

Högskolan Kristianstad

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i Pedagogik

(41-60) 10 poäng

Vt 2005

Lärares lärande

**Intervjuer med fem lärare om deras syn på erhållen
kompetensutveckling i två gymnasieskolor**

Författare: Martin Sievers

Handledare: Marie-Louise Hjort

Abstract

Undersökningen bygger på kvalitativa intervjuer med fem lärare på två gymnasieskolor. Intervjuerna visar att lärarna är mest nöjda med den individuella ämnesinriktade kompetensutvecklingen. Däremot är de mindre nöjda med den ämnesöverskridande kompetensutvecklingen, speciellt då den sker i form av skolgemensamma studiedagar. Utifrån tidigare forskning kan detta hänga ihop med att de har betydligt mindre inflytande över denna typ av utbildning än de har över sin egen individuella kompetensutveckling. De gjorda intervjuerna visar också att lärarna inte upplever att beslut om kompetensutveckling i skolan fattas utifrån rationella överväganden grundade på genomarbetade utvärderingar och analyser. Viktigare faktorer tycks istället vara lärarnas eget intresse, vilken tid de har att delta i kompetensutveckling och hur mycket pengar som finns avsatta för kompetensutveckling.

Undersökningen pekar även på en paradox: Samtidigt som medinflytande och rationalitet är viktiga förutsättningar för en god kompetensutveckling så riskerar dessa faktorer att stå i något av ett motsatsförhållande till varandra. Om besluten om kompetensutveckling grundas mer på rationella beslutsunderlag, riskerar lärarnas inflytande att minska, vilket kan påverka deras lärande negativt, även om kvaliteten i utbildningen ökar. Detta tyder på att det är viktigt att hitta rätt balans mellan inflytande och rationalitet för att skapa optimala förutsättningar för lärande i en organisation.

Nyckelord: Kompetensutveckling, fortbildning, lärare

Innehåll

1	Bakgrund	5
1.1	Inledning och problemområde	5
1.2	Syfte och frågeställningar.....	5
2	Litteraturgenomgång	6
2.1	Teoretiska perspektiv	6
2.1.1	Det tekniskt-rationella perspektivet	6
2.1.2	Det humanistiska perspektivet	8
2.1.3	Konflikt-kontrollperspektivet.....	9
2.1.4	Det institutionella perspektivet.....	10
2.1.5	Perspektiv, teorier och forskning	12
2.2	Tidigare forskning	12
2.2.1	Kompetens.....	12
2.2.2	Kompetensutveckling.....	13
2.2.3	Lärande organisationer	16
2.2.4	Styrdokumentet	18
2.3	Hinder och förutsättningar för lärandet.....	18
2.3.1	Rationella överväganden.....	18
2.3.2	Kompetensanalys	21
2.3.3	Uppföljning och utvärdering	23
2.3.4	Kritik	24
2.4	Organisation	25
2.4.1	Organisera för lärande.....	26
2.4.2	Skolans organisation som hinder för lärande	28
2.5	Organisationskultur	30
2.5.1	Skolans organisationskultur som hinder för lärande	31
2.6	Sammanfattning	33
3	Metod	33
3.1	Val av metod	33
3.2	Urval.....	34
3.3	Genomförande.....	35
3.4	Databehandling.....	36
3.5	Etiska överväganden	36
3.6	Kritik	37
4	Resultat.....	38

4.1	Former och innehåll i kompetensutveckling	38
4.1.1	Inställning till kompetensutveckling	38
4.1.2	Lärande genom kurser och föreläsningar	39
4.1.3	Lärande genom reflektion och erfarenhetsutbyte	39
4.1.4	Skolgemensamma studiedagar	40
4.2	Förutsättningar för lärande	41
4.2.1	Medinflytande	41
4.2.2	Tid och pengar	42
4.2.3	Analys och planering	44
4.2.4	Styrdokument och politiska beslut	44
4.2.5	Skolans organisation	45
4.2.6	Organisationskultur	46
5	Analys och diskussion	47
5.1	Varierad kompetensutveckling	47
5.2	Inflytande och tillfredsställelse	47
5.3	Brist på tid och pengar	47
5.4	Organisationsstrukturen	48
5.5	Analyser och utvärderingar	48
5.6	Skolorna utifrån ett humanistiskt perspektiv	49
5.7	Skolorna utifrån ett konflikt- kontrollperspektiv	50
5.8	Medinflytande och rationalitet - en paradox	50
5.9	Skolgemensam utbildning	51
5.10	Kritik	52
5.11	Fortsatt forskning	52
	Referenser	54

1 Bakgrund

1.1 Inledning och problemområde

Allt mer uppmärksamhet har de senaste åren riktats mot vikten av kompetenta och välutbildade lärare. Mycket av intresset har ägnats inriktningen och innehållet i grundutbildningen för lärare på högskolorna och vad som där ska ingå för att säkerställa en hög kompetens- och utbildningsnivå hos färdigutbildade lärare. Betydligt mindre uppmärksamhet ägnas dock åt kompetensutvecklingen bland redan yrkesverksamma lärare.

De centrala krav som finns på kompetensutveckling är medvetet vagt formulerade, för att de ska anpassas efter de lokala förhållanden och behov som finns på skolorna. Detta ger skolorna stor frihet att själva bestämma inriktning och innehåll på lärarnas kompetensutveckling, men gör också att skolmyndigheterna har relativt liten insyn och kontroll över vilken typ av kompetensutveckling som sker. Detta gör att man vet relativt lite om vilka utbildningsinsatser som sker på skolorna och hur olika utbildningsinsatser planeras, genomförs och utvärderas, och vilka faktorer som påverkar inriktningen på kompetensutvecklingen.

Verksamheten i grundskolan och gymnasieskolan är idag målstyrd. Som bland andra Ellström (1992) och Dalin (1994) pekar på förutsätter detta ett stort mått av rationalitet i planering och beslutsfattande, inklusive kompetensutvecklingen. Forskningen om lärande i moderna organisationer (Ellström 1996, Jacobsen och Torsvik 2002) pekar också på att de som berörs av kompetensutvecklingsinsatser bör ha stort inflytande över kompetensutvecklingsbesluten och möjligheter att påverka sin arbetssituation och verksamhetens inriktning. De huvudsakliga problemområden jag valt att koncentrera min undersökning på är därför rationaliteten i beslutsfattandet och inflytandet från lärarna när det gäller beslut om kompetensutveckling i skolan.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med arbetet har varit att undersöka hur lärarna ser på sin kompetensutveckling och hur de upplever förutsättningarna för lärande och utveckling på skolan. I undersökningen har jag valt att utgå från följande tre frågeställningar:

1. Vilken typ av kompetensutveckling sker enligt lärarnas uppfattning i gymnasieskolorna?

2. Vilka faktorer avgör, enligt lärarna, inriktning och val av den kompetensutveckling som sker?
3. Hur värderar lärarna den kompetensutveckling som sker?

2 Litteraturgenomgång

2.1 Teoretiska perspektiv

Formandet av kompetensutveckling inom företag, myndigheter och organisationer är en komplex företeelse som kan beskrivas utifrån ett flertal alternativa teoretiska perspektiv. I litteraturen kan man dock urskilja fyra olika huvudperspektiv, som bland annat beskrivits av Ellström (1991) och Dalin (1994):

1. Ett tekniskt-rationellt eller strukturellt perspektiv
2. Ett humanistiskt perspektiv
3. Ett konflikt-kontrollperspektiv eller politiskt perspektiv
4. Ett institutionellt eller symboliskt perspektiv

Även om Ellström och Dalin använder olika namn på perspektiven framstår de som till stor del analoga.

2.1.1 Det tekniskt-rationella perspektivet

Det tekniskt-rationella perspektivet utgår i stor utsträckning från strukturfunktionalistiskt tänkande och rationalistiska föreställningar om att organiserad verksamhet är ett medvetet planerat medel för att förverkliga huvudmannens mål. Satsning på personalutbildning bestäms, enligt detta synsätt, av ökade kvalifikationskrav och drivs av teknologisk utveckling.

Perspektivet förutsätter att kompetensutvecklingen grundas på en medveten strategi från ledningen och att beslut om utbildning baseras på en rationell kalkyl där ökningen av produktiviteten som utbildningen ger sätts i relation till dess kostnader. Den enskilde anställda har mycket lite inflytande över inriktningen på kompetensutveckling enligt detta synsätt: ”utbildningen uppfattas analogt med en industriell produktionsprocess: deltagaren ses som en råvara, som ska formas i enlighet med på förhand givna mål.” (Ellström 1992, sid. 109). Just målen är, enligt Ellström, den viktigaste faktorn för att styra organisationen, enligt detta perspektiv. Mål, föreställningar om rationalitet och produktivitet kan här också jämföras med

de ”sociala fakta”, som enligt Emile Durkheim utgjorde den osedda ramen för allt mänskligt tänkande och handlande. Sådana fakta kan vara ”mer eller mindre fysiskt påtagliga och beständiga, men de är alla resultatet av människors handlingar som konsoliderats och som sedan formar den enskilde och hans medvetande mer än han i sin tur formar dem.” (Boglund 2003, sid.28). Liknande tankar finns i den historiskt konkretiserande sociologin och Max Webers tankar om hur ökande rationaliseringar gör att människor blir fångna i en ”järnbur av varor och förordningar”.

Dalin (1994) menar att just Weber är den tänkare som haft störst genomslagskraft i förhållande till skolan som organisation, med organisationsprinciper som hierarkisk struktur, specialisering, klara regelverk och målorientering.

Durkheim pekade också på att yrkesroller blir allt mer specialiserade genom den process som han kallade ”arbetsdelning” och som gör att vi blir mer funktionellt beroende genom att vi i allt mindre grad är självförsörjande. Denna process gör att gruppsyck och lagar blir mindre viktiga som sammanhållande faktor, medan funktionellt beroende blir mer viktigt. (Boglund 2003)

I det tekniskt-rationella perspektivet får detta till följd att satsningar på personalutbildning i hög grad bestäms av ökade kvalifikationskrav och teknologisk utveckling och att man gör insatser för specifika individer i nyckelpositioner, snarare än att satsa på mer generell kompetenshöjning för kollektivet. (Ellström 1992)

Perspektivets betoning av målen som en viktig faktor för att styra organisationen, kan också förstås utifrån Talcott Parsons ”AGIL-schema” (Parsons 1964), där måluppfyllelse är en förutsättning för funktionalitet i ett system, vare sig det är stort som ett samhälle, eller litet som en skola. Enligt detta synsätt måste ett system anpassa sig till sin omgivning och för att kunna göra det måste man definiera mål som kan nås. För att nå målen krävs inre sammanhållning och samordning som bevaras och återskapas av nya medlemmar som införlivar systemets normer.

AGIL-schemat förutsätter att system fungerar rationellt och Parsons såg ingen grundläggande spänning mellan människans natur och samhällets krav. Det gjorde däremot Durkheim, som menade att nedärvda maktförhållanden och institutioner motverkade funktionaliteten och gjorde att det var makten och inte den naturliga kompetensen som avgjorde hur arbetsuppgifter fördelades. (Boglund 2003)

Denna kritik har viss relevans också för synen på det tekniskt-rationella perspektivet, där det förutsätts att hanteringen av kompetensutveckling bygger på genomarbetade strategier och att resultatet av genomförda utbildningar utvärderas. Modern forskning visar att så långtifrån alltid är fallet och ger därmed en av Fenomenologins förgrundsgestalter, Harold Garfinkel, rätt. Han ifrågasatte föreställningen att beslut fattas på rationella grundvalar utifrån en given kunskapsmängd och att förändringar sker om ny information kommer till. Hans forskning visade att beslutsfattarna i själva verket inte hade en uppfattning om vad som definierade ett korrekt beslut förrän beslutet var fattat. (Bäck-Wiklund 2003)

Detta är en syn som flera nutida forskare delar. Ellström och Kock (1993) Dalin (1994), och Scherp (2002) menar alla att en organisation sällan fungerar så rationellt som det tekniskt-rationella synsättet tycks förutsätta.

2.1.2 Det humanistiska perspektivet

Ett på många sätt rakt motsatt synsätt mot det tekniskt-rationella hittar man i det humanistiska perspektivet, som är påverkat av fenomenologi och symbolisk interaktionism och som betonar organisationen som ett mer informellt system där individer och delsystem samspelar för att nå effektivitet. Enligt Bäck-Wiklund (2003), så ser fenomenologin inte individen som strukturens fånge utan dess ständiga bekräftare och skapare. I det humanistiska perspektiv, som Ellström beskriver, leder detta till att verksamheten inte utvecklas genom uppställda mål utan successiv och spontan anpassning till förändringar.

Ett liknande synsätt hittar vi inom den symboliska interaktionismen, där Herbert Blumer betonade att samhället inte är en statisk, objektiv struktur utan ett ständigt pågående samspel mellan aktörer som möts i sociala situationer och där handlingar skapas genom tolkningen av situationen snarare än yttre drivkrafter som inte går att påverka. Alla slags människor kan mötas i konstruktiv utveckling genom samtalet, vilket är grunden för den mänskliga socialiteten som i sin tur är det som formar samhället. Rationaliteten är underkastad sociala och materiella villkor. Detta gör att människor handlande är oförutsägbart, till och med i ett statiskt system som en byråkrati. (Berg 2003)

Samtal och kommunikation är alltså viktigt inom fenomenologin, vilket i Ellströms och Dalins humanistiska perspektiv förutsätter en lärande organisation med bra kommunikation, samförstånd om värderingar och mål, samt förmåga till flexibilitet och problemlösning hos personalen. Utbildning i detta perspektiv inriktas mot att utveckla ledarskap, kommunikation, laganda och organisationskultur. Behoven av utbildning planeras genom informella processer som planeringssamtal, snarare än genom formella systematiska behovsanalyser.

Dalin (1994) pekar på vikten av demokrati, största möjliga deltagande i utformning av arbetsuppgifter och öppen kommunikation. Perspektivet förutsätter att konflikter och intressekonflikter i stor utsträckning kan överbryggas. Genom experimentellt beteende och öppen dialog kan parterna lära sig att hitta bättre lösningar som alla parter tjänar på.

Det humanistiska perspektivet har fått kritik för att ge en alltför "glättad" bild av verkligheten. Det anklagas för att bortse från individuella skillnader och saker som makt, struktur och politik i organisationer. "En av de största svagheter med det humanistiska perspektivet är att det inte tar upp makt och politik till seriös diskussion. Ideologiska konflikter och organisationspolitik ses mera som ett problem som bör lösas, än som ett naturligt och fundamentalt fenomen i organisationer." (Dalin 1994, sid. 63)

2.1.3 Konflikt-kontrollperspektivet

Både det tekniskt-rationella perspektivet och det humanistiska perspektivet utgår från att det råder konsensus mellan anställda och ledning kring grundläggande värderingar, normer och mål. Detta gäller inte konflikt-kontrollperspektivet som istället utgår ifrån att konflikter i organisationer är grundläggande för deras sätt att fungera. Perspektivet är tydligt influerat av marxistiskt tänkande varigenom organisationens verksamhet kan förstås som politiska processer karakteriserade av kamp, förhandling och kompromiss. Enligt Karl Marx materialistiska historiebetraktning är det inte människornas politiska eller andliga utveckling som gör att förhållanden ändras i historien utan deras materiellt produktiva verksamhet. Denna styrs av produktionsförhållanden med olika positioner som ägande, övervakande och arbetande, vilka sinsemellan kämpar om inflytande över produktionen och dess resultat. (Månsson 2003)

I konflikt-kontrollperspektivet ses därför olika aktörer inom organisationen representera olika motstridiga intressen, till exempel arbetsgivare gentemot arbetstagare, huvudkontor gentemot lokalavdelningar och olika avdelningar gentemot varandra. Enligt Marxismen avgör makten över produktionsmedlen vem som styr utvecklingen i samhället och i en organisation blir därmed makt och förmågan att organisera makt den viktigaste resursen. Dalin (1994, sid. 69) skriver så här: "De flesta begrepp i organisationslitteraturen, som till exempel 'aktörer', 'aktiviteter' osv. är alltför generella och har en tendens att kamouflera de specifika intressen som enskilda personer och grupper har i organisationens liv."

Utbildning i konflikt-kontrollperspektivet "bestäms mer av arbetsgivarens intresse av kontroll, interna motsättningar och rådande maktförhållanden i organisationen, än av rationella kostnads-intäktsanalyser eller humanistiska argument". (Ellström 1992, sid.112) Den eller de intressegrupper som mobiliserar mest stöd vinner alltså mest framgång. Kompetensutveckling blir utifrån detta synsätt ett led i ledningens kontroll av verksamheten, och enligt Ellström ett "instrument för ideologisk styrning".

Perspektivet kan också förstås ur en feministisk infallsvinkel, och bidra till att förklara ojämlikheter mellan könen i arbetslivet. Enligt marxistisk feminism ses kön inte bara som något socialt eller kulturellt betingat utan också hierarkiskt och präglad av mäns dominans och kvinnors underordning. Könsojämlikheter bottnar i de materiella och ekonomiska orättvisor som finns inbyggda i det kapitalistiska systemet, något som dock inte alla feministiska forskare håller med om. Radikalfeminister betonar istället det patriarkala systemet som bygger på dominans och underkastelse och som existerar oberoende om samhället är kapitalistiskt eller inte. (Ljung 2003) Vilket synsätt man än har, så är det lätt att inlemma feministisk teori, i konflikt-kontrollperspektivet, med dess betoning på maktförhållanden inom en organisation.

2.1.4 Det institutionella perspektivet

I det institutionella perspektivet ses organisationer som institutioner snarare än verktyg att utnyttjas efter huvudmannens fria val. I detta synsätt institutionaliseras verksamheten och får ett egenvärde oberoende av ändamålsenlighet och blir del av organisationens regelsystem och kultur, menar Ellström. Synsättet för tankarna till Talcott Parsons strukturfunktionalism, såsom Boglind (2003), beskriver den. Där inordnas människan i ett abstrakt samhällssystem och är inte aktör utan strukturens offer. Enligt detta synsätt lever organiserad verksamhet sitt eget liv oberoende av de målintressen som ursprungligen motiverade verksamheten.

I detta perspektiv är inte världen säker, rationell eller linjär. Många av de viktigaste processerna är oklara eller osäkra – det är ofta svårt eller omöjligt att veta vad som händer, varför det händer och vad det kan leda till. Oklarhet och osäkerhet underminerar de rationella metoderna för analys, problemlösning och beslutsfattande. För att reducera irrationaliteten skapar vi därför symboler, som får händelserna att verka mindre ologiska, slumpmässiga och meningslösa. (Dalin, 1994)

Det institutionella perspektivet betonar också att verksamhet är omgivningsberoende, vilket innebär att den värderas utifrån föreställningar om rationalitet, effektivitet och modernitet hos betydelsefulla kollektiva aktörer i omgivningen, till exempel statliga myndigheter, massmedia eller andra opinionsbildare. Detta beroende är särskilt stort hos verksamheter där det är svårt att värdera kvalitén på verksamhetens resultat utifrån tydliga resultatkriterier. (Ellström, 1992)

Detta är i överensstämmelse med Parsons AGIL-schema, som betonar just anpassningen till den yttre miljön som en viktig funktionell förutsättning för varje socialt system. En annan förutsättning är att systemet måste ha en tillräcklig inre sammanhållning och samordning för att målen ska kunna nås. Det gör att verksamheten, enligt det institutionella perspektivet, bestäms av institutionaliserade föreställningar vad som bör känneteckna moderna och effektiva organisationer, vilket leder till symboliska funktioner, inåt mot personal, eller utåt mot omvärlden för att signalera överensstämmelse med sådana föreställningar i syfte att stärka status och legitimitet hos verksamheten. Parsons menar att detta sker genom institutioner som har hand om social kontroll och bär upp en gemensam kultur och normer. (Parsons 1964)

Kompetensutveckling kan exempelvis ha en sådan funktion. Den blir ett symboliskt arrangemang med funktionen att exemplifiera och kommunicera överensstämmelse med de värden som organisationen vill associeras med i syfte att stärka sin legitimitet.

Kompetensutveckling kan också spela en roll för bevarandet och återskapandet av den inre sammanhållning, som är en annan av AGIL-schemats förutsättningar. Detta genom att uppfylla en symbolisk-legitimerande funktion, till exempel genom att förändra utbildningskraven för en viss befattning. (Ellström 1992)

Hur väl en organisation lyckas med att stärka sin legitimitet visar sig, enligt det institutionella perspektivet i dess förmåga att dra till sig ekonomiska och personella resurser för att garantera dess överlevnad. Detta kan också förstås i ljuset av det så kallade "Thomas-teoremet", ett begrepp inom symbolisk interaktionism, uppkallat efter sociologen W. I. Thomas, som innebär att om människor definierar en situation som verklig, så blir den det oavsett om den är

objektivt verklig eller inte. (Berg 2003) I ett institutionellt perspektiv skulle det kunna förstås som att om en organisation eller befattning ses som viktig och nödvändig av omvärlden så blir den också viktig och nödvändig och får legitimitet och lyckas därmed dra till sig mer resurser.

2.1.5 Perspektiv, teorier och forskning

Finns det då något av dessa fyra teoretiska perspektiv som visat sig vara mer giltigt än något annat när det gäller kompetensutveckling i organisationer? Nej, inte enligt Ellström.

Forskningen tyder på att det är svårt att hitta någon enskild faktor som kan anse som mest betydelsefull för satsningar på kompetensutbildning. Inte heller kan någon av de fyra teoretiska perspektiven ensamt förklara dynamiken bakom beslut om kompetensutveckling i företag. Snarare, är det, menar Ellström ett komplicerat samspel av faktorer som spelar in och de teoretiska perspektiven ska ses som komplementära, snarare än varandra uteslutande förklaringsmodeller. ”De fyra perspektiven tar fasta på olika typer av sociala processer. Och därmed olika aspekter av en organisations sätt att fungera. Följaktligen kan vart och ett av perspektiven endast förväntas ge en partiell förståelse av fenomenet kompetensutveckling.” (Ellström 1992, sid. 126)

2.2 Tidigare forskning

2.2.1 Kompetens

Kompetens är ett svårdefinierbart, komplext och sammansatt begrepp, som inte bara handlar om individens kunskaper, utan även om vilka möjligheter denne har att utnyttja sina kunskaper. Löfgren skriver:

Är man kompetent råder det överensstämmelse mellan situationens krav och individen/organisationens förmåga. Det är viktigt att i takt med att kompetensen ökar hos de anställda, så måste krav och befogenheter följa med. Personer som inte får möjlighet att utnyttja sin ökade kompetens upplever arbetet som tråkigt och riskerar att söka sig bort. (Löfgren 1996, sid. 15)

En förutsättning för att individen ska kunna utnyttja sin kunskap är motivation och engagemang samt vissa grundläggande egenskaper och förmågor. Dessutom behövs kreativitet, menar Löfgren.

Enligt Lundmark (1998) innebär kompetens att ha ”en potentiell handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller arbete”. Denna individuella handlingsförmåga kan avse kunskaper, intellektuella, manuella och sociala färdigheter, liksom attityder och personlighet hos individen.” (Lundmark 1998, sid. 34) Som hjälpmedel vid så kallade kompetensanalyser så har Lundmark tagit fram en modell kallade ”Kompetensblomman”, som är en vidareutveckling av den ”kompetenshand” som Kerstin Keen utvecklade på 1970-talet. I kompetensblomman står de fyra ”blombladen” för yrkesteknisk kompetens, strategisk kompetens personlig kompetens och social kompetens, och tillsammans bildar de blommans ”mitt”, som är en persons totala funktionella kompetens.

I den yrkestekniska kompetensen ingår de grundläggande kunskaper och färdigheter som krävs för den aktuella yrkesverksamheten, menar Lundmark. För en lärare kan detta handla både om ämneskunskaper och pedagogiska kunskaper. Den strategiska kompetensen förutsätter kunskaper om verksamhetens idéer och mål. Den personliga kompetensen omfattar förhållningssätt, värderingar, etik, ansvar, kreativitet etc. Det kan till exempel handla om hur man hanterar problem och konflikter i klassrummet på ett etiskt korrekt sätt. Den sociala kompetensen inrymmer förmågan till lagarbete, socialt samspel och sociala kontakter. Den funktionella kompetensen integrerar de olika delkompetenserna och innebär att man kan handla professionellt i de olika situationer man möter i sitt arbete. Som lärare måste man till exempel kunna tillämpa en helhetssyn i planering och val av arbetsformer och kunna agera situationsanpassat i kontakten med elever och kolleger.

2.2.2 Kompetensutveckling

Om kompetens är ett komplext och svårdefinierbart begrepp gäller detta i ännu högre utsträckning begreppet ”kompetensutveckling”. En undersökning som genomfördes av Lärarnas samverkansråd (2004), på uppdrag av Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund, på tjugo svenska skolor visar till exempel att det finns en stor variation hur lärare och skolledare tolkar begreppet kompetensutveckling. För många är ännu kompetensutveckling liktydigt med kurser och studiedagar, medan former som nätverksarbete, lärande samtal, kollegial handledning och mentorskap sällan tas upp i samtal som behandlat kompetensfrågor. ”Denna diskrepans när det gäller tolkningen av begreppet ger upphov till missförstånd bland lärare och mellan lärare och skolledare, och försvårar en ändamålsenlig diskussion, planering och uppföljning av lärarnas lärande.” (Lärarnas samverkansråd 2004) Av undersökningen framgår också att det ännu är vanligt med enstaka studiedagar där lärare samlas till ”aulasittningar” på

ett tema som inte direkt kan kopplas till de utvecklingsprocesser som pågår och som tycks påverka lärarnas arbete i liten omfattning.

Även officiella dokument bidrar till begreppsförvirringen om vad kompetensutveckling egentligen är. I de bakgrundsfaktorer för kompetensutveckling för lärare som Skolverket presenterar (Skolverket, 2003), tycks till exempel skolverket inte räkna det lärande som sker inom ramen för skolutveckling som kompetensutveckling:

Med kompetensutvecklingsinsatser menas sådana insatser som bidrar till att den egna kompetensen vidmakthålls, i första hand vidareutbildning med fördjupning inom det egna ämnet/området eller genom breddning med nya ämnen/områden. Med "insatser" avses såväl deltagande i olika kurser och seminarier som studiebesök etc. /.../ Vi är medvetna om att kompetensutveckling även bedrivs på många andra sätt som t.ex. genom reflektion och kollegiala samtal, självvärdering, deltagande i utvecklingsarbete, handledning, mentorskap, samverkan med lärare inom andra ämnesområden mm. Dessa aspekter lyfts inom 'andra indikatorer' ur skolverkets indikatorer för skolutveckling. (Skolverket 2003).

I skolans värld vill många alltså gärna skilja mellan kompetensutveckling och skolutveckling. Det är ett synsätt som inte alla skolforskare delar. Hans-Åke Scherp menar till exempel att kompetensutveckling och skolutveckling går hand i hand. "Kompetensutveckling i den lärande organisationen karaktäriseras av att lärandet inte skiljs från vardagsarbetet." (Scherp 2002, sid. 103) Karin Rönnerman är inne på samma linje när hon skriver:

Utvecklingsarbete och kompetensutveckling är begrepp som är svåra att särskilja. Frågan om det är en kurs inom en fortbildningssatsning som inspirerar lärare att själva starta ett lokalt utvecklingsarbete eller om det är det lokala utvecklingsarbetet som startar ett behov av fortbildning är lika svårbesvarad som den om hönan och ägget. (Rönnerman 1998, sid. 21)

Ännu svårare tycks det vara att reda ut skillnaden mellan begreppen "utbildning" och "utveckling". Även forskarna själva ha svårt att hitta enhetliga tolkningar. Lundmark (1998) och Ellström (1993) jämför båda "utbildning" med kurser och andra traditionella utbildningsinsatser, medan utveckling är ett vidare begrepp som inbegriper både traditionella utbildningsinsatser och sådan kompetensutveckling som bäst tillgodoses i samband med arbetet eller på arbetsplatsen Det kan enligt Ellström handla om "on the job training", arbetsutvidgning, arbetsrotation, projektutbildning, samarbetsträning och ledarutveckling.

Mats Ekholm och Rolf Lander (1994) skiljer mellan fortbildning och utvecklingsarbete. Båda syftar till förbättring av skolverksamheten men utveckling är ett mer komplext begrepp, som syftar till att möta omvärldens förändrade krav.

De har följande tre syften, enligt författarna:

- ”reparation”, dvs. att en lärares kapacitet är nedgången och behöver återföras till ”normal standard”.
- ”uppdatering”, dvs. att en lärare som fungerar bra behöver få del av pedagogiska eller ämnesmässiga nyheter och få stimulans.
- ”utveckling”, dvs. en förändringsprocess som höjer den professionella kapaciteten till en mera komplex nivå.

Både utvecklingsarbete och fortbildning kan vara tillämpligt för uppdatering och utveckling. För ”reparation” däremot använder man antingen fortbildning eller andra personalvårdande insatser.

Enligt författarna kan man inom fortbildningen se en ständig dragkamp mellan uppdateringsbehov och utvecklingsbehov:

Eftersom uppdateringen ofta är mindre krävande, lovar mera omedelbara vinster och är mer igenkännbar i ämnesformer, så tenderar utvecklingsbehoven att bli beroende av kraften och engagemanget hos mindre lärargrupper, skolledningen och av påtryckningar utifrån. (Ekholm och Lander 1994, sid. 176)

De menar också att det är påtagligt hur såväl fortbildning som utvecklingsarbete negligerar reparationsbehoven. Det beror bland annat på att sådant arbete är vikta för nyheter. ”Ett annat skäl är tendensen inom utbildningsväsendet att inte öppet vilja vidgå kompetenskillnader inom yrket, särskilt inte brister i formell kompetens. Traditionen och regelsystemet har länge sagt – en gång utbildad, alltid kompetent.”. (Ekholm och Lander 1994, sid. 176)

Risberg (1994) menar att man måste skilja mellan lärares behov av lärande och deras deltagande i fortbildning. Forskningen om ”Teacher thinking” visar hur komplex undervisningssituationen är. Fortbildningen måste ta hänsyn till detta. Den internationella bilden från forskningen om skolutvecklingen visar i stort sett att enbart fortbildning inte kan ge något större bidrag för att förändra och utveckla skolan om den inte sätts in i vidare sammanhang. Risberg menar att fortbildning bör ses som enbart ett av flera inslag i lärares kompetensutveckling. Kompetensutvecklingen måste i sin tur relateras till organisationsutvecklingen i skolan. Dessa slutsatser drar han både utifrån forskning och utifrån de erfarenheter som gjorts om lärande inom företag och förvaltningar.

2.2.3 Lärande organisationer

Kommunalisering av skolan har bidragit till att synen på lärarnas lärande ändrats. Från att tidigare ha varit en central angelägenhet har nu kompetensutveckling blivit en lokal angelägenhet för varje skola, något som enligt Karin Rönnerman (1998, sid. 20) ställer nya krav på skolans organisation:

En logisk följd av de förskjutningar från centrala direktiv mot lokalt ansvar som skett, är att läraren inte endast ska vara konsument av kunskap utan även kunna producera kunskap. Detta innebär krav på att utveckla en ny kultur – en lärande organisation där lärarens kunskapsutveckling hamnar i skolutvecklingens centrum.

En synlig och stödjande ledare, rak kommunikation och enkla beslutsvägar är egenskaper som återkommer i beskrivningarna av lärande organisationer. Bo Sundström (1995) beskriver sin idealbild av en lärande skolorganisation i så här:

Man efterfrågar andras alternativ, drar slutsatser och omformar information till ny kunskap i ett prövande klimat. Misstag diskuteras öppet och analyser gör varför det inte gick som man förutsatt. Varje arbetslag har totalansvar för sitt verksamhetsområde, man känner tryggheten i att planera, genomföra och följa upp arbetet tillsammans. Man får omedelbar återkoppling på sitt arbete av sina kolleger. Tack vare att arbetslaget har koll på resurser, varandras kompetens och andra förutsättningar, är ramar och möjligheter uppenbara. (Sundström 1995, sid. 34)

Mulford och Silins (2002) pekar, utifrån en stor undersökning i gymnasieskolor i Australien, ut fyra dimensioner som karaktäriserar skolor som fungerar som lärande organisationer:

1. En miljö som präglas av tillit och samarbete, med processer som stödjer öppen kommunikation, delande av information och medinflytande.
2. Kapaciteten för organisatoriskt lärande ökas när organisationens medlemmar uppmuntras att ta initiativ och risker. Lärares inflytande innefattar deltagande i viktiga beslut och skolstrukturer som medger kollektiv dialog.
3. Organisatoriskt lärande kräver översyn och genomgång av skolans uppdrag och mål för kontinuerlig utveckling av gemensam kunskap, värden och erfarenheter.
4. Kontinuerlig förbättring kräver kontinuerligt lärande. Rektor och personal måste söka återkoppling och möjligheter att förbättra sin kunskap och förmåga

Mulford och Silins menar att ju högre lärarna graderar skolan på de fyra dimensionerna desto mer positivt uppfattas lärarnas arbete i klassrummet. Deras forskning tyder på att en lärande organisation i skolan märkbart förbättrar lärarens arbete i klassrummet och gör eleverna mer delaktiga och engagerade. "The strong influence of teachers' work on student participation and engagement sends a clear message that what teachers do in the classroom reflects their own involvement and engagement with the school as a learning organization" (Mulford och Silins 2002)

Även Hans-Åke Scherp (2002) menar att en lärande organisation i skolan påverkar lärarna positivt. Utifrån enkäter till mer än 500 lärare konstaterar han:

Lärare som upplever sig arbeta på skolor med större inslag av lärande organisation trivs bättre, upplever sig ha större påverkansmöjligheter, samt anser att de har ett mer meningsfullt arbete än lärare som arbetar på skolor där tillämpningen av ett lärande organisationsperspektiv är mer blygsamt. (Scherp 2002, sid. 5)

En kritik som framförts mot lärande organisationer (Scherp 2002) är att maktperspektivet förbisetts och att det funnits en övertro på dialogens möjligheter att lösa intressekonflikter. Till exempel är det oklart hur olika tolkningar av uppdraget ska hanteras. I en lärande organisation förutsätts dialogen på arbetsplatsen skapa en vilja att förstå andras förståelse så att de anställda så småningom närmar sig varandra. Intressekonflikter brukar dock sällan karakteriseras av en vilja att förstå andras förståelse, konstaterar Scherp, som menar att man även kan ifrågasätta det rimliga i att medarbetare med olika och kanske motstridiga intressen skulle vilja lära av varandra. För att det ska vara möjligt behöver klimatet på skolan karaktäriseras av respekt för olikhet samtidigt som man lyfter fram och betonar det gemensamma, menar Scherp.

Smythe (1995) menar också att maktperspektivet ignoreras när man ska bedöma förtjänsterna med kompetensutveckling i lärande organisationer i skolan. Han menar att den empiriska basen för förtjänsterna med kompetensutveckling genom samarbete mellan lärare är vag och osäker. Han hävdar att den ökande tilltron till den typen av kompetensutveckling istället handlar om att skapa kontroll över läraryrket genom att omdefiniera yrkets professionella innehåll. Lärare får ägna sig mer åt kontrollerande funktioner och mindre åt undervisning. Arbetsuppgifterna ökar och blir mer rutinartade. Samtidigt som lärarna får större autonomi inom skolan och uppmanas samarbeta mer så får de mindre att samarbeta om, genom att den centrala styrningen ökar.

2.2.4 Styrdokumentet

Vare sig i skollag eller i läroplan specificeras närmare hur kompetensutvecklingen i skolan ska ske. I skollagen står det så här om den kommunala organisationen för skolan:

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. (Svensk författningssamling 1993, sid. 3811)

I läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, framhålls rektors ansvar för att se till att personalen får den kompetensutveckling som krävs:

Som pedagogisk ledare för skolan och som chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de riksgiltiga målen. Rektorn ansvarar för att lokal arbetsplan upprättas samt för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de riksgiltiga målen, målen i skolplanen och den lokala arbetsplanen. Rektorn har ansvar för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att /.../ lärare och annan personal får möjligheter till den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sina uppgifter. (Utbildningsdepartementet 1994, sid. 35-36)

2.3 Hinder och förutsättningar för lärandet

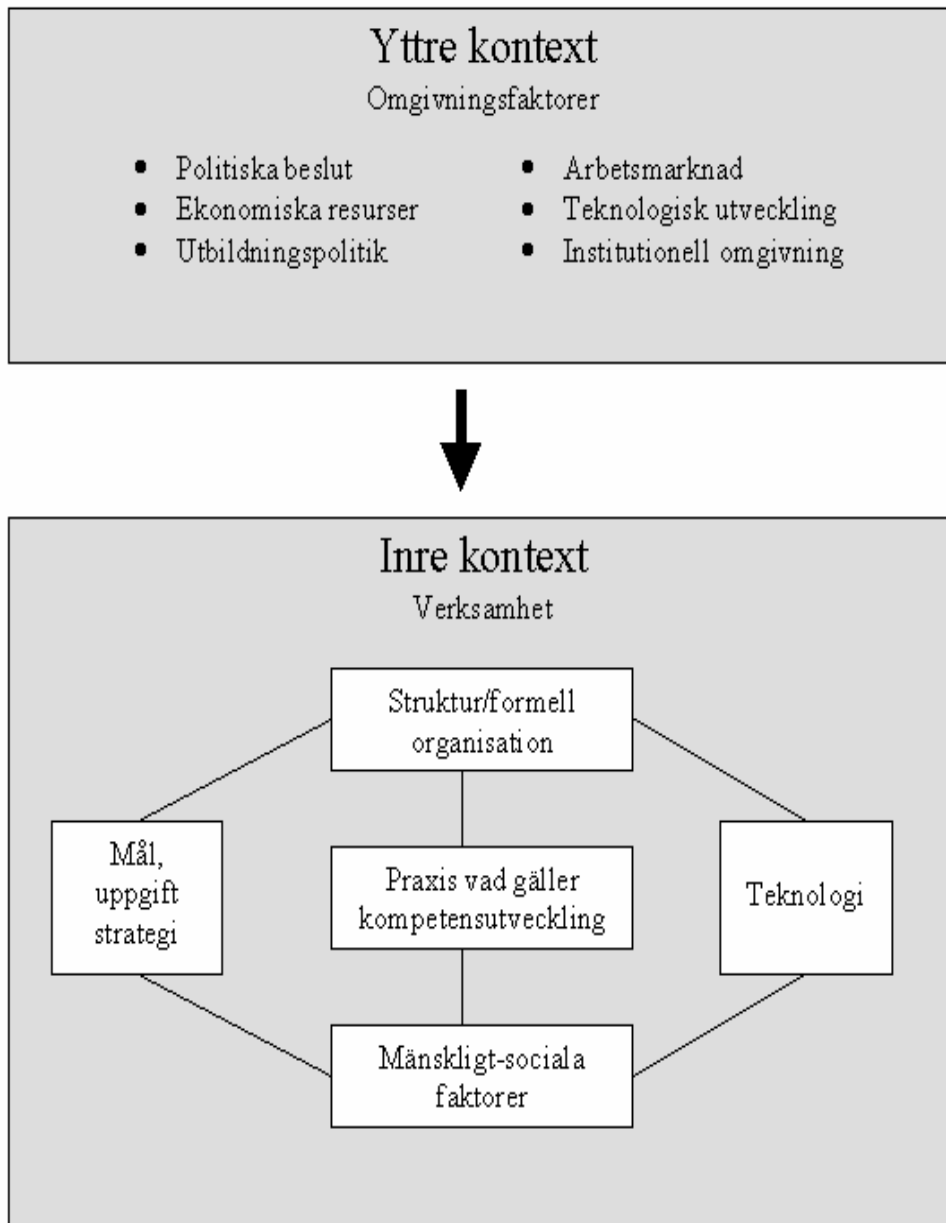
2.3.1 Rationella överväganden

Per-Erik Ellström och Henrik Kock (1993) pekar på att beslut och praxis när det gäller kompetensutveckling inom företag och offentlig förvaltning sällan följer ett tekniskt-rationellt eller ett humanistiskt perspektiv, trots att de i hög grad kännetecknar litteraturen om kompetensutveckling. ”Tvärtom tycks satsningar på personalutbildning och andra former av kompetensutveckling i hög grad styras av planerade eller oplanerade förändringar inom organisationen eller i dess omgivning (’verkligheten bestämmer dagordningen’), en ad hoc betonad planering samt trendkänslighet (’gå med strömmen’), dvs. vad som kan förväntas från ett institutionellt perspektiv.” (Ellström och Kock 1993, sid. 62)

Problemet med de modeller för planering av personalutbildning som finns är att de inte baserar sig på hur planering och beslutsfattande faktiskt går till idag, vilket gör att de är svåra att tillämpa, menar Ellström och Kock. Metoderna förutsätter också att det finns goda och

enkelt tillämpbara metoder och instrument för de verksamhets- och uppgiftsanalyser som är nödvändiga för att kunna formulera mål för kompetensutveckling. I realiteten saknas dock i stor utsträckning detta.

Ellström och Kock menar att kompetensutvecklingen i en verksamhet bestäms i ett komplext samspel mellan omgivningsfaktorer (yttre kontext) och faktorer inom organisationen (inre kontext), enligt följande modell:



Figur 1: Kontextuell modell för analys av faktorer som bestämmer ett företags eller en förvaltnings satsningar på kompetensutbildning.

Omgivningsfaktorerna antas på olika sätt begränsa och möjliggöra verksamhetens praxis vad gäller kompetensutveckling. Denna påverkan antas ske i samspel med de olika faktorer i organisationens inre kontext som finns angivna i modellen.

- Mål- uppgift – strategi anger hur verksamhetens primära uppgift ska översättas till en viss tjänste- eller produktutformning, kvalitetskrav, krav på effektivitet/produktivitet etc.
- Struktur/formell organisation påverkar storlek, grad av centralisering-decentralisering, formalisering, arbetsfördelning etc.
- Teknologi är de arbetsformer och tekniska system som är nödvändiga för att förverkliga verksamhetens mål/strategi.
- Mänskligt-sociala faktorer kan vara personalgruppens sammansättning, lednings-, besluts- och kommunikationsprocesser. Personalpolitik, organisationskultur/-klimat, olika aktörers makt och inflytande.

Även Annika Lundmark (1998) lyfter fram relationer till omvärlden som en viktig faktor som påverkar beslut om kompetensutveckling. Andra faktorer hon pekar på är organisationens verksamhetsidé, hur man ser på personalfrågor, organisationsstruktur, vilka olika slags verksamhet som ryms inom organisationen, organisationskultur och ledarskap. Hon pekar också på betydelsen av vilka resurser som finns för kompetensutveckling. Det handlar både om ekonomiska, personella och praktiska resurser. Övriga faktorer hon lyfter fram som kan ha betydelse är fackliga organisationers inställning till och inflytande på personalutbildning. Det är något som i högsta grad är relevant på skolans område där de fackliga organisationerna engagerat sig mycket i frågor kring kvalitetsutveckling och lärarkompetens.

Lundmark anser att utbildare måste sträva mot att motverka icke-rationell och mer eller mindre slumpmässiga beslut om utbildning. ”I de fall beslut fattas på sådana grunder blir den utbildning som erbjuds mindre relevant för verksamheten, ur såväl organisationens som de enskilda medarbetarnas synvinkel. Modetrender på kompetensutvecklingens område riskerar i så fall att få större genomslagskraft.” (Lundmark 1998, sid. 30) En personalutbildare som är medveten om konflikt-kontrollperspektivet och det institutionella perspektivet bör ha lättare att planera och argumentera för personalutbildning som grundar sig på någon form av systematiskt beslutsunderlag. Samarbete i utbildningsfrågor mellan medarbetare, chefer, fackliga organisationer och utbildningsansvariga är en god utgångspunkt för ett sådant beslutsunderlag.

Bo Sundström (1995) pekar på fyra grundfaktorer som påverkar innehållet i skolenhetens planering:

1. Omvärldssignaler
2. Det statliga uppdraget
3. Aktuell forskning
4. De kommunala förutsättningarna

Han menar att skolenheten utifrån dessa faktorer ska forma en vision och en utvecklingsplan som bland annat innefattar kompetensutvecklingsbehov.

På detta sätt sätts personalens kompetensbehov in i sitt totala sammanhang. Det blir tydligt hur en eventuell brist på kompetens påverkar skolenhetens möjligheter att lösa sitt uppdrag. Kompetensen relateras till hur verksamheten bedrivs och hur den organiseras och blir tydlig i arbetsplanen. (Sundström, 1995, sid. 54).

Sundström pekar också på vikten av planering och uppföljning av de kompetensutvecklingsinsatser som görs och konstaterar bland annat att fortbildningen måste ha klara syften som baseras på forskning, mål, värderingar eller vissa bestämda antaganden och att deltagarna måste ha klara uppfattningar om vad syftet är och vad det grundas på.

2.3.2 Kompetensanalys

Ett sätt att motverka icke-rationella beslut om utbildning menar Annika Lundmark (1998) kan vara att använda sig av kompetensanalyser och utvärderingar som redskap. En kompetensanalys innebär att man kartlägger och analyserar behov av kompetensutveckling. Man försöker bedöma såväl de behov av kompetens som saknas (bristbehov), som kompetensbehov i en framtidsituation (framtidensbehov). Frågor som kan bli aktuella är bland annat: Kan ett aktuellt problem lösas med någon typ av utbildningsinsats? Är utbildning den mest relevanta åtgärden? Hur bör utbildningen i så fall genomföras? Vilka målgrupper är aktuella för utbildningen? Vilka övriga åtgärder, förutom utbildning, bör vidtas för att tillgodose de behov som framkommit? Vilka eventuella avvägningar är lämpliga i fråga om extern kontra intern utbildning?

Kompetensanalysen kan ske på individnivå eller inom en viss grupp eller yrkaskategori i en organisation. Detta kan ske på olika sätt, men det är viktigt att få med sig de som är berörda. ”Oavsett hur man konkret går till väga för att få ett underlag för beslut om kompetensutveckling, är en viktig utgångspunkt att arbetet i så hög grad som möjligt är förankrat hos dem som kommer att beröras av utvecklingsåtgärden.” (Lundmark 1998, sid. 60) Den mest önskvärda situationen är när den enskilda individens utvecklingsbehov överensstämmer med verksamhetens behov.

Att systematisk analys av personalens fortbildningsbehov är viktig framgår också att det är ett av de krav som ställs på de organisationer och företag som vill bli certifierade enligt ISO 9000 för sin kompetensutveckling. Analysen ska säkerställa att personalen alltid har den kunskap och de färdigheter den behöver. Utifrån analysen ska eventuella kunskapsluckor fyllas igen genom kompetensutveckling. Företaget ska också dokumentera personalens kvalifikationer. När det gäller krav på kunskap och kompetens hos lärarna så kan organisationen bestämma det själv, men Berghe (1997) rekommenderar att man specificerar fortbildningen inom tre områden:

- didaktisk kompetens
- ämneskompetens
- kunskap som har att göra med organisationen, till exempel kvalitetsnormer som används, metodik i en speciell kurs, etc.

Peter Emsheimer (1994) menar att fortbildning som ska ge något i skolan måste bota i en bedömning av de problem och svårigheter lärarna har i sitt arbete och en analys av vilka behov lärarna har för att bättre kunna lösa de svåra uppgifterna. Det är dock viktigt att skilja mellan behov och problem. Problem är något som läraren eller andra runtomkring upplever eller har i sitt arbete. Behov är något som läraren behöver hjälp med att utveckla för att kunna göra ett bättre lärararbete. De båda begreppen är dock inte synonymer, enligt Emsheimer. Två lärare kan ha samma problem, till exempel stökiga klasser. Men de kan ha helt olika behov för att lösa problemet. Därför är det viktigt att göra en behovsinventering när man ska planera fortbildning. Vare sig läraren eller skolledaren kan dock ensam bedöma behoven, menar Emsheimer. För det krävs det ett noggrant analysarbete i grupp. För att ge bra vägledning är det också viktigt att fortbildningsplaneringen är formulerad i måltermer. Lättast får man en målformulering genom att börja ställa frågan: Vilket problem är det som ska lösas? Målet blir

då att lösa problemet. Bedömningen av problemen i verksamheten och vad som behöver utvecklas måste dock kopplas till lärarnas upplevelser av problem.

Det är lika meningslöst att kommendera en lärare till fortbildning som han upplever som helt främmande för sina syften som att tvinga skolelever att lära sig något som fullkomligt saknar förankring i deras verklighet.” (Emsheimer 1994, sid. 191)

Trots detta menar Emsheimer att lärarna ofta inte har klart för sig vilka problem som ska lösas i fortbildningen de deltar i eller har diskuterat med skolledningen om vad kursen ska leda till.

2.3.3 Uppföljning och utvärdering

Uppföljning och utvärdering av den kompetensutveckling som sker i en organisation fyller flera funktioner. Kirkpatrick (1998) pekar bland annat på att utvärderingar kan visa nyttan och behovet av utbildningsinsatser och ge idéer till förbättringar. Han menar att en utvärdering ska ske på fyra olika nivåer. Den första nivån mäter hur deltagarna reagerar på utbildningen, dvs. hur nöjda de är med den. På den andra nivån mäts vad deltagarna lärt sig, till exempel i form av ändrade attityder, ökad kunskap eller bättre kompetens. I den tredje nivån mäts om utbildningen lett till ett ändrat beteende hos deltagarna. I den fjärde och sista nivån mäts vilket resultat som utbildningen inneburit för arbetsplatsen. Det kan till exempel handla om ökad produktion, höjd kvalitet och minskade kostnader

Lundmark (1998) menar att utvärdering av utbildning har två huvudsyften. Dels att kontrollera resultaten, dels att ge ett beslutsunderlag för att en utbildning ska kunna fungera bättre. Man kan också skilja mellan instrumentell och kognitiv användning av utvärderingen. En instrumentell användning innebär att en utvärdering resulterar i direkta konkreta riktlinjer i syfte att förbättra en utbildning. En kognitiv användning inbegriper en mer kritisk funktion, genom att utvärderingen kan leda till en djupare förståelse för undervisningsprocesser och lärande och påverka vad man uppfattar som viktiga problem i samband med planering och genomförande av utbildning. Den instrumentella användningen är mer kortsiktig med den kognitiva kan ge ny kunskap och på sikt innebära omprövningar av traditionella perspektiv. Båda användningarna fyller en funktion i utvärderingsarbetet, men gör utvärderingen ganska meningslös om de saknas: ”Om en utvärdering varken kan användas för att kunna fatta beslut eller leder till ny kunskap är den ganska meningslös.” (Lundmark 1998, sid. 110)

Att använda det som framkommer vid en utvärdering för att bättre kunna planera och fatta beslut om utbildning kan ses som det övergripande motivet för alla utvärderingar. Det kan enligt Lundmark handla om:

- att främja deltagarnas utbyte under pågående kurs, så kallad formativ utvärdering.
- att kontrollera kursdeltagarnas utbyte av utbildning med avseende på måluppfyllelse och lärande. Vad har de lärt sig?
- att studera effekterna av en utbildning och hur kunskaperna används i ett längre tidsperspektiv, så kallad effektutvärdering.

Utvärdering och uppföljning är alltså viktiga instrument i arbetet med att förbättra och utveckla den kompetensutveckling som sker i en organisation. Trots detta visar forskningen att mer kvalificerade utvärderingar av satsningar på kompetensutveckling är sällsynta. Per-Erik Ellström och Henrik Kock (1993) konstaterar till exempel att om utvärdering av personalutbildningar överhuvudtaget görs så inskränker de sig ofta till mätning av deltagarna upplevelser av utbildningen (så kallad kursvärdering).

2.3.4 Kritik

Det finns också forskare som vill tona ned betydelsen av planering och mål inom kompetensutvecklingen. Scherp (2002) menar att det finns en övertro på utvecklingskraften hos mål, planer och utvärdering på central nivå i skolan.

”I bästa fall leder det till en fördjupad förståelse av skolans uppdrag och till en ömsesidig påverkansprocess bland medarbetarna. Ofta karaktäriseras dock samtalen av instrumentalism, där det viktiga blir att lyckas åstadkomma en formulering av arbetsplaner eller andra dokument som alla kan vara överens om utan att behöva ifrågasätta och ändra sitt eget tänkande, sin egen förståelse, eller sin egen undervisning.” (Scherp 2002, sid.13)

Han konstaterar också att utvärdering nämns i mycket liten utsträckning av lärare och skolledare som betydelsefullt för skolutveckling i den enkätundersökning han varit med om att genomföra i ett stort antal skolor. Han menar därför att ”utvärderingarna i den form de för närvarande genomförs utgör närmast ett underlag för kontroll och grund för beslut om förändringar på systemnivå” (Scherp 2002, sid. 13). För att bli utvecklingsbefrämjande skulle utvärderingarna inte bara som idag påvisa problem och behov att förändra verksamheten utan också bidra till lärares och skolledares lärande om hur man löser de problem som finns, menar Scherp.

Även Ellström (1996) pekar på att mål inte är ett oproblematiskt begrepp. Visserligen är klart formulerade och sammanhängande mål ”ett grundvillkor för individens handlande och därmed också för möjligheterna till ett kvalificerat lärande.” (Ellström 1996, sid. 68).

Samtidigt konstaterar han att mål många gånger varken är klara eller särskilt tydliga. Utifrån en rad studier pekar han på att det i en organisation ofta råder konflikter mellan olika aktörers tolkning av målen, att målen är vaga och motsägelsefulla, att de förändras och omtolkas över tiden, att de ofta först formuleras i efterhand och att de ofta fungerar som symboler som inåt och utåt ska legitimera verksamheten, snarare än att styra och vägleda en organisation. Målen för en verksamhet kan både begränsa lärande och göra lärandet möjligt, konstaterar Ellström.

Klara, tydliga och om möjligt sammanhängande mål för en verksamhet är viktigt för att främja människors motivation och möjligheter till lärande. Minst lika viktigt är dock att de individer som ska arbeta för att förverkliga målen verkligen förstår och accepterar dem. Personalen bör få vara med och formulera mål, diskutera dem och fundera över om målen är de rätta och över de resultat man uppnår. De bör också kunna ta initiativ till förändringar av mål och arbetsformer. Man kan, något tillspetsat, säga att det är lika viktigt eller till och med viktigare att formulera, diskutera och kritiskt pröva en verksamhets mål, som att konkreta mål finns formulerade i olika typer av dokument. (Ellström 1996, sid. 70)

2.4 Organisation

Jacobsen och Torsvik konstaterar att vissa organisationer är bättre på att lära och utvecklas än andra. De pekar på 3 strukturella förhållanden som främjar eller bromsar lärandet i organisationer:

- Organisationens formella struktur,
- Organisationskulturen
- De maktförhållanden som präglar organisationen

Strukturella procedurer och regler kan till exempel begränsa viljan från personalen att förändra sitt beteende och tillämpa sina lärdomar. Formella belöningssystem kan också göra att ett nytt beteende straffas. Det kan också vara så att olika delar av organisationen har tillgång till olika information, så att till exempel ledningen exponeras för en typ av information och de anställda för en annan. Även de regler, rutiner och procedurer som är ett resultat av lärande i en organisation kan paradoxalt nog hämma lärandet, genom att de kan vara svåra att ändra när behovet dyker upp genom nytt lärande: ”Ett lärande som är inriktat på att förbättra befintliga handlingssätt är nödvändigt för att åstadkomma effektivitet på kort sikt. Men för att kunna

anpassa sig på lång sikt måste organisationen också kunna lära sig nya sätt att göra saker och ting efter hand som man skaffar sig nya erfarenheter och det uppstår behov av förändring.

(Jacobsen och Torsvik 2002, sid. 428)

Generellt sett menar Jacobsen och Torsvik att man för att befrämja lärandet i organisationer bör utveckla en organisationsstruktur som skiljer sig från den klassiska byråkratin, genom att vara så ”platt” som möjligt med få inslag av hierarki. Andelen skriftliga regler och rutiner bör hållas på ett minimum. Risberg (1994) lägger också stor vikt vid en bra horisontell kommunikation i en organisation för att främjas lärande. Delaktighet, styrande utvärderingsbara mål, systematisk utvärdering av det egna arbetet, handlingsutrymme och sammansättningen av arbetsgruppen är andra viktiga förutsättningar för personalens kompetensutveckling, enligt Risberg.

Delaktighet är också en av de sju grupper av faktorer som Ellström (1996) lyfter fram som betydelsefulla för att främja ett kvalificerat lärande på arbetsplatsen:

- Medarbetarens delaktighet i målformulering, planering och verksamhetsutveckling
- Arbetsuppgifter med en hög lärandepotential
- Information och fördjupade teoretiska kunskaper
- Lokala experiment för prövning av olika handlingsalternativ
- Erfarenhetsutbyte och reflektion
- Grupprocesser, arbetsplatskulturer och organisationsstrukturer som främjar lärande
- Stöd, men även förändringstryck och legitimering från ledningen på olika nivåer i organisationen.

2.4.1 Organisera för lärande

Varken erfarenhetsbaserat lärande genom diskussioner med kolleger eller mer traditionell undervisning förmår ensamt lösa alla utbildningsbehov på en arbetsplats, menar Ellström (1996). Han efterlyser istället mer av utbildningsformer som bygger på en integration mellan informellt lärande i arbetslivet och olika typer av planerade utbildningar. En sådan utbildningsmodell bör utgå ifrån problem och utvecklingsbehov i verksamheten och individens erfarenheter av problemlösning i praktiska situationer. Den bör också drivas i former som ger möjlighet till dialog mellan personal och också med experter av olika slag.

Planering och genomförande bör dessutom ske i samverkan med dem som direkt berörs av utbildningen.

För att kunna lära sig av erfarenheter krävs att vi har kunskaper som hjälper oss att identifiera och tolka den information som erfarenheten ger oss. Ellström talar om ett slags ”moment 22-situation” där lärande baserat på erfarenheter tycks förutsätta att kan identifiera och tolka den information som erfarenhet ger oss. Detta gör att erfarenhetslärande kräver stöd i form av olika utbildningsinsatser. Det kan dels handla om att främja kunskapsutveckling hos individen och dels att skapa tillfällen för erfarenhetsutbyte och reflektion i det dagliga arbetet.

Reflektion är ett nödvändigt villkor för kvalificerat lärande, menar Ellström. Han definierar reflektion som ”en kritisk prövning av de förställningar och antaganden om verkligheten som mer eller mindre medvetet styr vårt handlande i olika situationer”. (Ellström 1996, sid. 75) och menar att det genom denna kritiska granskning kan finna en tydlig koppling mellan reflektion och det som vi kallar ”utvecklingsinriktat lärande”. Detta kan ske genom att verksamhetens aktörer återkommande ges möjlighet att distansera sig ifrån och kritiskt granska den dagliga verksamheten i mindre grupper och under handledning. I det ideala fallet kan man då artikulera och kritiskt pröva verksamhetens underliggande mål, värderingar, intentioner/handlingsplaner och utförda handlingar. Detta innebär att det i de flesta verksamheter är nödvändigt att organisera för både produktion och lärande och reflektion. De anställda bör ges möjlighet att pendla mellan ett handlande som baseras på rutin och ett handlande baserat på reflektion.

Karin Rönnerman (1998) lyfter fram just skolans ansvar att ge möjlighet till reflektion och diskussion mellan lärare. ”Detta innebär till exempel att färdigutformade studiedagar och fortbildning med ett generellt innehåll får ge vika för en fortbildning som utgår från problem idéer och utvecklingsförsök i lärarnas konkreta praktik.” (Rönnerman 1998, sid. 16)

Risberg (1994) konstaterar att lärarna alltid varit tvungna att fundera över vad som fungerar och inte fungerar i den egna undervisning gen, det som ibland benämns ”reflection in action”. De efterlyser dock mer av det de kallar ”reflection on action”, dvs. mer av kollektiv utvärdering och reflektion för att utveckla skolans verksamhet. Lärarens komplexa arbetsuppgifter gör det också viktigt hur fortbildningen organiseras. ”Fortbildningen måste starta i det lärare redan vet (deras praktiska erfarenheter), men också tillhandahålla bilder och tankemodeller som ger nya perspektiv på det de redan vet om sin praktik.” (Risberg 1994, sid. 149). Fortbildningen bör hjälpa lärarna till nya problemtolkningar och ge nya, främst teoretiska, erfarenheter. Fortbildningen bör kompletteras med en lokal utvärdering som

ifrågasätter vardagsrutinerna, samt ge möjlighet pröva nya lösningar och metoder för att vidga de egna erfarenheterna.

Linnel (1994) pekar också på problemen med att individualisera fortbildningen för en så heterogen grupp som lärare. Synsättet har varit att ”om bara läraren får reda på hur han ska göra så göra han det”. Ett sådant rationellt tillvägagångssätt har dock visat sig ha ett begränsat värde, utom för enstaka individer. ”Utän uppföljning som ger utrymme för bearbetning är studiedagens effekt mycket osäker, även om den har underhållningsvärde. Utvärderingar visar också hur svårt det är att återkoppla kursfortbildning till skolans verksamhet, i synnerhet då till utvecklingsarbete.” (Linnel 1994, sid. 117) Därför efterlyser Linnel nya organisationsformer med större ansvar hos lärar- eller ämnesgrupp.

2.4.2 Skolans organisation som hinder för lärande

Två avgörande inslag för att göra skolan till en lärande organisation är enligt Risberg att organisationen är tydlig för alla och att andan är öppen och tillåtande, något som han menar inte alltid varit fallet. Detta är en kritik mot skolan som flera andra forskare delar. Per Dalin (1995) pekar på att yrkesutövare behöver nya utmanande uppgifter som motivation för fortbildning och vikten av en bra organisation och ”en öppen och förtroendefull inlärningskultur”. Han hävdar dock att många skolor ännu har en mycket traditionell skolorganisation, som inte främjar samarbete och därmed inte skolutveckling. Dalin varnar också för instrumentalisering av fortbildning. ”Det måste ges utrymme för personlig utveckling, kanske former för fortbildning som inte direkt ses som nyttiga, och där det inte utan vidare finns något logiskt sammanhang mellan insatsen och resultaten i klassrummet. Det som kan tyckas som onyttigt och ’bara’ en personlig utveckling kan just visa sig vara fundamentalt för lärarens utveckling, även som lärare.” (Dalin 1995, sid. 141)

Löfgren (1996) menar att skolan till stor del ännu uppvisar stora likheter med gamla tiders industrier och tar som exempel rutiniseringen, regelväldet, den bristande individualiteten, den rigida strukturen i klassrummet, betygssättningen av arbetsprestationer, anmälnings- och kontrollsystemet, konkurrens istället för samarbete. Eleverna (råmaterialet) skulle bearbetas av lärarna (arbetarna) på en centralt lokaliserad skola (fabrik). Kunskaperna organiserades i bestående ämnesområden (discipliner) och splittrades upp i små doser som kördes fram enligt timplanen (löpande band). ”Dessa auktoritära och rigida organisationsformer passar mycket dåligt in på ett modernt arbetsliv. Här är det istället ideal som samarbete, gruppstyrning

ansvarsfördelning, delegering, demokrati och självständighet som styr utvecklingen.”
(Löfgren 1996, sid. 18).

Även tiden kan utgöra ett hinder för lärande i skolan. Collinson och Cook konstaterar utifrån en undersökning i amerikanska skolor att det inte räcker med att frigöra tid i schemat. Det handlar också om hur tiden används: ”Teachers in the study noted that sharing does not happen through "osmosis" and that formal or designated time rarely includes time for sharing best practices.” (Collinson och Cook 2001) Risken finns, att skolledningen “koloniserar” den gemensamma tid som finns för att diskutera logistik eller procedurfrågor istället för pedagogiska frågor. Det gäller också att hitta en balans mellan tid för individuellt lärande och lärande i grupp. Även Ellström (1996), ser bristen på tid som ett närmast ”klassiskt” hot mot den integration mellan produktion och lärande som är eftersträvansvärd i moderna organisationer. ”Denna brist uppstår till följd av den motsättning mellan tid för produktion kontra tid för utveckling och lärande som man ofta kan notera. Produktionens självklara företräde tenderar att driva ut satsningar på utveckling. Denna motsättning har ofta sin grund i en alltför snål bemanning.” (Ellström 1996, sid. 83)

En undersökning som genomfördes av Lärarnas samverkansråd (2004) på uppdrag av Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund på 20 svenska skolor visar också att den ansträngda kommunala ekonomin har en starkt negativ inverkan på lärares kompetensutveckling. Plötsliga köpstopp tillåts drabba planerad, och i förekommande fall beställd och delbetald verksamhet. Lärare tvingas lösa vikariefrågan mellan sig för att någon ska få ”lämna verksamheten” och då prioriteras i allmänhet den löpande verksamheten. Det är också vanligt att tid som avsätts för kompetensutveckling i centrala och lokala avtal används som tidsbank för att ”kompa bort” den övertid som uppstår i den ordinarie verksamheten under resten av året. Undersökningen visade också att ekonomin påverkade möjligheterna att få till stånd kompetensutveckling utifrån de individuella kompetensutvecklingsplaner som finns på många skolor. ”Ett stort problem i det fortsatta arbetet med individuella kompetensutvecklingsplaner är den låga status som dessa har. Många lärare upplever hur utfästa löften lättvindigt dras tillbaka med hänvisning till ekonomin, och känner därför att det är mindre angeläget att gå till utvecklingssamtal eller liknande.” (Lärarnas samverkansråd 2004)

2.5 Organisationskultur

Arbetslag kan fungera som en viktig arena för erfarenhetsutbyte och lärande om de fungerar väl, men kan om de fungerar dåligt likaväl vara en broms för lärande. Det kan till exempel finnas intressekonflikter och revirbevakning inom arbetslaget. Det kan också finnas grupprelationer och normer som leder till misstänksamhet och bristande tillit mellan gruppmedlemmarna, eller en ”vi” och ”dom”-anda, där olika personalgrupper ”krigar” mot varandra. Här har organisationskulturen stor betydelse. För att stödja lärande bör den präglas av tolerans för olikheter i uppfattningar, osäkerhet och felhandlingar och en uppmuntran till reflektion och kritisk prövning av den egna arbetsplatskulturen och då särskilt de vedertagna ”sanningarna” om vad som är naturligt, möjligt och önskvärt, menar Ellström. Kulturen bör också stödja handling, initiativ och risktagande.

En förutsättning för att ändra organisationskulturen i denna riktning är att organisationens struktur också förändras. Det förutsätter ökad decentralisering, att arbetsgrupper samordnas över traditionella befattningsgränser och en ökad delaktighet för de anställda i planering och verksamhetsutveckling. Här spelar ledningen en stor roll. ”En av de mest betydelsefulla faktorerna som formar förutsättningarna för utveckling och lärande på bred front i en organisation är därför ledande aktörers föreställningar och ideologier. Dessa bestämmer vad man ser som det lämpliga, möjliga och önskvärda sättet att bedriva verksamheten på.” (Ellström 1996, sid. 78)

Även Hans-Åke Scherps forskning kring betydelsen av ledning och styrning för skolutveckling visar betydelsen av skolledningens insats. Scherp konstaterar att en av skolledarens främsta uppgifter i en lärande organisation är att leda sina medarbetares lärande om lärande och undervisning. Ändå ansåg majoriteten av de mer än 500 lärare som deltog i hans forskningsprojekt att skolledningen inte haft någon betydelse för deras lärande. Scherp skriver: ”Inriktningen ligger mer på att initiera göranden än lärande samt mer på att anordna kompetensutvecklingsdagar än att kontinuerligt ta vara på och systematisera lärandet i och utifrån vardagsarbetet.” (Scherp 2002, sid. 103)

Enligt Scherp så förefaller fyra aspekter av ledarskap vara särskilt betydelsefulla för ledarskapet i den lärande organisationen:

- Ett dialogiskt ledarskap där man som ledare är intresserad av att förstå sina medarbetares förståelse och föreställningar.

- Ett utmanande ledarskap där man bidrar med andra perspektiv än de gällande
- Ett lärande ledarskap där man skapar goda lärmiljöer för lärare samt tar tillvara de lärdomar som skapas
- Ett värdeorienterat ledarskap där man fördjupar förståelsen av uppdraget i mötet med andra.

Mulford och Silins (2002) forskning indikerar att lärarnas kapacitet för lärande och ledarskap starkt påverkas av att personalen fungerar som ett kollektiv. Lärandet förbättras när personalens arbete erkänns och deras insats uppskattas. Skolledningen har också stor betydelse för att stimulera lärandet:

Teacher satisfaction with the school leadership team is a significant predictor of the extent of teacher involvement and engagement with the school and learning. Satisfaction with leadership is dependent on the extent that school leaders are skilled in transformational practices that provide goals, culture and structures that promote interdependence and enhanced efficacy. Higher levels of teacher learning and leadership are more likely to occur where there are transformational leadership practices. (Mulford och Silins, 2002)

2.5.1 Skolans organisationskultur som hinder för lärande

Ett problem som Peter Emsheimer pekar på är den misstro som ofta tycks finnas mellan skolledning och lärare. Samtidigt som lärarna föredrar ämnesfördjupning prioriterar skolledningen ofta allmänpedagogisk fortbildning. Detta oavsett vilka behov lärarna har. Intervjuer som Peter Emsheimer gjorde med lärare i en gymnasieskolas fortbildningsgrupp visade att lärarna där förespråkade teoretisk ämnesfördjupning.

Gemensamt för dessa lärare - som ansågs höra till skolans bästa och är drivande och duktiga – är att de i detta samtal inte ger uttryck för att ha problem i det dagliga arbetet som har med metoder att göra. Det fungerar och de får goda recensioner av sina elever. (Elsheimer, sid.193).

Kanske kan det förklara den oförståelse av skolledningens prioritering av allmänpedagogisk fortbildning, som flera lärare uttrycker. Enligt Emsheimer visar detta att fortbildningsinsatser måste förankras bättre i lärarsynpunkter, men också att skaffa bättre underlag för skolledningens bedömning så att deras policy kan bli begriplig.

Ett problem är den ökade arbetsbördan för skolledarna. Fortbildningsansvaret är idag bara en liten del av en mångfald arbetsuppgifter. Även bristande kunskaper om de olika ämnen som

det undervisas i kan vara ett problem när rektorn ska planera fortbildningen. Det gör att den fortbildningsansvarige i stor utsträckning blir hänvisad till glimtar från konferenser, intryck från elevbesök och föräldrakontakter och i den mån denne hinner klassrumsbesök. Ett annat problem är att lärarna inte uppskattar synpunkter från skolledningen om behov av kompetensutveckling.

Det finns ofta även en tanke att föra ner beslut till lägsta möjliga beslutsnivå. Detta kan ge problem när det gäller fortbildning, då det befrämjar tanken att var och en bäst kan bedöma sin egen fortbildning. Frågan som Emsheimer ställer är dock om fortbildningen är till för individen eller verksamheten? Om skolledningen istället satsar mer på analys av fortbildningsbehoven kan den bättre tillvarata lärarnas intressen, menar Emsheimer. Hans forskning visar också att fortbildning till största delen sker utan planer på hur en uppföljning av utbildningsinsatsen ska ske. Man är dålig på att bearbeta de idéer man fått under fortbildningen och utvärdera hur man kan utveckla sitt arbete utifrån dem. Ibland sätter man till och med omedelbart igång en ny fortbildningsinsats utan uppföljning av den gamla. Ofta sker uppföljningen genom att föredragshållaren återkommer efter en tid och spår på sitt program, utan att man för den skull försöker förverkliga de idéer som fortbildningen givit upphov till.

Emsheimer pekar också på att det ofta är svårt att få igång pedagogiska diskussioner, det vill säga systematiska reflekterande diskussioner kring vardagsarbetet som kan leda till utveckling av innehåll och arbetssätt. Ett problem är att man inte tar upp diskussionen när den uppstår spontant, till exempel på en konferens, därför att den inte passar in i konferensschemat, utan då tvingas avbryta den. När sedan skolledningen försöker få igång samma diskussion spontant vid ett annat tillfälle kan det vara betydligt svårare. Emsheimer menar att fortbildningen ofta präglas av en ad hoc-anda, utan långsiktighet. Han tror inte att det är möjligt för en normal skolledning att skaffa sig en total bild av hela skolans fortbildning. En framgångsväg kan istället vara att se fortbildningsplaneringen som en undersökningsuppgift, där man undersöker en bit i taget, till exempel en viss sektor, ett visst ämne eller en viss frågeställning. Detta kräver ett mer gruppinriktat arbetssätt och att personalutbildningen får högsta prioritet.

”Många av de frågor som belysts rörande fortbildning sammanhänger i sin tur med skolledningens organisation vid varje skola. Det är sannolikt inte möjligt att utveckla planeringen av fortbildningen utan att utveckla skolledningens förmåga att hantera det pedagogiska ledarskapet.” (Emsheimer 1994, sid. 206)

2.6 Sammanfattning

En genomgång av forskning på området visar att en rad olika faktorer kan befrämja eller begränsa lärandet i en organisation. Rationella beslutsprocesser och tydliga mål är viktiga förutsättningar för att säkerställa kvaliteten i kompetensutvecklingen. Analyser och utvärderingar av behov och inriktningen på kompetensutvecklingen underlättar rationella beslut. Minst lika viktigt som tydliga mål är dock att personalen förstår målen och har möjlighet att kritiskt pröva dem. Delaktighet och medinflytande är andra viktiga faktorer för lärande i en organisation.

Även organisationens formella struktur, organisationskulturen och maktförhållandena inom organisationen påverkar förutsättningarna för lärande. För att befrämja lärande bör organisationen vara så ”platt” som möjligt, och stödja bra kommunikation, delaktighet och systematisk utvärdering av det egna arbetet. Organisationskulturen bör präglas av tolerans och uppmuntra till reflektion, kritiskt prövande, initiativ och risktagande. Det bör också finnas tid och pengar avsatta för kompetensutveckling. En synlig och stödjande ledare är en viktig förutsättning för möjligheterna till lärande i en organisation.

Samma faktorer som är en förutsättning för lärande kan vara ett hinder för lärande om de saknas eller fungerar dåligt i en organisation. Dålig kommunikation, toppstyrning, slumpmässiga beslut, brist på tid och pengar, intolerans och dåligt ledarskap är några exempel på det.

3 Metod

3.1 Val av metod

Syftet med min undersökning var att ta reda på mer om hur lärare ser på kompetensutvecklingen i skolan. Enligt Svenning (2003) ger kvantitativa undersökningar svar på ”hur många”, medan kvalitativa snarare ger svar på frågan ”varför”. En kvantitativ undersökning syftar, enligt honom, till att ge en beskrivning av verkligheten längs vissa variabler. För forskaren gäller det dock att ha kunskap om vilka variabler som är viktiga. Har han inte det kan det tänkas att ”de riktiga variablerna, som skulle kunna påverka ett visst samband, aldrig kommer att samlas in.” (Svenning 2003, sid. 77). Variablerna måste också vara mätbara. Då jag hade svårt att finna sådana pålitliga, generella, relevanta mätbara

variabler var det svårt för mig att genomföra undersökningen som en kvantitativ studie. Då jag dessutom ville utgå ifrån lärarnas egna erfarenheter och kunskap kändes ett fenomenologisk förhållningssätt mest naturligt. Fenomenologin ”studerar individernas perspektiv på sin värld, försöker i detalj att beskriva innehåll och struktur hos individernas medvetanden, förstå den kvalitativa mångfalden hos deras upplevelser och göra deras väsentliga mening explicit” (Kvale 1997, sid. 54). Utifrån ovanstående passade en kvalitativ undersökning syftet och frågeställningarna för min studie bäst.

I utformandet av intervjuguiden utgick jag från Kvale (1997) genom att skriva intervjufrågor utifrån mina forskningsfrågor. Kvale rekommenderar också att de viktigaste frågorna bör formuleras i deskriptiv form. Frågor som: ”Vad hände och hur gick det till?” eller ”Hur kände du då?” är att föredra om målet är att framkalla spontana beskrivningar från intervjupersonerna snarare än att få deras egna mer eller mindre spekulativa förklaringar till att något ägde rum, menar Kvale.

Även Kirkpatrick (1998) och Lundmark (1998) hade betydelse för hur jag formulerade mina frågor, när det gällde att bedöma hur lärarna såg på den kompetensutveckling de fått. De pekar på betydelsen att inte bara utvärdera deltagarnas åsikter om en utbildningsinsats utan även se vad de lärt sig och om det lett till ett ändrat beteende. Detta gjorde att jag konstruerade frågor även om detta, för att få ett bättre underlag i min analys.

3.2 Urval

Som framgått av litteraturen är skolans organisation viktig för möjligheten till lärande hos lärare. En bra organisation kan befrämja lärande, en dålig organisation kan motverka lärande. Förutsättningarna kan skilja sig åt mellan skolor och lärarlag. För att inte fastna i någon enskild skolas problem har jag valt att intervjua lärare från två olika skolor och fyra olika program.

Det kan också vara svårt att jämföra kompetensutvecklingen mellan olika ämnen.

Ämnesfortbildning för mer praktiskt inriktade karaktärsämnen ställer till exempel helt andra krav än för mer teoretiskt inriktade kärnämnen. Därför har jag valt att koncentrera min undersökning på kärnämneslärare som har sin huvudsakliga undervisning inom matematik och språkämnen. Lärarna som deltagit i undersökningen har valts ut slumpvis utifrån de lärarförteckningar som funnits på skolans hemsidor.

I den undersökta kommunen finns fem stora kommunala gymnasieskolor. När jag skulle välja vilka skolor som skulle undersökas gick jag först igenom de kvalitetsredovisningar, arbetsplaner och andra styrdokument som skolorna redovisade på sina webbplatser, där de beskrev hur de arbetade med skolutveckling och kompetensutveckling. Det visade sig vara en viss skillnad i hur de undersökta skolorna redovisade sitt arbete med dessa frågor. Vissa skolor kunde redovisa konkreta genomarbetade utbildningsinsatser, medan andra bara beskrev sina mål och verksamheter mer översiktligt. Jag valde bort en skola som redovisade ganska lite om sin verksamhet och en annan som tycktes ha kommit mycket längre i sitt skolutvecklingsarbete än de andra skolorna. Jag valde också bort den skola jag själv arbetar på, för att inte riskera etiska problem.

Totalt intervjuades fem lärare från två olika gymnasieskolor inom samma kommun. Fyra lärare var kvinnor och en man och de hade arbetat mellan 34 och 7 år som lärare. De intervjuade var verksamma inom fyra olika nationella gymnasieprogram. För att bevara deras konfidentiellitet har jag gett dem pseudonymer:

Margareta, 57 år, undervisar i matematik och fysik

Per-Olof, 46, undervisar i matematik och ett karaktärsämne

Maria, 47, undervisar i engelska, svenska och matematik

Elisabeth, 48, undervisar i engelska och svenska

Linda, 33, undervisar i svenska och franska

3.3 Genomförande

Den första kontakten togs via telefon på lärarnas arbetsplats, vilket visade sig vara svårare än jag först trodde. De flesta lärare delade telefon med andra och var ofta ute på lektion när jag ringde. Tidsperioden visade sig inte heller vara den bästa. Intervjuerna skedde mitt under den period när de nationella proven ska rättas och flera lärare nekade att ställa upp med hänvisning till tidsbrist.

Intervjuerna genomfördes utifrån en intervjuguide (bilaga 1) och till hjälp att dokumentera det som sades användes bandspelare. Intervjuerna gjordes i avskildhet på skolan i ett rum med bara respondent och intervjuare närvarande.

3.4 Databehandling

Ett problem med databehandlingen vid kvalitativa intervjuer är hur exakt man ska återge intervjuerna. Kvale (1997) menar att det framförallt är när intervjuer ska fungera som material för sociolingvistisk eller psykologisk analys som utskriften behöver vara ordagrann. Annars kan det vara på sin plats med omformulering och koncentrerings av uttalandena. Jag löste detta genom att först skriva ut intervjuerna ordagrann på dator, inklusive avbrutna meningar, upprepningar och hummanden. Sedan anpassade jag intervjuerna till ett mer korrekt skriftspråk, dock med bibehållande av respondenternas formuleringar och val av ord.

I analysen av intervjuerna har jag blandat flera olika angreppssätt och tekniker ad hoc, såsom Kvale beskriver det. För att få en överblick över generella tendenser i respondenternas svar har jag till en början använt mig av meningskategorisering och försökt strukturera deras inställning i olika frågor i kategorier, för att på så sätt lägga märke till ”mönster, teman, se rimligheten och ställa samman” (Kvale 1997, sid. 185). Sedan har jag gått in djupare i deras svar och försökt att tolka och analysera, och på så sätt skapa ”ett begreppslikt/teoretiskt sammanhang” (Kvale 1997, sid. 185)

I urvalen av citat har jag utgått från Kvales ”riktlinjer för rapportering av intervjuцитat.”. Det innebär att jag har försökt att förklara sammanhang och referensram för de citat jag valt. Jag har också beskrivit hur jag tolkar citaten. Jag har försökt hålla citaten korta och inte tagit med ovidkommande uttalanden. Om två intervjuцитat belyser samma sak har jag försökt välja det bästa.

3.5 Etiska överväganden

Både i min första kontakt på telefon och inför själva intervjun har jag informerat respondenterna om undersökningens generella syfte och hur den är upplagd. Innan jag har intervjuat dem har jag sett till att få informerat samtycke. Jag har informerat undersökningspersonerna om att de deltar frivilligt i projektet och när som helst har rätt att dra sig ur. Jag har också försökt att skydda de intervjuades konfidentialitet, så att det inte ska gå att identifiera dem. Kvale (1997, sid. 109) skriver: ”Att skydda undersökningspersonernas privatliv genom att förändra namn och identifierande drag är ett viktigt inslag vid redovisning av intervjuer.” Därför har jag valt att ge intervjupersonerna fingerade namn och att bara ange

ålder och undervisningsämnen och utelämnade uppgifter om skola och program för att de inte ska gå att identifiera.

Ett problem i detta sammanhang var att jag ville informera skolledningen på de undersökta skolorna om den planerade undersökningen, för att undvika förvirring när jag tog kontakt med lärare eller var ute på skolorna och intervjuade dem. Om det blir känt vilka skolor som blivit undersökta riskerar dock ett sådant förfarande att minska möjligheten till konfidentiellitet hos de intervjuade. Ett annat problem i sammanhanget pekar Kvale (1997) på. ”Problem kring samtycke kan uppstå vid intervjuer i institutioner där en överordnads samtycke till en undersökning kan innebära att det läggs ett mer eller mindre subtilt tryck på de anställda att delta. (Kvale 1997, sid. 107) Jag löste problemet genom att informera utbildningsledarna på kommunens samtliga gymnasieskolor, när de var samlade till en konferens, utan att ange vilka skolor eller vilka lärare som skulle delta i undersökningen. Genom dessa åtgärder försökte jag se till att risken för att försökspersonerna skulle ta skada var så liten som möjligt. Ingen av personerna reagerade heller negativt efter intervjuerna, flera av dem signalerade tvärtom att deltagandet känts givande och intressant för dem.

Kvale pekar också på att man som forskare måste säkerställa sitt oberoende och undvika otillbörliga påtryckningar och att identifiera sig för mycket med sina intervjupersoner. Sådana problem hade kunnat uppstå om jag undersökt den gymnasieskola där jag själv arbetar och intervjuat några av mina kolleger. Risken är också att min analys och tolkning hade kunnat påverkas. Av den anledningen har jag medvetet valt att inte intervju lärare på den gymnasieskola jag själv arbetar på.

3.6 Kritik

Från början hade jag tänkt basera undersökningen på mellan sex och tio intervjuer på tre skolor. Men då det tog längre tid att få tag på lärare att intervjuas än jag räknat med blev det slutligen fem lärare på två skolor, som jag intervjuade.

4 Resultat

4.1 Former och innehåll i kompetensutveckling

Av intervjuerna framgår att kompetensutveckling ute på skolorna kan ske på flera olika sätt. De intervjuade lärarna berättar både om kurser, gemensamma studiedagar och lärande genom erfarenhetsutbyte och reflektion i en rad olika ämnen. Flera lärare har gått längre eller kortare kurser i Högskolans regi. Vissa har deltagit i olika föreläsningar. Studiedagarna tycks oftast vara organiserade med ett gemensamt program för hela skolan. Erfarenhetsutbytet i organiserad form sker både inom programarbetslag och ämnesarbetslag och på studiedagar.

4.1.1 Inställning till kompetensutveckling

Lärarna i undersökningen tycks i första hand se kompetensutveckling som synonymt med kurser som de själva valt. När de ombeds berätta om någon kompetensutveckling de varit med om är det spontant den typen av utbildningsinsatser de väljer att berätta om. Inte förrän de får en direkt fråga om kompetensutveckling genom erfarenhetsutbyte och reflektion berör de den typen av kompetensutveckling. Märkbart är också att de i första hand lyfter fram kompetensutvecklingsinsatser inom sina undervisningsämnen och inte allmänpedagogiska eller didaktisk kompetensutveckling. Detta märks inte minst i synen på erfarenhetslärande och skolutveckling, där Linda uttrycker sig så här:

”Sen sitter vi ju med i olika utvecklingsgrupper och tycker till om olika saker. Så att det är klart vi driver ju utvecklingsfrågor ändå ganska starkt här på skolan, men det har väl inte så mycket med våran fortbildning att göra. Eller det har det ju kanske på ett sätt, men jag är väl väldigt traditionell på det viset. När jag tänker fortbildning då tänker jag fortbildning i mina egna ämnen. Det är ju det som känns viktigt och det som känns roligast.”

Alla intervjuade lärare ser dock kompetensutveckling generellt som något positivt och viktigt. Så här svarar till exempel Per-Olof på frågan ”Vad betyder kompetensutveckling för dig i ditt arbete?”:

”Det kan kännas som ett lyft att få se sitt ämne ur en annan vinkel än vad man kanske gör tillsammans med eleverna. Man får lite nya idéer, nya sätt att angripa sin undervisning och det kan bara vara det att man får känna att man får lite luft under vingarna. Det är kanske inte alltid så att man direkt använder det man får kompetensutveckling i. Det är ungefär som eleverna frågar i matematiken: kommer jag att ha någon nytta av det här? Direkt kanske man aldrig har någon nytta av det – men det vet man inte. Bara att få lära sig något nytt och få känna hur det känns – det är viktigt.”

4.1.2 Lärande genom kurser och föreläsningar

De intervjuade lärarna ser mycket positivt på det lärande som sker genom kurser och föreläsningar i sitt eget undervisningsämne och flera av dem ger tydliga exempel på bra kurser de gått som de haft nytta av i sin yrkesutövning, som till exempel Elisabeth, som svarar så här på frågan ”Beskriv någon kompetensutveckling du varit med om?”:

”I engelska fick vi tillfälle att åka två veckor till Sydmouth. Arbetet och planeringen ingick i ett nätverk mellan högstadieskolor och gymnasieskolan. Vi bodde i en familj. Läste på dagarna och hade andra aktiviteter på helgerna. Det var , tror jag, den bästa fortbildning jag gjort, för den var så anpassad till just det vi håller på med. Vi hade stor nytta av den när vi kom tillbaks och fortfarande delar vi material från den kursen.”

När det gäller mer allmänpedagogiska ämnesöverskridande kurser och föreläsningar i skolans regi är dock lärarna betydligt mer negativa, som framgår av Elisabeths svar på frågan ”Hur är det med allmänpedagogisk kompetensutveckling?”:

”Ja det finns ju sådan och den förs ju ofta lokalt på skolorna och den kan väl jag uppleva att den har väldigt olika kvalitéer. Och oftast en ganska låg kvalité tyvärr”

4.1.3 Lärande genom reflektion och erfarenhetsutbyte

De flesta intervjuade lärarna tycks i grunden vara ganska positiva till lärande genom reflektion och erfarenhetsutbyte och kan ge exempel på sådana lyckade utbildningsinsatser. Samtidigt är de bitvis kritiska mot det sätt detta lärande sker i skolan och kan också ge exempel på misslyckade utbildningsinsatser, som detta intervjuutdrag med Margareta visar:

”Om man tittar speciellt på NO-lärarna så pratar vi överhuvudtaget väldigt mycket med varandra. Vi diskuterar både upplägg men också allmänt om ämnet och elever och överhuvudtaget, så där är det ett väldigt bra utbyte tycker jag. Sen har man ju såna här reflektionsdagar och så när man sitter och funderar, Jag tycker inte att de ger mig sådär väldig mycket. Nånn gång ibland kan det va nått. Jag tycker inte de ger mig så mycket, det kanske ger andra mer, jag vet inte.”

Lärarna tycks vara mer nöjda med denna form av kompetensutveckling när den handlar om deras undervisningsämnen och sker mellan ämneslärare. Det tycks också vara viktigt hur den är organiserad. De exempel lärarna ger på positiva utbildningsinsatser av denna typ har alla det gemensamt att de är välorganiserade och att lärarna har fått vara med och påverka innehållet, vilket också framgår av Per-Olofs svar på frågan: ”Vad tycker du om det lärande som sker genom reflektion och erfarenhetsutbyte i skolan?”:

”Det är ju jättebra. Det kör vi ju mycket med på mattesidan. Vi har ordnat en egen fortbildningskurs som vi kör 2-3 gånger per termin. Vi tar upp olika ämnen där olika lärare i gruppen har olika specialområden som de fått förmedla. Så där har vi utnyttjat varandras kompetenser. Det missar man ju till en del då när man inte har så mycket ämnesöverläggningar. Här är vi ju grupperade efter arbetslag och det är det som är huvudsaken här. Utbyte får ske vid vissa tillfällen.”

Denna typ av lärande tycks inte heller alltid vara organiserad av skolledningen. Flera lärare berättar att lärande sker i mer informella nätverk med kolleger i skolan. Så här säger till exempel Linda:

”Alltså de här samtalen är ju mer informella. Det är inte ofta vi sitter ner och...(kort paus). När vi har ämneskonferenser handlar det om det är någon fortbildningsdag, vad det är för läromedel vi ska köpa in och så och när vi ska ha våra skrivningar. Det är väl ungefär det, så att det här pedagogiska erfarenhetsutbytet det är väldigt informellt. Man bestämmer sig för att sätta sig ner med några kolleger, eller det sker på en kafferast eller sådär.”

4.1.4 Skolgemensamma studiedagar

Den utbildningsform som de intervjuade lärarna är mest kritisk mot är studiedagar som är gemensamma för hela skolan.. Ett axplock av kommentarer visar att lärarna upplever att det finns stora brister i innehåll och planering av sådana studiedagar:

Per-Olof: *”Oftast när det är studiedagar så är det bestämt uppifrån vad som ska göras och det kanske inte alltid känns sådär angeläget.”*

Maria: *”Det enda är väl studiedagarna ibland att då menar de på att alla måste va med och ibland har det väl känts som om man suttit av den tiden och då kunde de liksom kanske lyssna på att jag har redan den och den utbildningen och detta kan jag redan, så då skulle jag kunna göra nått annat och det vill de ju inte gärna lyssna på, utan är det studiedag så gäller det alla.”*

Margareta: *”Det skulle behövas en mer genomgående tanke från dem som planerar studiedagarna. Vad ska vi prata om och också att man har någon typ av linje i det hela. Vad ska vi komma fram till? Det känns ofta som om man bara sätter sig ner och pratar och sen händer det ingenting mer. Knappt hos oss och ingenting i verkligheten om du förstår vad jag menar. Det känns som flum”.*

4.2 Förutsättningar för lärande

4.2.1 Medinflytande

När det gäller mer individuellt inriktad kompetensutveckling i form av kurser så upplever sig lärarna ha ett relativt stort inflytande över vilka kompetensutvecklingsinsatser de kan delta i, som Marias svar på frågan ”Vad är det som styr vilken typ av kompetensutveckling du deltagit i?” visar:

”Dels är det studiedagarna, då är det bara skolledarna som bestämmer vad man ska och inte ska göra. Sen får vi ju en del av pengarna själva och då väljer jag det som jag behöver i undervisningen, alltså jag ser utifrån mina elevers behov och vad jag då saknar i min egen utbildning och försöker då täppa igen dom luckorna och ibland när man ser nånn föreläsning som är jätteintressant kan man gå och lyssna på den.”

När det gäller mer allmänpedagogisk och ämnesövergripande kompetensutveckling i form av gemensamma studiedagar tycks dock inflytandet från lärarna vara betydligt mindre.

Visserligen vittnar flera lärare om att lärarrepresentanter får tycka till om innehållet i studiedagarna, men möjligheten för enskilda lärare att påverka tycks vara relativt liten. Här tycks istället skolledningen ha den mesta kontrollen, som Per-Olofs uttalande visar::

”Det är ofta vi har fått delge våra synpunkter, men det är sällan att man känner att man känner att man verkligen får något inflytande utan det styrs på något annat håll uppe i hierarkin.”

Möjligheten att påverka kompetensutvecklingen tycks också hänga ihop med den enskilde lärarens initiativförmåga, enligt flera lärare, bland dem Elisabeth:

”Sen i våra främmande språk, i mitt fall då engelska, så är det faktiskt jag själv som styr, för att vi har på den här skolan försökt utveckla en modell där vi vart tredje år ungefär åker till målspråkslandet och då får vi själva hitta en bra kurs och det beror ju på kontakter och hur pass på bättet man har varit och vill man inte eller kan inte åka av någon anledning så är det ju ingen som ber mig att åka, utan det är ju jag själv som får ta det initiativet. I svenska brukar vi hjälpas åt här svensklärarna och vi försöker att se till att det sker någorlunda jämnt och rättvist att vi åker några stycken. Ibland har vi kunnat åka fler om man till exempel får rabatt för att vi är fler som åker.”

Elisabeth menar också att resurser och inställning till kompetensutveckling kan variera beroende på rektorer och ämnen:

E: Ibland har man känslan att karaktärsämneslärarna har lättare att få pengar till fortbildning än kärnämneslärare.

Int: Så man kan behandlas olika beroende på vilken lärargrupp man tillhör?

E: Ja det kan man säga. Det finns en större villighet bland några rektorer att förstå att vi som har kärnämnen behöver hålla uppe vår kunskap, medan andra ser att det måste komma karaktärsämnena till del också.”

4.2.2 Tid och pengar

Tid och pengar upplevs som en begränsning för möjligheten till kompetensutveckling av de flesta intervjuade lärarna. Så här svarar Elisabeth på frågan ”Vad är det som styr vilken typ av kompetensutveckling du deltagit i?”:

”Utbud och pengar och tid. Utbud – är det nånting som passar kanske man vill åka på det. Det kan ligga så tokigt att det förstör till exempel om jag behöver ha en labb. Det finns ingen som kan ta den istället, alltså åker jag inte. Förra året hade vi jättedåligt med pengar så då fanns det saker vi ville åka på, men det fick vi inte.”

Flera av lärarna klagar över att det finns för lite tid för reflektion och erfarenhetsutbyte. En av dem är Linda:

”Vi har inte så mycket tid till det tycker jag under våra studiedagar eller planeringsdagar utan de dagarna går väldigt mycket åt till programlagen och till annat – inte så mycket ren undervisningsproblematik så. Så att man får stjäla sig lite tid helt enkelt, när man hinner.”

Linda anger också en orsak till tidsbristen i sitt svar på frågan ”Finns det några hinder för lärande på skolan?”:

”Det läggs på oss väldigt mycket arbetsuppgifter och vi ska ha åsikter och funderingar kring sånt som kanske inte ligger oss så varmt om hjärtat alltid, utan vi förväntas delta i väldigt mycket i skolans verksamhet som kanske står en bit ifrån oss och ifrån det vi egentligen vill göra. Vi har väldigt mycket arbetsuppgifter, administrativa som gör att vi inte riktigt hinner med det vi vill göra. Det är väl det att vi har för mycket annat att göra egentligen.”

Bristen på pengar tycks också göra att lärare ibland tvingas välja bort dyra kurser som de vet är bra till förmån för billiga med osäker kvalitet, enligt Elisabeth:

”I början av min lärartjänst sågs vi ofta lärare från olika gymnasier lokalt men också lite utifrån och hade duktiga föreläsare som kom och det kunde vara mycket givande, men ingenting får ju kosta pengar idag, så att man tar kanske någon som är sådär lite lagom intressant, men kanske inte så duktig och kanske inte har så mycket att ge. Det är det som ges lokalt då och det är oftast det vi har att gå på när det gäller svenska. Sen har vi då Uppsala universitet som erbjuder väldigt fin fortbildning, men den är väldigt dyr och därför får vi inte åka så ofta på den, men den är väldigt bra när vi har varit där.”

En av de lärare som verkade mest nöjd med kompetensutvecklingen var Linda. Hon hade löst problemet med att få pengar till fortbildning genom att söka ett stipendium från EU, som hon också hade beviljats och därigenom hade hon kunnat finansiera en två veckors språkkurs utomlands:

”Jag kommer att söka fler stipendier i framtiden, vilket skolan egentligen tjänar på, för då behöver de inte lägga så mycket pengar på min fortbildning och det är ju lite dubbelt eftersom det trots allt ska finnas pengar öronmärkta till min fortbildning. Förra året hade Jönköpings kommun fortbildningsstopp och hade jag inte fått stipendiet hade jag inte kommit iväg alls där. Så att tyvärr är det väl en ekonomisk fråga. Men är man lite aktiv så tror jag nog att man kan komma iväg på en del genom eget initiativ så.”

4.2.3 Analys och planering

Lärarna uppfattar inte att besluten om kompetensutveckling fattas utifrån analyser och utvärderingar i någon större omfattning. Så här svarar Margareta på frågan: ”Hur kan du och skolan veta att den kompetensutveckling du varit på är bra och ändamålsenlig?”:

”Skolan kollar nog aldrig upp det och jag använder den om den var bra och var den inte bra så glömmet jag den fort”.

Ingen lärare efterlyser spontant mer av utvärdering och analys, däremot uttrycker flera lärare frustration över att kvaliteten på de utbildningar de går på är så ojämn. Maria uttrycker det som att ”Det är ju mer turen eller slumpen som avgör om man hamnar på en bra föreläsning eller kurs eller inte.”. Hon efterlyser någon slags kvalitetsgaranti i sitt svar på frågan ”Hur kan du och skolan veta att den kompetensutveckling du varit på är bra och ändamålsenlig?”:

”Ja det har vi faktiskt diskuterat idag, för att igår var jag på en föreläsning där jag blev väldigt besviken och där jag sen räknade efter att där satt vi tre stycken från arbetslaget. Vi hade betalat 500 kronor för föreläsningen och vi spenderade varsin halv arbetsdag där, alltså en och en halv dags arbete och vi fick inte ut någonting och då sa vi det att nästa gång vi anmäler oss till en sådan här kurs eller föreläsning vill vi ha en garanti att vi verkligen får det för pengarna som vi förväntar oss.”

En del klagar även över att skolans utbildningsinsatser ofta är dåligt planerade. En av dem är Margareta:

”Det känns väl ofta som att nu måste vi ha det här, för att det står i papprena att vi ska ha viss reflektion. Men, inte så genomtänkt planerat tycker jag. Och då blir det inte det djupet man skulle vilja ha, utan man lite grann sitter av för att vi måste.”

4.2.4 Styrdokument och politiska beslut

Hur faktorer som styrdokument och politiska beslut påverkar kompetensutvecklingen i skolan är inget som jag valt att själv fråga om. Däremot har lärarna i vissa fall själva spontant berört sådana faktorer. Till exempel tar Elisabeth upp att en del kompetensutvecklingsåtgärder är politiska beslut:

” Man skulle exempelvis göra oss till speciallärare på ett år med ett antal föreläsningar och så vidare och det blev kanske två-tre. Några bra, några väldigt dåliga föreläsningar och sedan rann det ut i sanden och det var alltså beslutat från politikerhåll här lokalt då – att alla skulle ha någon slags speciellärarkompetens.”

Få lärare berör spontant att styrdokument som skollag och läroplan påverkar kompetensutvecklingen. Kanske beror det på att lärarna ser detta som självklart. ”Läroplanen bär vi ju alltid med oss”, som Linda uttrycker det. Elisabeth ger dock ett tydligt exempel när läroplanen påverkat en kompetensutvecklingssatsning:

”Vi som har haft svenska c-kursen kände stort behov av en retorikkurs för ett antal år sedan och när vi då tittade på innehållet – skolverkets målbeskrivning av svenska C-kursen, såg vi då att vi skulle behöva ha en fortbildning mer direktriktad när man vet att man ska undervisa de kommande åren och då åkte vi till Uppsala och fick en mycket intressant utbildning just i retorik.”

4.2.5 Skolans organisation

Några av lärarna uppfattar också att det finns saker i skolans organisation som motverkar lärande. Per-Olof pekar till exempel på svårigheten att utbyta erfarenheter på ett spontant sätt mellan lärare:

”Det finns för lite möjlighet att mötas på ett spontant sätt, för på såna här organiserade möten där det fattas beslut. Det kvittar om man bestämmer att mellan fyra och fem ska vi diskutera pedagogiska frågor. Det är inte så lätt att ha några fräscha synpunkter då, utan de fräscha synpunkterna finns i direkt anslutning till det man upplevt med eleverna, med dem som förstår vad man pratar om. ”

Elisabeth upplever den fysiska organisationen i skolan som ett hinder, då lärarna rent fysiskt sitter i olika hus, vilket inte befrämjar erfarenhetsutbyte mellan dem:

”Vi har exempelvis som svensklärare talat om att vi borde sätta oss ner och kanske fundera exempelvis på svenska B-kursen att vi då skulle vilja hitta på nya sätt att arbeta och som sitta ner och reflektera tillsammans men den tiden får vi sällan av inte minst just nu när vi har delat in oss i olika hus, där några sitter i huset för ett program exempelvis och några i ett annat hus och vi läser ju faktiskt samma kurser i svenska, fast vi har lite olika elever och vi vill ses över gränserna, men det får vi sällan tid till, då måste vi ta oss själva tid.”

4.2.6 Organisationskultur

De intervjuade lärarna tycks uppleva organisationskulturen i de undersökta skolorna som relativt öppen och tillåtande. Så här säger Linda:

”Det är väldigt viktigt det här med samarbete och att man ingår i ett bra lärarlag ämnesmässigt också. Och det finns ju. Det är ju på något sätt i sitt ämne och ämneslag man hör hemma. Man delar. Man har ämnet gemensamt helt enkelt.”

Ingen av de intervjuade lärarna säger sig heller ha några problem att få kolleger att dela med sig av sina erfarenheter, som Marias svar på frågan ”Vad tycker du om det lärande som sker genom reflektion och erfarenhetsutbyte i skolan?” visar:

M: Det har faktiskt varit rätt bra detta läsår för då har vår rektor beordrat eller bett oss att besöka någon annan i deras undervisning och det har nog de flesta gjort. Och vi har själva fått välja vem vi vill följa då och då följde jag en lärare som arbetade på särskolan och hon undervisade också i engelska och då kunde vi också jämföra vilken nivå hon la på sin undervisning och jag på min. Hon kom då och besökte mig sen och vi har bytt lite läromedel och så, så det har varit bra.

Int: Vad har du lärt dig av detta lärande?

M: Det vi upptäckte var att egentligen har vi många gemensamma nämnare, så egentligen borde hon och jag samarbeta lite mer.”

5 Analys och diskussion

5.1 Varierad kompetensutveckling

Undersökningen visar att kompetensutvecklingen i de undersökta skolorna sker på en mångfald olika sätt både när det gäller innehåll och metod. Lärarna har möjlighet att lära sig saker både genom reflektion och erfarenhetsutbyte med kolleger på samma arbetsplats och genom mer traditionella kurser och seminarier. Innehållet i utbildningsinsatserna tycks vara varierat, alltifrån ren ämnesfortbildning till mer allmänpedagogisk fortbildning. Av intervjuerna framgår dock att lärarna tycker det är viktigare och mer givande med kompetensutveckling i sina undervisningsämnen än allmänpedagogisk kompetensutveckling. Detta stämmer väl med andra gjorda undersökningar (Emsheimer 1994; Lärarnas samverkansråd, 2004).

5.2 Inflytande och tillfredställelse

Att lärarna är mer tillfreds med ämnesinriktad än ämnesövergripande kompetensutveckling kan hänga samman med att lärarna upplever sig ha större inflytande över sin ämnesfortbildning än över den allmänpedagogiska kompetensutvecklingen. Både Jacobsen och Torsvik (2002) och Ellström (1996) lyfter fram delaktighet som en av de viktigaste förutsättningarna för att främja ett kvalificerat lärande på arbetsplatsen. De intervjuade lärarna uppger sig ha stort inflytande över sin egen individuella kompetensutveckling. Däremot upplever de sig ha betydligt mindre inflytande över allmänpedagogiska och ämnesövergripande kompetensutvecklingen. Denna typ av utbildning upplevde de också betydligt mindre meningsfull, vilket kommentarer som ”Det känns som flum”, ”slöseri med pengar” och ”ofta en ganska låg kvalitet” vittnar om.

5.3 Brist på tid och pengar

Flera av de intervjuade lärarna vittnar om att de tvingats tacka nej till kompetensutvecklingsinsatser på grund av tidsbrist. Tidsbristen hindrar också mycket av det erfarenhetsutbyte som lärarna skulle vilja ha med andra lärare. Vissa av lärarna har löst problemet genom att utnyttja sina raster för pedagogiskt erfarenhetsutbyte eller genom att gå

på kompetensutvecklande kurser på sin fritid. Forskning av Ellström (1996) visar att denna typ av motsättning mellan produktion kontra tid för utveckling och lärande ofta har sin grund i en alltför snål bemanning. Detta stämmer väl med de intervjuade lärarnas erfarenheter, där de till exempel ibland tvingas tacka nej till utbildningar på grund av att de ej fått sätta in någon vikarie. Även penningbrist lyfts fram som ett hinder för lärande av de intervjuade lärarna, vilket också visats tidigare i en undersökning av Lärarnas samverkansråd (2002). De begränsade ekonomiska resurserna gör att lärare tvingats tacka nej till kurser eller välja en sämre kurs med tveksam kvalitet framför dyrare kurser som de vet är bra. Penningbristen tycks också i vissa fall ha lett till att från början ambitiösa och viktiga kompetensutvecklingsinsatser försämrats och runnit ut i sanden, utan att ge lärarna det som varit tanken från början, som Elisabets exempel med en speciallärarutbildning från kommunen visar.

5.4 Organisationsstrukturen

I undersökningen framkommer också ett antal brister i organisationsstrukturen som påverkar möjlighet till erfarenhetsutbyte mellan lärarna negativt. Det handlar bland annat om scheman som inte är lagda på ett sådant sätt så att lärare kan träffas som de vill, eller om att man fysiskt sitter i olika byggnader, vilket gör att man inte träffas spontant så mycket. Men detta är synpunkter som endast kommer från enstaka lärare. De flesta av de intervjuade lärarna verkar annars vara nöjda med skolans organisation. Lärarna vittnar också om en relativt öppen och tillåtande organisationskultur i skolan, där lärarna lär sig mycket av varandra och har lätt att samarbeta. Undersökningen kan alltså inte bekräfta den kritiska bild av skolan som flera skolforskare har, där de menar att skolan ofta inte är organiserad på ett sätt som befrämjar lärande. (Risberg 1994; Dalin, 1995; Löfgren 1996)

5.5 Analyser och utvärderingar

Undersökningen visar även att det sällan förekommer analyser eller utvärderingar i samband med kompetensutvecklingsinsatser. Även detta stämmer med tidigare forskning (Ellström 1992; Lundmark 1998). När det gäller den individuella kompetensutvecklingen i form av kurser och seminarier så är det lärarna själva som står för behovsanalys och tar ställning till vilken typ av utbildning de behöver. När det gäller utbildning genom erfarenhetsutbyte och reflektion så sker analysen ofta i programarbetslag eller ämnesarbetslag. När det gäller

ämnesöverskridande kompetensutveckling som är gemensam för hela skolan är det skolledningen som tar ställning till behovet och avgör vilken typ av kompetensutveckling som ska ges. Även när det gäller utvärdering av den kompetensutveckling som genomförs är det mycket upp till lärarna själva. Ofta är det bara lärarna som gått utbildningen som enskilt reflekterar över om utbildningar varit bra eller dåliga och ingen annan efterfrågar deras erfarenhet. Andra gånger sker utvärderingen mer muntligt informellt i lärarlaget. Endast någon enstaka lärare berättar om skriftliga mer genomarbetade utvärderingar. Detta är oroande med tanke på den vikt som många skol- och organisationsforskare (Ellström 1994; Emsheimer 1994; Lundmark 1998) fäster vid analys och utvärdering som verktyg för en bra kompetensutveckling. Rationalitet är också en viktig förutsättning för en målstyrd organisation. Då skolutvecklingsarbetet idag till stor del är målbaserat och kompetensutveckling är en viktig del i skolutvecklingsarbetet (Rönnerman 1998) kan därmed bristen på rationalitet påverka skolutvecklingsarbetet på ett negativt sätt.

5.6 Skolorna utifrån ett humanistiskt perspektiv

Undersökningen tyder på att beslut och genomförande av den individuella kompetensutvecklingen i de undersökta skolorna i relativt liten grad styrs av rationella överväganden, såsom de beskrivs i Ellströms och Dalins tekniskt-rationella/strukturella perspektiv. Genomarbetade analyser och utvärderingar tycks till stor del saknas och beslut om utbildning tycks inte baseras på rationella kalkyler. Istället tycks det vara mer humanistiska överväganden som är styrande, såsom det beskrivs i Ellströms och Dalins humanistiska perspektiv. Till stor del tycks det vara de intervjuade lärarnas eget intresse och bedömning av nyttan med utbildningen som avgör vilka utbildningsinsatser man satsar på och bedömning och beslut av utbildningsinsatser sker genom mer informella processer mellan rektor och lärare.

Detta behöver dock inte nödvändigtvis vara dåligt. Inflytande från personalen är en förutsättning för lärande. Frågan är dock om det inte här är lite för ensidigt. Ett bättre underlag för beslut behöver ju inte hindra att beslut fattas i dialog och att hänsyn tas till lärarnas önskemål. Emsheimer (1994) menar till exempel att vare sig läraren eller skolledaren ensam kan bedöma kompetensutvecklingsbehoven. För det krävs det ett noggrant analysarbete i grupp.

5.7 Skolorna utifrån ett konflikt- kontrollperspektiv

När det gäller mer ämnesövergripande kompetensutvecklingsinsatser på studiedagar tycks dock lärarnas inflytande vara betydligt mindre. Här är det skolledningen som fattar besluten, även om enskilda lärare kan få komma med synpunkter. Hur rationella beslut som ligger bakom dessa kompetensutvecklingsinsatser är svårt att bedöma, men lärarna tycks i alla fall ha svårt att se några rationella motiv bakom och har ofta svårt att se nyttan med det som tas upp. Flera lärare har svårt att förstå varför alla ska delta i samma kompetensutveckling, vare sig man behöver den eller inte och efterlyser mer flexibilitet från skolledningens sida.

Synpunkter som dessa kan förstås utifrån Ellströms och Dalins konflikt-kontrollperspektiv/humanistiska perspektiv, där utbildning ”bestäms mer av arbetsgivarens intresse av kontroll, interna motsättningar och rådande maktförhållanden i organisationen, än av rationella kostnads-intäktsanalyser eller humanistiska argument”. (Ellström 1992, sid.112) Detta synsätt kan också bidra till att förklara skillnaderna mellan olika lärare och lärargruppen. I flera av intervjuerna framgår att möjligheten till individuell kompetensutveckling delvis beror på den enskilde lärarens förmåga att hitta bra kurser och argumentera för sina önskemål. En av de intervjuade lärarna menar också att olika lärargrupper kan ha olika lätt att få kompetensutveckling beroende på vilket programarbetslag de tillhör och vilket ämne de undervisar i.

Även Dalins och Ellströms institutionella/symboliska perspektiv kan vara tillämpligt för vissa av de kompetensutvecklingsinsatser som sker i de undersökta skolorna. Här betonas att verksamheten är omgivningsberoende och påverkas av föreställningar om rationalitet, effektivitet och modernitet hos aktörer i omgivningen. Ett exempel på sådan påverkan är när en av de intervjuade lärarna tar upp förändringar i läroplanen som motiv för en utbildningsinsats, eller en annan som berättar om en utbildning som initierats av skolpolitiker.

5.8 Medinflytande och rationalitet - en paradox

Som tidigare framgått förutsätter en målinriktad organisation beslut baserade på rationella överväganden. Undersökningen visar att lärarna upplever att sådana överväganden till stor del tycks saknas när det gäller beslut om utbildningsinsatser i de undersökta skolorna, vilket gör det svårt att säkerställa kvalitet och resultat av de utbildningsinsatser som görs. Istället för att basera beslut på genomarbetade analyser och utvärderingar, så baseras den individuella kompetensutvecklingen i hög grad på den enskilde lärarens bedömningar av nytta och

kvalitet. Då medinflytande är en viktig förutsättning för en bra kompetensutveckling pekar därmed undersökningen på en paradox. Om besluten om kompetensutveckling grundas mer på rationella beslutsunderlag, som utvärderingar och analyser riskerar lärarnas inflytande att minska. Detta kan leda till att deras motivation och tillfredsställelse minskar, även om kvaliteten i utbildningen ökar.

Rationalitet och medinflytande riskerar alltså att stå i något av ett motsatsförhållande till varandra. Detta kan förstås utifrån att de representerar två olika teoretiska perspektiv. Konflikt-kontrollperspektivet förutsätter rationella överväganden, medan det humanistiska perspektivet förutsätter medinflytande. Ellström (1992) menar att perspektiven är komplementära, snarare än varandra uteslutande förklaringsmodeller och pekar på att det är ett komplicerat samspel av faktorer som spelar in när kompetensutvecklingen formas, men går i övrigt inte in på avvägningen mellan olika faktorer. Den påvisade paradoxen visar dock att det är betydelsefullt att hitta en väl avvägd balans mellan medinflytande och rationalitet. Därför är det viktigt att lärarna är delaktiga i de analyser och utvärderingar som sker och att beslut om kompetensutveckling sker i samförstånd. På detta sätt kan man göra rationella överväganden men ändå ta hänsyn till den enskilde läraren och därmed förena Ellströms tekniskt-rationella och humanistiska perspektiv.

5.9 Skolgemensam utbildning

När det gäller mer ämnesövergripande utbildningsinsatser i form av skolgemensamma studiedagar på skolorna så visar undersökningen att det skulle behövas ett betydligt större mått av medinflytande från lärarna över innehåll och former för sådan utbildning, för att den ska uppfattas som givande och lärolik. Emsheimer (1994, sid. 191) konstaterar till exempel: ”Det är lika meningslöst att kommendera en lärare till fortbildning som han upplever som helt främmande för sina syften som att tvinga skolelever att lära sig något som fullkomligt saknar förankring i deras verklighet.”. Om besluten om studiedagars upplägg är fattade på rationella beslut har detta inte nått fram till de intervjuade lärarna. Forskare som Jacobsen och Torsvik (2002), Risberg (1994) och Ellström (1996) pekar alla på vikten av bra kommunikation och öppna beslutsprocesser för att skapa en lärande organisation. Kanske bör skolan också överväga om den ämnesgemensamma fortbildningen ska ske i de former som sker idag. Lärande organisationer förutsätter platta organisationer och beslut som ligger nära medarbetarna (Sundström 1995). Att då dra ihop alla skolans lärare och centralt bestämma

vad de ska lära skapar knappast förutsättningar för ett bra skolutvecklingsarbete. Rönnerman (1998) förespråkar till exempel att : ”färdigutformade studiedagar och fortbildning med ett generellt innehåll får ge vika för en fortbildning som utgår från problem idéer och utvecklingsförsök i lärarnas konkreta praktik.” (Rönnerman 1998, sid. 16) Kanske skulle det ämnesövergripande kompetensutvecklingsarbetet därför i högre grad ske närmare lärarna, i programarbetslag och ämnesarbetslag, och mindre i form av skolgemensamma studiedagar.

5.10 Kritik

En brist i undersökningen är att det bara är lärare som är intervjuade och inga skolledare, fast det är de som beslutar om kompetensutvecklingen. Det gör att man genom intervjuerna bara kan dra slutsatser om vad lärarna anser om kompetensutvecklingen och hur de uppfattar att besluten sker men de verkliga övervägandena och analyserna från skolledningen vet vi inget om. På så sätt kan inte undersökningen ge en heltäckande bild av de processer och överväganden som ligger bakom beslut om kompetensutveckling. En annan brist är den ojämna könsfördelningen i intervjugruppen. Slumpen gjorde att det blev fyra kvinnor och en man som intervjuades. En jämnare könsfördelning hade möjliggjort att man vägt in också genusperspektivet i analysen.

5.11 Fortsatt forskning

Även om rönen i undersökningen till stor del stämmer med tidigare forskning gör det begränsade antalet deltagare att det är svårt att veta hur allmängiltiga resultaten är. Därför borde det kunna vara av intresse att följa upp undersökningen med en större kvalitativ studie, eller en kvantitativ undersökning med fler lärare. Men skulle då också kunna titta på fler skolor och kanske även undersöka andra kommuner för att se hur generaliserbara resultaten är. Det vore också intressant att undersöka eventuella skillnader mellan kvinnor och män när det gäller synen på kompetensutveckling.

För att tränga djupare in i de beslutsprocesser som ligger bakom beslut om kompetensutveckling på skolorna vore det också intressant med en undersökning bland skolledare. På så sätt skulle man till exempel kunna få veta om lärare och skolledare bedömer de processer som ligger bakom beslut om kompetensutveckling på samma sätt och om de värderar genomförda utbildningar likadant. Genom en sådan undersökning skulle man även

kunna ta reda på mer om orsakerna till den brist på rationella överväganden som undersökningen med lärarna pekar på.

Även balansen mellan inflytande kontra rationellt beslutsunderlag i form av analyser och utvärderingar kunde belysas ytterligare. Som tidigare framgått så är ju båda företeelserna viktiga för ett bra lärande, samtidigt som de riskerar att stå i motsatsförhållande till varandra. Om beslut alltför mycket grundas på rationella bedömningar minskar personalens inflytande och därmed deras motivation att lära och tvärtom. Frågan är hur man ska hitta en optimal balans mellan dessa faktorer. Detta är inte något som tagits upp i den litteratur jag läst och skulle därför kunna vara ett intressant ämne för fortsatt forskning.

Referenser

Berg L-E. (2003) Den sociala människan: Om den symboliska interaktionismen. I P. Månsson (red) Moderna samhällsteorier: traditioner, riktningar, teoretiker, sid. 151-182. Stockholm: Rabén Prisma.

Berge, van den Wouter. (1997) *Application of ISO 9000 standards to education and training Interpretation and guidelines in a European perspective*. Thesaloniki: CDEFOP – European Center for Development of Vocational training.

Boglund A. (2003). Strukturalism och funktionalism. I P. Månsson (red) Moderna samhällsteorier: traditioner, riktningar, teoretiker, sid. 25-67. Stockholm: Rabén Prisma.

Bäck-Wiklund M. (2003). Fenomenologi: Livsvärld och vardagskunskap. I P. Månsson (red) Moderna samhällsteorier: traditioner, riktningar, teoretiker sid. 70-98. Stockholm: Rabén Prisma.

Collinson, V. and Cook, T.F. (2001) "I don't have enough time" - Teachers' interpretations of time as a key to learning and school change. Journal of Educational Administration Volume 39 Number 3, 2001. sid. 266-281

Dalin, P. (1995) *Skolutveckling Praktik*. Stockholm: Liber Utbildning AB.

Dalin, P. (1994) *Skolutveckling Teori*. Stockholm: Liber Utbildning AB.

Ekholm, M. Lander R. (1994) *Utvärdering och uppföljning som bas för fortbildning och utvecklingsarbete*. I T. Madsén (red) Lärares lärande Sid. 174-188. Lund, Studentlitteratur.

Ellström, P-E. (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv. Stockholm: Publica.

Ellström, P-E (1996) *Arbete och lärande – förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.

Ellström, P-E. och Kock H. (1993) *Kompetensutveckling i offentlig verksamhet*. Arbetsgruppen för forskningsfrågor. Stockholm: Civildepartementet.

Emsheimer P. (1994) *Behovsanalys och uppföljning – för bättre fortbildningsplanering*. I T. Madsén (red), Lärares lärande sid. 189-206. Lund: Studentlitteratur.

- Jacobsen, D.I. och Thorsvik J. (2002) *Hur moderna organisationer fungerar*. Lund: Studentlitteratur.
- Kirkpatrick D.L. (1998) *Evaluating training programs*. Berrett-Koehler Publishers Inc, San Fransisco.
- Kvale S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur, Lund.
- Linnel, U. (1994) *Fortbildning i en decentraliserad skola – En bakgrund och några problemställningar*. I T. Madsén (red), *Lärares lärande* sid. 94-128. Lund: Studentlitteratur.
- Ljung M. (2003). Feministisk teori. I P. Månson (red) *Moderna samhällsteorier: traditioner, riktningar, teoretiker* sid. 220-256. Stockholm: Rabén Prisma.
- Lundmark, A. (1998) *Utbildning i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lärarnas Samverkansråd (2004) *Uppföljning av ÖLA 00 Djupstudie i 20 kommuner 2002-2004 Slutrapport*. Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund.
- Löfgren, P. (1996) *Personalekonomi*. Ängelholm: Bokförlaget Kommunlitteratur/Företagslitteratur.
- Mulford B. och Silins H. (2002). Schools as learning organizations The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration, Volume 40 Number 5 2002* sid. 425-446.
- Månson P. (2003). Marxism. I P. Månson (red) *Moderna samhällsteorier: traditioner, riktningar, teoretiker* sid. 101-144. Stockholm: Rabén Prisma.
- Parsons, T (1964). *Social Structure and personality*. New York: Free Press.
- Risberg O. (1994) *Från fortbildning till en lärande organisation*. I T Madsén (red) *Lärares lärande* sid. 129-156. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman K. (1998). *Utvecklingsarbete - en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Scherp, H-Å. (2002). *Lärares lärmiljö. Att leda skolan som lärande organisation*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Skolverket (1994) LPO 94

Skolverket (2003) *Bakgrundsfaktorer, kompetensutveckling för lärare*. BRUK Skolverkets nationella indikatorsystem för kvalitet i gymnasiet och gymnasiesärskolan. [Elektronisk] Hämtad den 5/2 2005 <http://nana.skolverket.se/bruk/indgy/gyG4.rtf>

Smythe, J. (1995) *Teacher's Work and the Labour Process of Teaching*. I

T.R. Guskey & M. Huberman (Red) *Professional Development in Education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.

Svenning C. (2003). *Metodboken*. Eslöv: Lorentz förlag.

Svensk författningssamling 1993, nr 1405-1750 (1994) *SFS 1993:1478*. Fritzes AB

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, LPO 94, LPF 94*.

Bilaga 1.

Intervjuguide

Kön...

Ålder?

Utbildning?

År i yrket?

Undervisningsämnen?

1. Beskriv någon kompetensutveckling du varit med om?
2. Vad betyder kompetensutveckling för dig i ditt arbete?
3. Beskriv en situation där du haft nytta av den kompetensutveckling du fått?
4. Vad är det som styr vilken typ av kompetensutveckling du deltagit i?
5. Hur kan du och skolan veta att den kompetensutveckling du varit på är bra och ändamålsenlig?
6. Vilka möjligheter finns det att lära sig saker genom den kompetensutveckling som sker i skolan tycker du?
7. Vad tycker du om det lärande som sker genom reflektion och erfarenhetsutbyte i skolan?
8. Vad har du lärt dig av detta lärande?
9. Vad tycker du generellt om kompetensutvecklingen på din arbetsplats?
10. Vilka möjligheter har du att påverka kompetensutvecklingen på din skola?
11. Finns det några hinder för att du ska lära dig saker på ett bra sätt på din skola?