pedagogiskt arbete.

3.3. Kontaktfasen

Personerna som jag intervjuade gjorde jag genom att välja de som fanns tillgängliga, ett tillfällighetsurval. Jag vandrade i korridoren och frågade de jag träffade om de kunde ställa upp för en intervju. Min ambition var att få med personal både från skola och från fritidshem. De flesta kunde avsätta ca 40 min, motsvarande den tid, en håltimme, som kan uppstå när eleverna har ett annat ämne. Ingen av de tillfrågade avvisade mig.

Genom det sätt som urvalet av intervjupersoner genomfördes kan även detta urval bäst betecknas som ett tillfällighetsurval. Denscombe (ibid) beskriver tillfällighetsurval som ett urval som bygger på forskarens bekvämlighet. Bekvämlighet rättfärdigar i och för sig inte att man inkluderar människor i ett urval men det finns oftast sådana inslag i all forskningsverksamhet. Denscombe menar att det är svårt ”att sätta likhetstecken mellan bruket av tillfällighetsurval och god forskning” (s. 25). Bryman (2002, s 312-313) menar i ett resonemang om tillfällighetsurval vid intervjuer att kvalitativa forskare ofta är medvetna om att de använt sig av tillfällighetsurval men att läsaren lämnas utan möjlighet att förstå det. Kvale (1997, s 97-98) säger angående urval vid intervjuer att rådet är att intervju så många personer som behövs för att få veta det man vill veta. Han varnar emellertid för att göra generaliseringar utifrån för små urval. Mitt urval motsvarar mindre än 10 % av personalen men vid kontroll av urvalet kan jag konstatera att detta lett till en fördelning över yrkeskategorier och avdelningar vid skolan.

3.4. Beskrivning av skolan och respondenterna

Skolan som ingår i studien är en traditionell skola med långa korridorer i fyra plan. Skolan är delvis renoverad för att underlätta samverkan, till nästan varje klassrum finns ett gruppum. Det finns rinnande vatten i alla klassrum. På varje plan finns det ett spår som består av klass 1-6 och varje spår har en fritidshemsavdelning i ett klassrum möblerad med soffor och med lite fria ytor. Eleverna hämtas från samma förskolor varje år till ett spår. I ett spår ingår både lärare och fritidspedagoger som samverkar på lågstadiet. Personalen samverkar i olika grad. Det finns två rektorer på skolan som ansvarar för vardera två spår med elever och personal. När projektet inleddes hade man 405 elever och 65 anställda inklusive administration, vaktmästeri mm. Malmö är indelat i stadsdelar och varje stadsdel har någon form av chef över skola och barnomsorg. Barn och ungdomschef kallas det i denna stadsdel. Intervjupersonerna/respondenterna har alla olika utbildningar, somliga har mer än en utbildning. Jag vill inte av etiska skäl specificera vilka utbildningar de har för då kanske det skulle gå att identifiera personerna. De har en yrkeserfarenhet inom skola och barnomsorg som varierar mellan 10 och 30 år.

3.5. Förberedelser för intervjuerna

Innan jag gjorde en intervjuguide för mina kommande intervjuer gick jag noga igenom de dokument som jag fått tillgång till. Dessa bestod av handlingsplan, genomförandeplan, ansökan om EU-projektstöd och ekonomiska redovisningar där det framgår vilka som deltagit. Jag gjorde också en fältintervju med en ansvarig rektor för att få svar på en del frågor som dokumenten inte kunde ge svar på. Det har varit

omöjligt för mig att avgöra om jag fått tillgång till alla dokument i projektet bland annat på grund av att den konsult som verkat i projektet inte ansett sig ha tid att ställa upp med information. Detta är en orsak till att jag valt att enbart använda dokumentationen som bakgrundsmaterial för att få så god uppfattning om projektet som möjligt. Utifrån detta material och mitt syfte utformade jag en intervjuguide.(Bilaga 1)

3.6. Genomförande av intervjuerna

De sex intervjuerna genomfördes på arbetsplatsen under mars – maj månad 2004. Intervjuerna tog 16-45 minuter och jag spelade in allihop. Jag lät personerna själva välja var de ville att intervjun skulle äga rum. Om de inte själva hade något förslag så hade jag ordnat ett rum som stod ledigt. En person som jag skulle intervjuas på en rast ville gärna sitta i solen och bli intervjuad. Jag gick dumt nog med på detta. Inspelningen är full av vindens brus, ambulansuttryckningar och annat störande. Men tack och lov så framstod talet tillräckligt tydligt för att jag skulle kunna skriva ut materialet.

3.7. Analysen

Intervjuerna transkriberade jag efter hand som jag gjort dem. Vid transkriberingen utnyttjade jag eScribe ett program som gör det möjligt att importera ljud och transkribera direkt i datormiljön. Själva analysen påbörjade jag när alla intervjuerna var transkriberade. Jag transkriberade för att göra texten så begriplig som möjligt men det är inga koncentrat eller sammanfattningar. Jag tog med om någon skrattade men inte pauser. Under transkriberingen förbannade jag mig själv för mina otaliga upprepningar av respondenternas svar som ju också skulle skrivas ut.

3.8. Metoddiskussion

För att kunna ställa viktiga frågor om ett ämne som i detta fall lärares lärande krävs det kunskap om ämnet. Kunskap om ett ämne kan jag få genom litteratur och genom att vistas i den miljö där undersökningen skall genomföras. En intervjuare som har kunskap om ämnet kan ge en mer nyanserad bild av det efterforskade temat (Kvale 1997). Det finns för och nackdelar med att spela in och sedan transkribera. En fördel är att man kan rikta hela sin uppmärksamhet mot respondenten och att risken för missuppfattningar minskar. En nackdel är den stora tidsåtgången för transkriberingen (Bryman, 2002). Intervjuer genererar en mängd ostrukturerat textmaterial. Det finns inga entydiga regler för hur kvalitativa analyser kan genomföras. Men litteraturen föreslår olika sätt att analysera materialet. Kodning i kategorier är ett sätt att lösa det på. Det går till så att kategorier utvecklas i förväg eller växer fram under arbetets gång på detta sätt reduceras texten rejält. Kategorierna kan sedan ersättas med begrepp som förkommit i litteraturen. Kodning är en del av analysen som hjälper till att tolka resultaten (Bryman, 2002, Kvale, 1997). Jag gjorde så att jag läste transkriberingarna ganska många gånger och gjorde markeringar i texterna. Varje gång fick jag fram nyckelord och teman. En enda mening kan innehålla fler olika teman. Jag har sedan samlat nyckelorden under teman och gjort tolkningen utifrån dessa teman. Men det går att hitta hur många nyckelord

eller koder som helst så det gäller att få ner det till ett hanterbart och användbart material.

3.9. Metodkritik och forskarens roll

I ett forskningsprojekt är forskarens person avgörande för den vetenskapliga och etiska kvalitén. Det vetenskapliga ansvaret innebär att man ställer krav på resultatet att det bidrar till ny kunskapsbildning eller nya sätt att se på gamla problem, att det skall bidra med sådant som är värt att veta och som är verifierat och kontrollerat genom accepterad vetenskaplig praktik. Forskaren kan ikläda sig olika roller i relation till undersökningspersonerna. I mitt fall kan det vara så att jag blir förkämpe och vän. Detta kan få mig att bortse från vissa fakta och betona andra vilket gör att undersökningens partiskhet hotas. Det kan bli svårt att upprätthålla en professionell distans (Kvale, 1997, s 111). Forskaren får en speciell roll när hon forskar i sin egen vardag. Det är lätt att bli hemmablind, man ser inte sina resultat för de är en del av ens vardag. Dessutom var det vid vissa tillfällen svårt att få svar på frågor, intervjupersonerna tyckte att jag redan visste svaret på frågan. Men samtidigt kunde jag inte godta vissa svar eftersom jag visste mer och förstod att svaret behövde utvecklas eller förtydligas. Dessa svar kanske en person som kommit utifrån hade accepterat trots att de inte gav hela bilden. Jag är själv fritidspedagog och har arbetat länge på skolan som studeras. Jag känner de personer som jag har intervjuat. Dessutom har jag deltagit i en hel del av kompetensutvecklingsinsatser genom årens lopp och har egna uppfattningar om detta. Jag har dock inte deltagit i just denna insats, men delar av tiden har jag arbetat på skolan och hört personalen prata om den. Det var kanske just det som väckte min nyfikenhet.

3.10. Tillförlitlighet och giltighet

Bryman (2002) menar att begreppen validitet och reliabilitet inte kan användas för att bedöma eller värdera kvalitativ forskning. Det skulle i så fall betyda att det fanns en absolut sanning om den sociala verkligheten som forskaren skall avslöja. Han föreslår istället begreppen trovärdighet och äkthet som Lincoln & Guba har kommit fram till för att använda i bedömning av kvalitén i kvalitativ forskning. Tillförlitlighet innebär att beskrivningen som forskaren gör är trovärdig för andra. Hur överförbar en studie är kan andra bedöma om de får "thick descriptions" fylliga redogörelser av detaljer som ingår i en kultur. Ett av fyra äkthetskriterier som föreslås är ontologisk autencitet: Har undersökningen bidragit till att de personer som har deltagit har fått en bättre förståelse för sin sociala situation och den sociala miljö de lever i? Jag menar då att tillförlitligheten kan avgöras genom att bedöma analysens fruktbarhet och avgöra analysens förklaringskraft (Winther, 2000). Den här studien menar jag har fruktbarhet då den belyser pedagogers kompetensutveckling på ett nytt sätt som kan bidra till reflektion och diskussion.

3.11. Studiens autencitet

Under intervjuerna har pedagogerna framhållit att intervjun har hjälpt dem att se den röda tråden i projektet och då förstått vad det har gått ut på. De menar också att

intervjun har varit ett bra tillfälle till reflektion över sin egen situation på arbetet. Detta menar jag bidrar till studiens äkthet eller autencitet.

4. Resultat: EU-projektets genomförande

Här följer en ganska lång beskrivning av konsulternas arbete och själva projektet som jag menar skall främja förståelsen av pedagogernas uppfattningar som redovisas längre fram.

För att få medel till ett EU- projekt skrev rektorerna under våren 2001 en ansökan som också beviljades. Under tre år har det genomförts ett EU-projekt Växtkraft Mål 3 på skolan som började på hösten 2001. EU- programmet ska uppmuntra till en lärande organisation som utvecklar sin personal och gör den delaktig samt arbetar för mångfald vid nyrekrytering. Ett krav för att få medel från EU för att genomföra kompetensutveckling är att inventera verksamhetens samlade kompetens. Det bidrag man får knyts till de personer som var anställda vid tiden för ansökan och kan inte flyttas till någon annan person. Skolan anlätade en konsultfirma för att göra verksamhetsanalysen och handlingsplanen. En konsultfirma som idag har över 60 uppdragsgivare i södra Sverige och 10 stycken bara i Malmö stad främst skolor och förskolor. På sin hemsida visar de sitt arbetssätt med Växtkraft Mål 3. Där redovisar de också sin roll i projekten där de vill vara: inspiratör, drivkraft (stöd och struktur), moderator, handledare, sakkunniga på Växtkraft mål 3 och ett stöd vid dokumentation.

4.1. Analys av verksamheten

Jag gör här ett försök att sammanfatta arbetet med analysen och handlingsplanen som konsultfirman har sammanställt. Analysen genomfördes under tiden 010801- 020130 och skall leda till en handlingsplan där individens planerade insatser är tydligt formulerade. Arbetet med analysfasen inleddes med att var och en enskilt under en halvtimme reflekterar kring de aktuella frågeställningarna som var verksamhetens starka och svaga sidor samt de utvecklingsmöjligheter som finns i verksamheten. Frågorna har sedan behandlats i arbetslagsperspektiv och helhetssyn. Resultaten har sedan sammanfattats av konsulten. Bland de starka sidor som poängteras finns: stor öppenhet, god stämning och ett bra socialt klimat, självständigt arbete och en lyhörd ledning. Nyrenoverade lokaler är en annan stark sida.

4.1.1. Analys av svaga och starka sidor

Bland de svaga sidorna finns för stora enheter, för få och små lokaler, stor personalomsättning, öppenheten i den stora gruppen inte så stor, ibland bristfällig och otydlig information från ledning. Möjligheterna till utveckling preciseras inte men man menar att alla vill väldigt mycket. Det man pekar på är att tillvarata de resurser man redan har och att fortsätta samverka.

4.1.2. Analys av den psykosociala miljön

Nästa steg i analysfasen är en enkät om den psykosociala miljön som all personal besvarade. Svarsbortfallet är stort på vissa frågor något som konsulten tror till viss del kan relateras till att en del av de nyanställda har avstått att svara på en del frågor till exempel för att de är nya och inte har tillräcklig kunskap för att besvara dem. Frågorna finns grupperade enligt följande: målinriktat arbetssätt, tillåtande arbetsklimat, min egen arbetssituation, kommunikation, samarbete och lärande organisation.

Resultatet visar att 2/3 av de anställda känner till målen för verksamheten i hög grad. Övervägande delen av de anställda tycker att det är högt i taket och att nya idéer tillåts och tas tillvaras. I måttlig och hög grad tycker de flesta att det oftast är roligt att gå till arbetet och att de har stimulerande arbetsuppgifter. 2/3 menar att kommunikationen är rak och ärlig. Dock menar 2/3 att ledningen i måttlig grad tar intryck av de anställda. Man menar i att arbetslagen fungerar väl i måttlig och hög grad. I måttlig grad tar ledningen vara på personalens kompetens. Kompetensutveckling menar man planeras i måttlig och ringa grad.

4.1.3. Analys av utvecklingsuppgiften

Analysfasen fortsatte med ett möte som man kallar ”Från nutid till framtid” där arbetslagen diskuterade kring sju olika frågeställningar. Nedan följer min sammanfattning av konsultens resultat av diskussionerna. Det unika med skolan menar man är att det är en hälsofrämjande skola, det finns fadderverksamhet, kamratmedlare, läxhjälp och man har gemensamma aktivitetsdagar. Skolan skulle kunna bli bättre om man hade fler speciallärare. Personalen fungerar bra tillsammans men skulle behöva mer tid för planering och elevvård. Man tycker att arbetslagen träffas för sällan och det skulle finnas mer tid för reflektion, samverkan, eftertanke och friskvård på arbetstid. En riktad fortbildning utifrån skolans profil känns angelägen. Stödet från ledningen när det gäller elevvård är bra men annars anses ledningen inte vara ”nära” den faktiska verksamheten. Personalen skulle vilja ha mer stöd för den ökade arbetsbördan som bland annat beror på ”att allt för mycket tid går åt till att agera poliser, att fostra och att hantera konflikter mellan eleverna”. Skolans struktur är otydlig och de olika yrkeskategoriernas olika arbetstidsutformning försvårar för den samverkan som man anser sig behöva. Om personalen har några dolda kompetenser så har man inte haft möjlighet att undersöka det.

4.1.4. Konsultens förslag till utvecklingsinsatser

Utifrån analysen föreslår konsulten ett antal allmänna kompetensutvecklingsinsatser. Några exempel är arbetslagsutveckling, att lära känna sig själv och andra med hjälp av Meyer Briggs Type indicator (MBTI), grupprocesser och kommunikation som en uppföljning av MBTI.

Därefter intervjuas varje anställd om sin nuvarande kompetens och sina framtida individuella behov av kompetensutveckling. Några av de behov som kom fram är en hel del vidareutbildningar på högskolenivå, studiebesök, resa till spa, kompetensutveckling

kring dokumentation och portfolio och mycket annat. Konsulten understryker personalens ambition att utveckla verksamheten.

Ett avslutande möte hölls där man diskuterade hur man vill gå vidare i genomförandefasen i arbetslagen. Syftet var att man skulle komma fram till en handlingsplan med tidsplan, former, omfattning, gemensamt/individuellt, vem som gör vad och vem som ansvarar för att det blir gjort. Alla samlades sedan och redovisade vad man kommit fram till. Det man kunde enas om att satsa på var studiedagar förlagda till internat, studiebesök på Bifrostskolan i Danmark, utbildning i massage och avslappning, stresshantering, miljöarbete och IT

4.1.5.Rektorernas kommentar till utvecklingsplanen

Rektorerna har gjort en kommentar till kompetensutvecklingsplanen och kommit fram till att de tror att det krävs en gemensam plattform. De vill sträva efter att utveckla: arbetsorganisationen, arbetssätt, en lärande organisation där olika kompetenser kan samverka på bästa sätt, kopplingen till en hållbar utveckling och hållbart system, hållbara individer, var och en i personalen utifrån deras individuella behov, en skola med ökat samarbete och samhörighet mellan arbetslagen. De poängterar att planen utgår från de individuella behoven och att den skall anpassas till *vår* skola. Individens utvecklingsbehov kommer att ges utrymme genom att var och en kommer att ägna sig åt kompletterande utveckling. Innehållet i dessa aktiviteter motsvarar behoven som framgår av de individuella planerna i handlingsplanen. De säger också att de vill hitta bra former för det livslånga lärandet. Det de vill utveckla är jämställdhet och jämlikhet, lära känna varandras kompetens mer och lära en hel del av varandra, skolans hälsoprofil behöver utvecklas och synliggöras. Ömsesidig relation, samarbete, feedback och tillit mellan ledning och personal och inom personalgruppen på skolan kan utvecklas ytterligare. Vi behöver dessutom rusta oss ännu mer när det gäller förändringsberedskapen. De avslutar med orden: Vi vill utveckla oss själva och verksamheten.

Ansökan har fyra punkter som mål för projektet. Dessa mål är:

- Vi vill att skolan ska fungera som en helhet
- Vi vill tydliggöra personalens olika kompetenser och starka sidor
- Vi vill arbeta för att behålla den personal vi har idag
- IT är ett område som vi vill hitta nya former för att arbeta med.

4.2. Genomförandet av projektet

Utifrån ovanstående gör sedan en genomförandeplan som sträcker sig från hösten 2002 till våren 2004. I den finns kurser föreläsningar och internat inlagda i en tidsplan. På våren 2002 hade man en gemensam heldag med fördjupade diskussioner kring arbetslagens handlingsplan och följdes upp av en dags arbete med att lägga upp strategier utifrån behov och resurser. Våren 2002 avslutades med teamutveckling som innehöll föreläsning och fördjupning kring arbetslagens handlingsplan under en heldag. Syftet var att starta utvecklingsarbetet i diskussion kring värdegrund, gemensamt

förhållningssätt med mera. Hösten 2002 inleddes med att all personal deltar i utbildning och testning av Meyers Briggs Type Indicator vilket sker i internatform. Detta gör man för att lägga en grund för utveckling av arbetssätt och samarbete. Under hösten 2002 fortsätter man med föreläsningar om barn med särskilda behov och konflikthantering vilka båda följs av egen uppföljning i arbetslagen där det är meningen att alla ska utveckla arbetssätt för att kunna möta de ”svåra” barnen och diskutera hur arbetssätt och förhållningssätt kan förändras i förhållande till konflikthantering. Några har dessutom fått kompetensutveckling i stresshantering och massage och några har fått utbildning i första hjälpen. En del insatser genomförs på heldagar, studiedagar och en del på kvällstid. Våren 2003 fortsätter projektet med en föreläsning om kris och konflikthantering som följs av eget arbete som innehåller metodutveckling och tillämpning i den egna verksamheten. Under hösten 2003 blev det två föreläsningar om inlärningsstilar som kommenteras på följande vis: Nu är vi rustade att använda och se resultat av fyra terminers kompetensutveckling. Utvecklingsprocessen tar konkreta former. Hösten avslutades med uppföljning av MBTI under en heldag. Dagen handlade om hur vi ska använda våra kunskaper om våra olikheter så att den kommer alla till del. Till detta kommer en del mindre individuella kompetensutvecklingsinsatser som jag inte redovisar och eventuellt ytterligare som inte finns dokumenterade i de handlingar som jag har fått tillgång till och som de intervjuade inte heller har nämnt. När detta skrivs är projektet ännu inte helt avslutat, utvärdering återstår.

4.3. Andra händelser under projekttiden

Under tiden som projektet har pågått har en del saker förändrats. En del saker har kommit fram under intervjuerna och en del saker känner jag helt enkelt till för att jag arbetar på skolan. Elevunderlaget har minskat och därför också personalstyrkan. Två nya rektorer med ansvar för förskoleklasserna har tillkommit. Dessutom har man under projekttiden genomfört två andra större kompetensutvecklingsinsatser som ligger utanför projektet. Det ena är läsutveckling i skolan (LUS) och det andra är individuella utvecklingsplaner (IUP). Man har också infört en gemensam konferenstid för alla yrkeskategorier.

5. Vad blir föremål för pedagogernas reflektioner om EU-projektets kompetensutveckling?

I intervjuerna är det främst fyra problemställningar som tas upp av pedagogerna knutet till EU-projektet. Det är behovet av att samverka och de former av samverkan som förekommer och uppfattningar om dessa. Det är uppfattningen om Myers Briggs Type indicator (MBTI) som är en av de ansatser som används av konsulten i förstudien inför EU-projektet. Det är personalens uppfattning om hur beslut om kompetensutveckling har fattats och om ansvaret för kompetensutveckling. Det är pedagogernas uppfattning om förändring och om varför kompetensutveckling behövs.

5.1. Pedagogernas uppfattning om samverkan

Personalen pratar mycket om samarbete/samverkan när EU-utbildningen berörs. Alla ger uttryck för ett behov av att samverka/samarbeta mer än de gör nu. Samverkan och samarbete beskrivs oftast som något positivt. Det kan emellertid betyda olika saker och de vinster som uttrycks kan se olika ut.

5.1.1. Samverkan som att lära sig något

En vinst som pedagogerna kan se med samverkan är att de faktiskt lär sig något av det. Genom att arbeta tillsammans med andra så ser man hur andra gör och löser olika situationer som uppstår. Pedagogen får någon att diskutera med det kan man inte göra med sig själv. Även eleverna kan tjäna på att vara med i samverkan. Det ger en trygghet att lära känna flera vuxna på skolan, men också att få lära känna fler barn. En pedagog säger att hon tror att det är förebyggande mot mobbing för hon tror inte att man slår på sina vänner. Pedagogen framhåller vikten av samverkan både uppåt och nedåt i åldrarna och parallellt. Hon tror att barnen mår bra av att få komma tillbaka till förskolan ibland när de börjat skolan. Det är också viktigt för förskolebarnen att få komma in i klassrummet, att få vara i skolan. Parallellsamverkan ser hon vinster med planeringsmässigt eftersom eleverna befinner sig på någorlunda samma nivå.

5.1.2. Samverkan som att dela ansvar

En annan pedagog ser samverkan som att få någon att dela ansvaret för klassen med. Så här säger hon: "För första gången i mitt liv har jag fått någon att dela ansvaret med" (L lärare) hon tycker det är skönt att ha någon att diskutera med. En liknande uppfattning har en pedagog som säger att det är inte det att hon inte kan vara ensam med barnen men hon vill ha någon att bolla idéer och tankar med. Om något uppstår i klassrummet så vill hon kunna diskutera det med någon som är väl insatt och känner eleverna. Hon har också ett behov av att kunna prata med någon mer erfaren kollega om olika

inlärningsproblem. Som när en flicka i klassen hade väldiga problem med att lära sig att läsa. Då vände hon sig till en kollega i ett annat spår som har lång erfarenhet och där kunde hon få råd och hjälp. Hon har uppfattningen att det är ett öppet klimat på skolan så det är inte svårt att be någon om hjälp. Det delade ansvaret skapar förutsättningar för lärande.

5.1.3. Samverkan som att få arbetsfördelar

Någon kan också se att samverkan är att få grupptimmar med sin klass eller som en annan pedagog säger: så "har man nog hela tiden i huvudet man vill inte att dom ska vistas i den här stora gruppen hela tiden" (F Fritidspersonal). Men grupptimmar är inte ett accepterat sätt att uttrycka sig på denna skola. Hon menar att genom att klassen delas så får eleverna tillgång till båda pedagogernas kompetenser.

"Som när jag sa att det är viktigast att man har grupptimmar i ettan och grupptimmar det är som att svära i kyrkan och jag kan inte förstå varför för grupptimmar ...jaja men man måste använda kompetenser" (L)

En annan uppfattning av samma fenomen är att genom att klassen delas så blir hon lämnad ensam med sin halva.

"Sedan så är det ett enmansrace egentligen för att så nära har inte vi kommit i samverkan med barnen i klassen tycker jag så att vi lägger upp planeringen och kompletterar varandra där och det är jag bra på och det kan jag ge dom. Utan nu kan man säga så att klassläraren till stor del vet vad hon vill ge dom, jag vet vad jag vill ge dom sen försöker jag väva in det i det dom gör i skolan" (F)

5.1.4. Samverkan som en social fördel

Samma pedagog menar att detta kan förändras/förbättras tack vare insatser som EU-projektet och en insats som MBTI. Genom att de lär känna varandra bättre och bättre så kommer de närmare varandra och kan på så sätt lättare samverka med varandra. Samverkan kan då ses som en social fördel.

Att få en helhetssyn på eleverna är ett viktigt mål med samverkan och det menar en av pedagogerna att man kan uppnå i sitt eget arbetslag det vill säga de personer som finns runt om eleven hela dagen.

5.1.5. Om skillnaden mellan samverkan och samarbete

En av pedagogerna talar om skillnaden mellan att samarbeta och att samverka. Med att samarbeta menar hon att man träffas då och då och talar lite om eleverna. När man samverkar så arbetar man tillsammans.

"Men då samverkade vi inte men samarbetade det är ju lite skillnad" (F)

En form av samarbete kan vara att ta hand om varandras elever. Om pedagoger har olika kompetenser så kan man byta elever för att de ska få bättre kvalitet på undervisningen. Det kan betyda att en pedagog som är duktig i engelska byter med en lärare som är duktig i bild och så byter man elever och tar både sin egen klass och den andra i

engelska. Man kan också göra det i syftet att lära känna en grupp elever som man ska ta över till exempel från årskurs tre till årskurs fyra. Detta ger också en tidsvinst i planeringstid för ämnet.

Rent allmänt så kan pedagogerna tänka sig att samverka mer än de gör nu men strukturen sätter gränser. Strukturen är gjord för samverkan inom det egna spåret i form av schemalagda planeringstillfällen ett antal gånger per vecka. Pedagogerna uttrycker att de tycker det är roligt att samverka med nya människor för att de lär känna fler och lär sig mer.

5.2. Pedagogernas uppfattningar om behovet av Myers Briggs Type Indicator.

Myers Briggs Type indicator (MBTI) var en av de kompetensutvecklingsinsatserna som riktades till alla. Den tas upp i intervjufrågorna och visar sig uppfattas på varierande sätt.

5.2.1. MBTI som ett sätt att se varandra

MBTI uppfattas som att det fanns med i projektet för att personalen skall få upp ögonen för varandras olikheter och för att kunna utveckla arbetslagen. Så här säger en pedagog om MBTI:

”Man kan ju tycka vad man vill om det men det gör att man lär känna människor på ett annat vis. Man hade kunnat ha en annan kurs också va men det va lite kul alltså. Man tar det för vad det är och inte lägger djupaste allvar i det” (F)

En av pedagogerna menar att när man arbetar med människor är det mycket som sker omedvetet och på känsla så kanske är testet och diskussioner runt det bra att ha med sig även om det är svårt att direkt peka på den direkta nyttan av det. Ytterligare en uppfattning som kommer fram är att det var roligt att göra testet men att sen gjordes det ingenting av det. De som är av den uppfattningen menar att testresultaten kunde ha använts för att sätta samman nya arbetslag. Här menar en pedagog att när de starka och svaga sidorna visar sig så skulle hon vilja veta vad hon ska göra med den kunskapen. Ska hon utveckla sina svaga sidor eller använda sig av sina starka sidor?

Fler av pedagogerna påpekar att de arbetar med människor och vet mycket väl att vi är olika. Här säger någon att de inte behöver MBTI för att lära känna sina kollegor. En pedagog tror att det är lätt att uppfatta en kollega på ett visst sätt om man inte känner varandra. Testresultaten har också givit upphov till många roliga diskussioner. En viss skepsis mot tester visar sig här. Man tror inte på sånt men det är ändå roligt när testet visar att man är den man trodde sig vara. Det kändes däremot inte lika kul när de andra inte såg en som den man tycker sig vara. Här visar sig uppfattningar som att de som har vissa bokstavskombinationer blir lärare och de som har andra kombinationer blir till exempel rektorer.

5.2.2.MBTI som värdering

Men det finns också en uppfattning om att MBTI används som en värdering eller betygsättning. Man har uppfattat det som att vissa kombinationer är finare än andra att ha. Det uttrycks så här:

”Att man inte behöver vara en hemsk person för lite grand kan jag känna att man hade värderingar där att det egentligen var finare att vara en sån här lite kreativ, lite flummig typ” (L)

Då menar hon finare än att vara ordningsam och strukturerad. Respondenten har uppfattat det som att om många i ett lag har samma kombinationer så kan det arbetslaget inte utvecklas till det bättre.

5.3. Pedagogernas uppfattningar om hur beslut har fattats och hur ansvar fördelas

En av de saker som lyfts fram av pedagogerna är makten över organisationens kollektiva och det egna lärandet. Hur beslut har fattats och hur ansvar fördelas återkommer i samtalen med samtliga. Tre år efter att EU-utbildningen introducerades minns ingen egentligen hur det gick till.

5.3.1.Delaktighet som information från ledningen

En av respondenterna:

”Tror att det var under en kvällskonferens tror jag och sen så har man väl hört lite grand men jag tror inte att det var så där väldigt tydligt vad det innebar och vem som skulle vara med och så där men just EU- projekt det känner man igen att det va och hur det kunde gå till och liknande” (F)

Det är inga klara bilder som presenteras. ”Man har hört lite grann” men det var väl inte särskilt tydligt. Man var frågande både till vilka målen var, vilka som skulle delta och vad det skulle innebära. Några saker minns man till exempel att man inte fick gå på vanliga utbildningar och att projektet skulle löpa under tre år när man påmints om det och någon sträcker sig så långt som till att det nog nämndes vid första informationen.

Medvetandets tidpunkt förläggs också olika. Några förlägger sin vetskap om projektet till ”upptakten”. Andra drar sig till minnes att det inleddes med intervjuer, att det fanns tillfällen när man fått önska vilken kompetensutveckling man vill ha. EU-utbildningen framstår som något som bara plötsligt finns där. En av pedagogerna uttrycker det som

att man plötsligt ”fått en massa pengar”. Pedagogerna vet ungefär när de informerats och det har skett vid en tidpunkt när EU-beslutet redan är beslutat.

Vilken information pedagogerna fått verkar lika oklart. Samtliga pedagoger verkar åtminstone efter hand ha fått klart för sig att projektet skulle löpa över tre år.

5.3.2. Delaktighet som individuellt ansvar

Samtliga lyfter också fram den process där de tillfrågas om vilka utbildningar de önskar. Denna uppfattas överlag som individuellt inriktad. En av pedagogerna talar både om en gemensam och om en individuell satsning. Hon noterar att ”vi fick reda på att vissa av dom här kurserna skulle vara gemensamma bestämda och vissa fick vi lämna in önskemål på vad vi själva ville vidareutbilda oss i och det gjorde vi”. En annan talar om att vissa önskemål varit vanliga till exempel arbete med barn i kris och att hon räknat med att det skulle anordnas centralt. Annat kan ha ordnats av arbetslag gemensamt eller enskilt. Hon vet inte så noga. Vilka olika kompetensinsatser som kommit till är pedagogerna inte säkra på men de lastar inte skolledningen eller någon annan i organisationen. Istället talar de om sina egna brister. När en pedagog tillfrågas om hon tycker att hon egentligen inte fått någon information om EU-utbildningen svarar hon att

”Nej de gav det kanske men jag tog det kanske inte till mig jag är lite dålig faktiskt på att ta till mig sådana här saker utan jag förväntar mig att sådant ska fixas och så ska jag bara kunna gå på så därför passar egentligen den gamla tidens system mig väldigt bra när allting serverades för jag, jag är fostrad så” (L)

Ansvarsfrågan återkommer hos några av pedagogerna. En antyder att det trots allt kan ha något med informationen att göra och att det inte blev ”klart uttalat liksom att vem ser till att dom sakerna som vi kom fram till blir gjorda”. Pedagogen menar att hon fick för sig att det som fanns på pappret det skulle man anordna och att den som var intresserad kunde gå.

5.3.3. Delaktighet utan inflytande

Att man fick önska men ändå inte fick det man önskat tycks vara en källa till förvåning och irritation. Samtliga tycks ha erfarenheter av att ha önskat något de upplevde som viktigt för sin egen och organisationens utveckling och inte ha fått det. Någon av pedagogerna talar om att man önskat ta europeiska datakörtkortet men att hon inte fått det. En annan talar om att hon ville lära sig om barnmassage och att hon sett att ett annat spår önskade det så hon trodde att hon skulle få det. Det fanns trots allt förväntningar på att det skulle ha en betydelse vad pedagogerna önskade. En pedagog berättar att intervjuerna där man blev tillfrågad om vilka utbildningsbehov hon hade gav ett positivt intryck.

”Ja jag uppfattade väl den ganska positivt att allting var möjligt att man kunde önska och att det kunde skraddarsys då till en det gjorde jag vid det tillfället sen har jag förstått att så var det ju inte riktigt vad jag har inte fått någonting av det jag önskade mig” (F)

Den här typen av erfarenheter tycks inte satt ett tydligare spår än ett en av pedagogerna säger att hon knappt minns längre vad hon önskade sig. Hon har inte gått tillbaka och tittat vad hon ville ”men det är väl så att jag inte kan säga att jag blev besviken heller men det blev inte som jag trodde att det skulle bli”. Samma pedagog säger senare att det egentligen var synd för sådant som önskades skulle ha varit bra att ha i organisationen. Hon säger också att de utbildningar som genomförts inte varit anpassade efter individen utan efter att man kunnat utbilda många. Det kan hon acceptera att man väljer vad som är bra för organisationen men om det bara är för att man kunnat skapa stora grupper tycker hon det är fel.

Om projektet som helhet uppfattar en pedagog det så här:

”Jag tycker det kändes att man kommenderades in i nånting som inte visste riktigt vad det var det kan jag ju säga det tyckte jag ”

Det finns också ett annat perspektiv. För lärarna är kompetensutveckling något självklart. Man kan som en pedagog uttrycker det sitta och vänta på att någon skall ordna det.

5.3.4. Delaktighet på likvärdig grund

För övrig personal uppfattas rätten till kompetensutveckling inte som lika självklar. Så här säger en fritidspedagog:

”Jag var inte medveten om har jag märkt idag när tiden har gått och projektet strax är slut vem som skulle ta kontakterna och se till att de här utbildningarna blir gjorda det som man har haft som personligt önskemål och sen så har vi det fanns ju en lång lista på föreläsningar som det står alla på men jag har förstått nu efteråt att det betyder inte alla utan för fritids har det betytt att man har fått prioritera då att skicka någon så att säga alla har ju svårt att gå ifrån samtidigt men alla lärarna skulle nog gå dit”

Hon säger också att en gång gjorde hela skolan en studieresa som hon minns som hon minns som givande.

”All personal på skolan och det var nog en av dom få gånger som vi har liksom haft tid och möjlighet det var en studiedag så då var här inga barn på hela skolan och vi kunde ge oss i väg alla utan att det blir så omständligt och kluddigt och man måst e fixa folk och vikarier och sånt ja det är ju om man bara ser personalmässigt att vi lär känna att vi går kurser tillsammans som det här med stresshantering är också en sak då man lär känna varandra på ett annat sätt”

Pedagogen uppfattar det alltså som att alla inte ges möjlighet att delta i all kompetensutveckling.

5.3.5. I egna händer

En av pedagogerna berättar om ett initiativ som hon och några andra pedagoger och startade en egen kompetensutveckling. De hade naturligtvis ledningens godkännande. Det gick till så att de som var intresserade kunde sätta upp sig på en lista. På det sättet blev det så att de arbetade över spårgränserna och det uppfattade man som att det var väldigt givande och det pågick under avslappnade former.

5.4. Pedagogernas uppfattning om förändring

5.4.1. Förändring som nödvändighet och arbetsbörda

Personal som jobbat inom skola och barnomsorg har varit med om många förändringar men uppfattar ändå att förändring i många fall är något positivt. En del förändringar handlar om att byta arbetslag. Så här säger en pedagog som har bytt ut många av sina kollegor för andra året i rad:

”jag tycker det är ett stimulerande jobb även om det har blivit för mycket stimuli på slutet” (F)

Förändring kan alltså vara något jobbigt för det går inte att jobba in sig på något och slå sig till ro där. Man kan vara säker på att det kommer något nytt snart.

”Med tanke på att IUP det är väldigt stort och det kommer att ta många år innan man har kommit in i det så jag hoppas att man inte hittar på något nytt nu utan att det är IUP och LUS och ingenting annat” (L)

En annan pedagog framhåller behovet av förändring i skola och fritidshem. Hon menar att för att få en helhetssyn på eleverna så behöver vi hitta nya former för samarbete. Detta menar hon ska göras främst i det egna arbetslaget. De menar också att förändring ökar arbetsbördan under inkörningsperioden.

Så här beskriver en pedagog sin omedelbara reaktion när hon fick kännedom om EU-projektet:

”Hur ska jag få till det? Hur skall detta gå ihop med allting annat? Plötsligt blev man lite rädd att det skulle va ännu en sak som lades ovanpå det som redan fanns” (L)

En stor förändring som genomförts under projektiden är LUS (läsutveckling i skolan) med stora utbildningsinsatser som föreläsningar och seminarier kommenteras så här:

”LUS det är ett alldeles utmärkt sätt för läraren att hålla reda på var barnen befinner sig i läsutvecklingen men absolut inget man ska berätta för föräldrarna och ditt barn ligger på tolv och ditt ligger på femton, jag är jätterädd för den betygsättningen och det är skrämmande att man gör det så långt ner i åldrarna att de börjar prata om lus redan på förskolan” (L)

5.5. Pedagogernas uppfattning om varför kompetensutveckling ska ske

Det fanns egentligen ingen fråga i min intervjuguide som berörde varför man skall ha kompetensutveckling men det har ändå nämnts i intervjuerna. En pedagog menar att i EU- projektet har kompetensutvecklingen varit till för att utveckla de professionella kompetenserna.

”Det har varit mer riktat egentligen för dom behov man har i skolan det har inte varit för att utveckla mig kanske direkt utan för att utveckla mitt jag som professionell kanske men förr gick man lite på såna saker som utvecklade en själv också typ det här med spa och så för det egna välbefinnandet” (L)

Ingen av de intervjuade har ifrågasatt att man ska ha kompetensutveckling men man kopplar den till förändring. När något nytt skall införas i skolan så får pedagogerna kompetensutveckling.

6. Analys och diskussion

I följande avsnitt redovisar jag min tolkning av resultatet av min undersökning. Jag utgår ifrån mitt syfte som är att undersöka pedagogers uppfattningar om organisatoriska förutsättningar för pedagogers kompetensutveckling. Det är alltså pedagogernas egna uppfattningar som jag har varit ute efter, deras subjektivt upplevda ramar om vilka förutsättningarna är för kompetensutveckling. Fem teman blir tydliga och har legat till grund för hur resultatet har redovisats. Det är samarbete, MBTI, beslut och ansvar, förändring och behov av kompetensutveckling. Pedagogerna diskuterar inte dessa strikt utifrån hur man uppfattar deras betydelse för kompetensutveckling. I vissa fall är det istället betydelsen för skolutveckling som kommer i fokus. I andra fall byter man riktning och diskuterar till exempel kompetensutvecklingens betydelse för att samverkan skall ske.

6.1. Samverkan och samarbete

Resultaten visar på att pedagogerna uppfattar en del av kompetensutvecklingsinsatserna som främjande för samverkan och samarbete samtidigt som man uppfattar samverkan och samarbete som en förutsättning för att få till stånd kompetensutveckling. Man gör alltså en koppling mellan kompetensutveckling och ökat eller förbättrat samarbete. I förlängningen ser man också samarbete som bra för att skolan ska fungera som en enhet vilket var ett av målen för insatsen. Arbetslagsutveckling och arbetet med MBTI uppfattar pedagogerna som en grund för att lära känna varandra och varandras kompetenser. Detta uppfattas som att det läggs en god grund för att samverka genom det sätt arbetet organiseras på men också som att vissa organisationsformer är en förutsättning eller åtminstone en grund för att individer skall kunna lära och utvecklas och organisationen skall kunna förändras. Det tolkar jag som att pedagogerna innefattas av paradigmet samarbete för förändring som Hargreaves (1998) för fram. Samarbetsparadigmet blir ”en artikulerande och integrerande princip för handling, planering, kultur, utveckling, organisation och forskning” (s 256-257). Personalen orienterar sina uppfattningar inte enbart mot samarbete som organisatoriskt inskrivna regler för hur man skall arbeta utan också utifrån hur de som individer skapar förståelse för vikten av att samarbeta om man skall kunna utvecklas och utveckla organisationen.

Hargreaves beskriver också de former av samarbete som jag finner på skolan, dels samarbetskulturer där individerna söker samarbete men också påtvingad kollegialitet. En form av samarbete som jag fann i resultatet är att pedagogerna ber varandra om råd i olika pedagogiska frågor. Man söker varandras hjälp för att underlätta arbetet, för att dela ansvar, men också för att ha någon att bolla idéer med. Formella kompetensutvecklingsinsatser som MBTI uppfattas till exempel som möjligheter att lära känna varandra och få tid att tala med varandra. De underlättar därmed för pedagogernas möjlighet att lära av varandra. På det sättet uppfattar pedagogerna att de är en organisation av erfarenheter och att de kan lära av varandra. Här överensstämmer mina resultat med Larsson (2004) som lyfter fram aspekt på samarbete som avgörande för att nya handlingsstrukturer ska kunna skapas på skolan.

Påtvingad kollegialitet kommer till stånd via administrativa påbud om att personal ska samarbeta. Påtvingad kollegialitet kan också vara ett resultat av styrdokumentens inriktning eller skolledningens uppfattningar om hur arbete skall bedrivas. Hargreaves ser påtvingat samarbete som en förlängning av administrativa beslut som begränsar och kontrollerar och använder samarbete för att se till att lärare ställer upp på förändringar som andra har bestämt. Pedagogerna i min studie diskuterar till exempel schemalagd planeringstid på samma sätt som Hargreaves diskuterar påtvingad kollegialitet. De uppfattar schemalagd planeringstid som en påtvingad samarbetsform som hindrar deras utveckling. Skolan har bestämt vem de skall planera med och vill de planera med någon annan får de svårt att finna tid till detta. Utifrån Hargreaves perspektiv kan man säga att ledningen genom schemaläggning av lärarnas planeringstid inte visar förtroende för lärarnas professionalitet och att lärarna i min studie också uppfattar det så. Planeringstiden har visserligen motiverats med att den skall underlätta för samverkan i det egna spåret men pedagogerna ger uttryck för att vilja samverka mer spontant och frivilligt. De uppfattar det som att ledningen infört en samarbetsstruktur som sätter gränser för hur man kan lära av varandra. Hargreaves menar att ”viktiga konsekvenser av påtvingad kollegialitet är ineffektivitet och bristande flexibilitet ...” (s 222). Pedagogerna uttrycker uppfattningen att de har ett behov av att samarbeta mer än de gör. Samtidigt handlar det om samarbete på deras villkor.

Sådan samverkan som är frivillig menar Hargreaves (ibid.) leder till kontinuerlig utveckling. Resultatet visar på att pedagogerna också uppfattar det så. Resultatet tyder på att det kanske är dags att utveckla möjligheterna till planering så att de går att lösa även över spårgränserna. Hargreaves nämner inte den form av samarbete som förekommer i svenska skolor som brukar kallas samverkan och ofta sker med en lärare och en fritidspedagog. Hansen (1999) gör emellertid kopplingen att samverkan mellan skola och skolbarnsomsorg är beslut som kommer uppifrån och grundar sig på ekonomiska, organisatoriska och pedagogiska motiv. Denna samverkan är reglerad i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 1994). I § 2 skrivs det så här: det som sägs i läroplanen om lärare skall också gälla för fritidspedagoger och förskollärare som undervisar inom de skolformer som läroplanen gäller för. Vidare skall läraren samverka med andra för att nå utbildningsmålen. Läroplanen ger uttryck för uppfattningen att ”ett ömsesidigt möte mellan de pedagogiska synsätten i förskoleklass, skola och fritidshem kan berika elevernas utveckling och lärande” (Lpo 94:1, s 3). Tolkningen av Lpo 94:1 ger pedagogerna ett frirum eftersom man låter bli att tala om hur denna samverkan skall ske. I min studie framstår det som om pedagogerna uppfattar samverkan som både mål och medel. Samarbete som institutionell kategori uppfattas emellertid helt olika av pedagogerna. I ett av exemplen redovisar en pedagog uppfattningen att samverkan betyder att man delar upp arbetet mellan sig medan den andra pedagogen uppfattar det som att samverka kring uppgiften. Pedagogen i exemplet i resultatdelen uppfattar det inte som att den bryter mot de organisatoriska förutsättningarna så som de uttrycks genom läroplanens mål. Det står inte att samverkan måste ske i samma rum eller att de olika pedagogiska synsätten ska mötas samtidigt. Det framstår som fullt möjligt att organisera verksamheten så att eleven kan tillbringa först två lektioner med den ena läraren och sedan två lektioner med fritidspedagogen och får då möta de olika synsätten. I det relaterade fallet kan eleverna möjligtvis få del av det fritidspedagogiska synsättet när eleverna är tillsammans med fritidspedagogen.

Fritidspedagogen anser emellertid att läraren och hon inte samverkar och därför inte lär av varandra. Forskning visar att fritidspedagogerna inskolos i lärarnas pedagogiska synsätt när de arbetar tillsammans med lärare i skolan (Calander 1999), medan lärare inte påverkas av fritidspedagogernas pedagogiska synsätt (Hansen 1999). I det relaterade fallet tolkar jag det som att lärarens pedagogiska synsätt tar överhanden. Läraren låter sig inte påverkas av fritidspedagogens synsätt att samverka och lära av varandra. Lärarens uppfattning tillåts dominera oavsett vilka de organisatoriska förutsättningarna är. Samtidigt menar Larssons (2004) att synliggörande är en viktig aspekt i organisatoriskt lärande. Enligt ett sådant resonemang skulle lärarens dominerande uppfattning i det här fallet leda till att man riskerar att gå miste om det lärande som kommer till stånd när man ser varandra arbeta eftersom de sällan vistas i samma rum, det vill säga att den enskilde lärarens erfarenheter synliggörs för andra lärare är avgörande för att nya handlingsstrukturer ska kunna skapas på skolan. Den strategiska kontexten (Calander 1999) medger ett tolkningsutrymme som främst kan utnyttjas av läraren.

Samverkan betraktas inte enbart som ett medel för kompetensutveckling av pedagogerna. Att dela ansvar eller få arbetsfördelar uttrycks inte som en form av lärande eller utveckling. Samtidigt finns det en stark koppling mellan hur lärare uppfattar förutsättningar för kompetensutveckling och de två dimensioner av organisatoriska förutsättningar som uttrycks i Hargreaves begrepp samarbete och kollegialitet och påtvingad kollegialitet där det första uppfattas som ett stöd och en förutsättning för kompetensutveckling medan det senare uppfattas som ett hinder.

6.2. Likvärdiga förutsättningar

En uppfattning som visar sig tydligt är frågan om likvärdighet i projektet. Det visar sig genom uppfattningar om rätten att delta i de kompetensutvecklingsinsatser som anordnas. I intervjuerna knyts dessa uppfattningar till skolans yrkeskategorier. Vissa är anställda som lärare andra som fritidspedagoger eller förskollärare. Den som ger uttryck för uppfattningen att hon inte ges möjlighet att delta i den utsträckning som hon skulle vilja är fritidspedagog. Pedagogen ger uttryck för att kompetensutveckling är en prioriteringsfråga på fritidshemmet. Hon gör relevant att lärare och fritidspedagoger har olika avtal om kompetensutveckling. Fritidspedagoger har inget avtal om kompetensutveckling medan lärare har 104 timmar/läsår (www.lararforbundet.se, 2004-05-23). Fritidshemmen får lov att stänga sin verksamhet två dagar/läsår. Den tiden används ofta till planering av den egna eftermiddagsverksamheten. Problem uppstår när kompetensutveckling är förlagd till tid när fritidshemmen har verksamhet. Calander (1999) visar på samma problem nämligen att ojämlikheten mellan lärare och fritidspedagoger verkar vara inbyggd i verksamheten genom fackliga avtal och olikheter i utbildningar. När det gäller likvärdighet kommer även lönefrågan upp på ett sätt som visar att fritidspedagogen inte uppfattar skillnaderna i utbildning som så avgörande att de borde påverka löneutvecklingen. Det är individuell lönesättning som gäller på skolan. Pedagogerna har svårt att förstå vad de löneskillnader som finns mellan de som har likvärdig utbildning beror på. Så här säger lärarförbundet om lönesättning:

”Individuell lönesättning i allmänhet och Löneavtal 01 i synnerhet förutsätter att samtal förs med arbetstagare om uppställda mål, resultat och koppling till lön. Detta förutsätter

att arbetsgivaren tydliggör krav, förväntningar, uppsatta mål och följer upp resultatet. Likaså att verksamhetsmålen är diskuterade i organisationen och bland medarbetarna. I samtalet formulerar chef och medarbetare bl.a. de individuella mål och de krav och förväntningar som finns från bådas sidor. Vidare sker en uppföljning av åstadkomna resultat så att kopplingen till lön kan göras. En individuell lönesättning kräver chefer med tydlighet såväl i målbeskrivningen som i sitt sätt att sätta lön.” (www.lararforbundet.se , 2004-05-23).

Läraryrket visar också på de nackdelar som ett individuellt lönesystem innebär för arbetsmiljön. Avundsjuka, ökad stress, och att chefens maktutövning ökar är några sådana nackdelar (ibid.). Yrkesskicklighet är det som pedagogerna menar är svårast att värdera. De som sätter lönerna ser aldrig pedagogerna arbeta och det finns inga betyg som kan visa hur eleverna når målen. Här får jag förmoda att pedagogerna trots kriterier för lönesättning har svårt att uppfatta vad det är som leder till en högre lön. Blossing (2003) visar på samma fenomen, lärarna i hans studie uppfattar att lönekriterierna är oklara. Ett sätt att förklara att frågan får liten betydelse i intervjuerna är att den framstår som självklar. Pedagogerna vet hur de olika förhållandena ser ut och vilka de institutionella villkoren är även om man som i fritidspedagogernas fall inte kan förstå varför. Likvärdigheten tas inte upp som ett hinder utan som en rättvisefråga där fritidspedagogerna säger att ”vi fick inte vara med”. I något fall säger man att ”det är skönt att slippa vara med ibland”.

Att fritidspedagogerna tar upp likvärdighetsfrågan tror jag kan relateras till det faktum att de anser att deras jobb mer och mer liknar lärarens och känner därför att de vill bli likvärdigt behandlade. Man kan ju säga att fritidspedagogerna hjälper lärarna i deras arbete medan fritidspedagogerna inte får samma stöd från lärarna i sitt arbete. Fritidspedagogerna har lägre status genom utbildning och lönesättning. Att pedagogerna har olika avtal om kompetensutveckling och arbetstid är något som försvårar för samverkan. En förändring på denna punkt kräver nya avtal eller att skolan löser det organisatoriskt på lokal nivå. Den litteratur jag har funnit som tar upp likvärdighetstemat koncentreras på eleverna.

Hallerdts (1999) diskussion kring jämställdhet handlar om flickors och kvinnors villkor men jämställdhet gäller även mellan människor inte bara mellan könen. Hennes rekryteringsargument kan användas även i denna studie för om det hade varit lika villkor för lärare och fritidspedagoger så hade man kanske haft en bredare rekryteringsbas för de båda yrkena. Även om pedagogerna bara tar upp att de inte får vara med som ett rättviserargument så menar jag att kvalitetsargumentet kan användas för att ökad kvalitet i kompetensutveckling kan uppnås genom tillgång till fritidspedagogernas perspektiv.

6.3. Delaktighet

Under inledningen av projektet har en del uppfattat att de skulle få delta i valet av kompetensutvecklingsinsatser. Pedagogerna uppfattar det som att så inte har varit fallet. Man har uppfattat det så att de skulle få önska men att någon annan skulle organisera deras kompetensutveckling. Delaktighet har uppfattats som att få välja men inte delta i arbetet med att göra kompetensutvecklingen möjlig. Hargreaves (1998) diskuterar begreppet omstrukturering i skolan och menar att i det skett en förskjutning från regler,

eget ansvar som medför en omdefiniering av relationer mellan lärare, elever och ledare i skolan. Han menar att det är dags att lyssna på lärarens röst, det är läraren som är den professionelle som förverkligar skolans mål. Det förefaller som att pedagogerna uppfattar det egna ansvaret för kompetensutveckling olika. En del ser det fortfarande som en ledningsfråga och om man går miste om kompetensutveckling så uppfattar man det som att ledningen inte skött sin uppgift.

Ledningens betydelse har framförallt lyfts fram i diskussioner som jag klassat som diskussioner om delaktighet men också i den bakomliggande beskrivningen av projektet i konsultens analys. Rektorer framtonar i dokumentationen som att de har lagt ner mycket tid och kraft på projektet, att de varit angelägna om att det skulle fungera. De har haft mycket administration utöver det vanliga för projektet. I intervjuerna tar inte pedagogerna upp ledningens betydelse för drift av projektet på det planet. Det är istället hur man informerats om projektet och på olika sätt blivit delaktiga i beslut som man nämner. Bristande information uppfattas som ett hinder för delaktighet.

Pedagogerna visar en viss besvikelse över att de inte fick det de önskade men tar det ändå med jämnmod. En del lägger skulden på sig själva, de menar att de säkert fått veta hur det skulle fungera men att de glömt det eller inte förstått det. Alla utom en har tvärtom uppfattat själva intervjun i början av projektet som mycket positiv. Den hade alltså ett värde i sig. En pedagog kände att hon fick stöd för ett viktigt beslut som rörde hennes arbete som hon skulle ta just då. I Hargreaves mening har intervjun uppfattats som ett stöd för ansvarstagande för den här pedagogen. Ett problem tycks vara att det räcker att lyssna på pedagogerna för att de skall uppfatta att man varit delaktiga. Man behöver inte gå så långt som att verkligen låta dem var delaktiga i besluten om kompetensutveckling. En tolkning skulle kunna vara att pedagogerna inte förväntade sig fullständig delaktighet. I intervjuerna ger de uttryck för att de vet vad de vill ha för kompetensutveckling. Pedagogerna är vana vid att bli serverade kompetensutveckling flera gånger per år på kollektiv grund snarare än efter individuella önskemål. Pedagogernas uppfattning kan ställas mot uppfattningen att om läraren är en viktig aktör i skolutveckling så borde de bli delaktiga i besluten om deras egen kompetensutveckling (Blossing 2003, Hargreaves 1998).

Samma pedagog som säger att hon vill bli servad med kompetensutveckling berättar att hon själv tagit initiativ och genomfört kompetensutveckling på egen hand. Denna insats är hon mycket nöjd med. Hon är också missnöjd med EU projektet på ett sätt och återkommer hela tiden till att hon inte fick vad hon tyckte hon behövde för att kunna sköta en del av sitt jobb. När hon ordnar det själv så vet hon vad hon får. När hon inte har något konkurrerande behov vill hon gärna bli servad. Det tyder på att hon uppfattar det som legitimt att ledningen bestämmer och att de ändå kan ordna något som just hon behöver lära sig. Hon uppfattar alltså de organisatoriska förutsättningarna så att de dels medger att man kan bli servad men också att man kan ta eget ansvar och få den kompetensutveckling man vill. De organisatoriska förutsättningarna uppfattas som möjliga att tolka på olika sätt så att de gynnar de egna behoven. Samtidigt ger pedagogerna uttryck för en enorm vilja och motivation att lära sig det som de uppfattar att de behöver för sitt arbete.

6.3.1.MBTI

MBTI kom att tjäna som en speciell organiserande faktor i samband med EU-projektet men uppfattades inte enbart som en organisatorisk förutsättning för kompetensutveckling. En del pedagoger uppfattar MBTI som en möjlighet att lära känna varandra. Testet kan därmed träda in som en möjlighet för dem genom att de talar med kollegor om hur de kategoriserats och när de gör jämförelser med hur de uppfattar varandra. Här pekar resultatet mot att det blir något av testet när pedagogerna själv uppfattar möjligheter att göra något av det. Föreläsningen som kallades uppföljning av MBTI handlade om hur vi använder kunskapen om varandras olikheter så att den kommer alla till del. Att använda kunskapen om våra olikheter handlar om jämställdhet på arbetsplatsen, så formuleras beskrivningen av innehållet av konsulten. En del pedagoger uppfattade inte testet som en möjlighet att lära känna andra. Testet uppfattades som roligt men man kunde inte se organisatoriska förutsättningar för att göra något av det. Ansvar för att göra något av det sågs inte som ett individuellt ansvar utan som något organisationen måste hantera. Det uppfattades till exempel som ett underlag för att sätta samman nya arbetslag. Olika uppfattningar fanns om vilka förutsättningar som testet egentligen gav. De varierade från en tilltro till psykometriska metoder och möjligheter till att använda bokstavskombinationerna för att bestämma arbetsuppgifter till misstro mot den typen av metoder. I något fall uppfattar pedagogerna dess betydelse för kompetensutveckling. Här finns en koppling till resonemanget om delaktighet. Förutsättningen för att man skall kunna dra nytta av MBTI är att man får en klar bild av avsikten med det och hur man kan använda det för att utveckla sig. En del pedagoger uppfattar MBTI som en form av betygsättning. Det är oklart hur de kan ha fått den uppfattningen. MBTI är en kartläggning som är konstruerad för att urskilja individuella skillnader i våra grundläggande funktioner och attityder.

6.4. Konsultens roll

Konsultens roll i projektet är svår att analysera utifrån det knapphändiga skriftliga material som finns att tillgå. Materialet består av en 28 sidor lång handlingsplan från analys. Jag har försökt att få kontakt med konsulten för att ställa frågor men de avvisade mig med motiveringen att skolledning vet allt så det är bara att fråga dem. Så därför får jag gissa mig till vad de egentligen tänkte. Men det framgår att man har försökt att göra en analys av verksamheten där man har tittat på verksamhetens starka och svaga sidor, den psykosociala miljön och analysera vilka kompetenser som finns. Dessutom har man tagit upp framtida behov av kompetensutveckling på individuell och allmän nivå. Detta material har delats ut till all personal. Ledningens roll är lika svår att analysera, de har i sin ansökan till EU talat om vad de vill arbeta utifrån. När konsultens analys var klar har de dessutom gjort en kommentar till handlingsplanen. Här talar de lite mer utförligt om vad de vill med projektet. Men sen blir det lite mer oklart hur man har kommit fram till vilka insatser som skulle sättas in för att nå målen. En anledning till att pedagogerna inte tar upp ledningens roll så mycket i intervjuerna tror jag kan bero på att det råder oklarhet om vem som egentligen styrde projektet, konsulten eller ledningen.

6.5. Sammanfattning

Den undersökta skolan ändrar de institutionella förutsättningarna för kompetensutveckling genom att anordna detta som ett EU- projekt. Projektet förändrar förutsättningarna genom att ekonomiska medel tillförs skolan. Genom detta ekonomiska tillskott kan en konsult anställas för att utföra en del av de arbetsuppgifter som skolledningen inte har tid eller kompetens för, som till exempel att göra en analys av verksamheten. Dessutom görs stora insatser för att främja det kollektiva lärandet genom arbetslagsutveckling. Detta har tidigare inte varit vanligt, de största satsningarna inom skolan har varit riktade mot individuellt lärande. Det görs även en ansats till en dialog mellan pedagogerna kring skolans utveckling och kompetensutveckling något som anses främja lärande.

Min analys pekar på att pedagogerna uppfattar samverkan och samarbete som en väg mot skolutveckling och lärande i arbetslivet. Detta sammanfaller med vad Larsson (2004) kallar en organisation av erfarenhet. Ibland uppfattar man det som att de organisatoriska förutsättningarna saknas. Det kan röra sig om fri planeringstid och möjlighet att samverka med kollegor men också om konceptuella hinder som har att göra med hur man uppfattar olika mål. Analysen visar också på att man uppfattar brister i likvärdighet i projektet. Detta gäller både mellan och inom yrkeskategorier. Mellan kategorierna gäller det vem som får vara med. Delaktighet i beslut om kompetensutveckling uppfattar pedagogerna som en förutsättning för kompetensutveckling även om de i vissa fall säger att man inte har tid eller orkar så vill man ändå vara med och besluta. Kompetensutveckling i någon form uppfattar en del pedagoger som en självklar rättighet. Här går en skiljelinje mellan lärarna som också har avtalsreglerad rätt till kompetensutveckling och fritidspedagogerna som saknar sådan.

Att pedagogerna uppfattar något som en organisatorisk förutsättning innebär inte att man betraktar sådana förutsättningar som tvingande ramar. Snarare kan man vara bärare av motstridiga uppfattningar och redovisa något som en organisatorisk förutsättning för kompetensutveckling i ett sammanhang men visa hur man tar sig runt denna förutsättning i ett annat.

6.5.1. Avslutande reflektion

Resultatet av denna studie bör kunna användas vid planering av kompetensutveckling på den undersökta skolan, på andra skolor eller på helt andra arbetsplatser. Det framstår som viktigt att planering av kompetensutveckling bör inbegripa de som ska delta i den. Det verkar också troligt att samverkan och samarbete är en väg till utveckling i arbetslivet. Detta talar för att det finns tillfällen då kompetensutveckling inte ska vara individuell. Problemet med likvärdighet kan säkert uppkomma inom andra branscher med olika yrkeskategorier det är därför något som bör finnas med vid planering av kompetensutvecklingsinsatser.

7.Referenser

- Argyris, C (1996) Skilled incompetence. I Starkey, K (ed) *How organizations learn*. London: Thomson international press
- Bang, H (1999). *Organisationskultur*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G (1981) *Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Berg, G (1992). *Statlig styrning och kommunal skoladministration. En rapport från SLAV-projektet*. Uppsala: Pedagogiska institutionen Uppsala universitet.
- Berg, G (1995). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Förlagshuset Gothia
- Bryman,A (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi
- Blossing, U (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Calander, F (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Carlgren, I & Hörnqvist, B. (1999) *När inget facit finnsom skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Skolverket
- Cuban, L (2001) *Why Are Most Teachers Infrequent and Restrained Users of Computers in Their Classrooms?* i Woodward, J och Cuban, L. Technology, curriculum and professional development: adapting schools to meet the needs of students with disabilities. London: Sage
- Dahlöf, U. (1999) Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. En tillbakablick. I *Pedagogisk Forskning i Sverige* ÅRG. 4 NR 1 s 43-57
- Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, M (1985). *Fortbildningens historia. Stämningbilder och funderingar*. Linköping: Skolledarutbildningen.
- Ellström, P-E (2002). Lärande- i spänningsfältet mellan produktionens och utvecklingens logik. I Abrahamsson, K (red) *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur
- Englund, T. (1999) Talet om likvärdighet I svensk utbildningspolitik. I *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell
- Fullan, M. G. (1997). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Granberg, O. (1996) *Lärande i organisationer. Professionella yrkesutövares strategier vid organisatorisk förändring*. Stockholm: Stockholms universitet. Rapport nr 28 Seminariet om miljöpedagogik och kunskapsbildning.

- Gustavsson, C. (1999) Ramfaktorer och pedagogiskt arbete. I *Pedagogisk Forskning i Sverige* ÅRG. 4 NR 1 s 43-57
- Hallerdt, B. (1999). Flickor och IT en pilotstudie. I ” ... utvecklingen beror då inte på användningen av datorer”. *IT användningen i den svenska skolan våren 1998*. Stockholm: Skolverket. Liber.
- Hargreaves (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Hultqvist, K. (2/2001) *From the people's home to the pupil's home? Enabling State and the Lateral Tower of Observation*. Ulf Palmenfelt (red). *Barnkulturforskning i Norden*
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Krueger, A, Lindahl, M (2002) *Klassfrågan – en ESO rapport om lärartätheten i skolan*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer: Finansdepartementet., Regeringskansliet.
- Larsson, P (2004) *Förändringens villkor: en studie av organisatoriskt lärande och förändring inom skolan*. Stockholm : Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan.
- LPO 94: 1 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Fritzes
- Lundgren U. P. (1984) Ramfaktorteoriens historia. I D. Broady & U.P. Lundgren (red): *Rätten att tala*. Stockholm: Symposion.
- Madsén, T (red) (1994) *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Odin, B. och Åhs, Knut (1986) Den dolda styrningen: Skolpolitisk intention – pedagogisk verklighet. Lund: studentlitteratur
- Ohlsson, J. (2001) Utvecklingsprojekt väcker motstånd. *Pedagogisk Forskning i Sverige* årg. 5 nr 2 s 102-121
- Riis, U (1999) ” ... utvecklingen beror då inte på användningen av datorer”. *IT användningen i den svenska skolan våren 1998*. Stockholm: Skolverket. Liber.
- Rosenblatt, Z. (2004) Skill flexibility and school change - A multinational study. *Journal of education* nr 5 s 1- 30
- Selghed, B (2004) *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö: Reprocentralen, Lärarutbildningen.
- Winther, Jörgensen, M, Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: studentlitteratur.

8. Elektroniska källor

Myndigheten för skolutveckling. (2003) *Kärnan i utveckling är förändring*
www.skolutveckling.se 2004-05-16

www.lararforbundet.se 2004-05-23

www.skolverket.se 2004-04-05

9. Övriga källor

De dokument som jag har fått tillgång till på min arbetsplats:

Handlingsplan

Kommentar till kompetensutvecklingsplan

Genomförandeplan

Deltagarlistor

Ansökan till EU

10.

Bilaga 1

Intervjuguide

Jag kommer att inleda intervjun med frågor om respondentens ålder, utbildning, yrkeserfarenhet och anställningstid på skolan.

När/hur/av vem fick du för första gången veta något om EU-projektet?

Vad fick du veta, innehåll, tidsplan, mål mm?

Vilka förväntningar hade du på utbildningen innan den startade?

I inledningsfasen blev du intervjuad och då sade du..... hur tänkte du då?

Kan du se någonting i utbildningen som har lett till att ditt samarbete med olika kollegor har förändrats/ i så fall vad och varför?

Det talas mycket om Myers Briggs... vad tror du att det har betytt och betyder för er som kollegor?

Vilka faktorer tror du gör att personalen vill stanna på skolan och varför skall någon söka sig hit som personal?

Vad har de insatser du deltagit betytt för din utveckling som pedagog och människa?