



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Skolutveckling

– Hur ett utvecklingsarbete kan se ut

Andreas Andersson och Josefin Hansson

Institutionen för pedagogik och didaktik
LAU370
Handledare: Elisabeth Hesslefors-Arktoft
Examinator: Pia Williams
Rapportnummer: -2611-017 HT08

Abstrakt

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Skolutveckling - Hur ett utvecklingsarbete kan se ut

Författare: Andreas Andersson och Josefin Hansson

Termin och år: HT 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Elisabeth Hesslefors-Arktoft

Examinator: Pia Williams

Rapportnummer: HT08-2611-017

Nyckelord: Utvecklingsarbete, skolutveckling.

Syftet med det här examensarbetet är att se på hur ett utvecklingsarbete kan se ut och som en del i detta göra en nulägesbeskrivning av ett pågående utvecklingsarbete på en skola i Göteborg och se om och i så fall hur man kan gå vidare från där skolan befinner sig i dag. I läroplanen uttrycks vikten av att skolan utvecklas och skolutveckling är således ett viktigt område att undersöka och ett område där mycket forskning redan har gjorts. Som framtida lärare kommer vi utan tvekan beröras av utvecklingsarbeten i någon form och utsträckning.

Vi har valt att studera ett pågående utvecklingsarbete på en skola och våra huvudfrågor är:

- Vilka är de viktiga delarna i ett utvecklingsarbete?
- Hur kan man driva ett utvecklingsarbete framåt?
- Hur ser utvecklingsarbetet på den aktuella skolan ut?
- Vilka svårigheter har lärarna på den aktuella skolan upplevt i samband med utvecklingsarbetet med multipla intelligenser (MI)?
- Vilka lärdomar kan de som berörs av utvecklingsarbeten, både generellt och på den aktuella skolan, dra av det här arbetet?

För att söka svar på vårt syfte och frågeställning har vi gjort litteraturstudier, enkätundersökning samt intervjuer. Vi har identifierat ett antal områden som är viktiga inom utvecklingsarbeten. Dessa är: verksamhetsanknytning, benägenhet till förändring och vikten av reflektion, rektors roll och organisationsstruktur, förankring samt delaktighet. Vår undersökning visar att alla dessa områden påverkar hur utvecklingsarbetet på den aktuella skolan ser ut och att det finns utrymme för förbättring inom samtliga.

Förord

Vi är två lärarstudenter som båda läst mot grundskolans senare del och gymnasieskolan. Vi kom i kontakt med varandra under näst sista terminen på utbildningen och bestämde då att vi skulle skriva examensarbetet tillsammans. Josefin hade genom sin VFU-ledare fått information om att den skola hon haft sin VFU på var med i ett projekt där studenter skrev så kallat praxisnära examensarbete. Detta innebär att man skriver examensarbete i samarbete med en skola och i vårt fall handlade det om att titta närmare på det utvecklingsarbete som pågick på skolan. Vi påbörjade vårt arbete under hösten 2008 och har under hela arbetet suttit tillsammans och arbetat. Vi började vårt arbete med ett möte där både vår handledare och kontaktperson på skolan var närvarande. Här bestämdes vad vårt examensarbete skulle syfta till och hur vi skulle gå till väga.

De undersökande metoder vi använt oss av är: en enkätundersökning på skolan, intervjuer med några lärare och intervju med rektorerna. Vi har även undersökt tidigare forskning gällande utvecklingsarbeten, och för uppsatsens genomförande även forskning kring enkäter och intervjuer. Med den tidigare forskningen som utgångspunkt studerade vi sedan resultatet från enkät och intervjuer för att komma fram till hur väl skolans arbetsgång i utvecklingsarbetet överensstämmer med forskningen.

Slutligen vill vi tacka den utvecklingsledare på den aktuella skolan som varit vår kontaktperson och som alltigenom vårt arbete känts tillgänglig och alltid ställt upp och hjälpt oss. Det har varit väldigt givande för oss att skriva detta arbete och vi hoppas att det även ska kännas värdefullt för den aktuella skolan såväl som för andra skolor.

Innehållsförteckning

INNEHÅLLSFÖRTECKNING	3
1 INLEDNING	5
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	5
2 BAKGRUND	6
2.1 MI- HOWARD GARDNER	6
3 TEORETISK ANKNYTNING	9
3.1 ATT BEDRIVA ETT UTVECKLINGSARBETE	9
3.2 VERKSAMHETSANKNYTNING	9
3.3 BENÄGENHET TILL FÖRÄNDRING OCH VIKTEN AV REFLEKTION	10
3.4 REKTORS ROLL/ORGANISATIONSSTRUKTUR	11
3.5 FÖRANKRING	12
3.6 DELAKTIGHET	12
4 METOD	14
4.1 KUNSKAPSANSPRÅK/AVGRÄNSNINGAR	14
4.2 ANALYS AV TEORETISK ANKNYTNING	14
4.3 ENKÄT	14
4.3.1 Val av metod	14
4.3.2 Hur såg enkäten ut	15
4.3.3 Etik	15
4.3.4 Genomförande	15
4.3.5 Analys av data	16
4.4 INTERVJU MED LÄRARE	16
4.4.1 Val av metod	16
4.4.2 Hur såg lärarintervjun ut	16
4.4.3 Etik	16
4.4.4 Genomförande	17
4.4.5 Analys av data	17
4.5 INTERVJU MED REKTORER	17
4.5.1 Val av metod	17
4.5.2 Hur såg rektorsintervjun ut	18
4.5.3 Etik	18
4.5.4 Genomförande	18
4.5.5 Analys av data	18
4.6 GENERALISERBARHET	18
4.7 VALIDITET	19
4.8 RELIABILITET	19
5 RESULTATREDOVISNING OCH ANALYS	21
5.1 VERKSAMHETSANKNYTNING	23
5.1.1 Rektornas kommentarer	23
5.1.2 Lärarnas kommentarer	23
5.2 BENÄGENHET TILL FÖRÄNDRING OCH VIKTEN AV REFLEKTION	23
5.2.1 Negativa lärarkommentarer	24
5.2.2 Positiva lärarkommentarer	24
5.2.3 Rektornas kommentarer	25
5.3 REKTORNS ROLL/ORGANISATIONSSTRUKTUR	25
5.3.1 Neutrala lärarkommentarer	25
5.3.2 Negativa lärarkommentarer	25
5.3.3 Rektornas kommentarer	25
5.4 FÖRANKRING	25
5.4.1 Rektornas kommentarer	26
5.4.2 Neutrala lärarkommentarer	26

5.4.3	<i>Negativa kommentarer</i>	27
5.4.4	<i>Positiva kommentarer</i>	27
5.5	DELAKTIGHET	27
5.5.1	<i>Negativa kommentarer</i>	27
5.5.2	<i>Positiva kommentarer</i>	28
6	SLUTDISKUSSION	29
6.1	VERKSAMHETSANKNYTNING	29
6.2	BENÄGENHET TILL FÖRÄNDRING	29
6.3	REKTORNS ROLL/ORGANISATIONSSTRUKTUR	29
6.4	FÖRANKRING	30
6.5	DELAKTIGHET	30
6.6	SAMMANFATTNING	31
6.7	FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING	31
7	REFERENSLISTA	32

1 Inledning

Detta är ett examensarbete i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet som har skrivits i samarbete med en skola i Göteborg. Vi har under, framförallt sista terminen på lärarprogrammet, läst om utvecklingsarbeten i skolans värld och fann detta intressant och kände båda två att detta var något vi ville fördjupa oss i. I läroplanen uttrycks vikten av att skolan utvecklas:

Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot uppställda mål. Huvudmannen har ett givet ansvar för att så sker. Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. (Utbildningsdepartementet, 2006, s 7).

Det är således ett viktigt område att undersöka och ett område där mycket forskning redan har gjorts. Som framtida lärare kommer vi utan tvekan beröras av utvecklingsarbeten i någon form och utsträckning. Då vi genom det här arbetet går igenom hur ett utvecklingsarbete kan se ut har vi förhoppning att det här arbetet upplevs relevant för de som berörs av utvecklingsarbeten inom skolans verksamhet.

På den skolan vilken vi skrivit detta arbete i samarbete med arbetar två utvecklingsledare som även arbetar som lärare på skolan. Vid tiden för det här examensarbetet arbetade endast en av de två utvecklingsledarna på skolan då den andra var föräldraledig. Under denna tid pågick även ett utvecklingsarbete på skolan och det var detta arbete vi valde att undersöka. Den utvecklingsledare som arbetade på skolan vid denna tidpunkt blev då vår kontaktperson. I samråd med vår kontaktperson valde vi att undersöka hur det såg ut gällande det aktuella utvecklingsarbetet för att sedan jämföra detta med vad forskningen kring utvecklingsarbeten säger. Då det pågående utvecklingsarbetet på skolan handlade om Howard Gardners teori om multipla intelligenser (MI), fann vi det även intressant att nämna hans teori i korthet.

1.1 Syfte och frågeställning

Syfte: Studera ett utvecklingsarbete och som en del i detta göra en nulägesbeskrivning av det utvecklingsarbete som pågår på en skola.

Frågeställning:

- Vilka är de viktiga delarna i ett utvecklingsarbete?
- Hur kan man driva ett utvecklingsarbete framåt?
- Hur ser utvecklingsarbetet på den aktuella skolan ut?
- Vilka svårigheter har lärarna på den aktuella skolan upplevt i samband med utvecklingsarbetet med MI?
- Vilka lärdomar kan de som berörs av utvecklingsarbeten, både generellt och på den aktuella skolan, dra av det här arbetet?

2 Bakgrund

En av skribenterna till det här examensarbetet har i en kurs inom lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet skrivit en examinationsuppgift där en intervju genomfördes som syftade till att ge en bakgrundsbild av ett utvecklingsarbete som pågår på skolan (Hansson, 2008). Den examinationsuppgiften har legat till grund till den bakgrundsbeskrivning som följer nedan. Då utvecklingsarbetet på skolan utgår ifrån Howard Gardners MI-teori har vi även valt att kortfattat beskriva den efter bakgrundsbeskrivningen.

På den aktuella skolan finns en utvecklingsgrupp bestående av en av de två rektorerna, representanter från skolans två arbetslag samt två utvecklingsledare. Utvecklingsgruppen har i uppgift att utveckla olika områden inom skolans verksamhet. (Hansson, 2008)

Under hösten 2004 och våren 2005 genomförde skolverket en inspektion av skolan. I den rapport som kom att presenteras fick skolan kritik för att eleverna inte gavs tillfällen till olika arbetssätt för att få insikter i sitt eget sätt att lära samt att de inte hade tillräckliga kunskaper om de nationella målen. Under våren 2006 kom utvecklingsledarna på skolan i kontakt med Howard Gardners teori om multipla intelligenser. Hösten 2006 påbörjas ett utvecklingsarbete med MI på skolan med förhoppning att det skulle möta den kritik skolan fått av skolverket samt stimulera en ökad måluppfyllelse. (Hansson, 2008)

Det framgår i examinationsuppgiften att det var på initiativ av utvecklingsledarna som utvecklingsarbetet med MI startades (Hansson, 2008). Vad som dock inte framgår är hur steget mellan att utvecklingsledarna kom i kontakt med MI och att det faktiskt fattades ett beslut om att påbörja ett utvecklingsarbete såg ut. Detta är något vi avser ta reda på i det här examensarbetet.

Arbetet med MI inleddes med ett antal studiedagar med bland annat en föreläsning där en lärare från en skola som länge har arbetat utifrån Howard Gardners teori berättade om sina erfarenheter. Hon talade om teorin generellt men också om hur man kan arbeta med MI i skolan. Delar av studiedagarna ägnades även åt att skapa material för det kommande arbetet. Ett antal lärare fick dessutom möjlighet att göra ett studiebesök på en annan skola där man sedan länge arbetat med MI. (Hansson, 2008)

Under en av studiedagarna fick lärarna tid till att göra en lektionsplanering, alternativt en planering för ett arbetsområde, där de skulle ta hänsyn till MI-teorin. Utvecklingsledaren menar att det var ett krav från rektorerna, efter önskemål från utvecklingsledarna, att samtliga lärare skulle göra en egen planering. Enligt utvecklingsledaren fanns inte något krav på att lärarna sedan skulle genomföra den eller de planerade lektionen/-erna. (Hansson, 2008)

På skolan startades en pilotgrupp där lärare som genast kände att de ville börja arbeta med MI skulle få ett forum för diskussion och inspiration. Syftet var, förutom att gruppen skulle fungera som stöttning för de lärare som var en del av gruppen, att gruppens arbete skulle inspirera även andra lärare på skolan att börja använda MI i sin undervisning. (Hansson, 2008)

2.1 MI- Howard Gardner

Howard Gardner är professor i pedagogik och kognition vid Harvard University. Han gav 1983 ut sin bok *Frames of Mind* där han lägger fram sin teori om multipla intelligenser.

Gardner uttrycker kritik mot den traditionella synen att intelligens är något man kan få en siffra på efter att ha svarat på en kombination av matematiska och lingvistiska frågor. Han påstår att den 15 årige pojken som lärt sig koranen utantill och som lärling sedan tränas till att bli en religiös ledare samt 14 åringen som kan programmera en dator och börjar komponera musik också uppvisar en hög nivå av kompetens och bör ses uppvisa intelligent beteende_ (Gardner, 1985).

Gardner menar att kriterierna för en mänsklig intellektuell kompetens är att den måste innefatta ett antal färdigheter som gör att individen kan lösa problem och svårigheter som han eller hon stöter på. Den mänskliga intellektuella kompetensen måste även ha potential att kunna finna eller skapa problem för att lägga grunden för förvärvande av ny kunskap. Dessa kriterier syftar enligt Gardner till att säkerhetsställa att intelligens är något genuint användbart och viktigt, i en eller flera kulturer. Han beskriver vidare åtta tecken på en intelligens: (Gardner 1985, 1994)

1 Förmåga att blockeras till följd av hjärnskada – intelligensen är relativt självständig från andra förmågor.

2 Existensen av underbarn och unika individer (Idiot Savant) – en unikt skonad förmåga i förhållande till i övrigt utvecklingshämmande prestationer.

3 En eller flera identifierbar(a) kärnoperation(er) – exempelvis kan gehör ses som en kärnoperation i musikalisk intelligens.

4 En distinkt utvecklingsperiod hos personen – en möjlighet att följa den aktuella intelligensens utveckling hos en individ.

5 En evolutionshistoria och möjlig utveckling – intelligensen kan spåras tillbaka i mänsklighetens historia.

6 Stöd i experimentella psykologiska uppgifter – intelligensen kan identifieras och undersökas vid psykologiska undersökningar.

7 Stöd från psykometriska resultat – intelligensen är potentiellt mätbar igenom standardtest motsvarande traditionella IQ-test.

8 Möjligheten att tillskriva intelligensen ett symbolsystem – exempelvis noter, bilder eller matematiska symboler.

De intelligenser Howard Gardner (1994) sedan lagt fram är följande (förklaringar är hämtade från www.surfaquarium.com/MI/overview.htm):

- Lingvistisk – lär sig genom det talade och skrivna ordet.
- Musikalisk – lär sig genom mönster, rytm och musik.
- Logisk-matematisk – lär sig genom att resonera och lösa problem.
- Visuellt-spatial – lär sig genom att visualisera och organisera i tanken.
- Kinestetisk – lär sig genom interaktion med omgivningen.
- Intra-personell – lär sig genom att använda sina egna känslor, värden och attityder.
- Inter-personell – lär sig genom interaktion med andra.
- Naturintelligens (Lindström, 2005) – lär sig genom att klassificera och organisera.

Gardner menar att det är viktigt att listan över multipla intelligenser täcker in en förhållandevis komplett lista av färdigheter, han är dock medveten om att listan inte är fullständig utan att fler intelligenser kan komma att identifieras.

Gardner tar upp att de flesta aktiviteter eller uppgifter kräver flera intelligenser för att lösas (Gardner, 1985). Lars Lindström (2005), professor i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm, menar att Gardner överlåter det till lärarna själva att avgöra hur hans teori skall användas i praktiken. Enligt Lindström har dock Gardner sett vissa sätt att arbeta utifrån teorin som går emot vad Gardner hade tänkt. Lindström (2005) lyfter som exempel fram: ”Visst kan och bör man närma sig de flesta ämnesområden på mer än ett sätt, menar Gardner, men det finns inget som säger att varje område skall tas upp på minst sju (eller åtta) sätt. En sådan ambition leder bara till förspild möda och bortkastad tid.” (s 222).

3 Teoretisk anknytning

I det här kapitlet presenterar vi forskning som tidigare gjorts kring utvecklingsarbeten och fortbildning. Enligt vår mening är fortbildning en del i ett utvecklingsarbete. Vi har valt att dela upp detta kapitel i ett antal problemområden vi genom vår studie av tidigare forskning identifierat som viktiga när det kommer till utvecklingsarbeten.

3.1 Att bedriva ett utvecklingsarbete

Christer Isaksson (2003) har i "Skolutvecklingens många ansikten" samtalat med bland andra Lennart Grosin, docent i pedagogik vid Stockholms universitet, i detta samtal framkom att Grosin anser att det yttersta målet för skolutveckling är att eleverna förbättrar sina prestationer och sin anpassning för att stå sig bättre kunskapsmässigt i de typer av utvärderingar, så som betyg och prov, som används i skolorna.

Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö och Rönnerman (2004) och Lundberg (2004), universitetsadjunkt och lärarutbildare vid Umeå universitet, hänvisar till att skolutveckling ofta delas in i ett antal faser. Den första namnges som *initieringsfasen*, där lärarna ges möjlighet till förståelse om vad som ska påbörjas. Denna fas behöver man enligt Folkesson m.fl. (2004) ge mycket tid, uppemot två år, för att de flesta ska få en insikt i vad som ska påbörjas och hur det kommer att påverka deras arbetssituation. Nästa fas är *implementeringsfasen*, där man börjar pröva det som ska göras. Det är enligt Folkesson m.fl. (2004) i denna fas som svårigheterna blir synliga och kritiken mot det nya kan växa sig stark. Denna fas är således både energikrävande och i behov av stödjande funktioner. Även denna fas behöver tid, Folkesson m.fl. (2004) föreslår uppemot ett år. Om utvecklingsarbetet kommer igenom implementeringsfasen kommer *institutionaliseringsfasen*, där det nya nu blir rutin och en del av vardagen. Parallellt med dessa faser finns enligt Folkesson m.fl. en *spridningsfas* där fungerande delar i utvecklingsarbetet sprids till andra skolor. Parallellt med dessa faser skulle man kunna se det Ekholm och Lander (1994) beskriver som viktigt för en djupare effekt av fortbildning, nämligen något de kallar den goda fortbildningskedjan: Teori→demonstration→praktik→återkoppling→handledning. Anledningen till att denna kedja kan ses som en parallell till de fyra faserna är att initieringsfasen inbegriper teori och demonstration medan det i implementeringsfasen blir fokus på praktik. Att sedan hela utvecklingsarbetet genomsyras av återkoppling och någon form av handledning borde vara önskvärt.

Som redan framgått får man räkna med att ett utvecklingsarbete tar tid, man kan därför förstå att Lundberg (2004) anser det oerhört viktigt att ett utvecklingsarbete präglas av långsiktighet. Detta innebär att ha en långsiktig tidsplanering för utvecklingsarbetet. Om man har en klar bild av vart man vill nå med arbetet blir tidsanvändningen enligt Lundberg mer effektiv.

3.2 Verksamhetsanknytning

Madsén (1994) menar att standardiserade lösningar och fortbildningspaket är på väg ut. Det sker enligt honom ett skifte i synen på skolutveckling, från *top down* till *bottom up*. Madsén förklarar begreppet *bottom up* som att det är den unika skolkulturen och lärares specifika erfarenheter som ligger till grund för förändring. *Top down* blir således motsatsen, att det är utomstående experter som kommer med standardiserade lösningspaket. Berg (2003) bekräftar

definitionen för *bottom up* då han definierar detta som att skolutveckling utgår från det som är kännetecknande för den specifika skolan och dess vardagsarbete .

Vidare tycks både Madsén (1994) och Berg, som framgår i samtalet med Isaksson (2003), förespråka ett *bottom up* perspektiv på utvecklingsarbete då Berg menar att skolutveckling ”måste utgå från den situation som faktiskt råder, inte den situation som vi drömmer om” (Isaksson, 2003, s 220). Madsén säger att det är ett krav på bra fortbildning att den inte försöker lära ut det rätta sättet att göra utan att den bygger på respekt för lärarnas tankar och handlingar. Madsén förklarar sin åsikt som att ”man förändrar sitt sätt att tänka först när man själv ser behovet av det – inte när någon försöker tvinga en till det!” (Madsén, 1994, s 36). Scherp (2003) befäster synen på att *bottom up* är att föredra då skolutveckling enligt honom handlar om att lösa upplevda vardagsproblem. Den amerikanske skolforskaren och pedagogen Sarason (1971) verkar dock var av en annan åsikt då han menar att även om en människas kunskaper om en viss miljö eller subkultur är av stor vikt är det inte lika viktigt som att personen har en förståelse för hur en förändringsprocess går till. Han menar att även om man har kunskap om och förståelse för en kultur kan man misslyckas helt med att försöka genomföra en förändring i den eftersom ”graden av ens förståelse eller förtrogenhet med en miljö står inte nödvändigtvis i relation till ens uppfattning om förändringsprocessen” (Sarason, 1971, s 56).

Den legitimerade psykologen Carlgren (1986), numera professor i pedagogik vid Stockholms universitet, skiljer på två olika typer av förändringsarbete, ett där man ”rättar” skolans verksamhet efter de riktlinjer som finns och en annan typ av utvecklingsarbete där man använder riktlinjerna som utgångspunkter för ett förändringsarbete där lärarna utvecklar ny kunskap genom ett reflekterande förhållningssätt. Det är först när de lokala problemen definieras som kunskapsproblem, alltså att lösningarna på problemen måste sökas i praktiken, som ett kvalitativt utvecklingsarbete är möjligt.

Oavsett varifrån påtryckningarna om förändring kommer är det dock i slutändan läraren som skall förändra sig på något sätt. Detta leder oss in på nästa problemområde i ett utvecklingsarbete: benägenhet till förändring.

3.3 Benägenhet till förändring och vikten av reflektion

Beckman (1994) tar upp benägenheten till förändring bland lärare. Han menar att lärare utvecklar arbetsrutiner som ett svar på den arbetsbelastning och resursbrist som präglar skolan. Dessa rutiner blir enligt Beckman som en sorts överlevnadsstrategi som då syftar till att minska belastningen och blir med tiden mer fasta. Om man således vill åstadkomma långsiktiga förändringar i skolan måste lärarna förmås att ändra sina vardagsrutiner. Sådana förändringar är dock enligt Beckman svåra att åstadkomma genom diverse påtryckningar uppifrån eller utifrån, utan förändringarna bör troligen snarare åstadkommas genom att lärarna själva ändrar sina rutiner. För att ändra sin överlevnadsstrategi behöver dock lärarna se att de har något att vinna på förändringen. Madsén (1994) utvecklar Beckmans förklaring till varför förändringsarbeten går trögt - lärarna måste själva se att de har något att vinna på förändringen. Madsén menar att för att kunna se dessa vinster krävs utrymme för reflektion, som han menar är själva kärnan i skolans förändringsarbete. Alltså för att sammanfatta; lärarna måste själva ändra sina rutiner för att någon förändring ska ske och för att kunna göra det måste de inse att de har något att vinna på att ändra sina rutiner. För att få denna insikt måste de få tillfällen till reflektion.

Madsén och Risberg (1994) diskuterar även de vikten av reflektion då de menar att skolan inte endast bör främja elevernas lärande utan även lärarnas lärande. För att göra detta anser författarna att skolledning och arbetslag måste se till att det finns resurser och former för utvärdering så väl som reflektion. Till detta måste tid reserveras och det är också enligt författarna viktigt att skolledningen följer och stöttar detta arbete. Folkesson m.fl. (2004) tar även de upp vikten av reflektion och de definierar detta begrepp som ”att se tillbaka på det man gjort för att fundera över innebörd och konsekvenser och därmed lära sig för den fortsatta verksamheten” (s114). Isaksson (2003) samtalar med Ulf Blossing som sällar sig till förespråkarna av mer reflektioner i skolan, eller som han själv uttrycker det: ”Vi vill se mer av eftertänksamma och utredande samtal i skolornas utvecklingsprocesser” (s 221). Blossing menar också att detta inte är en självklart given attityd hos skolans personal. Madsén (1994) skriver slutligen att decentraliseringen av skolan syftade till att öka måluppfyllelsen för eleverna och att man på vägen dit behöver utveckla en skola som är mer flexibel och självförändrande. Som en del i detta ser Madsén vikten av mer vardagsreflektion bland personalen. Med andra ord menar Madsén att om syftet är att öka måluppfyllelsen i skolan måste ett delmål vara att lärarna reflekterar mer i sin vardag.

Yvonne Lindholm (2008) hänvisar, i sin avhandling för avläggande av filosofie doktorsexamen i pedagogik vid Stockholms universitet, till ett forskningsprojekt om skolutveckling och vilka lärdomar som där drogs. Bland dessa lärdomar ses bland annat tid till diskussioner och reflektion som viktiga för ett utvecklingsarbete. I Agneta Gatels studie (citerad i Madsén, 1994) framkom att för att kunna bedriva ett långsiktigt förändringsarbete krävs tillfällen till reflektion och diskussion. Linnell (1994) verkar dock se att behovet av reflektion och diskussioner finns även utanför utvecklingsarbeten då det enligt honom finns ett behov av att diskutera skolans uppdrag som aldrig blir mättat. Det perspektiv man har på läraruppdraget måste även enligt Linnell alltid relateras och hållas vid liv i förhållande till det praktiska arbetet.

Linnell (1994) ger sedan förslag på hur ett förändringsarbete kan ges möjligheterna att bli mer effektivt. Han föreslår att man delar in lärarna i grupper efter antingen deras ämnen eller vilken åldersgrupp deras elever tillhör för att på så sätt skapa förutsättningarna för att genomföra förändringsarbetet efter lärargruppernas förmågor och intressen. Vidare menar Linnell att både forskning och erfarenheter pekar på att om förändring skall ske måste det finnas tid och möjlighet både för att följa upp det arbete som gjorts samt lyfta fram resultat som uppnåtts i grupperna. Det tidsutrymme och den miljö som krävs för att främja pedagogiska diskussioner som dessa behöver skapas och det är enligt Linnell ingen annan än skolledaren som genom sina administrativa möjligheter kan skapa detta.

Här har rektorns betydelse för utvecklingsarbetet redan framgått och det blir då naturligt att gå in mer på detta i nästa problemområde som vi har valt att kalla ”Rektors roll/organisationsstruktur”

3.4 Rektors roll/organisationsstruktur

”En organisation förändras aldrig systematiskt utan ett kompetent och målmedvetet ledarskap” (Madsen, 1994, s 56).

Lundberg (2004) belyser vikten av rektors deltagande genom hela utvecklingsarbetet. Hon har undersökt ett antal utvecklingsarbeten och sett att i de utvecklingsprojekt rektor prioriterade annat före att vara delaktig i utvecklingsarbetets initieringsfas gick mycket tid förlorad som då

fick läggas på att informera och diskutera med en rektor som inte var insatt då denne inte varit med från början. Vidare skriver hon att undersökningen har visat på att det är viktigt att rektor även är med i ledningsgruppen för projektet. Rektors deltagande indikerar att projektet anses viktigt, samtidigt som rektor fungerar som en ledare i diskussioner. Om rektor är med i ledningsgruppen blir dessutom beslutsfattandet mer effektivt enligt Lundberg.

Lundberg (2004) menar vidare att det i några av de skolutvecklingsprojekt hon har undersökt upplevdes som viktigt att det fanns en drivande styrgrupp som såg till att arbetet gick framåt när arbetet upplevdes tungt och för tidskrävande av lärarna. Detta skulle man kunna tolka som att det viktiga är att det är en grupp som är drivande, inte att det nödvändigtvis är rektorn som är det. De lärdomar Lindholm (2008) hänvisar till gällande skolledningen stöder tolkningen att rektor inte nödvändigtvis behöver vara drivande då det ansågs viktigt att rektor bland annat visar tilltro till att lärarna själva kan utveckla verksamheten. Folkesson m.fl. (2004) stöder även de denna syn till viss grad när de menar att det viktiga är att rektor ser till att det finns tydligt avsatt tid för utvecklingsarbetet oavsett om rektorn tar rollen som aktiv och drivande i utvecklingsarbetet eller fokuserar på att organisatoriskt skapa förutsättningar för det. Lundberg (2004) anger till sist att det för ett framgångsrikt utvecklingsarbete är viktigt att göra beslutsprocesser synliga samt att det finns en organisationsmodell som är tydlig och genomtänkt där ansvarsfördelningen klart framgår.

Forskningen är uppenbart enig om att det är viktigt att rektorn är engagerad i utvecklingsarbetet. Något annat som i forskningen lyfts fram som viktigt är hur väl förankrat utvecklingsarbetet är hos personalen på skolan.

3.5 Förankring

Enligt Gun Lundberg (2004) är initieringsfasen den svåraste fasen i ett utvecklingsarbete. Hon betonar vikten av att låta denna fas ta tid eftersom förutsättningen för att utvecklingsarbetet ska kunna utvecklas och upplevas som viktigt för de som är involverade är att det blir tydligt förankrat hos alla. Samtidigt är det enligt Lundberg vanligt att den tid som läggs på just förankring ofta kortas ner så mycket som möjligt på grund av upplevd tidsbrist. Sarason (1971) stärker detta resonemang då han menar att man ofta underskattar den tid det tar att inleda förändringsprocessen, något som han säger kan leda till starkt negativa känslor vilket i sin tur kan leda till att det avsedda slutresultatet för arbetet bemöts av fientlighet eller att processen avbryts helt. Lundberg (2004) menar att den tid man spenderar på förankringen får man igen senare då arbetet går mer friktionsfritt om alla är överens om målen för utvecklingsarbetet. Om arbetet däremot inte är tillräckligt förankrat hjälper det enligt Lundberg inte med att en entusiastisk utvecklingsgrupp försöker driva på arbetet, utan det enda man då kan göra är att starta om från början.

Enligt Folkesson m.fl. (2004) räcker det dock inte bara att se till att projektet är förankrat när utvecklingsarbetet påbörjas. För att arbetet ska upplevas relevant krävs ständig och regelbunden kommunikation. Detta leder oss in till det sista område som är viktigt när det gäller utvecklingsarbeten, nämligen delaktigheten.

3.6 Delaktighet

När Almgren-Palm, Bohm, Eckeskog och Lindahl (2004) beskriver ett lyckat utvecklingsarbete som de på olika sätt ingått i, "Kvalitet 2000 på Sandaliden", betonas vikten av delaktighet. I det utvecklingsarbete de beskriver bildades en projektgrupp av rektor, lärare,

förskollärare och fritidspedagog. Det ansågs viktigt att alla yrkeskategorier var involverade i uppstarten av utvecklingsarbetet, detta bland annat för att informationen lättare skulle kunna nå ut till alla.

Almgren-Palm m.fl. (2004) fortsätter att beskriva hur man kan uppnå högre grad av delaktighet i ett utvecklingsarbets uppstart. Även om den projektgrupp som bildats hade målen för utvecklingsarbetet och hur man skulle nå dit förhållandevis klart för sig, hade övrig personal svårt att få en överblick. Man valde därför att lägga upp arbetet efter en modell där flera olika grupper fick ansvar för olika bitar av arbetsgången för utvecklingsarbetet. Grupperna skapades så att alla förslag kring utvecklingsarbetets arbetsgång hade behandlats i alla grupper innan beslutet sedan togs. Dessutom ansågs det viktigt att alla ingick i någon grupp.

Det är dock inte alltid möjligt att direkt involvera alla lärare i beslutsprocessen för ett utvecklingsarbete och då krävs andra metoder för att uppnå delaktighet. Lundberg (2004), som även hon tar upp vikten av delaktighet när det gäller utvecklingsarbeten, benämner regelbundna gemensamma informationstillfällen som betydande för att viktiga delar av utvecklingsarbetet inte ska hinna glömmas bort. Dessutom betonas effektiv och kontinuerlig informationsspridning till hela personalen då brist på information leder till minskad känsla av delaktighet vilket i sin tur leder till ökad kritik mot arbetet. Precis som för förankringen menar Lundberg att om all personal görs delaktig blir utvecklingsarbetets fortsättning mycket mer lättgående.

4 Metod

Inom skolutveckling finns många intressanta områden att studera. I samråd med vår kontaktperson på skolan diskuterade vi till en början huruvida det skulle vara intressant och genomförbart att studera effekterna av det pågående utvecklingsarbetet. Vi kom fram till att det eventuellt skulle vara möjligt med bland annat observationsstudier för att se på eventuella förändringar i måluppfyllelsen men att en sådan studie skulle ge ett svårtolkat resultat då förändringarna inte nödvändigtvis behöver bero på just det här utvecklingsarbetet. Dessutom skulle vi vid en sådan studie ha haft en stor fördel av att varit med från arbetets start. Vi valde i stället, i samråd med vår kontaktperson, att studera hur utvecklingsarbetet på skolan såg ut genom att göra en nulägesbeskrivning. Vi kom även överrens om att vi skulle göra en jämförelse mellan hur utvecklingsarbetet sett ut och vad forskningen säger om utvecklingsarbeten.

4.1 Kunskapsanspråk/avgränsningar

Det övergripande syftet med det här utvecklingsarbetet är att se hur skolutveckling ser ut i praktiken. På grund av begränsningar i tid och resurser kan vi dock inte undersöka skolutveckling på alla Sveriges skolor utan vi har valt att begränsa vårt område till ett utvecklingsarbete som pågår på *en* skola. Vi kan därför endast uttala oss om hur utvecklingsarbetet ser ut på den aktuella skolan och kan inte dra några generella slutsatser om skolutveckling. Däremot tror vi att andra skolor kan känna igen sig i beskrivningen av det aktuella utvecklingsarbetet, dra nytta av vår sammanfattning och uppdelning av den forskning som bedrivits inom området, och förhoppningsvis finna inspiration i vårt examensarbete.

4.2 Analys av teoretisk anknytning

I kapitlet 3 Teoretisk anknytning syns tydligt ett antal områden som är intressanta att undersöka. Vi anser att dessa områden är centrala i utvecklingsarbeten och för att kunna driva ett utvecklingsarbete framåt bör alla dessa områden beaktas och vid behov förbättras. Vårt specificerade syfte med detta arbete blir att se hur det nuvarande utvecklingsarbetet på den aktuella skolan har hanterats och hur det nu ser ut i förhållande till de problemområden vi identifierat. Man kan sammanfatta det som:

- Hur ser det ut på skolan i dag?
- Känner lärarna på den aktuella skolan igen sig i Howard Gardners teori om MI?
- Hur ser den generella inställningen till MI ut?
- Vilken roll har rektorerna haft i det aktuella utvecklingsarbetet?
- Hur väl förankrat är MI på skolan?
- Känner sig lärarna på skolan delaktiga?

4.3 Enkät

4.3.1 Val av metod

För att få svar på de frågor som rör lärarna på skolan har vi valt använda oss av enkäter då vi ansåg att det var den teknik som skulle ge bäst svar på våra frågeställningar i förhållande till

den tid som stod till vårt förfogande. För detta beslut söker vi stöd i Patel och Davidsson (1994) som skriver att enkäter ger en hög grad av standardisering vilket gör det enkelt att generalisera och jämföra resultaten.

4.3.2 Hur såg enkäten ut

Då det här examensarbetet skrivs på uppdrag av skolan fann vi det lämpligt att diskutera frågornas innehåll med vår kontaktperson på skolan. Vi hade utifrån den tidigare forskningen en teori om vilka områden som kan påverka hur långt skolan kommit i förhållande till utvecklingsarbetets uppsatta mål. De främsta av dessa områden var; förankring i form av kunskap om teorin, känslan av delaktighet i beslutet att påbörja utvecklingsarbetet och benägenhet till förändring i form av huruvida det fanns en tro på effekten av Howard Gardners teori om multipla intelligenser (se bilaga A för enkäten).

Vidare valdes en kombination av fasta svarsalternativ och öppna frågor. Således bestod enkäten av en del som var helt strukturerad och en del som var mindre strukturerad. Den strukturerade delen syftade till att underlätta bearbetning av resultatet medan den mindre strukturerade delen gav utrymme för mer uttömmande svar. De fasta svarsalternativen är indelade i en fyrgradig skala från ”instämmer inte alls” till ”instämmer helt”. Anledningen till att vi valde en fyrgradig skala över en femgradig är grundat i att Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2002) hänvisar till att forskningen visar att ett mittenalternativ inte nämnvärt påverkar resultatet av en enkät och att det enligt författarna inte finns något generellt råd gällande mittenalternativet. De skriver vidare att mittenalternativ kan vara aktuellt då det gäller frågor som vissa människor inte bryr sig om eller inte har hört talas om. Då vi menar att alla lärare känner till utvecklingsarbetet med MI och att som lärare på den aktuella skolan bör ha en åsikt i frågan valde vi att i vår enkät avstå från mittenalternativet.

4.3.3 Etik

Esiasson m.fl. (2002) betonar vikten av att noga överväga om anonymitet kan utlovas eller inte. Vi valde att ge respondenterna anonymitet av flera anledningar. Då ett av syftena med enkäten var att få en uppfattning om den generella inställningen till MI fanns inget behov av identifierbara enkäter eftersom vi aldrig varit ute efter att bedöma varje enskild lärare. Vi menar dessutom att anonymitet kan ha bidragit till att lärarna svarat mer uppriktigt. Detta är speciellt viktigt då den här uppsatsen är skriven på uppdrag av skolan. Bjørndal (2005) stödjer detta då han menar att om frågorna kan uppfattas som känsliga kan anonymitet bidra till mer uppriktiga svar. Om undersökningen inte varit anonym fanns en risk att lärarna hade svarat som de tror att skolledningen vill att de ska svar eller som de upplever att de ”borde” svara.

4.3.4 Genomförande

Vi åkte till den aktuella skolan där det var ett gemensamt möte där alla lärarna träffades i personalrummet. Vår kontaktperson på skolan berättade kortfattat hur vårt samarbete såg ut. Sedan presenterade vi oss samt berättade om syftet med både uppsatsen och enkäten. Vi fick här också tillfälle att betona vikten av varje lärares medverkan, att det var anonymt samt på vilket sätt enkätsvaren skulle komma att användas. Detta är något som lyfts fram som viktigt av Patel och Davidsson (1994).

Lärarna fick sedan på plats fylla i enkäten, vilket tog ungefär 15 minuter. Anledningen till att de skulle fylla i den på plats var dels att den inte var så tidsomfattande, dels för att vi ville få

hög svarsfrekvens eftersom varje lärares åsikt var av stor betydelse. Då alla som var närvarande fyllde i enkäten fick vi också den önskade höga svarsfrekvensen. Vi samlade in och tog med oss de ifyllda blanketterna, vilket uppgick till 25 stycken. Vår kontaktperson tog på sig ansvaret att lämna enkäter till de lärare som var frånvarande vid detta tillfälle. Dessa resterande enkätsvar kom oss till handa en vecka senare. Det totala antalet ifyllda enkäter uppgick efter detta till 29 stycken. De lärare på skolan som utvecklingsarbetet riktar sig till är totalt 37 stycken.

4.3.5 Analys av data

För att förenkla analys av resultatet från enkäterna gav vi de fasta svarsalternativen siffervärden, så att ”instämmer inte alls” fick värdet 1, ”instämmer i någon mån” värdet 2, ”instämmer delvis” värdet 3 och ”instämmer helt” värdet 4. Idén till detta fick vi från Patel och Davidson (1994) som beskriver attitydformulär och Likert-skalan, som kortfattat går ut på att mäta attityder genom att svarsalternativen ges siffervärden. Vi har använt delar av detta men inte allt, exempelvis bör påståendena i en Likert-skala vara både av positiv respektive negativ art (Patel & Davidson, 1994), men vi valde att bara använda oss av positivt uttryckta påståenden. Vi sammanställde sedan resultatet och räknade ut ett medelvärde av svaren på varje påstående. Således betyder ett högt medelvärde ett högre samtycke till påståendet.

4.4 Intervju med lärare

4.4.1 Val av metod

Den del av enkäten som bestod av fasta svarsalternativ gav oss en bra bild av den generella uppfattningen på skolan gällande arbetet med MI. Däremot upplevde vi att vi inte fick så många eller så uttömmande svar på den öppna delen som vi hade önskat och vi valde då att genomföra några kompletterande intervjuer för att täcka upp denna del bättre. En kombination av tidsbrist och svårighet att få tag i intervjupersoner gjorde att vi begränsade antalet intervjuer till fyra stycken. Intervjuerna med lärarna syftar således inte till att ge någon generell bild över lärarnas åsikter om utvecklingsarbetet, utan snarare till att ge en inblick i några lärares uppfattning av det. Denna tanke stöds av Stukát (2005) som menar att då antalet undersökningspersoner i intervjuer ofta är begränsat minskar möjligheterna till generalisering.

4.4.2 Hur såg lärarintervjun ut

När vi konstruerade våra frågor utgick vi ifrån de problemområden vi identifierat under litteraturstudierna. Vi var noga med att täcka in alla områden samtidigt som vi hade relativt öppna frågor för att ge så uttömmande svar som möjligt (se bilaga B för lärarintervjun).

Vår intervju kan anses vara vad Bjørndal (2005) benämner ”samtal med hjälp av en intervjuguide” (s 92); alltså en relativt strukturerad intervju med en översikt över områden som skall beröras under intervjun. Vidare hade intervjun låg grad av standardisering då frågorna ställdes i den ordning som vi fann lämplig under intervjuns gång samt att vi till stor del konstruerade och formulerade följdfrågor under intervjun (Patel, Davidsson, 1994)

4.4.3 Etik

Vår strävan var att även hålla intervjupersonerna anonyma. De lovades full anonymitet i uppsatsen, då ingen lärare kommer namnges. Vi undvek att fråga lärarna om deras ämne och

liknande information som skulle göra dem identifierbara. Enligt samma resonemang som inför enkätundersökningen, var anledningen till att vi valde att hålla intervjupersonerna anonyma att minimera risken att de skulle känna rädsla över att uttrycka sin åsikt.

4.4.4 Genomförande

Vi önskade frivilliga respondenter varför vi valde att skicka ut en intervjufrågan till samtliga av skolans lärare (se bilaga C). I e-målet vi skickade presenterades återigen syftet med examensarbetet men också det specifika syftet med intervjun. I målet bifogades även de övergripande intervjufrågorna, detta för att intervjupersonerna, om de så önskade, skulle kunna förbereda sig inför intervjutillfället. Ett påminnelsemail skickades ett antal dagar senare där vikten av deras medverkan återigen betonades (se bilaga D).

Samtliga intervjuer genomfördes av oss båda. Vi hade på förhand delat upp vem som skulle ställa vilka huvudfrågor. Huvudfrågorna var desamma i alla intervjuerna och vi var noga med att uttrycka dem på liknande sätt vid varje tillfälle. Då intervjun syftade till att ge oss en djupare förståelse av deras uppfattning av utvecklingsarbetet med MI kom följdfrågorna att variera beroende på respondenternas svar. Vid flera tillfällen bad vi respondenterna utveckla och på så sätt förtydliga svaren.

Vid varje intervjutillfälle fick respondenterna svara på frågan om det var ok om intervjun spelades in på band. En av respondenterna valde att svara nej på den frågan vilket gjorde att vi helt fick förlita oss till vårt minne samt de anteckningar vi förde under intervjun. De andra tre intervjuerna spelades dock in. Fördelen med att använda bandspelare är att respondenternas svar registreras exakt samtidigt som det ger oss möjlighet att koncentrera oss på samtalet. Trots att vi använde bandspelare valde vi att föra stödanteckningar under intervjuerna. Bjørndal (2005) menar att det kan vara bra att göra noteringar om t.ex. egna reflektioner och tankar som dyker upp under intervjun.

4.4.5 Analys av data

Vid analys av resultatet från intervjuerna med lärarna placerade vi svaren under respektive problemområde, identifierat i kapitel 3 Teoretisk anknytning. Därefter värderade vi svaren som negativa, positiva respektive neutrala i förhållande till det aktuella utvecklingsarbetet och därigenom även MI. När fler av lärarna uttryckte liknande åsikt fann vi det inte nödvändigt att citera samtliga, men då någon uttryckte något vi fann särskilt intressant valde vi att citera detta.

4.5 Intervju med rektorer

4.5.1 Val av metod

I litteratur och tidigare forskning om utvecklingsarbeten diskuteras ofta rektorns roll. För att söka svar på vårt syfte samt frågeställning ansåg vi det viktigt att få ta del av hur rektorerna ser på sin roll i det här sammanhanget (se bilaga E för rektorsintervjun). Dessutom syftade intervjun till att ge en klarare bild av hur arbetet sett ut fram tills i dag. Anledningen till att intervju valdes som metod var för att det här var viktigt att ha möjlighet att kunna ställa följdfrågor och således kunna gå mer på djupet än vad en enkät gör. Enligt Stukát (2005) är just möjligheten till att kunna ställa följdfrågor ett utmärkande drag för intervjuer.

4.5.2 Hur såg rektorsintervjun ut

Intervjufrågorna till rektorerna var, precis som intervjufrågorna till lärarna, konstruerade utifrån de identifierade problemområdena. På liknande sätt som vid lärarintervjuerna användes en intervjuguide som hjälp till samtalet.

4.5.3 Etik

Arbetet skrivs som tidigare påpekats på uppdrag av den aktuella skolan och vi har strävat efter att hålla skolan anonym utåt sett. Vi var noga med att påpeka att då det framgår i examensarbetet att vi intervjuat rektorerna på skolan kommer de inte att kunna hållas anonyma gentemot övrig personal på skolan. Däremot kommer de inte namnges i uppsatsen, vilket gör att det inte går att identifiera vem av dem som sa vad.

4.5.4 Genomförande

Eftersom rektorerna på skolan var med i olika delar av utvecklingsarbetets arbetsgång fann vi det lämpligt att intervju dem båda tillsammans. Förutom att detta medförde en tidsbesparande aspekt gav det oss även möjlighet att ställa alla våra frågor och låta den rektor som var mest insatt i den delen av utvecklingsarbetet svara, istället för att behöva justera frågorna beroende på vilken av rektorerna vi intervjuade. Kontakt togs med rektorerna via e-mail där vi skickade ut en förfrågan om tillfälle för intervju (se bilaga F). I mailet förklarade vi på vilket sätt resultatet av intervjun kommer att användas. I mailet bifogades även en översikt över de områden intervjun skulle komma att beröra så att rektorerna kunde förbereda sig inför intervjun om de så önskade. Intervjun spelades in på band samtidigt som vi förde stödanteckningar.

4.5.5 Analys av data

På liknande sätt som vid intervju med lärare så delade vi in rektorernas svar efter de olika problemområdena. Till skillnad från frågorna vi ställde till lärarna var intervjufrågorna till rektorerna inte ämnade att ta reda på attityd till det aktuella utvecklingsarbetet utan snarare söka svar på frågan vilken roll rektorerna haft i det aktuella utvecklingsarbetet samt ge en klarare bild av hur arbetet med MI sett ut fram till i dag. Därför har vi inte värderat rektorernas svar på samma sätt som vi gjorde med lärarnas.

4.6 Generaliserbarhet

Som vi tidigare nämnt syftar det här examensarbetet till att se hur ett utvecklingsarbete kan se ut och inte till att ge en generell bild av utvecklingsarbeten. Patel och Davidson menar att man vid varje gång man inte kan undersöka alla individer i en grupp måste fundera över hur man väljer ut de individer som ska ingå i undersökningen. Frågan man bör ställa sig är om resultaten gäller för andra individer än de som deltagit i undersökningen (Patel och Davidson, 1994). Då enkäten riktade sig till alla berörda lärare på skolan och vi fick en svarsfrekvens på ungefär 80 % anser vi att resultatet av enkäten är generaliserbart vad gäller den specifika skolan. I intervjuerna hoppades vi täcka in de olika variationer i uppfattningar som fanns på skolan. Detta är dock inget vi kan säkerställa och i kombination med ett begränsat urval är intervjuerna inte generaliserbara i förhållande till den specifika skolan och än mindre till

skolor i allmänhet. Enligt samma resonemang kan inte heller intervjun som genomfördes med rektorerna på något sätt göras allmängiltig för rektorer.

4.7 Validitet

Att ha god validitet innebär att vi undersöker det vi avser att undersöka (Patel & Davidsson, 1994).

Vi avsåg att få en bild av hur ett utvecklingsarbete kan se ut på en skola. Vi hade ingen möjlighet att vara närvarande under arbetets gång för att observera. Enligt det resonemanget har vår undersökning relativt låg validitet.

För att söka svar på examensarbetets syfte gjordes en nulägesbeskrivning av det pågående utvecklingsarbetet. Patel och Davidsson (1994) beskriver *samtida validiteten* som ett sätt att säkerställa validiteten hos en undersökningsmetod genom att jämföra dess resultat med resultatet av en annan undersökningsmetod. I vårt fall finns en hög grad av överrensstämmelse mellan resultatet av våra olika undersökningar (enkät till lärarna samt intervjuer med såväl lärare som rektorer), detta tyder alltså på hög *samtida validitet* (Patel & Davidsson, 1994). Enkätundersökningen samt intervjuerna med lärarna avsedde även undersöka lärarnas inställning till det aktuella utvecklingsarbetet. Även i det avseendet tycks den samtida validiteten vara hög.

Ett begrepp som är nära anslutet till validitet är reliabilitet. Patel och Davidsson (1994) menar att det ena inte kan diskuteras utan det andra.

4.8 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om hur tillförlitlig en undersökning är (Patel & Davidsson, 1994). Vidare menar Stukát (2005) att ordet reliabilitet betyder hur bra ett mätinstrument är på att mäta.

Enkäten kan anses ha en relativt hög reliabilitet då det var få svarande som hoppade över frågor eller markerade fler alternativ än vad de blivit ombedda att göra. Enligt Patel och Davidsson (1994) är det tecken på hög reliabilitet. Att lärarna gavs tydliga instruktioner innan de fyllde i enkäten, samt att vi var på plats för att svara på frågor under tiden de fyllde i enkäten ökar reliabiliteten. Patel och Davidsson (1994) stödjer detta resonemang då de menar att en enkäts reliabilitet påverkas positivt av att den blir väl presenterad med mycket tydliga instruktioner.

Vi är medvetna om att det eventuellt kan ha uppstått vad Patel och Davidsson (1994) kallar ”intervjuareffekt” under intervjuerna, vilket innebär att de som intervjuar uppträder på ett sätt som gör att den som blir intervjuad förstår vad som förväntas av henne/honom. Vi är även medvetna om att det faktum att en av oss skribenter har arbetat på skolan och således har en relation till många av lärarna kan ha påverkat resultatet.

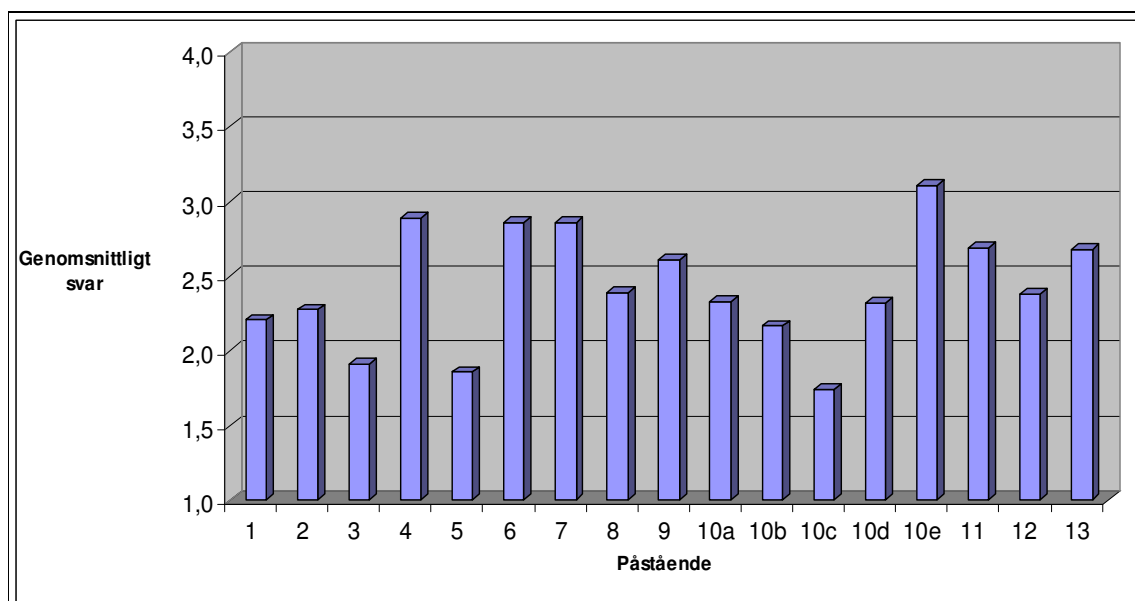
Vi kan se både för- och nackdelar med att intervjufrågorna utformades efter genomförd litteraturstudie. Litteraturstudien bidrog till ett specificerat syfte med intervjuerna men den genomförda litteraturstudien kan ha påverkat intervjuernas resultat då Stukát (2005) menar att forskares förförståelse spelar stor roll i tolkningen av materialet. Vidare menar han att detta gör att reliabiliteten kan bli ifrågasatt. För att kontrollera reliabiliteten och på så sätt stärka den genomförde vi samtliga intervjuer tillsammans vilket innebar att vi efter intervjun kunde

jämföra våra stödanteckningar. Ett annat sätt att kontrollera reliabiliteten var att intervjuerna spelades in på band vilket gjorde det möjligt att i efterhand jämföra stödanteckningar med den lagrade verkligheten. Givetvis användes bandet även i syfte att säkerställa att vi uppfattat allt korrekt och därmed stärka reliabiliteten.

5 Resultatredovisning och analys

Vi har här valt att först redovisa det intressanta från enkätdelen med fasta svarsalternativ och sedan redovisa resultatet från intervjuerna och de öppna frågorna på enkäten uppdelat på de tidigare identifierade problemområdena. De personer vi intervjuat var medverkande vid enkätundersökningen, vilket gör att dessa personers åsikter har kommit till uttryck i båda undersökningarna. Således kan åsikten från exempelvis ”lärare 1” och ”enkät 21” representera en eller två personers åsikter. Då vi undviker att dra generella slutsatser från intervjuerna bör detta dock inte påverka resultatet.

Som nämnt i kapitel 4.3.5 Analys av data har vi för att förenkla analys av resultatet från enkäterna gett de fasta svarsalternativen siffervärden, så att ”instämmer inte alls” fick värdet 1, ”instämmer i någon mån” värdet 2, ”instämmer delvis” värdet 3 och ”instämmer helt” värdet 4. Staplarna motsvarar medelvärdet på frågan, således betyder en hög stapel ett högt samtycke till påståendet.



Figur 1: Diagram över resultatet från den del av enkäten med fasta svarsalternativ.

Påstående 1: Jag har känt mig delaktig i beslutet att införa MI som arbetssätt på skolan.

Påstående 2: Jag upplever att MI underlättar mitt planeringsarbete.

Påstående 3: Jag använder MI-mallen (se bilaga) som ett stöd i mitt planeringsarbete.

Påstående 4: Jag tycker det är viktigt att eleverna får ta del av MI-mallen.

Påstående 5: Jag använder ”klokorden” i dialog med eleverna.

Påstående 6: Jag tror att MI har positiv inverkan på elevernas medvetenhet om sitt eget lärande.

Påstående 7: Jag tror att MI ökar elevernas måluppfyllelse.

Påstående 8: Jag presenterar i dag målen för eleverna inför varje arbetsområde.

Påstående 9: Jag har tidigare presenterat målen för eleverna inför varje arbetsområde.

Påstående 10a: Jag ser inga svårigheter med att arbeta med MI.

Påstående 10b: Jag anser att svårigheten med att arbeta med MI är att arbeta så fokuserat utifrån målen.

Påstående 10c: Jag anser att svårigheten med att arbeta med MI är att använda sig av olika arbetssätt.

Påstående 10d: Jag anser att svårigheten med att arbeta med MI är att ha flera aktiviteter igång samtidigt.

Påstående 10e: Jag anser att svårigheten med att arbeta med MI är att få med alla åtta intelligenserna i undervisningen.

Påstående 11: Jag har intresse av att börja arbeta/arbete vidare med MI.

Påstående 12: Jag anser att hela skolan bör arbeta vidare med MI.

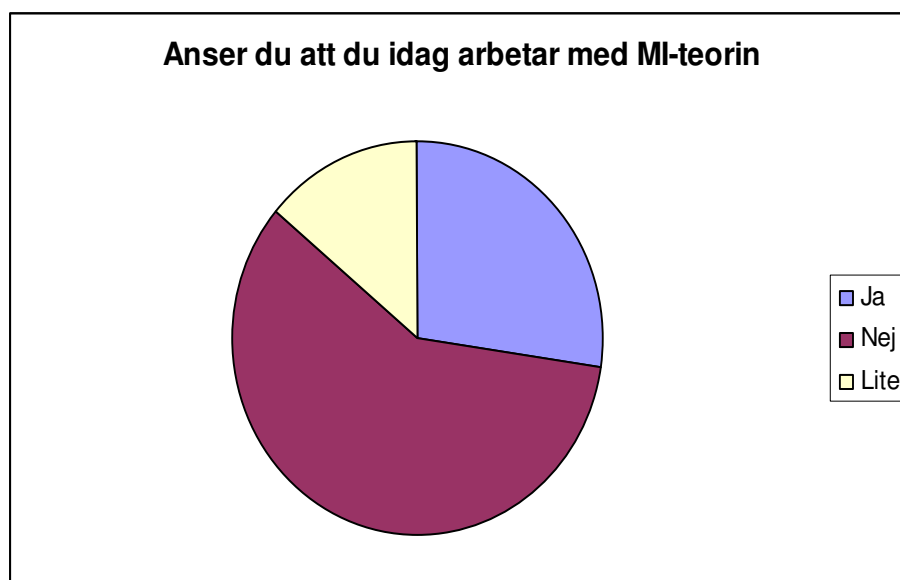
Påstående 13: Jag upplever att jag fått tillräckligt med stöd för att kunna arbeta med MI.

Vid första anblick av diagrammet kan man direkt se vissa medelvärden som skiljer sig från övriga. Det vi fann intressant i diagrammet och kunde se mer detaljerat i enkätresultatet (se bilaga G) var följande:

- Högt instämmande i påståendet att man tror på att MI har en positiv inverkan på elevernas måluppfyllelse (sju respondenter har angivit att de ”instämmer helt” medan bara en har angivit ”instämmer inte alls”)
- Högt instämmande i påståendet att MI har en positiv inverkan på elevernas medvetenheten om sitt eget lärande (sex respondenter har angivit att de ”instämmer helt” medan bara en har angivit ”instämmer inte alls”)
- Instämmandet i att använda sig av olika arbetsätt är en svårighet med MI är lågt (13 respondenter har angivit ”instämmer inte alls”, bara en har angett ”instämmer helt”)
- Instämmandet i att det är en svårighet att få med alla intelligenserna i undervisningen är däremot högt (10 instämmer helt, en instämmer inte alls).

Studerar man sedan resultatet mer i detalj kan man se vissa andra detaljer som inte är så tydliga i diagrammet:

- 48% av de tillfrågade lärarna angav att de helt eller delvis instämmer i att de känt sig delaktiga i beslutet att införa MI som arbetsätt på skolan
- Dock angav 10 respondenter ”instämmer inte alls” på samma påstående. Alltså; ca 34% av de tillfrågade lärarna känner sig inte alls delaktiga i beslutet.
- 15 av 29 instämmer helt eller delvis på påståendet att de har intresse av att börja arbeta eller arbeta vidare med MI.
- Vidare är det 12 av 29 som i dag anser sig arbeta med MI i någon utsträckning.



Figur 2 – Andelen lärare som anser sig arbeta med MI.

5.1 Verksamhetsanknytning

Varifrån initiativ om förändring kommer kan, enligt vad som presenterats i kapitlet 3 Teoretisk anknytning, påverka utfallet av ett förändringsarbete. Därav kom frågorna i det här problemområdet att handla om var beslutet att påbörja det här utvecklingsarbetet kom. Även verksamhetsanknytning har ett nära samband med ett lyckat utvecklingsarbete därför syftar den här delen av undersökningen till att se om de inblandade upplevt att utvecklingsarbetet låg nära skolans vardag.

5.1.1 Rektorernas kommentarer

Enligt rektorerna togs ett beslut höstterminen 2006 att göra en treårig satsning på MI. Det var utvecklingsledarna som kom med förslaget och rektorerna tyckte det var en intressant fortbildning. Vidare menar rektorerna att förslaget diskuterades i utvecklingsgruppen och via representanter även i arbetslagen. I slutändan fattades beslutet av rektorerna. Utbildningsplanen, vilken MI är en del av, diskuterades även på en arbetsplatsträff (intervju rektorer).

Rektorerna kan se en likhet mellan MI och hur lärarna tidigare arbetat på skolan, de förtydligar detta genom att säga att det finns en linje tillbaks till skolans traditioner där man pratat om att teori och praktik är två lika viktiga delar, vilket de menar ligger nära Garders MI-teori (intervju rektorer).

5.1.2 Lärarnas kommentarer

Från lärarintervjuerna framgår att två lärare upplevde att beslutet kom från utvecklingsledarna medan de andra två lärarna menade att beslutet kom från utvecklingsgruppen (intervju lärare 1,2,3,4). En av lärarna påpekar att utvecklingsgruppen snarare informerade om att utvecklingsarbetet med MI skulle påbörjas, än öppnade för diskussion angående detta (intervju lärare 4).

Samtliga intervjuade lärare sa sig ha upplevt ett behov av förändring på skolan (intervju lärare 1,2,3,4), där två av dem uttrycker att de inte tycker att MI är den bästa lösningen (intervju lärare 2,3).

Alla lärarna säger sig, precis som rektorerna, se en likhet mellan MI och hur man tidigare arbetat på skolan (intervju lärare 1,2,3,4). Exempelvis säger lärare 1 att denne redan innan jobbade med flera arbetssätt. Lärare 4 menar att man sedan tidigare undervisat på liknande sätt men att teorin om multipla intelligenser gjort att man tydligare sett att det är olika intelligenser man använder.

5.2 Benägenhet till förändring och vikten av reflektion

Då tidigare forskning visar på att benägenhet till förändring påverkas av huruvida lärarna ser att de har något att vinna på förändringen eller inte ställdes här frågor som syftade till att undersöka inställningen till MI som arbetssätt. Dessutom ställdes frågor gällande uppfattningen av utrymme för diskussion.

5.2.1 Negativa lärarkommentarer

Ur enkätsvaren nämns några specifika svårigheter med att arbeta med MI på den aktuella skolan, dels nämns en tro att ”svaga elever har svårt att ta till sig MI-arbetsättet, när de på eget initiativ ska göra en uppgift” (enkät 28). En annan åsikt är att ”det tar tid att producera material som även passar svaga elever” (enkät 14). En respondent uttrycker att ”när man har de yngre eleverna känns det lite som om man inte har kontroll över hur mycket eleverna lär sig” (enkät 12). Två lärare uttryckte även elevers bristande kunskaper i svenska språket som ett hinder (enkät 13 & 17).

Under intervjun uttryckte lärare 2 att denne anser att skolan saknar de förutsättningar som krävs för att MI ska vara ett bra arbetssätt. Även här nämndes då bristande språkkunskaper som det största hindret för att MI ska kunna ha en positiv inverkan på eleverna (intervju lärare 2). Ytterligare hinder som lärare 2 nämnde var bedömningsproblematik och att MI skulle vara svårt att använda i praktiken. Lärare 3 var av åsikten att MI som arbetssätt kan resultera i kaotiska lektioner. En lärare ansåg att man för att nå alla intelligenser skulle behöva ha teoretiska moment även i ett praktiskt ämne och fann detta svårt (intervju lärare 4).

Från enkätresultatet uttryckte en lärare följande syn på MI: ”MI är en metod, ett redskap bland många andra. Inte den enda ’saligörande’ [sic], därtill räcker inte resurserna, det är dessutom inte önskvärt att bli en ’MI-skola’ eller vara en ’MI-pedagog’” (enkät 11).

Lärare 3 är mer tveksam till ett fortsatt arbete med MI men tycker att man kan behålla tankesättet om olika inlärningsstilar. Lärare 2 säger sig inte kunna se meningen med att arbeta med MI och säger att det skulle krävas att rektorerna beslutade att alla skulle arbeta med MI för att denne skulle göra det. Ur enkäterna framkommer en liknande syn: ”Jag tycker arbetsättet är omständigt och om det ska fungera bra ska ALLA arbeta med det” (enkät 26) En annan kommentar från enkäterna var att MI ansågs vara för strukturerat, ”till och med krystat ibland” (enkät 6).

De tre lärare som uttryckt sin åsikt gällande utrymme för diskussioner kring MI framhöll alla att det finns en brist på gruppbaseade pedagogiska diskussioner överlag på skolan, och då även diskussioner kring MI (lärare 1,3,4). Lärare 3 uttrycker att det kan vara känsligt att kritisera MI av rädsla över att såra någon som tror starkt på MI. I enkätundersökningen framkom även att en lärare upplevde att det ibland kunde vara svårt att hitta planeringstid när man arbetar tillsammans med någon (enkät 7).

5.2.2 Positiva lärarkommentarer

Som inledningsvis påpekats i detta kapitel verkar många av lärarna på skolan tro på att MI har en positiv inverkan på eleverna. Under intervjuerna framkom att tre lärare ansåg att MI kunde ha positiv inverkan på elevernas lärande då de menar att elever lär sig på olika sätt (intervju 1,3,4). En lärare uttryckte att även då MI är ett arbetssätt som gör att målen blir tydliga finns det andra former för att uppnå detta. Nulägesbeskrivningarna lyfts fram som ett bra sätt att arbeta målstyrt och samtidigt göra målen mer tydliga (intervju lärare 3).

Lärare 1 och lärare 4 tycker båda att det vore bra om lärarna på skolan hade en gemensam grundsyn när det gäller elevers lärande. Lärare 4 uttrycker dock en tro att det är svårt att ena lärarna.

5.2.3 Rektorerens kommentarer

Rektorerne förklarar att lärarna under studiedagar fått tid till att genomföra praktisk lektionsplanering. Vidare menar rektorerne att lärarna inte fått någon extra tid i vardagen utan att de då får använda sin vanliga planeringstid. Rektorerne poängterar att den förtroendetid som läraren har ska inte rektorerne styra över, utan att det är upp till varje enskild lärare att själv bestämma vilken typ av utveckling den är intresserad av att driva.

5.3 Rektorns roll/organisationsstruktur

Rektorns roll i utvecklingsarbeten framhålls, som tidigare illustrerats, som betydande. Dessutom framhålls det viktigt att ansvarsfördelningen är tydlig och genomtänkt samt att den klart framgår. I det här avsnittet frågade vi om lärarnas syn på vem som är ledande för det här utvecklingsarbetet, vilken roll rektorerne har samt hur prioriterat arbetet verkar vara av rektorerne. Vi frågade sedan rektorerne om samma saker för att i diskussionen ha möjligheten att jämföra dessa svar med varandra.

5.3.1 Neutrala lärarkommentarer

Lärarna ser alla att utvecklingsledarna är drivande i arbetet med MI. Lärare 1 och lärare 3 uttrycker en uppfattningen av att rektorerne stöttar utvecklingsledarna i sitt arbete.

5.3.2 Negativa lärarkommentarer

Vad gäller engagemang från rektorerne sida menar lärare 2 att denne inte upplevt något sådant. Vidare menar lärare 4 att ”De tycker väl att det är bra att vi gör något [...] [snarare] än att det just är MI vi jobbar med.” Denne kan heller inte påminna sig ha hört rektorerne säga något om MI. Lärare 1 och lärare 3 är båda av åsikten att det här utvecklingsarbetet inte är så prioriterat av rektorerne.

5.3.3 Rektorerens kommentarer

Rektorerne bekräftar med sina svar lärarnas bild av utvecklingsarbetets organisationsstruktur. De menar att ”Vi har ju valt det här arbetet och då har det varit utvecklingsledarna som har haft uppgiften att genomföra MI satsningen och då är det vår roll att ge dem förutsättningar för att kunna göra det på ett bra sätt.” samt att ”Vi går inte in och driver utan vi bara stödjer hela tiden”. Rektorerne ser sig själva som både beslutsfattare och att de har en stödjande roll (intervju rektorer).

Rektorerne säger att de har en tanke bakom hur arbetsfördelningen i utvecklingsarbetet ser ut. ”Jag tror att skulle vi gå in och driva skulle satsningen inte bli lika bra, utan jag tror det är bra om skollidningen står lite vid sidan av och det finns andra som driver. Det gör att det finns större möjligheter att det blir förankrat på skolan på ett annat sätt då.” (intervju rektorer). Vidare menar de att arbetet med MI är högt prioriterat men att det är ett av tre pågående projekt på skolan där inget är mer prioriterat än något annat.

5.4 Förankring

För att kunna göra en nulägesbeskrivning fann vi det nödvändigt att undersöka hur förankrat arbetet på skolan var. Under intervjun med rektorerne fick de svara på frågor som rör arbetet

med MI fram till i dag samt vad målen med arbetet har varit. Lärarna fick ge sin beskrivning av hur de uppfattat målen samt hur de i dag anser sig arbeta med MI.

5.4.1 Rektorernas kommentarer

Rektorernas beskrivning av utvecklingsarbetet överensstämmer med den information som angivits i kapitlet ”bakgrund” i detta examensarbete. De menar att det var utvecklingsledarna som kom med idén att börja arbeta med MI på skolan och de presenterade det enligt rektorerna så bra så att de köpte deras tankar. Rektorerna förtydligar även att teori och praktik vävdes ihop från början. Alltså att föreläsningar skedde parallellt med att lärarna skapade material som avsågs användas i MI-undervisningen. Samtidigt förväntades lärarna börja pröva på att arbeta utifrån MI-teorin.

Enligt rektorerna är tanken med MI att ”Det är teori som bygger på att man får lära sig på olika sätt, [...] alla 30 barnen i ett klassrum behöver inte lära sig på samma sätt utan man kan få lära sig på olika sätt i samma klassrum.” Men de menar att det viktiga är att man byter undervisningssätt då och då, inte att man behöver ha igång flera aktiviteter samtidigt för att nå alla intelligenserna under en lektion.

Rektorena specificerar målen för det aktuella utvecklingsarbetet på följande sätt:

- för eleverna: ”Få en undervisning som gjorde att de fick bättre kunskaper och färdigheter.”
- för lärarna: ”Vi bestämde ju oss för en treårig satsning så att under tre år så ska alla engagera sig i MI, men däremot har vi inte sagt att vi kräver att alla ska göra MI lektioner hela tiden. Utan vi har sagt att någon enstaka lektion då och då måste vara MI. Det är det lägsta kravet att det ska göra en MI inspirerad lektion.”
- för skolan: ”Jag tror att vi hade olika förväntningar och jag tror inte att vi diskuterade riktigt förväntningar tillräckligt mycket innan vi startade. Utan vi körde igång lite grann på vinst och förlust, vi ville ha ett nytt område, någonting som var lite nytt och fräscht för oss och som... för att... med förhoppningen naturligtvis att det skulle engagera så många som möjligt.”

5.4.2 Neutrala lärarkommentarer

I lärarintervjuerna framkom det att tre av de fyra intervjuade lärarna inte hade upplevt att målen framgått så tydligt. Lärare 1 tycker sig kunna uttrycka målen tydligt men menar samtidigt ”att kunna formulera målen så tydligt, det tror jag är väldigt olika” (intervju lärare 1). Lärare 4 säger sig dock ha upplevt att det framkom ganska tydligt.

De intervjuade lärarna har uppfattat målen på följande sätt:

- för eleverna: nå fler elever (intervju lärare 1,2,3,4)
- för lärarna: utveckla sin pedagogiska förmåga (intervju lärare 1,2,4). Att alla ska prova på det (intervju lärare 2,3,4).
- för skolan: att öka skolans status (intervju lärare 1)

Lärare 2 upplevde att det inte var några klara besked om att alla skulle arbeta med MI utan intrycket av föreläsningarna var att de skulle prova på MI. Ur enkätsvaren framkom att en av

lärarna tolkat arbetet med MI som att ”eleverna skulle väl bara göra en personlig profil [en profil över hur utvecklad varje intelligens är hos individen, vår anm.]” (enkät 20)

Lärare 1,2 och 4 anser alla att de vet tillräckligt om MI-teorin men lärare 3 anger att denne önskar lära sig lite mer om teorin bakom MI och vad ”klokorden egentligen betyder” (intervju lärare 3). Lärare 1,2 och 3 uttryckte alla att de önskade mer stöd i det praktiska arbetet så som att skapa material och hur man kan arbeta med MI på lektionerna. Lärare 1 nämner att denne gärna ser att man hjälps åt mer inom arbetslaget. I enkätsvaren nämndes även tidsbrist som något som försvårar arbetet med MI (enkät 23). Ett av enkätsvaren efterfrågade precis som lärarna under intervjun ”idéer inom ämnet” (enkät 14).

5.4.3 Negativa kommentarer

Bland de öppna frågorna uttrycker åtta lärare att de använder flera olika arbetsätt i sin undervisning och de tolkar detta som en del av MI. Från intervjuerna framgick att lärare 4 menar att MI tankemässigt finns med i planeringsarbetet till viss del. Lärare 1 säger sig vilja arbeta mer med MI men har inte tiden eller energin för det. Lärare 2 menar att denne inte vill riskera något genom att byta arbetsätt medan lärare 3 anser att det inte går att ha strukturerade lektioner om man arbetar med MI och hade föredragit att man kunde gå igenom alla intelligenserna tillsammans snarare än att eleverna väljer aktiviteter själva.

5.4.4 Positiva kommentarer

På frågan i vilken utsträckning lärarna ansåg sig arbeta med MI idag menade lärare 1 att det varierade lite beroende på arbetsområde men att det var mer nu ”eftersom man nu har i bakhuvudet att det går att redovisa uppgifter på olika sätt” (intervju lärare 1). Lärare 3 menar att det finns saker i dennes arbetsätt som påminner om MI fast utan att använda de orden som används i MI. Lärare 4 ansåg sig arbeta ganska lite då denne ansåg det svårt att använda sig av MI i ett praktiskt ämne. Lärare 2 ansåg sig inte arbeta alls utifrån MI-teorin.

5.5 Delaktighet

Som vi presenterat i kapitlet ”Tidigare forskning” är det viktigt att personalen känner sig delaktig i utvecklingsarbetet för att det ska lyckas så bra som möjligt. Informationsspridning nämns som ett sätt att öka känslan av delaktighet. Därför valde vi att i vår undersökning söka svar på frågor som rör ämnet delaktighet.

5.5.1 Negativa kommentarer

Enkätundersökningen visar, som tidigare belyst i inledningen av detta kapitel, att 34% av de tillfrågade angivit ”instämmer inte alls” i att de känt sig delaktiga i beslutet att införa MI som arbetsätt på skolan.

I intervjuerna framkom att en av lärarna tyckte att alla borde fått inbjudan till de studiebesök som endast MI-gruppen var på (lärare 2). Lärare 3 menar att denne upplevde att beslutet växte fram i utvecklingsgruppen och känslan av delaktighet inte var så stor. Vidare menar lärare 3 att denne inte heller känner sig delaktig i arbetet med MI i dag, men förklarar att det beror på bristande intresse och engagemang från sin egen sida. Även lärare 4 uttrycker en känsla av bristande delaktighet då denne menar att då denne ställt frågor och kommit med förslag på

förändringar tycks ingen lyssna till det ”Jag har försökt ett antal gånger men det har inte överhuvudtaget fått någon respons på det... tyvärr. [...]Vid varje sådant studiedagstillfälle har jag sagt saker som inte har hänt nåt med.” (intervju lärare 4). Vidare menar läraren att denne upplever att beslut ofta fattas innan denne fått en chans att vara med och påverka.

När det gäller informationsspridningen menar lärare 3 att den sker via de representanter från varje arbetslag som är med i utvecklingsgruppen. Dessa rapporterar vid arbetslagsmötena vad som diskuterats under utvecklingsgruppens möten. Lärare 1 bekräftar vad lärare 3 sagt men menar att detta informationsflöde inte fungerar fullt ut då tidsbrist gör att de måste prioritera och annat ofta prioriteras högre.

5.5.2 Positiva kommentarer

Tre av de fyra intervjuade lärarna uttrycker att de känt sig delaktiga i beslutet att införa MI som arbetssätt på skolan (intervju lärare 1,2,4). Lärare 3 menar dock att det var en omröstning men att beslutet hade växt fram i ledningsgruppen.

Lärare 1,2,3 uttrycker att de kan vara med och påverka det som diskuteras i utvecklingsgruppen.

6 Slutdiskussion

Vi har här valt att göra samma uppdelning som vi använt oss av löpande genom både kapitlet 3 Teoretisk anknytning och 5 Resultatredovisning och analys.

6.1 Verksamhetsanknytning

Initiativet om förändringsarbetet kom från utvecklingsledarna som är en del av verksamheten då de även arbetar som lärare på den aktuella skolan. Detta i kombination med att både de lärare vi intervjuat och rektorerna tycker sig se likheter mellan MI-teorin och hur man tidigare arbetat på skolan tyder på ett *bottom up* perspektiv enligt den definition Madsén (1994) och Berg (2003) lägger fram. Däremot talar ju Madsén (1994) om att *bottom up* perspektivet handlar om att inte lära ut det rätta utan vara öppen för lärares tankar. Det är i det här sammanhanget intressant att notera att en av lärarna vi intervjuade uttryckte att denne inte upplevt att det inte funnits utrymme för diskussion kring påbörjandet av arbetet med MI.

6.2 Benägenhet till förändring

Enligt Beckman (1994) och Madsén (1994) måste lärarna se vinsten i det nya för att anamma det. Tron på att MI är bra för eleverna är enligt enkätresultatet hög. Det är dock tveksamt om lärarna på skolan ser vinsterna med att arbeta med MI då svårigheterna anses som många och tunga. Den upplevda svårigheten gällande elevers brister i svenska språket är något som kan vara svårt att kringgå. Men att lärarna upplever det som svårt att exempelvis få med alla intelligenserna i undervisningen och att det upplevs rörigt under lektioner verkar snarare som svårigheter som egentligen inte borde finnas. Exempelvis förespråkar varken Gardner eller rektorerna på skolan att man ska använda alla intelligenserna under varje lektion utan snarare att man ska försöka få med alla under exempelvis en termin. Grunden i Gardners tanke är snarare att det viktiga är att man tänker på att eleverna lär sig på olika sätt.

Vi ser två sätt att se på resultatet att ungefär hälften av lärarna uttrycker en vilja att arbeta med MI. Det kan dels ses som bra att det finns ett förhållandevis stort intresse av att börja alternativt fortsätta arbeta med MI, men samtidigt är hälften kanske färre än önskvärt i proportion till de resurser som lagts ner på det här utvecklingsarbetet.

När det gäller reflektioner är forskningen enig om att det är en oerhört viktig del inte bara i utvecklingsarbeten utan i läraryrket som helhet. De lärare som kom till tals i intervjuerna förespråkade alla mer pedagogiska samtal överlag på skolan. Det är självklart att brist på diskussioner och reflektion bland lärarna försvårar möjligheten för ett nytt arbetssätt att slå igenom.

6.3 Rektorns roll/organisationsstruktur

Rektorerna är, som tidigare nämnts, med i utvecklingsgruppen på den aktuella skolan. Detta ser vi positivt på då tidigare forskning visar att det är bra om rektorerna är med eftersom det effektiviserar beslutsfattningsprocessen samtidigt som det kan indikera att projektet prioriteras högt av skolan. Att utvecklingsarbetet skulle vara högt prioriterat av rektorerna är dock inget de lärare vi intervjuat har upplevt.

Enligt vår tolkning av tidigare forskning behöver rektorns roll inte nödvändigtvis vara av drivande art. Vad som däremot, enligt Lundberg (2004), är viktigt är att ansvarsfördelningen

är genomtänkt, vilken den tycks vara på den aktuella skolan då rektorerna i intervjun tydligt uttrycker vem som ansvarar för vad i det pågående utvecklingsarbetet. Dessutom menar Lundberg (2004) att det är viktigt att denna ansvarsfördelning tydligt framgår. Vi är tveksamma till om samtliga lärare har en klar bild av hur arbetsfördelningen är tänkt att se ut samt motiven till detta. Visserligen finns det lärare som är införstådda med att det är utvecklingsledarna som har i uppgift att driva utvecklingsarbetet framåt, men vissa lärare tycks tolka ansvarsfördelningen som ett tecken på oengagemang från rektorernas sida. Vi menar således att om det finns en önskan att driva detta utvecklingsarbete vidare bör syftet med arbetsfördelningen tydligare framgå.

6.4 Förankring

Tidigare forskning visar på att förankringen är en viktig del i ett utvecklingsarbete. Detta förtydligar Lundberg (2004) med att hävda att ett utvecklingsarbete går mer friktionsfritt om samtliga inblandade är överrens om målen för utvecklingsarbetet. Undersökningens resultat tyder på att alla inte är eniga om vad målen för det aktuella utvecklingsarbetet är. Exempelvis framkom det i enkätundersökningen att en lärare inte uppfattat något annat mål än att eleverna skulle göra en MI-profil medan rektorerna menar att målen är att alla ska göra MI-inspirerade lektioner då och då. Dessutom sa tre av de fyra lärarna uttryckligen att de inte tyckte att målen för arbetet tydligt framgick. Detta förstärks ytterligare av att utvecklingsledaren, som framgår i bakgrundsbeskrivningen, uttryckte att lärarna skulle göra en MI-planering men att det inte var något krav att genomföra lektionen. Rektorerna, å andra sidan, menar att det även var ett krav på att lektionen skulle genomföras.

Vidare menar rektorerna att MI inte nödvändigtvis måste handla om att det i ett klassrum ska pågå flera olika arbetssätt samtidigt. Däremot har vi upplevt att lärarna många gånger talar om undervisning med MI som något där flera olika arbetssätt blandas. Detta kommer tydligt till uttryck då en lärare under en intervju menar att det är svårt att arbeta strukturerat med MI och skulle föredra om man istället kunde arbeta med klassen mer samlad. Detta är ju inget som motsägs av rektorerna. Här saknas, precis som i frågan om målen, en tydlighet. Vi drar därmed slutsatsen att förankringen i det här utvecklingsarbetet inte är helt tillfredsställande.

Tidigare, under ”Benägenhet till förändring” i detta kapitel, kom vi fram till att vissa lärare inte tycks ha full koll på vad teorin om MI innebär för undervisningen. Detta, i kombination med att det i undersökningen framkom att flera lärare efterfrågade mer tips om hur man kan använda MI i praktiken tyder även det på att utvecklingsarbetet inte är tillräckligt förankrat.

6.5 Delaktighet

Forskningen visar på vikten av delaktighet och tar även upp exempel på hur man kan involvera alla lärare i ett utvecklingsarbete. Om inte alla lärare kan involveras direkt betonas vikten av informationsflödet för att på det sättet öka delaktigheten. På den aktuella skolan var situationen sådan att hälften av lärarna inte har känt sig delaktiga i beslutet att påbörja utvecklingsarbetet med MI i så stor utsträckning. Dessutom var det en tredjedel av alla tillfrågade lärare som **inte alls** ansåg sig varit delaktiga i beslutet och i intervjuerna framkom att de aktuella lärarna inte kände sig så delaktiga i det arbete som görs nu. Således är detta ett område som bör förbättras om man önskar driva utvecklingsarbetet framåt.

Då det kan vara organisatoriskt svårt att involvera alla direkt i utvecklingsarbetet på skolan är det således informationsspridningen som måste förbättras. Under intervjun framkom att det

finns en arena för detta på arbetslagsmöten men en av de intervjuade lärarna uttryckte tydligt att informationen från utvecklingsgruppen till lärarlaget ofta prioriteras bort på grund av tidsbrist.

Även om en lärare självklart inte kan anses tala för alla lärare på skolan är det uppenbart att delaktigheten i utvecklingsarbetet är låg och att mer explicit avsatt tid för information från utvecklingsgruppen skulle kunna vara en möjlig lösning på detta.

6.6 Sammanfattning

Vi vill betona att vi inte har någon åsikt i huruvida den aktuella skolan ska fortsätta sin satsning på MI eller inte, det överlåter vi till skolan att bestämma. Vi vill dock här ge några generella tips som man enligt oss bör ha med sig i tankarna inför både nya satsningar och eventuell fortsatt satsning på MI.

- Arbeta mer för ett *bottom up* perspektiv genom att skapa utrymme för diskussioner och arbeta aktivt för att involvera samtliga lärare i beslut gällande utvecklingsarbeten
- Var noga med förankringen; alla måste förstå innebörden av den förändring ett utvecklingsarbete syftar till för att kunna se vinsterna med det
- Ställa upp mål och syfte och försäkra att dessa tydligt framgår. I det specifika utvecklingsarbetet gällande MI är frågor som bör klargöras bland annat: ska man utgå från MI-mallen, ha med sig tankesättet i undervisningen, etc...
- Se till att det finns utrymme för pedagogiska samtal på skolan genom att ha specifikt avsatt tid för detta
- Ansvarsfördelningen och dess bakomliggande tanke måste tydligt framgå så att alla är införstådda i vem/vilka som är drivande i utvecklingsarbetet och framförallt varför
- Ge gehör på eventuella önskemål från lärare angående behov kopplat till utvecklingsarbetet. I det specifika utvecklingsarbetet gällande MI: vi har uppfattat att många lärare efterfrågar med praktiska tips
- Slutligen det kanske viktigaste av allt: tydlig och fortlöpande information angående utvecklingsarbetet. Ett exempel skulle kunna vara att ha en anslagstavla där aktuell information finns tillgänglig som komplement till den muntliga

6.7 Förslag till vidare forskning

Vi har i det här arbetet berört Howard Gardners teori om multipla intelligenser utan att lägga någon värdering i hans teori. Det är dock ett område som hade varit intressant att problematisera. Dels skulle man kunna studera hur väl hans teori fungerar i praktiken och hur man som lärare i så fall kan använda sig av den i undervisningssituationer. Det skulle dessutom vara intressant att på den aktuella skolan undersöka, genom exempelvis observationer, hur lärarna arbetar med MI i praktiken.

7 Referenslista

- Almgren Palm, M. Bohm, B. Eckeskog, H. Lindahl, A. (2004). Kvalitet 2000 på Sandaliden. I K. Holmlund (Red.), *Vad har kvalitet med skolan att göra?* (s.43–65). Lund: Studentlitteratur.
- Beckman, B. (1994). Skolans decentralisering – bakgrund och möjligheter. I T. Madsén (Red.), *Lärares lärande* (s.80– 93). Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2003). Upptäck och erövra frirummet – skolutveckling ett eget ansvar. I G. Berg, & H-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (s.65–96). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Bjørndal, C.R.B. (2005). *Det värderande ögat* (B. Nilsson, övers.). Stockholm: Liber AB. (Original publicerat 2002)
- Carlgren, I. (1986). *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ekholm, M. Lander, R. (1994). Utvärdering och uppföljning som bas för fortbildning och utvecklingsarbete. I T. Madsén (Red.), *Lärares lärande* (s.174–188). Lund: Studentlitteratur.
- Esiassion, P. Gilljam, P. Oscarsson, H. Wängnerud, L. (2002). *Metodpraktikan, konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Folkesson, L. Lendahls Rosendahls, B. Längsjö, E. Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Paperback ed. New York: Basic books
- Gardner, H. (1994). *De sju intelligenserna*. (U. Junker Miranda, övers.). Jönköping: Brain Books AB. (Original publicerat 1983)
- Hansson, J. (2008). *Utvecklingsarbete - att utveckla ett nytt arbetssätt på en skola* (Examensarbete inom allmänt utbildningsområde 3, Lärandets villkor och process: ur ett samspelsperspektiv). Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, Box 300, 405 30 Göteborg.
- Isaksson, C. (2003). Skolutveckling för samhällsutveckling. I G. Berg, & H-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (s.209–233). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Lindholm, Y. (2008). *Mötesplats skolutveckling: om hur samverkan med forskare kan bidra till att utveckla pedagogers kompetens att bedriva utvecklingsarbete*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet
- Lindström, L. (2005). Gardner om hur vi tänker. I A. Forssell (Red.), *Boken om pedagogerna* (s. 212– 235)

- Linnell, U. (1994). Fortbildning i en decentraliserad skola – En bakgrund och några problemställningar. I T. Madsén (Red.), *Lärares lärande* (s.94–120). Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, G. (2004). Kvalitetstid. I K. Holmlund (Red.), *Vad har kvalitet med skolan att göra?* (s. 67–79)
- Madsén, T. (1994). Skolutveckling och lärares kompetensutveckling i ett helhetsperspektiv. I T. Madsén (Red.), *Lärares lärande* (s.21–79). Lund: Studentlitteratur.
- Madsén, T. & Risberg, O. (1994). Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation. I T. Madsén (Red.), *Lärares lärande* (s.129–156). Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. Davidsson, B. (1994) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Sarason, S.B. (1971). *Skolekologi*. (P. Wiking, övers.). Stockholm: Wahlström & Widstrand. (Original publicerat 1971)
- Scherp, H-Å. (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I G. Berg. & H-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (s.29–63). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (2006) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*” Lpo 94, SKOLFS 1994:1, Stockholm
- www.surfaquarium.com/MI/overview.htm (2009-01-18)

**Kartläggning
av
arbetet med MI**

	Instämmer inte alls	Instämmer i någon mån	Instämmer delvis	Instämmer helt
1. Jag har känt mig delaktig i beslutet att införa MI som arbetssätt på skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jag upplever att MI underlättar mitt planeringsarbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jag använder MI-mallen (se bilaga) som ett stöd i mitt planeringsarbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jag tycker det är viktigt att eleverna får ta del av MI-mallen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jag använder ”klokorden” i dialog med eleverna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jag tror att MI har positiv inverkan på elevernas medvetenhet om sitt eget lärande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jag tror att MI ökar elevernas måluppfyllelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jag presenterar idag målen för eleverna inför varje arbetsområde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Instämmer inte alls	Instämmer i någon mån	Instämmer delvis	Instämmer helt
9. Jag har tidigare presenterat målen för eleverna inför varje arbetsområde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jag anser att svårigheten med att arbeta med MI är:				
a. jag ser inga svårigheter med att arbeta med MI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. att arbeta så fokuserat utifrån målen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. att använda sig av olika arbetssätt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. att ha flera aktiviteter igång samtidigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. att få med alla åtta intelligenserna i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. övrigt _____ _____ _____				
11. Jag har intresse av att börja arbeta /arbeta vidare med MI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jag anser att hela skolan bör arbeta vidare med MI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jag upplever att jag har fått tillräckligt med stöd för att kunna arbeta med MI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Om du *inte* anser att du fått tillräckligt med stöd, vilket stöd skulle du vilja haft?

15. Har du låtit dina elever göra en MI-profil? Ja Nej

Om ja: hur ofta? _____

16. Anser du att du i dag arbetar med MI? Ja Nej

Om ja: besvara fråga 17 och 18

Om nej: besvara fråga 19

17. Hur? Ge en kort beskrivning:

18. Vad är de främsta skälen till att du arbetar med MI i dag?

19. Vad är de främsta skälen till att du *inte* arbetar med MI?

20. Övriga kommentarer

Tack för din medverkan!

Andreas och Josefin

Musikklok:



Språkklok:



Klurklok:



Mål:

Kroppsklok:



Bildklok:



Människoklok:



Naturklok:



Jagklok:



Intervjufrågor till lärarna

Har du känt dig delaktig i beslutet att införa MI som arbetsätt på skolan?

- Om ja, på vilket sätt?

- Varifrån upplevde du att beslutet kom?

- Vem/vilka ser du som ledande av utvecklingsarbetet med MI i dag? (gemensamt eller är några/någon mer drivande?)

- Känns det här utvecklingsarbetet prioriterat av rektor/skolan i stort
Varför/varför inte?

Upplevde du att det fanns ett behov av förändring på skolan?

Varför/varför inte?

Hur skulle du beskriva samarbetet mellan utvecklingsgruppen och arbetslagen/övriga lärare

- Känner du dig delaktig i arbetet med MI i dag?

- Kan du påverka det som tas upp i utvecklingsgruppen?

- (Känner du dig delaktig i de beslut som fattas i utvecklingsgruppen?) fattas några beslut där?

- Hur får du kännedom om dessa beslut?

Tycker du det tydligt framgått vilka de kortsiktiga respektive långsiktiga målen för arbetet med MI är?

Vilka tror du det är?

- för eleverna

- för lärarna

- för skolan

Upplever du att det funnits (tillräckligt) utrymme för diskussioner kring MI?

- när var hur?

Har det pågående utvecklingsarbetet med MI på skolan inneburit några förändringar för dig i din yrkesroll?

- Om du upplever förändring – Hur?
- Har det påverkat din undervisning (i klassrummet)?

I vilken utsträckning anser du dig arbeta med MI i dag?

- tar du hänsyn till de olika intelligenserna i din undervisning? På vilket sätt?

I ditt planeringsarbete?

Olika arbetssätt under lektionerna?

Pratar lärstilar med eleverna?

- Annat

Vad är de främsta skälen till att du arbetar/inte arbetar med MI i dag?

- upplever du att det är ett "sturt" sätt att arbeta (MI-mall: stöd/krav)
- tidsbrist/brist på resurser

Känns det som att du vet tillräckligt om MI för att kunna arbeta med det?

- Stöd- vad skulle du behöva? mer teori/praktik?

Vad tycker du om MI – Upplever du att MI är ett bra arbetssätt?

- för elevernas lärande?

Varför?

På vilket sätt?

- för ditt planeringsarbete?

Varför?

På vilket sätt?

Svårigheter?

Låter MI-teorin som något helt nytt?

- Om du skulle börja arbeta med MI i dag, vilka förändringar skulle du behöva göra?

Skulle du vilja börja arbeta/arbete vidare med MI? (Hur?)

Hur skulle du vilja se att man arbetade med MI (om överhuvudtaget) på skolan?

- Större samarbete mellan olika ämneslärare
- Mer ämnesöverskridande? Mer temaarbete?

Något du vill tillägga?

Hej,

Tack för att du tog dig tid att fylla i vår enkät "Kartläggning av arbetet med MI". Vi har nu sammanställt enkäterna och fick ett intressant resultat. Nu vill vi gå lite mer på djupet och önskar därför träffa ett antal lärare för en intervju. Intervjun syftar till att ge en mer nyanserad bild av inställningen till MI både som begrepp och arbetssätt.

Din åsikt är viktig för oss för att vi ska förstå vilka behov och önskemål som finns gällande arbetet med MI, samt vilka svårigheter eller fördelar du ser. Vi är därför intresserade av att träffa både lärare som är positiva och som är mer tveksamma till den nuvarande arbetsgången beträffande MI.

Det är av stor vikt för vårt arbete att vi får ta del av dina tankar kring MI, förslagsvis under vecka 49.

Kontakta oss via email eller telefon:

Andreas: XXXX-XXXXXXX

Josefin: XXXX- XXXXXXX

Tack på förhand,
Andreas & Josefin

Hej,

Vi vill påminna om att vi önskar träffa några av er lärare för intervju.

Syftet med vår uppsats är att vi ska jämföra ert utvecklingsarbete med MI med tidigare forskning kring utvecklingsarbeten. Därefter ska vi ge förslag på hur ni eventuellt kan gå vidare från där ni befinner er i dag. Enkäterna tog oss en bra bit på väg men för att få ett så bra resultat som möjligt behöver vi gå mer på djupet. Se detta som DIN chans att ge oss en mer nyanserad bild.

Intervjun beräknas ta 20-30 minuter och i uppsatsen kommer du att vara anonym. Se bifogad fil för vilka områden intervjun kommer beröra.

Vår förhoppning är fortfarande att vi ska kunna genomföra intervjun under denna veckan (v.49).

Vänligen,
Andreas & Josefin

Vilka behov av förändring fanns på skolan innan arbetet med MI startades upp?

(Syftet med det här utvecklingsarbetet? Varför förändring?)

Vi är lite nyfikna på hur arbetet med MI startades upp.

Kan ni beskriva lite kortfattat hur de första tillfällena såg ut?

Under hur lång tid pågick ”uppstartandet” (alltså innan lärarna förväntades börja arbeta med det)?

Vad gjorde att ni valde MI-teorin?

(Varför just MI?)

Vad är de kortsiktiga respektive långsiktiga målen för arbetet med MI?

- för eleverna
- för lärarna
- för skolan

Vart i MI-arbetet befinner sig skolan nu?

Finns det något inplanerat?

- för lärarna (föreläsning, diskussion)
- från lärarna (någon form av inlämning/redovisning)

Vem/vilka ser du som drivande i det här arbetet?

Hur ser du på den rollen du har?

(Beslutsfattare/bollplank/handledare?)

Om lärarna behöver tid till planering, skapande av material etc., vad finns då för resurser/möjligheter?

(Finns det nu avsatt tid för diskussion och reflektion kring MI? Hur högt prioriterat är det här utvecklingsarbetet?)

Hej,

vi har nu sammanställt de enkäter vi delat ut till lärarna på X och vi fick ett intressant resultat. Vi är nu i full gång med att kartlägga arbetet med MI på skolan. Det vore givande för vårt fortsatta arbete att få intervjua dig. Syftet med intervjun är att vi ska få en klarare bild av hur arbetet med MI sett ut fram till i dag och din syn på det.

Eftersom du var med i uppstarten och X är med i utvecklingsgruppen i dag så önskar vi träffa både X och dig. Om det finns möjlighet träffar vi gärna er båda vid samma tillfälle.

Det skulle betyda mycket för oss om vi fick möjlighet att intervjua dig. Om du kan tänka dig att ställa upp på en intervju föreslår vi att vi träffas någon gång under vecka 49.

Se bifogad fil för ämnen vi kommer beröra under intervjun.

Tack på förhand,
Andreas & Josefin

Bilaga G

Resultat från enkäten

Blankett\Fråga	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10a	10b	10c	10d	10e	11	12	13
1	1	3	2	4	1	4	4	2	2	3	3	3	3	3	4	4	1
2	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	2	1	2	2	4	3	4
3	2	3	2	2	3	3	4	1	1	2	2	2	2	3	2	2	3
4	1	2	2	2	1	3	2	1	1	2	3	2	3	3	3	2	4
5	3	1	2	4	1	4	3	3	3	2	3	1	1	4	2	1	1
6	1	2	3	4	2	2	2	1	1	3	4	1	3	4	2	1	3
7	1	2	2	4	2	4	3	3	2	3	1	1	2	2	4	3	2
8	3	2	1	3	1	3	3	1	1	1	2	1	4	4	3	3	4
9	1	2	1	2	3	2	2	4	4	2	1	1	2	3	1	1	1
10	1	3	3	2	1	3	3	2	2	1	2	3	3	4	4	4	3
11	3	2	2	2	1	3	3	2	3	1	2	3	3	4	3	3	2
12	1	1	1	2	1	2	2	3	3	1	1	1	2	4	2	2	2
13	4	2	1	3	2	3	3	1	4	2	-	1	2	4	2	3	2
14	2	3	3	3	1	3	3	2	2	3	1	1	1	3	4	4	3
15	2	2	1,5	3	2	2	2	3	4	3	2	2	2	2	2	1	2
16	3	2	1	2	1	2	2	3	3	2	3	2	1	2	2	1	4
17	3	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	4	3	3	-
18	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	-	-	-	3	4	4	3
19	3	3	3	3	3	3	3	2	4	4	-	4	3	3	3	3	3
20	3	3	1	3	2	3	4	4	3	3	2	2	2	3	3	3	3
21	3	3	1	-	2	4	4	2	2	2	3	1	1	4	4	3	4
22	1	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
23	3	2	2	4	3	3	4	2	4	3	3	2	2	3	3	2	3
24	1	1	1	3	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2
25	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	4	2	2	3
26	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3
27	3	3	2	2	1	3	2	4	4	3	2	1	3	3	2	3	3
28	1	1	2	3	1	2	1	4	4	1	1	1	4	3	2	2	3
29	3	2	1	3	1	2	2	3	3	-	-	-	4	-	2	1	3
MV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10a	10b	10c	10d	10e	11	12	13
Arbetar med MI:	2,207	2,276	1,914	2,889	1,857	2,857	2,857	2,393	2,607	2,333	2,167	1,741	2,321	3,107	2,69	2,379	2,679
Ja	8	17	4														
Nej																	
Lite																	