



Kulturanalys

- en väg mot förståelse och förbättring

Katarina Lundin

Handledare: Tor Vidar Eilertsen

Masteroppgave i aksjonslæring (PFF 3602)

Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Tromsø, Vår 2008

Innehållsförteckning

	Sida
1 INLEDNING	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Lokala utgångspunkter	2
1.2.1 Organisatorisk utgångspunkt	2
1.2.2 Specifik utgångspunkt	3
1.3 Syfte och problemformulering	6
1.4 Teori	7
1.4.1 Kort kring använd teori	7
1.4.2 Teoretiska utgångspunkter	8
1.4.2.1 Skolkultur	8
1.4.2.2 Skolkultur och utvecklingsarbete	11
1.4.2.3 Erfarenhetslärande och lärande organisationer	12
2 METOD	13
2.1 Aktionsforskning och aktionslärande	13
2.2 Val av metod – en kort diskussion kring kvalitativa och kvantitativa metoder	14
2.3 Brev och intervjuer	16
2.4 Gemensam diskussion av innehållet i brev och intervjuer	17
2.5 Tankar kring min egen roll	18
2.6 Reliabilitet och validitet	19
2.7 Etiska ställningstaganden	20
2.8 Aktionen	20
2.8.1 Första fasen	21
2.8.2 Andra fasen	22
2.8.3 Tredje fasen	22
3 RESULTAT	23
3.1 Brev och intervjuer	23
3.2 Gruppdiskussioner kring resultatet	36
4 ANALYS & DISKUSSION	39
4.1 Relationer	39
4.2 Samarbete	41
4.3 Planering	45
4.4 Kommunikation	46
4.5 Förändringar	47
4.6 Avslutande reflektioner	48
5 REFLEKTIONER KRING UTVECKLINGSARBETE I ALLMÄNHET OCH MITT PROJEKT I SYNNERHET	50
6 AVSLUTANDE FRAMÅTBlick	52
7 SLUTORD	53
REFERENSER	

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

Det postmoderna samhället karaktäriseras av många och snabba förändringar, prioriteringar och val. I ett sådant samhälle blir det viktigt att ta sig tid att reflektera över och att förstå bakgrunden till de prioriteringar och val man gör. En förutsättning för att känna motivation och engagemang i förändringsskeden är nämligen att se och förstå sin egen del i dessa. Aktionsforskning och aktionslärande tar sin utgångspunkt i de yrkesverksammas egen praktik och ett grundläggande syfte är att öka förståelsen för och i yrket och därigenom öka professionalismen. Aktionsforskning handlar om att utveckla och förändra men också om kunskap om och förståelse för hur förändring går till samt olika skeenden i förändring. Sådan kompetens är central i organisationer som kan sägas vara lärande organisationer.

Grunden för det utvecklingsarbete som jag under det fjärde och sista året av mastersutbildningen inom *Aktionslärande och lärande genom erfarenheter* har inlett och som beskrivs i denna rapport har varit en analys av kulturen på den skola jag arbetar på. Utifrån denna analys har ett förbättringsarbete inletts. Ett lokalt utvecklingsarbete är en process där de som är inblandade tillämpar sina erfarenheter för att förbättra verksamheten, vilket har varit utgångspunkten i projektet. För att förändringar ska bli givande och varaktiga måste de ta hänsyn till den kultur som råder på den enskilda skolan.

Alla organisationer kan studeras, analyseras och beskrivas ur en mängd olika perspektiv då de utgör rikt sammansatta och varierade system. Att studera och analysera organisationers, i det här fallet en skolas, *kultur* är *ett* sätt att förstå en organisation i all dess komplexitet. Varje skola präglas av en speciell slags kultur, speciella tankar, föreställningar, tolkningar och handlingsmönster. Alla i samhället har en viss uppfattning om hur (svenska) skolor fungerar eller borde fungera, det finns alltså något slags grundmönster, och sedan kan man se varje enskild skola som en variation av detta grundmönster. En skolas kultur/kulturer spelar en stor roll i det vardagliga arbetet på skolan och min utgångspunkt är att det därför är viktigt att skapa en medvetenhet om och förståelse för den/de rådande kulturerna för att använda denna medvetenhet och förståelse i skolans utvecklingsarbete.

Det arbete som jag under sista året av utbildningen har valt att göra, en kulturanalys av min egen arbetsplats, har inneburit att jag så att säga har grävt lite djupare där jag står och fått många nya perspektiv på den verksamhet som jag varje dag är en del av. Jag valde att använda mig av den brevmetod som Gunnar Berg (professor i pedagogik vid Högskolan i

Dalarna och Uppsala universitet) beskriver eftersom jag upplevde att det fanns ett behov av att föra upp saker och ting till ytan genom att sätta ord på dem och låta dem uttalas och på så sätt ”rensa” luften för att sedan inleda ett förbättringsarbete i positiv anda.

Det som jag i detta arbete har inriktat mig på är vilken kultur det är som präglar den skola jag arbetar på, vilken funktion denna kultur har för arbetet på skolan samt om ett medvetandegörande om denna kultur kan fungera som en god plattform för ett förbättringsarbete. Då en kultur, eller egentligen flera delkulturer, väl har utformats och stabiliserats på en skola kan den dominerande personalgruppen, lärarna, sägas prägla den dominerande kulturen på många sätt. Av den anledningen läggs visst fokus just vid lärarna och de olika undervisnings- och lärarkulturer som ur flera olika aspekter styr arbetet vid skolan.

1.2 Lokala utgångspunkter

Med lokala utgångspunkter avser jag sådana faktorer som är lokalt förankrade, dvs utgörs av förutsättningar och förhållanden på just den skola där jag har satt igång min aktion. (Det är ett medvetet val att jag här inte skriver att jag har *genomfört* min aktion, eftersom mitt synsätt präglas av grunden i ett aktionslärandeperspektiv; att en aktion inte avslutas utan är en process som kontinuerligt fortlöper utifrån nya frågor). Jag börjar med att beskriva själva organisationen och fortsätter sedan med en personlig, översiktlig och förenklad bild av skolan.

1.2.1 Organisatorisk utgångspunkt

Jag arbetar på en gymnasieskola med ca 700 elever (800 föregående läsår) och 60 (anställda 80 föregående läsår), varav 44 stycken (65 föregående läsår) utgörs av undervisande personal. (Aktionen inleddes under föregående läsår, därav dessa siffror inom parentes). Skolan erbjuder fyra program; Samhällsvetenskapsprogrammet, Naturvetenskapsprogrammet, Teknikprogrammet samt det Individuella programmet. Det individuella programmet startades på skolan 2005 och har idag ca 70 elever.

Skolan ingår tillsammans med tre andra gymnasieskolor sedan 1/7 2005 i en organisation som kallas Skolstaden. Själva tanken med skolstadsorganisationen (exempelvis samordningsvinster och ett brett utbud av valmöjligheter för eleverna) presenterades redan för

ett antal år sedan, men har egentligen inte börjat sätta några större avtryck i verksamheten förrän de två senaste läsåren (och då framför allt innevarande läsår).

Skolans huvudbyggnad utgörs till stora delar av långa korridorer med flera klassrum, storleksmässigt avsedda för cirka 30 elever, på vardera sidan. Skolledningen har sina arbetsrum intill varandra i en central del av huvudbyggnaden, elevvårdspersonalen återfinns i stort sett samlad i en egen liten del av byggnaden och den dominerande gruppen av personalen, lärarna, har sina arbetsrum i olika delar av byggnaden. Lärarna är i de flesta fall placerade i arbetsrum utifrån de ämnen som de undervisar i. En del av undervisningen sker i lokaler i en annan byggnad och i denna byggnad har också IV-programmet sina lokaler.

Den undervisande personalen är indelad i 7 arbetslag, som framför allt utgår ifrån klasserna i årskurs 1. En representant för varje arbetslag träffar representant för skolledningen varannan/var tredje vecka.

På ledningsnivå finns tre rektorer, som ansvarar för var sitt program (förutom en rektor som ansvarar för två) samt personal (ungefär en tredjedel vardera). För den övergripande organisationen inom Skolstaden ansvarar en gymnasiechef.

1.2.2 Specifik utgångspunkt

Jag har arbetat på skolan under snart tio läsår och har under dessa år upplevt en hel del förändringar. Framför allt har jag upplevt och funderat över stora svängningar i och förändringar av det som kan kallas stämningen eller klimatet på skolan (framför allt då inom personalgruppen) och det finner jag mycket intressant. Jag ska här försöka ge en mycket översiktlig (och därigenom förenklad) bild av utvecklingen av min skola i det här sammanhanget.

När jag kom till skolan fanns det där det Samhällsvetenskapliga programmet, det Naturvetenskapliga samt Energiprogrammet. Gymnasiechefen var liksom jag ny på skolan och arbetade under det första året med att etablera sig på skolan, visa sina ambitioner och visioner, osv. Han kände oss i personalen på pulsen och vi kände honom på pulsen i olika lägen och situationer som uppkom. Jag upplevde att det fanns en grupp lite äldre, väldigt erfarna lärare som präglade klimatet på skolan och likaså inställningen till förändringar (vilket ofta innebar små sådana). Många av dessa hade arbetat på skolan, eller rent av själva gått på den, sedan den var ett tekniskt gymnasium och många av dem undervisade också i naturvetenskapliga ämnen såsom fysik, matematik och kemi.

Vi var endast ett fåtal lärare under 40 år. Stämningen var väldigt god och präglades av ”högt i tak”. Det kändes som om lärargruppen var viktig och det som sades ifrån detta håll hade tyngd. Dessutom upplevde jag det mycket som att alla i stor utsträckning skötte sitt arbete själva och även om något förändrades på papperet så behövde det inte innebära några större förändringar i praktiken. Alla gjorde som de ville med det. Jag upplever också att många pratade och pratar fortfarande väldigt positivt och nästan ”idylliskt” om en period (något år innan jag började) då XX och XX var rektorer. Den perioden tycks ha präglats av kreativitet, uppmuntran av nya idéer, trevliga sociala sammankomster, och så vidare. Många, ofta lärare i humanistiska ämnen, tycktes också ha upplevt skolans utveckling från ett tekniskt gymnasium till en gymnasieskola med fler program som positiv, eftersom det hade medfört en större heterogenitet på elevsidan.

Majoriteten av eleverna på skolan var studiemotiverade och skolan hade ett rykte om sig att vara en ”snobbskola” och en skola där det krävdes oerhört mycket för att få bra betyg. Söksiffrorna pekade under de följande åren uppåt.

Därefter förändrades läget successivt. Gymnasiechefen sökte sig vidare till en annan befattning redan efter ett år vilket gjorde många förvånade och också till viss del besvikna eftersom man hade hoppats på en skolledning som skulle vara stabil och lojal. En ny gymnasiechef presenterades för kollegiet och proceduren med att lära känna varandra började om. En driftig man med visionerna för skolan högt ställda. Samtidigt följde en period då flera av de väl etablerade lärarna pensionerades. Nya, flera unga lärare anställdes och andra förflyttades från andra skolor till vår skola, vilket innebar nya bekantskaper och relationer. Nya lärare med erfarenheter från hur man jobbade på andra skolor skulle då bakas in i formen och se hur man brukade arbeta på just vår skola. Jag upplevde att det fortfarande var högt i tak och en positiv, god stämning.

Organisationen av arbetslag har haft svårt att få riktigt fotfäste. När arbetslag skulle införas upplevde många det som svårt att se hur dessa arbetslag skulle organiseras på ett sätt som var givande och utvecklande för elever och lärare. Man såg på hur grundskolans arbetslag organiserats och arbetat men det upplevdes vara svårt och näst intill omöjligt att kopiera detta koncept in i gymnasieskolan. Den är ju organiserad på ett helt annat sätt och många förslag på sätt att konstruera lagarbete på kändes just konstruerade och lite krystade. Till en början valde man att kalla grupperna för ”team”. Med detta *inte* sagt att personalen var negativt inställd till samarbete kring elevgrupper, sådant skedde redan ofta, utan ”motståndet” handlade mer om själva organisationen som upplevdes påtvingad och dessutom lite klumpig till sin form. Sedan dess har arbetslagsfrågan varit ett ständigt ämne för diskussion (och ibland konflikter) på

skolan och jag upplever det som att vi fortfarande inte har hittat den kostym som passar oss. Det pågår en ständig diskussion kring hur arbetslagen skulle kunna organiseras för att fungera bättre.

Gymnasiechefen lämnade under läsåret 2004/05 sin post för en annan och skolledningen formerades om. Skolledningen på skolan har därmed under en längre period formerats om vilket inneburit nyanställda rektorer eller nya uppgifter för respektive skolledare.

Förändringar inom elevgruppen har också inneburit en hel del förändringar de senaste åren. Efter att först (sedan 1950) ha varit ett tekniskt gymnasium med en klar majoritet pojkar i elevgruppen förändrades skolan då den började erbjuda fler program, vilket bland annat medförde ett större antal flickor bland eleverna. År 2001 startades Teknikprogrammet och detta innebar en del förändringar. För det första blev de sökande kanske inte riktigt den kategori av sökande man hade väntat sig. Majoriteten av sökanden var pojkar och många var inte så studiemotiverade som väntat. Detta innebar i vissa fall att klasserna blev lite stökigare och att nya krav ställdes på undervisningen i dessa klasser jämfört med de som lärarna dittills oftast hade undervisat i på skolan.

Samtidigt fördes diskussioner och förhandlingar om omorganisationer inom de kommunala gymnasieskolorna i staden vilket skapade känslor av ovisshet, rykten som florerade och diskussioner relaterade till tidningsartiklar och annat material.

Samtidigt minskade också antalet sökanden till Samhällsvetenskapsprogrammet och många lärare som hade sitt "hjärta" där och värnade om att programmet skulle finnas kvar och utvecklas upplevde att programmet efter hand blivit lite styvmoderligt behandlat och att Naturvetenskapsprogrammet och Teknikprogrammet fick mer resurser och "omtanke". Det man kan konstatera är att dessa två program är i majoritet när det gäller elevantal och att detta påverkar elevgruppen/sammansättningen.

De senaste åren har söksiffrorna sjunkit och andra skolor övertagit rollen som "mest populära". Det har inneburit att det som en följd har funnits en oro hos personalen kring kommande läsårs tjänster. Inför läsåret 2006/2007 fick flera lärare flytta till andra skolor pga bristande tjänsteunderlag, vilket givetvis gav upphov till upprörda känslor, sorg, frustration och diskussion.

Känslor som irritation och ilska, orsakade av exempelvis missförstånd och brister i kommunikationen mellan framför allt skolledningen och den undervisande personalen, har de senaste åren i perioder präglat stämningen på skolan. Bildligt talat skulle man kunna beskriva situationen som att det på ytan råder ett lugn och att allting fortgår som vanligt men under

ytan finns en pyrande eld som vid syretillförsel flammar upp och sedan, efter visst släckningsarbete, återgår till att pyra.

Med denna bild i bakhuvudet fastnade jag för begreppet kulturanalys och valde att göra en sådan på min arbetsplats. Min förhoppning var att en analys av kulturen samt efterföljande diskussioner kring denna skulle kunna vara en god plattform för ett utvecklingsarbete med positiva resultat. Att använda sig av brevmetoden (se 2.3) innebär att man sätter ord på saker och ting, låter dem uttalas och på så sätt, genom att man så att säga vädrar ut i garderoben, lyfts problemen till en ny nivå. En nivå där lösningar på problem och förbättringar av ofruktbara förhållanden kan diskuteras och därigenom leda till en utveckling i positiv fruktbar riktning.

1.3 Syfte och problemformulering

Syftet med mitt arbete har varit att göra en analys av kulturen på den skola jag arbetar på. Genom en sådan analys ville jag skapa en medvetenhet hos personalen om kulturen på just vår skola samt hur den påverkar det dagliga arbetet och därigenom skapa förutsättningar för ett förbättringsarbete på skolan. Målet var vidare att undersöka om och på vilka sätt en kulturanalys i kombination med efterföljande diskussioner skulle kunna vara en god plattform för ett förbättringsarbete på skolan, genom att personalen tillsammans vaskar fram problemområden och metoder för att förbättra dessa.

Frågeställningarna som jag har arbetat utifrån är följaktligen:

- Vilken kultur präglas denna skola av? Vad är det som har skapat en viss kultur på skolan? Vilka faktorer påverkar vidmakthåller respektive förändrar denna kultur?
- Kan en kulturanalys fungera som en god plattform för ett utvecklingsarbete på skolan?

Eftersom en kulturanalys är en form av lägesbedömning inför eller i ett utvecklingsarbete kan mitt projekt, min aktion sägas vara tudelad, då kulturanalysen är den del av aktionen som är deskriptiv medan arbetet med att vaska fram förbättringsområden är av konstruktiv art.

1.4 Teori

I detta avsnitt börjar jag med att göra en kortfattad översikt över de forskare vars teorier jag främst har använt mig av i mitt arbete. Därefter tar jag kort upp litteratur i ämnet som definierar begreppen skolkultur, erfarenhetsbaserat lärande och lärande organisationer, vilka utgör teoretiska utgångspunkter för mitt arbete.

För övrigt har jag valt att inte ha ett renodlat teorikapitel i rapporten utan istället ta upp relevant teori i samband med analysen och diskussionen av min aktion (kap 4, 5 och 6).

1.4.1 Kort kring använd teori

I mitt arbete har jag främst utgått från följande forskares verk:

* *Edgar H. Schein* som studerar begreppet organisationskultur. Han menar att en organisations kultur kan förstås på tre nivåer; artefaktnivån, värderingsnivån samt en nivå som utgörs av organisationsmedlemmarnas grundläggande antaganden.

* *Gunnar Berg* som ser på skolkultur som en form av osynligt regelsystem, men betonar att det inte bara är fråga om individerna och grupperna som verkar inom den aktuella skolan, utan att det är viktigt att se på skolan som en institution och skolkulturer som varianter av övergripande institutionella värdebaser. Berg använder sig också av och beskriver den brevmethod som jag har valt att använda mig av i analysarbetet.

* *Gerhard Arfwedson* som definierar begreppet skolkod och ser på dess innehåll och funktion.

* *Andy Hargreaves* som studerar olika arbetskulturer, det vill säga former av arbetsfördelning och organisatoriska kulturer i skolor – den individualistiska, den balkaniserade, den påtvingat kollegiala samt den samarbetande skolkulturen.

* *Karin Rönnerman* som definierar aktionsforskning och aktionslärande samt genom konkreta exempel på utvecklingsarbeten lyfter fram dessa som vägar till skolutveckling.

* *Otto Granberg och Jon Ohlsson* som gör en översikt över teoribildning kring det erfarenhetsbaserade lärandets historia och dess relation till så kallade lärande organisationer.

* *Ulf Blossing* som utifrån olika aspekter diskuterar förbättringsarbete på skolor.

1.4.2 Teoretiska utgångspunkter

1.4.2.1 Skolkultur

Människor i alla sociala sammanhang utvecklar mönster för samverkan och på samma sätt sker detta på arbetsplatser och i organisationer. Begreppet kultur i allmänhet och organisationskultur i synnerhet kan studeras, diskuteras och definieras ur en mängd olika perspektiv. De senaste decennierna har begreppet organisationskultur använts om klimatet, värderingarna och handlingsmönstren som organisationer utvecklar. Edgar H. Schein betonar i *Organizational Culture and Leadership* (2004) vikten av att vara medveten om och förstå de starka underliggande krafterna i det som kan kallas kultur. Förstår vi dem slipper vi bli offer för dem i olika situationer. Schein definierar begreppet kultur på följande vis: "the accumulated shared learning of a given group, covering behavioral, emotional, and cognitive elements of the group members' total psychological functioning. For such shared learning to occur, there must be a history of shared experience that, in turn, implies some stability of membership in the group" (2004, s 17). De mänskliga behoven av stabilitet och mening gör så att de delade upplevelserna och lösningarna av olika sorters problem i sin tur leder till delade, för givet tagna antaganden vilka formas till mönster som kan kallas kultur. Schein föredrar att just använda begreppet basala antaganden, till skillnad från många andra forskare på området som ofta använder sig av basala värden. Detta motiverar han med att värden öppnar upp för diskussioner och man kan samtycka eller misstycka kring dessa. Basala antaganden däremot tas för givna och är inte förhandlingsbara och det är denna egenskap hos dem som han vill komma åt och betona som grunden för de underliggande mönster som skapar en viss kultur (2004).

Kulturer kan analyseras och förstås på flera olika nivåer. Schein använder sig av en indelning i tre nivåer: Allt som kan ses, höras och kännas på ett ytligt plan tillhör *artefaktnivån*. Hit hör faktorer av helt olika art så som den fysiska miljön, ledningens struktur samt organisationsmedlemmarnas beteenden. Det handlar här om strukturer som är lätta att

observera men svåra att dechifrera. Som observatör konstaterar man *att*, men inte *varför*. På en annan nivå kan man analysera de *värderingar* som organisationen omfattar och strävar efter vilket innebär en studie av strategier, mål och normer, vilket också kan förutsäga mycket av beteendet som kan iakttas på artefaktnivån. Den egentliga källan till de synliga strukturer och processer som kännetecknar organisationen återfinns på en tredje nivå. Denna nivå utgörs av *basala antaganden* – föreställningar, tankar, känslor - som tas för givna och är omedvetna. Här menar Schein att själva kärnan i kulturen finns (2004). Han menar också att det är på grund av det mänskliga behovet av kognitiv stabilitet som någon form av ifrågasättande av sådant basalt antagande kan framkalla försvarsmekanismer vilket i sin tur gör så att gruppen kan fortsätta att fungera (2004). Det är således organisationens basala antaganden som i grunden formar kulturen.

Begreppet *skolkultur* kan på samma sätt definieras på en mängd olika sätt och ur flera olika synvinklar. Detta beror framför allt på att det som begreppet innefattar inte är något konkret, något man direkt kan sätta fingret på, utan snarare något abstrakt, något som är ständigt närvarande i en organisation men som inte är direkt synligt. Det handlar både om något slags osynligt regelsystem och någon slags gemensamma tankar, idéer, föreställningar och tolkningar som på ett informellt plan styr verksamheten på en enskild skola. Det behövs en slags ram för att skapa sammanhang och denna ram kan se olika ut från skola till skola.

Det finns en rad olika begrepp som kan användas för att beskriva detta invecklade nät av spelregler och ramar som kännetecknar varje organisation. För skolans del pratar man i forskningslitteraturen om skolkultur, skolkod, atmosfär, klimat, anda. Fenomenet kan följaktligen beskrivas ur flera olika perspektiv, beroende på vad man fokuserar på, och att göra en fullständig beskrivning av hur en arbetsplats, i det här fallet en skola, fungerar är i stort sett omöjligt eftersom det handlar om saker som ständigt förändras och utvecklas. *Ett* perspektiv är att se på de formella sidorna av arbetet (arbetsfördelning, etc), ett annat är att se på arbetsplatsen ur ett historiskt perspektiv (traditioner, normer, etc), ett tredje är att se på de mänskliga relationerna och attityder på arbetsplatsen. Det sistnämnda perspektivet fokuserar på sådant som kan gå in under begreppen ”anda” eller ”klimat”. Det är också viktigt att betona att det inom en och samma skola finns flera olika delkulturer eller underkulturer som präglar verksamheten tillsammans med den kultur som kan ses som den dominerande.

Vid varje arbetsplats finns hos varje anställd en viss uppfattning om vad som kännetecknar just den arbetsplatsen. Det finns alltså någon form av helhetsuppfattning som påverkar handlingssätt och tankemönster hos de anställda, de som ”bär” kulturen eller koden. Uppfattningarna är naturligtvis individuella men det tycks ändå vara så att det på en

arbetsplats uppstår någon form av kollektiva ståndpunkter kring förhållandena på arbetsplatsen. Inflytande utifrån (från närsamhället), inflytande inifrån (från lärare och annan personal samt från elever och föräldrar) samt inflytande uppifrån (från läroplanerna ex) flätas samman och spelregler utformas och bildar ett specifikt mönster – en skolkod. Det är för dessa handlingsmönster och denna kollektiva tolkning som Gerhard Arfwedson bland annat i *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder* (1983) väljer att använda begreppet skolkod, som ett instrument för att förstå en komplex och svåranalyserad verklighet (1983). Tolkningar och handlingar blir uttryck för respektive skolas specifika kod. Intressant är att det vid varje skola hos personalen självklart finns massor med individuella uppfattningar och ståndpunkter men också en uppfattning om vad som är ”gångbart” på just den skolan. Bärarna av koden vet (omedvetet) vad som är möjligt och lämpligt respektive omöjligt och olämpligt på arbetsplatsen. Utifrån det kan sedan konflikter och motsättningar balanseras.

Gerhard Arfwedson utgår från två forskningsprojekt, SOL (”Skolan och lärarna”) respektive SKARP (”Skolans arbetsplatsproblem”), som genomfördes i slutet av 1970-talet respektive i början av 1980-talet, då han definierar begreppet skolkod.

Liksom Ernest Hemingways sätt att skriva (det vill säga att han endast skrev ut en liten del av texten, resten lämnades till läsaren att utläsa och tolka så att säga mellan raderna) brukar liknas vid bilden av ett isberg använder Arfwedson denna bild för att beskriva begreppet skolkod. Det som skrivs ut i Hemingways texter respektive är synligt i en organisation är det som syns av ett isberg ovanför vattenytan och resten, den stora delen av isberget, är det som finns under ytan. Den stora delen av isberget är osynlig, men nödvändig för att skolan ska fungera (1983). Vad är det då som formar denna stora men osynliga del av isberget?

Arfwedson urskiljer tre typer av kontext som påverkar och präglar skolan som arbetsplats. Till att börja med kan alla skolor sägas var varianter av ett gemensamt mönster, det svenska skolsystemet, och denna del av kontexten benämns som *systemkontexten*. Till detta kommer att varje skola präglas av en lokalt särpräglad *yttre* respektive en *inre kontext*, vilket resulterar i just varianter av det gemensamma mönstret. Den yttre kontexten utgörs av påverkan från skolans närmiljö och här sätts en del gränser som påverkar varje skolas möjligheter att utforma sitt arbete och sin skolkod. Den inre kontexten handlar om skolans historia och traditioner. Ju äldre en skola är desto fler ”lager” har den i sin specifika skolkod (1983). Skolkodens innehåll är följaktligen kontextberoende.

1.4.2.2 Skolkultur och utvecklingsarbete

Relationen mellan skolkultur och utvecklingsarbete är tydlig och viktig. Den rådande skolkulturen styr det vardagliga arbetet på skolan i fråga, vilket gör att det blir viktigt att vara medveten om, förstå och ta hänsyn till denna kultur för ett givande utvecklingsarbete. En medvetenhet om skolkulturen gör det möjligt att förstå begränsningar och möjligheter vid förändringar.

Ulf Blossing (2003) tar upp vikten av att lägesbedöma den egna skolan i samband med förbättringsarbete eftersom mönstren ”i det arbetssociala livet - skolkulturen - har stor betydelse för vilka insatser man ska välja att göra på en skola när arbetsorganisationen eller undervisningen ska förbättras” (s 69). På detta sätt kan man finna dels problem, dels lösningar.

Gunnar Berg (1999) menar att förutsättningarna för ett lyckat resultat vid förändringar ökar när utgångspunkten utgörs av egna erfarenheter. Den metod (brev kompletterat med intervjuer) jag har använt mig av för att analysera kulturen på skolan handlar just om att ta tillvara de egna erfarenheterna hos medlemmarna i organisationen och använda dessa som en grund för analysen samt som utgångspunkt i utvecklingsarbetet.

Gunnar Berg använder sig vidare av begreppsparen *styrning av- styrning i* samt *legalitet-legitimitet*. Med *styrning av* och *legalitet* avses de yttre gränserna för skolans verksamhet, vilka utgörs av läroplaner och andra officiella styrdokument. Med *styrning i* och *legitimitet* avses de inre gränserna, vilka är en konsekvens av kulturerna som råder på skolan. Mellan dessa yttre och inre gränser menar Berg att det finns ett outvecklat handlingsutrymme, det så kallade frirummet, som kan användas för att lokal skolutveckling (1999). Berg använder sig också av begreppet *aktörsberedskap* för att beskriva styrning i-perspektivet och menar att begreppet hänger nära samman med begreppet skolkultur. Kulturbegreppet handlar i detta sammanhang om de existerande normerna medan aktörsberedskap mer handlar om den mottaglighet för förändringar som finns bland skolans aktörer utifrån dessa normer (1999). Utifrån en analys av de på skolan dominerande organisationskulturerna kan slutsatser dras om aktörsberedskapen för förändringar, exempelvis införandet av nya läroplaner. Det handlar om att analysera och skapa förståelse för den miljö där en ny läroplan ska omsättas i en pedagogisk praktik och de följer detta arbete kan få, bland annat beroende på vilken/vilka lärarkulturer som dominerar. För att förändringar ska falla i god jord och bli till förbättringar bör implementering av större förändringar, exempelvis nya läroplaner, utgå från att kartlägga

en skolas kulturer för att genom dessa dra slutsatser om aktörsberedskapen och på så sätt skapa en medvetenhet om vilka delar av förändringen som har möjlighet att få ett reellt fotfäste i skolans praktik, respektive vilka som inte har det. Dessutom kan man bedöma hur aktörsberedskapen kan utvecklas för att dessa sistnämnda delar så att säga skulle kunna falla i god jord. På så sätt skulle man vid större förändringar använda sig av en ´nerifrån och upp´-strategi istället för en ´uppifrån och ner´ vilket är vanligt i reform- sammanhang.

1.4.2.3 Erfarenhetsbaserat lärande och lärande organisationer

John Dewey (1859-1952) betraktas som en av giganterna inom forskning kring tänkande och lärande. Deweys utgångspunkt är att lärande sker genom individens samspel med omgivningen. Den modell som Dewey utarbetat för att illustrera erfarenhetsbaserat lärande förklarar lärande som en dialektisk process där erfarenhet och begrepp, observationer samt handling samspelar.

Kurt Lewin (1890-1947), en av aktionsforskningens tidiga företrädare, använder begreppet ”livsrum” för att beskriva samspelet mellan individen och hennes omgivning. Livsrummet kan förklaras som världen/omgivningen så som individen uppfattar den just då, vilket innebär att livsrummet påverkas av både yttre och inre krafter, det vill säga dels av omgivningen, dels av individens egna mål, fantasier, anspänningar och tankar. Resultatet av denna växelverkan mellan individen och omgivningen är individens beteende och resultatet av förändringar i den kognitiva strukturen (sättet att tänka) är lärande. Förändringar sker således antingen genom förändring i individens egna behov eller egen motivation, eller förändring i strukturen i det kognitiva fältet (Granberg/Ohlsson, 2004).

Det erfarenhetsbaserade lärandet kan förutom individuellt lärande handla om lärande i organisationer. Fokus skjuts då från individen till individen i kollektivet och begreppet **lärande organisationer** blir relevant. Otto Granberg och Jon Ohlsson definierar lärande organisationer enligt följande: ”Den organisation som skapar goda förutsättningar för medarbetarnas lärande och som tar tillvara detta lärande och nyttiggör det i organisationens strävan att påverka och anpassa sig till omvärlden” (2004, s 34).

I forskningen kring lärande organisationer kan två dimensioner urskiljas. Den ena dimensionen består av forskare som ser organisationen som en organism, vilket innebär att ett kollektiv förändrar sig i relation till sin omgivning. Den andra dimensionen består av forskare som ser organisationen ur ett perspektiv där den fungerar som en arena för olika aktörers

samspel och kommunikation. Lärande är en förändring av beteende. En organisation lär genom att organisationens beteende påverkas av individer, vilket leder till en förändring av organisationens beteende (Granberg/Ohlsson, 2004).

Kunskaper och förväntningar modifieras vid nya erfarenheter, vilket leder till nya kunskaper och förväntningar, och så vidare. Förloppet i erfarenhetsbaserat lärande kan således beskrivas som ett kretslopp med ständiga *loopar*. Det finns en klar och viktig skillnad mellan så kallat single-loop-lärande, double-loop-lärande respektive triple-loop-lärande. Single-loop-lärande löser aktuella problem, men ger ingen lösning på en grundläggande nivå, där *anledningen* till dessa problem återfinns. För att komma åt anledningen måste de styrande värderingarna ändras, vilket kan beskrivas som ett double-loop-lärande. För att ett triple-loop-lärande ska ske krävs förändringar i de grundläggande antaganden, det vill säga den dominerande kultur, som präglar organisationen (Granberg/Ohlsson, 2004).

2 METOD

2.1 Aktionsforskning och aktionslärande

Aktionsforskning och aktionslärande har sin utgångspunkt i forskningen kring erfarenhetsbaserat lärande och målet är att lära av de erfarenheter man gör och att förbättra och utveckla.

Aktionsforskning och aktionslärande handlar om att söka nya vägar, att utforska sin egen situation, att ifrågasätta invanda mönster och att aktivt handla, på ett grundligt och systematiskt sätt. En aktionsforskare ingriper i det fält som studeras och på detta sätt skiljer sig aktionsforskningen från en del annan forskning. Aktionsforskningen är vidare cyklisk, det vill säga den avslutas inte utan istället ställs nya frågor under processens gång.

Aktionslärande handlar om att kontinuerligt reflektera, att lära av de erfarenheter man gör i sin yrkespraxis och att sträva efter att *förstå* det man upplever – för att i förlängningen använda sig av denna förståelse i sin strävan mot förbättring och utveckling av sig själv och den organisation man är en del av. Just denna aspekt av aktionsforskningen – att förstå det fält man studerar och att använda sig av denna förståelse i ett förändringsarbete – är det centrala syftet med den kulturanalys jag har gjort på min arbetsplats. Aktionslärandets kärna, den kontinuerliga lärande- och reflektionsprocessen, gör praktikerna till aktörer som är engagerade i ett förändringsarbete.

Aktionsforskningens signum är enligt Karin Rönnerman (föreläsning Helsingborg, 7/12 2007) att den är problemorienterad, praktikorienterad samt förbättringsinriktad. Själva processen beskriver Rönnerman, utifrån en modell av Stephen Kemmis och Robert McTaggart, som en spiral som inte tar slut utan ständigt innebär ny utveckling i form av att den ursprungliga planen kontinuerligt revideras utifrån aktion, observation och reflektion (Rönnerman, 1998), vilket har varit riktmärket i det projekt som jag har inlett på min arbetsplats och som beskrivs i denna text.

Kemmis och McTaggart uttrycker i artikeln "Staying critical" (i *Educational Action Research*, 2005) det fördelaktiga i ett material som består av beskrivningar/berättelser gjorda av deltagarna i ett socialt nätverk. Att använda sig av beskrivningar/berättelser är en bra metod för att skapa sig en bild av hur deltagarna uppfattar det sociala liv som de är en del av och genom detta ett sätt att få deltagarna att komma ifrån upplevelsen av att vara utsatt för omständigheter bortom deras kontroll. Särskilt om det ges utrymme för en kollektiv problematisering utifrån beskrivningarna. Målet med detta är att istället för passiva offer få engagerade aktörer. Vidare välkomnar Kemmis och McTaggart en problematisering av "självklarheter", vilket jag tycker är grunden i mitt projekt. En kulturanalys grundar sig på deltagarnas beskrivningar av upplevelser och uppfattningar samt skapar förutsättningar för en kollektiv problematisering av "självklarheter" i organisationen.

2.2 Val av metod – en kort diskussion kring kvalitativa och kvantitativa metoder

Som aktionsforskare letar man efter nya vägar att gå, vilket ibland naturligtvis gör att man stöter på motstånd. Traditionen kan till exempel vara en sådan faktor. En aktionsforskare vill *beskriva och förstå helheter/miljöer* och med sådana mål kan kvalitativa metoder vara användbara. Kvalitativa metoder kan i sådan forskning ge mycket men också resultera i att resultatet, eller själva metoderna, ifrågasätts. Begrepp som reliabilitet (pålitlighet) och validitet (giltighet) kommer upp till diskussion. Hela processen i kvalitativ forskning är ju på ett sätt ett validitetsproblem jämfört med kvantitativ forskning. Det är ett problem som man inte kommer ifrån och därför är det viktigt att reflektera kring det. *Vilka* metoder man väljer och om det är kvalitativa eller kvantitativa sådana beror naturligtvis på *vad* det är man vill undersöka och vilken metod som passar bäst för att belysa detta. Det handlar om att göra ett

strategiskt val. Ofta kan det finnas en poäng med att kombinera kvalitativa och kvantitativa metoder, för att få en så heltäckande bild som möjligt av det fält man undersöker.

Att använda sig av kvalitativa metoder handlar om att karaktärisera. Det kan röra sig om egenskaper eller framträdande drag hos ett fenomen. Kvalitativa metoder anses ibland gå mer på djupet än på bredden, vilket kan förklaras med att man ofta studerar en avgränsad miljö, men i sin helhet, inte utifrån vissa utvalda delar av denna miljö. Kvalitativa studier syftar till att fånga in nyanser, helheter, ”det som finns” – snarare än ”hur ofta det finns” (Repstad, 1999, s 15), vilket kvantitativa metoder mer inriktar sig på.

I kvalitativ forskning strävar man efter att beskriva helheter, dvs hela och konkreta miljöer, inte bara isolerade variabler. Man intresserar sig för det unika, det säregna i det fält man undersöker medan man i kvantitativ forskning mer är ute efter det genomsnittliga eller det representativa. Man strävar efter att beskriva och förstå sammanhang och strukturer

I kvalitativ forskningstradition betonas ett tätt och nära förhållande mellan forskaren och det som studeras. Man agerar och deltar och observerar på så sätt fenomenet inifrån. Därigenom får man vara medveten om att man påverkar resultatet.

Vidare kännetecknas kvalitativa metoder av en form av flexibilitet på så sätt att man kan ändra till exempel frågor eller formuleringar i undersökningar efterhand som man ser hur svarspersonerna reagerar på dessa. Man kan också ställa följdfrågor exempelvis vid en intervju på ett sätt som man inte har möjlighet till i en kvantitativ studie då frågorna ska vara exakt desamma för alla deltagare (Repstad, 1999). Genom information som kommer fram kan man utveckla och använda sig av nya frågeställningar efter hand som processen fortlöper och kvalitativ forskning präglas på så sätt av en slags växelverkan mellan forskaren och det fenomen som undersöks (Holme, 1996).

Om texten är i fokus som arbetsmaterial när det gäller kvalitativa metoder så är det tal och siffror som är det centrala när det gäller kvantitativa metoder. Informationen omvandlas till siffror och mängder och utifrån dessa görs en statistisk analys. Man använder sig av systematiska och strukturerade observationer, så som enkäter med fasta svarsalternativ. Målet är att beskriva och förklara och huvudintresset ligger på åtskilda variabler. Som forskare iakttar man fenomenet utifrån, som en observatör, och strävar efter att inte påverka resultatet. Informationen samlas in på ett sätt som präglas av avstånd och urval.

En kvantitativ metod kan i samhällsvetenskapligt arbete med fördel användas för att beskriva samhälleliga förhållanden, ofta med träffsäkerhet. En annan fördel med ett kvantitativt tillvägagångssätt då man ska undersöka ett fenomen är att strukturen görs upp redan i fasen då man arbetar med teori- och problemformulering. På så sätt blir bearbetningen

av den information man samlar in mycket enklare än då man använder sig av kvalitativa metoder.

Vid ett kvantitativt tillvägagångssätt gör man ett urval och använder sig av en population. Genom att använda sig av statistiska tekniker och sannolikhetsurval kan man sedan säga något om denna population utifrån information som man samlar in från stickprov av populationen.

I mitt arbete med att göra en kulturanalys har jag valt att använda mig av tillvägagångssätt som kan räknas som kvalitativa. Jag har främst inriktat mig på en metod som går ut på att deltagarna, det vill säga alla anställda på min skola, skriver anonyma brev om hur de upplever arbetsförhållandena på vår skola. För att tillgodose önskemål om att hellre prata än att skriva har jag dessutom använt mig av intervjuer.

Bakgrunden till att jag har valt dessa metoder är egentligen att jag som anställd i Helsingborgs stad vid ett flertal tillfällen har deltagit i medarbetarundersökningar som utförs genom en så kallad TEMO-enkät. Den har skickats till oss via e-mail och vi har också svarat på den genom att fylla i den på datorn och skicka tillbaka den samma väg. Efter ett par månader har så resultatet, dels för hela den organisation som Bildningsnämnden/SFF utgjort, dels för vår enskilda skola presenterats på en personalkonferens i form av färgade diagram och staplar. Frågorna i enkäten har exempelvis berört områden som dialog, delaktighet, samverkan samt ledarskap och medarbetarskap. Resultatet har varit lättöverskådligt men jag upplever att det har stannat därvid. Man får reda på *att* det är så eller så men inte *varför* och *hur*, vilket är det intressanta om man ska vaska fram förbättrings- och utvecklingsområden. Av den anledningen tror jag att en metod där deltagarna får skriva öppna, ej styrda brev kan leda till att man får ett helt annat djup och en annan förståelse för innehållet och vad det egentligen betyder, även om tendenserna signaleras även i en enkätundersökning.

Genom att beskriva och reflektera över verksamheten, dels individuellt genom brevskrivandet, dels kollektivt genom diskussioner i grupper, tror jag att man kan skapa en förståelse för verksamheten och därigenom skapa goda förutsättningar för att utveckla den.

2.3 Brev och intervjuer

För att göra en analys av kulturen på skolan har jag främst använt mig av den brevmetod som Gunnar Berg (1999) presenterar som ett mellanting mellan intervju och enkät. Metoden går ut på att de grupper som är intressanta i sammanhanget skriver ett brev till undersökaren (som i det här fallet är jag) utifrån grundfrågan: "Hur upplever du arbetsförhållandena på den här

skolan?”. En viktig förutsättning för ett framgångsrikt resultat är en hög grad av engagemang och motivation hos undersökningsgruppen vilket i sin tur i ett inledande skede förutsätter noggrann information om syftet med kulturanalysen. Målet med att göra en kulturanalys av en skola är att skapa en förståelse för just denna skola. Det är helheten och sammanhangen som jag vill fånga in och då anser jag att brevmetoden (kompletterad med intervjuer bäst kan bidra till detta. Varför fungerar denna skola som den gör? Vad är det som har skapat en viss kultur på skolan? Vilka faktorer påverkar vidmakthåller respektive förändrar denna kultur? Sådana frågor är svåra att få svar på genom kvantitativa studier. Jag behövde dessutom kunna vara flexibel i min informationsinsamling beroende på vad som kom fram under processens gång. Jag visste ju inte på förhand vad deltagarna kom att ta upp i sina brev eftersom jag endast ställde en enda övergripande fråga: ”Hur upplever du arbetsförhållandena på den här skolan?”. Då krävs en sådan flexibilitet som kvalitativa metoder kännetecknas av, för att jag skulle kunna utforma det fortsatta utvecklingsarbetet. Eftersom helhetsperspektivet är viktigt har jag också strävat efter att fånga in hela organisationen i min analys. Det är lätt att fokusera på lärargruppen eftersom den utgör den stora delen av de anställda, men jag tycker att det är viktigt att försöka fånga in alla nyanser och då bör alla som ingår i organisationen delta (dvs även skolläda, elevvårdspersonal, personal i mediateket, administrativ personal, vaktmästare samt cafeteriapersonal).

En fördel med brevmetoden, i jämförelse med till exempel öppna intervjuer, är att analysarbetet kan påbörjas direkt efter insamlingen av breven. En nackdel är att inga uppföljningsfrågor kan ställas till en viss brevskrivare, särskilt inte om man väljer att breven ska vara anonyma.

Några grupper i personalen hade önskemål om att istället för att skriva få prata med mig, utifrån samma frågeställning. Med anledning av detta gjorde jag tre intervjuer, vars innehåll sedan behandlades och bearbetades på liknande sätt som innehållet i breven.

2.4 Gemensamma diskussioner av innehållet i brev och intervjuer

Utifrån innehållet i breven och min analys av de dominerande dragen i skolans kultur fördes gruppdiskussioner, dels i storgrupp (dvs alla i organisationen), dels i mindre grupper. Tanken bakom diskussionerna utgick ifrån forskning kring lärande organisationer, där vikten av dialog och av att genom utbytet deltagarna emellan skapa gemensamma referensramar, betonas.

Målet med diskussionerna var att tillsammans vaska fram problemområden samt diskutera fram metoder för att förbättra dessa. Då träffar i storgrupp inte gav upphov till särskilt livfulla och innehållsrika diskussioner valde vi att istället diskutera i mindre grupper, vilket gav ett bättre resultat genom att fler engagerade sig i diskussionerna (se 2.8 respektive 3.2).

2.5 Tankar kring min egen roll

Min egen roll i denna aktion har egentligen bestått av flera olika roller. Jag har dels fungerat som informatör, organisatör, presentatör och inspiratör, det sistnämnda framför allt i det inledande skedet men även i de efterföljande faserna. Jag har också bearbetat, analyserat och sammanställt dels det skrivna materialet, dels iakttagelser och observationer under arbetets gång. Ibland har min roll varit handledarens eller observatörens.

Ur ett legitimitetsperspektiv har min legitimitet att leda aktionen framför allt grundat sig på den utbildning som detta arbete har varit en del av. Genom denna utbildning har jag sedan 2003 tillskansat mig kunskap om aktionsforskning och aktionslärande samt därtill relaterad forskning, vilket har givit mig verktyg för att kunna leda ett utvecklingsarbete av detta slag. Genom att få projektet och min roll i detta godkänt av skolans ledning skapas en form av maktlegitimitet. Jag upplever vidare att jag ur ett relationsperspektiv har haft en klar fördel av att alla vet vem jag är och hur jag är. Att jag ofta är entusiastisk, noggrann, pålitlig, seriös och så vidare i mitt arbete *tror* jag har gjort att personalen i inledningsskedet hade en positiv syn på arbetet med en kulturanalys och ställde sig positiva till att vi skulle ge oss in i arbetet. Jag tror att det hade varit annorlunda om en person "utifrån" presenterat samma arbete. Jag känner att jag har haft nytta av min personlighet och min relation till kollegorna.

Ur ett legitimitetsperspektiv (och även ett reliabilitetsperspektiv) är ett problem man kan ställas inför om man väljer att så att säga forska på hemmaplan, vilket jag i mitt arbete med kulturanalysen har valt att göra, att man om man känner aktörerna på fältet kan tendera att "välja sida" och förlora den akademiska distansen. Det kan uppstå problem med att hålla fast vid distansen och opartiskheten. Jag har ju själv valt att studera en miljö som jag är väl bekant med och är en del av i mitt dagliga arbete. Jag tycker dock inte att jag hittills har haft problem med att så att säga agera observatör och ställa mig lite vid sidan om. Kanske beror det på att jag redan sedan länge har funderat mycket på det här med skolkultur och iakttagit och funderat ända sedan jag började på denna utbildning. Skillnaden är att jag nu mer systematiskt dokumenterat och att personalen vetat vad jag sysslar med. Jag upplever faktiskt att jag

tvärtom har haft nytta av att jag är en del av personalen och inte en person som kom utifrån för att analysera kulturen på skolan. Det finns många fördelar med att ha sådana förkunskaper som jag har haft. Jag har kunnat läsa av personalen, jag vet hur de brukar reagera på saker och ting, vilka förutsättningar de uppskattar att ha i olika sammanhang och så vidare. Detta är sådant som jag har haft nytta av i planeringen av genomförandet av kulturanalysen. Detta är förhållanden som det hade tagit mig mycket längre tid att kunna läsa av och förstå om jag hade valt att studera kulturen på en annan skola än min egen.

Det som jag ur denna aspekt (forskning på hemmaplan) under delar av processen har uppfattat som lite motigt och besvärligt är däremot att jag så att säga vid vissa tillfällen har ”hamnat i skottgluggen” och känt mig lite sliten mellan skolledningens och den övriga personalens krav och förväntningar. Skolledningen har ibland velat styra lite och personalen har å andra sidan just uttryckt en slags rädsla för och misstänksamhet mot att just detta skulle kunna hända. Då har jag så att säga fått stå stadigt i stormen och garantera att det är JAG som utför undersökningen och därför ska presentera materialet och det slutgiltiga resultatet utan att det påverkats eller styrts upp av någon annan.

2.6 Reliabilitet och validitet

De data man samlar in för sin studie, oavsett vilken metod man väljer att använda, ska vara tillförlitliga – ha *reliabilitet*- och giltiga – ha *validitet* (Stensmo, 2002). Reliabilitet innebär enligt Christer Stensmo att man måste få ungefär samma resultat varje gång man mäter eller observerar en viss aspekt av verkligheten. Detta gör att reliabilitetsperspektivet har en mer framträdande roll vid kvantitativa undersökningar än vid kvalitativa sådana.

Validitetsperspektivet avser i vilken grad materialet är giltigt, överensstämmande för den verklighet man avser att studera och belysa.

De traditionella begreppen inom vetenskaplig teori och metod kan ur bedömningssynpunkt vara svåra att applicera på praktikerforskning, vilket är väsentligt att beakta i samband med den aktion som jag har satt igång och lett. När det gäller validitetsfrågan ser jag det faktum att jag under processens gång har lagt fram och öppet presenterat materialet (muntliga och skriftliga sammanfattningar av innehållet i brev och intervjuer) för deltagarna som validitetsgrundande. På detta sätt har det ju fortlöpande funnits möjlighet för deltagarna att reagera om skulle uppleva att något beskrivits på ett missvisande sätt. Jag har på så sätt kunnat få direkt respons på sammanställningen av materialet.

2.7 Etiska ställningstaganden

I arbetet med materialet man samlar in blir man också tvungen att ta ställning till forskningsetiska frågor så som att garantera informanternas anonymitet (om så är i förväg överenskommet), att få informanternas samtycke under processens gång, att förvara material (exempelvis brev eller anteckningar från intervjuer) på ett betryggande sätt och att inte använda sig av material som samlats in till annat än det som man kommit överens om.

I mitt arbete med kulturanalysen och brevmetoden blev anonymitetsfrågan i inledningsskedet flitigt diskuterad och ifrågasatt – det blev då viktigt att betona att det som var syftet var att belysa generella drag, inte att peka ut enskilda personer och deras åsikter eller arbetssätt.

Några anställda önskade att bli intervjuade istället för att skriva brev eftersom de upplevde att de genom sina yrkesroller på skolan ändå hade svårt att vara anonyma. För att tillgodose deras önskemål om att inte ”sticka ut” och för att minska risker för igenkännande valde jag att skriva ut anteckningarna från intervjuerna och därefter behandla dem på samma sätt som breven, det vill säga numrera dem och placera in innehållet under de valda dimensionerna. En risk med metoden är just detta att det kan vara svårt för vissa att anonymiteten garanteras.

2.8 Aktionen

Under år 3 av mastersutbildningen *Aktionslärande och lärande genom erfarenheter* fördjupade jag mig i ämnet skolkultur på ett teoretiskt plan, eftersom jag tyckte att ämnet i högsta grad var relevant för min arbetsplats. Under det fjärde och sista året var det dags att omsätta denna kunskap i praktiken, på min egen skola, genom att göra en analys av skolkulturen där. Målet var att skapa en medvetenhet om och förståelse för den rådande kulturen på skolan samt att använda denna analys som en form av plattform eller möjligen språngbräda för ett förändringsarbete i positiv riktning. Jag upplevde att det fanns ett stort behov av så att säga skrapa ordentligt på ytan och hitta vägar till en utveckling i en positiv riktning.

2.8.1 Första fasen

Aktionen inleddes med att jag stämde träff med skolledningen, de olika arbetslagen på skolan samt med övrig personal som ej ingår i arbetslag och vid dessa träffar informerade dels om själva utbildningen och dess syfte, dels om begreppet skolkultur och dess olika innebörder. Vi förde också diskussioner om vilken nytta vi skulle kunna ha av att göra en analys av kulturen på vår arbetsplats. Genom en sådan analys skulle det skapas en medvetenhet om kulturen på just vår skola och hur den påverkar det dagliga arbetet, vilket i sin tur skulle kunna vara en god plattform för ett förbättringsarbete.

Jag hade också ett flertal diskussioner med ledningen om hur vi skulle kunna gå tillväga rent praktiskt, vilka vinster vi skulle kunna göra och vilket behov som fanns av att göra en sådan analys.

Personalen och ledningen var positiva till att göra en kulturanalys med hjälp av Gunnar Bergs brevmetod och därför fortsatte arbetet i denna fas med att informera lite mer om själva metoden, dela ut litteratur med översiktlig information i ämnet samt att finna en lämplig tidpunkt då alla i lugn och ro kunde få skriva sina brev. En eftermiddag avsattes till själva skrivandet och inlämningen av breven, men brevskrivarna kunde ju fundera över innehållet och påbörja skrivandet under flera veckor innan den dagen, om de så önskade.

Eftersom breven skulle vara anonyma meddelade jag att det skulle finnas en ”brevlåda” i personalrummet som jag själv ”vaktade” och för att ytterligare garantera anonymiteten så delade jag ut likadana bruna C4-kuvert till alla som breven kunde läggas i när de var färdigskrivna.

Under denna fas blev jag mest förvånad över oron som växte fram och efterhand visade sig. Oron över om någon annan skulle få läsa materialet, vad materialet egentligen skulle kunna användas till, vilken relation jag hade till pressen, osv. Denna oro och misstänksamhet var jag inte riktigt beredd på och kände ibland att jag hamnade i någon form av skottglugg mellan ledning och personal. När skrivdagen närmade sig fick jag ett par gånger, utifrån frågor jag fick i mail eller vid spontana samtal i korridorerna, via mail till alla förtydliga och förklara vad breven skulle innehålla och hur jag skulle hantera dem när jag hade fått in dem. Det blev tydligt att det från personalens sida var viktigt med anonymiteten och min hantering av de beskrivningar de skulle ge mig. Från ledningens sida ville man mer diskutera själva formuleringen av frågeställningen alla brevskrivare skulle utgå ifrån, så att innehållet skulle ge något och inte bara bestå av sådant som man uppfattade som redan diskuterats vid ett flertal tillfällen.

Då själva skrivdagen kom träffade jag inledningsvis hela personalen en kort stund och gav en del praktisk information samt svarade på frågor. Vid dagens slut bar jag hem en välfylld brevlåda med bruna kuvert.

Tre personalgrupper önskade att få prata med mig istället för att skriva, eftersom de ansåg att de ändå, på grund av sina yrkesroller, omöjligt kunde vara anonyma i sina brev. Därför träffade jag dessa grupper vid tre skilda tillfällen och pratade med dem utifrån samma frågeställning som brevskrivarna utgick ifrån; ”Hur upplever du arbetsförhållandena på den här skolan?”. Under samtalen/intervjuerna antecknade jag.

2.7.2 Andra fasen

Nästa steg i arbetet med kulturanalysen var att sortera innehållet i breven och intervjuerna samt göra en sammanställning över det som kom fram i de 59 utsagorna (56 brev och anteckningar från 3 intervjuer). Jag sorterade innehållet genom att markera och klassificera olika dimensioner; *Relationer, Samarbete, Kommunikation, Planering* samt *Förändringar* eftersom det var under dessa dimensioner teman som tyngdpunkten i materialet fanns. Arbetet var tidskrävande men oerhört intressant! Eftersom metoden förutsatte anonymitet kunde brevskrivarna inte maila breven, men att ha breven digitalt hade annars underlättat sorteringsprocessen.

Brevskrivarna ville gärna ha någon form av feedback så fort som möjligt och därför lämnade jag ut en sammanfattning av det som kom fram i breven och intervjuerna så fort sorteringsprocessen var klar. De fick då möjlighet att diskutera denna i arbetslagen (eller i andra konstellationer). Jag träffade också all personal gemensamt vid ett tillfälle och gick igenom sammanfattningen. De fick då möjlighet att ställa frågor och att diskutera materialet. Jag hade föreställt mig att detta tillfälle skulle innebära en ganska livlig diskussion i storgrupp men så blev inte fallet. Det var ganska tyst och jag bestämde mig då för att vid nästa tillfälle istället erbjuda möjligheten att diskutera i mindre konstellationer för att se om detta kunde förbättra diskussionslystnaden.

2.8.3 Tredje fasen

Därefter fortsatte mitt arbete med diskussioner med skolledningen och resten av personalen om hur vi rent praktiskt skulle gå vidare. Målet var ju att utifrån det som kom fram i breven hitta förbättringsområden att ta fasta på i skolans fortsatta utvecklingsarbete. Då jag frågade

personalen framkom önskemål om att diskutera i grupper om två arbetslag. Att komma igång med och att organisera denna del av arbetet upplevde jag som ganska trög och långsam då det var svårt att hitta gemensamma tider som kunde passa för diskussioner inom och mellan arbetslagen om hur vi skulle gå vidare, vad vi önskade prioritera, osv. I skolans värld är tid en sällsynt vara och det var just tid som behövdes för att vi alla skulle få möjlighet att i lugn och ro sitta ner och diskutera och fundera över vad vi ville prioritera. Till slut fann vi en passande dag för kompetensutveckling då grupper med två arbetslag i varje fick möjlighet att utifrån min analys av innehållet i breven och intervjuerna diskutera de dominerande dragen i skolans kultur, problemområden samt vägar att förbättra och gå vidare.

Det är denna tredje fas som skolan befinner sig i just nu. Problemområden har lyfts fram, diskussioner har satts igång och ett spännande förbättringsarbete har påbörjats.

3 RESULTAT

3.1 Brev och intervjuer

Materialet jag har arbetat med för att göra en analys av kulturen på min arbetsplats har varit 56 brev samt anteckningar från tre intervjuer. Anteckningarna från intervjuerna skrev jag ut och numrerade på samma sätt som varje enskilt brev, vilket gör att jag har arbetat med utsagor som är numrerade från 1-59. Den gemensamma rubriken var: *"Hur upplever du arbetsförhållandena på den här skolan?"*.

Nedan följer en presentation av de dominerande dragen i breven och intervjuerna sorterat utifrån dimensionerna *Relationer, Samarbete, Planering, Kommunikation* samt *Planering* då jag vid arbetet med materialet att innehållet framför allt kunde sorteras under dessa. Givetvis är det så att en del av innehållet går in under flera av dimensionerna.

För att tydliggöra den bild av skolan som växer fram varvar jag mina egna sammanfattande kommentarer kring det jag iakttagit och kommit fram till med citat (från utsaga 1-59) som fungerar mönsterbildande. Mina egna tankar kring resultatet, kopplat till aktuell forskning på området, för jag fram först i kapitel 4, 5 och 6.

Relationer

Den bild som växer fram vid arbetet med kulturanalysen är att kollegorna betyder mycket för många på den här skolan! Kårandan uppfattas i utsagorna som mycket god. Stämningen i lärarkollegiet upplevs som varm och god och ofta präglad av skratt och trevligheter. Kollegorna beskrivs som en källa till glädje, stöd, uppmuntran och inspiration. Det finns en stor sammanhållning inom lärarkåren.

”I mitt tycke finns det en mycket varm och social stämning bland skolans kollegor. Vi stöttar varandra” (utsaga 21).

”Atmosfären på skolan upplever jag som varm och vänlig. Det finns alltid en beredskap att hjälpa varandra” (utsaga 24).

”Relationen mellan kollegor uppfattar jag som öppen, tillåtande och varm” (utsaga 32).

”Ofta är känslan av ”stor familj” uppenbar. En skön känsla” (utsaga 45).

”Jag har varit på ett antal skolor men sällan mött så trevliga kollegor som här. Tekniska problem löses snabbt, dagliga humoristiska betraktelser delges varandra och så vidare” (utsaga 35).

”Kollegorna är det som är det bästa med den här skolan!” (utsaga 37).

”Kollegorna betyder mycket och de utgör väl enda anledningen till att man (jag) stannat kvar så länge. Många har ju också blivit personliga vänner så betydelsen av dem är stor. Avgörande” (utsaga 55).

”Konstigt nog tycker jag att stämningen i personalrummet har blivit bättre sedan neddragningarna förra året. Kanske för att oron är borta. De flesta som blev omplacerade kommer och hälsar på då och då. Vi som är kvar har på något sätt blivit mer sammansvetsade” (utsaga 30).

”Hos kollegorna finns inspiration, stöd, nyfikenhet, idéer och en stor portion kunskap” (utsaga 48).

”Det är stor skillnad sedan de praktiska programmen försvann från skolan. Tidigare fanns det en stor mur mellan lärarna på de praktiska och de teoretiska programmen. Nu uppfattar jag det som avslappnat och skämtsamt här på skolan” (utsaga 59)

Många upplever dock en ny form av grupperingar under de senaste åren.

”Det existerar grupperingar med en hel del revirtänkande” (utsaga 2).

”Det finns många starka grupperingar. Det syns t o m vid kaffedrickandet i personalrummet nu för tiden! Så var det inte tidigare” (utsaga 17).

”Jag tror att en framgångsrik skola tänker Vi. Inte Dom. Att den inkluderar alla berörda parter i beslutsprocesserna och att den vågar vara personlig. Så fungerar inte den här skolan idag” (utsaga 21).

I utsagorna beskrivs starka och tydliga grupperingar på skolan. Dels mellan olika personalgrupper; lärare, skolledning, elevvård och s k ”övrig personal”, vilket exempelvis tar sig uttryck i personalrummet med olika ”revir” under rasterna (detta är något som har hänt och förändrats under de senaste åren). Dels mellan olika ämnesgrupper, då många upplever att vissa ämnesgrupper lättare får gehör hos ledningen än andra.

En del upplever att vissa kollegor uppfattar ”sina ämnen” som ”lite viktigare” vilket påverkar flexibiliteten. Önskemål finns om att kollegor från olika ”grupper” bör stötta varandra och varandras arbete i större utsträckning.

”Det finns många olika ’revir’, se bara på placeringen i personalrummet! Vi har svårt att komma in i varandras revir, men jag tror inte att det är medvetet från något håll. Det krävs mycket för att bryta sådana sociala mönster och ingen orkar. Alla har så mycket att göra, energin går åt till annat” (utsaga 57).

”Det som är mest positivt med arbetsplatsen är den fantastiska sammanhållningen mellan personalen. Som det nu är har tyvärr en splittring skett så att med sammanhållning får jag begränsa omfattningen till undervisande personal. Gruppbildningen har blivit utpräglad; ledning, undervisande personal, elevvårdspersonal och kanslipersonal. Inte ens kaffedrickandet i det gemensamma personalrummet sker över gruppgränserna längre” (utsaga 49).

”Många ser sig själva mera som en del av ämnesgruppen än som en del av verksamheten totalt. Ibland upplevs det som om det finns mer eller mindre motsättningar mellan olika ämnesgrupper” (utsaga 39).

”Matte/Fysik-gruppen är sammansvetsad och mycket stark här på skolan” (utsaga 59).

”Det finns olika synsätt som jag tycker både skär mellan ämnesgrupperna och genom dem. Det känns som om det är naturvetarnas önskemål som vi andra måste rätta oss efter. Detta

irriterar andra ämnesgrupper. Detta späs på eftersom rektorerna är olika starka och slåss olika mycket för sina lärare. Inom ämnesgrupperna finns olika pedagogiska synsätt. Men dessa motsättningar - om det nu är det – kommer inte fram i öppen dager utan bara finns där på något sätt. Det är nog så att för sämjans skull så driver man inte detta till ytan” (utsaga 12).

”Det uppstår en väldig kraft när vi i ma/fy-gruppen beslutar att vi vill göra något. Detta sistnämnda har jag förstått retar ibland kollegor i huset, vilket det inte borde behöva” (utsaga 27).

Det förekommer skilda beskrivningar av hur det upplevts att komma som ny kollega till TB. Många beskriver hur lätt det var att som ny lärare komma in i gruppen och hur positivt de upplevde sina kollegor.

”Det första som slog mig när jag kom till den här skolan var hur trevliga och hjälpsamma mina kollegor var mot en nykomling” (utsaga 25).

Några beskriver motsatsen.

”Mottagandet av nya kollegor kunde vara bättre. Upplevde under en lång tid en främlingsfientlighet från många kollegor när jag kom hit. Här får man så snällt arbeta sig upp i hierarkin. Så här gör vi på den här skolan fick man veta” (utsaga 34).

”Det verkar ibland vara svårt för nyanställda att komma in. Man märker att de t ex hellre stannar på arbetsrummet än att gå till personalrummet” (utsaga 59).

Majoriteten av brevskrivarna anser att relationerna mellan skolledning och personal är ansträngda. Det finns en tydlig Vi och Dom-känsla som blivit stark de senaste åren.

Många beskriver en känsla av att vara utestängd från verksamheten, på ett sätt som man inte varit tidigare, och att ledningen saknar förtroende för lärargruppen. Många upplever att man förbigår lärarnas erfarenheter och kompetenser och beskriver hur viktigt det är att inte bara se framåt utan också använda sig av det som skett bakåt. Många efterlyser positiv återkoppling, stöd och uppmuntran från ledningens sida.

”Jag tycker att skolledningen skulle ta mer hand om sin personal. Jag tänker då i första hand på sådana enkla saker som att ge positiv återkoppling, ge beröm och uppmuntra sin personal” (utsaga 14).

”Istället för att ta tillvara på var och ens styrkor känns det som om man förbigår folks erfarenheter och kunskaper och istället hela tiden uppfinner hjulet på nytt” (utsaga 9).

”Varför i hela friden utnyttjar de inte vår kapacitet? Prestige kanske?”

”Delaktigheten som vi lärare upplevde och möjligheten till påverkan som vi hade är helt bortsopat. (- - -) man känner att man inte räknas med längre” (utsaga 55).

Många upplever att skolledningen distanserar sig från lärargruppen och beskriver en situation där ledningen undviker att möta lärargruppen, framför allt i större grupper. Ledningsgruppen sitter numera väldigt sällan i personalrummet, vilket skulle vara positivt för relationerna, enligt många av brevskrivarna. Sociala muntrationer där all personal kan mötas på en gemensam arena efterlyses.

”Vi skulle alla behöva mer uppmuntran. (- - -) den spontana, vardagliga uppmuntran sker ju när vi möts dagligen, t ex på fikarasten i personalrummet. Då skulle det vara bra om all sorts personal deltog” (utsaga 33).

Relationerna mellan personal och elever upplevs som mycket goda och som den mest berikande delen av arbetet. Detta gäller såväl undervisande personal som ”övrig” sådan. Många skriver om vilket beundransvärt arbete vaktmästarna gör och att det borde läggas mer resurser på denna post.

”Vaktmästarna är beundransvärda som arbetar oförtrutet med uppröjningsarbeten efter vandaliseringar och inbrott och samtidigt ger oss alla ett positivt bemötande. Att vaktmästarresursen minskat är olyckligt! Damen i glasburen får mig alltid på gott humör!” (utsaga 46). (Med ”Damen i glasburen” avses personal på expeditionen)

”Övrig personal som syv, vaktmästare mm känns aldrig som något problem att kontakta om man vill ha hjälp” (utsaga 41).

Samarbete/samverkan

Samarbete sker ofta *inom* ämnesgrupperna och/eller med de kollegor man delar arbetsrum med. Detta samarbete upplevs ofta som mycket positivt och berikande.

”Tätt och bra samarbete finns naturligtvis på många håll. Många lärare har varit här länge och känner varandra väl. Det underlättar samarbetet” (utsaga 1).

”Samarbetet mellan kollegor på skolan fungerar bra. Jag har alltid fått hjälp och tips då jag frågat. På institutionen fungerar samarbetet utmärkt. Alla hjälper alla” (utsaga 14).

”Inom ämnesgruppen är det ett mycket öppet arbetsklimat och ett bra samarbete” (utsaga 48).

”När det gäller mitt arbete så sker den största och viktigaste delen av samarbetet i ämnesgrupperna” (utsaga 40).

”Att ha samarbete på skolan är inte lätt, om det inte är med en kollega som har samma ämne. Ämnesvis har vi kunnat ge varandra stöd och utveckla idéer, i alla fall vi som sitter på samma institution” (utsaga 23).

Det finns också beskrivningar av det motsatta – att det *inte* sker så mycket gemensamt inom ämnesgruppen. Delvis beroende på att man har sina arbetsplatser ”utspridda” på skolan. Delvis beroende på att man har olika uppfattningar inom ämnesgruppen.

”Trots att jag tycker att flertalet av ämneskollegorna är positiva och skickliga lärare har jag uppfattningen att väldigt lite ämnessamarbete förekommer. Det finns en stor respekt för varje lärares autonomi på den här skolan, vilket på många sätt är bra, men också leder till att väldigt mycket dubbelarbete förekommer. Jag tror att många hade haft en både roligare och lättare tjänst om vi samarbetat mer” (utsaga 21).

”Ser man till skolans fysiska förutsättningar är de kanske inte de bästa för just samarbete. Vi är ganska ’utspridda’ på skolan. Vi träffas i personalrummet för en fika för att sedan återvända till våra arbetsrum eller till någon lektion” (utsaga 45).

”Jag tycker att skolan fortfarande inte har någon kreativ miljö och tillräckligt flexibel organisation för att samarbete skall kunna uppstå på ett naturligt sätt” (utsaga 17).

”Spontan” samarbete sker i form av att idéer till gemensamma projekt växer fram i arbetsrummet eller personalrummet.

”Samarbetet är gott och frekvent med mina kollegor. (- - -) Idéer till gemensamma projekt får vi i arbetsrummet eller i personalrummet” (utsaga 29).

Många önskar mer tid (exempelvis kompetensutvecklingsdagar) till att inspirera varandra och utbyta idéer. Brevskrivarna önskar mer tid till pedagogiska samtal.

”’Info-träffar’ borde kompletteras med träffar av pedagogisk natur” (utsaga 8).

Många upplever att de ”sköter sig själva” och ”kör sitt eget race”, på gott och ont. Friheten uppskattas av många.

”Vi får sköta oss själva i mångt och mycket och det är en frihet som uppskattas. Huvudsaken är att alla gör ett bra jobb och att verksamheten fungerar bra” (utsaga 43).

”Det känns ganska mycket som att alla ’kör sina egna race’” (utsaga 24).

”Känslan av ”stor familj” behöver inte innebära att vi är villiga att samarbeta i någon större utsträckning. Vi gör det när det är tvunget men inte mer än så. Det fungerar bra” (utsaga 45).

En del av brevskrivarna upplever att det förekommer mindre samarbete på skolan idag än förut.

”Det pågår mycket mindre samarbete idag än för några år sedan – det är mitt intryck. (- - -) Även de som var eldsjälar förr verkar ha tröttnat och sedan en hel del yngre lärare lämnade oss har luften delvis gått ur oss andra” (utsaga 12).

Det är lite ovanligare med samarbete över ämnesgränserna, dels pga tidsbrist, dels pga att kursgymnasiet försvårar sådant samarbete (enligt brevskrivarna).

”Att ha samarbete på skolan är inte så lätt, om det inte är med en kollega som har samma ämne. I arbetslagen finns det till viss del samarbete men sammansättningen av lagen är inte den bästa” (utsaga 23).

Även inom ämnena upplever många en frustration över att inte hinna diskutera viktiga pedagogiska frågor, utan mer praktiska ting.

Majoriteten av brevskrivarna upplever att man har haft svårt att hitta en organisation där arbetslag som arbetsform är en fördel. För många känns arbetslagen konstruerade (och därigenom inte särskilt väl fungerande). Andra tycker att organisationen av arbetslag detta år fungerar bättre än tidigare, eftersom man utgår från åk 1. Samarbete sker dock mest om praktiska saker.

”När det gäller arbetslagen och samarbete över ämnesgränserna planerar vi så att de olika ämnena inte ska bli störda av varandra, men undervisningsmässigt sker inte så mycket samarbete” (utsaga 40).

”Samarbete sker bäst inom ämnena på detta stadium. Arbetslagen är en papperskonstruktion” (utsaga 16).

”Vår organisation med arbetslag som förändras från termin till termin kan ibland kännas konstruerad. Att arbeta under så svåra konstruerade förhållanden kräver en oerhörd idériakedom och kreativitet” (utsaga 17).

”Jag upplever ett starkt motstånd mot att formera sig i arbetslag och framför allt mot att huvuddelen av arbetet skall ske där” (utsaga 39).

Samarbetet mellan skolledningen och den undervisande personalen (med undantag för personalen som undervisar på IV, se nedan) fungerar inte bra.

”Samarbetet mellan skolledningen och lärarna fungerar inte särskilt bra, tyvärr. Det spontana samarbetet finns nästan inte alls eftersom skolledningen inte deltar i gemenskapen i personalrummet överhuvudtaget” (utsaga 38).

”Samarbetet med ledningen på skolan är dessvärre inte så gott. Den historiska aspekten måste beaktas, vad vi har gjort här tidigare skall vi dra nytta av inte förtränga. I kollegiet finns mycket erfarenheter och många idéer. Dessa bör självfallet tas på allvar” (utsaga 16).

IV-programmet har inte lyckats integreras i skolans övriga verksamhet. Att programmet dessutom har sin bas i en egen byggnad förstärker denna känsla av IV-programmet som *”en isolerad ö” (utsaga 5)*. Naturliga samarbetsformer saknas då det endast finns teoretiska program på skolan. Flera av IV-lärarna upplever IV-programmet som en *”egen enhet”* som är *”avskuren från skolan i övrigt” (utsaga 4)* (de övriga lärarna har inte ens kommenterat detta, vilket tydligt illustrerar denna avskurenhet!).

”Det faktum att IV-programmet har sitt eget ’hus’, liksom för övrigt språkverkstaden är knappast av godo om man har integration och samarbete mellan olika kategorier av elever och personal som mål” (utsaga 1).

”Det jag framför allt känner är att det individuella programmet inte känns som en del av den övriga skolan. (Stort glapp mellan A-huset och K-huset)” (utsaga 8).

Flera av lärarna som undervisar på IV-programmet känner att de har ett gott samarbete med ledningen och att de får stöd och gehör för sina idéer.

”Har ett gott samarbete med ledningen på skolan och känner ett gott stöd för de idéer jag för fram” (utsaga 1).

”Min uppfattning är att ledningen är lyhörd för våra (IV:s) idéer och har ett stort förtroende för oss, vilket är oerhört stimulerande” (utsaga 5).

Planering

Planering av undervisningen sker i stor utsträckning individuellt samt tillsammans med eleverna. Ofta vill eleverna att lärarna ska sköta den stora delen av planeringen. Planering avseende prov eller liknande sker ofta inom ämnesgrupperna. En del planering sker inom arbetslagen.

”Planeringen av undervisningen gör jag själv och tillsammans med eleverna. Ibland samarbetar jag med någon kollega och då planerar vi det övergripande tillsammans” (utsaga 19)

”Man samarbetar om praktiska saker (planeringskonferenser o d) men någon diskussion om undervisningens upplägg och form förs inte, vad jag vet. Jag planerar min undervisning själv för det mesta, tillsammans med eleverna, utan att någon annan lärare är inblandad. (- - -) Jag skulle önska mer av gemensam planering, men det känns som att tidsbrist och andra praktiska skäl ligger i vägen” (utsaga 12).

”Planeringen på olika nivåer påverkar varandra. Låt den övergripande planeringen vara färdig i god tid och informera alla berörda så långt i förväg som möjligt. Våga också säga nej till aktiviteter som stör den uppgjorda planeringen. (- - -) På ämnesnivå fungerar planeringen mycket bra, undervisningens tidsutlägg, metodik, provkonstruktion m.m diskuteras alltid inom ämnesgruppen. Eleverna vill ofta överlåta planeringen till lärarna” (utsaga 26).

På IV-programmet sker mycket av planeringen i arbetslaget:

”I vårt arbetslag sker veckovis planering och genomgång av elevärenden varje måndagsmorgon, det mesta sker gemensamt inom arbetslaget” (utsaga 3).

Flera brevskrivare tar upp problemet med att tiden för planering av undervisningen har krympt i takt med att andra arbetsuppgifter har tillkommit. Många tycker vidare att framförhållningen ofta är dålig vilket gör det svårt att planera och hålla sig till planeringen.

”När det gäller planering så kan man väl konstatera att framförhållningen på denna skola inte har varit den bästa” (utsaga 42).

”Ett störande inslag är kalendarier som i sig ska vara till för en trygg planering att utgå ifrån, men som det nu fungerar rör det till mer än det gör nytta. Ständigt kommer nya kalendarier (version 20 är ingen överdrift) och tydligheten är undermålig” (utsaga 43).

Kommunikation

Kommunikationen på skolan, framför allt mellan skolläda och personal, upplevs av majoriteten av brevskrivarna fungera dåligt.

*”I en satsning på gemensamma prioriterade mål tror jag att man först och främst måste arbeta med kommunikationen. Vi måste **vilja** förstå varandra” (utsaga 15).*

”Enligt min åsikt fungerar kommunikationen på skolan mycket dåligt. Det gör bl a att många missförstånd uppkommer och leder till stor irritation.” (utsaga 21).

”Kommunikationen är ansträngd mellan skolläda och vissa ur personalen. (- - -) Det har t.o.m. känts som om viljan till ömsesidig förståelse saknas. En satsning på kommunikationsförbättring tror jag är en mycket god investering för framtiden” (utsaga 2).

”Kommunikationen haltar och det förekommer också att personal känner sig trakasserad av skolläda” (utsaga 29).

Lärarna upplever att de inte inbjuds till dialog och att deras åsikter, erfarenheter och kunskaper inte är något värda. Man upplever att man inte blir lyssnad på och att det inte längre finns något förtroende för personalen. Känslan av att få vara delaktig och ha möjlighet

att påverka känns ”bortsopad”. Många trycker på att beslut bör förankras hos personalen i större utsträckning.

”Öppenhet från ledningens sida är en grundbult. Hur skall man kunna vara solidarisk med en verksamhet man är utestängd ifrån?” (utsaga 16).

Många upplever att det är svårt att få diskutera saker och ting. Ofta uppstår en stämning som lägger sordin på verksamheten. Kritik uppfattas ofta som personliga angrepp. Ett fungerande forum för kommunikation och dialog efterlyses. Personalkonferenserna har under senare år fungerat dåligt och är nu i stort sett avskaffade. Under den gemensamma fikan finns inte samma möjligheter till diskussion, endast envägskommunikation.

”Förut hade vi personalkonferenser där vi vågade diskutera och säga vår mening” (utsaga 50).

”Debatten måste kunna vara öppen och man ska kunna ta och ge konstruktiv kritik. Man måste våga ha konferenser eller andra fora för öppen diskussion med högt i tak” (utsaga 16).

”Den psykiska miljön har också förvärrats eftersom personal som har haft synpunkter på olika saker har ’kallats in’ och tillrättavisats. Många vågar inte längre säga vad de tycker i olika frågor” (utsaga 38).

”Man kan på ett sätt säga att här är lugnt nu för tiden. Alla sköter sitt. Personal som tidigare ifrågasatte har gett upp på något sätt. De hörs inte mer” (utsaga 36).

Framförhållningen är ofta dålig, vilket skapar stress och förvirring. Ofta ges order och sedan kontraorder från ledningshåll. Tydligare rutiner, struktur och framförhållning inom ledningsgruppen efterfrågas. I några utsagor beskrivs hur arbetsbelastningen har ökat för alla vilket gör att mycken information glöms bort. Detta skapar i sin tur irritation.

Förändringar

En stor del av personalen uttrycker oro över den förändring som skolan har genomgått och genomgår. Många upplever det som smärtsamt att uppleva att skolan som tidigare hade ett mycket gott rykte nu befinner sig i ”utförsbacke”. Skolan saknar just nu image. Tidigare har skolan haft ett gott rykte och en viss stil.

”Det har de senaste åren känts som om vi är på en båt utan kapten och som om den båten nu håller på att gunga rejält! Kanske sjunka?” (utsaga 9).

”Förr var jag så stolt över att arbeta på skolan. Visste att många tyckte att det var en bra skola, att elever med höga betyg sökte sig hit och att våra elever var väl sedda på stan. Det är inte så längre. (- -) Vi var en spjutspetskola dit lärare och rektorer kom från hela landet för att se och lära” (utsaga 28).

”Skolan har genomgått en stor och mycket olycklig förändring. Från att ha varit en skola med gott rykte i hela landet har skolan sjunkit till en dussinskola med fortsatt utförsbacke. Anledningen till det inträffade är huvudsakligen förändringar i ledningsfunktionen” (utsaga 31).

”Skolan utsågs av Skolverket till en av de tio bästa gymnasieskolorna i Sverige för inte så länge sedan. Vad har hänt med skolan och dess arbetsklimat? Jag upplever idag att skolan saknar en tydlig ledningsfunktion, man får order och kontraorder och detta upplevs som osäkert, rörigt och svårt att förstå vad som egentligen gäller” (utsaga 36).

”Förändringens vindar har sedan blåst och just nu känns det verkligen som vi rasar utför” (utsaga 53).

Skolan har genomgått stora förändringar under senare år; täta skolledarbyten, en ny typ av elever (många är mindre studiemotiverade eller har sämre förkunskaper), mer heterogena klasser, förflyttningar av personal, en ökad känsla av otrygghet vilken orsakas av inbrott, förstörelse och en allmänt ”råare ton”.

”Det har varit en stor omsättning på vissa av rektorsstolarna under många år. Jag tror att sådant visar sig i verksamheten. Det måste ju ta tid att komma in i jobbet och att jobba sig samman för att klara av den komplexa verksamhet som finns där” (utsaga 9).

Flera brevskrivare beskriver hur en ny ”typ” av elever kräver förändringar. Undervisningen måste förändras för att man ska kunna hjälpa elever med sämre förkunskaper. Vidare betonar flera brevskrivare att tydliga rutiner kring elevernas frånvaro måste skapas.

”Det har skett en dramatisk förändring på elevsidan de sista fyra åren. Klotter och stölder har ökat avsevärt. Det har blivit lite bättre med det sedan kamerorna sattes upp. Jag tror att det behövs fortbildning för att hantera det förändrade elevunderlaget” (utsaga 59).

”Åtgärdsprogram och elevvårdskonferenser har blivit allt för vanligt. Problem med elever tar mer och mer tid och energi av lärarna” (utsaga 42).

”Vi får nu även andra typer av elever till skolan och jag tror att bristen på förberedelser inför detta har gjort att skolan stått lite handfallen inför sin uppgift. (- - -) Det har blivit en slags kulturkrock för många här på skolan tror jag!” (utsaga 9).

Det finns också en ökad konkurrens från andra skolor, framför allt privata gymnasieskolor, vilket gör att många upplever att man hela tiden måste ha detta i åtanke. Skolan ingår sedan något år tillbaka tillsammans med tre andra gymnasieskolor i Skolstaden, vilket har inneburit och framför allt kommer att innebära en del förändringar. Naturligtvis finns många frågor och funderingar kring detta. Då breven skrevs upplevde många av brevskrivarna att Skolstadsorganisationen dittills inte hade tillfört något positivt, snarare tvärtom. (Detta har dock förändrats en del under innevarande läsår, vilket jag återkommer till).

Lärare som undervisar på flera skolor efterlyser bättre organisation och kommunikation beträffande schemaläggning, rutiner, etc.

”Min egen arbetsituation har förändrats ganska mycket under det senaste året pga omorganisationerna i samband med uppbyggandet av skolstaden. Osäkerheten är nästan större nu än när jag var ny lärare på marknaden” (utsaga 33).

”Det finns en oro under ytan som orsakas av osäkerheten kring skolstadens framtid. Många upplever på grund av detta oro i sitt jobb” (utsaga 4).

”Införandet av skolstaden har naturligtvis påverkat skolan. Tyvärr till det sämre. Det är svårt att se något positivt i idén” (utsaga 31).

Personalen på vaktmästeriet upplever dock utvecklingen inom den nya organisationen som positiv. På detta plan har också samarbetet inom den nya organisationen kommit längre.

Många yngre lärare har på grund av ett sjunkande elevunderlag förflyttats från skolan de senaste åren.

Den fysiska arbetsmiljön har blivit bättre sedan skolan byggts om och målats om under de senaste åren. Samtidigt har allt fler tråkiga incidenter med bråk, förstörelse, nedklottring och inbrott inträffat.

Det är följaktligen en skola i förändring, på flera olika plan, man möter.

3.2 Gruppdiskussioner kring resultatet

För att inleda ett förbättringsarbete som grundar sig på en analys av kulturen krävs omfattande diskussion. Då diskussion i storgrupp inte visade sig vara särskilt givande blev nästa steg att diskutera resultatet av kulturanalysen i grupper om två arbetslag, enligt personalens önskemål. Inför diskussionerna tillhandahöll jag muntlig och skriftlig information om de dominerande dragen i skolans kultur utifrån det som framkom i breven och intervjuerna. Det är ur en tidsmässig aspekt viktigt att notera att dessa gruppdiskussioner fördes ca nio månader efter själva brevskrivandet. Det övergripande syftet med diskussionerna var att diskutera dominerande drag i skolans kultur samt problemområden och möjliga vägar till förbättring av dessa. Diskussionerna fördes utifrån följande huvudfrågor:

- *Vad vill vi prioritera? Hur jobbar vi vidare med det som vi prioriterar?*
- *Vad kan vi göra? Vad krävs för att vi ska kunna göra detta?*

Under diskussionerna blev min roll dels iakttagarens/observatörens, dels handledarens. Jag satt delvis bara med och lyssnade men bröt också in med frågor för att så att säga sätta fart på en diskussion eller svarade på frågor som grupperna hade om specifika delar av resultatet av kulturanalysen.

Diskussionerna resulterade i anteckningar från respektive grupp, vilka jag samlade in och sammanställde:

Relationer

En väg att förbättra relationerna och motverka klickbildning i negativ bemärkelse menar personalen är att det måste börja arrangeras saker utanför skolverksamheten. Som exempel anger man gemensamma utflykter och andra evenemang. Grupperna tar också upp sitt eget ansvar för att detta ska bli av. Det är lätt att vänta på att andra ska ordna och arrangera men om man fortsätter agera så, så blir det inget positivt resultat.

Ett önskemål är fler informella möten mellan skolledning och personal, till exempel i form av att ta fika tillsammans.

För att åter känna delaktighet önskar man regelbundna och täta besök av den högsta chefen i den nya organisation som skolan ingår i. Detta är också en väg till en öppenhet som efterfrågas.

Ett mål måste vara att hitta fler naturliga gemensamma träffar mellan IV-personal och övrig personal.

Ett annat viktigt prioriteringsområde är att bli bättre på att ta tillvara på goda idéer och sätta dem på pränt för att undvika känslan av att hjulet uppfinns om och om igen.

Samarbete

Gruppdiskussionerna handlade ur denna aspekt mycket om relationen mellan ämne och samarbete. Vikten av att behålla ämnesgrupperna som en slags bas för undervisning och pedagogisk utveckling betonas. Men att vidareutveckla arbetet i arbetslag och ämnesövergripande samarbete är också väsentligt. Med tanke på de grupperingar som existerar kan detta vara ett sätt att motverka sådana.

Matte/fysik-gruppen har ett möte med ledningen varje vecka och övriga ämnesgrupper önskar liknande tillfällen till kommunikation och samarbete med ledningen.

Organisationen av arbetslag fungerar bättre nu när man har konstruerat dem så att man har fler gemensamma elever, men arbetet med att hitta en bra och givande struktur måste fortsätta.

Planering

Bristerna i framförhållningen måste förbättras. En tydligare ansvarsfördelning skulle kunna vara en bidragande faktor i ett sådant förbättringsarbete.

En tidigare lagd och tydligare ansvarsfördelning måste också till när det gäller olika aktiviteter såsom Öppet hus-kvällar eller besök från år 9 under läsåret.

Kommunikation

Många och mycket av det som grupperna vill prioritera i ett förbättringsarbete återfinns inom dimensionen kommunikation, även om grupperna menade att kommunikationen och framför allt bristerna i den har förbättrats de senaste månaderna. Tonen på personalkonferenserna har varit bättre och atmosfären trevligare. Grupperna påtalar att det är skolledningen som anger

tonen, även om alla delar ansvarar. Det är viktigt att fortsätta förbättra kommunikationen för att skapa en vi-känsla.

Måndagsträffarna med fika och information fungerar bra och är ett steg i rätt riktning. Den högste chefen för den nya organisationen bör delta i dessa för att öka information och kunskap om verksamheten och dess utveckling.

Öppenhet är något som betonas av alla grupper. Personalen vill känna delaktighet i beslut som påverkar det dagliga arbetet i högsta grad. Det gäller såväl personalfrågor som ekonomi. En annan aspekt av öppenhet som kan förbättra såväl den interna som den externa kommunikationen är att genom en mer ”levande” hemsida hjälpas åt att spegla de dagliga aktiviteterna på skolan.

I den nya organisationen kan det vara en god idé med ett ”Skolstadsnytt” som forum för fungerande information.

Tydlighet är ett annat begrepp som diskuteras. Ledningens ansvarsfördelning måste vara tydligare för att kommunikationen ska fungera.

Förändringar

Grupperna återkommer till att mycket känns ovisst i samband med den nya organisation, Skolstaden, som skolan ingår i. En del av det som skrevs i breven känns passerat i och med att den nya organisationen medför nya förutsättningar som man i dagsläget inte vet så mycket om. Många frågor väcks kring vad som kommer att hända med skolans identitet. Grupperna tar också upp känslan av att beslut som de inte har något inflytande över fattas över deras huvuden och att det därför känns svårt att diskutera många av dimensionerna i kulturanalysen på ett fruktbart sätt.

I samband med diskussionerna kring den nya organisationen tar man upp möjligheten till och vikten av att planera (schemalägga) gemensamma aktiviteter (i form av grupper för exempelvis ”unga forskare”, ”miljöarbete” eller ”estradsösi”) för elever i organisationen

När det gäller förändringarna på elevsidan under de senaste åren menar man att det är viktigt att inte blunda för problematiken kring rökning utan vidta ett konkret handlingsprogram (som exempelvis handlar om konkreta och direkta åtgärder samt eventuellt ha ett permanent tema om rökning och alkohol i årskurs 1).

Man efterlyser också fortbildning i samband med förändringar på elevsidan och tar upp att fortbildning exempelvis hade varit bra då teknikprogrammet startades på skolan.

Nästa steg i utvecklingsarbetet kommer att tas om två veckor från dags dato (vilket innebär att resultatet inte kan redovisas i denna rapport) och innebär att personalen vid en kompetensutvecklingsdag får ta del av de övriga gruppernas diskussioner, önskemål om prioriteringsområden samt konkreta förslag till förbättring av prioriterade områden (dvs i stort sett det som beskrivits ovan). Min tanke och förhoppning är att man utifrån detta *gemensamt* kommer att diskutera sig fram till och välja vad som ska prioriteras och att man i de val man gör använder sig av det som lyfts fram och ventilerats med hjälp av kulturanalysen.

4 ANALYS & DISKUSSION

Jag anser att skolan kan sägas tillhöra de skolor som har, eller egentligen har haft, en mycket stabil skolkod. Då jag började arbeta på skolan upplevde jag exempelvis att besked om förändringar ofta i praktiken inte innebar någon större förändringar, vilket är kännetecknande för skolor med en sådan skolkod. Alla fortsatte göra som de själva ville, vilket jag lärde mig efter ett tag. Jag tror dock att skolan nu är inne i en fas då mycket måste omprövas vilket innebär en del motsättningar, diskussioner och konflikter, vilket jag återkommer till nedan.

4.1 Relationer

Intressanta begrepp i en diskussion av relationerna på skolan är kodbärare respektive kodbrytare, vilka används av bland andra Gerhard Arfwedson (1983) Alla anställda på skolan är skolkodens bärare, de måste förhålla sig till koden, och det intressanta är att koden kan bäras på olika sätt. Vissa blir så kallade "centrala bärare" (kan hävda och upprätthålla viktiga principer i skolkoden), medan andra mer intar ett avvaktande eller passivt förhållningssätt. Den förstnämnda gruppen kan bestå av lärare med speciellt stora kunskaper eller erfarenheter eller stor personlig tyngd. Slutligen finns det den grupp av individer som kan definieras som "kodbrytare" genom att de har och ger uttryck för avvikande uppfattningar. Gerhard Arfwedson (1983) jämför vidare "nya" skolor med gamla skolor med lång tradition och menar att skolkoden hos dessa är utvecklad och stabil och ofta präglas av en fullständig och heltäckande karaktär. Stabiliseringsfunktionen gör då så att förändringsförslag inte får något större genomslag och så små förändringar som möjligt genomförs. Begreppen centrala kodbärare respektive kodbrytare kan vidare kopplas till det interaktionistiska synsättet på rolltagande, vilket Kjell Granström tar upp i artikeln "Förändring av roller och

arbetsrelationer” (i Berg/Scherp (red), 2003). Enligt detta synsätt skapas roller i samband med människors möten och interaktion. I varje ny grupp sker en form av förhandling om maktpositioner och på så sätt skapar gruppens deltagare en strukturell makthierarki. Jag anser att det är tydligt att det finns en sådan informell maktstruktur i personalgruppen på den aktuella skolan, vilket spelar en ganska stor roll för förändringsarbetet på denna. Min bedömning är att det är oerhört viktigt att ha de centrala kodbärarna på skolan med sig för att ett förändringsarbete ska bli givande och framgångsrikt. De centrala kodbärarna, som dels utgörs av personer med personlig tyngd, dels av personer med hög grad av utbildning, gärna inom naturvetenskapliga ämnen, anger genom jargong och attityd vilken inställning man har till aktuell förändring.

Skolutveckling handlar således i stor utsträckning om rollfördelning och om att förändra roller. Jag tror vidare att de skillnaderna i uppfattning om hur det är att komma som ny till skolan, som man möter i materialet, beror på vilken sorts ”kodbärare” den nyanställde främst möter i det dagliga arbetet, utifrån vilken placering i arbetsrum eller ämnestillhörighet den nyanställde har.

Arfwedson (1983) framhåller att de som framför allt bär och förmedlar skolkoden är lärarna och därigenom påverkar omsättningen av denna del av personalen förändringsbenägenheten. Hög omsättning ger större förändringsmöjligheter. Arwedson menar att omsättning av lärarna vid en skola i hög grad hänger ihop med skolans och närsamhällets ålder. Ju äldre skola, desto högre medelålder för lärarna och därigenom ofta också längre tid i yrket och vid skolan. Detta påverkar naturligtvis innehållet och stabiliteten i skolans kod, vilket jag anser är kännetecknande för den skola som jag arbetar på. Skolan invigdes på 1950-talet och när jag började på skolan för snart tio år sedan fanns det lärare som själva hade varit elever på skolan vid uppstarten. För snart två år sedan minskade elevunderlaget vilket i sin tur innebar ett minskat tjänsteunderlag och att lärare fick lämna skolan. Eftersom förflyttningarna till stor del baserades på antalet tjänsteår i kommunen fick många av de yngre lärarna sluta. Utifrån Arfwedsons resonemang tror jag att detta kan ses som en faktor som hjälpt till att bevara skolkoden. Till denna aspekt av faktorer som bevarar skolkoden kan man också koppla de känslor av frustration och besvikelse över att ledningen inte tar tillvara på de erfarenheter som finns i kollektivet. Många har arbetat på skolan länge och vet hur saker och ting har fungerat.

I materialet blir det tydligt att många upplever relationerna mellan skolledningen och personalen som ansträngda. Många tar också upp att ledningen ”drar sig undan” och både i breven och vid diskussionerna framkom önskemål om att ledningen inte skulle distansera sig utan gärna till exempel fika med personalen då och då. Ulf Blossing tar i detta sammanhang

upp att med en ledning som intar en passiv roll ges större utrymme för informella ledare (Blossing i Berg/Scherp 2003), vilket jag i många sammanhang upplever blir tydligt på skolan i fråga.

Även vid gruppdiskussionerna kunde jag iakttaga vilken betydelse så kallade centrala kodbärare kunde ha för resultatet och inställningen i gruppen.

4.2 Samarbete

Utifrån Gerhard Arfwedsons resonemang om att skolkodens innehåll är kontextberoende (se 1.5.1) är det intressant att se på min egen arbetsplats. Den inre kontexten präglas av flera olika kontextlager där lagren i botten kan sägas utgöras av det som "sitter i väggarna" från tiden då skolan var ett tekniskt gymnasium. Därefter har förändringar i form av ny personal, nya program (vilket i sin tur lett till förändringar i elevunderlaget), nya skolledare och så vidare påverkat skolan på olika sätt. Till detta kommer också förändringar av systemkontexten genom exempelvis nya styrdokument och förordningar. Rester av "bottenlagret" i den inre kontexten märks idag i själva skolbyggnaden. Den korridor som är central och fungerar som någon form av förbindelselänk mellan olika delar av skolkroppen, huvudbyggnaden, kallas fortfarande för "F-korridoren" (Fysik-korridoren) och utgörs till stor del av laborationssalar och rum för fysikalisk utrustning. En annan, mycket mindre, korridor, som i förhållande till skolkroppen mer är som någon slags blindtarm, kallas i dagligt tal fortfarande för "H-korridoren" (Humanistkorridoren) och till salarna i denna korridor förläggs en stor del av undervisningen i svenska och moderna språk. Det är väl lite av detta, det vill säga skolans karaktär av ett en gång tekniskt gymnasium, som kan sägas "sitta i väggarna" på just denna skola. Detta förhållande avspeglas vidare i en viss "konkurrens" mellan olika ämnesgrupper. I materialet blir det tydligt att det finns starka upplevelser av matte/fysik-gruppens "dominans" och fördelaktiga position på skolan, vilken till exempel avspeglas i faktumet att skolledningen träffar denna grupp på en bestämd tid varje vecka och att andra ämnesgrupper inför framtiden önskar detsamma. I det inledande kapitlet tog jag upp de två dimensionerna i forskningen om lärande organisationer. Jag vill i det här sammanhanget ansluta mig till synsättet på en organisation som en arena för olika aktörer. Synsättet stämmer med bilden som analysen ger av skolan ifråga, det vill säga en arena där olika grupperingar möts och "förhandlar".

Begreppet undervisningskultur eller lärarkultur omfattar värderingar, vanor, accepterade handlingssätt och övertygelser inom ett lärarkollegium som under en längre tid har fått förhålla sig till samma kontext, dvs krav och begränsningar. Andy Hargreaves, professor vid Ontario Institute for Studies in Education beskriver i *Läraren i det postmoderna samhället* (1998) denna del av en skolas kultur. Man kan se på undervisningskulturer ur två aspekter; dels innehåll, dels form. *Innehållet* utgörs av gemensamma övertygelser, en slags konsensus vad gäller attityder, värderingar, handlingssätt. Detta kommer till uttryck i vad lärarna gör, tänker och säger. *Formen* handlar om hur relationerna mellan lärarna kommer till uttryck, dvs det som studeras är relationsmönster och former för umgänge i en viss kultur och det är detta som Andy Hargreaves framför allt inriktar sig på i sin diskussion av undervisningskulturer. Formen kan förändras över tid och är viktig att vara medveten om för att förstå begränsningar för och möjligheter till förändringsarbete i skolan. Hargreaves urskiljer fyra former av lärarkulturer, dvs arbetsfördelning och organisationskulturer i skolan; den individualistiska, den samarbetande, den påtvingat kollegiala samt den balkaniserade. Han presenterar slutligen en femte organisationsform; ”den rörliga mosaiken”.

Lärare anses ofta präglas av individualism i sin yrkesroll. Många gånger får man en känsla av att det är i negativ bemärkelse, ett dåligt drag i lärares praxis. I varje fall då det är fråga om utveckling och förändring. Samarbete och kollegialitet eftersträvas medan individualism, privatism och isolering står för något negativt som bör ”utrotas”. Andy Hargreaves diskuterar i sammanhanget begreppen individualism och individualitet och *de förklaringar* som i forskningslitteraturen ges till varför läraryrket fortfarande envist kännetecknas av en sådan undervisningskultur. Han anser att kulturformen individualism har blivit en ofta missförstådd sådan och vill omvärdera ovanstående inställning till och syn på individualism inom läraryrket. Han använder t o m begreppen ortodoxi i samband med samarbete och kätteri i samband med individualism då han diskuterar synen på olika undervisningskulturer. En av Hargreaves poänger är att det är viktigt att *förstå* individualismen, inte bara inrikta sig på att fördriva den. Hargreaves konstaterar att så länge isoleringen/avskildheten är självvald och utgör en slags tillfällig fas för möjligheter till reflektion innebär den inte något negativt, något som bör motverkas i lärares yrkesutövning, snarare tvärtom. Däremot kan en skola där majoriteten av lärarna vill hålla sig för sig själva under en majoritet av tiden anses ha vissa problem i systemet.

Om individualism har setts som något som måste motverkas i samarbete med skolutveckling så har samarbete varit den väg som har setts som den rätta att gå för att uppnå förändring och utveckling. Hargreaves menar i sammanhanget att det är viktigt att skilja

mellan *samarbetskulturer* och *påtvingad kollegialitet*. Arbetsrelationerna mellan medlemmarna i en organisation som präglas av en *samarbetskultur* kan anta följande drag: spontanitet, frivillighet, utvecklingsorientering, oberoende av tid och rum samt oförutsägbarhet (1998). Om en kultur präglas av det som Hargreaves definierar som *påtvingad kollegialitet* är samarbetsrelationerna bundna till tid och plats och förutsägbara. De är alltså inte spontana, frivilliga eller utvecklingsorienterade utan kännetecknas av: administrativ reglering (ett påbud som kräver samarbete och möten), obligatoriskt deltagande, implementeringsorientering (lärarna åläggs eller övertalas att samarbeta för att genomföra direktiv från skolledningen eller nationella skolmyndigheter), bestämda tider och platser (konstruerat samarbete) samt förutsägbarhet (vad gäller resultaten). Jag anser att det är precis häri som problematiken kring samarbetet i arbetslag på min skola ligger. I den första fasen protesterades det, ibland ganska högljutt, sedan blev det på något sätt ett faktum som accepterades och som behandlades som något ”nödvändigt ont”. Ett skenbart samarbete, kan man kalla det, vilket kännetecknar den form av arbetsrelation som Hargreaves benämner som påtvingad kollegialitet.

I materialet blir det tydligt att skolan kännetecknas av grupperingar och till viss del en form av ”revirtänkande”. Det rör sig dels om grupperingar inom den undervisande personalgruppen utifrån lärarnas ämnestillhörighet, dels mellan olika personalgrupper på skolan. Många ”sköter sitt” och tycker att det fungerar bra så. Lärarkulturen på skolan kan enligt Hargreaves definitioner benämnas som individualistisk och också, till vissa delar, som balkaniserad. En balkaniserad lärarkultur kännetecknas av att lärarna i en kultur samlas i mindre undergrupper som ofta är starkt isolerade från varandra. Grupperna är stabila över tid (lärarna rör sig mycket sällan mellan *olika* grupper), fungerar socialiserande och identitetsskapande för medlemmarna (t ex ämnesgrupper på gymnasiet, traditionellt sätt) samt fungerar som en samlingspunkt för egenintressen (eftersom de ofta har med befordringar, makt och status att göra). En sådan lärarkultur får viktiga konsekvenser för arbetet på skolan eftersom det blir splittrat och därigenom gör det svårt att komma fram till gemensamma vägar att gå och som Hargreaves uttrycker det: ”I en balkaniserad kultur är organisationen som helhet *mindre* än summan av delarna!” (1998, s 237). Här återfinns följaktligen en av utmaningarna för skolan och dess utveckling. I en komplex, mångfacetterad och snabb postmodern värld fungerar en balkaniserad undervisningskultur dåligt då det snarare är viktigt att bygga upp någon form av helhetskänsla på skolorna. Enligt Hargreaves har det dock visat sig svårt att skapa en sådan helhet på högstadie- och gymnasieskolor, bland annat beroende på att de ofta är stora och komplexa, med många elever och homogena elevgrupper. Dessutom har

ämnesidentifikationen hos lärarna traditionellt sett styrt arbetet i hög grad: ”de teoretiska ämnena har historiskt och politiskt utgjort en källa till personlig identitet, karriärmöjligheter och resultatansvar i förhållande till offentligheten som gör att de flesta högstadieskolor och gymnasieskolor fortfarande fungerar som en egen mikropolitisk värld, med konflikter och rivalisering mellan ämnessektionerna som ett permanent kännetecken” (1998, s 247).

Utmaningen ligger nu enligt Hargreaves, utan att fastna i någon slags tröstlöst sökande efter totalt gemensam vision eller tvärtom, att gå tillbaka till traditionella balkaniserade mönster, i att försöka skapa en koherent upplevelse av mening (1998, s 248 ff).

En organisationsform hittills varit ovanlig i skolan men som Hargreaves ser som ett slags botemedel mot balkaniseringen är den som han kallar för ”den rörliga mosaiken”. ”Den rörliga mosaiken” beskriver Hargreaves som en organisationsform där rörligheten är stor mellan olika grupper och konstellationer som uppstår vid behov av sådana, där gränserna mellan ämnena är mer flytande och där statuskillnaderna är mer utjämnade. Medlemmarna i de undergrupper som skapas då det finns behov för dem ”fastnar” ej i dessa och ledarskapet i dessa grupper är inte heller något fastlåst eller något som medför fördelar eller karriärmöjligheter. Ur denna aspekt har min skola, trots de ganska starka balkaniserade inslagen, kommit en bit på väg mot en rörlig mosaik genom att grupper under de två senaste åren har tillsatts utifrån behov. Till grupperna har man själv fått anmäla sig utifrån intresse och möjligheter. På så sätt finns möjlighet att behålla ämnestillhörigheten, vilken utifrån materialet betyder mycket för många, och samtidigt hitta andra fruktbara samarbetsformer.

När det gäller arbetslagsorganisationen som för många känns som en ofruktbar papperskonstruktion kan jag inledningsvis konstatera att många upplevde införandet av arbetslag som något uppifrån pålagt och inte något som kom från en önskan från elever eller lärare. Vikten av att känna till och ta hänsyn till ett förändringsarbets olika faser, vilket bland andra betonas av Ulf Blossing, blir här tydlig. Jag tror att boven i dramat i det här fallet kan återfinnas i missar i initieringsfasen. Dessutom genomfördes inte förändringen utifrån önskemål och behov hos lärare eller elever, utan kan sägas kännetecknas av ett top-down-perspektiv.

Ulf Blossing för i artikeln ”Skolutveckling – en skola för alla” (i Berg/Scherp (red), 2003) en diskussion kring huruvida det kan vara så att lärare i ett arbetslag samarbetar om att bevara varje lärarindividuets självstyre. Detta är en intressant aspekt på det hela! Han menar att så skulle kunna vara fallet och jag är, utifrån den bild som växer fram genom brev, intervjuer och diskussioner, benägen att hålla med honom. Det har skett en förbättring av organisationen av arbetslag på min skola och det finns givetvis arbetslag som har kommit långt i ett

ämnesövergripande samarbete och så vidare, men i många fall handlar arbetet i lagen just om att samarbeta om sådant som inte inkräktar på varje lärarindividuets självbestämmanderätt när det gäller undervisningen.

Intressant är att relationen mellan skolledningen och den personal som undervisar på IV-programmet (till skillnad från övrig undervisande personal) upplevs fungera bra. Här upplever lärarna att de får stöd för sina idéer och att ledningen är lyhörd. Precis tvärtemot vad den övriga undervisande personalen tycker! Jag tror att detta är ytterligare ett uttryck för den skolkod som råder. IV-programmet och personalen som undervisar där kom till skolan för ett par år sedan. Där finns inga historiska kopplingar och ingen central kodbärare, vilket gör att förutsättningarna är helt andra för denna grupp i gruppen. För ledningen innebär det att alltså att man vid förändringar inte behöver förhålla sig till till exempel försvarsmekanismer som verkar för att behålla en stabilitet.

Dessutom skulle denna aspekt kunna kopplas till begreppet lärande organisation. En lärande organisation kännetecknas av att individer påverkar en organisations beteende och genom detta sker en förändring av organisationens beteende. Kanske är det det som sker här? En helt ny personalgrupp med helt nya förutsättningar som kommer till en skola med en viss skolkod/kultur bör innebära förändringar.

4.3 Planering

I beskrivningarna av hur planeringsarbetet huvudsakligen går till kan kopplingar även här göras till Hargreaves definition av en balkaniserad lärarkultur. Planering sker inom ämnena men framför allt individuellt. Planeringen inom arbetslagen utmärks till stora delar av så kallad påtvingad kollegialitet, man utför ett uppdrag som man är ålagd att göra. En del har dock en något annorlunda uppfattning och ger uttryck för att man är på väg att hitta bra former för planering och samarbete inom arbetslagen. Oftast är det dock fortfarande mest praktiska saker som diskuteras.

Mycket av det som i materialet handlar om planering uttrycker en frustration över att framförhållningen är dålig, vilket påverkar och ibland stjälper en uppgjord planering. Detta kan ses som en aspekt av bristerna i kommunikationen. Mycket av det som har med planering att göra hänger samman med samarbete och kommunikation och tas upp under dessa rubriker.

I samband med att kritik framförs mot den dåliga framförhållningen från ledningens sida kommenteras att man efterlyser tydlighet och bestämda roller, vilket jag också tror är ett uttryck för kulturbevarande krafter.

4.4 Kommunikation

För att en organisation ska kunna vara en lärande organisation krävs dialog. Dialogen är en förutsättning för så kallat double-loop-lärande. Edgar Shein omnämns av Granberg och Ohlsson (2004) som en av de forskare som betonar dialogens betydelse som grund för en effektiv grupp. Han menar att: ”endast via dialogen kan var och en få möjlighet att fritt ge uttryck för sina tankar och föreställningar. Utan dialogen kan inte gruppmedlemmar, eller organisationsmedlemmar, utveckla en valid kommunikation eftersom det då inte vet om de tänker på ett gemensamt sätt eller om de förstår varandras sätt att använda ord och begrepp” (2004, s 52).

En annan forskare som resonerar kring vikten av dialog är William Isaacs. Han menar, enligt Granberg och Ohlsson, att det bara är genom dialogen som vi kan ifrågasätta våra grundläggande antaganden. På så sätt möjliggörs en form av triple-loop-lärande i organisationen. För att en organisation ska kunna dra nytta av de lärdomar och erfarenheter som individerna i organisationen gör krävs att kommunikationen i organisationen fungera (2004).

Lärandet i en organisation utvecklas enligt Nancy Dixon, vars teorier presenteras av Granberg och Ohlsson, genom att individerna i organisationen genom dialogen får möjlighet att utbyta meningsstrukturer (dvs de sätt på vilka vi tänker och förstår det vi varseblir, med andra ord kognitiva strukturer) och att skapa kollektiva sådana.

Det förekommer, enligt utsagorna, många brister och missförstånd i kommunikationen, vilket skapar irritation och frustration. Jag tror att en del av dessa kan grundas på att de kollektiva meningsstrukturerna inte är identiska. Man kanske tror att de är identiska och för kollektiver gemensamma men i själva verket ligger de endast nära varandra, vilket utgör en risk för missförstånd och brister i kommunikationen. För att minimera sådana brister behövs dialog.

På skolan finns många subgrupper, vilket också det kan kopplas till upplevelsen av brister i kommunikationen. Kommunikationen inom olika subgrupper kan följaktligen, genom de

kollektiva meningsstrukturerna främja lärande, men också hindra eller fördröja förändring, vilket påpekas av Granberg och Ohlsson (2004).

För att kunna förändra en organisations kultur, vars kärna enligt Schein utgörs av basala antaganden, och för att utveckla organisationen krävs följaktligen dialog och häri tror jag en viktig del av problematiken kring kommunikationen på skolan ligger. Dialogen lämnar mycket övrigt att önska. Det förs rent utav ingen dialog, i varje fall inte i särskilt stor utsträckning. Det behövs ett forum för dialog, vilket efterlyses i brev och diskussioner. Värt att notera är dock att det vid diskussionerna framkom att kommunikationen mellan personal och ledning blivit bättre sedan breven skrevs.

4.5 Förändringar

Arbetet på skolan har de senaste åren präglats av många nyanställda rektorer eller nya roller och uppgifter för respektive skolledare. Detta upplever jag vara en av de faktorer som har bidragit till en förändring av stämningen bland personalen. Många är ofta besvikna, upprörda, lite uppgivna, upplever ingen stabilitet och kontinuitet i relationer och i viktiga frågor, ser kommunikationen mellan skolledning och personal som dålig och så vidare. Samtidigt ska understrykas att stämningen bland personalen trots detta ofta uppfattas som god. Men det har på något vis blivit en väldigt tydligt VI-och DOM-känsla mellan personal och skolledning. Denna diskrepans anser jag måste lyftas fram och diskuteras för att skolan ska kunna utvecklas i positiv riktning. Ett steg i en sådan riktning har tagits i och med den aktion som beskrivs i denna rapport. Under gruppdiskussionerna framkom också att man upplevde att stämningen förbättrats de senaste månaderna och att den bild som målades upp i breven har förändrats något.

Samtidigt som denna faktor, vi- och dom-känslan, har bidragit till en försämrad stämning upplever jag att den har fungerat som en sammansvetsande och trygghetsskapande faktor för den undervisande personalen. En del av förklaringarna till den positiva känslan kring stämningen i kollegiet återfinns vi här. Den goda stämningen har förstärkts och man har haft en trygghet i varandra, kanske av att veta att "så gör vi här" mitt i alla de förändringens vindar som har blåst förbi.

Skolan är inne i en förändringsprocess i samband med införandet av Skolstadsorganisationen, vilken på många sätt innebär helt nya förutsättningar. Det finns många frågetecken och en stor osäkerhet kring detta och personalen upplever det därför som

svårt att just nu tänka i förbättringsbanor för skolan. Under gruppdiskussionerna blev detta tydligt genom frågor som *Vad är möjligt att vi gör något åt? Vad får vi? Vad kan genomföras i den nya organisationen?*

Det är intressant att personalen på vaktmästeriet är mer positivt till denna nya organisation, vilket kanske kan ses som ett uttryck för att de inte bär skolans kod lika ”starkt” som den undervisande personalen. Dessutom finns det rent praktiska fördelar, när det exempelvis gäller resurser eller utrustning, som är tydliga och kanske lättare att se.

Slutligen är det i ett förändringsperspektiv intressant att reflektera över förhållandet mellan stabilitet och förändring. Skolan jag arbetar på har en stabil skolkod som under de senaste åren ur flera olika aspekter har behövt omprövas. Bengt Abrahamsson och Jon Aarum Andersen problematiserar i *Organisation – att beskriva och förstå organisationer* (2005) just detta förhållande i organisationer genom att kommentera att det typiska för de senaste årens organisationstänkande har varit fokuseringen på förändring, nyskapande och omvandling och ställa den provocerande frågan om det kanske är så att denna typiska uppfattning om dramatiska förändringar är en av vår tids myter. De fortsätter: ”Är inte det mest karakteristiska för organisationer just permanens och stabilitet?” (s 227). Huruvida uppfattningen kan sägas vara en myt eller ej ger jag mig inte in på, utan jag nöjer mig med att konstatera att många faktorer måste samspela för att stabila organisationsstrukturer ska ge med sig och på så sätt ge utrymme för förändring.

4.6 Avslutande reflektioner

Jag har under processens gång presenterat materialet för skolans personal och detta kan ses som validitetsgrundande. Intressant då man sätter det insamlade materialet i relation till validitetsperspektivet är exempelvis de reaktioner från ledningens sida på sammanfattningen när vi i form av gruppdiskussioner skulle ses och fortsätta diskutera ca nio månader efter att breven skrevs. De påtalade flera gånger att man måste lägga tyngdpunkten på nuläget. Jag tolkade deras beteenden som att de gav uttryck för att de inte tyckte/trodde att bilden stämde med aktuella förhållanden, eftersom det förflutit en tid sedan brevskrivarna gav den bild av arbetsförhållandena på skolan som de gjorde i sina brev. De hade delvis rätt, på så sätt att vid gruppdiskussionerna framkom att relationerna mellan ledning och personal hade blivit något mindre ansträngda. Jag insåg också att en del kunde ha förändrats men ansåg att det i gruppdiskussionerna fanns möjlighet att i så fall diskutera vad som förändrats från ”då” till

”nu” och varför, vilket skulle vara en intressant diskussion. Just detta ser jag som en stor fördel med en kvalitativ studie. Materialet blir ”levande” och leder hela tiden till att förhållanden sätts i nytt ljus.

Bärarna av en skolkod vet utifrån koden vad som är möjligt och lämpligt respektive omöjligt och olämpligt och koden/kulturen har en stabiliserande funktion på så sätt att genom den balanseras motsättningar och konflikter. Denna funktion är, utifrån den bild av stämningen på skolan (i form av en eld-metafor) som jag inledningsvis beskrev, tydlig på den aktuella skolan. Genom skolans kod/kultur balanseras alla de konfliktsituationer som uppstår och har uppstått i det förändringsskede som den är inne i.

I det inledande skedet med aktionen upplevde jag att inställningen till att göra en kulturanalys förändrades allt eftersom dagen för själva skrivandet närmade sig. Först upplevde jag att alla var positiva till idén (ingen protesterade i alla fall öppet) och sedan blev plötsligt en del, flera av dem som jag anser vara centrala kodbärare, upprörda över exempelvis formuleringar och ordval i mina instruktioner inför själva skrivandet. Frågor började ställas kring anonymiteten och kring vem som egentligen skulle ha tillgång till breven. Det växte fram en känsla av oro och misstänksamhet på vissa håll som jag inte var riktigt beredd på eftersom ingen gav uttryck för sådana känslor i det inledande skedet.

Gunnar Berg (1999) tar upp just detta faktum - att blottläggande och diskussioner av en skolas kulturer kan vara känsliga. Rektioner som präglas av aggression och frustration kan framkallas eftersom det faktiskt handlar om att ifrågasätta en etablerad ordning och att många invanda och trygga mönster hotas (s 94). Ur en annan aspekt ser jag också denna oro och misstänksamhet som ett uttryck för den dåliga relationen mellan skollädaingen och den undervisande personalen.

I sammanhanget är det intressant och relevant att diskutera försvarsmekanismer och motstånd mot förändringar. Otto Granberg och Jon Olsson (2004) tar upp Donald Schöns syn på organisationer som sociala system. I ett socialt system finns gränser och inbördes relationer som individerna i systemet strävar efter att bevara. Vid interna störningar eller yttre hot mot stabiliteten i systemet utvecklar systemet energi för att förbli stabilt. Ett försvarsbeteende som kan beskrivas i form av en spiral inleds med så kallad selektiv ouppmärksamhet, det vill säga att inte låtsas om ett hot. När detta beteende inte längre fungerar går det över i ett motanfall. Om motanfallet inte slår tillbaka hotet används strategin att ge hotet ett ”begränsat armbågsrum” och på så sätt hålla det på plats (2004, s 43). Vidare menar Schön att ett liknande sätt att hantera en konflikt är genom så kallad ”co-option”, vilket innebär ett skenbart samarbete som syftar till att desarmera hotet och försöka inrikta det i en mer attraktiv riktning.

Ett sådant skenbart samarbete blev för drygt två år sedan tydligt då skolans ledning, utan att ha förankrat förslaget hos personalen, gick in i en kompetensutvecklande satsning som handlade om bedömning. Personalen kände sig överkörd och därigenom omotiverad. Attityderna och resultatet blev därefter.

För att anknyta till Schein och hans syn på *basala antaganden* som själva kärnan i kulturen ligger förklaringarna till att försvarsmekanismer framkallas i att sådana basala antaganden ifrågasätts. I grunden finns nämligen ett mänskligt behov av kognitiv stabilitet. Försvarsmekanismerna sätts in för att garantera att gruppen kan fortsätta fungera (Schein, 2004).

Vad är det då som har format kulturen, det vill säga den del av isberget som är under vattenytan, för att använda Arfwedsons liknelse? Och vad är det som vidmakthåller den? Hur kan aktörsberedskapen bedömas? Sett utifrån skolans inre kontext och historiskt sett är kulturen i mångt och mycket präglad av skolans bakgrund som ett tekniskt gymnasium. De naturvetenskapliga ämnena är och har varit centrala vilket återspeglas på flera plan än idag *trots* många och stora förändringar på vägen.

Det finns vidare många ”starka” lärare som föredrar att arbeta individuellt och som har en stark känsla för sina ämnen. Några av dessa fungerar som centrala kodbärare och för att förändringar ska få genomslagskraft och bli varaktiga är det en förutsättning att dessa är positiva till förändringen i fråga.

Skolan präglas (eller har präglats av) en stabil skolkod men de senaste åren har inneburit ”yttre” förändringar som så att säga ej går att ”armbåga” bort, vilket har ändrat många förutsättningar. Jag upplever att skolan är inne i en fas då förändringar sker på många olika plan, vilket ger många ”krissituationer” där aktörerna möts på en arena som inte alltid är sig riktigt lik och där rollerna inte alltid är riktigt är desamma.

5 REFLEKTIONER KRING UTVECKLINGSARBETE I ALLMÄNHET OCH MITT PROJEKT I SYNNERHET

Att använda sig av en kulturanalys i ett utvecklingsarbete kan ur flera aspekter kopplas till kommunikation, vilket jag anser utgör en oerhört viktig och stark inneboende kraft i metoden. Hela processen kan beskrivas som en form av pedagogiskt samtal. Det gäller såväl själva förankringsarbetet som de förutsättningar att reflektera över och samtala om vardagsarbetet i skolan som analysen öppnar upp för. Vidare är bearbetningen av analysen samt

diskussionerna kring den en form av pedagogiskt samtal. Slutligen kan det jag gör här, författar en rapport, ses som ytterligare en form av ett sådant samtal (Berg, i Berg/Scherp (red), 2003). Det är precis detta, en ökad grad av pedagogiska samtal, som det finns ett stort behov av i skolan som organisation. På detta sätt anser jag att en kulturanalys är en väldigt bra plattform att utgå ifrån i ett förbättringsarbete.

I ett utvecklingsarbete av detta slag sker förändringar på vägen som man måste förhålla sig till. I mitt fall blev det till exempel så att vi då tillfällena till diskussioner i storgrupp (vilket många inledningsvis hade uttryckt ett behov av) inte gav upphov till särskilt livfulla och innehållsrika diskussioner valde att diskutera i mindre grupper, vilket gav ett bättre resultat genom att fler engagerade sig i diskussionerna. Under processens gång måste man vara beredd på tänka i nya banor vilket är precis det som jag upplever som den inneboende kraften i aktionsforskning och aktionslärande. Då man leder ett utvecklingsarbete av detta slag får man också vara beredd på "obekväma" situationer och så att säga stå stadigt i stormen. Stundtals har jag känt att jag har fått agera utifrån en form av kodbrytarposition, med Arfwedsons ord. Han menar att förändringsinriktade lärare ofta agerar utifrån någon slags kodbrytarposition och att i skolor med en stabil skolkod/kultur får kodbrytare gärna göra "försök" men inte påverka skolans inriktning i stort (dvs skolkodens grunddrag) (Arfwedson, 1983).

Vid ett utvecklingsarbete är det vidare viktigt att vara beredd på att processerna tar lång tid och att det är viktigt att det får ta tid. Det kan dock ibland kännas oerhört frustrerande att det exempelvis kan ta flera veckor innan man hittar en tidpunkt som kan passa de grupper man vill träffa.

Ulf Blossing ger uttryck för ett holistiskt sätt att förstå förbättringsarbete genom att betona att arbetet inte kan ses som olika delar som kan klaras av var för sig. Planeringen för ett fortsatt genomförande av förbättringsarbetet innebär ett kollektivt samarbete under en längre tid (i Berg/Scherp (red), 2003). Häri anser jag att en del av problematiken kring en av de barriärer som jag har stött på under arbetets gång ligger. Jag har stundtals upplevt en brist på kollektivt ansvar för förbättringsarbetet. Ibland kunde det kännas som om det var för min skull vi träffades och diskuterade! En av orsakerna till denna brist tror jag är att ledningen på skolan har hållit sig lite för mycket vid sidan om. De har inte deltagit i alla delar av processen och förmodligen inte sett sin egen delaktighet som nödvändig. Vid ett diskussionstillfälle som vi bokat in för all personal hade vissa grupper fått lov att "göra annat". Ett sådant handlingsmönster påverkar resultatet och genomslagskraften eftersom det sänder ut signaler till personalen om vilken grad av betydelse och intresse ett arbete har. Med dessa erfarenheter

i bagaget kan jag således konstatera vikten av ledningens engagemang för att ett förbättringsarbete ska lyckas fullt ut.

En annan faktor som har givit upphov till denna barriär i utvecklingsarbetet har varit att skolan strax efter att arbetet med kulturanalysen gav sig in i andra undersökningar kring kvalitet. Personalen skulle då i grupper diskutera och lämna ifrån sig en del skrivet material som berörde aspekter som låg nära en del av dimensionerna i kulturanalysen. Min tolkning är att detta gav upphov till en mättnadskänsla kring sådana kvalitativa undersökningar och för en del blev kulturanalysen bara ”en i mängden”. Under processens gång har dessutom skolan i allt större utsträckning införlivats i en ny övergripande organisation, vilket har givit upphov till känslor av osäkerhet och ovisshet hos personalen. Detta har i sin tur gjort att frågorna inför framtiden är många och att man därför, när man inte riktigt känner till förutsättningarna, upplever det som svårt att diskutera strategier för förbättring.

Syftet med att göra en kulturanalys inte att värdera om något är bra eller dåligt utan att visa så här är det, så här fungerar det, beroende på detta och detta. Det är en väg att synliggöra förhållanden som är viktiga att ta hänsyn till om ett förändringsarbete ska bli lyckat. Att göra en kulturanalys fungerar som en god plattform genom att utvecklingsarbetet då utgår ifrån deltagarna och deras uppfattningar vilket ökar motivationen och engagemanget. Det är också ett bra sätt att då att säga öppna garderoben och vädra ut vilket är en god start för utvecklingen framåt. Det krävs dock ett fortsatt kollektivt engagemang för att använda sig av det som framkommer genom en kulturanalys fullt ut.

6 AVSLUTANDE FRAMÅTBlick

En av anledningarna till att jag valde att göra en kulturanalys på min arbetsplats att jag upplevde att stämningen på skolan radikalt försämrats och att negativa känslor som irritation och frustration allt som oftast omgav det dagliga arbetet, vilket jag beskrev i det inledande kapitlet. Jag upplevde ett starkt behov av att låta saker och ting ventileras för att skolans utveckling sedan skulle kunna följa en mer positiv riktning. Gunnar Berg berör i *Skolutvecklingens många ansikten* (2003) just tillstånd som kännetecknas av någon form av kris eller social turbulens. Han menar att det ofta är ur sådana tillstånd som skolutveckling uppstår eftersom det många gånger är då som det ter sig naturligt att ifrågasätta och utmana invanda handlingsmönster. Det förutsätter dock att tillståndet hanteras på ett systematiskt, genomtänkt och målmedvetet sätt. I annat fall finns en stor risk för att de traditionella kulturer

som styr vardagsarbetet på skolan i fråga blir ännu mer cementerade. Jag tror och hoppas att mitt och personalens arbete ger upphov till den förstnämnda formen av utveckling.

Av gruppdiskussionerna framgick det att det kändes som att stämningen var något bättre nu, att relationen mellan skolledningen och personalen blivit bättre under den senaste tiden. Nästa steg i det arbete jag satt igång är att genomföra intervjuer för att få svar på vad man upplever är anledningen till denna förbättring. I dagsläget vill jag tro att *en* bidragande faktor varit att man fått sätta ord på saker och ting och låtit dem komma till ytan.

Skolan får nu se framåt mot ett utvecklingsarbete som utifrån det som framkommit genom brev, intervjuer och diskussioner framför allt innefattar att skapa förutsättningar för dialog. Det vore också nyttigt och intressant att kollektivt fortsätta reflektera över handlingar och beteenden, försvarsmekanismer och så vidare.

Jag vill i det fortsatta utvecklingsarbetet, för att förändringar ska falla i god jord och bli till förbättringar, slutligen betona vikten av att ta hänsyn till den kultur som faktiskt råder, den aktörsberedskap som finns

Man kan med andra ord kika in i andras garderober för att få inspiration och se möjligheter men till syvende och sist är det bäst att hoppa i den kostym som passar en själv bäst.

7 SLUTORD

Några upplevelser och tankar så här i slutet av den mastersutbildning inom aktionslärande och lärande genom erfarenheter som jag påbörjade 2003... Från början ställde vi studenter oss ganska frågande till vad det egentligen handlade om, men genom alla de olika forskare med olika infallsvinklar som vi har mött vid föreläsningar och i litteraturen tycker jag att utbildningen har vuxit och tillfört oerhört många intressanta aspekter på den yrkesverksamhet jag bedriver varje dag. Jag gjort många nya lärdomar och fått många nya infallsvinklar på mitt yrke och på min egen lärarroll. Jag har på många sätt fått en ny syn på det dagliga arbetet och på skolorganisationen i stort, vilket känns oerhört stimulerande.

Karin Rönnerman skriver: "En central utgångspunkt inom aktionsforskning är att de yrkesverksamma, de professionella aktörerna själva, genom att agera och reflektera i och om sin egen praktik, kan bidra till den aktuella professionens kunskapsutveckling" (Rönnerman, 2004, s 113).

Det projekt som jag i denna text har beskrivit och diskuterat får avslutningsvis ses som *mitt* första lite större bidrag till denna för professionen viktiga utveckling!

REFERENSER

Tryckt material

Abrahamson, Bengt och Andersen, Jon Aarum, (2005), *Organisation – att beskriva och förstå organisationer*. Malmö: Liber AB

Arfwedson Gerhard, (1983), *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget

Berg, Gunnar, (1999), *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Förlagshuset Gothia AB

Berg, Gunnar och Scherp, Hans-Åke (red), (2003), *Skolutvecklingens många ansikten*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling

Blossing, Ulf, (2003), *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Carr, Wilfred och Kemmis, Stephen, (2005), "Staying critical" i *Educational Action Research* volym 13, nr 3

Granberg, Otto och Ohlsson, Jon, (2004), *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur

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

Holme, Idar Magne och Bernt Krohn Solvang, (1996): *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Studentlitteratur.

Repstad, Pål, (1999): *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Studentlitteratur.

Rönnerman, Karin, (1998), *Utvecklingsarbete*. Lund: Studentlitteratur

Rönnerman, Karin (red), (2004), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur

Schein Edgar H., (2004), *Organizational Culture and Leadership*, San Fransisco: Jossey-Bass

Stensmo, Christer, (2002), *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

Otryckt material

Rönnerman, Karin, föreläsning i Helsingborg, 7/12 2007