



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Blir man någonsin färdig lärare?

En studie kring kompetens- och skolutveckling
i tre kommuner

Lena Hansson
Anna Klemensson
Annalena Svensson

Examensarbete i LAU350

Handledare: Ylva Ulfsdotter Eriksson

Rapportnummer: Ht06 2480-08

Abstract

- Examinationsnivå:** Examensarbete, 10p
- Titel:** Blir man någonsin färdig lärare? En studie kring kompetens- och skolutveckling i tre kommuner
- Författare:** Lena Hansson, Anna Klemensson och Annalena Svensson
- Termin och år:** Höstterminen 2006
- Institution:** Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet
- Handledare:** Ylva Ulfsdotter Eriksson
- Rapportnummer:**
- Nyckelord:** Skolutveckling, kompetensutveckling, fortbildning, förändringsarbete, läraryrket
- Syfte:** Syftet med studien var att undersöka lärares och rektorers inställning till kompetens- och skolutveckling samt att se hur kompetensutveckling bedrivs på lokal nivå.
- Huvudfrågor:**
- Hur uppfattas kompetens- och skolutveckling av mottagarna?
 - Hur bedrivs kompetensutveckling på lokal nivå i tre olika kommuner?
 - Finns det någon föreställning om hur kompetensutveckling borde bedrivas för att nå skolutveckling och för att lärare ska kunna utvecklas samt bedriva sitt yrke på ett tillfredsställande sätt?
 - Finns det skillnader mellan olika skolor och kommuner?
- Metod:** Litteraturstudier gjordes, där terminologi, historik samt forskning kring ämnet belystes. För den empiriska undersökningen användes strukturerade intervjuer och dessa tolkades hermeneutiskt.
- Resultat:** Enligt den forskning som gjorts sker optimal kompetens- och skolutveckling om den initieras ur ett upplevt behov eller problem. Ibland kan denna utveckling ske i samarbete med forskare. Resultaten i denna studie visar att teori och verklighet stämmer överrens. Till största del är kompetensutveckling kollektiv, och syftar främst till att stärka pedagogernas didaktiska kunskap. Vad gäller fortbildning i ämneskunskaper sker denna mer på individuell basis. Lärarna känner att de kan vara med och påverka kompetensutvecklingen på skolan. Skolledare och lärare i undersökningen tycks i stort sett ha en gemensam syn på skol- och kompetensutveckling. I och med att de har olika yrkesroller har de dock olika perspektiv; skolledare ser mer helhet medan lärare ser utifrån sin egen verksamhet. Enligt regeringens budgetsproposition 2007 kommer två miljarder kronor att satsas på kompetensutveckling i den svenska skolan. Utifrån detta redovisas informanternas olika visioner om framtidens kompetens- och skolutveckling.
- Betydelse för läraryrket:** Samhället förändras i allt snabbare takt. Ingen vet exakt vilka kompetenser som kommer att krävas av individer i framtiden. Som pedagog är det då viktigt att hela tiden medvetet följa utvecklingen. Denna studie belyser hur kompetens- och skolutveckling ser ut i skolan i relation till dagens forskning. Studien ger även insikter i hur den närmaste framtiden skulle kunna se ut i utvecklingssammanhang.

Innehållsförteckning

Abstract.....	2
1 Inledning	4
2 Syfte.....	5
3 Metod och urval.....	6
3.1 Urvalsgrupp	6
3.2 Tillvägagångssätt	6
3.3 Tillförlitlighet.....	8
3.4 Etik	8
4 Teorianknytning	9
4.1 Terminologi.....	9
4.1.1 Kompetensutveckling.....	9
4.1.2 Skolutveckling	10
4.2 Historisk tillbakablick på kompetens- och skolutveckling.....	11
4.3 Anledningar till varför utveckling ibland går trögt.....	15
4.4 När utvecklingsarbete fungerar	18
4.4.1 Var ska arbetet börja?	18
4.4.2 Arbetet.....	19
4.4.3 Aktionsforskning.....	20
4.5 Kompetensutveckling ger skolutveckling?.....	21
4.6 Sammanfattning av teorianknytningen.....	23
5 Resultat	24
5.1 Hur uppfattas kompetens- och skolutveckling?	25
5.1.1 Lärarnas uppfattning kring utveckling.....	25
5.1.2 Rektorerens uppfattning kring utveckling.....	26
5.2 Hur bedrivs kompetensutveckling på lokal nivå i tre olika kommuner?.....	27
5.2.1 Lärarnas beskrivning av kompetensutveckling	27
5.2.2 Rektorerens beskrivning av kompetensutveckling	28
5.3 Föreställningar om hur kompetens- och skolutveckling borde bedrivas.....	29
5.3.1 Lärarnas visioner om kompetensutveckling	29
5.3.2 Rektorerens visioner om kompetensutveckling	30
5.4 Finns det skillnader mellan olika och skolor och kommuner?.....	31
6. Diskussion	32
6.1 Resultatdiskussion	32
6.2 Inför framtiden	35
Referenser	37
Bilaga 1 Förfrågan om intervju	39
Bilaga 2 Intervjufrågor till lärare.....	40
Bilaga 3 Intervjufrågor till rektor	41

1 Inledning

Samhället förändras i allt snabbare takt. Utvecklingen går framåt. Vi vet inte vad framtiden kommer att ge, men vi vet att dagens elever måste vara rustade för att möta den. Ett långt och livsvitt lärande för elever och lärare, talas det om i många sammanhang. För att uppnå detta krävs att skolan följer med i utvecklingen genom kompetens- och skolutveckling. I regeringens proposition 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*, rörande den utbildning vi nu gör vårt examensarbete i, understryks vikten av kompetensutveckling:

Läraren har ett personligt ansvar för sin egen kompetensutveckling. Kompetensutveckling är både en rättighet och en skyldighet. Var och en som arbetar har ansvar för att kunna reflektera över sitt arbete och vilka krav på kunskaper som olika situationer ställer (s. 30).

Man blir aldrig färdig i läraryrket. Bara för att man har en examen så räcker inte det, utan man måste fortsätta sin utveckling genom fortbildning. I takt med att samhället utvecklas bör man i skolan se över behovet av kompetensutveckling och dess innehåll. Yttre och inre ramar förändras ständigt och påverkar lärarens yrkesroll; lärare behöver kompetensutveckling. Nya läroplaner tillkommer, men de genomförs inte på en dag utan kräver ett omfattande förändringsarbete, därför är kompetensutveckling nödvändig för skolutveckling.

Kompetensutveckling är ett mycket vitt begrepp som kan ha ett oerhört varierat innehåll och kan även beröra olika nivåer inom skolan. Det kan handla om skolan som organisation, skolan på regional eller kommunal nivå, en enskild skola, ett enskilt arbetslag eller en enskild lärare. Det är inte bara nivån som styr innehållet i kompetensutvecklingen, utan det beror också på var kompetensutvecklingen initieras. Innehållet styrs av vad det är man vill uppnå och vem det är som vill uppnå målet.

I vår VFU har vi hört kommentarer som: ”Denna föreläsning/detta tema har jag ingen nytta av!” ”Det kommer nya modeflugor hela tiden. Nästa vecka är det något annat som gäller, därför bryr jag mig inte.” ”Jag har inte tid med kompetensutveckling.” ”Studiedag - vad skönt! Då kan jag göra sådant som jag inte hinner med annars.” Kan det vara så att enskilda lärare känner att de inte kan påverka innehållet i skolans kompetensutveckling och att det finns en avog inställning till kompetensutveckling? Eller, handlar det om ekonomi och bristande kommunikation mellan skolläda och lärare?

Detta arbete fokuserar på hur kompetens- och skolutveckling ser ut på lokal nivå, hur lärare och rektorer ser på den kompetensutveckling de själva deltar i och huruvida kompetensutveckling leder till skolutveckling. Känner lärarna att de kan vara med och påverka kompetensutvecklingen, det vill säga initieras utveckling inifrån eller är det så att förändringsarbete är något som styrs från centralt håll?

Utifrån våra erfarenheter från VFU blev vi nyfikna på ämnet. När vi dessutom erfor att den nya regeringen tänker satsa pengar på kompetensutveckling i skolan ville vi ta reda på hur det verkligen ser ut ute i fält. I skollagen kap. 2 § 7 står att kommunerna ska ombesörja relevant kompetensutveckling. För oss i vårt yrke kommer denna studie leda till att vi blir mer observanta för vår egen kompetensutveckling i framtiden och vi hoppas att de skolor där vi gjort undersökningen också kommer att bli mer medvetna om kompetensutveckling. Detsamma gäller skolan som organisation, om vårt arbete kommer att publiceras på den nivån.

2 Syfte

Den här studien bygger på samhällets och skolans förändring. Politiker påverkar hur skolverksamheten ska fungera. Nya läroplaner och förordningar träder i kraft och ändrar förutsättningarna i skolan. Syftet med studien är därför att undersöka lärares och rektorers inställning till kompetens- och skolutveckling samt att se hur kompetensutveckling bedrivs på lokal nivå i tre 7-9-skolor. En annan del är att titta närmare på vad forskare säger om förändringsarbete, fortbildning i läraryrket samt kompetens- och skolutveckling och knyta samman detta med empirin.

De frågor som undersökningen söker svar på är:

- Hur uppfattas kompetens- och skolutveckling av lärare och skolledare?
- Hur bedrivs kompetensutveckling på lokal nivå i tre olika kommuner?
- Finns det någon föreställning om hur kompetensutveckling borde bedrivas för att nå skolutveckling och för att lärare ska kunna utvecklas samt bedriva sitt yrke på ett tillfredsställande sätt?
- Finns det skillnader mellan de undersökta skolorna?

3 Metod och urval

I detta kapitel redogörs hur informanterna valdes ut samt hur studien har genomförts och bearbetats. Det sista delkapitlet ger också en beskrivning av hur hänsyn har tagits till etiska aspekter i undersökningen.

3.1 Urvalsgrupp

Undersökningen gjordes i 7-9-skolor i tre jämnstora kommuner i västra Sverige. Valet av kommuner avgjordes av våra privata anknytningar. I varje kommun finns förutom lägre och högre stadier, endast en 7-9-skola, därmed var valet av skola enkelt. Skolorna är jämförbara så till vida att de är ungefär lika stora; elevantalet i varje skola uppgår till ca 450, 550 respektive 620 elever. Att just 7-9-skolor valdes var helt av egenintresse, eftersom detta stadium troligen kommer att vara vår framtida arbetsplats.

I undersökningen intervjuades en rektor och fyra lärare på varje skola. I resultatdelen omnämns skolorna som A, B och C. Vad gäller urvalet av lärare avsågs att intervjua fyra lärare: en undervisande lärare i vardera ämnesinriktningen matematik/naturorienterade ämnen, samhällsorienterade ämnen, språk samt hem- och konsumentkunskap. Detta urval gjordes till viss del strategiskt (se vidare Trost, 1997, s. 106), vilket handlar om att vissa karakteristika väljs ut i förväg. Vårt karakteristiska val var just undervisningsämnen och detta på grund av en av oss ställd hypotes om att det möjligen gick att urskilja olika åsikter om kompetensutveckling beroende på om läraren undervisade i ett praktiskt, teoretiskt eller praktisk-teoretiskt ämne. Alla som tillfrågades om att delta i intervjuerna ställde upp.

3.2 Tillvägagångssätt

Syftet med studien var att undersöka inställningen till kompetens- och skolutveckling hos lärare och rektorer samt se hur detta förändringsarbete ser ut på skolorna och även ta reda på vilka visioner som finns kring ämnet. Utifrån detta syfte var intervju den bästa metoden, för att kunna få fram ett mer fritt berättande och tänkande kring temat.

Innan intervjuerna genomfördes gjordes litteraturstudier, för att vi själva skulle ha kunskap om innebörden av kompetens- och skolutveckling, fortbildning och förändringsarbete. Det krävdes för det första insikt i terminologin, men också kunskaper i historik samt vad forskning och olika styrdokument pekar på i dag, för att vi skulle kunna ställa samman ändamålsenliga intervjufrågor och även för att kunna bearbeta svaren på frågorna.

Då intervjuerna skulle genomföras på tre olika orter och var och en av oss gjorde intervjuer på var sin skola, beslöt vi att använda oss av en strukturerad intervju, i den mening som beskrivs av Bo Johansson och Per Olov Svedner (2006, s. 43): ”I den strukturerade intervjun är frågeområdena och frågorna bestämda i förväg. Svaren är vanligen öppna, även om det [...] kan förekomma frågor med fasta svarsalternativ, t ex bakgrundsfrågor. Ofta nöjer man sig med att anteckna svaren.” Jan Trost (1997) beskriver detta som standardisering, det vill säga ”frågorna är desamma och situationen densamma för alla intervjuade” (s. 19). Orsaken till detta val var för att vi vid bearbetningen skulle ha jämförbara intervjuunderlag. Hade vi valt

helt kvalitativa intervjuer, utan strukturerade frågor, hade bearbetningen i det närmaste blivit omöjlig.

Intervjufrågorna (se bilaga 2 och 3) arbetades fram utifrån de syftesfrågor som vi ville undersöka och även utifrån den strukturerade intervjuform som beskrivs ovan. Tips på hur frågorna skulle formuleras fick vi ifrån Trosts bok *Kvalitativa intervjuer* (1997). För att informanterna skulle kunna tala fritt, utan att bli alltför styrda av frågeställningarna, sammanställdes öppna frågor. Bakgrundsfrågorna (lärarfrågorna 1-4 samt rektorsfrågorna 1-3, se bilaga 2 och 3) användes för att göra kortare beskrivningar av informanterna. Syftesfrågan hur informanterna uppfattas kompetens- och skolutveckling besvaras av lärarnas intervjufrågor 5, 6, 15 och 16 samt av rektorernas intervjufrågor nr: 4, 5, 13 och 14. Den andra syftesfrågan som ställdes handlade om hur kompetensutveckling bedrivs på respektive skola. Denna fråga undersöktes i intervjuerna av lärarfrågorna: 9 till och med 14 samt av rektorsfrågorna 8 till och med 11. Vad gäller syftet med att söka svar på lärares och rektorers visioner kring kompetens- och skolutveckling besvarades genom de övriga frågorna i intervjuerna.

Innan själva intervjuerna gjordes prövades frågorna i pilotintervjuer, för att kvalitén på intervjuerna skulle bli så bra som möjligt. Vad som upptäcktes vid pilotintervjuerna var bland annat hur långa intervjuerna blev samt att några frågor var otydligt formulerade och därmed fick ändras. Vi skickade sedan ut en förfrågan om intervju (se bilaga 1) till de olika skolorna och tider för intervjuer bokades med lärarna.

Trost (1997) diskuterar för- och nackdelar med användandet av bandspelare vid intervjuer. Fördelarna är att intervjuaren inte behöver anteckna precis allt som sägs utan har möjlighet att gå tillbaka och lyssna på intervjun i efterhand. Dessutom kan för frenetiskt antecknande verka irriterande för informanten. De nackdelar Trost nämner är att alla inte vill bli intervjuade med bandspelare, informanter blir ofta hämmade när inspelningar görs, tekniken kan krångla och det tar lång tid att sammanställa allt inspelat material. Valet om man vill använda sig av bandspelare eller ej, menar Trost, är en smaksak. Utifrån Trosts argumentation, samt att vi kände att det passade oss bättre, valde vi att hålla intervjuerna utan bandspelare. I Johansson och Svedners (2005) beskrivning av den strukturerade intervjun (se ovan) nämns också att man vanligen nöjer sig med att anteckna svaren. Dessutom kan ibland en intervju verkligen starta efter att bandspelaren har stängts av, då nervositet hos den intervjuade kan släppa.

Det var kontentan och helheten i informanternas svar som eftersöktes. Svaren antecknades under själva intervjuerna och granskades av intervjuaren direkt efteråt, så att inga oklarheter fanns vid sammanställningen. Dessa anteckningar skrevs sedan samman, analyserades och jämfördes.

Eftersom ämnesområdet vi gjort undersökningar i, redan har tolkats av våra informanter och vi i vår tur gjorde tolkningar av de svar vi fick, kan hermeneutiken göras gällande. Hermeneutik handlar om förstående tolkning, eller som Nils Gilje och Harald Grimen (2004) uttrycker det "förståelse och mening" (s. 175). För att komma den vetenskapliga sanningen så nära som möjligt gjorde vi teoretiska anknytningar och intog ett metaperspektiv i vår analys av intervjusvaren. Vi försökte att förhålla oss till informanternas verklighet samtidigt som vi intog detta metaperspektiv och gjorde tolkningar. Gilje och Grimen (a.a.) benämner detta "Dubbel hermeneutik: begrepp som ligger nära och långt från verkligheten" (s. 178).

3.3 Tillförlitlighet

För att försäkra undersökningens tillförlitlighet följer här en diskussion om dess reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Staffan Stukát förklarar dessa termer i *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005) med att reliabilitet innefattar själva mätningens kvalitet, hur korrekt resultatet kan förväntas vara utifrån det instrument som använts. Validitet avser frågan om undersökningen mäter som det som den ska mäta och undersökningens generaliserbarhet fokuserar på vem/vilka resultaten gäller.

I föreliggande undersökning har intervjuer, utan bandspelare, och tolkningar av dessa använts som mätinstrument. Anledningen till att bandspelare valdes bort var att ge informanterna en större frihet utan att känna nervositet vilket ofta blir fallet då bandspelare används. Istället fördes anteckningar som sedan tolkades av intervjuaren. Här medges att bruket av bandspelare eventuellt hade gett större tillförlitlighet då man hade kunnat gå tillbaka till källan för att kontrollera ett diffust svar. Men trots detta ansågs anteckningarna vara tillräckliga.

Vad gäller undersökningens validitet får den anses vara relativt hög. Då intervjufrågorna har formats utifrån forskningsfrågorna bör undersökningen mäta det som avsikten är att mäta. Men, informanternas ärlighet kan undersökningen inte borga för.

Undersökningens generaliserbarhet är nog så viktig att ta upp i sammanhanget. Urvalsgruppen är ganska liten, 15 informanter sammanlagt, men i och med att undersökningen gjordes i tre olika kommuner ökar generaliserbarheten. Dessutom har en medveten spridning av informanternas inriktning i fråga om undervisningsämne gjorts, vilket gör att fler ämnesgrupper bland lärare är representerade. Vidare ställde alla de tillfrågade upp på intervjuer, vilket ger ett gott empiriskt underlag. Däremot har informanterna bara kunnat reflektera över sin egen situation och verksamhet. Ett större antal informanter hade gjort generaliserbarheten tydligare, men både tid och utrymme gör att det inte är möjligt att intervjua alla pedagoger på en skola.

3.4 Etik

I vår studie har vi förhållit oss till de forskningsetiska regler som beskrivs av Johansson och Svedner (2006), Stukát (2005) samt Trost (1997). Informanterna upplystes redan i vår förfrågan om intervjun (se bilaga 1) vad studien handlar om samt att anonymiteten beaktas så att vare sig namn på personer, skolor eller kommuner kommer att nämnas i arbetet. Informanterna hade också möjlighet att via mail när som helst ställa frågor till oss eller till vår handledare.

I resultatdelen ges visserligen en bakgrundsbeskrivning av informanterna, men inte så att deras identitet kan röjas. Eftersom det troligen är allmänt känt på de undersökta skolorna att vi har gjort intervjuer där, sammanställdes resultatet av intervjuerna på så sätt att det inte går att urskilja vem som sagt vad. Vi använde oss inte heller av några direkta citat. Trost (1997) skriver att "det kan uppfattas som integritetskränkande att t.ex. göra direkta citat från talspråket" (s. 95). Direkta citat, menar Trost vidare, bör man enbart använda om de är viktiga för analysen. Utifrån detta gjorde vi bedömningen att inte använda oss av sådana.

4 Teorianknytning

För att få en förståelse för vad kompetens- och skolutveckling innebär kommer följande kapitel att behandla terminologi, historik samt forskning kring förändringsarbete i skolan.

4.1 Terminologi

Även om *kompetensutveckling* och *skolutveckling* kan tyckas likvärdigt laddade, finns olikheter i deras innebörd. För att tydliggöra termerna kompetensutveckling och skolutveckling har vi valt att förklara orden, så att inga tveksamheter ska kunna uppstå över vad vi menar med det ena eller det andra.

4.1.1 Kompetensutveckling

I syfte att tydliggöra vad som menas med *kompetensutveckling* har följande hämtats ur Nationalencyklopedin (1996), band 11:

Kompetens (ytterst av senlat. *Compete'ntia* "sammanträffande", "överensstämmelse", av *co'mpeto* "sammanträffa", "vara ägnad", "vara kompetent", "räcka till"), kunnighet, skicklighet. **1 formell kompetens**, utbildning eller erfarenhet som krävs för viss tjänst eller befattning.

Därmed kan man dra slutsatsen att kompetensutveckling betyder att det är kunnigheten och skickligheten inom ett område som utvecklas, vilket tydliggörs i *Pedagogiska föreställningar* (1997), skriven av Arne Maltén, universitetslektor i pedagogik. I boken definieras kompetensutveckling enligt följande:

Kompetensutveckling handlar om att utnyttja, stärka och förnya de kunskaper, färdigheter, attityder, förhållningssätt och erfarenheter, som finns såväl hos den *enskilde medarbetaren* som *verksamheten i sin helhet*. Detta kan ske i form av gemensam fortbildning för hela personalgruppen eller via enskilt deltagande i kurser. Dock är det viktigt att dessa insatser inte sker improviserat eller kommer till på en höft, utan arrangeras med klar behovs- och målinriktning. Det kan gälla att hålla sig ajour med vad som händer inom yrkesområdet, att bli varse vilka nya krav och uppgifter som den framtida verksamheten kommer att ställa på yrkesutövaren, att överhuvudtaget utveckla den individuella kompetensen så att skillnaden mellan önskvärd och befintlig kompetens minimeras (s. 193).

Vidare talar Maltén om hur man skiljer mellan olika kompetenser:

Man har anledning (fritt efter Gotsvalli, 1991) att skilja mellan

- en *yrkesmässig fackkompetens* (omfattande fackkunskaper för branschen i fråga),
- en *samspelskompetens* (med inriktning på kommunikation, rollfunktioner, ledarskap, personalsamverkan, konflikthantering m.m.) samt
- en *ledningskompetens* (med kunnighet i ekonomisk styrning, administrativa rutiner, arbetslagsstiftning etc.).

Så gott som allt yrkesarbete är idag inriktat på gruppssamverkan och samarbete, vilket kräver såväl yrkeskunskaper som samarbetsförmåga.

Kraven på lärares yrkeskompetens kan mycket förenklat grupperas och sammanfattas i tre huvudkrav (fritt efter Kveli, 1994):

- *Pedagogiskt handlande*: läraren genomför undervisning i överensstämmelse med fastställda mål och planer, samt anpassar inlärningsarbetet till elevernas förutsättningar och den aktuella situationen.
- *Pedagogisk planering*: läraren skapar själv planer för undervisning och inläring utifrån de värdegrunder och ramfaktorer som gäller för skolans verksamhet, samt för samspelet mellan skola och samhälle.
- *Kritisk reflektion*: läraren ifrågasätter, bedömer, vidareutvecklar sitt eget pedagogiska arbete och utvecklar därmed kontinuerligt sin yrkeskompetens (s. 193-194).

Kompetensutveckling i skolan handlar om att hos lärare och annan skolpersonal öka, utveckla och förbättra yrkeskompetensen, för att kunna utföra ett kvalitativt arbete, menar Maltén (a.a.) I och med att samhällets utvecklas bör därmed också skolpersonal förberedas och utbildas i takt med samhällets progression. Kompetensutvecklingen eller fortbildningen sker på olika nivåer, från enskild lärare till den övergripande organisationen på statlig nivå. Men som oftast ligger ansvaret för kompetensutveckling på den enskilda skolan. Kompetensutveckling kan innehålla olika saker, exempelvis individuella studier, kollektiva föreläsningar, fortbildning inom arbetslaget, med mera. Innehållet i kompetensutvecklingen styrs av att ett mål eller problemområde definieras, antingen av staten, kommunen, skolledningen eller av lärarna själva.

Tidigare har begreppet *fortbildning* använts i skollagen om fortbildning men enligt regeringens proposition om en förnyad lärarutbildning 1999/2000:135 menar man att:

kompetensutveckling är ett vidare begrepp än fortbildning, och rymmer såväl ämnesbreddning som ämnesfördjupning, metodutveckling, arbetslagsutveckling, forskning och utvecklingsarbete samt annan verksamhetsutveckling av betydelse för förskolan, skolan och vuxenutbildningen (s. 29).

Inom ramarna för kompetensutveckling finner man alltså inte bara vidareutbildning inom sitt ämne utan även sådant som rör lärares och annan skolpersonals dagliga yrkesarbete.

4.1.2 Skolutveckling

Definition av *skolutveckling*, enligt Ingrid Carlgren, professor i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm, och Berit Hörnqvist, som 1998 var avdelningschef på Skolverket (1999, s. 7): ”Begreppet skolutveckling är inte en beteckning för en neutral förändring utan uttrycker en önskvärd förändring av skolan. Vi går från något sämre till något bättre.” Vidare menar Carlgren och Hörnqvist att skolutveckling:

har kommit att förknippas med skolreformer och implementering av skolreformer. Denna aspekt innebär att reformerna fungerar som ett slags facit för vad som bedöms som utveckling. Med varje reform följer vissa föreställningar om vad som är skolutveckling och också visa modeller för hur skolutveckling ska komma till stånd (a.a., s. 7).

Dekanen på utbildningsfakulteten vid universitetet i Toronto, Michael Fullan (1995), betraktar skolutveckling på ett djupare plan och menar att ”significant educational change consist of changes in beliefs, teaching style, and materials, which can come about *only* through a personal development in a social context “ (s. 132). Skolutveckling kan därmed ses som ett resultat av att den gemensamma kompetensen inom skolan har ökat och kvalitén inom verksamheten har höjts, så att lärarna blir bättre på att ge eleverna den utbildning de, enligt svensk lag, är berättigade till. Att lärare skulle bli bättre på sitt uppdrag kan tydliggöras vid de återkommande utvärderingar som utförs av den lokala skolpersonalen och i de nationella utvärderingar som görs av Skolverket. Exempel går att finna i *Skolverkets lägesbedömning 2006* (se vidare s. 15).

4.2 Historisk tillbakablick på kompetens- och skolutveckling

År 1842 utfärdades den första folkskolestadgan i Sverige, vilken innebar obligatorisk skolgång samt att alla stadsförsamlingar och varje socken skulle ha minst en skola med en utbildad lärare. Denna historik beskrivs av Gunnar Richardson (1994), pedagogikprofessor emeritus i Skara, och han pekar på att ansvaret för skolan till en början låg både hos staten och hos kyrkan. Staten skulle stå för lärarutbildningen och vad gäller kyrkans ansvar delades skoldistriktet in i samma områden som församlingarna och kyrkoherden var ordförande i skolstyrelsen. Det mest utmärkande i skolans utveckling är därmed att den till en början blev allt mer centraliserad och enhetlig. Staten reglerade resurser och regler genom statsbidrag. Tanken var att staten skulle styra skolans utveckling åt samma håll i hela landet. Som vi alla vet har oerhört mycket förändrats sedan dess, utveckling har skett.

Vad gäller skolutvecklingen talar Richardson (a.a., s. 78 ff.) om en rad olika utvecklingstendenser som har verkat under 1900-talet. Här kan man i grova drag se att skolan till en början utvecklades kvantitativt genom att den nådde alla samt att skolpliktstiden förlängdes både vad gäller antalet timmar per dag och antalet dagar per år. Vidare har en kvalitativ utveckling skett genom att allt färre elever går i varje klass, att lärare har fått bättre utbildning samt att skolmiljön har förbättrats. Skolans frigörelse från kyrkan har gjort att skolan håller sig mer neutral till religion. Skolan har också blivit enhetlig i hela Sverige med en nioårig grundskola.

Kompetens- och skolutveckling har under historien påverkats av (och påverkas fortfarande av) hur skolverksamheten styrs, vilket i sin tur har berott på hur samhället i stort har sett ut, det vill säga befolkningsutvecklingen, näringslivet och arbetsmarknaden har påverkat (och påverkar) hur skolan fungerar. Tittar man enbart på de senaste årtiondena ser man att Sverige från början av 1970-talet och fram till idag har haft svängningar i ekonomin: oljekrisen 1973, högkonjunktur under 80-talet, hög arbetslöshet under början av 90-talet, vilka i sin tur har påverkat skolan. Andra områden som också har påverkat är den tekniska utveckling som skett. Dagens informationssamhälle anses ha startat under 60- och 70-talen. Även om flertalet skolreformer har avlöst varandra och skolan har förändrats mycket sedan starten, är det först under den senare halvan av 1900-talet som kompetens- och skolutveckling kommer i fokus bland forskare.

Richardson hävdar att man mot slutet av 1960-talet uppfattade att skolan hade nått sin färdiga form och att det nu enbart krävdes tillsyn för att det skulle fungera bra. Under detta decennium hade en rad viktiga beslut tagits: 1962 kom grundskolereformen Lgr62 och med den en mer enhetlig grundskola, 1964 förändrades gymnasiet till att bli mer enhetligt, 1967 kom en reform för vuxenutbildning och 1968 integrerades yrkesskolan med gymnasiet. Nu hade man således den optimala skolan. Men 1970-talet är, enligt Richardson, en vändpunkt för skolans utveckling. Det som hände var att styrningen och ansvaret för skolan kom att förändras.

Den vändning som Richardson pekar på är den så kallade SIA-utredningen (skolans inre arbete) som lades fram 1974. Denna utredning hade analyserat skolan och fann att den centrala styrningen gjorde att skolan inte kunde utnyttja de resurser som fanns runt om i Sverige på ett effektivt sätt. SIA-utredning var grogrunden till de skolreformer som sedan följde (Lgr 80, Lpo 94, Lpf 94 och Lpfö 98), där staten fastställer målen för skolan och kommunen har ansvar för driften och den pedagogiska verksamheten. Från och med 1991 förändrades även

lärarnas anställningsvillkor från att ha varit statligt anställda till att ha kommunen som arbetsgivare. I grova drag kan man se att skolan en gång började i decentraliserad form för att sedan bli helt styrd av stat och kyrka, vilka allt eftersom har släppt styrningen och genom SIA-utredningen och de påföljande läroplanerna har kommunerna övertagit styrningen av innehållet i skolorna.

Tittar man samtidigt lite närmare på hur skolverksamheten har förhållit sig till forskning under de senaste decennierna, ser man att tendenserna mer eller mindre har följt styrningen av skolan. Karin Rönnerman (1998), universitetslektor och docent på institutionen för pedagogik och pedagogik vid Göteborgs universitet, menar att lärare från 1950-talet och två decennier framåt, då skolan styrdes helt och hållet av staten, har fått testa olika modeller för hur forskningsresultat ska omsättas i skolan. I dag (2006) handlar det mer om att lärare själva ska vara med och bidra till forskningen. Rönnerman (a.a., s. 15) hänvisar till Carlgren som jämför dagens situation med hur det såg ut på 1940-talet, då lärare var delaktiga i skolforskningen och utvecklingen av skolan och dess reformer.

När sedan staten tog över allt mer under 50- och 60-talet ”deprofessionaliserades” lärarna, menar Rönnerman. Vetenskapen kom att jobba med att hitta den rätta lösningen för undervisningen i skolan, vilket betydde att forskningens resultat var modeller som spreds från forskarna via fortbildning och dessa modeller skulle lärarna i skolan följa. Alla lärare skulle använda sig av samma modell vilken ansågs vara den rätta. Detta utvecklingsarbete brukar beskrivas som FoU-modellen (Forsknings- och Utvecklingsarbets-modellen). Tanken var att alla elever i hela landet skulle få lika utbildning. I och med denna modell kunde lärare själva inte påverka skol- och kompetensutveckling i någon större grad.

Det är alltså främst under sista halvan av 1900-talet som man har tittat närmare på hur utvecklingsarbetet i skolan har sett ut och ser ut. Rönnerman (1998, s. 17 – 19) beskriver fyra olika faser: fas 1: 60-talet *jakten på metoden*, fas 2: 70-talet *fortbildning via personallag*. (Lgr 80 tillkom), fas 3: *Lokalt utvecklingsarbete* (LUVA), fas 4: slutet av 90-talet och i dag, där kommunen har det fulla ansvaret som arbetsgivare vilket även omfattar personalens *kompetensutveckling*.

Vad gäller den enskilde lärarens kompetensutveckling refererar Rönnerman till Inger M Andersson som menar att lärare i ”alla tider har kompetensutvecklat sig, men [att] det var först på mitten av 1900-talet som det organiserades från statligt håll” (a.a., s. 17). Efter detta förstatligande har så ansvaret, under de senaste 50 åren, förskjutits från att vara styrt centralt till att ligga på en lokal nivå.

Denna förskjutning tydliggörs i följande figur som Rönnerman (a.a., s. 20) har hämtat från Skolverket (1992):

Fokus	Då (före 1950-talet)	Via	Nu (efter 1991)
Ansvar	Lärarna	Staten	Kommunen
Syftet	Individuell utveckling	Lokal skolutveckling	Ledarskaps- och verksamhetsutveckling
Inriktning	Ämne och metod	Allmän- och specialpedagogisk kompetensutveckling	Didaktik. Ämnet integreras i allmän- didaktik
Målgrupp	Individfortbildning	Lagfortbildning	Hela skolan
Tid	Frivillig på ferietid	I tjänsten på terminstid	I tjänsten på icke terminstid
Anordnare	Läraryrkeföreningarna	Högskola	Marknadsanpassad

figur 1. Förskjutning av ansvaret för kompetensutveckling

Som en jämförelse med Rönnermans tidigare nämnda fyra faser talar Carlgren och Hörnqvist (1999) om att det i skolans utveckling under de senaste 50 åren går att urskilja tre perioder, där den första handlar om en strävan av att utveckla lösningar för skolan, den andra om att sprida dessa lösningar och den nuvarande perioden om att skapa förutsättningar för skolor att hitta egna lösningar.

Den omstrukturering av skolväsendet som pågått sedan slutet av 80-talet (med ny ansvarsfördelning och nytt styrsystem) innebär nya förutsättningar för att tala om skolutveckling. Det finns inte längre några rätta lösningar för skolans verksamhet. Skolsystemet förväntas uppnå sina mål genom att verksamheten varierar, att man lokalt inte bara inför vad andra utvecklat utan också utvecklar egna, situationsanpassade lösningar (a.a., s. 12).

Carlgren och Hörnqvist menar samtidigt att utvecklingen i skolan kan ses i fyra steg med början i en *försöksverksamhet* (1950-talet) där syftet var att producera ny kunskap genom att lärare utvecklade pedagogiska hypoteser som forskare prövade. Detta övergick senare i ett *pedagogiskt utvecklingsarbete* (60-talet) där lärare utvecklade framkomliga vägar som forskare dokumenterade. Det tredje steget som beskrivs är *lokalt utvecklingsarbete* (70- och 80-talen) i vilket lärarna försökte omsätta de lösningar som forskningen kommit fram till. Det sista steget som då jämförs med hur det ser ut idag är *lokal skolutveckling* som går ut på att lärare prövar och omsätter egna lösningar.

Det som Carlgren och Hörnqvist frågar sig kring den tidigare centraliseringen av skolan är "hur fruktbart det är att försöka utveckla generella lösningar på lokala problem" (a.a., s. 26). Och de menar vidare att

det är [...] tveksamt om ambitionen skall vara att utveckla generella modeller som skall anpassas till lokala villkor och förutsättningar – att den snarare skall vara att skolor utvecklar lokala lösningar på sina problem och i det arbetet får möjligheter att ta del av andras erfarenheter (a.a., s. 26-27).

Kompetens- och skolutveckling hade genom centraliseringen ett utifrånperspektiv och utgick inte från det lokala perspektivet, menar Carlgren och Hörnqvist. Ingrid Nilsson, universitetsadjunkt i utbildningsvetenskap, skriver i sin avhandling från 2006 att man under 1980-talet arbetade med skolforskning utifrån ett organisationsteoretiskt perspektiv, vilket innebar att "forskningen ofta utgick från teoretiska resonemang som inte prövats empiriskt" (s. 25). Detta i sin tur gjorde att forskningen inte kändes relevant för dem som arbetade ute i skolverksamheten. Utvecklingen av skolan och kompetensutveckling hos personal har tidigare också setts som två av varandra oberoende vägar att förbättra skolan, men har genom decentraliseringen sammanförts till en helhet.

Ytterligare en aspekt av helhetstänkande är att det ensamarbete som lärare genomfört tidigare förändrades till att bli ett lagarbete i och med Lgr 80, där arbetsenheter i grundskolan föreskrevs.

Decentraliseringen har således lett till att lärare är idag inte bara konsumenter av vetenskapens kunskaper, utan nu även ska producera kunskap och detta genom lagarbete i skolan. Detta, menar Rönnerman (1998), innebär att skolan behöver utveckla en ny kultur, "en lärande organisation där lärarens kunskapsutveckling hamnar i skolutvecklingens centrum" (a.a., s. 20). Det är då viktigt, påpekar Rönnerman vidare, att i en sådan organisation kunna studera den egna praktiken och göra analyser, reflektioner och dokumentationer kring detta och sprida kunskaperna vidare till andra lärare, skolledare och forskare – det vill säga att hitta sätt att samarbeta kring kompetensutveckling.

Just detta med samarbete är en av hörnstenarna i dagens utveckling av skolan, menar Rönnerman (1998) och hon hänvisar till andra forskare inom utbildning som påvisar samma sak: Andy Hargreaves som menar "att samarbete i dag ses som nyckeln till förändring" (Rönnerman, 1998, s. 52) samt Carlgren som studerat projektverksamhet i skolan och påvisar att just samarbete mellan lärare har gett positivt resultat.

Hur ser det då ut i dag? De senaste läroplanerna, Lpo 94, Lpf 94 samt Lpfö 98, har inneburit ett större ansvar både för den enskilde läraren och för den enskilda skolan. Detta ansvar, menar Rönnerman (1998), kräver att lärare ges tid till att i samarbete med kollegor får diskutera och reflektera, vilket innebär att "studiedagar och fortbildning med ett generellt innehåll får ge vika för en fortbildning som utgår från problem, idéer och utvecklingsförsök i lärarnas konkreta praktik" (s. 16).

Dagens styrsystem av skolan innebär att kommunen står som huvudansvarig för skolan. Staten reglerar inte längre hur skolan ska arbeta, men kontrollerar att skolan följer de mål som har satts upp.

I regeringens proposition 1999/2000:135 om en förnyad lärarutbildning poängteras att en skola som är i ständig utveckling

förutsätter [...] att de som verkar inom denna verksamhet utvecklar sin kompetens för att möta både nya krav och bidra till denna utveckling. Läraren har ett personligt ansvar för sin egen kompetensutveckling. Kompetensutveckling är både en rättighet och en skyldighet. Var och en som arbetar har ansvar för att kunna reflektera över sitt arbete och vilka krav på kunskaper som olika situationer ställer. Lärare måste reflektera över sitt arbete och över vilka krav på kunskaper och kompetens som olika ämnen och kunskapsområden eller situationer i skolan ställer samt vara beredd att komplettera sin utbildning (s. 28 - 29).

I propositionen står också att varje kommun och landsting är ansvarig för personalens kompetensutveckling och att man ska göra sitt bästa för att göra en planering av denna utveckling. Propositionen kom fram till att skollagens kapitel 2 § 7 behövde förändras. Denna lag lyder numera:

Varje kommun och landsting skall se till att kompetensutveckling anordnas för den personal som har hand om utbildningen. Kommuner och landsting skall vinnlägga sig om en planering av personalens kompetensutveckling (kap. 2 § 7 skollagen 2000:842, Lärarens handbok s. 59).

Lena Folkesson (2004), universitetsadjunkt, fil. mag. och doktorand i pedagogik på institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, hänvisar till samma proposition som ovan och menar att kompetensutveckling inte enbart handlar om att enskilda lärare utvecklar sina ämneskunskaper. Det nya läraruppdraget innebär att man som lärare ska vara en drivkraft i en självutvecklande organisation, vilket kräver en förändrade former, arbetssätt och metoder av kompetensutveckling. Detta kan handla om ”gemensam reflektion och diskussion om undervisningen, barnens och elevernas inläring, pedagogisk utvärdering, handledning, auskultation vid kollegors undervisning, pedagogisk planering, litteraturstudier, m.m.” (proposition 1999/2000:135, s. 29).

Även om de nya tankarna om hur kompetensutveckling bör se ut och vem som ansvarar för den har funnits med en tid verkar det vara ett område i startfasen. I *Skolverkets Lägesbedömning 2006* framkommer att det finns framförallt två områden där skolan behöver förbättras: ” Det behövs omfattande satsningar på kompetensutveckling av lärare och rektorer och möjligheterna för elever att få stöd för att nå målen måste öka” (s. 5).

Den nya borgliga regeringen arbetar vidare på Skolverkets bedömning och i Budgetpropositionen för år 2007 står att regeringen vill satsa 2 miljarder under kommande treårsperiod på fortbildning för lärare. Man vill också satsa 10 miljoner på att utveckla forskningsbaserade åtgärder mot mobbning samt 50 miljoner på att utöka samverkan mellan skola, polis, socialtjänst och BUP¹, det vill säga en storsatsning på kompetens- och skolutveckling är vad skolan i det närmaste har att vänta.

4.3 Anledningar till varför utveckling ibland går trögt

Utvecklingen av skolans verksamhet är ofta en trög process. Genomförandet av nya läroplaner tar decennier, nya rön från skolforskningen används inte i den omfattning som många önskar och trots stor satsning på fortbildning i skolan, så blir förändringarna inte så stora. Detta menar Folkesson (2004) och hon påvisar denna tröga process genom att säga att ”även om den yttre miljön [av skolan] i vissa fall är modern kan föräldrar och ibland även far- och morföräldrar känna igen sig i din egen undervisning både till innehåll och utformning när de besöker dagens skola” (a.a., s. 111). Folkesson frågar sig också om det finns någon annan verksamhet än skolan där förändringsprocessen är så långsam i förhållande till utvecklingen i samhället i övrigt.

Samhällets utveckling påverkar och påskyndar dock skolans utveckling. Carlgen och Hörnqvist (1999) talar om att ”moderniseringen av skolan växer fram i en växelverkan mellan skolans och det övriga samhällets utveckling” (s. 86). Den snabba kunskapsutveckling som

¹ Uppgifter hämtade från http://www.skolutveckling.se/pressrum/artiklar/budgetproposition_06/ den 13/11 2006

har skett i samhället har medfört att man inte kan förutsäga vilka kompetenser som kommer att krävas inom olika yrken, skriver Ingrid Nilsson (2006), universitetsadjunkt i utbildningsvetenskap på lärarutbildningen vid Högskolan Halmstad. Det krävs förändringar i skolan för att dagens elever ska kunna bli förberedda att möta morgondagens samhälle, ett samhälle som troligen kommer att bli allt mer pluralistiskt. Fullan (1995) menar att det är helt givet att det i pluralistiska samhällen alltid kommer att finnas påtryckningar för förändringar i skolans undervisning. Dessa påtryckningar kommer att öka ju mer komplext samhället blir.

Man har länge ansett att skolans utveckling har varit en linjär process, men den komplexa verkligheten gör att utvecklingen också blir komplex. Rönnerman (1998) poängterar att ”praktiken i skolan visar sig vara dynamisk och komplex där flertalet problem måste lösas när de infaller och en förändringsinriktning utgår från de behov som identifierats av lärarna i skolan” (s. 63). Fullan (1995) talar om detsamma redan i inledningen av *School Development –The new Meaning of Educational Change* .

Reform is not putting into place the latest policy. It means changing the cultures of the classroom, the schools, the districts, the universities, and so on. [...] If a healthy respect for and mastery of the change process does not become a priority, even well-intentioned change initiatives will continue to create havoc among those who are on the firing line (preface xiii).

Det mest grundläggande problemet vad gäller skolutveckling är enligt Fullan att alla i verksamheten inte har en tydlig bild av vad förändringar i undervisningen är bra för, vad förändring egentligen är och hur utveckling sker. Utifrån detta hävdar Fullan att utveckling, måste ske genom ”shared meaning” (a.a., s. 5), det vill säga att dessa grundläggande förutsättningar är tydliga för alla.

Varför utvecklingen sker så långsamt handlar mycket om den komplexa verklighet skolan befinner sig i. Det handlar också om tid, pengar, skolans traditioner och var nya tankar om förändring initieras. Carlgren och Hörnqvist (1999) menar att bristen på tid är det största hindret för utveckling. All utveckling kräver tid. ”De nya läroplanerna, den förändrade lärarrollen, det utökade ansvaret kräver tid, tid för samtal, eftertanke och reflektion, tid för att följa och utvärdera, tid för att sätta sig in i nya saker och för att utveckla sin kompetens” (a.a., s. 75). Författarna hävdar att många inte känner sig ha den tid som krävs för utveckling, utan att det är något man får arbeta med på övertid.

Myndigheten för Skolutveckling sammanställde 2003 olika erfarenheter av en av Sveriges största satsningar på skolutveckling, ITis; IT i skolan, som startade 1999. I denna sammanställning, *En sten i rullning*, menar Myndigheten för Skolutveckling att förändringstakten var långsam och att detta har sin orsak i ”att traditionella idéer om lärandets natur som grund för verksamheten finns inbyggda i skolan” (s. 17). Med detta menas att skolan har rigida strukturer för till exempel hur scheman planeras, hur skollokaler ser ut och vilka läromedel som används och dessa strukturer är svåra att förändra.

Samma myndighet menar också att utvecklingstakten påverkas beroende på vem som tar initiativ till förändringsarbetet. Ofta initieras utvecklingsarbete uppifrån och då kommer de som ska delta i förändringsarbetet inte att känna sig delaktiga, vilket kan leda till låg motivation, misstänksamhet och kanske till och med motstånd till förändring. Ett förändringsarbete behöver vara förankrat, så att personal i skolverksamheter inte enbart känner sig ålagda att genomföra förändring.

Även Fullan (1995) tar upp denna aspekt och menar att kompetensutveckling är en process som handlar om att greppa alla de verklighetsuppfattningar och som finns hos de människor som medverkar i förändringsarbetet. Om en ledare enbart på egen hand fastställer hur detta förändringsarbete ska gå till och vad det ska innehålla, utan att ta hänsyn till andras verklighet och erfarenhet, kommer arbetet att misslyckas.

Fullan menar vidare att grundorsaken till varför initiativ till utveckling tagna uppifrån misslyckas är för att beslutsfattare inte är fullt medvetna om hur verkligheten ser ut för dem som arbetar i verksamheten. Det gäller att förstå värderingar, idéer och erfarenheter i själva verksamheten för att kunna implementera förändringar men vanligtvis när förändring initieras uppifrån eller utifrån, blir resultatet inte det bästa.

In summary, the strategies commonly used by promoters of changes, whether by legislators, administrators, or other teachers, frequently do not work because they are derived from a world or from premises different from that of the teachers. Innovations are 'rationally' advocated from the point of view of what is rational to the promoter, not the teachers. [...] Or innovations may contain many good ideas and resources, but assume conditions different from those faced by teachers. [...] ...teachers' reasons for rejecting many innovations are ever bit as rational as those of the advocates promoting them (a.a. s. 130).

Rönnerman (1998) diskuterar samma tema och hänvisar till en studie gjord 1984 av Björn Sandström och Mats Ekholm, vilken visar på att centralt fattade beslut om förändring inte når önskade resultat. Slutsatsen av studien är att "lärare är ovilliga att förändra arbetssättet, vilket [Sandström och Ekholm] menar leder till en stabilisering av skolan" (Rönnerman, 1998, s. 60). Ytterligare belegg för att central styrning gör att utveckling går trögt ger Rönnerman med hänvisning till en fortlöpande studie som Ekholm har gjort. Ekholm gjorde här en jämförelse av arbetssätt i skolan vid tre tillfällen: 1969, 1979 samt 1991, där han såg att svarsmonstret såg likadant ut. Rönnerman menar härmed att "Sandström och Ekholms slutsatser kan ses som ett belegg för att centrala reformer är svår genomförbara och läroplaner och fortbildning otillräckliga som styrinstrument för att förändra arbetssätt m.m. i skolan" (a.a., s. 60).

Det är inte enbart de ovan nämnda aspekterna tid, pengar, traditioner och var förändringar initieras som kan orsaka en trög utvecklingsprocess. Fullan (1995) listar ett flertal orsaker till varför utveckling kan gå trögt. Han pekar bl.a. på att enstaka kompetensutvecklingsdagar utan någon uppföljning är ineffektiva, att huvudtemat i sådana dagar ofta har valts ut av andra människor än själva målgruppen och att ämnet då inte blir relevant. Dessutom är det ofta så att det inte finns någon bra planering eller bas innan ett utvecklingsprogram drar igång. Fullan menar också att många kurser ämnade för lärare är allt för teoretiska och svåra att omsätta i praktiken. Men, även om kurser bidrar till många nya tankar och idéer, så kan de vara svåra att använda för en enskild lärare. Det krävs ofta att man kan arbeta med nya idéer tillsammans med andra för att kunna få stöd och hjälp för att orka med det nya arbetet.

Vad gäller orsaker som hindrar utveckling gör Fullan en hänvisning till William T. Pink som 1989 studerade fyra olika utvecklingsprojekt och där fann 12 huvudbarriärer till varför utvecklingen inte blev lika effektiv som det varit tänkt från början. Dessa 12 barriärer är:

1. an inadequate theory of implementation, resulting in too little time for teachers and school leaders to plan for and learn new skills and practices;
2. district tendencies toward faddism and quick-fix solutions;
3. lack of sustained central support and follow-through;
4. underfunding the project, or trying to do too much with too little support;
5. attempting to manage the projects from the central office instead of developing school leadership and capacity;

6. lack of technical assistance and other forms of intensive staff development;
7. lack of awareness of the limitations of teacher and school administrator knowledge about how to implement the project;
8. the turnover of teachers in each school;
9. too many competing demands to overload;
10. failure to address the incompatibility between project requirements and existing organizational policies and structure;
11. failure to understand and take into account site-specific differences among schools; and
12. failure to clarify and negotiate the role relationships and partnerships involving the district and the local university (a.a., s. 316-317).

Hinder för utveckling kan också ses utifrån ett mikroperspektiv, det vill säga utifrån varje enskild individ. När ett utvecklings- eller förändringsarbete inleds funderar lärare ofta mer över hur denna förändring kommer att påverka deras personliga eller enskilda arbete än vad som är målet eller vinsten med förändringen, menar Fullan. Han påpekar att många lärare förhåller sig konservativa i uppstartningsskeden och vill fokusera mer på nutid än framtid. Man tycker sig inte ha tid för förändringar, dessutom kan förändringar ibland kännas hotande och förvirrande, även om man är öppen för denna utveckling. Kommer förslaget till förändring dessutom utifrån blir det svårare att genomföra. Fullan hävdar också att "there is a strong tendency for people to adjust to the 'near occasion' of change, by changing as little as possible" (a.a., s. 36).

Förändringar och utveckling i skolan, där lärare behöver lära sig nya färdigheter kan leda till att lärare känner sig tafatta eller inkompetenta, fortsätter Fullan. Varje lärare har skapat sin egen yrkesidentitet genom den erfarenhet man har skaffat sig. Utveckling kan hota denna identitet, vilket då gör att man motsätter sig förändringar. För att förstå problemen för lärare kring utveckling av skolan behöver man titta på hur lärare utvärderar de pågående förändringarna, skriver Fullan. Det handlar om att kunna väga för- och nackdelar, eller "rewards and costs" som Fullan kallar det (a.a., s. 127), och fundera över varför man som lärare ska engagera sig i utvecklingen.

För att sammanfatta ovanstående kapitel kan man alltså se hinder både på organisationsnivå och på individnivå. Det är viktigt att tänka på att förändring är en process, eller som Fullan uttrycker det: "Change is a process not an event" (a.a., s. 130). En annan viktig aspekt som Fullan tar upp är att i allt förändringsarbete är konflikter oundvikliga; konflikter är "fundamental to successful change" (a.a., s. 106).

4.4 När utvecklingsarbete fungerar

I ovanstående kapitel har utvecklingsarbetets hinder diskuterats, och som en naturlig del har då också de faktorer som främjar det samma blivit synliga. Följande stycke kommer att utveckla och diskutera hur ett utvecklingsarbete i skolan bör bedrivas för att fungera. Det räcker ju inte, som visats, att enbart beslut fattas om förändring, utan de verksamma pedagogerna måste så att säga vara med på noterna för att det ska fungera.

4.4.1 Var ska arbetet börja?

Som visats i tidigare kapitel fungerar ett utvecklingsarbete ganska dåligt om enbart ett beslut fattas utifrån, utan större förankring i verksamheten. Rönnerman (1998) hänvisar i sin forskning till professor Daniel Kallos som menar att om ett utvecklingsarbete ska fungera är det av största vikt att arbetet utgår från ett reellt problem i den vardag som lärarna verkar. Detta har även Rönnerman själv visat i sina studier, och hävdar att i de fall där lärarna själva

påbörjat ett utvecklingsarbete har de utgått från sig själva och känt sig missnöjda med hur verksamheten fungerar, och söker därmed aktivt förändring.

Lärares beskrivningar av skolutveckling handlar om att hitta lösningar på de problem man möter i undervisningssituationen och mindre om att transformera mål till handlingsplaner som sedan utvärderas. Utifrån ett lärar- och skollärdarperspektiv är skolutveckling problembaserad (a.a., s. 35).

I ovanstående kapitel (4.3) belystes bland annat Fullans tankar om att ett utvecklingsarbete som inte är noga planerat inte heller får önskad effekt. Rönnerman är av samma åsikt och menar: "[ett] lokalt utvecklingsarbete skall ses som en *planerad* [vår kursivering] process genom vilken de inblandade tillämpar egna erfarenheter för att i positiv mening förändra den egna verksamheten" (a.a., s. 9). Man är med andra ord ense om att kompetensutveckling i skolan bör starta i själva verksamheten, i klassrummet. Det är lärarna själva som bör identifiera sina behov av kunskapsutveckling för att bättre kunna utföra sitt uppdrag. De bör också få möjlighet att vara med och planera den. Kommer direktiven uppifrån och så att säga är lösryckta från verksamheten så blir inte resultatet lika bra.

Skollärdare och lärare har ofta skilda förhållningssätt till förändringsarbete i skolan. Ur ledningsperspektiv ser man skolan som en helhet medan lärare oftare tar utgångspunkt i egna erfarenheter och frågor. Detta menar Carlgren och Hörnqvist (1999) och hävdar att lärare utifrån de senaste läroplansreformerna behöver ta ett vidare ansvar. Varje enskild skola behöver hitta sin egen utvecklingsstrategi som passar in i den rådande skolkulturen, för att utvecklingsarbetet ska bli optimalt.

4.4.2 Arbetet

Forskningen har alltså visat att det är viktigt att initiativ till kompetensutveckling kommer inifrån, från lärarna själva. Bäst resultat verkar uppnås då ett upplevt problem skall lösas. Hans-Åke Scherp, filosofie doktor vid Karlstad universitet, (2003) menar just att "lärares beskrivningar av skolutveckling handlar om att hitta lösningar på de problem man möter i undervisningssituationen och mindre om att transformera mål till handlingsplaner som sedan utvärderas. Utifrån ett lärar- och skollärdarperspektiv är skolutveckling problembaserad" (s. 35). Hur kan då arbetet, när man väl identifierat ett behov, med kompetensutveckling bedrivas så att resultatet blir det bästa?

Rönnerman (1998), och många med henne, menar att utvecklingsarbete bör utgå från en analys av den egna verksamheten, som nämnts i tidigare stycke. Hon menar ytterligare att arbetet med kompetensutveckling bör ske över tid och gynnas inte av enstaka studiedagar vilket talar för att kontinuitet och tillgång till tid är en viktig aspekt för att kompetensutveckling bland lärare ska äga rum. Forskarna är också eniga om att det kollektiva arbetet är minsta lika viktigt som det individuella kunskapsinhämtandet är. Fullan (1995) menar att i en förändringsprocess är det nödvändigt att kunna komma med egna idéer, att vara förändringsagent när andra inte orkar, liksom det är viktigt att samarbeta med andra för att hela skolan skall utvecklas. Detta, samarbete med andra, är viktigt att komma ihåg då skolan är så starkt knuten till samhällsförändringar. Lika viktigt som samarbete mellan kollegor är samarbetet utanför skolans gränser. Det vill säga, som lärare bör man ha en god kontakt med forskning och nya rön för att kunna följa utvecklingen. I senare kapitel kommer kontakten mellan skolan och forskning att diskuteras mer ingående.

Fullan föreslår i sin forskning nio steg som han menar lärare som utvecklas i sin profession följer. Dessa steg är följande:

1. they become aware of a need for improvement through their analysis of their own observation profile;
2. they make a written commitment to try new ideas in their classroom the next day;
3. they modify the workshop ideas to work in their classroom and school;
4. they try the ideas and evaluate the effect;
5. they observe in each other's classrooms and analyze their own data;
6. they report their success or failure to their group;
7. they discuss problems and solutions regarding individual students and/or teaching subject matter;
8. they need a wide variety of approaches; modelling, simulations, observation, critiquing video tapes, presenting at professional meetings;
9. they learn in their own way to set new goals for professional growth. (s. 319)

Kompetensutveckling i skolan är alltså både en individuell och en kollektiv handling, det vill säga den individuella kunskapsinhämtningen är av lika stor vikt som det kollektiva arbetet. Maltén (1997) hävdar i *Pedagogiska frågeställningar* att den individuella fortbildningen främst främjar den professionella fackkunskapen, det vill säga ämneskompetensen. Medan den kollektiva fortbildningen främst syftar till att förbättra kunskaperna kring målfrågor och probleminventeringar (s. 194). Det kollektiva arbetet består inte sällan av diskussioner som ofta leder vidare till att lärare söker ytterliggare ny kunskap, enligt Rönnerman (1998). Även Scherp (2003) pekar på att det är ytterst viktigt att lärare tar till sig av reaktioner från sin omvärld (s. 39). Scherp menar att erfarenhetslärande visserligen är en tillgång men kan innebära fallgropar, eftersom vi människor tenderar att ta till oss det vi redan känner igen sedan tidigare. Men, om vi tar till oss nya reflektioner och reaktioner från andra så utvecklas vi. Därför är det så viktigt att tillämpa systematisk uppföljning och utvärdering, så att dessa nya intryck och erfarenheter kan diskuteras och värderas för att kunna användas på ett positivt sätt i verksamheten.

4.4.3 Aktionsforskning

Som diskuterats tidigare är reflektioner och diskussioner om den egna verksamheten väsentligt för att ett förändringsarbete ska ske. Att samtala med kollegor om arbetet i klassrummet och hur man kan förbättra resultatet av detta är viktigt men även samarbete med forskare kan vara fruktsamt, något som är relativt vanligt i England, USA och Australien enligt Rönnerman (1998). I texten *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande* beskriver hon ett tillvägagångssätt vilket hon benämner *aktionsforskning*. Här blir läraren en forskare som i samarbete med universitet och högskolor ställer frågor om sin verksamhet. Man söker tillsammans svar på dessa frågor och utifrån svaren uppstår nya frågeställningar, som i sin tur leder till nya svar. Rönnerman beskriver processen som en spiral som innehåller momenten *planera, agera, observera* och *reflektera* (a.a., s. 73). Också Maltén (1997) pekar på att kompetensutveckling får bäst resultat om man flätar samman teorin med praktiken. Ger man dessutom möjlighet till forskningsanknytning blir resultatet optimalt. Det som skiljer denna metod från annan tycks vara att arbetet inte slutar efter reflektionen, utan blir till en ständigt pågående process där man hela tiden lär av sina reflektioner och så att säga bär med sig nyvunnen insikt till nästa moment. Att som lärare arbeta tillsammans med forskare i förändringsarbete är en annan aspekt som utmärker aktionsforskningen.

I detta, och föregående, kapitel har de aspekter som hindrar respektive främjar kompetensutveckling för lärare. Det visar sig att för att vara lönsamt och ge ett tillfredsställande resultat bör ett sådant arbete starta i verksamheten och vara starkt knutet till ett upplevt behov. Diskussioner och reflektioner är av vikt samt samarbete med universitet och högskolor är att förordas.

4.5 Kompetensutveckling ger skolutveckling?

Skolutveckling kan inte ske av sig självt, utan det krävs insatser från olika håll, till exempel via kompetensutveckling. Detta kan ske genom att exempelvis rektor definierar ett problemområde som behöver utvecklas, inom ramarna för sin personals kompetensutveckling. Genom att därefter inviga den övriga personalen i problematiken kan nya idéer och tankar komma fram som kan ge uppslag till hur kompetensutveckling kan ge en eftersträvarvärd förändring. Det är framför allt den kollektiva kompetensen som i det här fallet kan vara avgörande för vilken riktning utvecklingsarbetet ska ta. Genom att förankra utvecklingsplanen hos den pedagogiska personalen ökar möjligheten till att projektet kan förändra och utveckla pedagogernas tankar och förhållningssätt. Men som Fullan (1995) menar så är det inte alltid enstaka insatser i form av endagskurser i avsaknad av för- och efterarbete som ger det resultat som man eftersträvar utan det är den fortlöpande processen som ger mest resultat. Vidare menar Fullan att om kompetensutvecklingen inte ger det resultat som är eftersträvat, finns det risk för att budget för kompetensutveckling blir mindre, vilket kan leda till minskat utvecklingsarbete och att personalen blir oengagerad vilket leder till att skolutveckling uteblir. Dessutom talar Fullan om processens komplexitet och kompetensutveckling som inte leder till någon förbättring av verksamheten:

The essence of educational change consists in learning new ways of thinking and doing, new skills, knowledge, attitudes, etc. it follows that staff development is a central theme related to change in practice. But, [...] the use of staff development can be grossly misapplied unless it is understood in relation to the meaning of change and the change process taken as a whole. One of the great problems in educational reform is that there is too much well-intentioned 'ad hoc-ism' – the use of single, segmented solutions unconnected or unintegrated with their systemic realities (a.a., s. 84).

Mot bakgrund av detta kan man säga att det måste finnas en mening eller ett mål, som dessutom är utvärderingsbart, för att göra förändringar eller förbättringar i skolverksamheten.

När det gäller kompetensutveckling i skolan så kan man säga att varje genomarbetat projekt eller utvecklingsområde ger ringar på vattnet. Det område man vill utveckla är inte ett isolerat fenomen utan berör så många andra områden, vilket belyses av Terje Ogden (1991), professor i pedagogisk psykologi och forskningschef vid Oslo universitet, på följande sätt:

När lärare på en skola försöker att förändra vissa sidor av undervisningen eller skolans skötsel upptäcker de hur saker och ting hänger ihop i miljön. Om man till exempel förändrar schemat eller samarbetsrutinerna får detta konsekvenser för de flesta lärarna och det dagliga arbetsmönstret. Därför kan det vara svårt att få igenom förändringar; det tar tid och kräver kompetens. Men när väl förändringarna genomförs kan de skapa en rörelse i hela skolorganisationen. Det kan vara svårt att förutse och kontrollera spridningseffekterna av förändringarna. Man måste vara förberedd på icke avsedda "sociala kedjereaktioner". Därför måste alla som bedriver utvecklingsarbete i skolan ta hänsyn till att "allt hänger ihop" – praktiskt och socialt (s. 9-10).

Ogden menar härmed att kompetens- och skolutveckling obönhörligen hänger ihop. Skolan, som organisation, består av dess personal och det är dessa som är avgörande för vilken

kvalitet som ska eftersträvas, och sedan uppnås. Dessutom påvisar Ogden att det inte går att förutsäga utvecklingsarbetets effekter i förväg, eftersom skolan är en komplex organisation med många olika yrkesutövare, som alla har olika kompetenser och förutsättningar. Detta argument stödjer även Fullan (1995) i sin forskning och dessutom menar han att man som lärare är insatt i ett kontinuum av lärande samt att kompetensutveckling och skolutveckling inte kan ske oberoende av varandra. Men författaren säger också att det krävs att kompetensutveckling som lärare och annan skolpersonal ska delta i måste hålla en viss kvalitet och att för- under- och efterarbetet är genomtänkt och engagerande, annars kan följden bli att det önskvärda resultatet uteblir och ingen förändring/förbättring sker:

Continuous development of all teachers is the cornerstone for meaning, improvement and reform. Professional development and school development are inextricably linked. This means that teacher development depends not only on individuals, but also on the teachers and administrators with whom he or she works. [...] Like so many other single-factor solutions to multifaceted phenomena, the *general* endorsement of in-service education means nothing without an accompanying understanding of the *characteristics of effective as compared with ineffective in-service education efforts*. Nothing has promised so much and has been so frustratingly wasteful as the thousands of workshops and conferences that led to no significant change in practice when the teacher returned to their classrooms (a.a., s. 315).

Detta styrker även Skolverket (u.å.) i sin skrift *Att utveckla lärarrollen – Utvärdering av utvecklingsprojekt för lärare* och menar dessutom att ”rektorn ska vara engagerad, arbetet ska vara synligt och uppfattas som viktigt. Insatser får i bästa fall karaktären av ’markberedande’ som med väl genomförd bearbetning i bästa fall skapat förutsättning för en framtida utveckling” (s. 34). Skulle den som initierar ett utvecklingsarbete, inför kollegorna, rycka på axlarna, hålla inne med information om arbetet som ska sättas igång och säga att ’detta är inte så viktigt’, brister projektet i kredibilitet och personalens motivation uteblir. Resultatet skulle därmed inte bli det eftersträfvade, utan arbetet skulle så att säga bli ogjort.

Om man som lärare går in i sin yrkesroll och tror att man redan gör ett bra jobb, bara för att man har en lärarutbildning i ryggen, finns det risk för att man blir en av dem som vägrar öppna ögonen för samhällsutvecklingen och bromsar skolutvecklingen. Carlgren och Hörnqvist (1999) menar att man som lärare bör vara självkritisk och självreflekterande, vilket även kan bidra till skolutvecklingsprocessen. Detta stödjer även Folkesson med flera (2004). Genom självkritik och reflektion kan man medvetandegöras om vad man i sitt eget yrkesarbete kan utveckla för att kunna göra ett ännu bättre arbete. I kommunikationen med sina kollegor kan man kartlägga de behov som finns inom kollegiet och framhålla detta för den som ansvarar för kompetensutvecklingen. I slutänden är det önskvärt att skolutveckling uppnås. Skolutvecklingsarbete är dock en process som tar tid och kompetensutveckling är alltid en del av detta arbete menar Carlgren och Hörnqvist (1999):

Att betona och understryka sambandet mellan lokal skolutveckling och lärares professionella utveckling utgår från synen på utvecklingsarbete som en process, en process som tar tid och att kompetenshöjande insatser måste ses som en del av den processen. Det ’horisontella lärandet’, där lärare ges möjlighet att reflektera över sin egen praktik och diskutera den både med andra inom den egna skolan och med lärare från andra skolor och på så sätt ta del av andras praktik, är ett led i lärares professionella utveckling och därmed också i skolans utveckling (s. 27).

Kort sagt så menar samtliga ovanstående författare att kompetensutveckling och skolutveckling hör ihop och den ena kan inte verka utan den andra. Målet med kompetensutveckling är, eller borde vara, att utveckla verksamheten, vilket i sig innebär den samlade personalens insatser i det dagliga arbetet i skolan.

4.6 Sammanfattning av teoriansknytningen

I inledningen av teoriansknytningen förklarades innebörden av orden kompetensutveckling, fortbildning och skolutveckling, för att visa på skillnaderna. Historiken visar sedan på hur förändringsarbetet har sett ut i skolan, speciellt under de senaste 50 åren, då det först på senare tid lades fokus på förändringsarbete i skolan. Den centralt styrda skolan hade som mål att göra skolan lika i hela landet, och därmed såg kompetens- och skolutvecklingen lika ut för alla verksamheter i skolan. Forskare i dag verkar vara tämligen överens om vilka betingelser som behövs för att skolutveckling ska ske. Föga förvånande har det visat sig att förhållandet har förändrats över tid, då decentraliseringen av skolan infördes och i och med det förändrades ansvarsförhållandena. Nu mer är det varje skola som ska ta ansvar för att utveckling sker. Och då medverkar alla från stat till individ. För att utvecklingen ska bli så optimal som möjligt bör man, som visats i kapitel 4.4, utgå från den upplevda verkligheten och förbättra det som man tycker behöver utvecklas. Numera gör man med fördel detta i samverkan med forskare på universitet och högskolor, så kallad aktionsforskning, till skillnad från tidigare då man som pedagog mest var en konsument av kunskap skapad av forskare.

Skolutveckling och kompetensutveckling hör ihop. Målet med kompetensutveckling är att utveckla skolverksamheten, det vill säga att nå skolutveckling. Det räcker inte enbart att ha sin lärarutbildning för att bidra till skolutvecklingsprocessen. Det krävs också att varje lärare genom självkritik och självreflektion blir medveten om vad som kan förbättras.

Men hur ser det ut i verkligheten? Vem initierar till kompetensutveckling? Känner lärare att de kan påverka innehållet i sin fortbildning? I de följande kapitlen kommer verkligheten att granskas utifrån de teorier som tidigare nämnts.

5 Resultat

I följande kapitel presenteras det resultat som studien har gett. Liksom omnämns i kapitlet "Metod och urval" har undersökningen gjorts i tre 7-9-skolor, vilka ligger i tre olika kommuner i västra Sverige. Skolorna är jämförbara så till vida att de är ungefär lika stora; elevantalet i varje skola uppgår till ca 450, 550 respektive 620 elever. I kapitlet som följer har en sammanställning och hermeneutisk tolkning av lärarnas och rektorernas intervjuvar gjorts, dels för att öka läsvänligheten, dels för att inte röja identiteten bakom svaren.

Undersökningen är anonym, men för att ge läsaren en uppfattning om informanternas bakgrund ges här en kort beskrivning av dem.

De lärare som intervjuades undervisar i matematik/naturorienterade ämnen, språk, samhällsorienterade ämnen samt hem- och konsumentkunskap. Fyra lärare på varje skola intervjuades.

Lärarna i matte/NO är alla lärarutbildade. En av dem beskriver sin utbildning som grundskollärare i just dessa ämnen. En lärare är adjunkt och har en fil.mag. i matematik och kemi. Den tredje läraren har utbildning i geologi och har läst till lärare genom SÅL-projekt (särskild lärarutbildning). Alla tre har lång erfarenhet inom skolan: de har arbetat 14, 37 respektive 15 år som lärare. Två av dem har vidareutbildning, en i natur och teknik samt handledarutbildning medan den andra har utbildning i engelska (både med allmän och med NO-inriktning) samt datakunskap.

Vad gäller språklärarna har en behörighet i och undervisar i ämnena engelska och tyska, men saknar fullständig lärarbehörighet. Den andra läraren har lärarutbildning samt ämnesbehörighet i engelska, franska och historia, men undervisar enbart i språk och då även svenska. Den tredje läraren har gymnasielärarutbildning och undervisar i svenska, engelska och drama. Språklärarna har arbetat i 14, 17 år respektive 4,5 år. Två av dem har vidareutbildning. Den ena har läst en kurs om lärande och den andra har gått en datautbildning.

Av SO-lärarna har alla tre lärarutbildning och behörighet i sina ämnen. De har också arbetat lika länge i skolan: 5-6 år. Utöver ämnena historia, samhällskunskap, religion och geografi undervisar en av lärarna i etik, moral och hälsa. Vidarutbildningen ser lite olika ut hos de tre SO-lärarna: En har gått kurser i juridisk översikt och genus, en har vidareutbildning inom antimobbningsarbete samt har gått en kurs i hur man kan arbeta med beteendeproblem. Den tredje läraren har gått en treårig utbildning anordnad av Skolverket och Lärarförbundet. I utbildningen var fokus på hur relationer i skolan påverkar lärandet. Utöver detta har läraren även gått fackliga utbildningar.

Lärarna i hem- och konsumentkunskap har hushållslärarutbildning, hem- och konsumentlärarutbildning och den tredje är utbildad kock, dietist och lärare. Lärarna har arbetat i 26, 22 respektive 9 år. Alla tre undervisar i sitt ämne, men en av lärarna undervisade tidigare även i barnkunskap. Vad gäller vidareutbildning har en lärare läst 5 poäng pedagogik och en beskriver sig ha läst kortare kurser.

Rektorerna på skolorna har varierande erfarenheter och bakgrund. En av dem har småskolelärarutbildning, en ettårig specialpedagogutbildning samt har läst utredningspedagogik och kvinnohistoria. Den andra rektorn är i botten gymnasielärare i samhällskunskap och historia samt går vid intervjutillfället en rektorsutbildning som kallas befattningsutbildning, vilken är statlig och förutsätter att man arbetar som skolledare samtidigt med utbildningen. Den tredje rektorn är 4-9-lärare i SO. Rektorerna har arbetat som skolledare i 4, 2,5 respektive 9 år. De beskriver sina tidigare pedagogiska erfarenheter som att: ha arbetat i skolan sedan 1965, som gymnasielärare sedan 1999 och som heltidsarbetande lärare i fyra år innan skolledartjänsten.

Resultatunderlaget som följer är strukturerat utifrån de syftesfrågor som ställdes inledningsvis. Kapitelindelningen handlar således om hur kompetens- och skolutveckling uppfattas av lärare och rektorer, hur kompetensutveckling bedrivs på de undersökta skolorna samt vilka visioner och önskingar lärare och rektorer har om kompetensutveckling. I det avslutande redogörs skillnaderna mellan de olika skolorna.

5.1 Hur uppfattas kompetens- och skolutveckling?

Den inledande syftesfrågan i detta arbete var att ta reda på hur kompetens- och skolutveckling uppfattas av lärare och rektorer. Informanterna fick fritt beskriva vad de själva anser att dessa två uttryck har för innebörd och även fundera över om de kan se att kompetensutveckling har gett märkbara resultat på skolan. Lärarna fick reflektera över vad de tror att skolledaren har för bild av kompetensutveckling. Rektorerna fick samma fråga vad gäller personalen. I de följande två kapitlen finns svaren sammanställda. Lärarnas svar beskrivs i det första kapitlet och rektorerna således i det påföljande.

5.1.1 Lärarnas uppfattning kring utveckling

När vi ställer frågan ”Vad är skolutveckling för dig?” får vi varierande svar från informanterna. I skola A svarar man exempelvis att skolutveckling borde vara något bra, att det är lärarkompetenser som utvecklar skolan. Det kan även röra sig om att man ser skolutveckling som ett fenomen vari skolan utvecklas i takt med samhället. I skola B ser man på skolutveckling på ett liknande sätt men menar även att skolutveckling handlar om att förbättra skolan istället för att förändra den. Dessutom säger en av informanterna att det är genom att vara lyhörd för elevers frågor och förslag som skolan utvecklas. Informanterna i skola C anser bland annat att skolutveckling kan betyda att man förädlar och anpassar verktygen för lärande till dem som ska nyttja dem, det vill säga eleverna, samt att det är skolans framtid det handlar om; hur den tillfrågade informanten vill att den ska bli.

På frågan ”Vad innebär kompetensutveckling för dig?” svarar man i skola A bland annat att det kan handla om social kompetens som ska utvecklas likaväl som ämneskompetens, men också att kompetensutveckling bör innehålla utbildning inom pedagogik i stort så att man som lärare kan möta eleverna på den ämnes- och utvecklingsnivå de befinner sig. I skola B nämner man ämnesfortbildning men även att kunna ta del av varandras kunskaper, exempelvis genom auskultation. I skola C svarar man även att det kan handla om att få möjlighet att växa både som människa och i sin yrkesroll.

När vi däremot ställer frågan ”Vad anser din skolledning att kompetensutveckling är?” är det flera i skola A som inte har en aning om hur deras skolledning ser på kompetensutveckling. I

skola B verkar lärarna ha en ganska god uppfattning om vad deras rektorer anser om kompetensutveckling. De svarar att skolledningen tycker att det är viktigt och att de är noga med att lärare ska ges tillfälle att utvecklas i sin yrkesroll. I skola C har man uppfattningen att skolledningen ser på kompetensutveckling på samma sätt som lärarna, men att perspektivet är ett annat. En av informanterna har fått uppfattningen att lärare ska genomföra kompetensutveckling både med egna pengar och med egen tid.

Under intervjuernas gång frågas informanterna om ”På vilket sätt har kompetensutveckling gett resultat? Hur märker du det?” och även här ges varierande svar. I skola A påpekas att det i stor utsträckning handlar om vilken riktning de pedagogiska samtalen mellan lärare tar och hur diskussioner föder nya uppslag och idéer om hur man kan utveckla verksamheten. En lärare svarar att resultaten kommer när man kan omsätta kompetensutvecklingen direkt i sin egen verksamhet. Lärarna i skola B menar att lagsamarbetet har blivit bättre efter kompetensutveckling. Dessutom märker man av resultat efter att man jobbat stadieövergripande med mål och kunskapsnivåer. I skola C påtalar en lärare vikten av att ha ett gemensamt språk, vilket kan komma från att man har haft gemensam kompetensutveckling. Att resultaten däremot uteblir är en viktig aspekt som en av de intervjuade i skola C tar upp. Denne menar att kompetensutvecklingen tenderar att rinna ut i sanden och att detta skulle bero på att det inte satsas tillräckligt med pengar och tid på att genomföra utvecklingsplanerna till fullo.

5.1.2 Rektorernas uppfattning kring utveckling

I våra intervjuer med rektorer ställer vi frågan ”Om jag säger kompetensutveckling, vad tänker du då?” varvid rektor i skola A svarar att det kan handla om att man växer, både på bredden och på djupet, i sin egen kompetens. En annan rektor (skola B) kommer att tänka på att man i kompetensutveckling får nya infallsvinklar och ökad förståelse för sin egen verksamhet. I skola C svarar rektorn att skolutveckling kan ses som fyra led som samverkar, från kommunövergripande där man analyserar läget, till skolan där man analyserar vad skolan behöver och vidare till arbetslaget för att till slut hamna på individnivå hos den enskilde läraren.

När vi frågar rektorerna om deras syn på skolutveckling svarar rektor A att lärarnas kompetensutveckling är skolutveckling, medan rektor B dessutom anser att det inte enbart handlar om individens ansvar utan även kollektivets ansvar för skolverksamhetens utveckling. Individen kan dock vara den som initierar ett område som behöver utvecklas. Rektor C tycker att skolutveckling måste tillföra något till undervisningen.

Att rektorerna vet hur deras personal ser på kompetensutveckling är inte självklart, något som också visas i de svar som ges: rektor A svarar att denne inte vet hur personalen ser på kompetensutveckling medan en annan (rektor B) anser att lärarna tycker sig behöva mer ämneskunskaper. En tredje rektor (C) säger att denne tror att lärarna ser på kompetensutveckling som något som kommer utifrån i form av kurser.

Hur har då kompetensutvecklingen gett resultat, enligt rektorerna? Jo, genom att lärarna blir säkrare i sin profession och är trygga i sin egen inlärningsprocess (rektor A), eller att lärarna har fått tid och möjlighet till egen reflektion (rektor B). Rektor C svarar att kunskapsnivån inom datorhantering har höjts.

5.2 Hur bedrivs kompetensutveckling på lokal nivå i tre olika kommuner?

Den andra syftesfrågan som ställdes i inledningen av detta arbete var hur kompetensutveckling bedrivs på de skolor som undersöktes. I studien ställdes frågor om vilka erfarenheter informanterna har haft av kompetensutveckling och hur den ser ut i dag på de skolor där de arbetar. Lärarna fick också besvara huruvida de anser sig kunna påverka innehållet i kompetensutvecklingen. Rektorerna beskrev hur de som skolledare kan påverka utvecklingen.

Enligt skollagens 2 kapitel § 7 skall ”Kommuner och landsting [...] vinnlägga sig om en planering av personalens kompetensutveckling” (Lärarens handbok, 2002, s. 59) och utifrån detta ställdes frågan, både till lärare och rektorer, om det finns en sådan planering på skolorna.

5.2.1 Lärarnas beskrivning av kompetensutveckling

Flertalet lärare berättar i intervjuerna att de har dåliga erfarenheter av den kompetensutveckling som varit tidigare. I skola A kan det exempelvis ha handlat om att rektor har bjudit in föreläsare som talat om ämnen som inte rör lärarna på den aktuella skolan, och där det inte gjorts något för- eller efterarbete. Det kan också ha varit så att man har kompenserat ut tiden för kompetensutveckling av den anledningen att man har haft för hög årsarbetstid i sitt arbetstidsschema. Detta uppfattas som negativt av informanten. I skola B är en annan dålig erfarenhet att man i kommunen har samlat lärare från alla grundskolor för att jobba med ett område som egentligen inte berör samtliga och anledningen till detta tror sig informanten vara ekonomiska skäl. Detta upplevs som slöseri med både tid och pengar. Det kan även ha handlat om enstaka föreläsningar som inte varit verklighetsanknutna. När det har gällt den enskilda kompetensutvecklingen, till exempel i form av kurser man gått, uttrycker en informant sig om att det kan uppfattas som en fälla, för den värderas inte lika högt lönemässigt som den kollektiva kompetensen. I skola C svarar man bland annat att kompetensutvecklingen verkar viktigare numera och att man som lärare måste redovisa vad man tillgodogjort sig. Dessutom har man låst den individuella kompetensutvecklingen till förmån för den kollektiva.

Innehållsmässigt var kompetensutvecklingen av högre kvalitet tidigare, menar en informant i skola A och tror det kan bero på att kommunens ekonomi var bättre förr och att det då kunde satsas mer medel på lokalt skolutvecklingsarbete. I övrigt i skola A anser man att det inte är någon skillnad på då och nu. I skola B tycker man i stort att det är skillnad på då och nu och menar att lärarna har mer inflytande nu samt att skolledarna lyssnar på vad lärarna vill ha genom de utvärderingar som görs. En informant i skola C menar att personalen på dennes skola tidigare var mer positivt inställd till olika typer av fortbildning. Idag visar sig den dåliga ekonomin i att kompetensutvecklingen, i vissa fall, håller lägre kvalitet, eftersom bra kompetensutveckling kostar mycket pengar.

Trots att flertalet intervjuade lärare säger att de har dåliga erfarenheter säger de ändå att det har funnits en hel del kompetensutveckling som har varit riktigt bra. Det som uttrycks som positivt har varit att man exempelvis jobbat med ett gemensamt dilemma och genom fortbildning ökat möjligheterna till samsyn och bidragit till skolans utveckling. Det har med andra ord gett de resultat man eftersträvat. En av informanterna (skola A) menar att den fortbildning som varit bäst och har gett mest resultat har varit den som lärarna själva varit initiativtagare till.

När det gäller frågan om hur man upplever dagens kompetensutveckling svarar man i skola A att man är osäker på hur det ser ut samt att en sämre ekonomi ger sämre kompetensutveckling. I skola B svarar man att det finns en tydlig riktning, ett mål, med det arbete som genomförs inom den lokala skolutvecklingen. Lärarna i skola C upplever både att kompetensutvecklingen idag är bättre och att den är sämre, men meningarna går isär.

Till stor del handlar det om kollektiv kompetensutveckling i de skolor intervjuerna utförts. I vissa fall (skola A) har delar av budgeten för kompetensutveckling tillfallit specifika ämnes- eller arbetslag för fortbildning inom sina områden. Detta uttrycks som positivt, eftersom man inom ämnes- eller arbetslaget upplever att det ger en mer gemensam grund att stå på i arbetet med att utbilda barn och ungdomar. Detta uttrycks också i skola B.

Samtliga informanter upplever att man till stor del har möjlighet att påverka innehållet i kompetensutvecklingen, och att densamma utvärderas, vilket upplevs som positivt. En lärare i skola C svarar bestämt ”nej”. Men när frågan om skolan har en kompetensutvecklingsplan ställs, är svaren både jakande och nekande. I skola A säger en informant att det finns en individuell plan, medan tre svarar att de inte vet. I skola B är uppfattningen däremot det omvända: tre säger att det finns en plan medan en inte vet. I skola C är det en som vet att det finns en plan medan tre säger sig vara ovetande.

5.2.2 Rektorernas beskrivning av kompetensutveckling

När rektorerna på de tre skolorna ombads beskriva den egna skolans kompetensutveckling gavs tre olika redogörelser. På skola A svarar rektorn att det är en stor andel personal som jobbar som lärare utan att vara behöriga. Detta vill man ändra på och ger dessa individuell kompetensutveckling i form av lärarutbildning. På skola (B) svarar man att en del av kompetensutvecklingsdagarna gått till att planera verksamheten, eller till sådant som lärarna själva har tyckt att de behöver för att göra ett bra jobb. På skola (C) säger man att ekonomin för kompetensutveckling varit dålig och då hade man istället använt sig av de interna kompetenserna för att fortbilda varandra. När ekonomin varit bättre har man exempelvis satsat på ämnesfördjupning.

På frågan om det är kollektiv eller individuell kompetensutveckling som förekommer svarar samtliga rektorer att det finns både och. En av rektorerna (B) menar dessutom att all kompetensutveckling egentligen är individuell men kan genomföras på kollektiv basis.

De tre undersökta skolorna har, enligt rektorerna, som mål att upprätta individuella kompetensutvecklingsplaner, vilka ska utarbetas av rektor och lärare under medarbetarsamtal där det kartläggs vilka utvecklingsbehov som finns. En skola (B) har dock ännu inte lyckats uppfylla det målet men arbetar på det.

Ett sätt att påverka sin skolas kompetensutveckling menar rektor i skola A vara att stötta och uppmuntra lärarna i att kompetensutveckling är något positivt, vilket genererar entusiasmerade lärare. En annan rektor (B) säger sig ha det yttersta ansvaret och försöker utveckla kompetensutvecklingen i samråd med lärarna, och kan därmed också se det samlade behovet av utveckling hos sin personal. Den tredje rektorn (C) säger sig kunna påverka kompetensutvecklingen i mycket stor utsträckning eftersom denne ansvarar för de medel som avsätts i skolans budget för kompetensutveckling.

5.3 Föreställningar om hur kompetens- och skolutveckling borde bedrivas

I den budgetproposition som regeringen har gett ut för år 2007 står att man vill satsa två miljarder på kompetensutveckling i den svenska skolan. Med anledning av detta frågades informanterna vad de trodde att satsningen skulle gå till och vad de skulle önska att den gick till. Informanterna fick beskriva vad de själva ansåg behövde förbättras i skolan. Rektorerne beskrev hur de som skolledare kunde agera för att göra dessa förbättringar. Lärarna fick därutöver möjlighet att berätta vad de skulle vilja utveckla i sin egen profession.

I följande två kapitel redovisas en sammanställning av intervjuvaren rörande syftesfrågan om lärares och rektors föreställningar om hur kompetensutveckling borde bedrivas.

5.3.1 Lärarnas visioner om kompetensutveckling

På frågan om vilka områden i skolan informanterna tycker behöver utvecklas får vi relativt skiftande men konkreta svar. Intrycket informanterna i skola A ger är att de hade klart för sig vad de anser behöver förbättras i skolan. Det kan röra sig om att utveckla projektarbeten för eleverna och att utveckla den ämnesövergripande undervisningen. En annan informant poängterar att eleverna verkar vara omedvetna om målen och att detta måste avhjälpas. Betygssystemet som helhet behöver tydliggöras, klargör en annan informant. I skola B menar en informant att eftersom man dragit in på skolsköterska och kurator så är det främsta målet att förbättra skolans kapacitet i att ta hand om de elever som mår dåligt, undervisningen är inte det viktigaste att utveckla eftersom lärarna sköter det själva, enligt informanten. Också samarbetet mellan de olika åldersgrupperna belyses av en informant. Här anses det viktigt att utveckla samarbetet mellan stadierna för att optimera skolgången för eleverna. I skola C är det en informant som svarar att alla områden i skolan behöver utvecklas. Men också gemensamma regler och förhållningssätt är något man önskar utveckla för att nå alla elever. Vidare tas samarbete med högskolor upp som något som behöver utvecklas, medan någon menar att man behöver följa med i utvecklingen mer.

När vi sedan frågar informanterna vad de vill utveckla i sin egen profession får vi svar som kan sägas antingen rör ämneskompetensen som sådan eller mer allmänpedagogisk kunskap. En informant i skola A ställer sig frågan hur man kan motivera de elever som inte vill eller orkar. En lärare i skola B menar att man alltid på egen hand kan förkovra sig i sina ämneskunskaper, men att det pedagogiska är något besvärligare och vill således utveckla sina kunskaper i pedagogik. I alla tre skolorna får vi svar som pekar på en önskan om att utveckla både ämneskunskapen och den didaktiska och pedagogiska kunskapen. Flera konkreta och praktiska förslag på kompetensutveckling kommer fram under intervjuerna. Bland annat yttrar en lärare i språk en önskan om att besöka de länder där de språken talas som informanten undervisade i. Utbildning i olika tekniska hjälpmedel i undervisningen är ett annat konkret förslag i skola A. Att få utveckla arbete med portfolio, arbetslagsarbete och konflikthantering, samtalsmetodik samt att få tid att auskultera hos kollegor och i samband med detta få tid till reflektioner och samtal kring arbetet, är de förslag som kommer från skola C.

Den nya regeringen (budgetproposition 2007) vill satsa 2 miljarder på kompetensutveckling. Vad tror du att det kan leda till? Vad skulle du vilja att satsningen gick till? Så lyder de följande två frågor som vi ställer till våra informanter, och de svar vi får är varierande positiva och negativa. Flera av informanterna hyser en viss misstro till den nya regeringens avsikter när det gäller att tillföra pengar till skolan. Men ett visst hopp finns att regeringen verkligen

ska göra som den sagt och då vill man bland annat att pengarna skall gå till ökad lärartäthet (skola A) och utbildning i individuella utvecklingsplaner (skola B). När det gäller lärartätheten är en informants önskan att fler specialpedagoger ska finnas på skolan. Men även att de pedagoger som saknar formell utbildning ska få det. Även här återfinns önskan om att pengarna ska gå till mer utbildning i tekniska hjälpmedel, och ämneskompetens i stort, samt att förändra undervisningsmetoder. I skola B talar alla lärare om att satsningen behöver gå till de lägre åldrarna och då fokusera på bland annat läs- och skrivinlärning. Utbildning i dokumentation nämns i både i skola B och C, då läraryrket har förändrats över tid och numera kräver att pedagogerna ska dokumentera i stort sett allt. En informant på skola C uttrycker att man behöver ett väl fungerande system som alla använder och som är lätt och inte så tidskrävande då mycket tid "stjäls" från elevsamarbetet som det är nu.

Vidare kommer också föräldrarnas deltagande i skolverksamhet med i bilden. En informant hävdar att skolan behöver utveckla sitt samarbete med föräldrar för att göra skolan till en bättre plats för eleverna (skola B). Många informanter riktar sin uppmärksamhet mot de elever som har det jobbigt på olika sätt, men vi får också svaret att man inte får glömma de elever som har lätt för sig i skolan. De behöver utmaningar för att komma vidare hävdade informanten (skola B). En informant i skola C uttrycker sin glädje över att det äntligen skall komma pengar till skolan, då man menar att det var på tiden att lärarna får känna att de är värda att satsa på. Informanten önskar att pengarna skall gå till individuella satsningar, att varje lärare får kompetensutveckling på det område den behöver.

5.3.2 Rektorernas visioner om kompetensutveckling

När vi ställer frågan till skolledarna om vad de anser behöver utvecklas i skolan får svaren till viss del ett annat fokus.

En informant (skola A) talar om att byta centrum från ämne till elev, vilket ses som en primärfråga. En annan (skola B) vill utveckla individualiseringen i syfte att nå alla elever, men också att utveckla rutiner för uppföljning av kompetensutvecklande arbete. En tredje informant (skola C) ser skolutveckling som något som pågår hela tiden: skolutveckling är det samma som skolförbättring.

När vi sedan frågar skolledarna hur de kan se till att detta utvecklas har de svaren klara för sig. Utan tvekan svarar man i skola A att presentation av idéer och tid för personalen att bearbeta idéer är en viktig uppgift, för att få till stånd utveckling, samt organisering av idén. Dialogen mellan ledning och personal tas också upp (skola B) som en viktig aspekt för skolledare att tänka på i utvecklingssammanhang. Men även förståelsen för och acceptansen av individen, arbetslaget, skolan och kommunen kommer fram som viktiga delar i sammanhanget (skola C).

När vi frågar skolledarna vad de tror att pengarna i den nya budgetpropositionen för 2007 ska gå till, är svaren inte helt olika dem som lärarna ger. Skolledarna tror att regeringen kommer att fullfölja sina intentioner. I skola A och C är rektorerna mer positiva, men i skola B uttrycker rektorn oro för att kompetensutvecklingen kommer att bli alltför styrd och att pengarna i satsningen är öronmärkta för ämnesfortbildning. I alla tre skolor tror man dock att pengarna kommer att gå till höjd kompetens i skolan samt till undervisningen i de lägre åldrarna. Däremot vill man att pengarna ska gå till fler specialpedagoger, vikariekostnader så att lärarna kan åka på kurser mitt i terminen, utveckling av betygssystemet och ämnesfortbildning i de naturorienterade ämnena. En önskan är att kunna bidra till ämnesinspiration.

5.4 Finns det skillnader mellan olika och skolor och kommuner?

Finns det då skillnader mellan de olika skolorna? På ett sätt kan det vara svårt att göra jämförelser då svaren är så individuella. Men, utifrån den utveckling som har skett från det att SIA-utredningen gjordes (se kapitel 4.3) till senare tid, då bland annat Carlgren och Hörnqvist (1999) hävdar att varje skola behöver hitta sin egen utvecklingsstrategi som passar in i den rådande skolkulturen, för att utvecklingsarbetet ska bli optimalt, så torde skillnader finnas.

Vilka skillnader ser vi då att vi har hittat? Jo, vi fann skillnader vad gäller *innehållet i och utförandet av* förändringsarbetet. Den likhet vi såg var att de flesta överlag upplever att de själva kan vara med och påverka innehållet utvecklingsarbetet. Detta är precis det som forskare och andra författare menar är det mest optimala: Lokalt anpassad skol- och kompetensutveckling, där lärare känner att de kan vara med och påverka!

I kapitel 5.1 som handlar om lärarnas och rektorernas uppfattning om kompetens- och skolutveckling kan vi se att man har i stort sett samma syn. Det enda som egentligen skiljer är att de lärare vi intervjuat i skola A inte är på det klara med hur skolledningen ser på förändringsarbete.

Tittar vi då på kapitel 5.2, där beskrivning av hur kompetensutvecklingen bedrivs på lokal nivå, hittar vi dock fler skillnader. När lärarna jämför hur kompetensutvecklingen har sett ut och jämför det med i dag, så beskriver lärarna i skola A att det innehållsmässigt var bättre förr, medan man på skola B menar att man i dag har mer inflytande och att skolledarna lyssnar på de önskemål som finns. I skola C däremot tar man upp bristande ekonomi, vilket gör att dagens kompetensutveckling inte upplevs som optimal. Märkvärdt är att enbart en lärare (i skola C) upplever att det inte går att påverka innehållet i kompetensutveckling. Vad gäller vetskapen om det finns utvecklingsplaner på skolan eller ej skiljer sig svaren åt. På skola B känner merparten till att en sådan plan finns, vilket inte är känt på skola A och C. Rektorerna har olika syn på hur de kan påverka kompetensutveckling på sina respektive skolor. På skola A pratar rektorn lite mer allmänt om stöttning och hjälp medan rektor på skola B påvisar sitt huvudansvar. På skola C ser sig rektorn kunna påverka genom sitt ekonomiska ansvar.

Vad gäller hur informanterna ser på hur kompetensutveckling borde bedrivas, vilket redovisas i kapitel 5.3, ser vi stora skillnader. I skola A går tankegångarna mer mot undervisning medan man i skola B talar om elevvårdande insatser. I skola C menar man att det främst är på det sociala området som behovet är som störst. När lärarna beskriver vad de själva skulle vilja utveckla i sin profession hittar vi inga större skillnader dem emellan. Alla är positivt inställda till att utveckla sin egen profession och de flesta talar om att utveckla den didaktiska och pedagogiska delen i yrket. Skillnaden på synen om framtiden och vad regeringens satsning ska gå till ligger mer på ett individuellt plan och det går inte att se konkreta skillnader mellan skolorna. Alla skolledare tror att regeringens satsning kommer att leda till höjd kompetens i allmänhet, främst i de lägre åldrarna. Den tydligaste skillnaden vi ser är att rektor i skola B är lite oroad över att den nya regeringen kommer att fokusera allt för mycket på ämnesfortbildning. Rektorn vill inte att de pengar som satsas ska vara öronmärkta, utan vill att kommun/skola ska få mer fria händer och kunna använda dessa pengar till sådant som man själv vill utveckla.

6. Diskussion

Vi kommer här i diskussionen att reflektera och resonera kring vårt resultat i relation till syftet med vår undersökning samt till vårt teoriavsnitt. Vi kommer också att redogöra för vilken nytta vår forskning kommer att kunna ha framöver samt vad vi har lärt oss av detta examensarbete. Förslag på hur man kan främja kompetens- och skolutveckling kommer också att läggas fram, men även våra tankar kring framtida forskning i ämnet kommer att dryftas.

För att klargöra en fundering, som möjligtvis dyker upp hos läsaren vad gäller det strategiska urvalet av informanterna vill vi här inledningsvis säga följande: Vi hade ju en tanke att jämföra olika ämneslärares åsikter för att se om det finns skillnader beroende på om man undervisar i ett praktiskt eller teoretiskt ämne. Detta urval gjordes för att se om det möjligen gick att urskilja olika åsikter om kompetensutveckling beroende på om läraren undervisade i ett praktiskt, teoretiskt eller praktisk-teoretiskt ämne. Vi hamnade dock här i ett dilemma vad gäller anonymiteten då det är svårt att redogöra sådana svar utan att röja identiteten på de skolor där undersökningen gjorts. Därför har vi till slut valt att inte göra någon redogörelse för huruvida det finns någon skillnad i synen på kompetensutveckling mellan teoretiska respektive praktiska undervisningsämnen. Möjligen kan detta upplevas som en brist, men det innebär ingen egentlig påverkan på vårt huvudsyfte med undersökningen. Nämligen att undersöka lärares och rektorers inställning till kompetens- och skolutveckling samt att se hur kompetensutveckling bedrivs på lokal nivå i tre 7-9-skolor.

6.1 Resultatdiskussion

Något som vi upptäckte var att det finns mycket forskning och litteratur kring ämnet. Vi hade förväntat oss att hitta rön som motsade varandra, men de forskningsresultat vi tagit del av hävdar samma sak. Detta blev vi förvånade över. Det hade varit mer intressant, och vårt arbete mer kontrastfullt, om det funnits argument att ställa mot varandra. De forskare och författare som vi studerat tycks dock vara eniga, och vi anser att vi i vår undersökning har strävat efter att täcka tidigare forskning i ämnet i möjligaste mån, vilket vi anser oss ha lyckats med. Vi har tagit del av både svensk och utländsk litteratur, både nyare och lite äldre skriven av kunniga inom ämnet. På så sätt har vi försäkrat oss om att den forskning, vilken vi baserar våra resultat på, är tillförlitlig. Dock kan viss kritik riktas mot att vi inte lyckats hitta någon motsäggande litteratur.

Vi trodde att teori och verklighet inte skulle stämma så väl överens som de gjorde, men i vår undersökning kände vi dock igen mycket av det som forskarna och författarna gör gällande. Det visade sig bland annat att flertalet av de lärare vi intervjuade tyckte att de hade inflytande över sin kompetensutveckling och att de även var med och påverkade innehållet. Detta är i linje med vad både Rönnerman (1998) och Fullan (1995) menar är optimalt, då de påpekar att kompetensutveckling bör starta i själva verksamheten, i klassrummet. Det är lärarna själva som bör identifiera sina behov av kunskapsutveckling för att bättre kunna utföra sitt uppdrag. Vi trodde att verkligheten skulle se annorlunda ut utifrån de kommentarer vi hört under vår VFU, vilka föranledde oss att tro att kompetensutvecklingen inte fungerar så bra som den faktiskt gör. Detta kan kanske bero på att det faktiskt gått några år sedan vi hörde dessa ord och att utvecklingsarbetet faktiskt har förändrats. Eller så kan det vara slumpen som

avgjort att just dessa yttringar inte härstammade från vår urvalsgrupp. Det kan ju också vara så att det vi hörde under vår VFU yttrades när man var trött eller hade en dålig dag. Får man sitta ner och reflektera i lugn och ro, som våra informanter fick göra under våra intervjuer, ser man saken i ett annat ljus. Att självreflektion är a och o i utvecklingsarbete, visar ju vårt teoriavsnitt på. Men i rättvisans namn; en lärare upplevde inte att denne kunde påverka kompetensutvecklingen på sin arbetsplats.

Många av våra informanter har jobbat länge och beskriver just utvecklingen från centralstyrning till decentralisering. De upplever just den förändring som beskrivs av Richardson (1994), en positiv förändring som innebar att kommunerna övertog ansvaret för skolverksamheten från staten och vilket medförde ett större inflytande för de verksamma lärarna. Men, några lärare ansåg att innehållet i kompetensutvecklingsarbetet inte har förändrats till det bättre. Förvisso kan det ha en betydelse att just dessa lärare inte hade behov av att utveckla den kompetensen som var aktuell just då. Fullan (1995), bland andra, pekar på vikten av att kompetensutveckling startar i en upplevd brist, eller ett behov, vilket också har framkommit i vår empiriska studie. Kan hända är det så att dessa lärare inte upplevt något behov. Detta är säkert vanligt förekommande och kanske till och med är ett problem om man inom ett arbetslag ska bestämma sig för att starta en förändring. Alla individer har sin egen syn på verkligheten och för att hitta rätt innehåll och arbetsform i kompetensutvecklingen krävs en bra kommunikation mellan kollegor och mellan skolledare och lärare. Vårt intryck av undersökningen är att denna kommunikation finns på skolorna, men att den behöver bli bättre. Vissa känner att de behöver utvecklas på ett sätt medan andra känner att förändring behövs på ett annat plan, därför fungerar inga generella lösningar. Varje skola behöver utveckla sin egen lokala lösning för förändringsarbete, så som Carlgren och Hörnqvist (1999) belyser, och dela med sig av dessa för att utveckling ska gå åt rätt håll. Detta är något vi tycker att den svenska skolan behöver förbättra genom exempelvis nätverk, regionala eller kanske till och med nationella. Sådana nätverksamarbeten var inget som vi upplevde som vanligt förekommande bland våra informanter.

För att komma tillrätta med den här problematiken ser vi att auskultationer och diskussioner, som en informant önskade sig, kan vara en möjlighet. På så sätt kan man fokusera på den individuella läraren och reflektera och diskutera sådant som man gemensamt upplever i klassrummet. Detta är något som forskarna är överens om som en bra väg att gå. För övrigt har vi själva upplevt en variant av denna metod under vår VFU, då vi tillsammans med våra handledare har genomfört lektioner som vi sedan gemensamt utvärderat och reflekterat över. Flera gånger har vi då fått höra från våra handledare att de uppskattar att ha med sig lärarkandidater i klassrummet då de tvingas till reflektion inte bara över studentens insatser utan även över sina egna.

De resultat vi kom fram till var således att lärare uppfattar arbetet att uppnå bra kompetensutveckling både positivt och negativt. Det visade sig att lärarna hade lite skilda erfarenheter från sin kompetensutveckling. Men de var tämligen överens om att skolutveckling handlar om att skolan måste hänga med i samhällsutvecklingen. De elever som undervisas ska få en utbildning som hjälper dem att leva och verka i samhället. De behöver vissa verktyg för detta och dessa bör skolan, till stor del, bistå med. Men för att det ska fungera behöver skolan utvecklas och vara ett med samhället, inte en institution som befinner sig vid sidan av och är en egen enhet. Just för att skolan bör befinna sig mitt i samhällsutvecklingen menar vi att det som bland andra Rönnerman (1998) och Maltén (1997) benämner aktionsforskning, är ett ypperligt verktyg i en skolas förbättringsarbete. Aktionsforskning innebär ett nära och kontinuerligt samarbete mellan lärare och forskare. Här

kommer den pågående verksamheten i kontakt med den pågående forskningen och blir till ett. Som vi påpekat har skolan tidigare varit en konsument av forskningsresultat, men om man istället får vara en del av forskningen och samarbeta med universitet och högskolor flyttar man skolan från periferin till händelsernas mitt. Rönnerman (1998, s. 20) poängterar att detta i grunden handlar om att skapa en ny skolkultur med bra kommunikation och att sprida erfarenheter, inte bara inom den egna skolan utan även till andra skolor, andra skolledare och till forskare.

Det visade sig också att lärarna och rektorerna har lite olika syn på kompetens- och skolutveckling; lärarna säger sig ha ett underifrånperspektiv, medan rektorerna hade ett mer övergripande perspektiv. Kanske inget fel i det, utan det ligger i sakens natur, då man som skolledare ska ta ansvar för ett stort antal personers kompetensutveckling medan man som lärare kan fokusera på sig och sitt. Men, det är viktigt att kommunikationen fungerar mellan dessa två personalkategorier, för att optimala resultat ska kunna uppnås. Om man, som vi tidigare nämnt, ägnar sig åt kompetensutveckling på individuell nivå är ju medarbetarsamtalet ett utmärkt verktyg att tillgå. Då kan skolledaren stämma av med pedagogen hur denne upplever sin vardagliga situation och ta avstamp där. Vårt intryck var att några lärare var medvetna om detta och nyttjade detta forum, men alla var inte inställda på det, eller så såg man inte sina behov tillfredsställda. Naturligtvis finns det ju ekonomiska aspekter på det hela och alla lärare på en skola kan säkert inte få den kompetensutveckling som man anser sig behöva, samtidigt. Men, som vi har visat tidigare, har läraren själv ett ansvar för att reflektera över och utveckla sin profession.

Vad gäller hur våra informanter ser på hur kompetensutveckling borde bedrivas, fick vi inget direkt och konkret svar. Man hade visserligen många tankar om vad som borde utvecklas men svårt att säga hur det skulle göras. Auskultationer i kombination med gemensam reflektion och diskussion var dock ett förslag. Men då krävs tid och tid är som bekant pengar. För att få möjlighet att auskultera hos varandra, och reflektera tillsammans behöver man ju i de flesta fall sätta in vikarier för att täcka upp undervisningen.

De förslag vi fick av informanterna angående vad de tycker behöver utvecklas i skolan eller i deras egen profession var varierande. Det var inte många som nämnde att de behövde ökade ämneskunskaper, utan det handlade snarare om pedagogiska och didaktiska egenskaper. Man pratade en hel del om andra områden, såsom specialpedagogik, att kunna ta hand om elever som inte mår bra, samarbete mellan de olika åldersgrupperna, pedagogiska hjälpmedel et cetera. När ämneskunskaper nämndes påpekade man att det var i ett didaktiskt och metodiskt perspektiv. Om man ser på detta ur Malténs (1997) perspektiv på lärarens tre yrkeskompetenser (pedagogiskt handlande, pedagogisk planering, kritisk reflektion), så stämmer dessa väl överens med lärarnas uppfattning av de samma. Vår uppfattning är att pedagogerna ser på sina ämneskunskaper som något som man studerar kontinuerligt och på egen hand, eller till och med tillsammans med eleverna som en av våra informanter uttryckte. De tre kompetenser som Maltén presenterar är däremot något som kräver mer arbete och tid tillsammans med andra pedagoger för att utveckla.

Men hur kan man vara säker på att ett utvecklingsarbete har gett resultat? Det primära måste väl ändå vara att det problem som man har upplevt inte längre är något problem. Flertalet av våra informanter pekade på just detta som en indikation på att en förändring har skett. Det handlade både om att de pedagogiska samtalen lärarna emellan tog en ny riktning, att det gemensamma arbetet i arbetslaget hade förbättrats. Men man talade även om att resultatet uteblir, vilket då kan bero på brist på tid och pengar. När man inte har så mycket pengar och

så mycket tid, ligger det nära till hands att ta till kortsiktiga lösningar och dessa ger inte optimal kompetensutveckling, utan blir mer så kallade ”quick-fix solutions” vilka Fullan (1995) ser som en barriär. Istället menar han att det krävs mer långsiktighet med ett bra förarbete, utvärdering och uppföljning.

Vi har i vår undersökning visat hur viktigt det är att lärarna på landets skolor hela tiden strävar efter att utveckla sin verksamhet så att den följer med i samhällsutvecklingen. Detta beror till stor del på att samhällsutvecklingen går fort och att vi inte med säkerhet kan säga vad eleverna behöver för kunskaper i framtiden. Vidare har vi definierat hur väl fungerande kompetensutveckling bör bedrivas och vilka hinder som eventuellt kan sätta käppar i hjulet. Vår undersökning visar att de verksamma lärarna faktiskt i de flesta fall upplevde att den var konstruerad på sådant sätt att den ger resultat, vilket ger vid handen att dagens skolor har kommit långt i arbetet med kompetensutveckling och att skolornas verksamhet då utvecklas.

6.2 Inför framtiden

Vad har vi då lärt oss om läraryrket genom detta arbete? Jo, dels har vi ytterligare förstått att läraryrket är ett komplext yrke. Det finns alltid något nytt att lära sig, som är utvecklande för den verksamhet man jobbar i. Dessutom har vi blivit införstådda med att man som lärare kan kräva en hel del av sin skolledare i form av kompetensutvecklande utbildning. Både att vara självkritisk och verksamhetskritisk är några aspekter som vi tidigare inte såg som så viktiga, men i och med att vi tagit del av forskning kring ämnet förstår vi att just självkritiken är en av faktorerna som för utvecklingen framåt. Vi vill vidareutveckla förmågan att vara självreflekterande och självkritiska, i den mening att vi syftar till att vidareutveckla vår egen yrkeskompetens. Att ha elevernas bästa för ögonen är en självklarhet, men för att kunna ge dem bästa möjliga undervisning behöver man som lärare hänga med i utvecklingen och forskningen kring detta. Det gäller att kontinuerligt uppdatera sin undervisningsarsenal.

Vidare tror vi att det är viktigt att ta del i den utvecklingsplanering som görs på den skola man jobbar, för att man inte ska behöva uppleva kompetensutveckling som inte ger någon form av förbättring. Vi hoppas att vi i framtiden kommer att kunna påverka våra skolledare att inse på vilket sätt kompetensutveckling är viktigt och varför det är betydelsefullt att ha med sin personal på det som ska genomföras. Genom noggrann planering, initiering, genomförande och uppföljning ökar måluppfyllelsen, och förhoppningsvis även skolutvecklingen. Detta är kontentan av vad de forskare vi har studerat gör gällande. Om man ska försöka förbättra den befintliga kompetensutveckling som pågår i landets skolor tror vi att det är viktigt att skolledare och lärare håller sig ajour med den forskning som finns inom ämnet. Detta skulle öka förståelsen för att skolutveckling är något som tar tid. Dessutom skulle skolledarna, med ganska hög sannolikhet, få en ökad insikt i att det är angeläget att lyssna på sina lärare när de talar om vad de tycker behöver utvecklas i deras profession och verksamhet. Som vi nämnt tidigare så kommer den bästa kompetensutvecklingen när lärarna själva talar om vad de behöver utveckla.

Vad gäller framtida forskning skulle det vara intressant att om tre år ta del av vad regeringens satsning av de 2 miljarderna ledde till, att fråga lärare och skolledare igen och se om deras profetior och önskemål föll in. Vi hoppas att forskning och skolverksamhet kommer att närma sig varandra. Den aktionsforskning som vi beskriver i vår teoridel, kommer troligtvis att utnyttjas i högre grad. Den nya lärarutbildningen, det vill säga den vi själva går just nu, ger ju behörighet till forskarutbildning. Möjligen kommer då forskare och lärare vara en och samma

person och då kommer det att finnas en större förståelse för både forskning och själva verksamheten. Teori och empiri kommer att knytas ännu tätare samman.

Vad vill vi då säga med detta examensarbete? Jo, att dagens forskning och verklighet stämmer överens. Både lärare och rektorer verkar överlag medvetna om hur kompetens- och skolutveckling bör gå till. Dessutom tycker vi att vårt arbete visar att kompetensutveckling i stor mån leder till skolutveckling, förutsatt att kompetensutvecklingen har varit av hög kvalitet till både målformulering, innehåll och genomförande, samt att den har stor relevans för dem som deltar i kompetensutvecklingen. Detta har vi kommit fram till dels genom de intervjuer vi genomfört på de tre skolorna, samt genom den litteratur vi har läst och hänvisar till i arbetet.

Avslutningsvis vill vi på vår fråga, och titel på vårt arbete, om man någonsin blir färdig som lärare svara: Man blir aldrig färdig, om man vill vara en bra lärare. Det gäller att vara självreflekterande och vara medveten om vad man själv, arbetslaget och skolan behöver utveckla. Dessutom behövs tid och tålamod! ”Change is a process not an event” (Fullan, a.a., s. 130).

Referenser

- Berg, Gunnar och Scherp, Hans-Åke. (2003) *Skolutvecklingens många ansikten*. Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. Myndigheten för skolutveckling. Kalmar.
- Carlgren, Ingrid och Hörnqvist, Berit. (1999). *När inget facit finns...om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Skolverket. Stockholm.
- Folkesson, Lena m.fl. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Studentlitteratur. Lund.
- Fullan G. Michael (1995) *School Development – the new Meaning of Educational Change*. Cassell Educational Limited. London.
- Gilje, Nils och Grimen, Harald. (2004). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Daidalos. Göteborg.
- Johansson, Bo och Svedner, Per Olov. (2006). *Examensarbete i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Kunskapsföretaget. Uppsala.
- Läraryrket. (2002). *Lärarens handbok – Skollag, Läroplaner, yrkesetiska principer*.
- Maltén, Arne. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Studentlitteratur. Lund.
- Nationalencyklopedin, (1993), band 11. Bokförlaget Bra Böcker AB, Höganäs.
- Nilsson, Ingrid. (2006). *Grundskollärares tankar om kompetensutveckling*. Lunds universitet. Pedagogiska institutionen.
- Ogden, Terje. (1991). *Kvalitetsmedvetande i skolan*. Studentlitteratur. Lund.
- Richardson, Gunnar. (1994). *Svensk utbildningshistoria*. Studentlitteratur. Lund. Femte upplagan.
- Rönnerman, Karin. (1998). *Utvecklingsarbete –en grund för lärares lärande* Studentlitteratur: Lund.
- Skolverket (u.å.) *Att utveckla lärarrollen – Utvärdering av utvecklingsprojekt för lärare*.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur. Lund.
- Trost, Jan. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur. Lund.

Internetsidor

- Myndigheten för Skolutveckling. (2003). *En sten i rullning – erfarenheter av förändringsarbete i skolan genom ITiS*. Svensk Information http://www.skolutveckling.se/publikationer/sokochbestall/_pid/publdbExternal/_rp_publdbExternal_action/publicationDetails/_rp_publdbExternal_publication_id/32 (13 november 2006)

Skolverket. (2006). *Skolverkets lägesbedömning 2006 Förskola, skola och vuxenutbildning*
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1641> (13 november 2006)

Regeringens proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning.*
<http://www.regeringen.se/content/1/c4/26/45/df80f045.pdf> (19 december 2006)

Myndigheten för skolutveckling. Forssman Thullberg, Suss. (2006). *Budgetproposition 2007: Lärarfortbildning i fokus!*
http://www.skolutveckling.se/pressrum/artiklar/budgetproposition_06/ (13 november 2006)

Bilaga 1

18 november 2006

Förfrågan om intervju

Vi är tre lärarstudenter vid Göteborgs universitet som står i begrepp att genomföra vårt examensarbete. I detta arbete intresserar vi oss för kompetensutveckling bland lärare och rektorer kontra skolutveckling i stort. De frågor vi ställer oss är om kompetensutveckling kan leda till skolutveckling, och hur skolpersonal ställer sig till kompetensutveckling.

Undersökningen kommer att ske i tre olika kommuner i västra Sverige och omfattar en 7 - 9-skola i respektive kommun. Vi kommer att intervjua fyra lärare, vilka undervisar i olika ämnen, samt en skolledare på varje skola.

Undersökningen kommer att beakta informanternas anonymitet genom att varken personer, kommuner eller skolor kommer att namnges. Intervjutiden beräknas vara 20 minuter.

Med anledning av vårt examensarbete undrar vi om Du kan tänka dig att bli intervjuad om ovanstående ämne. Resultatet kommer att sammanställas i en större uppsats. Vi kommer att ta kontakt inom några dagar och hoppas att Du har möjlighet att hjälpa oss med detta.

Vi som kommer att arbeta med projektet är:

Lena Hansson lena.hansson@fc.ped.gu.se

Anna Klemensson anna.klemensson@fc.ped.gu.se

Annalena Svensson annalena.svensson@fc.ped.gu.se

Handledare:

Ylva Ulfsson Eriksson

Ylva.Ulfsson.Eriksson@sociology.gu.se

Vid eventuella frågor är Du välkommen att kontakta oss.

Bilaga 2

Intervjufrågor till lärare

1. Vad har du för utbildning?
2. Hur många år har du i yrket?
3. Vilka ämnen undervisar du i?
4. Har du någon vidareutbildning (t.ex. gått någon utbildning/kurs eller liknande)?
5. Vad är skolutveckling för dig?
6. Vad innebär kompetensutveckling för dig?
7. Vilka områden i skolan tycker du behöver utvecklas?
8. Vad skulle du vilja utveckla i din egen profession?
9. Vilka är dina erfarenheter av kompetensutveckling under din tid som lärare?
10. Hur har kompetensutvecklingen sett ut tidigare?
11. Hur ser den ut idag?
12. Är det kollektiv eller individuell kompetensutveckling som förekommer?
13. Har skolan en kompetensutvecklingsplan?
14. Känner du att du kan påverka eller styra innehållet i kompetensutvecklingen?
15. Vad anser din skolledning att kompetensutveckling är?
16. På vilket sätt har kompetensutveckling gett resultat? Hur märker du det?
17. Den nya regeringen (budgetproposition 2007) vill satsa 2 miljarder på kompetensutveckling. Vad tror du att det kan leda till? Vad skulle du vilja att satsningen gick till?

Bilaga 3

Intervjufrågor till rektor

1. Vad har du för utbildning?
2. Hur många års erfarenhet har du som skolledare?
3. Har du någon tidigare pedagogisk erfarenhet?
4. Om jag säger kompetensutveckling, vad tänker du då?
5. Vad är skolutveckling för dig?
6. Vad i skolan tycker du behöver utvecklas?
7. Hur kan du som skolledare se till att detta utvecklas?
8. Hur ser kompetensutvecklingen ut på er skola? Vad gör ni på studiedagar? Kan du ge ett konkret exempel.
9. Är det kollektiv eller individuell kompetensutveckling som förekommer?
10. a) Finns det en kompetensutvecklingsplan?
b) Om ”ja”, hur har den utarbetats och av vem?
11. På vilket sätt kan du påverka kompetensutvecklingen på din skola?
12. Vad anser din personal att kompetensutveckling är?
13. På vilket sätt har kompetensutveckling gett resultat? Hur märker du det?
14. Den nya regeringen (budgetproposition 2007) vill satsa 2 miljarder på kompetensutveckling. Vad tror du att det kan leda till? Vad skulle du vilja att satsningen gick till?