

# Engagemang och skolutveckling

*En studie om engagemangets betydelse i skolutvecklingsprojekt*

Max Larsson  
2013

Lärarexamen, avancerad nivå  
Lärarexamen 270/300/330 hp

Luleå tekniska universitet  
Institutionen för konst, kommunikation och lärande

Luleå tekniska universitet institutionen för konst, kommunikation och lärande

# Engagemang och skolutveckling

## Commitment and school improvement

---

En studie om engagemangets betydelse i skolutvecklingsprojekt

**Max Larsson**

**2013-06-10**

Lärare för grundskolans senare år och gymnasiet  
Lärarexamen, avanserad nivå. Våren 2013  
Handledare: Gunnar Jonsson

## Abstrakt

Syftet med detta examensarbete är att undersöka och synliggöra lärares syn på engagemang som framgångsfaktor i skolutvecklingsprojekt. Centrala frågor i arbetet lyder: Är engagemang en avgörande faktor för skolutveckling och på vilket sätt är engagemanget i så fall avgörande? I undersökningen har särskilt lyckade projekt valts ut och det är i lärarnas perspektiv som undersökningen gjorts. Som metod i undersökningen har fokusgruppsamtal med inslag av aktionsforskning använts. Tidigare forskning inom skolutveckling har visat att lärares tid, kunskap, kompetens och motivation är viktiga faktorer för framgångsrika skolutvecklingsprojekt. För att projekten ska lyckas är det också viktigt att föräldrar, rektorer och elever blir involverade i genomförandet. Engagemang kan visas på flera olika sätt och i resultatet redovisas på vilka olika sätt engagemanget har visat sig och vilken betydelse de haft. Engagemanget har med tydlighet framkommit som viktig framgångsfaktor och dessutom redovisas även om engagemanget har varit en avgörande faktor för just detta projekt utifrån ett teoretiskt ramverk för lärande i organisationer.

Nyckel ord: *skolutvecklingsprojekt, skolutveckling, organisatoriskt lärande och engagemang*

## **Förord**

För att knyta samman stora delar av den kunskap som skapats under lärarutbildningen avslutas den med ett examensarbete omfattande 15 högskolepoäng. I examensarbetet ges studenten möjlighet att själv visa upp några av de kunskaper som denne skaffat sig under utbildningen. I mitt fall har arbete under den här perioden speglats av pedagogik och lärande i form av skolutveckling.

I detta fall har examensarbetet utförts vårterminen 2013 till stor del i A-huset, Luleå tekniska universitet.

Examensarbetet har gjorts parallellt med ett annat inom samma ämne och till dem, Camilla Erstam och Britta Eliasson vill jag rikta ett stort tack. Jag vill också ge ett extra stort tack till vår gemensamma handledare Gunnar Jonsson. Slutligen vill jag även tacka alla lärare som deltagit i fokusgruppsamtalen och alla som gjort detta examensarbete möjligt.

Max Larsson

## Innehåll

Inledning.....	1
Arbetsgång .....	1
Syfte .....	2
Forskningsfrågor .....	2
Bakgrund .....	3
Skolutveckling ur ett lärarperspektiv.....	3
Skolutveckling för förändring .....	3
Centrala begrepp.....	4
Engagemang och närliggande begrepp.....	4
Engagemang i skolutvecklingsprojekt.....	5
Lärarengagemang .....	6
Elevenngagemang .....	6
Rektorsengagemang .....	7
Föräldraengagemang .....	7
Skolutveckling på 2000-talet.....	7
Skolutveckling som ett strukturellt och organisatoriskt fenomen .....	8
Skolutveckling i en skolkultur.....	10
Lärande i organisationer .....	11
Metod .....	15
Fokusgruppsamtal med inslag av aktionsforskning .....	15
Urval.....	16
Genomförande av fokusgruppsamtalen.....	18
Bearbetning av datamaterialet .....	18
Analys.....	19
Forskningsetik .....	19
Resultat.....	19
Aspekter av engagemang.....	20
Engagemanget relaterat till individ-, grupp-, och organisationsnivå.....	22
Slutsats .....	24
Diskussion .....	24
Metoddiskussion.....	24
Resultatdiskussion .....	25
Avslutande kommentarer och rekommendationer.....	27

Referenslista ..... 28

## **Inledning**

Skolan är allt oftare fokus i samhällsdebatten. I takt med att samhället förändras, förändras också skolan. Många av de problem samhället har eller står inför ses som kunskapsproblem och relateras till skolan på olika sätt. Till exempel påpekas det att det är viktigt att vi utvecklar elevers kunskaper i teknik för att vi på så sätt ska finna bra tekniska lösningar för framtiden. Ett annat exempel är att det läggs allt större vikt vid ett vidgat hälsoperspektiv. Genom att lära sig sunda levnadsmönster ska vi få ett långt och hälsosamt liv. Ett tredje exempel är att vi människor upplever hot mot vår miljö som påkallar behov av nya kunskaper. Lärande för hållbar utveckling blir då efterfrågad. Om skolan ska kunna förändra sig och svara upp mot de behov som samhället har, fordras att det sker skolutveckling. Framgångsrik skolutveckling bygger på engagemang av olika aktörer har forskning visat. Om engagemang är så viktigt, hur kan man då förstå betydelsen av engagemang i en skolorganisation? Utifrån ett lärarperspektiv kommer detta examensarbete att undersöka och synliggöra engagemangets betydelse som framgångsfaktor vid skolutvecklingsprojekt.

## **Arbetsgång**

Detta examensarbete handlar om engagemang som framgångsfaktor för skolutveckling. Under våren 2013 blev jag erbjuden att med mitt examensarbete ingå i ett större projekt som handlade om framgångsfaktorer i skolutvecklingsprojekt. Meningen var att två examensarbeten skulle samla empiri och utgöra grunden för en vetenskaplig rapport om skolutveckling och organisatoriskt lärande. Mitt examensarbetarbete kom att bli ett av dessa två. Det andra examensarbetet har skrivits av Camilla Erstavik och Britta Eliasson. Deras arbete skiljer sig ifrån mitt på så sätt att de mer allmänt undersöker faktorer som leder till framgång i skolutveckling medan jag går in specifikt på engagemang som ensam faktor.

Tillsammans med Camilla och Britta och vår handledare Gunnar Jonsson har vi utgjort en arbetsgrupp som vi kallar för forskargruppen. I forskargruppen har vi gemensamt genomfört i stort sett allt arbete tillsammans. Syfte och frågeställningar har formulerats i samråd med varandra och på ett sådant sätt att de har knutit an till varandra på ett meningsfullt sätt. Genomgång av tidigare forskning har skett gemensamt. All text är skriven och bearbetad i samråd med varandra inom gruppen. Detta innebär att vissa delar av texten är likadana i de två examensarbeten medan andra delar skiljer sig åt. All empiriinsamling har genomförts gemensamt av forskargruppen. Eftersom de två examensarbeten svarar mot olika frågeställningar, skiljer sig analysen och resultatet åt. Trots det har vi genomfört båda analyserna tillsammans för att på så sätt nå högre validitet i resultatet.

## **Syfte**

Syftet är att undersöka och synliggöra lärares syn på engagemang som framgångsfaktor i skolutvecklingsprojekt.

## **Forskningsfrågor**

Hur visar sig engagemanget när lärare samtalar om skolutveckling?

På vilket sätt är engagemang en framgångsfaktor?

Vilken betydelse har skolorganisationens olika aktörers engagemang?

Vad möjliggör lärares engagemang?

I vilken mån är engagemang avgörande för att projekt ska bli framgångsrika?



## Bakgrund

### Skolutveckling ur ett lärarperspektiv

På ett övergripande plan kan skolutveckling ses som lösningar på de problem som lärare möter i sin profession. Kärnan i de flesta lärares profession är själva undervisningen, därför handlar de flesta skolutvecklingsprojekt om att utveckla undervisning. Problemens utgångspunkt kommer ifrån läraren. Det är utifrån vad läraren förstår som denne agerar i sin undervisning. Har läraren stor kunskap och förståelse för ett problem så ökar sannolikheten för att läraren ska kunna lösa problemet.

Skolledaren har en viktig funktion i att som ledare se till att rusta lärarna med relevanta kunskaper, såväl pedagogiskt och innehållsligt. Myndigheten för skolutveckling (2003) skriver att skolledaren ska "leda det gemensamma lärandet om hur man kan bidra till barns lärande och utveckling (Myndigheten för skolutveckling, 2003, s.60). De slår även fast att skolutveckling ska vara problembaserad. De ger ett exempel på en problembaserad process där skolutvecklingen sker i olika steg. Först är det ett problem, problemet behandlas och blir till olika lösningsförslag. Lösningsförslagen värderas och ett förslag väljs ut som lösning. Är lösningen bra förs den vidare. Fortsätter lösningen att fungera bättre än andra lösningar börjar fler att använda den. När skolan sedan har börjat använda sig av lösningen har en skolutveckling skett (ibid). Skolutveckling beskrivs av Myndigheten för skolutveckling som en självgenererande process:

"En lärare som upptäcker att ett nytt sätt att arbeta ger mycket goda resultat delar oftast med sig av sina positiva erfarenheter till sina närmaste medarbetare. Om kollegorna provar det rekommenderade arbetssättet med lika goda resultat, sprids det successivt vidare till övriga kollegor, så att allt fler börjar tillämpa det framgångsrika tillvägagångssättet vilket kan förväntas leda till bättre resultat på skolan (Myndigheten för skolutveckling, 2003, s.31)".

### Skolutveckling för förändring

Skolans betydelse som förändringsaktör kan knappast underskattas. Utbildning ska förhoppningsvis leda till en bra och rättvis värld att leva i. Richardsson (2010) beskriver skolans relation till samhället utifrån två perspektiv; Skolan kan ses som en *funktion* av samhället eller, som ett *instrument* som ska förändra samhället. Det är i skärningspunkten mellan dessa två perspektiv som utvecklingsprojekt i skolverksamhet ska förstås. Behovet av skolutveckling är en funktion av det rådande samhället. Den skolutveckling som förväntas ske, ska också den äga rum i den samhällsliga institution som skolan utgör och som också den är en funktion av samhället. Å andra sidan, all skolutveckling riktar sig mot framtiden eftersom syftet är att få en bättre skola i framtiden, vilket i sin tur ska leda till ett bättre samhälle. I yrkesetiska regler som lärarnas fackförbund har fastställt uttrycks kopplingen mellan lärares profession och uppdrag. På följande sätt skrivs det på lärarförbundets hemsida:

Lärare ska på allt sätt använda sitt yrkes kunnande till att höja kvaliteten i sin yrkesutövning och stärka sin professionalism i vetskap att om kvaliteten i yrkesutövningen direkt inverkar på samhället och samhällsmedborgarna.

Skolutvecklingsprojekt blir därigenom ett viktigt instrument för samhällsförändring. Vilken förändring som blir eftersträvansvärd bygger på politiska beslut och finns formulerad i styrdokument som reglerar skolans verksamhet, av vilka läroplanerna för förskolan (Lpfö 98, Rev., 2010) och skolan, 2011 års läroplan för de obligatoriska skolformerna (Lgr 11) (Skolverket, 2010; 2011) får anses som de viktigaste. Med utgångspunkt ur läroplanernas strävansmål och uppnåendemål ska verksamheten utvecklas så att största möjliga måluppfyllelse kan nås. Skolutveckling kan därmed ses som ett instrument som med utgångspunkt ur styrdokument förändrar förskolans och skolans verksamhet (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

### **Centrala begrepp**

Sedan 1996 är förskolan en del av utbildningsväsendet och i enlighet med detta väljer jag framgent i denna uppsats att inte konsekvent skilja mellan förskola och skola. Jag gör undantag i de fall jag refererar till källor som specifikt åsyftar en speciell verksamhet eller när det av läsbarhets och förståelseskäl underlättar för läsaren att veta om det är en förskola eller skola som det handlar om. I de flesta fall kommer jag dock att använda termen skola och menar då all skolverksamhet som hör till det kommunala utbildningsväsendet. De personer som innehar ledande befattningar (chefspositioner) benämns oftast som rektor eller förskolechef. I vissa fall kan dock en rektor vara synonym med en förskolechef. Jag skiljer inte mellan lärare, förskollärare, förskolepedagog och barnskötare utan väljer att benämna dessa som lärare. I de fall jag refererar till källor som specifikt åsyftar en speciell yrkeskategori görs ett undantag från detta. Beträffande begreppen *barn* och *elev* kommer dessa användas som synonyma i arbetet.

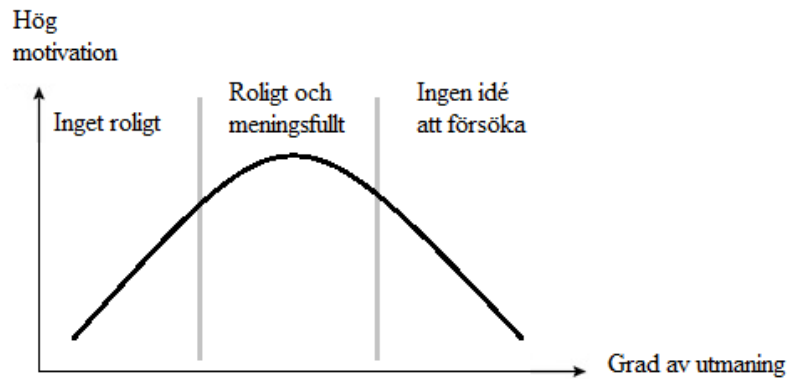
Innebörden i begreppet utvecklingsprojekt behöver förklaras och förtydligas. Inom förskolan är det vanligt att använda begreppet kvalitetsarbete för att beskriva alla processer som ska leda till att läroplanens strävansmål omsätts i verksamheten. (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009). På liknande sätt är det även vanligt i resten av skolväsendet, att termen kvalitetsarbete används som en beskrivning av förändringsarbete. I denna studie använder jag mig av begreppet skolutvecklingsprojekt och menar då projekt där lärare utvecklar pedagogiska aktiviteter i sin verksamhet i syfte till att barn och elever utvecklar sina förmågor mot strävansmål i förskolan eller uppnåendemål i skolan.

### **Engagemang och närliggande begrepp**

I Nationalencyklopedins internetupplaga (NE) beskrivs engagemang som en inriktning av intresse och kraft. Engagemang jämförs med deltagande, inblandning, satsning, inlevelse, att uppleva en lust och personlig drivkraft. Att engagemang är en framgångsfaktor för bra prestationer kan som ovan påpekats anses allmänt vedertaget.

Förklaringen av engagemang ligger nära förklaringen av att vara motiverad. Att vara motiverad betyder att vi har ett motiv att agera på ett visst sätt för att sträva mot ett visst mål (Berglund, 2010). Det kan därför sägas att engagemanget föds av *motivation* och båda dessa begrepp nämns ofta tillsammans. Att vara motiverad och engagerad för att sträva mot uppställda mål beror av två faktorer, nämligen individens relationer till vissa värden, som till

exempel framgång, och dennes känsla av realism med avseende på sannolikheten för att nå målet. Vad som är framgång för en individ, betyder dock inte nödvändigtvis framgång för en annan. De referensramar som avgör värdet av framgång och misslyckande varierar kraftigt från individ till individ och från grupp till grupp. Som regel vill vi dessutom utvecklas i vår framgång, vi vill bli bättre och bättre. Det finns därför en tendens, att individers ambitionsnivåer höjs mot gränsen för individens förmåga (Lewin, 1948).



Figur 1. Omarbetad bild som visar hur motivationen påverkas av utmaningen (Forsbergs & Olsson, 2004).

Motivationen (och engagemanget) påverkas av möjligheten att lyckas (Forsberg & Olsson, 2004). Är uppgiften för enkel kan den kännas tråkig varvid motivationen blir låg. Är uppgiften för svår kan den kännas omöjlig och det blir då liten idé att försöka, det vill säga motivationen blir låg. Med andra ord: Situationen måste upplevas som en utmaning samtidigt som den är hanterbara för att individens motivation ska bli så hög som möjligt.

Om situationen ger något positivt skapas ett motiv och om motivet är nog starkt så skapas ett engagemang. Engagemang skapar vilja att fokusera och satsa energi, det får oss att ge det lilla extra (Jenner, 2004). Jenner (2004) refererar till Kurt Lewins och skriver att "Målets värde är lika med uppnåendets värde gånger uppnåendets sannolikhet minus misslyckandets värde gånger misslyckandets sannolikhet"(Jenner, 2004, s 40.).

### Engagemang i skolutvecklingsprojekt

De aktörer vars engagemang är av betydelse i den här rapporten är; Elevers; Lärares; Rektors; Föräldrars och; Universitetets. Att involvera olika aktörer i utvecklingsprojekt är avgörande för projektens resultat (Johansson, 2009). Engagemanget kan dock innebära och ha olika betydelse bland olika aktörer. Till exempel, för eleverna är engagemanget avgörande för deras studieresultat. För läraren är engagemang avgörande för att driva undervisning och utvecklingsprojektet framåt. Föräldraengagemang är viktigt på olika sätt. För eleven är det viktigt att känna sig uppbackad hemifrån. För läraren är det viktigt att känna stöd från elevernas föräldrar. Rektors engagemang är viktigt både för att ge stöd och uppmuntran till lärare och elever samt för att sätta de ramar och bygga den struktur som skolutveckling behöver (Hattie, 2009).

Att engagemang ifrån olika aktörer är en framgångsfaktor för bra prestationer är allmänt vedertaget. Kanske är dock lärares engagemang viktigast. Exempelvis har Wickenberg (1999)

konstaterat att engagerade lärare, så kallade ”eldsjälar”, är den absolut viktigaste faktorn för att skolor ska kunna utveckla undervisning och lärande för hållbar utveckling. I hans studier framkom att ”uppifrån direktiv”, till exempel att rektor har beslutat att införa nya undervisningsmetoder spelar betydligt mindre roll än om engagerade lärare vill förändra sin undervisning.

### **Lärarengagemang**

Johansson (2009) refererar till Earl, Watson och Torrance och skriver att när lärare kan, vill och får stöd finns förutsättningar för skolutveckling. Som tidigare nämnts hänger lärares engagemang ihop med sannolikheten och värdet av att lyckas och vi vet också att lärares engagemang är en viktig faktor. Johansson (2009) skriver att en framgångsfaktor för skolutveckling är lärarnas motivation. ”Decennier av forskning kring skolutveckling har visat att lärares delaktighet och engagemang har stor betydelse för att reformer och utvecklingsarbeten ska bli framgångsrika (Johansson, 2009, s.16)”.

Holmström & Persson (2001) förklarar att engagemanget hos lärarna i skolutveckling bygger på en frihet, att själv bestämma över sitt arbete och att det ges ekonomiska förutsättningar för att det ska fungera. Huruvida dessa förutsättningar finns eller inte har Hargreaves (2004) undersökt. Han skriver att lärare ofta blir mer och mer uttråkad av sitt arbete och sin arbetssituation. Hoppet om en ljus framtid inom yrket minskar då. För att motverka detta föreslår Hargreaves att staten ska satsa mer på skolan genom att ge skolan mer resurser och öka statusen. Dessutom ska lärarna ges en friare lärandemiljö eftersom risken annars är att lärare blir viljelösa i sitt arbete. När skolan får mer resurser, kommer lärare att gå från att vara verkställare av politikernas ambitioner till att istället generera kreativitet och genialitet hos sina elever. Detta kommer att ske genom yrkesutveckling där lärarna själva får uppleva kreativitet och flexibilitet i hur de behandlas och utvecklas som kunskapssamhällets professionella arbetare. I samhället skapas då ett lärande samhälle där lärare har en större förståelse för kunskapssamhället och på så sätt också ges möjlighet att förbereda eleverna inför detta.

### **Elevenngagemang**

Elever som är engagerade och har en positiv attityd till skolarbetet tycks nå bättre studieresultat. Dessutom smittar engagemang av sig genom kamratpåverkan (Hattie, 2009). För eleven handlar engagemanget bland annat om att hitta värdet av att investera i lärande. Att vara engagerad är dock inte alltid samma sak som att se engagerad ut. Detta har med motivation att göra. Eleven behöver ett inre mål för att bli engagerad. Det räcker inte alltid med utmanande mål för att engagera eleven. Tyvärr visar forskningen att elevens inre mål inte alltid stämmer överens med de mål som skolan sätter upp (Hattie, 2009). Styrdokumentens mål är sällan detsamma som elevernas personliga mål. Därför är det viktigt att involvera elever att aktivt delta i planering, genomförande och utvärdering av ett utvecklingsarbete eftersom det skapar motivation och engagemang hos eleverna. Deras kunskaper och perspektiv är också viktiga i själva utvecklingsarbetet (Johansson, 2009).

## **Rektorsengagemang**

Kaufmann & Kaufmann (2009) refererar till Kurt Lewin och poängterar att ledarskap som bygger på demokrati skapar engagemang hos aktörerna i gruppen och ökar dessutom trivseln. Att vara ledare förutsätter att vi kan bemöta våra medarbetare med respekt och ge dem ansvar, förtroende, och befogenhet (Carlzon, 1986). Att ge arbetslag rätten till att förfoga över organisation, tid och pengar är en pusselbit som skapar förutsättningar för arbetslag att utvecklas (Myndigheten för skolutveckling, 2008). För rektorer blir detta viktigt eftersom det är dem som är ledarna på skolan. Dessutom är det viktigt att rektorn synliggör sitt engagemang. Om rektorn är engagerad i skolutvecklingsprojekt ges arbetet stor betydelse på skolan vilket gör att engagemanget synliggörs. En avgörande faktor för detta är de olika maktpositionerna vid beslut och möten som finns i skolan (Jenner, 2004; Johansson, 2009).

Vår motivation påverkas i mötet med andra (Hattie, 2009). ”Det viktigaste för en människa är att veta och känna att hon behövs” (Carlzon, 1986, s. 6). Detta blir intressant ur ett maktperspektiv eftersom det har konstaterats att respons från våra överordnade är extra viktig, det betyder att, hur lärarna blir sedda av rektorer är avgörande för deras motivation och engagemang (SOU, 2000:19). Förtroende är en av de mänskliga relationer som tenderar att öka motivationen (Axley, 1992).

## **Föräldraengagemang**

Att involvera föräldrar och omgivande samhälle i skolutveckling är viktigt och en framgångsfaktor för skolutveckling. Det är viktigt eftersom det är ofta där som problem skapas och som eleven sedan bär med sig till skolan (Johansson, 2009). För att få föräldraengagemang är det viktigt att ge föräldrarna inflytande och att de känner sig informerade och väl bemötta. Ett exempel på hur detta går att lösa är att lärare pratar *med* föräldrar och inte bara *till* föräldrar (Andersson, 2002). Zetterholm-Ankarstrand (2002) skriver att det finns en problematik eftersom föräldrar vill vara engagerade i skolans verksamhet, de vill ha inflytande men det händer att de upplever att de saknas. Föräldraengagemanget utgår dock oftast från det egna barnets intressen och mer sällan från skolfrågor i allmänhet. Föräldrar vill till exempel veta att deras barn får den hjälp som barnet behöver (Stähle, 2000).

## **Skolutveckling på 2000-talet**

Skolans systematiska kvalitetsarbete regleras i skollagen (2010:800) 4:3-4§§. Regleringen anger att kvalitetsarbetet ska genomföras i den praktik som i sig är en funktion av skolans organisation. Varje enhet ska systematiskt följa upp och utveckla verksamheten. Det ska genomföras under medverkan av lärare, övrig personal och elever. Dessutom ska vårdnadshavare ges möjlighet att delta i arbetet. Rektor ska ansvara för att arbetet genomförs. En stor del av kvalitetsarbetet kommer att ske på arbetslagsnivå. Lärare i lärarlaget kommer därför att få stor betydelse som förändringsagenter (ibid).

Läraryrket har förändrats. Under lång tid har läraryrket inneburit mycket ensamarbete. Enskilda lärare har i hög grad ansvarat för sina egna pedagogiska aktiviteter. Numer förutsätter skolans och förskolans verksamhet ett kollektivt arbete. Arbetslag är därmed en

viktig del av organisationen och spelar en central roll i arbetet med att utveckla skolan till en lärande organisation (Myndigheten för skolutveckling, 2008)

Utvecklingsarbete ska drivas lokalt och går numer ofta under epitetet ”Lokalt utvecklingsarbete” (LUA). Det är vanligt att utvecklingsarbeten är ett instrument för att förbättra uppnåendegraden av mål som återfinns i läroplaner. I ”uppifrån-direktiven” av hur skolutvecklingen ska bedrivas enligt statens offentliga utredning (SOU) poängteras vikten av att koppla utvecklingsarbetena till forskningsresultat. Skolutveckling handlar om:

(...)att systematiskt och metodiskt utnyttja forskningsresultat och vetenskaplig kunskap och nya idéer för att åstadkomma nya produkter, nya processer och nya system eller väsentliga förbättringar av redan existerande sådana (SOU 03:80, s. 285)”.

All pedagogisk verksamhet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det betyder att det ska finnas stöd i forskningen för de metoder som skolan använder. En ny bestämmelse i 2010 års skollag har gett ökad tyngd åt uttrycket vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Enligt Skolverkets hemsida innebär vetenskaplig grund att skolan ska använda ett vetenskapligt förhållningssätt genom att kritiskt granska och pröva enskilda faktakunskaper, granska källor och vad det finns för stöd för dem. Det krävs att skolan tar del av nya vetenskapliga rön och följer de diskussioner som forskare har om metoder och vetenskaplighet. Beprövad erfarenhet är en kunskapskälla som kompletterar vetenskaplig grund. Här stöder sig lärare på erfarenheter som prövats under en längre tid, är systematiskt utvärderade och dokumenterade.

Det är lärarens ansvar att hålla sig informerad om rönen inom den pedagogiska utvecklingen. Rektor, förskolechefer och huvudmän har ansvar för att skolpersonal får fortbildning i ämnes- och metodkunskaper som bygger på vetenskaplig forskning (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Myndigheten för skolutveckling (2003) skriver att kärnan i Lärares profession är att ha en vetenskaplig kunskapsbas och ett gemensamt yrkesspråk. Vidare skrivs att en viktig åtgärd för att öka lärarens professionalism är att öka forskningsanknytningen (ibid).

### **Skolutveckling som ett strukturellt och organisatoriskt fenomen**

Skolutvecklingen ska ske i den organisatoriska struktur som skolan utgör. Forskning om svårigheter att få genomslagskraft i utvecklingsarbeten kan delas upp i två kategorier. Den ena är det *dominerande perspektivet*, i vilket strategier och modeller för implementering studeras. I detta perspektiv är det vanligt att utvecklingsarbetens genomslagskraft studeras i relation till individer och strukturer i organisationer. I detta perspektiv ses utvecklingsarbetet som ett led i en förbättring/effektivisering av skolan, och utebliven spridning ses som utslag av felaktiga implementeringsstrategier. Den andra kategorin utgörs av det *kritiska perspektivet* i vilket svårigheterna med implementeringen inte ses som brister eller misslyckanden, utan som nödvändigheter och som uttryck för samhällsliga motsättningar inom skolväsendet (Carlgren, 1986). Den studie som presenteras i föreliggande examensarbete hör hemma i det dominerande perspektivet.

Medan det tidigare var centrum som genomförde den rationella planeringen, utvecklade medel etc. innebär det nya att man på lokal nivå skall införa en rationell planeringsmodell. Varje skola skall planera och utvärdera sin verksamhet. Implementeringen gällde tidigare spridningen av produkter. Den nya strategin innebär ett sätt att arbeta och ett sätt att tänka, det är inte längre produkten som skall spridas. (Carlgren, 1986)

Skolutveckling innebär att utveckla eller förändra de strukturer som formar den enskilda skolan. Ofta handlar det om att förändra flera olika strukturer samtidigt. Kunskap om vad man vill förändra och vilka strukturer man måste påverka blir därför en viktig del i arbetet med att utveckla skolan till en lärande organisation (SOU, 1998:128).

Att förändra strukturer inom skolans organisation är angeläget men ibland problematiskt. Hargreaves (1998) framhåller att det är i brytningspunkten mellan modernitet och postmodernitet som en omstrukturerad skola kan förverkligas. Det är i konfrontationen mellan dessa två starka krafter problemen står att finna. Han beskriver den postmoderna världen med ett allt högre förändringstempo och tidspress, med den utvidgade kulturella mångfalden, teknikens utveckling och en vetenskaplig osäkerhet. Mot den världen står den modernistiska tungrodda, ohanterliga och administrativa apparat som skolsystemet arbetar utifrån. I denna förändring överbelastas lärare och skolledare eftersom det ständigt är något nytt som ska införas under strama tidsramar. En postmodern lösning borde vara att lärarna ges utökat ansvar och större flexibilitet när det gäller egen tid och hur den ska förvaltas (ibid). Hargreaves (2004) trycker också på att stark arbetsgemenskap direkt bidrar till elevens studieresultat. Kunskapsekonomier är beroende av socialt kapital som också innefattar olika sätt att utbyta och utveckla kunskap. En nyckelkomponent i kunskapsbaserade organisationer är starka arbetsgemenskaper. Att skapa systemtänkande, där alla som arbetar i skolan ser den större bilden i organisationen, förstår hur det hänger ihop och hur de själva kan bidra till organisationens kollektiva lärande är ytterligare en nyckel till förändring och framgång. En central tanke i effektiva lärande arbetsgemenskaper är att rektor deltar i det pedagogiska arbetet och har en stark fokusering på eleverna. Om staten satsar mer på skolan genom att ge skolan mer resurser och därigenom höjer statusen på skolan kan förutsättningarna för lärarna öka för att förbereda sina elever för vad som väntas utanför skolan.

Myndigheten för skolutveckling (2003) argumenterar för att skolutveckling är en problemlösningssprocess som utgår från upplevda problem. Lärprocessen att upptäcka mönster, benämna och förstå dem utgör grunden för skolutveckling. Mönstren i skolans värld är komplexa och svåråtkomliga och kräver medvetna processer för att upptäckas. Förståelseorienterad och problembaserad utveckling handlar om att skapa dessa lärprocesser i det dagliga arbetet. De kvalitetsredovisningar som skolor och kommuner är skyldiga att redovisa i form av vad man gjort och vilka resultat man uppnått motverkar lärares förståelseinriktade lärande. Förståelseinriktat lärande syftar till att bygga upp en fördjupad förståelse av faktorer som ligger bakom olika problem såväl som framgångsrika lösningar. Målstyrning tenderar att dela upp målen i delmål vilket i sin tur till slut skymmer de övergripande målen. Med fokus på delarna osynliggörs helheten. Skolutveckling är beroende av att se relationen mellan delar och helhet och hur dessa påverkar varandra.

Myndigheten för skolutveckling (2008) menar att ryggraden i arbetslagens gemensamma arbete är ett utvecklat reflekterande arbetssätt med kollegiala samtal i form av problemformulering, värdering, generalisering och att ompröva den pedagogiska praktiken. Om arbetslagen också utvecklar sin förmåga till uppgiftsorienterade samtal där elevers och lärares lärande står i fokus har arbetslagen goda förutsättningar att lyckas. Att bli ”självstyrande” och äga rätten till att förfoga över organisation, tid och pengar är ytterligare en pusselbit som skapar förutsättningar för arbetslag att utvecklas.

Skolverket (2006) utvärderar i en rapport grundskollärares kompetens och vilken betydelse den får för elevernas lärande. Lärarens tilltro till sin yrkeskompetens och tilltro till sin metodiska och didaktiska kompetens kombinerat med en lust att vara lärare är grunden för att skapa en god lärandemiljö för eleverna. Med utgångspunkt att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning ger utvärderingen rektorn starka skäl att se den enskilda lärarens behov och att arbeta aktivt för att ge läraren den kompetensutveckling som styrdokumentet anger. Att vara pedagogisk ledare och chef för lärare och övrig personal i skolan är idag rektors uppdrag men detta verkar inte uppfyllas enligt lärarna. Rektors arbete riktas mot organisation och ekonomi och läraren ansvarar för undervisningen. Resultatet visar att rektor behöver djupgående insikter i lärararbetet och huvudmannens (vanligen kommunens) uppgift blir därmed att se till att rektor får det stöd som behövs för att utföra det uppdrag som skollag och läroplan anger (ibid).

Sveriges kommuner och Landsting (2011) skriver i broschyren *Forskning ger bättre resultat i skolan* om samarbetet med Friskolornas riksförbund, Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund, Sveriges Skolledarförbund och Svenskt Näringsliv. De har enats om att i enighet med den nya skollagen, tillsammans arbeta för en skola som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. De menar att det behövs en nationell samlade kraft för att på ett systematiskt sätt dra nytta av såväl kollegors erfarenheter som ny utbildningsvetenskaplig kunskap. I sin programförklaring tar de ett gemensamt ansvar för att öka möjligheterna för lärare och skolledare att arbeta på ett sätt som främjar en utbildning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. De vill vidare att forskning i högre grad kopplas till de behov som finns i verksamheten och berör frågor som rör den konkreta inlärningssituationen. De vill också ge skolledarna möjlighet att axla rollen som omfattar såväl det organisatoriska som det pedagogiska uppdraget.

### **Skolutveckling i en skolkultur**

Kultur är ett ord som används med många olika betydelser i vardagsspråket. Det finns dock ingen allmänt erkänd "korrekt" definition av begreppet. Vad alla definitioner har gemensamt är att det är en abstrakt enhet som omfattar ett antal kollektiva och delade symboler, beteenden, sätt att tänka och språk. Man kan säga att i dess vidaste bemärkelse, beskriver kulturen "modus operandi" det vill säga handlingsmönster eller tillvägagångssätt hos en grupp människor (Dahl, 2004), med andra ord vad människor uttrycker, hur de agerar och interagerar i samhället och i världen som helhet (Alerby, Hertting, Jonsson & Sarri, 2012). Ett samhälle består av olika subkulturer som tillsammans bygger upp en större metakultur.



Exempel på det är de olika kulturer som kan råda på olika arbetsplatser. Vi kan därmed utifrån olika yrken tala om exempelvis en skolkultur eller en politikerkultur. Hofstede (1994) definierar kultur som “[culture is] the collective programming of the mind which distinguishes the member of one group or category of people from another” (Hofstede, 1994, s.5). Det vill säga den kollektiva programmering av sinnet som skiljer en medlem av en grupp eller kategori av människor från en annan”. Utifrån detta kan man beskriva att en skolkultur beskriver de normer, värderingar, språk och handlingar som kommit att bli utmärkande inom en skolorganisation.

Hargreaves (1998) menar att alla kulturer, likaså skolkulturen, har två grundläggande dimensioner: innehåll och form. Det som utgör innehållet i undervisningskulturen är alla de attityder, antaganden, övertygelser, värderingar, vanor och handlingssätt som är gemensamma för en grupp lärare. Vad läraren tänker, säger och gör, kommer till uttryck utifrån detta innehåll. Formen i lärarkulturen bildas av de relationsmönster och umgängesformer medlemmar i sådana kulturer karakteriserar. Man finner formen i de sätt på vilka relationerna kommer till uttryck mellan lärarna. Kulturens form dvs. lärarkollegernas relation mellan varandra kan även förändras över tid. Hoy & Miskell (2007) ser det kulturella systemet inom en organisation som en dynamik i relationerna mellan deltagarnas byråkratiska roll och de individuella. Utifrån dessa relationer byggs det upp en egen kultur som skiljer sig åt mellan olika organisationer och ger deltagarna en känsla av organisationstillhörighet. I skolan har en gemensam uppfattning och informella normer en betydande påverkan på beteendet. Kulturen ger deltagarna en gemensam övertygelse och värderingar som är större än dem själva och när kulturen är stark så är även medlemmarnas identifikation med gruppen det och även gruppens påverkan på individen. Kulturen står för det oskrivna och de möten som sker i detta, häri finns en informell hierarki utan styrning av auktoritet. Organisationens kultur med sina viktiga normer och övertygelser är en stark kraft som påverkar organisationens beteende.

### **Lärande i organisationer**

Lärande är ett mångfasetterat fenomen. Beroende på utgångspunkter och perspektiv, skiljer sig innebörden åt. Vanligt är att det förstås som den process i vilken kunskaper skapas (Illeris, 2001; 2007). Detta processorienterade synsättet är dominerande inom forskningsområdet lärande i organisationer, ett område som har vuxit starkt de senaste åren (Goh, Elliot & Quon 2012). En vanlig utgångspunkt är att det är individer som lär sig och sedan på ett eller annat sätt överför kunskapen till organisationen. Utan dess individer skulle en organisation inte kunna lära sig någonting. En organisation är inget väsen eller enhetlig aktör, ingen har tagit i hand med en organisation (Jacobsen & Thorsvik, 2008).

Jacobsen & Thorsvik (2008) problematiserar innebörden av lärande i organisationer. De fokuserar särskilt på skillnaden mellan kunskap och färdighet där det senare begreppet innebär förmågan att använda kunskaperna till att få något att fungera. Gemensamt med Illeris (2001) är att Jacobsen & Thorsvik (2008) menar att ny kunskap innebär att man uppnår en kapacitetsförändring eller förändrar sitt beteende på grundval av den nya kunskapen. De lyfter särskilt tre förutsättningar för organisatoriskt lärande. Den första förutsättningen är att det i organisationen måste finnas någon som finner det relevant för organisationen att åstadkomma

förändring eller lärande. De menar att allt lärande i organisationen börjar med att individer reflekterar över vad de upplever, att det finns individer som är i stånd att lära och på så sätt har en grund för det organisatoriska lärandet. Den andra förutsättningen är att det i organisationen finns möjligheter att sprida kunskapen till andra delar av organisationen så det uppstår ett kollektivt lärande. Ledare behöver skapa dessa förutsättningar. Fungerande intern kommunikation är enligt Jacobsen och Thorsviks (2008) resonemang ett nyckelvillkor. Den tredje förutsättningen är att det som erfars av medlemmarna i organisationen, länkar samman med det beteende som man kollektivt strävar efter i organisationen. Det räcker således inte med att enskilda individers behov och vilja driver lärandet utan det måste få en praktisk tillämpning.

Även om själva lärandet i en organisation sker av dess individer så är dessa en del av själva organisationen (Ahrne & Papakostas, 2002). För att organisationen ska vara framgångsrik och kunna leva kvar, fordras att organisationen får nya kunskaper:

En lärande organisation är alltså en organisation som ständigt utvidgar sina möjligheter att själv skapa sin framtid. För en sådan organisation räcker det inte med att bara överleva. Överlevnadsförmågan är naturligtvis en nödvändighet men det måste samtidigt finnas en förmåga att generera skaparkraft" (Senge, 1995, s.26).

Själva den kunskapande processen kan förstås på olika sätt. Från ett individualistiskt konstruktivistiskt perspektiv, är lärandet en kognitiv process där individer upplever världen genom sensoriska intryck (Illeris, 2001). Kunskap blir då en mental kognitiv struktur som individer bär inom sig. På sin mest grundläggande nivå, handlar individuellt lärande om att uppfatta mönster, möjligheter, likheter och skillnader (Marton & Booth, 1997). Från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, ibland benämnt sociokulturell teori, ses lärande som en kommunikativ process som sker i samspelet mellan människor (Vygotskij, 1986; Wertsch, 1991; Wenger, 1998). Lärande blir då ett socialt och kulturellt fenomen.

Ett bakomliggande motiv för att studera lärprocesser i organisationer är naturligtvis förhoppningen att lärandet kommer att leda till någon form av förändring. En ofta använd definition av organisatoriskt lärande är att *lärandet* har lett till förändringar i organisationens rutiner (Ellström, 2002).

Några av de mest använda modellerna för att beskriva lärande i organisationer är blandningar av individual-konstruktiva och socio-kulturella synsätt. Kanske den mest kända modellen, är "Double loop -learning" av Argyris (1999). Den modellen beskriver lärandet som processer av reflektioner ("loopar") i och mellan olika organisatoriska nivåer - från individ till grupp och till hela organisationen. En på senare tid allt oftare använd modell för att beskriva lärande i organisationer är utarbetad av Crossan, Lane & White (Crossan, Lane & White, 1999). De beskriver lärandet i organisationer på ett liknande sätt som Argyris (1999) men som delprocesser av intuition, tolkning, integration och institutionalisering. Utifrån de engelska begreppen intuition, interpretation, integration and institutionalization har modellen kommit

att kallas 4I modellen (Benn, Edwards, Angus-Leppan, 2013). Det är i huvudsak till detta ramverk som vi kommer att relatera denna studie.

4I-ramverket utgår från att det alltid finns flera och olika lärprocesser som samtidigt pågår på olika nivåer i organisationen (individ - grupp - organisation). Den erfارande/intuitiva fasen sker på individnivå. Individen lär sig då genom att erfara likheter och skillnader, upptäcka mönster och samband. Detta är till stora delar en omedveten process och den blir därmed också svår att förklara. Eftersom den intuitiva kunskapen är oreflekterad, blir den också svår att förmedla till andra människor. Denna första intuitiva kunskap kan liknas vid vad som Polanyi (1998) beskriver som "tyst kunskap".

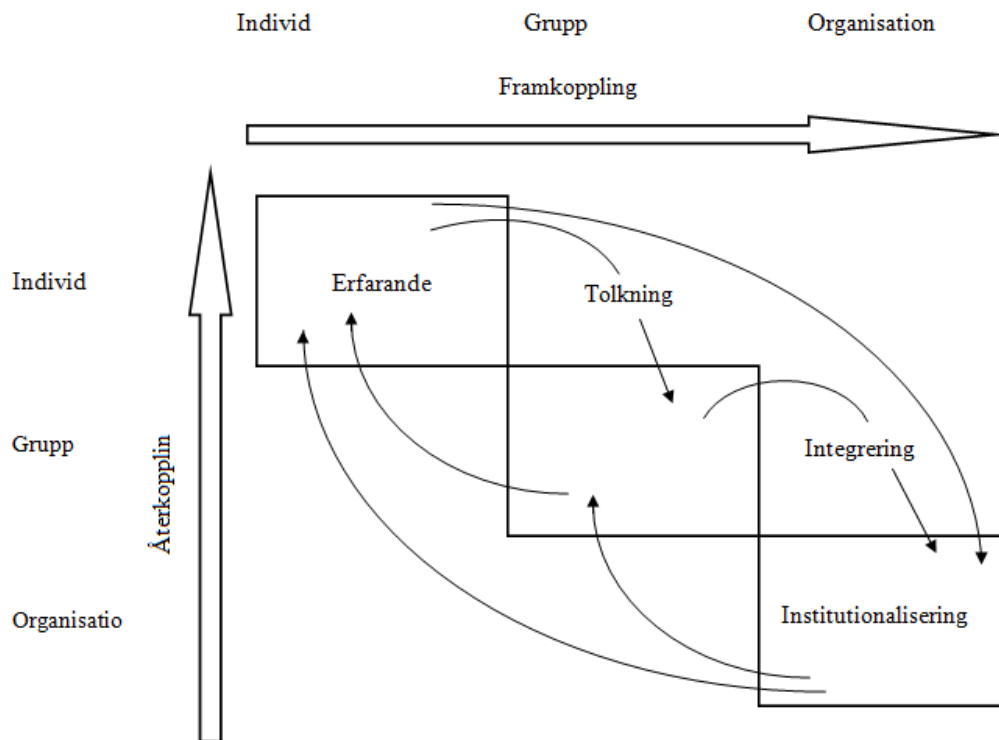
Fortfarande delvis på en individuell nivå, men nu som en medveten process, medvetandegör individen kunskapen. Detta sker i relation till ett sammanhang eller vad Crossan et al. (1999) kallar "domän eller miljö", vilket t.ex. kan vara den verksamhet som organisationen sysslar med (i föreliggande fall förskoleverksamheten eller skolverksamheten). I denna meningsskapande fas utvecklas betydelser och medvetna uppfattningar. Tolkningen sker både på en individuell nivå och på en gruppnivå och är en viktig länk i utvecklingen från intuitiva insikter till medvetna uppfattningar som delas av en grupp människor. Detta kan exempelvis ske då individer samtalar och jämför sin förståelse och olika tolkningar med varandra. Språket har en avgörande roll i denna fas eftersom det ger möjlighet att namnge och därigenom förklara och diskutera med andra individer. Tolknings processen är därmed en social aktivitet där individer tillsammans med andra individer skapar och förfinar gemensamma språk, betydelser och uppfattningar. De uppfattningar som utvecklas, relaterar både till det sammanhang i vilket föreställningarna är inbäddade i och till de olika erfarenheter som människorna i gruppen har med sig.

Till skillnad från de två processerna intuition och tolkning, är integrering en process som äger rum enbart på en kollektiv nivå. Istället för att förändra individens kunskaper och handlingar, utvecklar integreras gemensam förståelse och gemensamma rutiner i gruppen. Även i denna process, är språket av avgörande betydelse eftersom det är genom samtal och dialog som delade uppfattningar skapas i en grupp. En form av interaktion är genom deltagande där lärandet är en gemensam målinriktad aktivitet. Detta är vad Wenger (1998) benämner "communities of practice". Lärande sker då framför allt i samband med deltagande i gemensamma praktiker.

Den fjärde processen, institutionalisering handlar om att rutinalisera kunskaper och att skapa gemensamma regler och förfaranden inom institutionen. När kunskap har blivit institutionaliserad har den blivit inbäddad i organisationens struktur. Institutionell "kunskap" är därmed mer än summan av kunskapen hos dess medlemmar. Individer kan då komma och gå utan att organisationen förlorar kunskapen (Crossan et al., 1999). Utifrån vad som tidigare har beskrivits som framgångsfaktorer för skolutveckling har det konstaterats att det är viktigt att behålla kunskaper i verksamheten och att dessa inte är bundna till personer. Lärande i en skolorganisation behöver vara funktionsbundet och bli en del av verksamhetens egna arbete och lärande (Skolinspektionen, 2010). Det finns dock en risk att om kunskaperna inte

institutionaliseras så riskerar kunskap att försvinna med personer som på ett eller annat sätt lämnar verksamheten

Av ovanstående presentation följer det att organisatoriskt lärande kan beskrivas som lärprocesser som opererar över olika nivåer inom organisationen. Dessa processer bör inte ses som åtskilda från varandra och det är svårt att definiera var den ena slutar och nästa börjar (ibid). Figur 2 visar hur de tre processerna erfارande/intuition, tolkning och integrering verkar inom en organisations olika strukturella nivåer; individ, grupp och organisation.



Figur 2. Omarbetad utifrån Crossan et al. (1999) Institutionaliserings

## Metod

Som metod för att få kunskap om faktorer som lett till framgång i skolutvecklingsprojekt har jag använt mig av fokusgruppsamtal. Fokusgruppsamtal kan beskrivas som en friare form av gruppintervjuer. Deltagarna (informanterna) sitter tillsammans med forskaren eller forskarna i en grupp och samtalar fritt om ett förutbestämt ämne (Wibeck, 2000).

Metoden utvecklades under 50-talet av marknadsforskare som ville undersöka konsumentmotiv. I dag domineras konsumentforskningen av fokusgruppsamtal när det gäller reklam och marknadsföring. Fokusgrupper har också kommit att bli vanliga inom medicinsk forskning, vid utvärdering av sociala program och sedan 1980-talet även inom akademisk samhällsforskning (Kvale & Brinkmann, 2009).

I fokusgruppen samlas deltagare som med liknande erfarenheter, mål eller arbetssituation kan sägas utgöra en grupp. Metoden är särskilt lämplig då en grupps åsikter, värderingar, förståelser och attityder ska fångas. Karaktären av fokusgruppsamtalet är i högre grad ett fritt samtal än en styrd intervju. Samtalet blir därför friare och deltagarna ges stora möjligheter att på eget initiativ uttrycka meningar och bemöta andras åsikter. Genom att låta deltagarna fritt dela med sig av sina egna erfarenheter ges de möjlighet att nå ökad förståelse för andras erfarenheter och ställningstaganden. (Dahlén & Lundmark, 2010).

En fokusgrupp består vanligen av sex till tio deltagare och samtalet leds vanligtvis av en moderator. Dennes roll är att skapa en tillåtande atmosfär där deltagarna känner att de kan föra fram olika åsikter.

### **Fokusgruppsamtal med inslag av aktionsforskning**

I de fokusgruppsamtal som genomfördes, bestod deltagarantalet av fem till sex personer med oss själva inräknade. Det vill säga fokusgrupperna bestod av två till tre lärare och två till tre av oss i forskargruppen som arbetade med studien. Detta innebär att även vi i viss mån har deltagit i samtalet och framfört åsikter och meningar. Att göra så kan liknas vid aktionsforskning. Aktionsforskning handlar om att forskaren aktivt går in i verksamheten för att påverka den (Tiller, 2009; Rönnerman, Tornberg, Axén, Bergström, Nyberg, Söderström, Folkesson, Olin, Nylund, Eriksson, Westberg, & Berlin, 2004). Det är i mötet mellan forskaren och aktörerna som utvecklingen sker (Rönnerman et al., 2004; Denscombe, 2009; Tiller, 2009).

I våra fokusgruppsamtal har vi försökt ge ett rikare utfall av fokusgruppsamtalen genom att själva vara aktiva och vara med i att föra dialogen framåt. Att föra en dialog handlar om att skapa förståelse mellan varandra och tillsammans skapa förståelsefördjupande och meningsskapande processer. Att sätta sig in i någon annans förståelse eller perspektiv leder till att det egna perspektivet påverkas. Perspektivmöten mellan deltagarna skapar lärande och nya insikter (Myndigheten för skolutveckling, 2003). I den mån vårt arbetssätt tangerar aktionsforskning är det i så fall genom att den mening som konstituerats i fokusgrupperna kan vara påverkade av inspel som vi i forskargruppen gjort.

## **Urval**

I vår undersökning deltar fyra lärarlag som läste fortbildningskursen Teknik för hållbar utveckling 7,5 högskolepoäng vid Luleå tekniska universitet under läsåret 2011-2012. Eftersom jag vill studera engagemang som framgångsfaktor, har jag bäst förutsättning att lyckas om jag fångar erfarenheter från de lärarlag som genomförde särskilt lyckade projekt. Ett sådant urval kan benämnas strategiskt eller elitistiskt (Miles & Huberman, 1994)

Jag tillsammans med en annan grupp som skrev examensarbete och vår gemensamma handledare började därför med att läsa igenom de projektrapporter som kursdeltagarna hade lämnat in som examinationsuppgift och försökte på så sätt finna särskilt bra projektarbeten. Vi tillfrågade även de handledare från Luleå tekniska universitet och Teknikens hus som hade handlett lärarlagen, vilka projekt som de ansåg var särskilt lyckade. Med detta som underlag valde vi ut fyra lärarlag som vi kontaktade och tillfrågade ifall vi fick komma och genomföra fokusgruppsamtalet med. Samtliga tackade ja.

## **Fyra fallstudier för att studera engagemang**

I denna studie eftersöks engagemang som faktor som möjliggjort att utvecklingsprojekt som pedagoger genomfört i sin verksamhet har blivit lyckade. För att få empiri om detta har fyra fallstudier genomförts. Här nedan kommer jag att redogöra för bakgrunden till dessa fall.

Luleå kommun, Teknikens hus och Luleå tekniska universitet har sedan 2009 tillsammans drivit lärarnätverket LuTek (Luleålärare i teknik och naturvetenskap). Projektets syfte är enligt projektbeskrivningen att bidra till att utveckla lärares undervisning i teknik och naturvetenskap samt öka elevers intresse och kunskaper i teknik och naturvetenskap. Satsningen har drivits i projektform under perioden 2009 – 2014 och omfattat ett flertal förskolor, grundskolor och gymnasieskolor i kommunen. Inom ramen för projektet har det bland annat nätverksträffar, kontaktläraryr utbildningar och inspirationsföreläsningar. Projektet har också haft som delmål att öka antal lärare som genomgår formell/akademisk utbildning i teknik och naturvetenskap. Som ett led i denna strävan initierade Lutek tillskapandet och igångsättandet av en poänggivande universitetsutbildning om 7,5 högskolepoäng. Kursen benämndes skolprojekt för teknik och hållbar utveckling och genomfördes på kvartsfart höstterminen 2011 – 2012. Kursen lästes av sammanlagt 117 pedagoger varav de flesta kom från Luleå kommun. En röd tråd genom kursen och tillika en större kursuppgift bestod i att kursdeltagarna i sin egen verksamhet skulle planera, genomföra och utvärdera ett pedagogiskt utvecklingsprojekt med relevans för teknik och hållbar utveckling. Forskare och lärare från Luleå tekniska universitet samt pedagoger från teknikens hus gav föreläsningar och bistod med handledning. Projekten redovisades i rapporter samt vid en muntlig presentation på Teknikens hus. Samtliga projekt bedömdes som lyckade av såväl kursansvariga lärare som av de pedagoger som genomförde och utvärderade projekten. Samtliga arbetslag hade utvärderat sitt arbete och bedömde att deras projekt hade lett till ökat lärande för deras elever. En utförligare beskrivning och utvärdering av kursen ges i rapporten ”Skolprojekt för teknik och hållbar utveckling” (Högström 2012). Rapporten sammanfattar och diskuterar den grundliga kursutvärdering som avslutade kursen. Utvärderingen byggde dels på individuella synpunkter

framförda i universitetets standardiserade utvärderingsformulär och dels på utvärderingsrelaterade gruppsamtal i fokusgrupper.

Den individuella utvärderingen gav intrycket att kursdeltagarna var nöjda med sina insatser och med kursen som helhet. En person skriver: ”Det har varit väldigt lärorikt med t.ex. variationsteorin, ett analytiskt arbetssätt mm som har förhöjt kvalitén på min undervisning” (Högström, 2012, s. 15). Utvärderingen är även positiv vad gäller kursens mål och huruvida de har infriats. Även lärarinsatserna får positiva omdömen ”Bra, inspirerande föreläsare. Kanonbra handledare som gett svar och feedback väldigt snabbt. Många goda tips och idéer” är vanliga omdömen (Högström, 2012, s. 16). Det fanns även kommentarer om bristande handledning eller om föreläsningar som var på för hög nivå.

I fokusgrupperna ombads deltagarna att föra ett samtal om vad som på ett vidare plan möjliggjort eller omöjliggjort lärande. Samtliga grupper framhåller att personlig inställning och engagemang är viktigt. Engagemang fordrar dock tid och flertalet grupper uttrycker frustration över att de upplever att de fått för lite tid av sin rektor för att delta i fortbildningen. Tre fokusgrupper uppmanar kursledningen att inför en eventuell ny kurs introducera rektorerna i hur mycket arbetsinsats och tid som kursen kräver. ”Vi tycker att vi fått strida för att få TID till arbetet” (Högström, 2012, s. 19) är ett exempel på en kommentar. Några grupper berör också att arbetet med Lgr 11 pågått samtidigt och att det varit problematiskt att bedriva två stora utvecklingsprojekt samtidigt. Någon enstaka grupp ifrågasätter om deras rektor verkligen varit intresserad av att delta i kursen.

Ett inslag i kursen bestod i att mer eller mindre kända forskare/ professorer från universitetet gav gästföreläsningar utifrån sina expertkunskaper. Detta får också positiv respons i kursutvärderingen och det framhålls att det har varit ett lyft att få möta etablerade forskare. I ett brev till kursledningen skriver en deltagare bland annat: (här återgivet med dennes tillstånd).

...Mitt förslag är att Luleå kommun arbetar mycket mer mot LTU. Jag efterlyser seminariedag/ar minst en gång/läsår där olika föreläsare från LTU föreläser om aktuella ämnen. Dagens forskare är duktiga på att lägga sina föreläsningar på en populärvetenskaplig nivå, så att det verkligen blir intressant och roligt att lyssna. Luleå Tekniska Universitet har flera olika discipliner att botanisera i och jag tycker att skolverksamhet ska nyttja universitet mycket mer.

[ ] Vi lärare behöver bli medvetna om framtiden för att kunna ”coacha” våra elever. Vi har ett fantastiskt universitet i vår egen kommun. Vad kan vi inte göra av detta?

Sammanfattningsvis kan det konstateras att kursdeltagarna överlag var mycket nöjda med kursen och upplevde att de lärt sig mycket. De flesta menade dock att den viktigaste begränsande faktorn för vad de åstadkommit var tillgången till tid för att jobba med utvecklingsprojekten.

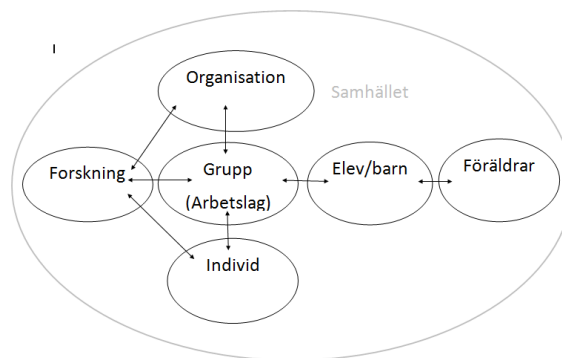
## Genomförande av fokusgruppsamtalen

Plats för genomförandet av fokusgruppsamtalen bestämdes till deltagarnas skolor och tiden för samtalen bedömdes ta mellan en till en och en halv timma och tid bokades där efter.

Samtalet inleddes med en kort presentation av deltagarna. Därefter följde en förklaring av hur ett fokusgruppsamtal går till, vad detta skulle handla om samt hur materialet skulle bearbetas och analyseras. Vi hade på förhand gjort en lista med samtalsteman. Denna lista fungerade mer som en checklista att ha i reserv ifall det skulle gå trögt att samtala. Det visade sig att samtalen flöt på mycket bra och vi behövde i stort sett inte använda oss av vår lista.

Inledningsvis ombads gruppen att berätta om det projekt de hade genomfört, vad som hade gått bra och vad som hade gått mindre bra. Därefter ombads de berätta om faktorer som de ansåg hade varit nödvändiga eller bidragit starkt till att det hade blivit ett så pass lyckat projekt. De bads också redogöra för sina erfarenheter av andra skolutvecklingsprojekt, lyckade eller misslyckade. Slutligen visade vi en förenklad bild av 4I ramverket (Crossan et al., 1999). Mot en förenklad bild av detta ramverk som vi la ut på bordet, ombads de att diskutera hur de faktorer de tidigare hade tagit upp kunde relateras till skolan som organisation.

I samtliga fokusgrupper hade lärarna mycket att berätta och tillföra samtalet. Som ovan nämnts interagerade vi som forskare i samtalen. Till exempel genom att berätta om egna erfarenheter. Dock skedde detta i relativt liten grad och det var definitivt lärarna som ”ägde” samtalen.



Figur 3. Förenklad bild av organisatoriskt lärande

## Bearbetning av datamaterialet

Samtalen spelades in med hjälp av mp3-utrustning. Ljudfilerna gjordes sedan tillgängliga via en gemensam folder i Dropbox som vi kunde nå via våra datorer. Ljudfilerna lyssnades i genom av samtliga av forskargruppens deltagare flera gånger. Istället för att skriva ut hela intervjuerna valde vi att endast skriva ut de delar som vi utifrån genomlysningen fann var mest intressant. Dessa delar har skrivits ut i stort sett ordagrant. Talspråk skiljer sig från skriftspråk och i vissa fall har vi korrigerat i utskriften så att uttalanden har fungerat i skriftspråk. Vårt motto har dock alltid varit att ge rättvisa åt fokusgruppsdeltagarna. I den mån vi har korrigerat språket har vi försökt föreställa oss hur de själva skulle ha uttryckt sig i skrift (Kvale, 1997).



## **Analys**

Att analysera innebär att dela upp någonting i mindre delar och analysera varje del för sig. Vi genomförde analysen i tre steg. I ett första steg försöka finna de delar eller *faktorer* som möjliggjorde att skolutvecklingsprojekt blev lyckade. Dessa fann vi genom att göra en meningskoncentrering av vad som uttrycktes i fokusgruppsamtalen. En meningskoncentrering görs genom att många och ibland långa uttalanden koncentreras till kortare och koncisa formuleringar (Kvale, 1997). Tillvägagångssättet var att vi jämförde uttalanden med varandra och därigenom försökte finna, formulera och kategorisera utsagor som handlade om samma sak.

I nästa steg jämförde vi de faktorer som hade framkommit i steg ett med strukturen i organisationen enligt den förenklade bild av 4I ramverket som hade legat framme på bordet. Vi sökte då finna hur respektive faktor gavs betydelse i relation till olika strukturella nivåer i organisationen.

I den sista analysfasen jämförde vi de olika utvecklingsprojekten med varandra för att se i vilken mån de hade lett till lärande i organisationen, i den meningen att projekten levde kvar, hade blivit en naturlig del av verksamheten, eller, till och med spridit sig till andra avdelningar eller skolor.

## **Forskningsetik**

I forskningsprocessen finns det regler som forskaren har ansvar att följa och beakta. Detta kallas för forskningsetik. Forskningsetikens kärna är att de intervjuade ska bli behandlade på rätt sätt. Det betyder dels att de intervjuade blir bra bemötta, till exempel med information och samtycke för intervjun. Men också att det under intervjun tas hänsyn till situationen i form exempelvis en konsekvensanalys och riskbedömning. Slutligen är det viktigt att publicering och förvaring av material som samlats in, behandlas på rätt sätt (Vetenskapsrådet, 2011).

Datainsamlingen är gjord i form av fokusgruppsamtal. I genomförandet har de intervjuades anonymitet och integritet varit viktig. I rapporten framkommer det aldrig namn eller skola på de lärare som deltagit i samtalen. De intervjuade blev informerade innan om tillvägagångssättet av samtalet samt att de skulle spelas in med hjälp av en mp3-utrustning. De blev informerade om att inspelningen endast var avsedd för avlyssning av forskargruppen och att inspelningen skulle användas som underlag för resultatet i två examensarbeten. De fick också veta att de i rapporterna skulle förbli anonyma. Där efter fick de möjlighet att ta ställning om de ville genomföra samtalet eller inte. Ur forskningsetisk synpunkt går det ovan i linje med vilken information och möjlighet som deltagarna bör få innan samtalen (Trost, 2010).

## **Resultat**

Syftet var att undersöka och synliggöra lärares syn på engagemang som framgångsfaktor i skolutvecklingsprojekt. Redovisningen av resultatet kommer att ske i följande ordning: Först redovisas hur fokusgruppsamtalens deltagare (lärarna) beskriver engagemanget hos de olika aktörerna i samband med skolutvecklingsprojektet. Därefter redovisas relationen mellan

engagemang och framgångsrika projekt utifrån 4I-modellen (Crossan et al., 1999). Denna redovisning sker på en kollektiv nivå, det vill säga att all empiri ses som en enhet och i resultatet särskiljs inte vad som uttryckts i olika fokusgruppsamtal.

### **Aspekter av engagemang**

Engagemanget i skolutvecklingsprojektet har visats på olika sätt. De aspekter som kunnat urskiljas är: *ansvar i sin profession, prioritering vid planering, angelägenhet att göra ett bra jobb, att få ha inflytande och engagemang som smittar av sig.*

#### **Ansvar i sin profession**

Den gemensamma kärnan i denna aspekt av engagemang är lärares känsla för ansvar. De uttrycker ett engagemang för att ta ansvar för skolutveckling på olika sätt och det kan handla om olika sorters ansvar. Bland annat menar de att de har ett ansvar att själva ta tag i sina egna situationer och göra något åt dem. Lärarna säger att ”man kan inte sitta och vänta om man vill utvecklas mer”. För den enskilda läraren är det viktigt med en individuell drivkraft och en vilja utveckla. Det framkommer tydligt att lärare ser sig själva som viktiga aktörer och motorn i skolutvecklingsprojekt: ”Alla har väl ett ansvar för skolutveckling med det är vi som ser till att det sker”. Lärarna uttrycker även att det i läraryrket ingår att kunna anpassa sig, vara duktig på att planera, strukturera och utvärdera. ”Vi är väldigt strukturerade överhuvudtaget”. ”Det måste man, annars faller allt”. Flera av lärarna i fokusgruppsamtalen uttrycker på ett engagerat sätt att de själva tar ansvar för sin tid. ”Vi har inte tid att vänta på att rektorn ska ge oss tid”. De uttrycker också att de känner ett ansvar för att de jobb de gör ska bli bra och de uttrycker detta på ett engagerat sätt. De säger bland annat ”att det är roligt att gå till jobbet varje dag”.

Rektorn har också ett ansvar i skolutveckling enligt lärarna och det är att stötta dem i sitt arbete och prioritera vad som behövs på skolan. Ansvar för att driva skolutvecklingen ligger dock hos dem själva menar lärarna. De uttrycker både kompetens och engagemang att själva driva projekt ”Vi har drivit det själva och det har inte varit något problem heller”.

#### **Prioriteringar vid planering**

Engagemang kan visa sig i viljan att planera, strukturera och prioritera. I samtalen framgår det ett starkt engagemang för att prioritera och organisera: ”Allt går att organisera”. I rektorns fall har det handlat om ett förtroende för lärarna vid planering. För lärarna handlar det om att organisera, planera och driva projektet framåt. Rektors uppgift är att ha en överblick och se vad det behövs för kunskap på just deras skola. För lärarna är det viktigt att säga vad man behöver och vill ha. Det är viktigt enligt fokusgruppen eftersom det är en del i lärarens profession att vilja utvecklas, det skapar ett engagemang hos läraren att få hålla på med något som intresserar och dessutom underlättar det också för rektorns i sitt arbete.

Lärarnas engagemang syns även i tiden de lägger ner på arbetet. ”Jo visst satsade jag av min egen tid, det får man ju räkna med”. Att arbeta utanför sin arbetstid utan att ta betalt är vanligt hos de intervjuade. Förutom att jobba över sin arbetstid försökte dem lösa det på andra sätt också. ”Med det är ju inget som hindrar att jag förlänger en dag och kortar en annan”.

Anledningen till varför de sökte lösningar var att det tyckte att projektet var roligt och viktigt. Lärarna tycker att det var viktigt dels för dem som individ, eftersom att de kände att de utvecklades, dels för dem som grupp därför att det tyckte om att arbeta i projekt, men också för eleverna som visade ett stort intresse för projektet. Möjligheten för prioriteringen vid planering möjliggjordes av handlingsutrymmet som de både tog och fick ifrån sin rektor.

### **Angelägenhet att göra ett bra jobb**

Alla lärare var mån om att göra ett bra arbete och belöningen för lärarna var allt positivt som de fick tillbaka ifrån kollegor, elever, rektorer och föräldrar. Genom positiv feedback och engagemang ifrån de andra aktörerna fick lärarna drivkraften i sitt arbete. För eleverna var det också viktigt med uppmärksamhet. ”Eleverna tyckte om att visa upp deras arbete med projektet”. I samtal mellan föräldrar och lärare framgick det att eleverna pratade om projektet hemma och att de tillsammans med föräldrarna fortsatte att arbeta med projektet hemma.

Att det finns engagemang hos alla intervjuade lärare råder det inga som helst tvivel om. Metaforiskt skulle de samtliga kunna beskrivas som eldsjälur som på alla möjliga sätt brinner för sin profession att vara lärare. Engagemanget visade sig genom sättet de pratade på vid intervjun. De utstrålar energi när de berättar om att de är stolta över sin prestation i skolutvecklingsprojektet. ”Vi är stolta att vi har kö hit” berättar lärare från en skola till vilken kön har vuxit avsevärt under det senaste året.

På olika sätt framkommer det i samtalen att lärare anser att engagemang är absolut nödvändigt för att det ska vara möjligt att genomföra lyckade skolutvecklingsprojekt. Det uttrycks exempelvis på följande sätt: ”Det är viktigt med individuell drivkraft och ansvar att vilja utveckla”. Eller som en lärare uttrycker sig: ”Jag har arbetat i många år, men det nya projektet har bidragit till utveckling som har skapat en arbetsglädje som skapar engagemang som i sin tur smittar av sig...”

Input från universitetet i form av forskning skapar utveckling hos lärarna. Den nya kunskapen skapade inspiration och engagemang i lärarnas arbete. Efter utbildningen kände lärarna att de utvecklades och fick nya verktyg att ta med sig i undervisningen. Förutom inputen ifrån universitetet började de söka forskning på egen hand så att de skulle vara ännu mer förberedda när de ställdes inför eleverna. ”Viktigt att vara väl förberedd innan man ställer sig inför en elevgrupp”. Väl i arbetet med eleverna är en del i att göra ett bra jobb.

### **Att ha inflytande**

Gemensamt hos alla de intervjuade lärarna var att de kände engagemang för att eleverna skulle ha inflytande i sitt eget arbete. ”Vi ville att eleverna kände att de ägde sitt arbete”. Att få ha inflytande skapar engagemang hos både elever och lärare. För att möjliggöra detta intresserade sig lärarna i eleverna. De utgick ifrån elevernas intresse och kunskap och använde sig av det i arbetet. Elevernas intresse och kunskap fick styra arbetet och arbetssättet för att nå uppsatta mål. Målen att nå var projektets men utformningen av projektets mål utgick ifrån skolans mål. ”I projektet måste vi få in de mål som står i läroplanen”. ”Här får vi en chans att ge dem lite redskap för hållbar utveckling”.

Arbetsättet som lärarna använde för att nå målen byggde på att låta eleverna själva finna lösningar. Eleverna fick försöka flera gånger och på så sätt prova sina tankar och teorier för att lösa problem. ”De kommer liksom på när de får prova sina teorier i experiment”. Eleverna arbetade ofta i grupper för att lösa dessa problem. ”Kamrathandledning jobbade vi mycket med”.

### **Ett engagemang som smittar av sig**

”Barnen vet att vi är intresserade av hur de tänker så det kommer ibland och frågar, – vill du veta hur jag tänker, ska jag berätta?”. Elevernas engagemang visade sig genom intresse och arbetsglädje. Eleverna ville inte sluta eller ta rast. De undrade när det fick fortsätta och vad de skulle göra nästa gång. När eleverna kom hem berättade det entusiastiskt för sina föräldrar. Barnens engagemang smittade av sig på föräldrarna. Föräldrarna gav barnen material hemifrån att ta med sig till skolan. Materialet kunde sedan användas i projektet och lärarna fick ibland så mycket material att de inte kunde använda allt. De valde dock att fortsätta ta emot material för att behålla engagemanget hos föräldrarna. Lärarna värdesatte föräldrarnas engagemang och såg dem som en tillgång. Både elevens och föräldrarnas engagemang bidrog till lärarnas engagemang. ”När barnen tycker att någonting är roligt så går vi ju igång på det.

Inom arbetslaget var en avgörande faktor för engagemanget att de andra kollegorna också var engagerade, att det fanns en gemensam vision och att de arbetade tillsammans mot målet. ”Det är stimulerande att göra ett bra jobb, sen att jobba tillsammans med någon som tycker att det är lika roligt att hela tiden bli bättre och inte gå i samma djupa hjulspår utan prova nytt, göra nytt, gör att man får arbetsglädje”. Att engagera sig tillsammans skapar glädje i gruppen vilket används som bränsle för vidare engagemang. Detta styrks av citatet ”vi tyckte om det här projektet och då sprider man det till barnen och då tyckte de också att det var roligt”. Ordspråket ”delad glädje är dubbel glädje” stämmer bra in på aktörernas engagemang. En lärare säger att ”Ja deras glädje och deras sätt att sprida sina kunskaper till sina kompisar och till sina föräldrar är vår belöning. Föräldrarna kommer jätteinspirerade och tycker att det är roligt”. För varje person som blir engagerad i projektet ökar chansen att ytterligare fler blir engagerade.

I projekten har minst två lärare ifrån varje intervjuad skola gått kursen Skolutveckling för teknik och hållbar utveckling. Lärarna upplever att det har varit en avgörande faktor för deras engagemang att vara minst två. ”Det är inte lyckat att gå en och en” och ”man behöver ha dialogen med varandra”. Under kursen har alla lärare ifrån samma skola upplevt att de haft en gemensam syn på projektet. Samsynen var att lärarna hela tiden ville utvecklas och skapa någonting nytt som var bättre än det gamla. För att få samsynen att fungera på ett smidigt sätt är några fördelar om lärarna respekterar varandras olikheter, inte har någon prestige gentemot varandra och gemensamma mål med projektet.

### **Engagemanget relaterat till individ-, grupp-, och organisationsnivå**

Samtliga projekt som fokusgruppsdeltagarna hade arbetat med hade varit framgångsrika i den meningen att de lett till hög måluppfyllelse enligt skolans styrdokument. De hade också blivit väl presenterade i de rapporter som lärarna redovisade projekten i. Huruvida projekten var lyckade i den meningen att de lett till lärande i organisationen enligt det teoretiska ramverk

för organisationers lärande som Crossan et al. (1999) har utarbetat ska nu beskrivas. Enligt detta ramverk (4I), har en organisation lärt sig, först när kunskapen har övergått från gruppnivån till hela organisationen och där blivit till rutin. Vilken betydelse engagemanget haft för framgången av utvecklingsprojekten på, individnivå, gruppnivå och organisationsnivå ska nu redovisas.

### **Engagemang på individnivå**

Engagerade individer har varit mycket viktiga för att få framgång i skolutvecklingsprojekten. Det är engagerade lärare som valt att delta i fortbildningskursen. Deras engagemang i sina studier har sannolikt starkt påverkat att projekten blev bra. Lärare beskriver att de brinner för att själva få lära sig mer och att kunna omsätta dessa kunskaper i sin undervisning. Även andra aktörers engagemang är viktigt. En sådan viktig (kanske de viktigaste) aktör är eleven; ”Barnen entusiasm blev vår drivkraft”. I alla projekt har lärarna hjälpt eleverna att skapa engagemang genom att själva introducera och presentera koncept som väckt elevens intresse och utifrån deras intresse har lärarna byggt vidare för att på så sätt fånga engagemang hos eleverna

Även rektorns engagemang är viktigt. Det framkommer i samtalen att lärare tycker att det är viktigt att rektorn är engagerad i projektet. De tycker att det är viktigt att de får känna en positiv inställning och ett förtroende av rektorn. De flesta beskriver ”Det har bara varit positivt och stödjande. Somliga uttrycker att det egentligen inte har varit så viktigt med rektorns engagemang ”Vi har inte sett rektorn så ofta men det har inte varit ett problem”.

### **Engagemang på gruppnivå**

Gemensamt för samtliga fokusgrupperna är att de beskriver att de varit del av ett fungerande och engagerat lärarlag. De menar också att det är en absolut grundförutsättning för att nå framgång. De beskriver att de inom arbetslaget kan stötta varandra och engagera varandra så att det skapas en positiv attityd och en strävan mot gemensamma mål. Relaterat till det teoretiska ramverk för organisatoriskt lärande beskriver lärarna hur engagemanget är en viktig komponent i tolkningen, det vill säga skapandet av en gemensam uppfattning inom gruppen. ”Hela tiden var det en kollegial handledning för att göra framsteg”. De framhåller också att för att utvecklingsprojekt ska bli lyckade, är det en förutsättning att de får delta i fortbildningsprojekt gemensamt. ”Att vi fick gå två från samma arbetslag var viktigt. för då kan vi jobba tillsammans på ett annat sätt”. De beskriver situationen då de skickas ensamma att delta i lärarfortbildning: ”SKRÄP! ... de är kortsiktiga... tilldelade, tvingade... en pedagog får gå och ska sen delge de övriga på kvällstid. Utvecklingsprojekt måste vara långsiktiga och man måste se den röda tråden. Flera måste få gå samtidigt”.

Vad som möjliggjort stort engagemang i lärargrupperna är att samverkan mellan lärarna i arbetslaget har varit bra och utvecklande. De beskriver också att återkoppling till arbetslaget från andra aktörer har varit viktig. På gruppnivå kan engagemanget visa sig i att de skapat sitt eget handlingsutrymme och därmed bland annat skapat sin egen tid: ”Vi har inte haft tid att vänta på att rektorn ska ge oss tid...”.

## **Engagemang på organisationsnivå**

Engagemang för skolutvecklingsprojektet på en organisatorisk nivå innebär att hela, eller åtminstone stora delar av organisationen ska känna engagemang för att lösa en gemensam uppgift eller gemensamt problem. Ett sådant engagemang fanns tydligast på en skola. Det framkom där att de flesta av aktörerna runt omkring var engagerade och gav positiv återkoppling till utvecklingsprojektet. Lärarna beskriver detta engagemang som en positiv drivkraft i deras arbete. ”Här i huset finns många som är engagerade, kanske procentuellt fler än i andra hus”. Samma skola beskriver också ett starkt engagemang från föräldrar och barn. Ett tecken på att föräldrarna uppskattade och var engagerade i deras verksamhet var att kön till skolan (förskolan) ständigt växte.

I andra fokusgrupper har en besvikelse över en upplevd avsaknad av engagemang beskrivits. De beskriver bland annat att på grund av ”jantelagen” ser kollegor inte enbart positivt på andras framgång. Det ges även exempel när lärarna upplever att rektorn har tonat ner framgången för att inte nedvärdera övriga arbetslag.

## **Slutsats**

Syftet var att undersöka och synliggöra lärares syn på engagemang som framgångsfaktor i skolutvecklingsprojekt. I denna studies resultat har det framkommit att engagemang är en mycket viktig framgångsfaktor. Helt avgörande verkar det vara att det finns engagemang inom arbetslaget. Ett engagerat arbetslag kan i vissa fall nå framgång, utan att hela organisationen är engagerad. Dock, om framgången ska kunna spridas till hela organisationen, fordras att organisationen som sådan visar engagemang. Engagemang på en organisatorisk nivå innebär att engagemanget har spridits på skolan och blivit en del av hela organisationen.

## **Diskussion**

### **Metoddiskussion**

Valet av metod bör avgöras av studiens syfte och frågeställningar (Kvale, 1997). Utifrån denna studies syfte, att undersöka och synliggöra lärares syn på engagemang som framgångsfaktor i skolutvecklingsprojekt, stod det första valet mellan att använda en kvalitativ eller kvantitativ ansats. Kvalitativ forskningsansats är vanlig inom det beteendevetenskapliga fältet då ofta svåråtkomliga sociala fenomen ska beskrivas, till exempel hur någonting är beskaffat (Hartman, 2004). Trost (2010) skriver att den kvalitativa ansatsen bygger på enkla frågor med komplexa svar rika på material. Kvantitativ ansats är istället användbar när avsikten är att svara på frågor vars svar kan kvantifieras, till exempel: Hur mycket? Hur ofta (Hartman, 2004)? Valet blev i detta fall enkelt, eftersom jag eftersträvade att få en djupare förståelse för ett ganska komplext psykologiskt och socialt fenomen nämligen *engagemang*, valdes en kvalitativ ansats. Inom fältet kvalitativ forskning finns det flera olika kvalitativa metoder, exempelvis intervju, observation eller aktionsforskning eller blandningar av dessa. Den variant som valdes för denna undersökning kom att bli fokusgruppsamtal. Fokusgruppsamtal kan liknas vid en gruppintervju med öppna frågeställningar. Metoden kan ses som ett sätt att fånga hur förståelse för ett visst fenomen skapas inom en grupp av individer som diskuterar ett visst tema (Dahlén & Lundmark, 2010). Metoden fungerar därför bättre för att beskriva hur en grupp människor förstår ett visst

fenomen än hur enskilda individer förstår samma sak. De yttranden som kommer under fokusgruppsamtalet relaterar alltid till samtalet som helhet, till exempel till det yttrande som föregående talare gav. Hade i detta fall enskilda individer intervjuats om hur de såg på engagemang i skolutvecklingsprojekt är det möjligt (och troligt) att resultatet hade blivit annorlunda. Eftersom forskningsintresset rörde lärande i organisationer ansåg jag det viktigare att fånga en grups mening än att fånga enskilda individers uppfattningar.

Vi som deltog i fokusgruppsamtalen har inte heller varit helt neutrala. Vår strävan har självklart varit att låta samtalet styras av de deltagande lärarna. Vi har dock medvetet valt att inte alltid undgå att bidra med de kunskaper och erfarenheter vi själva besitter. Därför har vi ibland bidragit till samtalen med egna reflektioner och erfarenheter. Vi menar att resultatet på så sätt har blivit rikare. Detta synsätt är i linje med principer för aktionsforskning. Inom aktionsforskning ses det som en fördel om forskaren kan gå in och påverka processen (Tiller, 2009; Rönnerman et al., 2004).

Hur pass tillförlitligt är då resultatet? Studiens tillförlitlighet kan beskrivas i termer av validitet och reliabilitet (Patel & Davidsson, 2003). Validitet betyder enligt Höst, Regnell & Runeson (2006) att det som mäts är det samma som det man avsåg att mäta. Validitet kan förstås som giltigheten (ibid). Reliabilitet nämns i samband med tillförlitlighet vid insamling av data. Det betyder till exempel slumpens inverkan på tillförlitligheten. För att få en hög reliabilitet innebär det till exempel att alla intervjuer ska genomföras på ett likt sätt och att senare projekt som genomförs på liknande sätt kan förväntas få ett liknande resultat (Trost, 2010).

I en kvalitativ studie får validiteten, studiens tillförlitlighet, en vidare innebörd än vad den får i en kvantitativ undersökning eftersom behovet av exakta mätangivelser inte är aktuellt på samma sätt. Ambitionen i en kvalitativ undersökning är som ovan påpekats, istället och i högre grad, att förstå något. Giltigheten är därför i hög grad relaterad till det undersökta fallet, det vill säga undersökningsgruppen, i detta fall de fyra fokusgrupperna. Huruvida det resultat som kommit fram till studien är giltigt eller överförbart till ett större sammanhang är mindre säkert. Detta har att göra med studiens *generaliserbarhet* (Fritzell, 2009). Tillförlitligheten eller giltigheten, det vill säga generaliserbarheten, är då i högre grad beroende av i vilka sammanhang som läsaren försöker relatera resultatet till. Det är med andra ord sannolikt att resultatet från denna studie också har giltighet i andra snarlika fall, till exempel i andra skolorganisationer som är uppbyggda på samma sätt som den undersökta skolorganisationen. Jag anser att studiens tillförlitlighet har stärkts i och med att jag på ett tydligt sätt har angett hur och under vilka premisser som studien har utförts och hur analysen har skett. Därefter lämnar jag till läsaren att bedöma om resultatet är tillförlitligt eller ej.

## **Resultatdiskussion**

I denna studie har det framkommit att engagemang är en viktig framgångsfaktor för lyckade projekt. Liknande resultat har framkommit i andra studier, se till exempel Johansson (2009) och Wickenberg (1999). Wickenberg (ibid) skriver att engagerade lärare, så kallade *eldsjälar*, är en viktig faktor för att skolor ska kunna utveckla undervisningen och lärandet. Engagerade

lärare påverkas av andras engagemang och chansen för lyckade projekt blir därför större om fler är engagerade. En konsekvens av detta är att det är större chans att lyckas med skolutveckling om fler lärare ur ett arbetslag får möjlighet att delta i exempelvis fortbildning, eftersom engagemanget då lättare får spridning.

I de skolor som ingått i studien verkar engagemang på gruppnivå (arbetslaget) ha varit avgörande för utvecklingsprojektets framgång. Under fokusgruppsamtalen har det getts många skildringar som relaterar till hur lärare arbetar i arbetslag. Engagerade lärare i fungerande arbetslag kan vara en nyckel till lyckad skolutveckling. Inom ett starkt och fungerande arbetslag kan engagemang spridas vidare, inte bara till arbetslagets deltagare, utan ibland även till andra arbetslag eller andra delar av organisationen. Arbetslagets egna engagemang verkar, enligt resultatet från denna studie vara viktigare än skolledningens, till exempel rektorns engagemang. Sett ur ett skolledningsperspektiv vore en möjlig konsekvens av detta är att det är lika viktigt som att försöka engagera lärare, är att ge arbetslagen frirum så att de själva kan utveckla ett engagemang i sin profession (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

I det ramverk för lärande i organisationer (Crossan et al., 1999), som utgjort teoretisk grund för detta arbete beskrivs *erfarande*, *tolkning* och *integrering* som de delprocesser varvid kunskaper sprids i en organisation. Engagemang verkar ha en central betydelse för dessa processer. Engagerade individer är öppna för att ta in (erfara) nya kunskaper och idéer. Engagemang inom arbetslaget öppnar upp för gemensam tolkning och att en samsyn om mål kan skapas. För att projektet ska kunna integreras i hela organisationen fordras att hela organisationen är öppen och engagerad. I fokusgruppsamtalen som vi genomförde framkom det att så inte alltid var fallet. I några fall beskrevs en skolkultur som präglades av ”jantelag”. Framgång har inte alltid bemöts med positiv respons av andra arbetslag. Istället har arbetslagen upplevt negativa och nedsättande omdömen av kollegor från andra arbetslag. Detta upplevda motstånd kan ha varit en orsak till att engagemanget för projekten inte alltid fick spridning och att organisationen därmed inte lärde sig.

Jantelagen, till exempel att man inte får vara bättre än någon annan, är ett kulturellt fenomen. Hoy & Miskell (2007) beskriver det kulturella systemet inom en organisation som en dynamik i relationerna mellan deltagarnas byråkratiska roll och de individuella. Utifrån dessa relationer byggs det upp strukturer som får återverkningar på hela organisationens möjligheter till lärande och utveckling. En konsekvens av detta är att det är viktigt att inom en skolorganisation arbeta med oskrivna kulturella lagar, till exempel jantelagen, eftersom sådana får återverkningar på möjligheten till förändringar.

En annan möjlig förklaring till den negativa respons av kollegor som ibland har beskrivits i fokusgruppsamtalen kan vara att olika lärare har olika syn på sin profession och vad som ingår i deras arbetsuppgifter och arbetstid. De lärare som vi undersökt kan alla beskrivas som eldsjälar. Det kan upplevas av kollegor att de har jobbat över, gått kurser utanför arbetstid och helt enkelt gjort lite mer än vad som ingår i ordinarie arbetstid. Det är dock inte på det sättet som lärarna i denna studie har beskrivit sin egen situation, de beskriver snarare att de ägt sin



tid och själva bestämmer hur de disponerar den. Detta ligger i linje med Holmström & Persson (2001) som beskriver att engagemang hos lärare i skolutveckling bygger på en frihet, att själv bestämma över sitt arbete.

### **Avslutande kommentarer och rekommendationer**

Med utgångspunkt i denna studies resultat rekommenderar jag följande: För att lyckas i skolutvecklingsprojekt är det avgörande att det finns arbetslag där deltagarna trivs och utvecklas tillsammans. I arbetslaget är det viktigt med ett gemensamt engagemang som uttrycker sig i, ansvar för sin egen profession, prioriteringar vid planering, angelägenheten att göra ett bra jobb, vilja att ha inflytande och vilja att engagera andra. För organisationen och i synnerhet skolledningen blir det viktigt att hitta personer som trivs tillsammans och låta dem vara tillsammans i ett arbetslag. Denna grupp behöver därefter få tillgång till ny gemensam kunskap så att det tillsammans kan skapa gemensamma visioner och mål med sin undervisning. För att detta ska fungera bra behövs till exempel i organisationen ett utvecklande och tillåtande klimat där lärare ser varandras olikheter som tillgångar och ser positivt på andras framgångar. Likaså blir det viktigt att möjliggöra och synliggöra andra aktörers engagemang, i synnerhet elevers engagemang eftersom det framkommer i resultatet att det är en stark drivkraft för arbetslaget.

## Referenslista

- Andersson, B. (2002). *Föräldrar som skolans förtrogna: ett samtals- och studiematerial om brukarråd och lokala styrelser i grundskolan*. Stockholm: Gothia.
- Ahrne, G. & Papakostas, A. (2002). *Organisationer, samhälle och globalisering: tröghetens mekanismer och förnyelsens förutsättningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. (2. ed.) Oxford: Blackwell.
- Alerby E., Hertting, K., Jonsson, G., Sarri, C. (2012) Images of cultural identities: Sámi children's experiences of learning. *Indigenous Peoples : Education and Equity* / edited by R.G. Craven, G. Bodkin-Andrews, J. Mooney, s. 267-283
- Axley, S. (1992). *Delegate: Why We Should, Why We Don't and How We Can* [Elektronisk version]. *Industrial management*, 34(5), 16-19.
- Benn, S., Edwards, M., Angus-Leppan, T. (2013) Organizational Learning and the Sustainability Community of Practice – The role of boundary objects. *Organization & Environment*, April 12, 2013
- Berglund, R. (2010). *Engagemang efterfrågas: hur tre tillverkande företag söker medverkan från sina medarbetare när de inför Lean*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Carlgren, I. (1986). *Lokalt utvecklingsarbete*. Diss. Göteborg : Univ.. Göteborg.
- Carlzon, J. (1986). *Riv pyramiderna!: en bok om den nya människan, chefen och ledaren*. Stockholm: Bonnier.
- Crossan, M., Lane, H., White, R. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution: *The Academy of Management Review*, Vol. 24, No. 3 pp. 522-537
- Dahl, S. (2004). *Intercultural Research: The current state of Knowledge*. London: Middlesex University Business School.
- Dahlén, L. & Lundmark, C. 2010. *Fokusgrupper för förbättrat samarbetsklimat mellan landstingets politiker och tjänstemän*. En pilotstudie i Västernorrlands, Västerbottens och Norrbottens läns landsting.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P. E. (2002). Integrating learning and work: problems and prospects. *Human resource development quarterly*, 12(4), 421-435.

Engagemang. (u.å.). Kommunikation. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 28 maj, 2013, från <http://www.ne.se/>

Forsberg, K. & Olsson, P. (2004). *Målbaserat ledarskap: bli effektiv som ledare och chef*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi.

Fritzell, C. (2009). *Generaliserbarhet och giltighet i pedagogisk forskning och teoribildning*. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(3), 191–211.

Goh, S. C., Elliot, C., Quon, T. K. (2012) The relationship between learning capability and organizational performance – A meta analytic examination. *The learning organization* Vol. 19 (2)

Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället: i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.

Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. (2., [utök. och kompletterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hofstede, G. (1994). *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural*. London: Harper Collins

Holmström, O. & Persson, A. (2001). *Skolutveckling, konkurrens och sociala processer: om förutsättningar och hinder för skolutveckling och arbete vid en gymnasieskola*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2007). *Educational administration*. (8. ed.) New York: McGraw-Hill.

Högström, P. (2012) *Skolprojekt för teknik och hållbar utveckling*. Luleå tekniska universitet. Rapporter/Pedagogik och lärande.

Höst, M., Regnell, B. & Runeson, P. (2006). *Att genomföra examensarbete*. Lund: Studentlitteratur.

Illeris, K. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.

- Illeris, K. (2007). *Lärande*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2008). *Hur moderna organisationer fungerar*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete: i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Johansson, M. (2009). *Lyfta matematiken: hållbar skolutveckling för skolledare, lärare och elever*. Luleå: Luleå kommun, Barn- och utbildningsförvaltningen.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2010). *Psykologi i organisation och ledning*. (3., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*. New York:
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Miles, M.B & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2. ed) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Myndigheten för skolutveckling (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling (2008). *Att lyfta den pedagogiska praktiken: vägledning för processledare*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Polanyi, M. (1998). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. (London: Routledge
- Richardson, G. (2010). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. (8. rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., Tornberg, G., Axén, U., Bergström, K., Nyberg, E., Söderström, Å., Folkesson, L., Olin, A., Nylund, J., Eriksson, A., Westberg, L. & Berlin, J. (red.) (2004). *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

- Senge, P.M. (1995). *Den femte disciplinen: den lärande organisationens konst*. Stockholm: Nerenius & Santérus.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande: fokus i kvalitetsarbetet*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Skolinspektionen (2010). *Arbetar skolor systematiskt för att förbättra elevernas kunskapsutveckling? [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2006). *Lusten och möjligheten: om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar : fördjupande utvärdering utifrån den nationella utvärderingen 2003 av grundskolans årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2000:19. Från dubbla spår till elevhälsa. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Från <http://www.regeringen.se/content/1/c4/12/55/fe1286c5.pdf>
- SOU 2003:80. *Vissa aspekter på forskning, innovationssystem, EFUD:s roll för omställning samt omvärldsförändringar*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Från <http://www.regeringen.se/content/1/c4/18/84/7b1f2e76.pdf>
- SOU 1998:128. *Till statsrådet och chefen för Utbildningsdepartementet*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/52/43/80121c21.pdf>
- Ståhle, Y. (2000). *Föräldrainflytande i skolan: behov eller politisk viljeyttring? : [en studie kring föräldrainflytande i Stockholms skolor]*. Stockholm: Forsknings- och utvecklingsenheten, Socialtjänstförvaltningen.
- Sverige (2010). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:800)*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Sveriges kommuner och landsting (2011). *Forskning ger bättre resultat i skolan*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Tiller, T. (2009). *Aktionslärande: forskande partnerskap i skolan*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Trost, J. 2010, *Kvalitativa intervjuer*, Studentlitteratur, Lund.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Wibeck, V. (2000). Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod. Lund: Studentlitteratur.

Wickenberg, P. (1999). *Normstödjande strukturer: miljötematiken börjar slå rot i skolan*. Diss. Lund: Univ.. Lund.

Zetterholm-Ankarstrand, I. (2002). *Föräldramakt på riktigt eller på låtsas?: lokala styrelser med föräldramajoritet i grundskolan*. Lic.-avh. Linköping: Univ.. Linköping.