

Arbetslaget tar mark

En studie av förändringsarbets komplexitet

Läroarbilden, vt 2009

Examensarbete, 15 hp

(Avancerad nivå)

Författare: Marina Alexandersson
Anne-Sofie Carlén

Handledare: Susanne Gustavsson
Institutionen för kommunikation och
information

Resumé

Arbetets art:	Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad Nivå, 15 hp Högskolan i Skövde
Titel:	Arbetslaget tar mark. En studie av förändringsarbets komplexitet.
Sidantal:	33
Författare:	Marina Alexandersson och Anne-Sofie Carlén.
Handledare:	Susanne Gustavsson.
Datum:	Maj 2009.
Nyckelord:	Förändringsarbete, arbetslag, organisation, struktur, temabaserad undervisning, ledarskap

Under vår tidigare studie med titel ”Utveckling eller förveckling; En interaktiv studie om en förändringsprocess på en gymnasieskola.” (Alexandersson & Carlén, 2007) uppmärksammade vi förändringsarbets komplexitet. Tillsammans med lärarna och skolledningen togs beslutet att följa upp deras utvecklingsprocess genom denna studie av fördjupande karaktär. Studiens syfte var att förstå vad som sker i en arbetslagspraktik i samband med ett utvecklingsarbete med fokus på de kritiska aspekter som kan uppstå i en sådan process.

Vi antog en hermeneutisk ansats och valde aktionsforskning som metod där vi använde reflexiva intervjuer som erbjuder flexibilitet vid intervjutillfällena. Analysarbetet präglades av att tolka, och reflektera över, insamlad data i relation till vår förståelse som inom hermeneutiken ses som grundläggande.

Resultatet visar på hur flera olika faktorer inverkar på, och samverkar i, förändringsarbete. Ur dessa har vi urskiljt tre kritiska aspekter i arbetslagets förändringsarbete som vi anser särskilt betydelsefulla att beakta vid förändringsarbete;

- Att organisationen förhindrar det pedagogiska förhållningssättet
- Att målstyrning kräver förändrat ledarskap.
- Att samarbete och förändring bidrar till lärares kritiska reflektion och makt över sin egen praktik.

Vi konstaterar att en gemensam förståelse för uppdraget, genom hela skolans organisation, är nödvändig för att kunna genomföra de omstruktureringar som förnyade undervisningsformer kräver. En ytterligare förutsättning för förnyade undervisningsformer är att våga frånga det gamla till förmån för det nya.

Abstract

Study:	Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp University of Skövde.
Title:	The team work obtain power of their domain.
Number of pages:	33
Author:	Marina Alexandersson and Anne-Sofie Carlén.
Tutor:	Susanne Gustavsson.
Date:	May 2009.
Keywords:	Developing project, team work, organisation, structure, theme based teaching, leadership

During our previous study entitled "Development or complication? An interactive study of a developing project in an upper secondary school." (Alexandersson & Carlén, 2007) we noticed the complexity of developing projects. Along with the teachers and school management we decided to follow up their developing project in this study of deeper character. The purpose of the study was to understand what happens in a team work practice related to a developing project focusing on critical aspects that can appear in such a process

Our empirical approach was hermeneutic and our method was action research. We used reflexive interviews which are open and offer flexibility during the interviews. Interpreting and reflection characterized our analysis work

The result indicates several different aspects that effects developing project and we have identified three critical aspects which we find particularly important to take into consideration in developing project.

- That the organisation prevent the pedagogical attitude.
- That management by objectives requires transformed leadership.
- That co-operation and developing project contributes teachers' critical reflection and power of their domain.

We establish that a common understanding of the mission throughout the school organisation is necessary in order to implement restructuring that renew teaching format require. Another condition for renewed teaching format is to relinquish tasks to make place for new ones.

Innehållsförteckning

1	Bakgrund	1
1.1	Inledning	1
1.2	Syfte.....	3
1.3	Teoretisk bakgrund och tidigare forskning.....	3
1.3.1	Arbetslag som organisationsform.....	3
1.3.2	Gemensamma mål.....	4
1.3.3	Relevans och mening	5
1.3.4	Roller och samarbete i förändringsprocesser.....	5
1.3.5	Rektors roll i förändringsarbete.....	6
1.3.6	Organisation och struktur	7
1.3.7	Skolans styrning	8
1.3.8	Sammanfattning.....	10
2	Metod.....	11
2.1	Hermeneutik.....	11
2.1.1	Förförståelse.....	12
2.2	Aktionsforskning.....	13
2.3	Reflexiva intervjuer	14
2.4	Urval.....	15
2.5	Genomförande.....	16
2.6	Analys.....	17
2.7	Trovärdighet.....	18
2.8	Etik	19
3	Resultat	20
3.1	Resultatbeskrivning.....	20
3.1.1	Tematiskt arbetssätt i traditionell skolmiljö.....	20
3.1.2	Tydligare ledarskap efterfrågas	21
3.1.3	Yrkesrollen har utvecklats	21
3.1.4	Engagemanget driver arbetslaget framåt	22
3.1.5	Kritisk reflektion, medvetenhet och acceptans	22
3.2	Kritiska aspekter i förändringsarbetet	23
4	Diskussion.....	24
4.1	Resultatdiskussion.....	24
4.1.1	Balans mellan inre och yttre ramar.....	24
4.1.2	Den nödvändiga strukturen.....	25
4.1.3	Rektors roll och ansvar	26
4.1.4	Arbetslaget tar mark.....	27
4.1.5	Samarbetet genererar mervärde.....	27
4.1.6	Ringar på vattnet.....	28
4.2	Slutsats	29
4.3	Metoddiskussion.....	30
4.4	Fortsatt forskning.....	31
5	Referenser.....	32
	Bilaga 1	

1 Bakgrund

För att möjliggöra för läsaren att bilda sig en uppfattning kring studiens kontext inleds kapitlet med en bakgrundsbeskrivning. Därefter presenteras studiens syfte och slutligen studiens teoretiska bakgrund.

1.1 Inledning

I vår tidigare studie med titeln ”Utveckling eller förveckling; En interaktiv studie om en förändringsprocess på en gymnasieskola.” (Alexandersson & Carlén, 2007) fann och belyste vi olika påverkansfaktorer i den förändringsprocess som ett arbetslag på en gymnasieskola genomgick. Undervisningen förändrades från traditionell undervisning där lärare arbetade självständigt till temabaserad undervisning. Den temabaserade undervisningen är ämnesövergripande och innebär att lärarna i de representerade ämnena samarbetar i både undervisning och planering. Vi fann bland annat att arbetslaget saknade både styrning och frihet. Lärarna efterfrågade ramar och struktur av ledningen, med frihet att utveckla det tematiska arbetet och sin professionalitet inom dessa villkor. Arbetslaget visade också behov av kontinuerliga mötesplatser för utvärdering och reflektion. Istället uppkom informella möten som upplevdes intensiva och ansträngande. Lärarna upplevde också stor tidsbrist och att arbetsbelastningen var hög. Ledarskapet från skolledningen bestod framför allt av verbal stöttning där lärarna gavs muntlig positiv respons. Ledningen stöttade arbetslaget genom att uppmana dem att vidareutveckla undervisningen på det aktuella gymnasieprogrammet. De utövade dock inte någon ledning eller styrning i själva utvecklingsarbetet och den förändringsprocess det medförde. Arbetslaget reflekterade över om de själva hade varit tillräckligt tydliga i sin kommunikation med skolledningen när det gällde de resurser som de ansåg att förändringen till den tematiska undervisningen krävde. De saknade bland annat en formell arbetslagsledare med uppgift att leda förändringsprocessen framåt.

Utvecklingsarbete är ständigt aktuellt i dagens föränderliga samhälle. Informationstekniken har medfört att avstånden mellan individer, samhällen och kulturer minskat. Information sprids snabbt genom dagens teknik vilket medför att vi utsätts för en mängd konkurrerande information, idéer och teorier som vi tar ställning till. Detta ställer krav på oss att tänka kritiskt och reflekterande för att kunna sova i den mängd information som vi kontinuerligt utsätts för. Vi tvingas till, och gör, val som vi kanske inte alltid är medvetna om att vi gör. Skolan är en del av samhället och påverkas därför också av denna utveckling. Skolorna konkurrerar idag om eleverna vilket ställer nya krav på skolorna och dess utformning för att möta de utmaningar och förväntningar som finns bland elever och det omgivande samhället.

Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Skolverket, 2006) skriver att ”Elevers kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband. Skolan skall ge eleverna möjligheter att få överblick och sammanhang, vilket fordrar särskild

uppmärksamhet i en kursutformad skola.” (s. 6). Där anges också att rektor har ett särskilt ansvar för att ”skolans arbete med kunskapsområden, där flera ämnen skall bidra, samordnas så att de utgör en helhet för eleven” (s.17). Dessutom har rektor ansvar för att ”det kommer till stånd samverkan mellan lärare i olika kurser så att eleverna får ett sammanhang i sina studier” (s.17).

Läroplanen för gymnasieskolan påtalar alltså vikten av samarbete och helhetssyn. Vikten av samarbete uppmärksammas av Blossing (2000) som i sin studie om skolförbättring påpekar att det är viktigt att skolans arbetsplaner utvecklas och förnyas enligt läroplanernas intentioner gällande samarbete och helhetssyn. Det kan innebära en övergång från ämnesindelning till ämnesintegration vilket han menar kräver en förändring av lärares tjänstestruktur.

Lärare kan ha skilda uppfattningar om hur undervisning ska bedrivas och Scherp (2002) menar att det går att urskilja två tendenser bland dessa uppfattningar. Den ena är att arbeta ämnesöverskridande i arbetslag, den andra är den traditionella förmedlingspedagogiken som han anser blir mer ämneskoncentrerad. Därför menar han att lärares syn på hur undervisning skall bedrivas ligger till grund för deras syn på skolutveckling. Skolledare har därför en mycket viktig roll att istället för att organisera lärarnas görande fördjupa lärarnas förståelse av styrdokumentens uppdrag. Vidare måste skolledaren lyfta lärarnas lärande genom arbetslagsarbete där lärandet och inte görandet är i fokus. Förståelsen av vilka aspekter som gör att något förbättras är det centrala menar han, inte förbättringen i sig. Att upprepa det som är bra ger inte utveckling utan kopiering.

Styrdokumentet beskriver vikten av ämnesintegration för att ge elever helhet och Scherp (2002) menar att skolans styrning därför måste bli mer lärarorienterad där lärare är delaktiga i verksamhetsutvecklingen. Han anser att denna förändring är nödvändig för att kunna utveckla skolan från en görandekultur till en förståelsekultur. Den görandekultur som traditionellt existerar på många skolor riskerar att på sikt avprofessionalisera läraryrket då lärarna i en görandekultur endast åläggs att utföra åtgärder och distanseras till verksamhetsutvecklingen. Enligt Assermark och Sörensson (1998) bidrog kommunaliseringen av skolan till att en ny kunskapssyn växte fram som innebar att skolans olika ämnen bör integreras för att utgöra en helhet för eleverna och därmed öka verklighetsanknytningen. Författarna menar att eftersom eleverna skall förberedas för sitt kommande arbetsliv måste undervisningen i skolan förändras i riktning mot en mer arbetslagsorienterad undervisning. Eleverna behöver uppgifter som kräver att de samarbetar samtidigt som de också behöver krav på ansvarstagande och självständighet i sitt arbete. Det är därför ”nödvändigt att lärare samverkar kring elevers kunskapsinhämtande och innehåll i utbildningarna i en mer strukturerad och organiserad form än tidigare.” (s. 24).

Skolan i vår studie har förändrat ett gymnasieprogramms undervisning från traditionell till tematisk undervisning. Förändringen innebär en skolutveckling med syfte att främja elevers helhetssyn och möjligheter att se samband och sammanhang i sitt lärande. Förändrings- och utvecklingsprocesser är både arbets- och tidskrävande och vi finner därför Svedbergs (2003a, s. 375-376) tre frågor relevanta att ställa i allt förändringsarbete.

- Vad ska vi sluta göra?
- Vad ska vi fortsätta göra?
- Vad nytt ska vi börja göra?

Frågorna kan vid första anblicken ses som triviala men vi menar att de istället är vägledande i förändrings- och utvecklingsarbete. Förändringsarbete kräver både tid och arbetsinsatser och kretsar i allmänhet kring det nya som ska göras. För att detta ska få utrymme menar vi att det är nödvändigt att lyfta fram och besluta vad som skall sluta göras och fortsättas göra. I vår tidigare studie (Alexandersson & Carlén, 2007) framkom att lärarna påbörjat sitt förändringsarbete utan att det beretts utrymme för detta vare sig tidsmässigt eller resursmässigt.

Under en arbetslagsträff våren 2008 presenterade vi vår tidigare studies resultat och förde en dialog med arbetslag och skolledning kring det framkomna. Vid detta tillfälle uttryckte både skolledning och arbetslag önskemål om en uppföljningsstudie av förändringsprocessens utveckling. Mot bakgrund av ovan kommer vi att göra en studie som följer upp arbetslagets förändringsprocess. Studien är ett resultat av gemensamt arbete där vi båda har varit delaktiga i processens samtliga delar.

1.2 Syfte

Arbetslaget har förändrat sitt arbetssätt från traditionell undervisning till tematisk undervisning vilket medfört en förändringsprocess. Under arbetslagets första år genomförde vi en studie som studerade lärarnas förändringsprocess samt var en del i arbetslagets utvärderingsarbete kring densamma. Arbetslaget och skolledningen efterfrågade en uppföljande studie av deras utvecklingsarbete vilket utmynnade i denna studie av fördjupande karaktär.

Studien undersöker och uppmärksammar faktorer som är betydelsefulla i förändringsprocessen och hur lärarna upplever sina möjligheter att påverka denna process.

Syftet med studien är att förstå vad som sker i en arbetslagspraktik i samband med ett utvecklingsarbete med fokus på de kritiska aspekter som kan uppstå i en sådan process.

1.3 Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

Med utgångspunkt från studiens syfte har vi sökt forskning och litteratur som vi anser vara relevant för studien. Texten presenteras under rubriker som representerar aspekter som vi funnit centrala för studiens syfte vilka tillsammans bildar en helhet.

1.3.1 Arbetslag som organisationsform

Att arbeta i arbetslag innebär enligt Assermark och Sörensson (1998) att lärare får större inflytande på det som ”påverkar planering, genomförande och undervisning” (s. 26).

Arbetslaget definierar sina egna mål som de också har befogenheter att besluta om. Verksamheten sätts i ett helhetsperspektiv där alla delar knyts samman vilket medför att arbetslaget får ökat ansvar, ökat utrymme för egna initiativ samt en vidgad beslutsrätt. Författarna menar att det medför bättre möjligheter för utveckling och förnyande av undervisningen och dessutom möjligheter för effektivare resursutnyttjande. Förnyande av undervisning innebar i vår tidigare studie (Alexandersson & Carlén, 2007) en övergång från ämnesinriktad till ämnesövergripande undervisning. I samband med förändringen startade ett arbetslagsarbete kring den nya undervisningsformen. För att utveckla ämnesövergripande undervisning anser Scherp och Thelin (2004) att arbetslagsarbete är *nödvändigt* eftersom samarbetet skapar kunskaps- och erfarenhetsutbyte som annars inte är möjligt. Arbetslagsarbete kräver enligt Assermark och Sörensson (1998) att arbetslaget diskuterar fram en gemensam pedagogisk grundsyn baserad på styrdokumentens mål. Därefter bör arbetslaget formulera enkla och tydliga mål för verksamheten som förutom att de måste stämma överens med styrdokumentens mål också måste vara realistiska att genomföra. För att alla skall uppleva att de är delaktiga mot de gemensamma målen är det viktigt att alla också är delaktiga i att utforma målen vilket Larsson (2004) påtalar i sin studie.

Varje enskild skola ansvarar idag för sin egen verksamhet och om ett arbetslagsarbete skall leda till utveckling och lärande menar Larsson (2004) att det krävs att skolorganisationen skapar förutsättningar för arbetslagsarbete eftersom det inte är något ”som enskilda lärare kan göra individuellt och i avskildhet” (s. 56). Arbetslagsarbetet kan utgöra ett stöd för lärarna då arbetslaget kan fungera som en länk mellan lärarna och organisationen i helhet (Ohlsson, 2004). Scherp och Thelin (2004) menar att arbetslag också utgör en trygghet för lärarna vid utvecklingsarbete eftersom de där kan dela med sig och reflektera över den förändringsprocess ett utvecklingsarbete medför. Arbetslaget i vår studie uppger att arbetsbelastningen var hög och att samarbetet var krävande under det första året med det tematiska arbetssättet (Alexandersson & Carlén, 2007). Scherp och Thelin (2004) anser att arbete i arbetslag ger den grund som krävs för att lärarna ”ska våga och orka förändra sin egen undervisning” (s. 69) och de påpekar att arbetslagsarbete därför skall ses som utvecklingsbefrämjande. Arbetslagsarbete kräver tid och sker inte det kunskaps- och erfarenhetsutbyte som Scherp och Thelin (2004) beskriver kan arbetslagsarbete istället upplevas som irrelevant och tidskrävande. Är arbetslaget dessutom under nybildning krävs utarbetning av gemensam pedagogisk grundsyn baserad på styrdokumentens mål (Assermark & Sörensson, 1998) vilket, förutom att det är tidskrävande, också ställer krav på lärares engagemang. Vi noterar att det inte är arbetslagsarbetet i sig som är det centrala utan vad det generar.

1.3.2 Gemensamma mål

Ett grundläggande element för att skapa förutsättningar för lärande i organisationer och arbetslag är enligt Senge (2006) förmedling av gemensamma mål. Han menar att det krävs en gemensam vision och ett positivt engagemang om arbetslaget skall lyckas med sitt uppdrag. Ohlsson (2004) påpekar dock att det är viktigt att notera att innebörden av de båda begreppen mål och vision kan variera från individ till individ. Dels kan individer ha olika erfarenheter av att arbeta målstyrt, dels kan de ha skilda uppfattningar om arbetslagsarbete. Även i SOU 1997:21 beskrivs vikten av att utforma och analysera gemensamma mål samt betydelsen av den gemensamma utvecklingsprocess som leder fram till dessa. Vår tidigare studie (Alexandersson & Carlén, 2007) visar att lärarna hade

formulerat ett gemensamt mål där de vill förändra undervisningen med avsikt att göra den mer attraktiv för eleverna samtidigt som de ansåg att den tematiska undervisningen i högre utsträckning möjliggör den helhetssyn som styrdokumentet kräver.

Trots gemensamma mål påpekar Lindqvist (1999) att arbetslagsarbete är en påtvingad samarbetsform som i målstyrningens anda formulerats i kommunala skolplaner och alltså inte är självvald. Han menar att det därför är viktigt att se till de olika personligheterna och deras erfarenheter. Lärare är individer och har olika egenskaper som måste tas hänsyn till i ett arbetslagsarbete. Likväl som det finns eldsjälarna finns det de som är mer avvaktande av olika anledningar och Lindqvist (1999) påpekar att det är viktigt att tillåta dessa olika förhållningssätt. Lärares olika sätt att engagera sig i ett arbetslagsarbete noterades i vår tidigare studie (Alexandersson & Carlén, 2007) där några betraktades som mer drivande än andra när det gällde samarbetet kring den tematiska undervisningen. Hur ett arbetslag skall uppnå och bibehålla engagemang för sitt arbete anser Hall (1990) att ledningsorganisationer och chefer har stor möjlighet att påverka. Hon anser att kärnan är att garantera deltagarna ett personligt inflytande både när det gäller nuet och framtiden. Deltagarna måste få bekräftelse och makt att genomföra det man ombetts fatta beslut om. Det är dock inte tillräckligt med någon eller några engagerade deltagare i gruppen, det krävs ömsesidigt förtroende och beroende mellan deltagarna och att det finns en *gemensam strävan*. Förutom innehåll och ansvar menar Ohlsson (2004) att lärarna också måste ges och ta ansvar för den gemensamma kommunikationen i arbetslaget. För att uppnå förtroende mellan deltagarna menar Senge (2006) att det är viktigt att skapa en miljö med öppen dialog där kunskaper och erfarenheter kan utbytas vilket då leder till synergieffekter i gruppen. Även Ohlsson (2004) diskuterar synergieffekter och menar att samarbete innebär att människor tillsammans lär sig mer, och på annat sätt, än de annars skulle ha gjort enskilt vilket alltså ger ett mervärde.

1.3.3 Relevans och mening

Starkt sammanknutet med engagemang är relevans och Hall (1990) ser relevansfaktorn som ett bindemedel som håller ihop organisationen i den dagliga verksamheten och skapar den enhetlighet som hon menar krävs för att engagemanget skall bestå. När människor *upplever* att de ägnar stor tid åt irrelevanta ändamål och att de får mindre tid över till relevanta arbetsuppgifter leder detta till sjunkande engagemang och intresse, i värsta fall till likgiltighet inför arbetet. Om engagemanget sjunker hos en individ i gruppen menar Senge (2006) att det är gruppens uppgift att motivera individen att delta aktivt i arbetslagsarbetet. Det är därför viktigt att varje individs kompetens och kunskaper lyfts fram som viktiga komponenter i arbetslagsarbetet för att alla skall bli bekräftade och ha olika roller att fylla. Berg (2003) påpekar att det inte är självklart för lärare att söka utmaningar. Likväl som lärare kan söka nya professionella utmaningar kan andra uppleva det som arbetsamt. Detta kan resultera i negativa attityder gentemot dem som söker nya utmaningar och i värsta fall leda till respektlöshet.

1.3.4 Roller och samarbete i förändringsprocesser

Känslan av att ha en betydelsefull roll i en grupp belyses av Svedberg (2003a). Han beskriver en modell som använts inom grupp-, team- och ledarutveckling som kallas FIRO-modellen (Fundamental Interpersonal Relationship Orientation). Modellen

beskriver att en grupp i huvudsak genomgår tre faser under sin bildning och utveckling. Den första är tillhörandefasen, sedan följer rollsökningsfasen och slutligen samhörighetsfasen. Inledningsvis lär deltagarna känna varandra och skapar relationer och gruppen har då ofta låg konfliktnivå. Efter en tid börjar deltagarna söka roller i gruppen och intressera sig för ledarskap och ansvar. Detta menar Svedberg (2003a) ställer krav på både gruppmedlemmar och ledare eftersom ansvar måste fördelas och roller tilldelas. Att arbetslaget genomgår olika faser där deltagarna kan känna osäkerhet inför förändringen av yrkesrollen och dess arbetsuppgifter beskrivs också i SOU 1997:21. Vår erfarenhet från vår studie (Alexandersson & Carlén, 2007) visar att lärarna upplevde en frustration och komplexitet kring den egna yrkesrollen då de förändrade sin undervisning från traditionell till tematisk.

Förändringsarbete innebär att många faktorer skall samverka och Ahlstrand (1995) konstaterar att det ofta inte är tillräckligt med att genomföra strukturförändringar för att lyckas. Hon menar att förändringsarbete ”kräver insatser på många fronter samtidigt” (s. 158) och nämner bland annat tid för samverkan, ändrade arbetstider och ökad kommunikation mellan lärare och ledning. Att förändringsarbete är komplext och beroende av flera olika samverkande processer beskrivs även av Cao, Clarke och Lehaney, (2000). De menar att förändringsarbete därför alltid bör innefatta fyra områden som de anser kompletterar varandra, nämligen processförändring, funktionsförändring, kulturförändring och maktförändring. I ett förändringsarbete är det alltså inte tillräckligt att förändra enbart en av dessa faktorer likväl som ingen heller kan uteslutas eftersom samtliga inverkar på varandra. Skoltradition och dess strukturer i form av ansvars- och tjänstefördelning är faktorer som samtliga är nödvändiga att analysera och relatera till förändringsarbetet.

1.3.5 Rektors roll i förändringsarbete

Skolor präglas enligt Liljeqvist (1999) traditionellt av att lärare ansvarar för den egentliga styrningen av undervisningen och skolledningen i huvudsak står för den administrativa delen. En konsekvens av detta är ämnesinriktad undervisning där lärares engagemang och kompetens utvecklas inom ämnet och att helhetssynen därför blir lidande. Den kritiska utvärderingen av elevernas lärande riskerar då att bli ämnesindeldad istället för att utvärderas som helhet.

Skolans styrning diskuteras även av Sandström (2005) som använder termerna *vertikal och horisontell styrning*, där den horisontella styrstrukturen motsvarar ”samverkan, arbetslag och ämnesintegration” (s. 38). Den vertikala motsvarar den traditionella regelstyrningen som lämnar litet utrymme för samarbete. En förändring mot horisontell styrning innebär att lärares roller förändras vilket av den enskilde kan upplevas som både engagerande och belastande. Lärarrollens förändring beskrivs också av Berg (2003) som benämner den som både avgränsad och utvidgad. Ingen av dem utesluter varandra och det ligger ingen värdering i dem. Han använder begreppen för att belysa hur lärare arbetar ämnesinriktat kontra ämnesövergripande och påpekar att lärare kan arbeta på båda sätten. Det ena behöver alltså inte utesluta det andra. Han kopplar den avgränsade rollen till regelstyrning och den utvidgade till målstyrning och uppmärksammar hur skolans styrning påverkar lärarnas professionella arbete. Målstyrningen innebär att skolverksamheten som helhet i högre grad än tidigare förutsätts ansvara för mer än det traditionella klassrumsarbetet vilket Berg (2003) menar

öppnar upp för en utvidgad lärarprofessionalism. Lärare förväntas alltså arbeta ämnesspecifikt samtidigt som de förväntas arbeta ämnesövergripande och i arbetslag. Detta innebär enligt honom att lärare arbetar både avgränsat och utvidgat.

Ledarskapet har betydelse för gruppens utveckling vilket Hall (1990) understryker genom att påpeka att ett snabbt sätt att ta död på engagemanget ”är att låta människor upptäcka att de trots flitig samverkan inte kan få något att hända – att ständigt få höra sina chefer tala om de många hindren för att genomföra överenskomna beslut” (s. 80). Skolledares begränsade närvaro i arbetslagen kan av lärarna tolkas som ett ointresse och därför påverka deras engagemang negativt och Scherp (2002) uppmärksammar därför den svåra balansgång som skolledare ställs inför. Samtidigt som skolledare måste visa förtroende för arbetslagets förmåga måste skolledare också aktivt delta i arbetslagsprocessen.

Ledarskap innebär att kunna förändra sin ledarroll efter de behov som verksamheten har och Svedberg (2003a) menar att det ställs flera olika krav på ledarskapet i en grupprocess då gruppens behov av styrning förändras under utvecklingens gång. Inledningsvis förväntar sig gruppen att ledaren utövar traditionell makt och gruppen har ofta låg konfliktnivå. Den efterföljande rollsökningsfasen präglas av att gruppen istället behöver handledning och lyhördhet. När rollerna så småningom stabiliserats och accepterats framträder känslan av samhörighet. Gruppen löser då uppgifter effektivt och relationsproblem hanteras endast om och när de uppstår och behovet av det ledarskap som tidigare krävdes har minskat. Ledarskapet har övergått till en ”bakgrundsroll”. Behovsanpassning av ledarskap uppmärksammas också av Scherp (2002) som menar att hur rektor lyssnar av och tar till sig medarbetarnas behov påverkar skolutvecklingen i negativ eller positiv riktning.

Lärares pedagogiska utveckling och förändringsarbete diskuteras även av Blossing (2000). Han menar att för att kunna verkställa detta behövs det formellt utsedda ”förändringsagenter” (s. 164) som leder utvecklingsarbetet framåt i dess olika faser. Förutom att leda arbetet skall de också granska lärarens arbete i undervisningen i relation med de uppsatta målen. Dessa förändringsagenter är inte likställda med skolledare eller rektor utan kan vara en pedagogisk utvecklingsledare eller konsult. Skolledaren skall verka för att utveckla det pedagogiska arbetet genom att ställa krav på förbättring och att granska den enskilde lärarens undervisning. Blossing (2000) menar att skolledaren har en viktig roll att fylla genom att observera dessa prestationer och även att ge kompensation för dem.

1.3.6 Organisation och struktur

Arbetslagsarbete innebär samverkan och Assermark och Sörensson (1998) påpekar att skolorganisationer måste skapa förutsättningar för detta. Det krävs att kontinuerliga planeringsträffar genomförs och att de struktureras så att de har ett meningsfullt innehåll som leder till att den individuella planeringstiden avlastas och därmed ger en positiv effekt för lärarna. Assermark och Sörensson (1998) anser att en förutsättning är att planeringsträffarna har obligatorisk närvaro.

Ett förändringsarbete från traditionell undervisning till ämnesövergripande undervisning innebär en organisatorisk förändring. Sandström (2005) menar att ämnesövergripande

undervisning och arbetslagstanken står mot ämnesfokusering och ämneslag. Organisationen måste därför utarbeta vad den vill åstadkomma och en avgörande faktor är hur schemalaggningshanteringen ser ut. Om det är skolämnet som styr schemalaggningshanteringen ser hon att arbetslagets möjligheter att hitta gemensamma tider för planering begränsas. Är det istället arbetslagssidan som styr schemalaggningshanteringen kan istället ämneskollegiet få svårt att hitta tider för träffar.

För att nya undervisningsformer skall kunna utvecklas krävs omstrukturering av skolorganisationen. Veckoscheman och ämnesindelning förhindrar nya undervisningsformer att ta plats och Scherp (2002) menar därför att utan förändring av skolorganisationens struktur omöjliggörs skolutveckling.

Ämnesövergripande undervisning innebär enligt Liljequist (1999) en övergång från funktionstänkande mot produkttänkande vilket medför en decentralisering av ansvaret. Men, skriver han, om detta nytänkande med ökat samarbete skall lyckas fullt ut krävs en ”radikalt förändrad syn på skolans tidsdisposition” (s. 227). Hur skolorganisationen disponerar lärares tid och resurser påverkar både individ och samarbete (Ohlsson, 2004). Han påpekar dock att det finns fler aspekter än tid och resurser som påverkar lärares samarbete i arbetslag. I själva arbetslagsprocessen kan det finnas inneboende motstånd som bör medvetandegöras.

1.3.7 Skolans styrning

Skolan är centralstyrd genom nationellt utformade mål och styrdokument som ligger till grund för skolverksamheten. Ansvaret för utformningen av skolverksamheten är decentraliserat till kommunerna som åläggs att genomföra styrdokumentens intentioner. Varje enskild skola utformar sedan sin egen skolplan utifrån de nationella styrdokumenterna och det är upp till varje enskild skola att med tilldelade resurser uppfylla skolplanens uppsatta mål och utforma en organisation för detta.

En målstyrd organisation innebär att beslutsfattandet decentraliseras ner i organisationen så långt som möjligt. Assermark och Sörensson (1998) menar att en förutsättning för att utvecklingsarbete eller förändringsarbete skall lyckas är hur tjänstefördelning och schemalaggningshanteringen organiseras. Arbetslagen måste känna till vilka ramar de har att arbeta inom. Ledningen har en viktig roll i att visa förtroende och tillit för arbetslagen genom att delegera ansvar och befogenheter att fatta och genomföra beslut. Skolans styrning är dock komplex och Berg (2003) belyser skolans explicita och implicita styrning. Den explicita ger uttryck för formell styrning med mål och åtagande och uttrycker en förpliktelse, medan den implicita är uttryck för informell styrning där skolans tradition och kultur är styrande. Skolans ledarskap innebär därför att bedriva det vardagliga skolarbetet i förhållande till dessa två styrningsbegrepp som Berg (2003) beskriver som yttre och inre ramar för verksamheten. Inom dessa ramar menar han att det finns ett frirum som är tillgängligt både för skolledare och lärare men som inte alltid utnyttjas.

Decentralisering och målstyrning leder inte alltid till skolutveckling enligt de skolutvecklingsprojekt Berg (2000) arbetat med. Han konstaterar att decentraliseringen tvärtom tenderar att stanna på förvaltnings- och politikernivå. Målstyrning menar Scherp (2002) är ett ”uppifrån- och nedperspektiv på skolutveckling” (s. 57) och han anser att målstyrningen därför främjar den traditionella undervisningsstrukturen där

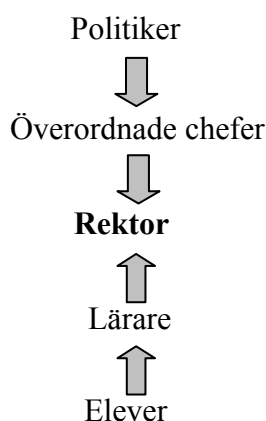
ämneskunskaper är i fokus istället för helhetssyn och ämnesövergripande undervisning. Utformas däremot en gemensam förståelse av styrdokumentens uppdrag genom hela skolans organisation, det vill säga från politikernivå till lärarnivå, öppnas möjligheter för skolutveckling.

Målstyrningens införande innebar att kommunerna tilldelades ansvaret för skolan varvid de också fick större befogenheter att själva bestämma över sin organisation. Svedberg (2003b) menar att kommunerna då skulle bedriva en mer företagsinriktad verksamhet och att ekonomin då blev en betydande faktor. Även Berg (2000) anger kommuners skilda ekonomiska förutsättningar som en faktor som påverkat att decentraliseringen och målstyrningen inte lyckats i den utsträckning som var tänkt eftersom förändringsarbete kräver resurser.

Även rektors roll påverkas av målstyrning och decentralisering och Svedberg (2003b) menar att rektorn befinner sig i en komplex tillvaro. Rektors roll är att leda en målstyrd pedagogisk utveckling med resurser som baseras på kommunens ekonomi. Därtill läggs att ständigt vara ifrågasatt av lärarkollektivet med dess ofta, enligt Svedberg (2003b), skeptiska åsikter om målstyrning. Han konstaterar att rektorsrollen därmed blir utsatt för tryck både ovanifrån och underifrån.

Rektorsrollen innebär att utveckla förståelse av styrdokumentens uppdrag. Förutom att verka för att lärarna utvecklar sin förståelse av uppdraget påpekar Scherp (2002) att det också krävs att rektor utvecklar förståelse av uppdraget så att en gemensam förståelse av uppdragets innebörd kan formuleras. Det vill säga att rektor och lärare har en gemensam förståelseram som ligger till grund för uppdraget. Skolutveckling kräver också kompetensutveckling. För att kompetensutveckling skall bidra till skolutveckling krävs dock enligt Scherp (2002) att den är relevant för lärarna och den skolutveckling de bedriver.

Mellanchefens dilemma i politikerstyrda organisationer beskriver Wolmesjö (2008) genom följande illustration som vi anpassat till skolororganisationens struktur. (s.149)



Hon beskriver vidare komplexiteten med ledarskap i offentlig sektor genom att diskutera tre påverkansfaktorer. För det första är verksamheten politiskt styrd vilket innebär att nya verksamhetsmål kan antas vart fjärde år. Politiska mål och riktlinjer, som inte alltid är tydliga, påverkar tillsammans med besparingskrav rektorns handlingsutrymme

(Wolmesjö, 2008). För det andra menar hon att det är viktigt att också uppmärksamma offentlighetsprincipen som medför att skolverksamheten är öppen för allmänheten. Den tredje faktorn är att den offentligt styrda verksamheten kan åläggas specifika mål eller prioriteringar från staten. Skolororganisationens komplexitet uppmärksammas också av Berg (2000) som beskriver att det förutom läroplansramar finns ekonomiska och juridiska ramar och konflikter kan uppstå mellan olika regelsystem. Han understyrker också att kommun och stat inte alltid drar åt samma håll och det finns stora möjligheter till tolkningar.

1.3.8 Sammanfattning

Sammanfattningsvis konstaterar vi att skolans styrning är komplex. De övergripande målen formuleras nationellt för att sedan åläggas kommunerna att genomföra. Varje skola utarbetar därefter sin egen skolplan baserad på de nationella styrdokumenterna. Skolororganisationen är alltså politiskt styrd och offentlighetsprincipen gör skolan tillgänglig för allmänheten och rektorsrollen utsätts därför för påtryckningar både uppifrån och nedifrån.

I litteratur och tidigare forskning finner vi att arbetslagsarbete är utvecklingsbefrämjande och nödvändigt vid ämnesövergripande undervisning, något som Sandström (2005) påpekar kräver en organisatorisk förändring av den traditionella skolan och dess struktur. Det innebär bland annat att schemaläggning måste hanteras på ett annat sätt (Scherp, 2002). Arbetslagsarbete som organisationsform innebär att lärare ges större inflytande och befogenheter kring det som påverkar deras arbete och undervisning. Vidare förutsätter arbetslagsarbete att en gemensam pedagogisk grundsyn utarbetas, att gemensamma mål formuleras samt att det finns en gemensam strävan att nå dessa (Hall, 1990). Vi noterar att ett förändringsarbete ställer krav på skolororganisationens samtliga nivåer där traditionella yrkesroller utmanas.

2 Metod

Metodvalet styr hur vi samlar in data och hur analysarbetet fortskrider. Inledningsvis presenteras vår ansats som efterföljs av forskningsmetod och metod för insamlandet av data. Därefter beskrivs vårt urval och genomförande som efterföljs av ett analysavsnitt. Avslutningsvis behandlas trovärdighet och etiska aspekter.

2.1. Hermeneutik

Vi valde att använda oss av en hermeneutisk ansats eftersom vi fann den passande för studiens syfte som är att förstå vad som sker i en arbetslagspraktik i samband med ett utvecklingsarbete med fokus på de kritiska aspekter som kan uppstå i en sådan process. Den hermeneutiska ansatsen syftar till att skapa förståelse av en fråga eller ett fenomen. Den förståelse som hermeneutiken möjliggör, är förståelsen för det som finns bakom det direkt synliga. Förståelsen utformas och utvecklas enligt Ödman (2003) genom forskarens tolkningar av olika typer av data och är en kontinuerlig process. Forskningsprocessen omfattas av fyra aspekter: ”tolkning, förståelse, förförståelse och förklaring.” (s. 74). Även Alvesson och Sköldberg (1994) skriver att en hermeneutisk tolkning omfattar fyra aspekter men de benämner dem istället: ”tolkningsmönster, text, dialog och uttolkning” (s. 170). Dessa verkar inte avskiljande utan samverkar med varandra under vårt arbetes gång. Den hermeneutiska ansatsen innebär alltså en kontinuerlig process mellan olika delar som samverkar i en helhet.

Hermeneutiken innebär tolkning och enligt Ödman (2003) kräver tolkning att forskaren medvetandegör sin förståelse av insamlad data och dess innebörd och betydelse. Alvesson och Sköldberg (1994) menar att tolkning innehåller både intern och extern förståelse av datamaterialet. Våra erfarenheter utgör den interna förståelsen och den teori och forskning vi tillägnat oss den externa förståelsen. De bildar tillsammans den förförståelse som ligger till grund för våra tolkningar.

Förförståelsen är grundsatsen för att kunna förstå och Ödman (2003) beskriver hur förförståelse innefattar tolkarens tidigare erfarenheter och kunskaper samt tidigare händelser. Förförståelsen är därför aldrig neutral och kan därför utgöra ett hinder eftersom förutfattade meningar kan påverka tolkningarna av insamlad data. Han påpekar dock att förförståelsen ändå enligt hermeneutisk mening ska ses som en tillgång eftersom den kan möjliggöra en både djupare och vidare tolkning då forskaren redan har en viss kännedom kring forskningsfältet. Det innebär att förförståelsen används som ett verktyg i tolkning. Hermeneutiskt tolkningsarbete innebär ett ständigt växelspel mellan förförståelse och förståelse och Alvesson och Sköldberg (1994) påpekar att förförståelsen därför är en förutsättning i tolkningsarbetet.

Förståelsen förändras under studiens gång eftersom tolkningar av det insamlade materialet leder till nya tankar och tolkningar. Människor tror sig ofta förstå ett insamlat

datamaterial vid första anblicken. Vid närmare eftertanke kring insamlad data menar Ödman (2003) att förståelsen förändras till en insikt som inte nödvändigtvis överensstämmer med den inledande förståelsen. Tolkningsarbetet innebär att deltolkningar görs ur vilka ny förståelse framträder vilket Alvesson och Skoldberg (1994) menar därför påverkar det fortskridande tolkningsarbetet. Då vi söker förstå vad som sker i en arbetslagspraktik anser vi att tolkningsmetoden är ett passande redskap. De olika delarna, förförståelse, tolkning och förståelse, samverkar alltså med varandra under vår forskningsprocess och leder så småningom fram till en slutsats.

Den hermeneutiska processens växelspel tydliggörs av Ödman (2003) som beskriver den som växlingar mellan närhet och distans, mellan förståelse och förklaring. Tolknigen utmynnar ur relationen mellan förklaring och förståelse, där förförståelsen är det grundläggande element som den hermeneutiska ansatsen bygger på.

2.1.1 Förförståelse

Då förförståelsen ses som grundläggande inom hermeneutiken har vi valt att behandla den på ett mer fördjupat sätt.

Förståelse är inte något bestående, den fördjupas, förändras och förtydligas allteftersom ny information och nya erfarenheter erhålls. Förståelse ingår därför i en aldrig avstannande process. Denna process kan liknas vid ett dynamiskt växelspel där olika delar interagerar med varandra i en helhet. Helheten kan heller inte förstås utan en förståelse för dess delar (Thomsson, 2002). Förståelse delas av Berlin (2004) upp i vardagsförståelse och vetenskaplig förståelse. Vardagsförståelse beskriver han som ett personligt och situationellt sätt att förstå omvärlden på. Den vetenskapliga förståelsen handlar istället om en generell allmängiltig förståelse. Han utvecklar resonemanget vidare och diskuterar forskningsprocessen som bestående av allmän förståelse och diagnostisk förståelse. Den allmänna förståelsen är den skicklighet som forskaren tar med sig in i varje projekt medan den diagnostiska utvecklas specifikt i aktuell undersökningssituation. Om forskaren saknar grundkunskaper om forskningsområdet krävs tid för instudering av området. Eftersom vi genomfört en tidigare studie på skolan har vi kännedom kring arbetslagets förändringsprocess och det tematiska arbetssättet. Studien visade på faktorer som påverkat deras utvecklingsprocess. Dessa ligger till grund för vår förförståelse och den diagnostiska förståelse som Berlin (2004) beskriver.

I tolkningsprocessen växlar forskaren mellan att fokusera del och helhet vilket utvidgar och fördjupar forskarens förförståelse till ny utgångspunkt. Det är dock inte alltid så att ny fördjupad förståelse utvecklas. Ett hinder kan vara att forskare istället omvandlar information så att den bättre stämmer överens med den egna förståelsen, och därmed bekräftar sig själva. Ett fördomsfullt tänkande kan förhindra utvecklingen av ny fördjupad förståelse. Genom en kontinuerlig och öppen diskussion om datainnehåll förhindras att en självbegränsande process tar form (Ödman, 2003). Vi ser fördelar med att vara två som samarbetar med studien då en ständig diskussion förs kring datamaterialet och våra gemensamma och individuella tolkningar av detta.

2.2 Aktionsforskning

Studiens data samlas in från lärares vardag och deras upplevelser av förändringsprocessen. Vi finner att aktionsforskning är en passande benämning på studiens karaktär då studiens syfte är att förstå vad som sker i en arbetslagspraktik i samband med ett utvecklingsarbete med fokus på de kritiska aspekter som kan uppstå i en sådan process.

Aktionsforskning är enligt Mattsson (2004) en praxisorienterad metod då dess syfte är att utveckla och finna ny kunskap om praktiken. Den är interaktiv genom att forskaren träder in i aktuell verksamhet och inte förhåller sig distanserad som i den traditionella forskningsmetoden. Forskaren tar därmed del av respondenternas och forskningsområdets vardag och kontext. Liksom vid vår tidigare studie har vi denna gång kontinuerligt återkommit till skolan för att arbeta med studien. Detta har gjort oss kända på skolan och inneburit att vi lärt känna skolmiljön.

Samspelet mellan människa och samhälle påverkar varandra i ett dialektiskt samspel och aktionsforskaren intresserar sig för de ”handlingar genom vilka människor påverkar varandra och samhället” (Mattsson, 2004, s. 21). Han menar att en grundtanke är att människor ständigt förändrar världen och att människan i sin tur förändras med den i en dialektisk process. Vidare skriver han att aktionsforskaren söker ny kunskap som i ett större perspektiv kan förbättra samhälleliga förhållanden. Vårt sätt att arbeta med aktionsforskning är att genom att studera praktiken finna faktorer som kan bidra till att nå studiens syfte. Det vill säga den del av aktionsforskningen som kännetecknas av en reflekterande hållning och dialog med praktiker. Som forskare medverkar vi alltså inte till att lösa konkreta problem. Däremot möjligen till att synliggöra något som kan underlätta eller förbättra praktiken. I den meningen bidrar en hermeneutisk tolkning till mer fördjupad förståelse.

Vi är kända på skolan genom vår förra studie och genom att vi innan intervjutillfällena har besökt arbetslaget för att bland annat informera om studien. Vid några tillfällen har vi arbetat med analysarbetet i skolans bibliotek. Detta har gjort att vi kommit att lära känna miljön och lärarna utanför intervjusituationen vilket har skapat en djupare förståelse av skolmiljön. Dessa villkor blev en aspekt på vår förförståelse. Samtidigt har också en ömsesidig respekt mellan lärarna och oss utvecklats. Aktionsforskaren intresserar sig för ”att förstå och förhålla sig till praktiken” (s.39) och Ohlsson (2002) beskriver forskarens roll inom aktionsforskning som kritisk och reflekterande till sitt forskningsfält och sin förförståelse.

Aktionsforskningen har ingen början eller slut utan ingår enligt Bell (2000) i en kontinuerlig process där deltagarna fortsätter att reflektera över, och kritiskt granska, den egna verksamheten. Hon ser aktionsforskningen snarare som ett angreppssätt än en metod där avsikten är att förbättra, synliggöra och öka förståelsen av en konkret verklighet. All förbättring kräver ny kunskap och utgångspunkten för ny kunskap menar McNiff (2002) är att kritiskt granska det egna arbetet. Genom dialog med andra, som måste ske på lika villkor, sker ett utbyte av kunskaper och erfarenheter vilket är en väsentlig del i aktionsforskning.

Aktionsforskningen är praktikinära och Aagaard Nielsen och Nielsen (2006) uppmärksammar att metoden kritiserar för att därför vara ovetenskaplig. De ser dock kritiken som gynnsam för aktionsforskningen och forskning i allmänhet. De menar att spänningen, och den dialog som förs, mellan de traditionella forskarskolorna och aktionsforskningen bidrar till viktiga diskussioner kring bland annat vetenskaplighet och metodik vilket gynnar forskningen som helhet. I den kritik som framförs mot aktionsforskning skriver Mattsson (2004) att det finns de som hävdar att aktionsforskning står i motsats till kritiskt granskande forskning och frågar sig om det är möjligt att kombinera närhet och distans i en aktionsforskning. En fråga som han lämnar öppen. Aktionsforskare kritiserar även för att övervärdera sin egen roll i forskningsarbete rörande förändringsarbete. Mattsson (2004) noterar att nya riktningar inom aktionsforskningen har vuxit fram där kommunikation framträder starkare än aktion. Det är främst dialogen med forskningsfältet som är central och lyfts fram som ett nyckelbegrepp i aktionsforskningen, inte interaktionen i sig. Aktionsforskningens cykliska förlopp tillsammans med förförståelsens förändringsprocess medför därför att forskarrollen formas och varierar under studiens gång. Under studiens gång har vår forskarroll förändrats från att inledningsvis koncentrerats på att vinna fältet till att tolka insamlad data och bemöta lärarnas intresse.

2.3 Reflexiva intervjuer

Den kvalitativa metoden beskrivs av Barbosa da Silva och Wahlberg (1994) som något som är möjligt att uppleva men inte är mätbart. De menar vidare att flera bakomliggande faktorer ligger till grund för forskarens val av metod och nämner bland annat människosyn, kunskapssyn och verklighetssyn.

Valet att utföra kvalitativa intervjuer grundades i studiens syfte (se 1.2). Kvalitativa öppna intervjuer beskrivs av Kvale (1997) som flexibla eftersom det saknas standardtekniker för dess genomförande. Vi menar att öppna kvalitativa intervjuer gav oss möjlighet att få tillgång till lärarnas upplevelser av förändringsarbetet. Fördelen med öppna intervjuer uppmärksammas av Kvale (1997) som dock påpekar att det krävs att forskaren tillägnar sig kunskap och förbereder sig noggrant inför intervjuerna. Han har även formulerat och delat upp intervjuarbetet i sju stadier för att underlätta intervjuundersökningar. De inleds med tematisering och planering för att följas av intervjuer och utskrift av dessa. Därefter följer analys, verifiering och rapportering. Han understryker även att intervjuproceduren av spontan karaktär genererar spontana och oväntade svar vid intervjutillfället vilket kan vara att föredra. Intervjuarens skicklighet och lyhördhet kan leda intervjun till ett dynamiskt samtal. Vi fann att den kvalitativa intervjumetoden tillsammans med studiens karaktär av aktionsforskning motsvara våra behov i relation till studiens syfte.

Förförståelsens existens och påverkan uppmärksammas och är central i den reflexiva forskningsmetoden vilket vi finner stämma väl överens med den hermeneutiska ansatsen. Thomsson (2002) anser att det inte existerar någon kunskap som inte påverkats av förutfattade meningar och fördomar. Hon påpekar att det därför är väsentligt att synliggöra dem för på så sätt kritiskt kunna granska dem. Metoden innebär ett öppet och medvetet resonemang kring omständigheterna och förhandsuppfattningarna vid studiens

genomförande. Ett kritiskt ifrågasättande av egen och annan kunskap i relation med nyfikenhet och lyhördhet utgör grunden för det reflexiva angreppssättet. Enligt Thomsson (2002) genererar detta nyskapande och nytänkande vilket ger upphov till ”nya frågor snarare än givna svar” (s. 45).

Den reflexiva ansatsen innebär att söka insikt hur olika samhällseliga omständigheter påverkar skeenden och vår omvärldskunskap. Det är alltså viktigt att beakta och ifrågasätta de egna tolkningarna som inledningsvis kanske upplevs som självklara. Reflekterande innebär dessutom att under studiens genomförande ständigt skifta mellan insamlad data och tolkningen av denna. Kritiska tolkningar görs över stoff, språk och eventuella maktaspekter under intervjutillfällena. Tolkningar görs alltså under hela studiens gång och ingen tolkning är överordnad den andra utan är delar i ett kontinuerligt samspel (Thomsson, 2002). Varje intervju ses inte bara som en berättelse utan som något mer som den reflexive forskaren söker med hjälp av tolkning och reflektion. Nya frågor som dyker upp under studien tas i beaktande vilket ibland kan leda till att ytterligare datainsamlingsmetoder krävs eller att fördomar uppenbaras och analyseras. (Thomsson, 2002).

Intervjuerna utformades och planerades med utgångspunkt från att vi sökte data kring arbetslagets förändringsprocess vid införandet av tematisk undervisning samt vilka erfarenheter och lärdomar de tagit med sig inför framtiden. Mot bakgrund av ovan valde vi fyra teman som kom att ligga till grund för våra intervjuer (se bilaga 1). De olika temana har en tidsaspekt från dåtid till framtid men bildar tillsammans en helhet kring arbetslagets förändringsprocess. Temana gav utrymme för spontanitet samtidigt som de möjliggjorde att på ett diskret sätt föra intervjun vidare genom att rikta uppmärksamheten mot de olika temana som fanns på bordet framför oss. Intervjumetodens öppna karaktär gjorde att vi kunde ställa individuella följdfrågor till respondenternas utsagor. Planering och genomförande baserade vi på Kvaless (1997) intervjustruktur där vi använde oss av ett reflektivt och kritiskt granskande förhållningssätt (Thomsson, 2002).

2.4 Urval

Studien utfördes på en gymnasieskola i en mindre kommun i form av en uppföljningsstudie av vår tidigare studie med titeln ”Utveckling eller förveckling; En interaktiv studie om en förändringsprocess på en gymnasieskola.” (Alexandersson & Carlén, 2007). Initiativet till uppföljningen togs av lärare och rektor vid presentationen av nämnda studie vid en arbetslagsträff under våren 2008. Urvalsgruppen är därför densamma och består alltså av det arbetslag som startade upp den tematiska undervisningen. Innan studien påbörjades diskuterades syftet och genomförandet med lärarna i urvalsgruppen där tankar kring studien utbyttes och formulerades. Samtidigt diskuterades även vikten av konfidentialitet, som de uppmärksammade som väl hanterad vid förra studien.

2.5 Genomförande

Intervjuerna genomfördes i ett grupprum som lärarna själva föreslog passande för intervjun. Lärarna intervjuades enskilt där den ene av oss hade huvudansvaret att föra anteckningar och den andre att leda intervjun. Intervjuerna beräknades ta 60 minuter i anspråk vilket visade sig vara ett riktmärke som gav utrymme för det samtal som intervjun fordrade. Totalt genomfördes sex intervjuer. De olika teman som vi formulerat inför intervjun presenterades genom att vi muntligt berättade om dem samt att ett papper med nämnda teman placerades på bordet som vi satt omkring (se bilaga 1).

Valet att föra anteckningar under intervjuerna grundas bland annat på att den intervjuade kan uppleva det störande eller obehagligt att bli inspelad på band. Bandinspelning kan också medföra att den intervjuade känner krav att formulera sig på ett visst sätt för att inte riskera att säga något som kan låta motsägelsefullt när det senare lyssnas av och analyseras (Thomsson, 2002). Då lärarna efterfrågade hög konfidentialitet anser vi att bandspelare hade haft en hämmande effekt på datainsamlingen. En nackdel som Thomsson (2002) uppmärksammar är att ingen intervjuare hinner med att anteckna allt som sägs vid ett intervjutillfälle och samtidigt föra intervjun vidare. Vi menar att det därför är fördelaktigt att vara två som intervjuar. Thomsson påtalar även att utan bandinspelning är det heller inte möjligt att vid analysarbetet lyssna om och leta efter ordval och nyanser vilket hon påpekar kan vara en brist vid tolkande och reflexiva intervjuundersökningar.

Vi valde att genomföra intervjuerna tillsammans av främst två anledningar. Eftersom vi valt bort bandinspelning ansåg vi vilket vi redan har beskrivit, att det var fördelaktigt att vara två, då den ene kunde föra anteckningar kontinuerligt och den andre ansvara för att leda intervjun. Den andra anledningen var att studiens syfte är att förstå vad som sker i en arbetslagspraktik, och vi menar att då data uppfångas och tolkas av två intervjuare ökar möjligheten att upptäcka och förstå innebörden av den information som ges vid intervjutillfället. Data analyseras därefter genom tolkning och reflektion vilket Ödman (2003) anser gynnas av samarbete. Han menar att det är en fördel att vara två eftersom det medför att materialet uppfattas av två intervjuare vid intervjutillfällena vilket möjliggör dialog kring detta.

En annan fördel med att vara två intervjuare är enligt Thomsson (2002) att intervjuarna kan fokusera på olika saker under intervjun. Dessa kan vara bestämda i förväg. En annan fördel är att om intervjuarna känner varandra, och dessutom kan hantera den maktpositionering som uppstår genom två intervjuare och en informant, är att intervjuarna kan ”blanda sig i samtalet så som det faller sig naturligt” (s. 75). Det ger också möjligheter att komplettera varandra och fylla i varandras eventuella luckor. Thomsson (2002) menar att intervjudeltagare också kan finna trygghet i att det är två personer ”som tolkar och försöker förstå det som förmedlas under intervjun” (s. 75). En nackdel kan dock vara att den ene som intervjuar kan känna sig hämmad av den andre och dra sig för att ställa frågor som inte upplevs som förankrade hos den andre. Ytterligare en nackdel är att intervjuarna kan komma att avbryta varandra och den eventuella tankekedja som är påbörjad. Innan intervjuerna diskuterade vi därför våra respektive roller och beslutade oss för att den ene av oss hade huvudansvar att föra anteckningar och den andre att leda intervjun. Vi informerade också respondenterna om

våra roller vid intervjutillfället.

2.6 Analys

Analysarbetet präglades av en ständig balansgång mellan att uppmärksamma relevanta data för studiens syfte och att hantera dessa data med försiktighet för att ta hänsyn till konfidentialitetskravet. Studien är även en del av arbetslagets utvärdering av sin förändringsprocess till det tematiska arbetssättet vilket ytterligare understryker vikten av att skydda lärarnas integritet.

Intervjuerna renskrevs i direkt anslutning till intervjutillfällena. Vi utgick då från de anteckningar som förts under intervjutillfället samt våra individuella och gemensamma upplevelser och tolkningar av intervjun. Under tolkningsarbetet använde vi oss av vår förförståelse samtidigt som vi kontinuerligt förde kritiska och öppna diskussioner kring densamma. Vår förförståelse utgörs av tidigare erfarenheter, tidigare forskning och den litteratur vi läst.

Varje intervju analyserades var för sig där vi sökte finna faktorer som enligt vår tolkning var relevanta för studiens syfte. Intervjuerna analyserades därefter utifrån de temaområden vi använt under intervjutillfällena för att uppmärksamma om det fanns delar som återkom eller stack ut och som därför kunde vara intressanta att studera närmare, vilket Thomsson (2002) menar är viktigt att beakta. Analysarbetet präglades av att växla mellan att betrakta delar och helheten där vi tolkade och sökte förstå materialet med utgångspunkt från studiens syfte. Vi lade också vikt vid att reflektera över vad som inte sades under intervjuerna vilket Thomsson påpekar är värdefullt att notera. Hon menar att det som sägs under en intervju bara är en del av den kunskap och information som intervjutillfället erbjuder i mötet med intervjudeltagaren. Att vara två som intervjuar kan därför vara fördelaktigt.

I det inledande analysarbetet då varje enskild intervju kritiskt granskades och analyserades söktes faktorer som vi tolkade vara relevanta för studiens syfte. Thomsson (2002) beskriver metoden som lodrät analys där varje enskild intervju ger grund för vidare, så kallade vågräta, analyser där samtliga intervjuer betraktades. Vårt analysarbete fortsatte med en vågrät analys där de funna faktorerna sattes i relation till varandra, något som Thomsson påpekar kan leda in på nya tankespår. Tolkningsprocessen innebar att nya aspekter trädde fram som medförde fördjupat analysarbete där vi studerade varje enskild intervju igen för att tolka materialet utifrån de nya framkomna aspekterna. Vår förförståelse förändrades därmed under analysarbetet varje gång vi fördjupade oss i det empiriska materialet. Tolkningarna kring de framkomna aspekterna blev centrala i analysarbetet där materialets olika delar bildade helheter och utmynnade i de kritiska aspekter som presenteras i studien.

Thomsson (2002) beskriver djupet och bredden på det teoretiska kunnandet hos forskaren tillsammans med dennes förmåga och möjligheter till reflektion på en metateoretisk nivå är grundläggande för undersökningen. Hon menar att det dessutom krävs fantasi, att kunna diskutera med andra och granska sig själv med kritiska ögon. Ifrågasättandet och sökandet av det som ligger bakom de tolkningar som görs är centralt.

Vårt teoretiska kunnande baseras på tidigare forskning, vår tidigare studie (Alexandersson & Carlén, (2007) och litteratur som vi funnit relevant för studiens syfte. Vi noterar dock att vårt analysarbete hade kunnat utmynna i andra tolkningar om vårt teoretiska kunnande varit baserade på andra fakta. Det fanns därmed en begränsning i möjliga sätt att tolka och förstå. Denna begränsning kan försvaras med att forskning alltid innebär ett urval av teorier och tidigare erfarenhet; och därmed ett visst perspektivtagande.

2.7 Trovärdighet

Ödman (2003) väljer att använda begreppet validering som uttryck för trovärdighet. Validering sker genom hela processen då forskaren kontinuerligt kontrollerar och granskar data enligt Ödman. Han påpekar att det första forskaren gör är att hantera sina texter till exempel intervjuer. Efter att intervju har gjorts skall den bearbetas och sättas in i en kontext där forskaren skapar sig en förståelse av den primära texten. Detta utvecklas med hjälp av dialog som han menar är den bästa modellen för denna kontroll. Lyssnaren har då till uppgift att kritiskt granska forskarens utsagor. Vi uppmärksammar att processen gynnas av att vara två som forskar och samarbetar. Även Kvale (1997) beskriver validering som en kontinuerlig granskning som är aktuell under hela forskningsprocessen. Han delar upp valideringen i sju stadier som stämmer överens med intervjuundersökningens sju stadier.

Validering innebär alltså att vid den inledande tematiseringen reflektera över de teoretiska förutsättningar som finns och hur väl de stämmer överens med studiens syfte. Den efterföljande planeringen innebär att ta ställning till vilken metod som är lämpligast för studiens syfte och genomförande. Detta innebär också en balansgång mellan att söka få fram relevant data och hänsyn till etiska aspekter eftersom framkomna data skall generera gynnsam kunskap som inte skadar den studerade verksamheten och respondenterna. Valet av den tematiska intervjumetoden grundades på att stimulera respondenterna att berätta, i en för dem trygg intervjusituation. Metoden gav oss möjlighet att bemöta de konfidentialitetskrav arbetslaget ställt på studien i högre utsträckning än en strukturerad intervju. Specifikt redovisade intervjufrågor menar vi skulle försvårat avidentifieringen av insamlad data. Intervjuerna och de efterföljande utskriftena tillsammans med analysarbetet kräver lyhördhet och kritisk granskning av dels insamlad data och dels på vilket sätt den samlades in. Slutligen studeras rapporten och studiens delar i förhållande till dess helhet genom reflektion över den valda valideringsprocessens relevans för studien. Kvale (1997) menar att tillämpandet av denna valideringsmodell medverkar till att kvalitativ forskning utmynnar i valid, vetenskaplig kunskap.

Validitet är en process bestående av flera olika moment och Ödman (2003) beskriver bland annat att forskning har ett samtidskrav, det vill säga att det studerade skall ligga nära i tiden. Vår studie genomförs i en arbetslagspraktik i interaktion med lärarna och deras förändringsprocess till det tematiska arbetssättet och vi noterar att detta stämmer väl med Ödmans (2003) diskussion om samtidskrav. Han påpekar också vikten av att vara uppmärksam på att datamaterialet kan innehålla förvrängda bilder av verkligheten. Dels kan forskaren ha påverkat vid insamlandet, dels kan respondenter ge missvisande

fakta för att gynna sin egen person. Vidare menar han att inom hermeneutiken bör dataredovisningen vara omfattande för att forskaren skall kunna tolka och föra en diskussion om datamaterialet. En svårighet är att kunna begränsa materialet så det inte blir för mycket för läsaren att ta till sig. Det krävs alltså en balansgång av forskaren som dock bör eftersträva en synlig innehållsvaliditet. Genom vårt analysarbete har vi sökt finna de kritiska aspekter som vi ser som relevanta för studiens syfte för att nå den innehållsvaliditet som Ödman (2003) beskriver. Samtidigt har vår strävan varit att formulera och presentera rapporten på så lättillgängligt sätt som möjligt utan att göra avkall på innehållets validitet.

2.8 Etik

Vi har valt att använda oss av Vetenskapsrådets (2002) etiska regler som utgångspunkt för etiska ställningstaganden. De har sammanställt ett antal etiska principer som syftar till att ge forskaren riktlinjer i sitt etiska ansvarstagande. Forskaren skall utifrån dessa göra sina egna reflektioner och bedömningar kring de etiska frågeställningar som forskningsarbete innefattar. Etiska ställningstaganden är inte en isolerad företeelse utan en aspekt som är ständigt aktuell under hela forskningsprocessen enligt Kvale (1997).

Vår studie är en uppföljningsstudie vilket innebar att vi redan var kända för respondenterna och deras organisation. När vi nu kontaktade dem och presenterade vårt syfte med uppföljningsstudien gav de oss sitt samtycke. Vi informerade även om att medverkan var frivillig och att de kunde avbryta när helst de önskade. Studiens planering och metod presenterades. Konfidentialiteten diskuterades och eftersom respondenterna är få finns en risk att de kan urskiljas vilket är en viktig etisk aspekt att överväga vid rapportskrivningen. Respondenterna informerade sig om och ville få bekräftat att konfidentialiteten hanterades efter samma kriterier som vid förra studien. Datamaterialet kommer endast att nyttjas i studiens forskningssyfte.

De etiska frågeställningarna är aktuella under hela forskningsprocessen och Kvale (1997) beskriver processen i sju steg som överensstämmer med intervjuundersökningens och kvalitetskontrollens sju steg. Han menar att målet med tematisering och planering av studien är att förbättra. Det gäller inte bara kunskap om det studerade utan även att respondenternas deltagande inte upplevs belastande. Information och övervägande av hur respondenterna påverkas av studien är därför viktiga aspekter. Intervjusituationen innebär alltid en påverkan på den intervjuade vilket också måste beaktas. Utskrift, analys och verifiering kräver ett ansvarstagande av hur djupt och kritiskt intervjuerna skall analyseras. Här ställs krav på att beakta respondenternas konfidentialitet. Vid den avslutande rapportskrivningen konkretiseras konfidentialitetsproblematiken med noga överväganden kring de effekter en publicering kan medföra för respondenter och organisationen i helhet.

3 Resultat

Resultatet presenteras i två delar där den första beskriver de faktorer som framstått som betydelsefulla i arbetslagets förändringsprocess. Ur dessa faktorer har kritiska aspekter framträtt som sammanställs och presenteras i resultatets andra del.

3.1 Resultatbeskrivning

Under analysarbetet har faktorer framstått som särskilt betydelsefulla i arbetslagets förändringsprocess. De olika faktorerna påverkar varandra och samverkar med varandra varför de skall som en helhet. Rubriceringens syfte är att belysa och beskriva de faktorer som framträtt.

3.1.1 Tematiskt arbetssätt i traditionell skolmiljö

Organisatoriskt och lokalmässigt är skolan ämnesindelad. Lärare menar att detta komplicerar det tematiska arbetssättet. De anser att deras tjänster bör vara mer knutna till programmet som arbetar tematiskt för att öka möjligheterna för helhetstänkande kring elevers lärande. Vi drar paralleller till den förändring av tidsdisponering som Liljeqvist (1999) påpekar är nödvändig för att lyckas med ämnesövergripande undervisning. Inför nästa läsår har lärarna lämnat in en planering med förslag om tjänstefördelning och schemaläggning. Deras förslag är att de ska vara färre till antalet som arbetar inom det tematiska arbetssättet. Detta skulle medföra att deras tjänster till största delen skulle vara knutna till programmet med tematiskt arbetssätt. Förslaget skulle därmed öka möjligheterna att schemalägga hela dagar för det tematiska arbetssättet och berörda lärare skulle kunna arbeta mer flexibelt med aktuella teman. Lärarnas förslag på organisationen kring det tematiska arbetssättet inför nästa läsår visar på en ökad tydlighet gentemot ledningen.

Flera av lärarna uppmärksammar att deras mötesteknik blivit bättre både när det gäller struktur och tydlighet. Det menar att de arbetar effektivare och i större utsträckning kan styra upp konfliktsituationer. Resultatet visar att trots att lärarna fått denna tid, en timme per vecka, till fritt förfogande kring det tematiska arbetet, åläggs de ibland andra uppgifter som de förväntas utföra istället. Dock har lärarna möjlighet att i år även använda veckans konferenstid till planering kring det tematiska arbetet.

Flera lärare efterfrågar långsiktig planering med delmål och tidsramar. Det framkommer även önsknings om en formell ledare för det förändringsarbete som det tematiska arbetssättet innebär och innebär. Vi noterar att detta önskemål redan fanns under det tematiska arbetssättets första år (Alexandersson & Carlén, 2007). Den tematiska undervisningen i årskurs två avbröts ganska omgående då eleverna uttryckte sitt missnöje och inte såg den som meningsfull. Lärarna menar att de inte planerat temat tillräckligt och kände sig inte nöjda med kvaliteten. Årets schemaläggning var inte anpassad för det tematiska arbetssättet vilket försvårade ytterligare. Skolledningen ville

inte att den tematiska undervisningen i årskurs två skulle avbrytas men lärarna stod fast vid detta då de ansåg att de inte hade förutsättningar att förverkliga en fortsättning.

Förändringsarbetet har fått både positiva och negativa reaktioner. Andra lärare, även på andra skolor, har uppmärksammat deras arbetssätt och visat intresse för detta. Resultatet visar att arbetslaget kan upplevas som krävande av andra på skolan då de ställer krav på det de anser nödvändigt för det tematiska arbetssättet. Vi noterar att programansökningarna i år har ökat efter att ha minskat i flera år.

3.1.2 Tydligare ledarskap efterfrågas

Flera lärare efterfrågar tydligare ledning och struktur kring arbetslagets förändringsprocess. Det krävs att någon fattar beslut som leder arbetet framåt. Resultatet visar att lärarna upplever att rektor är positiv till det tematiska arbetssättet och lärarnas arbetsprestation. Lärarna upplever dock att rektor ibland detaljplanerar i för hög utsträckning istället för att ge ramar att arbeta inom. En tydligare ansvarsfördelning där rollerna definieras efterlyses av lärarna. Under första året behövde lärarna hjälp med grupprocessen vilket de upplever att de inte fick i den utsträckning som de efterfrågade. Det framkom också tankar kring vilken roll rektor har i förändringsarbetet. Förändringsarbetet initierades av lärarna själva och de är också det enda arbetslaget på skolan som arbetar med temabaserad undervisning. Någon av lärarna menar att detta kan bidra till att de ibland har svårt att ställa krav på ledningen. De upplever dock att de har blivit bättre på att tydliggöra sina behov under detta år. Exempelvis har lärarna i år en gemensam mötestid och en lokal att träffas i. Dessutom har några av lärarna deltagit i fortbildning gällande ämnesövergripande undervisning under året.

3.1.3 Yrkesrollen har utvecklats

Studien visar att lärarna övervägande i år känner sig säkrare inom det tematiska arbetssättet och att de därför upplever sig tryggare i sina yrkesroller. De är också ”tightare” som grupp och har lättare att acceptera varandras olikheter. I vår tidigare studie (Alexanderson & Carlén, 2007) upplevde lärarna osäkerhet kring sina roller i det tematiska arbetssättet och även i sina roller gentemot varandra i arbetslaget.

Lärarna upplever även att de är tryggare i sina roller inom arbetslaget och gentemot eleverna. Elevernas gensvar visar, enligt lärarna, att de i år är tydligare i sitt ledarskap och i sina kontakter med eleverna. Några lärare tar upp att det är viktigt med ”samtänk” i arbetslaget men också att hitta sin egen roll. Samtidigt finns tankar kring en tydlig och definierad rollfördelning med medföljande ansvar. Under första året ägnades mycket tid åt att jämföra sig med varandra och varandras prestationer. Några av lärarna diskuterar kring arbetsfördelningen inom det tematiska arbetslaget och reflekterar över vikten av att allt arbete värderas, även om inte allt arbete delas upp i lika delar mellan deltagarna. Var och en är bra på sitt.

Enligt Svedbergs (2003a) beskrivning av förändringsprocesser har arbetslagets förändringsprocess gått från tillhörandefasen till rollsökningsfasen. Flera av lärarna upplever att de är tryggare i sina roller i arbetslaget men det finns också signaler att några fortfarande befinner sig i tillhörandefasen då de efterlyser tydligare rollfördelning.

3.1.4 Engagemanget driver arbetslaget framåt

Några lärare påpekar att alla måste få vara som de är och att lärare kan ha olika vägar att nå de gemensamma målen. De menar att lärare måste tillåta varandra att använda olika vägar att nå målen. Vi noterar att i SOU 1997:21 beskrivs vikten av att formulera gemensamma mål eftersom lärare kan känna sig osäkra inför förändrade yrkesroller och arbetsuppgifter, och att de därför bör delta i utformning och utvärdering av gemensamma mål. I resultatet finner vi dock att det finns funderingar kring hur väl den gemensamma kunskapssynen är utvecklad. Någon av lärarna diskuterar också att samarbete innebär att deltagarna är delar i en helhet och att det är viktigt att tänka generöst och att vara prestigelös. Det ömsesidiga förtroende och beroende som krävs för att ett engagemang i gruppen skall utvecklas påpekas av Hall (1990) och vi uppmärksammar att dessa tankar finns i arbetslaget. Resultatet visar att förutom den trygghet som upplevs finns i år också en högre grad av acceptans kollegor emellan. Samtliga lärare ser det tematiska arbets sättet som positivt och de vill fortsätta med arbetsformen och även utveckla den till att omfatta årskurs två och tre. De menar att arbets sättet gynnar elevernas lärande eftersom flera olika ämnen kopplas samman och därför ökar möjligheterna för eleverna att finna samband och sammanhang i sitt lärande. Lärarna anser därför det tematiska arbets sättet som högst relevant i undervisningen och väl överensstämmande med styrdokumentet. Vi konstaterar att lärarna finner arbets sättet viktigt och gynnsamt för eleverna och vi ser likheter med Halls (1990) beskrivning av relevansens betydelse för att hålla ihop en organisation. Lärarna i studien är engagerade och ser en framtid för det tematiska arbetet.

3.1.5 Kritisk reflektion, medvetenhet och acceptans

Några lärare påtalar att de skilda erfarenheter och kunskaper lärare i ett arbetslag har är viktiga att ta till vara. Alltså måste inte samtliga ha liknande egenskaper utan de menar att det är en styrka att vara olika och ha skilda förmågor. Kritiska åsikter inom arbetslaget är värdefulla eftersom de stimulerar till eftertanke och kan föra arbetslaget vidare i utvecklingsprocessen. Resultatet visar att flera lärare anser att det är fördelaktigt att involverade lärare har en positiv inställning till, och ett intresse för, det tematiska arbets sättet. Det finns också funderingar kring om det finns valmöjlighet att delta i arbets sättet. Är det möjligt att tacka nej?

Resultatet visar att lärarna blivit bättre på att vara nöjda med sina prestationer. Den frustration och den stress som lärarna gav uttryck för vid vår tidigare studie (Alexandersson & Carlén, 2007) har minskat. Lärarna menar att det krävs tid för reflektion över det genomförda och att det därför är viktigt att stanna upp. Någon av lärarna påpekar att det inte är nödvändigt att förändra och förbättra allting. Det finns mycket som är bra och allt behöver heller inte göras just nu.

Lärarna i det tematiska arbetslaget har fortbildat sig genom en kurs kring ämnesövergripande undervisning. Den bekräftade att de inte var ensamma om att ha problem i arbetsgruppen. Genom kursen fick lärarna kännedom om hur tjänstefördelning och schemaläggning kan underlätta tematisk undervisning. De upplever dock att rektor var tveksam till deras idéer och förslag kring tjänstefördelning och schemaläggning.

Några lärare uppmärksammar att de tematiska arbetsformerna kan och bör varieras.

Flera olika ämneskombinationer är tänkbara som även kan anpassas efter olika programriktningar. Någon lärare menar att det inte alltid är nödvändigt att eleverna arbetar i grupp, elever kan arbeta enskilt inom det tematiska arbetssättet. Det finns elever som är i behov av struktur och styrning vilket är viktigt att tillgodose. Lärarna menar att arbetsformen förutom att ge eleverna en helhetsbild, också har bidragit till att utveckla deras förmåga att ta sig an nya uppgifter. Arbetssättet förutsätter och bidrar även till att eleverna tar mer ansvar enligt lärarna.

3.2 Kritiska aspekter i förändringsarbetet

Att organisationen förhindrar det pedagogiska förhållningssättet.

Den nuvarande strukturen på schemaläggning och tjänstefördelning upplevs av lärarna som hinder för tematisk undervisning. Tematisk undervisning innebär att olika ämneslärare samarbetar vilket kräver anpassning och omstrukturering av schema och tjänstefördelning. Skolan är ämnes- och kursindelad med ämnesindelade arbetslag vilket försvårar samarbete kring elevers lärande. Målstyrning innebär arbetslagsarbete där lärare samarbetar kring elevernas lärande vilket kräver kontinuerliga mötesplatser för lärare. Målstyrning utmanar därmed den traditionella regelstyrda skolorganisationen.

Att målstyrning kräver förändrat ledarskap.

Studien visar att arbetslaget ställer krav på både frihet och struktur vilket de till viss del har lyckats åstadkomma under förändringsprocessens andra år. I en målstyrd organisation decentraliseras ansvaret och rektor har därför en viktig roll att lyssna av och visa förtroende för lärarna genom att delegera ansvar och beslutsrätt till arbetslaget. Ett förändringsarbete ställer också krav på ledarens förmåga att anpassa ledarskapet efter arbetslagets behov. Vi noterar att rektorsrollen är komplex då den innebär ledning av ämnesövergripande arbetslag i en traditionell skolorganisation samt ledning av en förändringsprocess. Dessutom är rektorn för det studerade arbetslaget ensam om att leda ett arbetslagsarbete med tematisk undervisning.

Att samarbete och förändring bidrar till lärares kritiska reflektion och makt över sin egen praktik.

Arbetslaget har utvecklats genom förändringsprocessen. De är lyhörda för varandra och accepterar varandras olikheter och upplever inte längre den frustration som de gav uttryck för under sitt första år. Undervisningen i årskurs två avbröts då de ansåg att de inte hade förutsättningar att fortsätta den trots ledningens önskemål. Arbetslaget har också lämnat förslag på en förändring av schemaläggning och tjänstefördelning som de menar är nödvändiga att genomföra för ett fortsatt arbete med tematisk undervisning. Lärarna är kritiskt reflekterande och medvetna om sina egna och andras styrkor och svagheter. De tar ansvar och ställer krav vilket vi menar tyder på att arbetslaget har börjat ta makt över sin egen praktik. Andra lärare och skolor har också uppmärksammat deras arbete vilket stimulerar det fortsatta arbetet.

4 Diskussion

Diskussionsavsnittet omfattar fyra delar där den första är en resultatdiskussion där vi diskuterar studiens resultat i relation till studiens syfte och den teoretiska bakgrunden. I den andra delen diskuterar och presenterar vi de slutsatser som vårt tolknings- och analysarbete har utmynnat i. Den tredje delen är en metoddiskussion som behandlar metodens användbarhet och lämplighet för studien. Avslutningsvis formuleras tankar kring fortsatt forskning rörande förändringsarbetets komplexitet.

4.1 Resultatdiskussion

Med utgångspunkt från de kritiska aspekter som vi fann i resultatet har vi valt att diskutera sex områden som vi finner särskilt intressanta att belysa: balans mellan inre och yttre ramar, den nödvändiga strukturen, rektorns roll och ansvar, arbetslaget tar mark, samarbetet genererar mervärde och ringar på vattnet. Rubriceringen avser att belysa förändringsarbetets komplexitet. Som tidigare uppmärksammar vi att de olika områdena tillsammans bildar en helhet varför de till viss del går in i varandra.

4.1.1 Balans mellan inre och yttre ramar

Verksamheten är politiskt styrd med nationella mål som åläggs kommunerna att uppnå. Målstyrning innebär alltså att varje skola ansvarar för sin verksamhet och sina mål. Organisatoriskt innebär målstyrning att beslutsfattandet decentraliseras så långt ner i verksamheten som möjligt (Assermark & Sörensson 1998). Vi noterar att arbetslaget saknar tydliga ramar att arbeta inom. Utan definierade ramar menar vi att arbetslaget begränsas i sina möjligheter att fatta beslut om förändringsarbetets fortskridande vilket vi konstaterar strider mot målstyrningens intentioner.

Studien visar att lärarna i år är tryggare i sina yrkesroller inom det tematiska arbetssättet samt att de tydligare formulerar och framställer krav till rektor. Vi tolkar det som att lärarna har börjat erövra det frirum som Berg (2003) beskriver finns tillgängligt inom skolans inre och yttre ramar. Dessutom uppmärksammar vi att målstyrningen innebär att rektors roll förändrats till att leda lärarnas lärande istället för att som tidigare leda lärarnas göranden i den pedagogiska verksamheten. Scherp (2002) påpekar denna förändrade rektorsroll i sin studie och vi ser en komplexitet i att bedriva en målstyrd verksamhet i en traditionell organisation. Han menar också att rektor skall arbeta för att öka lärares förståelse av yrkesrollen. Vi ställer oss frågan om politiker och överordnade chefer arbetar för att också rektor skall förstå sin förändrade yrkesroll. Scherp (2002) uppmärksammar att rektors roll är att leda, inte att detaljstyra. Rektors roll är att *leda lärande- och utvecklingsprocesser*, inte att arbeta med specifika innehållsuppgifter som Scherp (2002) menar att rektorsrollen i den traditionellt organiserade skolan ofta innebär. Målstyrning innebär förändringar av både lärares och rektors yrkesroller. Genom att utveckla en gemensam förståelse för uppdraget och de förändrade yrkesrollerna menar vi öppnar möjligheter för att erövra frirummet även för rektor.

Vi reflekterar också över ledarskapets komplexitet i en förändringsprocess då den enligt Svedberg (2003a) innebär att arbetslaget genomgår flera olika faser och därför kräver olika former av ledarskap under processens gång. Lärarna har under året varit på fortbildning inom ämnesövergripande undervisning och vi noterar att kompetensutvecklingen därmed stämmer överens med arbetslagets utvecklingsarbete gällande tematisk undervisning. Rektor har alltså varit lyhörd för arbetslagets behov genom att tillgodose kompetensbehovet för arbetslagets utvecklingsprocess vilket Scherp (2002) påpekar är en förutsättning för skolutveckling.

4.1.2 Den nödvändiga strukturen

Studien visar att skolans ämnesindelade struktur försvårar det tematiska arbetet. Lärarna menar att schemaläggning måste utgå från det tematiska arbetssättets behov av sammanhängande block i form av tid och lokaler. Detta uppmärksammas av Sandström (2005) som påpekar att schemaläggning är central för hur ämnesövergripande undervisning skall lyckas. Schemaläggningen för årskurs två gav inte tillräckligt utrymme för längre sammanhängande block för den tematiska undervisningen och lärarna beslutade efter en tid att avsluta det tematiska arbetssättet i årskurs två. De menade att de inte haft tillräckligt med tid för planering för elevernas respektive ämnesinriktningar i årskurs två och eleverna kände sig heller inte nöjda med undervisningen. Lärarna uppvisar professionalism i sina yrkesroller då de trots ledningens önskemål om fortsättning avbryter den tematiska undervisningen i årskurs två. Kvaliteten brast i den tematiska undervisningen och det saknades tid och struktur för att kunna förbättra den. Vi menar att lärarna visar ansvar för elevernas lärande och besitter trygghet att kunna formulera och försvara sitt ställningstagande gentemot ledningen.

Lärarna menar att de inför läsåret borde ha lämnat in önskemål om hur schemat skulle utformas för årskurs två. Nu utformade istället schemaläggaren enligt traditionella modellen vilken är kurs- och ämnesinriktad. Vi uppmärksammar att tid och schemaläggning är två faktorer som påverkat den tematiska undervisningen i årskurs två. Inför nästa läsår har lärarna lämnat in önskemål om schemaläggning för att möjliggöra tematisk undervisning. Liljeqvist (1999) menar att ämnesövergripande undervisningen medför en övergång från funktionstänkande till produkttänkande som han menar innebär en decentralisering av ansvar. Vi reflekterar över att om lärarna fått ett definierat ansvar för utformning av schemat kanske dessa problem undvikits. Lärarnas tjänster är utformade så att de både har traditionell och tematisk undervisning vilket medför att de befinner sig i en komplex situation där de har roller i både en ämnesindelad och en ämnesintegrerad undervisning. Därför menar vi att det är viktigt att explicit definiera lärarnas roller i det tematiska arbetslaget. Det tematiska arbetssättet innebär en helhetssyn vad gäller ämnesintegration. Detta kräver i sin tur arbetslagsarbete som Assermark och Sörensson (1998) menar innebär att verksamheten sätts i ett helhetsperspektiv där lärarna får ökat ansvar och ökade befogenheter. De anser att detta ökar möjligheterna för skolutveckling och förnyande av undervisning samtidigt som de påpekar att det också ger utrymme för effektivare resursutnyttjande. Ledningen har inte formulerat ramar som arbetslaget ska arbeta inom och därmed ges arbetslaget en otydlig bild av vilka befogenheter de har. Detta i kombination med att ledningen ibland detaljstyr arbetslagets arbete menar vi bidrar till att arbetslagets utveckling bromsas.

Den otydliga styrningen försvårar lärarnas arbete då de inte vet vad de skall förhålla sig till. Vi vill dock uppmärksamma att strukturen endast är en av flera samverkande aspekter i ett förändringsarbete, vilket Ahlstrand (1995) påpekar genom att konstatera att förändringsarbete kräver insatser på flera områden. Även Cao, Clarke och Lehaney (2000) uppmärksammar hur förändringsarbete är beroende av flera samverkande processer som kompletterar varandra. De definierar områdena som process-, makt-, kultur- och funktionsförändring och vi noterar att ett förändringsarbete därför kan vara svårt att genomföra om exempelvis inte makten decentraliseras eller tjänstefördelningen anpassas efter det tematiska arbetslagets behov.

4.1.3 Rektors roll och ansvar

I studien framkommer uppfattningar om att arbetslaget inte ges frihet och ansvar i den utsträckning som krävs för ett effektivt sätt att arbetslagsarbete kring det tematiska arbetssättet. Samtidigt visar studien att det finns önskemål om tydligare styrning med riktlinjer och ramar. Vi reflekterar över rektorns komplicerade roll i arbetslagsarbete i allmänhet och förändringsprocesser i synnerhet. Rektor har ett uppdrag i en politikerstyrd organisation där det är kommunen som ansvarar för och fördelar resurserna till skolan. Målstyrning i sig innebär decentralisering av ansvar och Liljeqvist (1999) menar att ämnesövergripande undervisning kräver decentralisering av ansvar. Även Assermark och Sörensson (1998) anser, som vi tidigare konstaterat, att beslutsfattande måste decentraliseras neråt i en målstyrd organisation. Lärarna i studien uppger att det är svårt att få resurser i form av tid och material vilket vi tolkar som att ekonomiska aspekter påverkar undervisning. Vi finner flera aspekter som vi menar påverkar förändringsarbetet och noterar att målstyrningen inte inneburit den decentralisering av ansvar som krävs av styrningsmodellen. Detta diskuteras av Berg (2000) som påpekar att decentralisering ofta har en tendens att stanna på politiker och förvaltningsnivå. Studien visar att skolan generellt strukturerar lärarnas arbete kring traditionell ämnesuppdelad undervisning, vilket vi menar krockar med skolans formella explicita målstyrning. Den implicita styrningen, det vill säga skolans kultur och tradition väger alltså fortfarande tyngre än målstyrningens intentioner.

Studien visar att synen på rektors roll är olika. Rektor ses som övervägande traditionell i sitt styrsätt men ändå öppen för nya undervisningsformer. De upplever dock rektorn som den mest innovativa bland skolans rektorer. Rektors roll är utsatt från påtryckningar både underifrån (lärare och elever) och uppifrån (politiker och förvaltning). Rektor har att ta ställning till de nationella målen och kommunens ekonomi i relation till lärarnas och elevernas lärandemiljö. Studien visar att skolan har besparingskrav vilket påverkar rektors handlingsutrymme vilket Wolmesjö (2008) påpekar. Hon belyser också att offentlighetsprincipen innebär att allmänheten kan granska verksamheten. Vi reflekterar över att möjligheten för allmänheten att syna verksamheten kan bidra till en försiktighet i exempelvis förändringsarbete. Vi drar paralleller mellan rektors situation och arbetslagets situation då båda parter på olika plan arbetar med något nytt i en traditionell skolorganisation. Rektor är den enda av rektorerna på skolan som ansvarar för ett arbetslag med tematisk undervisning vilket kan påverka möjligheterna att genomföra förändringsarbetet. Den tematiska undervisningen innebär samarbete mellan lärare och kräver därför en förändrad struktur av undervisningen vilket krockar med den traditionellt kursutformade ämnesindelade undervisningen som övervägande bedrivs på skolan.

4.1.4 Arbetslaget tar mark

Enligt vår tidigare studie (Alexandersson & Carlén, 2007) noterades att skolan har ämnesinriktade arbetslag vilket inte har förändrats. På skolan arbetar det tematiska arbetslaget med ett gymnasieprogram. Lärarna har själva tagit initiativ till en undervisningsform som inneburit att de format ett ämnesövergripande arbetslag. Vi noterar att det inte funnits någon organisatorisk planering för hur arbetslaget skulle utformas vare sig tidsmässigt eller strukturellt. Larsson (2004) påpekar i sin studie att skolorganisationen måste skapa organisatoriska förutsättningar för arbetslagsarbete. Även Scherp (2002) uppmärksammar strukturens betydelse och menar att den traditionella regelstyrningen försvårar införandet av nya undervisningsformer. Resultatet visar att det tematiska arbetslaget fått en schemalagd tid och lokal för planeringsarbete vilket vi ser som ett positivt konkret gensvar av ledningen att gynna arbetslagsutveckling.

Arbetslaget upplever att de är tydligare i sina krav gentemot ledningen och vi ser likheter med Ohlssons (2004) resonemang att arbetslagsarbete kan utgöra en länk mellan lärare och skolorganisationen. Ur resultatet tolkar vi att lärarna i år har större kontroll över organiseringen kring det tematiska arbetssättet. Vi menar att de har nått en form av förtroenhet som gör att de formulerar och framför krav till ledningen som de anser nödvändiga för fortskridande av det tematiska arbetssättet. Vi drar paralleller till det frirum som Berg (2003) menar finns tillgängligt i målstyrningens inre och yttre ramar för både lärare och ledning att erövra. Vår tolkning är att lärarna i vår studie har börjat ta detta frirum i anspråk då de formulerar förutsättningar för sitt fortsatta förändringsarbete. De har exempelvis framfört explicita önskemål om tjänstefördelning och schemaläggning.

4.1.5 Samarbetet genererar mervärde

Lärarna upplever att deras mötesteknik utvecklats i positiv riktning och att de i år har en större acceptans för varandra. De kan lösa konflikter lättare och snabbare och menar att de heller inte alltid behöver vara överens. Resultatet visar dock att det finns olika uppfattningar av lärarnas respektive roller i arbetslaget även om acceptansen finns. Därför reflekterar vi kring Svedbergs (2003a) beskrivning av grupprocessers olika faser och vi anser att arbetslagets medlemmar befinner sig i både rollsökar- och samhörighetsfasen. Det framkommer att lärare menar att det är positivt att de har olika egenskaper och personligheter i arbetslaget eftersom det generar styrka för gruppen som helhet, något som Liljeqvist (1999) påpekar är centralt i arbetslagsarbete. Vi konstaterar att samarbetet har utvecklats sedan vår förra studie (Alexandersson & Carlén, 2007) och vi ser likheter med de synergieffekter som Ohlsson (2004) menar uppstår vid samarbete. Lärarna visar medvetenhet om, och tar vara på, varandras styrkor och svagheter inom arbetslaget.

Samtliga lärare uppger att de vill fortsätta att arbeta tematiskt och att de ser det som gynnsamt för eleverna. Vi reflekterar över att arbetslaget har lyckats bibehålla sitt engagemang vilket vi menar kan bero på deras kunskapssyn att ämnesövergripande undervisning gynnar elevers lärande. Lärarna ser alltså arbetssättet som relevant vilket Hall (1990) menar är nödvändigt för att engagemanget skall bibehållas. Senge (2006) uppmärksammar att det är viktigt att motivera varandra i gruppen och att lyfta fram

varandras kompetenser. Han menar också att det är betydelsefullt att lärarna bekräftas och att de har olika roller att fylla i arbetslaget. Lärarnas upplevda trygghet visar på att de överlag har blivit säkrare i sina roller men att de befinner sig i olika faser (Svedberg, 2003a) i det tematiska arbetslaget. De saknar formell arbetslagsledare och har heller inte formulerat explicita roller inom arbetslaget. Tydligt definierade roller med ansvar och befogenheter menar vi skulle underlätta arbetslagsarbetet eftersom det ger en struktur för lärarna och arbetslaget att förhålla sig till. Ansvar och befogenheter ger också ökat utrymme för lärarna att ta egna initiativ vilket Assermark och Sörensson (1998) anser ökar möjligheterna för förnyelse av undervisningen.

Arbetslaget har dock trots detta, och den tunga arbetsbördan under det inledande året, lyckats bibehålla sitt engagemang och lyckats stötta och motivera varandra i sin förändringsprocess vilket vi konstaterar ger potential för fortsatt utveckling.

4.1.6 Ringar på vattnet

Studien visar att det framkommit positiva reaktioner på det tematiska arbetssättet. Andra lärare på skolan har visat intresse och även lärare från andra skolor i andra kommuner har förhört sig om deras arbete. Lärarna redovisar också att programansökningarna ökat i år vilket de upplever positivt även om de är försiktiga med att dra paralleller till det tematiska arbetssättet. Vi noterar att anledningen till att lärarna startade upp det tematiska arbetssättet var ett vikande elevunderlag (Alexandersson & Carlén, 2007). Eleverna har gett positiv respons på arbetssättet och särskilt då nuvarande årskurs ett. Förra årets årskurs ett var den inledande och lärarna beskriver att det då fanns en del ”barnsjukdomar” som förbättrats till årets årskurs ett. Lärarnas genomförande av det tematiska arbetssättet med syfte att öka möjligheterna för eleverna att se helheter och ta eget ansvar för sina studier har uppskattats av eleverna. Samtidigt tycks intresset för det tematiska arbetssättet sprida sig och vi konstaterar att den positiva uppmärksamhet arbetssättet får, och den bekräftelse detta innebär för lärarna i det tematiska arbetslaget, stimulerar lärarna att fortsätta sitt förändringsarbete.

Det förekommer dock negativa uppfattningar på skolan gällande det tematiska arbetslagets krav för fortsatt utveckling av den tematiska undervisningen. Arbetslaget är det enda på skolan som arbetar ämnesövergripande och vi menar att det därför utmanar skolorganisationen som helhet. Den tjänstefördelning och den schemaförändring det tematiska arbetslaget efterfrågar medför att andra lärare och arbetslag påverkas både vad gäller deras tjänster och hur deras tid disponeras vilket vi ser kan vara en orsak till den negativa inställningen.

Sammantaget utkristalliseras en helhetsbild av lärarnas utsagor som vi tolkar som att de utvecklat trygghet och insikt i sitt förhållningssätt till det tematiska arbetssättet, vilket också för dem inneburit en förändrad yrkesroll. Lärarna beskriver att schemalagningen görs av en administratör enligt den traditionella ämnesindelade principen vilket vi anser begränsar utrymmet för flexibilitet i undervisningen.

4.2 Slutsats

Läroplanen anger att skolan skall arbeta för att samordna skolans olika ämnen så att de utgör en helhet för eleverna. Studien visar att lärares engagemang och intresse för ämnesintegrerat arbete ger goda förutsättningar för ett förändringsarbete från traditionell till ämnesintegrerad undervisning. Med utgångspunkt från studiens resultat och efterföljande diskussion där aspekter som vi fann särskilt relevanta för studiens syfte diskuterades i relation till teori och tidigare forskning, menar vi att lärares engagemang och motivation är nödvändiga faktorer i förändringsarbete men inte tillräckligt.

Vi anser att en förståelse för vad styrdokumentens uppdrag innebär i en målstyrd verksamhet är grundläggande, vilket Scherp (2002) understryker i sin studie. Vi ser också vikten av att denna förståelse finns i hela skolans organisation, det vill säga det är nödvändigt att politiker, förvaltning och skolledning, inte bara lärare, utvecklar förståelse för uppdragets innebörd. Den helhetssyn som uppdraget anger kräver en förändrad syn på både arbetsformer och tidsdisponering. Vi menar att om förståelsen saknas hindras den omstrukturering vad gäller tid, tjänster och schema som är nödvändig för förnyande av undervisningsformer.

För att kunna genomföra uppdraget anser vi därför att det krävs en förändring av synen på hur lärande organiseras. Denna syn måste prägla organisationen som helhet om reella förutsättningar skall finnas för undervisning som främjar elevens helhetssyn.

Tre viktiga frågor som varje organisation bör ställa sig vid förändringsarbete är de som Svedberg (s. 375-376, 2003a) ställer.

- Vad ska vi sluta göra?
- Vad ska vi fortsätta göra?
- Vad nytt ska vi börja göra?

Dessa frågor kan vid första anblicken verka banala men vi vill påstå att de är centrala i varje förändringsarbete. För att möjliggöra förändring måste organisationen våga frånga det gamla. Förändringsarbete tenderar att fokusera på ”vad nytt ska göras” utan att ta ställning till de två inledande frågorna. Arbetslaget i vår studie var under första året hårt arbetstyngda då arbetsuppgifter tillkommit men inga tagits bort. I år har dock lärarna formulerat krav på en omdisponering av tid och tjänster som knyter lärare och arbetsuppgifter till programmet. Därmed ökar lärarnas möjligheter att synkronisera arbetsuppgifterna vilket i sin tur påverkar arbetsbelastningen positivt.

De nationella styrdokumenterna och målstyrningen ger utrymme för tolkning och ålägger skolor att utforma sina egna skolplaner. Vi reflekterar över komplexiteten i att tolka och förstå uppdraget och menar att skoltradition tillsammans med individuella värderingar utgör grund för dessa tolkningar och förståelse av uppdraget. Vi kan se en risk att detta leder till att skolor drar olika slutsatser kring uppdragets innebörd.

Slutligen konstaterar vi att arbetslaget i vår studie, tillsammans med rektor, har lyckats utveckla en lärandekultur i en görandeskola.

4.3 Metoddiskussion

För att söka förståelse för vad som sker i en arbetslagspraktik i samband med ett utvecklingsarbete har vi använt oss av en hermeneutisk ansats. Den hermeneutiska metoden syftar att förstå en fråga eller ett fenomen genom tolkningar av insamlad data. Då vi söker förståelse av de kritiska aspekter som kan uppträda vid ett utvecklingsarbete finner vi den hermeneutiska ansatsen passande för studiens syfte.

Eftersom vårt forskningsfält är en arbetslagspraktik använde vi oss av aktionsforskning som metod för insamlandet av data. Aktionsforskning är interaktiv vilket innebär att forskaren träder in i aktuell verksamhet för att därigenom ta del av forskningsområdets kontext (Mattsson, 2004). Förutom de intervjuer vi genomförde på skolan arbetade vi också med analysarbete och rapportskrivning i skolans lokaler. Vi kom därmed att ta del av skolmiljön och dess kultur. Aktionsforskning har ingen början eller slut och Bell (2000) menar att den är *en del i en kontinuerlig process* vilket stämmer väl överens med studiens karaktär som är att söka förståelse för vad som sker i en arbetslagspraktik i samband med ett utvecklingsarbete. Kritik som riktas mot metoden är att den är ovetenskaplig eftersom forskaren kan påverkas av praktiken eftersom aktionsforskaren inte är distanserad till forskningsfältet. Denna svårighet, att kombinera närhet och distans, påpekas av Mattsson (2004). Vi har därför använt oss av Kvaales (1997) sju valideringssteg som stöd för kontinuerlig granskning av vårt arbete under studiens gång.

Den reflexiva intervjumetoden är öppen och flexibel där deltagarna ses som aktiva i studien. Förförståelsen är central i den reflexiva forskningsmetoden och Thomsson (2002) påpekar därför vikten av att synliggöra den egna och andras kunskap för att kritiskt kunna granska den. Det empiriska materialet samlades in med hjälp av temabaserade intervjuer. Intervjumetoden innebar att vi formulerade fyra olika teman som presenterades för respondenterna kring vilka de sedan fick prata fritt. Metodens öppna struktur ställer krav på forskarens förmåga att leda intervjun kring de utarbetade temana som tillsammans bildar en helhet och vid några tillfällen blev vår roll mer styrande. Vi använde oss av följdfrågor som återkopplade till intervjuens teman och intervjun fördes vidare. Vid temaövergångar placerades en penna som markör på intervjuunderlaget.

Tolkningsarbetet är en kontinuerlig process mellan olika delar som tillsammans bildar en helhet (Thomsson, 2002) och vi konstaterar att vårt tolkningsarbete startade redan vid intervjuernas genomförande. Under intervjuerna fördes anteckningar som renskrevs i direkt anslutning till intervjuernas genomförande. Renskrivandet innebar att vi återigen tolkade data. Förförståelsen ses inom hermeneutiken som en grundläggande faktor för att kunna förstå någon eller något (Ödman, 2003). Eftersom vår studie är en uppföljningsstudie av ett arbetslag vi tidigare studerat, anser vi att den hermeneutiska ansatsen tillsammans med aktionsforskning och reflexiva intervjuer stämmer väl överens, då vår förförståelse kan bidra till djupare tolkning av materialet. En risk som Ödman dock påpekar är att forskarens eventuella förutfattade meningar kan avspeglas i tolkningsarbetet. Under studiens gång använde vi oss av ett kritiskt förhållningssätt där vi förde gemensamma resonemang kring våra tolkningar och vår förståelse av insamlad data i relation till vår förförståelse. Förståelse nås genom tolkning och Ödman påpekar att förståelsen därför förändras under studiens gång eftersom tolkning leder till nya

tankar och nya tolkningar. Genom denna tolkningsprocess förändrades och fördjupades vår förståelse under arbetets gång och formulerades till de kritiska aspekter som redovisades i resultatet. Processen beskrivs av Thomsson (2002) som ett dynamiskt växelspel där olika delar interagerar med varandra och förtydligas till en helhet som i sin tur inte kan förstås utan att förstå dess delar. Beskrivningen passar väl in på vårt tolknings- och analysarbete där vi sökt efter faktorer som varit relevanta för studiens syfte. Vi noterar att våra inledande tolkningar inte blev de slutgiltiga utan förändrades under studiens gång vilket den reflexiva metoden beaktar (Thomsson, 2002).

Förståelse är ett begrepp med flera innebörder och Berlin (2004) definierar bland annat förståelsen som allmän och diagnostisk. Den allmänna förståelsen är den skicklighet som forskaren tar med sig in i varje projekt och då vår erfarenhet av forskning är ringa kan vår allmänna förståelse därför ses som begränsad. Vi är väl insatta i arbetslagets förändringsprocess till tematisk undervisning vilket innebär att vår diagnostiska förståelse, det vill säga vår specifika förståelse för forskningsfältet, därför är högre än den allmänna.

4.4 Fortsatt forskning

Under studiens gång har vi lagt märke till målstyrningens betydelse för förändringsarbete och skolutveckling. En ofullständigt genomförd målstyrning begränsar möjligheterna för skolutveckling och förändringsarbete. Generellt reflekterar vi över om skolledning och politiker har lagt beslag på målstyrningen och gömt den i sin egen skrivbordslåda. Därför menar vi att fortsatt forskning kring skolutveckling och förändringsarbete bör göras på skolledning och politikernivå eftersom det är på den nivån målstyrningen tenderar att stanna.

Förändringsprocessers komplexitet har framträtt under studien och vi konstaterar att det ställer krav på ledarskapets flexibilitet att bemöta och organisera innovativa intentioner. Vi finner det därför relevant att undersöka hur, och under vilka förutsättningar, skolledare arbetar för att tillsammans med arbetslagen utveckla en gemensam förståelse av uppdraget.

5 Referenser

Aagaard Nielsen, K. & Svensson, L. (2006). (red.). *Action Research and Interactive Reserach. Beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing.

Ahlstrand, E. (1995). *Lärares samarbete – en verksamhet på två arenor. Studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium*. Linköping: Department of Education and Psychology Linköping University.

Alexandersson, M. & Carlén, A-S. (2007). *Utveckling eller förveckling. En interaktiv studie om en förändringsprocess på en gymnasieskola*. Skövde: Högskolan i Skövde. Institutionen för kommunikation och information. HS-EA-LP-2007-03.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Assermark, G. & Sörensson, K. (1998). *Arbetslag i skolan*. Stockholm: Liber.

Berg, G. (2000). Gunnar Berg menar att den nya lärarrollen kräver att lärarna får makt. I Isaksson, C. (red.). (2000). *Förebilder. Lärare utvecklar skolan i Uppsala*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Berlin, J. (2004). Aktionsforskning – en problematisering. I Rönnerman, K. (red.). 2004. *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund : Studentlitteratur.

Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad: Karlstad University Studies. 2000:23.

Cao, G., Clarke, S., & Lehaney, B. (2000). A systemic view of organisational change and TQM. *The TQM Magazine* , vol 12 nr 3, 186-193.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, P. (2004). *Förändringens villkor. En studie av organisatoriskt lärande och förändring inom skolan*. Elanders Gotab: Stockholm.

Lindqvist, P. (1999). *Att förändra genom kollegiala samtal. En studie av arrangerade samtal i ett lärarkollegium och dess effekter på lärarkulturen*. Malmö: Lärarhögskolan.

Mattsson, M. (2004). *Att forska i praktiken – en kunskapsöversikt och en fallstudie*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.

McNiff, J. (2002). *Action research for professional development. Concise advice for new action researchers*. (3:rd edt.). [Elektronisk]. Tillgänglig: 2009-05-13.

<http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html>

- Skolverket, (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Stockholm: Fritzes.
- Ohlsson, J. (2002). Forskaren som kritisk reflektör. I Svensson, L. m. fl. (2002) *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet. 2002:7.
- Ohlsson, J. (2004). (red.). *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- O. Wahlström, G. (2005). *Samspel och ledarskap en vardagsbok för pedagoger*. Stockholm: Luna förlag.
- Sandström, B. (2005). *När olikhet föder likhet. Hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik*. Studentlitteratur: Lund
- Scherp, H-Å. (2002). *Lärarens lärmiljö. Att leda skolan som lärande organisation*. Karlstad: Karlstad University Studies 2002:44.
- Scherp, H-Å. & Thelin, K. (2004). *Att göra lika på olika sätt. En studie av sex särskilt utvecklingsbenägna skolor*. Karlstad: Karlstad University Studies 2004:49.
- SOU 1997:21. *Växa i lärande*. [Elektronisk]. Tillgänglig. 2009-05-15. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/52/15/d3287785.pdf>.
- Svedberg, L. (2003a). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap* (3: e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2003b) Att skapa mening i korselden mellan konkurrerande synsätt . I Holmberg, I. & Henning, R. (red.). (2003). *Offentligt ledarskap – om förändring, förnyelse och nya ledarideal*. Holmberg i Malmö AB: Studentlitteratur.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [Elektronisk]. Tillgänglig:2009-05-13. <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>
- Wolmesjö, M. (2008). Ledarskapets autonomi – om chefers dilemma och handlingsutrymme. I Jonnergård, K. m. fl. (2008). (red.). *När den professionella autonomin blir ett problem*. Växjö: Växjö University Press.
- Ödman, P-J. (2003). Hermeneutiken och forskningspraktiken. I Gustavsson, B. (2003). (red.). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

