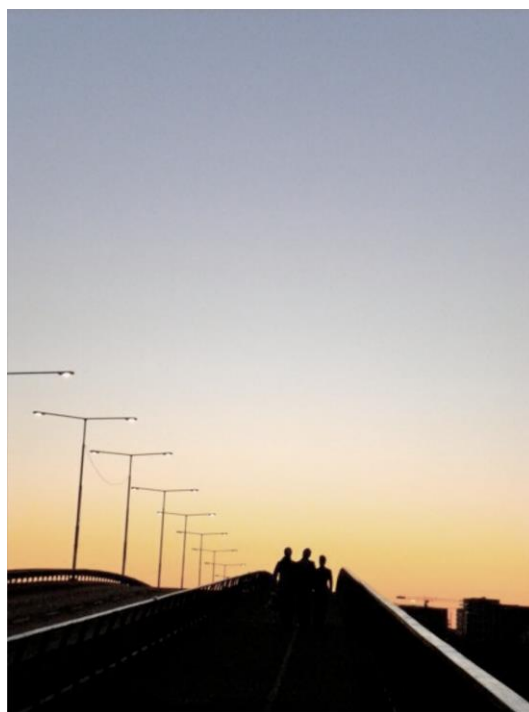


En profession utan funktion eller en profession i mellanrummet mellan skola och akademi?

En studie om forskarutbildade lärares syn på sin utbildning och vad som hände därefter

Wieland Wermke, fil. dr., docent Uppsala universitet, Sanna Wettergren, fil. lic., lektor i Stockholms stad



Kontaktuppgifter:

Wieland Wermke
Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier
Tel. 073-706 27 65
wieland.wermke@edu.uu.se

Innehåll

1. Inledning	3
2. Bakgrund	4
3. Teoretiska perspektiv	5
3.1. Autonomi	5
3.2. Olika perspektiv på kvalitet	6
3.3. Kunskapskällor	7
4. Metod	8
4.1. Urval	8
5. Resultat	9
5.1. Förändrat perspektiv på kvalitet	10
5.2. Utvecklingen av den professionella autonomin	11
5.3. Upplevd relevans av olika kunskapskällor	11
5.4. Aktiviteter, beskrivning av nuvarande situation, önskemål för den professionella framtiden	14
6. En tentativ sammanfattning och diskussion	15
Referenser	18

1. Inledning

Den här studien handlar om lärare som, utöver sin lärarutbildning, genomfört en forskarutbildning på forskarnivå om två till fyra års heltidsstudier.¹ Syftet med studien är att undersöka vad dessa lärare med avslutad forskarutbildning upplever att de fått med sig från sin forskarutbildning samt på vilka sätt detta påverkat dem i de roller de senare gått in i. Frågorna handlar främst om autonomi och kvalitet där särskilt intresse finns i att få veta huruvida forskarutbildade lärare uppfattar att deras perspektiv har förändrats efter avslutad forskarutbildning. Således vill vi få mer kunskap om hur forskarutbildade lärare upplever att en längre forskarutbildning förändrar dem. Frågor som är intressanta att undersöka är exempelvis *Hur förändrar lärare sin syn på autonomi och kvalitet under forskarutbildningen? Kan vi se att forskarutbildade lärare upplever någon form av professionalisering? Förändras lärarprofessionen? Vad händer efter forskarutbildningen för dessa lärare?*

I den här rapporten presenteras en enkätstudie där lektorer och forskarutbildade lärare i Stockholmsregionen, ca 50 procent av 60 medlemmar i ett nätverk² för forskarutbildade lärare, svarade på vår enkät. Denna grupp har vi jämfört med en mindre grupp forskarutbildade lärare som arbetar i övriga landet. Antalet anställda lektorer i svenska skolor är idag cirka 200 stycken. Utöver dessa lektorer tillkommer också ett hundratal forskarutbildade lärare utan lektorstjänst (se Regeringskansliet, 2016). Vi menar att lektorer och forskarutbildade lärare är en intressant grupp att undersöka. Alla har gått en lång och utmanande utbildning på universitetet där en del även samtidigt har varit verksamma i skolan och undervisat.

Fyra statliga satsningar på forskarskolor för lärare och förskollärare har sedan år 2008 genomförts i syfte att öka antalet forskarutbildade lärare i skolväsendet. Gruppen av forskarutbildade lärare har vuxit och i samband med detta har denna grupp lärare studerats. Föreliggande studie genomfördes parallellt med en utvärdering av forskarskolorna (Regeringskansliet, 2016) och en kvalitativ intervjustudie med kommunlektorer³ i Skåne (Serder, 2016).

Det är inte orimligt att anta att forskarutbildningen har förändrat lektorernas och de forskarutbildade lärarnas perspektiv på ett sätt som kan få konsekvenser för såväl enstaka forskarutbildade lärares situation som för hela skolans verksamhet. Studiens resultat bekräftar detta där forskarutbildade lärare vittnar om förändringar som tyder på många fördelar av utbildningen, inte minst på en individuell nivå. Exempelvis nämns ökade didaktiska och pedagogiska kunskaper eller metodiska verktyg för att undersöka skolans verksamhet.

När de forskarutbildade lärarna beskriver sin nuvarande situation verkar det dock som om resurser har ställts till förfogande för att ge möjlighet för dessa lärare att gå forskarutbildning, men att dessa lärares kompetens inte tas tillvara. Detta leder oss till hypotesen att satsningen på forskarutbildade lärare kanske har skapat en ny profession med ett otydligt uppdrag.

¹ Två års heltidsstudier på forskarnivå motsvarar en licentiatexamen och fyra års heltidsstudier en doktorsexamen.

² Enkäten är genomförd våren 2015 vilket innebär att fler lektorer eller forskarutbildade lärare kan ha tillkommit i nätverket för forskarutbildade lärare i Stockholmsregionen.

³ I Serders rapport (2016) används begreppet kommunlektor för en forskarutbildad lärare i skolväsendet med titeln lektor.

Studiens underlag⁴ är ganska litet men resultatet visar ändå att det kan vara intressant att undersöka just denna grupp lärare för att vidare kunna dra viktiga slutsatser för skolans utveckling

Föreliggande rapport bygger på teoretiska ansatser kring begreppen *autonomi* och *kvalitet*. I studien används autonomibegreppet för att studera individuella förändringar hos forskarutbildade lärare utifrån ett professionellt utvecklingsperspektiv. Studien undersöker om forskarutbildade lärare upplever att de har blivit mer autonoma i sitt yrke. Utifrån ett utvecklingsperspektiv kan autonomi fånga upp individuella förändringar hos de forskarutbildade lärarna. Olika perspektiv på vad som kan utgöra kvalitet i skola och undervisning framträder beroende på vilka aktörer som uttalar sig. Det finns flera olika perspektiv om vad kvalitet kan vara i skolan och undervisning, beroende på vilka aktörer i skolsystemet som uttalar sig.

Rapporten är uppbyggd på följande sätt: inledningsvis beskrivs kort, utifrån olika satsningar (Regeringskansliet, 2016; Serder, 2016), bakgrunden till fenomenet forskarutbildade lärare i Sverige. Därefter redogörs för teoretiska utgångspunkter vid utvecklingen av enkäten. Detta följs av metodavsnittet som kort beskriver studiens ansats samt urval.⁵ Därefter rapporteras och analyseras resultaten i form av jämförande stapeldiagram. Rapporten avslutas med en tentativ sammanfattning samt en diskussion om studiens möjliga implikationer.

2. Bakgrund

De fyra statliga satsningarna på forskarskolor för lärare och förskollärare som genomförts sedan år 2008 har haft som syfte att öka antalet forskarutbildade lärare i skolan. I de tre första satsningarna var studietakten bestämd till 80 procent och kombinerades med arbete i skolan eller förskolan på 20 procent. Finansieringen skedde genom att ett statsbidrag betalades till skolhuvudmän för delar av lönekostnaden det innebar för lärare eller förskollärare att delta i forskarskolan. För att behålla kopplingen till den dagliga verksamheten i skolan eller förskolan bedrivs studierna i den senaste satsningen på 50 procent och läraren och förskolläraren arbetar 50 procent (Regeringskansliet, 2016).

Den 1 juli 2013 infördes de nationella karriärtjänsterna *förstelärare* och särskilt yrkesskicklig lärare med forskarutbildning (*lektor*) inom alla skolformer utom förskola.⁶ Syftet med karriärstegsreformen är att göra läraryrket mer attraktivt, tillvarata yrkesskickliga lärares kompetenser samt ge lärare vägar till professionsutveckling. Syftet inbegriper även att bidra till en skola på vetenskaplig grund och säkra en god undervisning för eleverna, det vill säga att öka kvaliteten i undervisningen. En lektors huvudsakliga arbetsuppgift är att undervisa och att arbeta med uppgifter relaterade till undervisning.⁷ Vidare anses en lektor kunna ta en ledande roll i att driva utveckling. Lektorsuppdraget ska även ha koppling till akademi och forskning. Uppdraget som lektor kan innebära att leda undervisningsutveckling och kollegialt lärande, leda

⁴ Sammanlagt 45 av 90 forskarutbildade lärare svarade på enkäten.

⁵ En fördjupad redogörelse för enkätskalor som behandlas i rapporten finns i bilagor.

⁶ Promemoria U2012/4904/S *Karriärvägar m.m. i fråga om lärare i skolväsendet*.

⁷ Vilka uppgifter som anses vara relaterade till undervisning kan vara framgår inte tydligt och därmed kan lektorsuppdragen skilja sig åt.

ämnesutveckling, vara ämnesansvarig, ha kontakt med akademi och forskning samt sprida kunskap om aktuell forskning.

I denna studie undersöker vi endast lektorer och forskarutbildade lärare. I rapporten antar vi att båda ovan nämnda karriärtjänster, förstelärare och lektor, har skapat två speciella grupper i lärarkåren. Dessa två skiljer sig åt bland annat vad det gäller utbildning och delvis också vad det gäller position och uppdrag i skolväsendet. Eftersom just forskarutbildningen och dess påverkan på forskarutbildade lärare är i fokus undersöker vi varken förstelärare eller själva karriärstegsreformen.

3. Teoretiska perspektiv

Föreliggande studie undersöker forskarutbildade lärares perspektiv efter genomförd forskarutbildning. Hur forskarutbildade lärare ser på sin utveckling efter avslutad forskarutbildning är intressant att undersöka eftersom denna grupp genomgår en akademisk utbildning över längre tid, och det är inte ovanligt att man under denna tid har varit kvar i sin vanliga yrkesroll. Här ställer vi oss frågan hur lärare som befinner sig i sådana utbildningssituationer upplever förändring. Vad gör långa utbildningar med erfarna professionella? I studien användes därför teoretiska perspektiv för att förstå lärares relation till skolan och sin yrkesvardag i form av utveckling samt i relation till andra aktörer i det svenska skolväsendet. Studiens utgångspunkt är teorier om lärares autonomi, olika kvalitetsperspektiv på skolan, samt idéer om olika kunskapskällor för skolans verksamhet och lärares arbete.

3.1. Autonomi

Ballous (1998) sex teman fyller en viktig roll i denna studie då de täcker in delar av den individuella autonomi. Autonomi utgör således ett av de teoretiska perspektiven i studien. De sex teman Ballou (ibid.) identifierar handlar om läraren som individ och dennes möjligheter till autonomi i sin verksamhet. Ballou har, utifrån dessa teman, en bred syn på begreppet autonomi och förklarar att det finns viss överlappning mellan dem, utan några tydliga skiljelinjer där ett tema slutar och ett annat tema börjar.

(i) *Självstyre* är grunden i autonomi – som ett självstyrande inom ett system av principer (Ballou, 1998). Självstyre handlar om en individs möjlighet att kunna ta relevanta beslut och sätta upp krav i relation till dennes professionella praktik.

(ii) *Förmåga, kapacitet och kompetens* handlar om att ha kompetens inom sin profession och samtidigt få använda den fullt ut vilket leder till att ens förmåga, kapacitet och kompetens utvecklas. Den kompetens en individ besitter visar sig i dennes handlingar och på så sätt kan den även bli subjekt för utveckling.

(iii) *Beslutsfattande* har att göra med att individen bäst själv kan bestämma hur hen ska nå ett uppsatt mål men också att individen har handlingsutrymme inom sina beslut. Beslutsfattande handlar på så sätt inte bara om hur individen definierar ett mål och når det, utan också om att individen kan välja vilka vägar hen ska ta för att komma fram till det definierade målet.

(iv) *Kritisk reflektion* handlar om att en individ ska kunna reflektera och vara en del av

beslutsorgan inom ett system av redan uppsatta principer och föreställningar om hur saker fungerar. Individerna kan förstå och vara kritisk till vissa lagar och dess rimlighet eller anledning. Att själv kunna reflektera för att bestämma ifall vissa saker kan fungera eller borde ändras i ett redan existerande system är en del av autonomi. Samtidigt som lärare kan förhålla sig kritiskt måste lärare som ämbetsmän också följa styrdokumentet.

(v) *Frihet* syftar till att en individ ska kunna handla autonomt med så liten påtryckning som möjligt från omvärlden. Dock är frihet inte bara något en individ får utan hen måste kämpa för att komma till ett sådant läge där hen kan åtnjuta den delen av autonomi. När frihet påverkas individen inte av påtryckningar eller blir influerad av krafter utifrån, åtminstone inte på ett sådant sätt att individen inte har möjlighet att ge efter för det. För lärare betyder det att denna frihet behöver förhålla sig till de demokratiskt beslutade styrdokumentet.

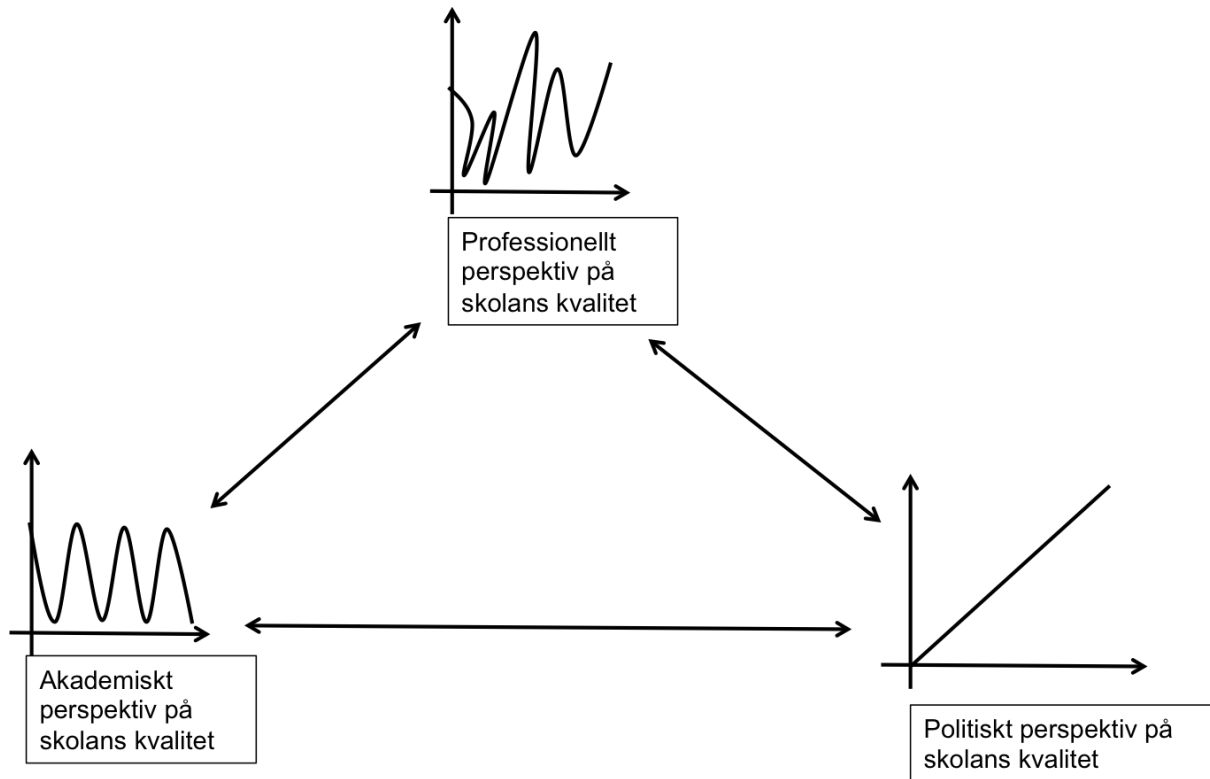
(vi) *Självkontroll* handlar om att en individ ska kunna handla rationellt och kunna kontrollera sig. Om en individ har full frihet men ingen självkontroll kan det sluta i nihilism eller i att personen inte följer vissa rådande normer och regler. Detta tema handlar om hur medveten individen är och huruvida hen har utvecklat ett internt system av föreställningar och principer om hur världen fungerar och hur individen låter sig influeras av externa krafter.

3.2. Olika perspektiv på kvalitet

Det andra teoretiska perspektivet som strukturerar rapporten handlar om kvalitet. Centralt i den nutida skolans styrning är kvalitetssäkring, som kan ske exempelvis via utvärderingar och olika former av data i konstant växelverkan. Kvalitetsuppföljningssystem ska hjälpa och ge feedback till verksamheten, men också vara en del i att identifiera utvecklingsområden (Bergh, 2015; Nyttell, 2006). Det betyder att kvalitet måste vila på epistemologiska antaganden om förändring, det vill säga hur förändring sker. Här finns det flera sätt att se på begreppet förändring. Förändring kan antas vara evolutionär, till exempel att man med tiden kan se en linjär (positiv) vidareutveckling av praktiken där det finns en föreställning om ett bestämt mål i framtiden. Teleologiska perspektiv har ofta denna syn på förändring (Capano, 2009). Förändring kan också ses som en dialektisk process, där förändringen förhandlas i konstant växelverkan mellan olika krafter (ibid.). Ytterligare ett perspektiv är synen på förändring som en kontingent process, det vill säga att det alltid finns flera möjligheter som i sin tur resulterar i nya möjligheter (Kauko & Wermke, u.u.).

Man kan illustrera olika perspektiv på kvalitet med grafer i ett koordinatsystem. Olika aktörer har olika perspektiv på förändring och därmed på kvalitet. För politiker, som måste göra sina beslut kommunicerbara för sina väljare, blir samband oftast linjära. Det måste kommuniceras att åtgärd leder till en positiv förbättring, annars frågar sig väljaren varför förändringen är nödvändig. Forskare vid universitet utvecklar oftast en mer komplex syn på kvalitet och förändring. Man räknar exempelvis med att det kan finnas oförväntade biverkningar. Dock finns det här ett intresse av att hitta allmänna förklaringsmodeller för förändringsprocessen. Man har oftast också tillgång till en hel del historiska data som gör det möjligt att rekonstruera förändring och därmed se olika mönster. En utgångspunkt i rapporten är att det finns professionella lärare. Professionella lärare kan förstås som lärare vars yrkesvardag är präglad av

många interaktioner med olika individer, där snabba och småskaliga lösningar tillåts. Professionella kan spåra olika situationer i minnet, och använda framgångsrika strategier. Dyker en liknande situation upp igen används samma strategi eller så förändras den fort. Utifrån lärares mycket komplexa yrkesvardag är det svårt att kunna ha en linjär förståelse av förändring (Berliner, 1988; Bromme & Tillema, 1995; Hultman, 2001).



Figur 1: Olika perspektiv på skolans kvalitet

I skolans praktik kan kunskap om att kvalitet kan betyda olika saker vara en viktig insikt. Vi menar att en sådan kunskap är en viktig förutsättning för lärares autonomi.

3.3. Kunskapskällor

Man kan se forskarutbildade lärare som *agenter* på en *kompetensutvecklingsmarknad*. Denna marknad utgörs av exempelvis statliga myndigheter, pedagogiska institutioner på universiteten, fackföreningar, privata företag och naturligtvis kollegorna. Aktörerna erbjuder kunskap som lärare kan använda för att utveckla sina kompetenser. Utvecklingen kan ta form på olika sätt, till exempel genom att man går kurser, läser böcker och tidskrifter, tar del av informationsmaterial, hämtar information på internet och deltar på vetenskapliga konferenser. Begreppet *kunskapskällor* används för att beskriva själva aktörerna på marknaden samt vad de erbjuder (Wermke, 2011). Det finns således många möjligheter för lärare att utveckla sina kunskaper. Lärare bestämmer vilka källor de vill använda sig av för sin kompetensutveckling, exempelvis angående kunskaper och färdigheter om bedömning. Lärares val kan därmed ses som uttryck

för vad de anser som användbara, lämpliga och giltiga källor.

4. Metod

Denna studie har en kvantitativ ansats och är av deduktiv karaktär, vilket innebär att den utgår ifrån existerande teorier som presenterats i teoriavsnittet. Inför datainsamlingen bedömdes en kvantitativ metod vara fördelaktig då studiens syfte samt frågeställningar ämnar utreda lärares uppfattningar om autonomi och kvalitet. Eftersom den kvantitativa metoden är fördelaktig då man vill ange hur många, hur ofta eller hur vanligt ett fenomen uppfattas var denna typ av metod motiverad. Studiens data bygger på webbaserade enkäter. Enkätens frågor utvecklades i en referensgrupp bestående av forskare, doktorander och lärare samt testades med olika forskarutbildade lärare.

Vidare ställde vi även öppna frågor där lärare hade möjlighet berätta om sin nuvarande situation efter genomförd forskarutbildning. Vi frågade om de forskarutbildade lärarnas **aktiviteter, beskrivning av nuvarande situation** och **önskemål för den professionella framtiden**. Dessa öppna frågor kodades i olika dikotoma kategorier, till exempel huruvida lärare deltar i forskningskonferenser, om de läser mer vetenskaplig litteratur och hur de ser på sin nuvarande situation.

4.1. Urval

Urval bestod av forskarutbildade lärare i Stockholmsregionen. Även en referensgrupp av lärare från hela landet deltog i studien. Sammanlagt 60 forskarutbildade lärare i Stockholmsregionen erbjöds att svara på enkäten. Motsvarande siffra i referensgruppen var 30 lärare. I Stockholmsregionen svarade 34 lärare (57 procent svarsfrekvens) och i referensgruppen elva lärare (37 procent). Utifrån svarsfrekvensen är vi medvetna om att våra resultat inte kan generaliseras för hela Stockholm. Urvalet var inte slumpmässigt oberoende eftersom lärare fick välja själva om de ville delta. Ändå anser vi att en svarsfrekvens för de forskarutbildade lärarna i Stockholmsregionen på över 50 procent ger några viktiga indikationer. Parallellt med vår studie har, som tidigare nämnts, två andra undersökningar som fokuserat på lärare med eller i forskarutbildning genomförts. I regeringskansliets rapport (2016) svarade 326 lärare på en enkät med frågor rörande sin forskarutbildning. Serder (2016) genomförde en kvalitativ intervjustudie med 17 kommunlektorer i Skåne. I diskussionsdelen kommer vi att relatera våra resultat till dessa två studier.

Enkät svar har erhållits från sammanlagt 45 forskarutbildade lärare, elva stycken i referensgruppen och 34 stycken från Stockholmsregionen (framöver kallas denna grupp Stockholmsgruppen). De deltagande lärarna hade till övervägande del lång yrkeserfarenhet, där 39 stycken hade elva eller fler yrkesverksamma år som lärare. Av samtliga deltagande lärare arbetade 37 stycken vid tidpunkten för studien fortfarande kvar i skolan. Majoriteten av de som svarade på enkäten var män. I Stockholmsgruppen fanns en jämn fördelning över ämnesgrupperna språk, SO och NO/matematik, där NO/matematik utgjorde den största gruppen. De flesta av de forskarutbildade lärarna hade avslutat sin examen mellan 2011 och 2015. De flesta lärare jobbade fortfarande i skolan, men några hade fortsatt med forskarstudier till en doktorexamen.

Tabell 1: Beskrivning av urvalet

	Stockholmsgruppen	Referensgruppen
Kön		
Män	20	7
Kvinnor	13	4
Ingen uppgift	1	
Ämnesinriktning		
NO/Matematik	13	1
Svenska/främmande språk	10	3
SO	7	1
Praktiskt/estetiskt	4	3
Annat		2
Ingen uppgift		1
År i yrkeserfarenhet		
ett till tio år	4	1
elva till tjugo år	23	8
mer än tjugo år	7	2
Forskarutbildningsämne		
Pedagogik/Didaktik	2	2
Ämnesdidaktik (t.ex. matematikdidaktik)	17	8
Ämne (t.ex. matematik)	15	1
Året då forskarutbildning med minst licentiatexamen avslutades		
2011-2015	25	11
2005-2010	2	
Tidigare än 2005	7	
Arbetar fortfarande i skolan		
Ja	30	7
Nej	4	4

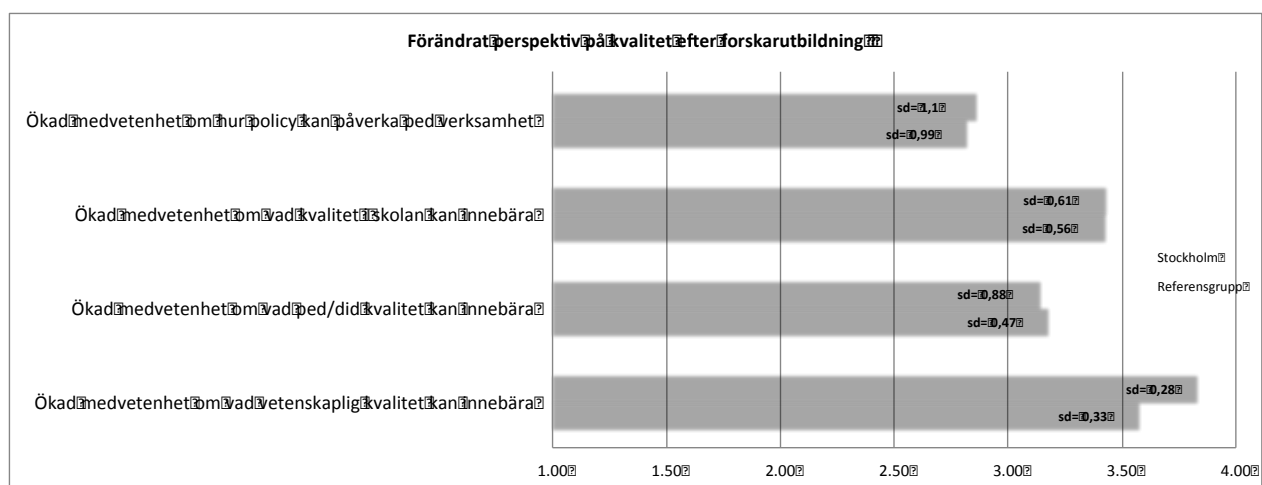
5. Resultat

Resultaten som presenteras nedan kommer till stor del utgå ifrån medelvärden och standardavvikelser gällande respondenternas svar. I enkäten har två olika kombinationer av svarsalternativ använts. Kombinationen har kodats på detta vis: 1 = *stämmer inte alls*, 2 = *stämmer mindre bra*, 3 = *stämmer ganska bra*, 4 = *stämmer helt och hållet*. Medelvärden över 2,5 har tolkats som ett mått på mer inflytande medan allt under 2,5 innebär mindre inflytande. Standardavvikelsen har avrundats till två decimaler där värden under 0,7 har betraktats som homogena svar medan alla värden över 0,7 har ansetts vara heterogena efter att

svarsfördelningen har analyserats i enstaka items. Som angetts ovan redogör vi även för öppna frågor om aktiviteter, beskrivning av nuvarande situation och önskemål för den professionella framtiden.

5.1. Förändrat perspektiv på kvalitet

Generellt framträder en bild av att de forskarutbildade lärarna har förändrat sitt perspektiv på kvalitet efter forskarutbildning. Här ges exempel på vilka kvaliteter som en forskarutbildning kan bidra med. En medvetenhet om vad vetenskaplig kvalitet kan innebära har framför allt ökat, men även en medvetenhet om vad kvalitet i skolan kan innebära har förändrats. Jämförelsegruppens svar som erhållits är homogena. Utifrån standardavvikelserna för de olika autonomiskolorna kan sägas att svaren också är ganska homogena, det vill säga att de lärare som deltog i studien svarade ganska likartat i de två grupperna.



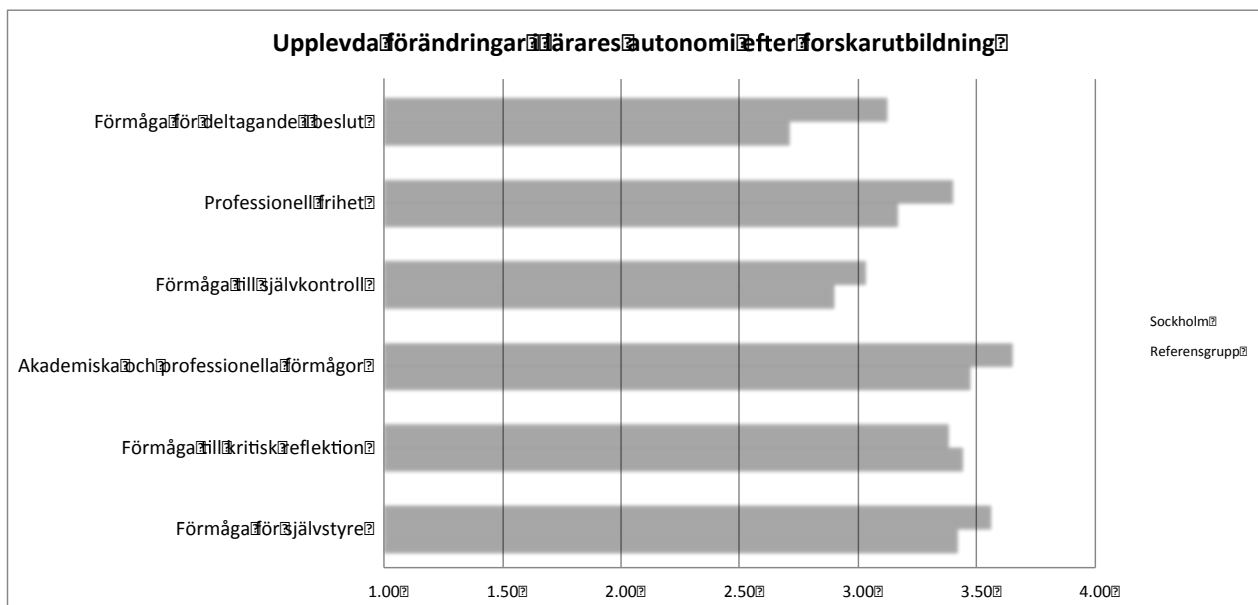
Figur 2: Förändrat perspektiv på kvalitet efter forskarutbildningen

Gällande de forskarutbildade lärarnas professionella kvalitetsperspektiv, det vill säga en medvetenhet om kvalitet i skolan och undervisning i allmänhet samt pedagogisk- och didaktisk verksamhet i synnerhet, framträder en bild av att forskarutbildade lärare anser att deras förståelse för kvalitet har ökat. Förutsatt att de flesta av de forskarutbildade lärarna redan innan var erfarna lärare är det dock intressant att även i de mer professionella dimensionerna, så som professionellt språk eller professionell frihet, ser respondenterna en positiv utveckling. Minst, men fortfarande i positiv riktning, anger respondenterna att de har utvecklat en ökad insikt gällande hur politiken resonerar om kvalitet och hur detta påverkar skolans verksamhet. Här framträder dock också en spridning mellan svaren. En förklaring kan vara att de forskarutbildade lärarna i ämnesdiscipliner inte haft samma fokus på pedagogiska och didaktiska frågor och kanske inte fokuserat på samband mellan politik och utbildning i lika stor utsträckning som de forskarutbildade lärarna i didaktik eller pedagogik, vilket troligen varit en viktig del de pedagogiska och didaktiska domänerna. I övrigt framträder inga större skillnader mellan referensgruppen och Stockholmsgruppen.

5.2. Utvecklingen av den professionella autonomin

Respondenterna anser att de överlag utvecklats till att vara mer autonoma i sina uppdrag. I synnerhet anser de att de ökat sina akademiska och professionella förmågor, ökat förmågan till kritisk reflektion samt utvecklat sin förmåga till självstyre. Vidare anser de forskarutbildade lärarna att de har utvecklat sin professionella frihet vilket kan förklaras som att de känner sig säkrare i sina roller.

Stockholmsgruppen skattar sig något högre än referensgruppen, men båda respondentgrupperna anger ett genomsnittligt värde över tre (3), vilket kan tolkas som att forskarutbildningen har en positiv inverkan på lärarnas utveckling. Skillnaderna mellan de två grupperna är liten. Stockholmslärarna anser att de har utvecklat sin förmåga gällande att fatta beslut i skolan i större utsträckning än referensgruppens lärare. Vi kan dock inte uttala oss vilka skäl som ligger till grund för denna skillnad eftersom det ligger utanför studiens syfte. De resultat som framträder i avsnittet *Kvalitet* korrelerar till viss del med graden av upplevd autonomi, och här kan vi anta att om kunskaperna om olika kvalitetsperspektiv ökar kan det bidra till lärares autonomiuppfattningar.



Figur 3: Upplevda förändringar i lärares autonomi efter forskarutbildning

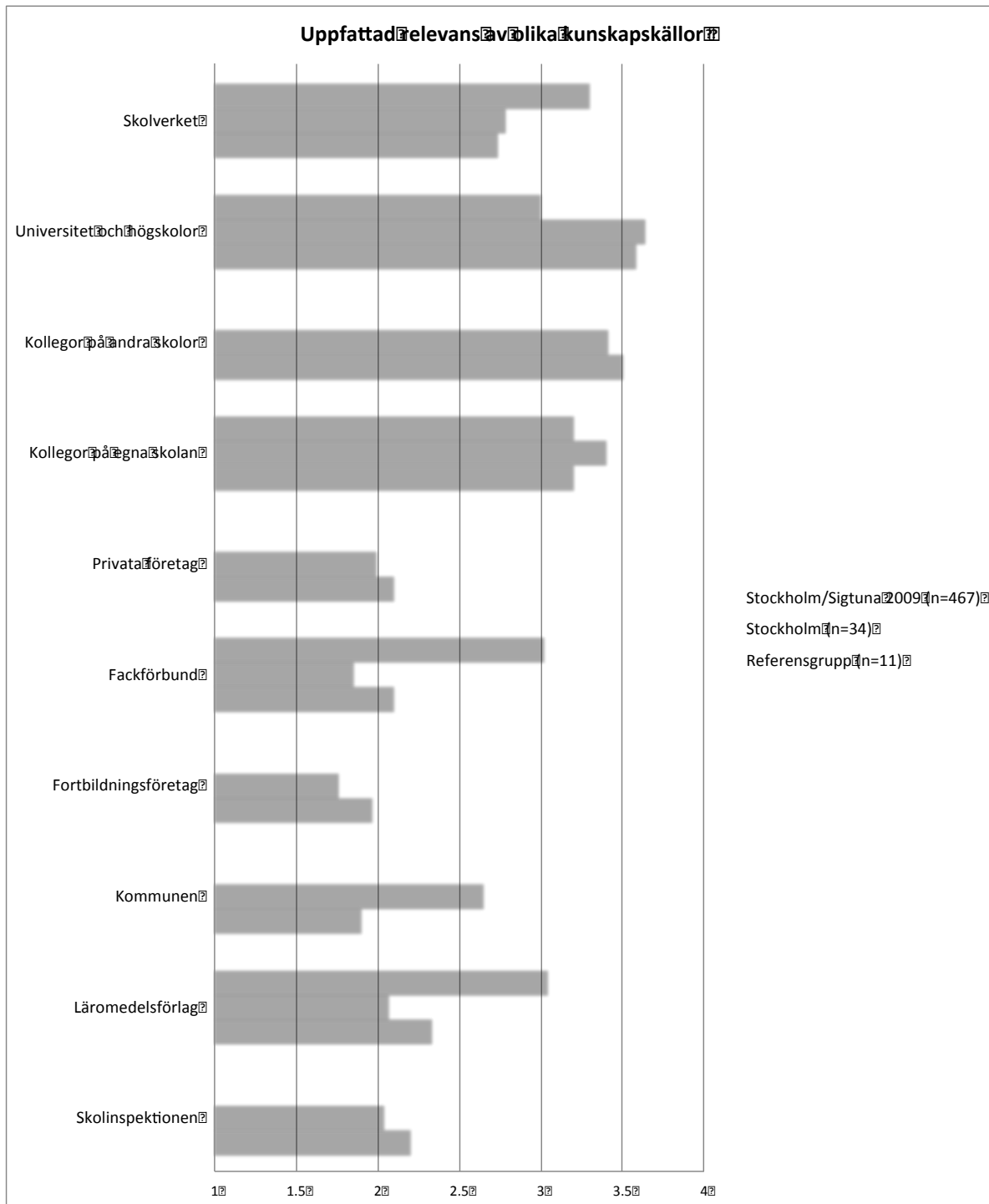
5.3. Upplevd relevans av olika kunskapskällor

I det här avsnittet presenteras hur respondenterna skattat vikten av olika kunskapskällor. I denna del har svaren jämförts med ytterligare en grupp lärare, utan forskarutbildning, från en tidigare studie där lärare från Stockholm och Sigtuna deltog (Wermke & Frisch, 2013). Detta har gjorts för att kunna jämföra perspektiv på kunskap som är relevant för lärarprofessionen hos forskarutbildade lärare och lärare utan forskarutbildning. I relation till de forskarutbildade lärarnas perspektiv på autonomi och kvalitet är det intressant att studera vilka kunskapskällor som anses av vikt för skolutveckling och läraryrket.

Den viktigaste kunskapskällan bland de forskarutbildade lärarna är universitet och högskolor. Även kollegor på andra skolor och den egna skolan utgör viktiga kunskapskällor. Minst viktig är fortbildningsföretag samt privata företag som riktar sig mot skolan. Resultaten är indikationer och kan kanske tolkas som en önskan om att knytas till akademien. Skolverket och fackliga organisationer är av mindre vikt för samma lärargrupper. Kollegor är mycket viktiga för alla. Intressant är dock att lärarkollegor på andra skolor framstår som något viktigare än kollegor vid den egna skolan för de forskarutbildade lärarna. Detta kan tolkas som att studiens deltagande lärare, genom forskarutbildningen, är mer involverade i olika professionella nätverk (se avsnittet om lärares aktiviteter). En mer negativ tolkning kan vara att själva forskarutbildningen, och kanske också det efterföljande löneyftet för de forskarutbildade lärare som erhållit en lektorstjänst, kan ha bidragit till en viss distans till de närmaste kollegorna.

Stockholmsgruppen och referensgruppen har ganska lika uppfattningar om kunskapskällorna. Även variansen i själva grupperna som indikeras av standardavvikelsen är ganska låg. Det betyder att de forskarutbildade lärarna svarade ganska likartat. Den enda större skillnaden var uppfattningen om kommunen som kunskapskälla. En förklaring till detta kan vara de stora satsningar på lärares kunskapsutveckling som utbildningsförvaltningen i Stockholm stad gjort, möjligheter som kanske landets mindre kommuner inte har. Detta bekräftar bilden av Sveriges numera ganska fragmenterade utbildningssystem (SOU, 2014: 5).

Intressant är dock här de något större skillnaderna mellan de forskarutbildade lärarna och urvalet av de icke forskarutbildade lärarna från den tidigare studien (Wermke & Frisch, 2013). Den sistnämnda gruppen lärare var mycket öppnare till externa kunskapskällor av olika slag. Av de kategorier som man kan jämföra är det bara kollegorna som är de viktigaste kunskapskällorna för båda lärargrupperna. Annars framträder en bild av att en allmän öppenhet har ersatts av större selektivitet i valet av kunskapskällor. Som tidigare nämnts är det Skolverket som anges som en viktig kunskapskälla, men enligt de forskarutbildade lärarna är den viktigaste kunskapskällan akademien och forskningen, där de forskarutbildade lärarna bedömer deras värde högre än lärargruppen från den tidigare studien.



Figur 4: Uppfattad relevans av olika kunskapskällor

5.4. Aktiviteter, beskrivning av nuvarande situation, önskemål för den professionella framtiden

I det här avsnittet redovisas de forskarutbildade lärarnas professionella aktiviteter samt önskemål om aktiviteter för framtiden. En bild av respondenternas ambition och ett starkt intresse till vidareutveckling framträder. Exempelvis läser mer än hälften av de forskarutbildade lärarna vetenskaplig litteratur samt deltar i nätverk med andra lärare. Vidare deltar en tredjedel av Stockholmsgruppen i kurser och seminarier på universitet, driver egna forsknings- och utvecklingsprojekt samt en fjärdedel av Stockholmsgruppen fortsätter att presentera sin forskning på vetenskapliga konferenser.

Av de forskarutbildade lärarnas enkätsvar gällande deras nuvarande situation framkommer dock också ett missnöje. Våra resultat visar framför allt att de har höga ambitioner och förväntningar på sig själva. Möjligheten att förverkliga dessa ambitioner fullföljs inte enligt lärarna. En del anger i sina svar på de öppna frågorna att de upplever att de har ett oklart uppdrag och att de saknar stöd från skolledning.

Tabell 2: Aktiviteter som lärare utför i relation till forskning

	Referensgrupp (n=11)	Stockholm (n=34)
Aktiviteter		
Läser mer	6	17
Skriver egna texter	1	4
Deltar i nätverk med andra lärare	5	22
Fortsätter till doktorsexamen	3	1
Besöker kurser och seminarier på universitet	4	10
Håller föreläsningar	2	5
Har egna forsknings- och utvecklingsprojekt	1	11
Presenterar på vetenskapliga konferenser	0	8
Genomför projekt med elever	0	6

Tabell 3: Beskrivning av lärares nuvarande situation

	Referensgrupp (n=11)	Stockholm (n=34)
Beskrivning av nuvarande situation		
Egnas och andras förväntningar stämmer överens	3	7
Har högre ambitioner än vad som ges möjlighet till	3	16
Tidsbrist	3	4
Oklart uppdrag	1	3
Inget stöd från skolledning	3	5

Tabell 4: Lärares önskemål

	Referensgrupp (n=11)	Stockholm (n=34)
Önskemål		
Önskar att forska mer	3	8
Önskar att få föreläsa (bl.a. på universitet)	2	4
Önskar att få genomföra utvecklingsprojekt	5	14
Önskar mer kontakt med universitet	2	11

En delvis motsägelsefull bild av forskarutbildade lärare framträder. Den positiva inverkan som forskarutbildade lärare anser att forskarutbildningen har haft på deras individuella utveckling kan dock kontrasteras mot att den nuvarande situationen, som efterfrågades i enkätens öppna frågor, ger en bild av missnöje. Å ena sidan ges en bild av att forskarutbildningen lett till personlig utveckling. Exempelvis är många av de forskarutbildade lärarna delaktiga i nätverk och de anger även att de deltar i seminarier och kurser vid universitet. Sammanfattningsvis kan sägas att de forskningsutbildade lärarna som deltagit i studien framstår som mycket utvecklingsorienterade. Å andra sidan anser nästan hälften av respondenterna att deras ambitioner gällande utveckling av skolan är högre än vad de får möjlighet att bidra med. Bilden av missnöje stöds av vad respondenterna anger som önskemål för framtiden. De forskarutbildade lärarna har tidigare lyft att de önskar utvecklingsarenor med signifikant inflytande. En större del av respondenterna anger att de vill forska mer samt driva forsknings- och utvecklingsprojekt, men framför allt vill de ha mer kontakt med akademien.

6. En tentativ sammanfattning och diskussion

Avslutningsvis kan våra resultat sammanfattas tentativt som följer:

- 1) Utifrån de deltagande lärarnas perspektiv kan man säga att de menar att de genom sin forskarutbildning har vuxit professionellt. De har fått en förändrad bild av skolan och kunskaperna som förmedlas i den. I relation till vår studies utgångspunkter anser de att forskarutbildningen har gett dem ett metaperspektiv på kvalitet och ett språk att resonera kring detta. Här anser vi att våra teoretiska utgångspunkter med flerdimensionella perspektiv på autonomi och kvalitet har varit bra verktyg för att undersöka lärares perspektiv på deras utveckling.
- 2) Forskarutbildningen har, enligt deras perspektiv, utvecklat dem till att bli mer autonoma, dels på ett professionellt plan, dels på ett personligt plan. Vidare kan sägas att studiens forskarutbildade lärare har fått ökat självförtroende i möten med aktörer i och utanför skolvärlden. Detta grundas i ökade kompetenser i alla viktiga delar i läraryrket, framförallt det pedagogiska och ämnesdidaktiska. Dessa områden har också utgjort en stor del av forskarutbildningen för studiens deltagande lärare. Lärarna har även ökat sin förmåga till kritisk reflektion, vilket korrelerar med insikten om hur olika perspektiv på kvalitet i skolan möts och måste hanteras. Det finns en ökad medvetenhet om att kvalitet i skolan är ytterst komplext och skiljer sig utifrån vilket perspektiv man ser på

skolan. Dessa insikter kan vara grunden till ett mer hållbart och långsiktigt arbete med kvalitet i skolan, en nödvändighet som har krävts tidigare (SOU 2014:5).

- 3) I relation till källorna och de relaterade aktörerna kan man se att det verkar finnas en stark anknytning till universiteten. Alla andra källor har mindre betydelse, även Skolverket och kommunen, som i Stockholm spelar en viss roll för lärare. I relation till en något tidigare studie (Wermke & Frisch, 2013) är det en signifikant skillnad. I den kunde man se att lärare var generellt mycket öppna mot flera olika kunskapskällor för skolan. Denna bild är nu mer nyanserad, vilket kanske kan ses som ett tecken på att de forskarutbildade lärarna väljer kunskap mer medvetet.
- 4) Intressant är också att det inte finns (i vår dock mycket småskaliga studie) några större skillnader mellan Stockholmsgruppen och de forskarutbildade lärarna i andra delar av landet, det vill säga referensgruppen. Detta tyder på att lektorer och forskarutbildade lärare i olika kommuner upplever sin utveckling efter forskarutbildning på liknande sätt.
- 5) När man ser på dessa väldigt positiva resultat i sig kan det konstateras att forskarutbildade lärare tydligt har genomgått en professionalisering i klassisk mening. De har blivit mer autonoma, då de har utvecklat sin förmåga att argumentera för sina intressen (Ballou, 1998). Det finns också en stark anknytning till universitet och dess kunskapsbas. Delvis bekräftas detta även genom de öppna svaren, där ett flertal av studiens lärare fortsätter att läsa vetenskaplig forskning, skriva vetenskapliga artiklar, delta i nätverk samt delta på vetenskapliga konferenser. Med andra ord framträder indikationer på utveckling.
- 6) De öppna svaren pekar dock också på en delvis negativ bild. Många av de forskarutbildade lärarna beskriver att deras ambitioner är högre än vad de får möjlighet att bidra med till utvecklingen av skolan. De flesta av respondenterna vill bidra till skolans utveckling mer. De vill vara en länk mellan skolan och forskarvärlden, men realiteten ser annorlunda ut. Skälen som anges är flera, bland annat tids- och resursbrist samt oklara uppdrag. Många av respondenterna önskar mer kontakt med universiteten, de vill genomföra utvecklingsprojekt samt att de vill ha möjligheter att forska mer.

Sammanfattningsvis framträder en delvis motsägelsefull bild där satsningen på forskarutbildade lärare tydligt bidragit till en professionalisering av de lärare som har genomgått forskarutbildningen. Dock upplever de att deras kompetenser inte tas tillvara i tillräcklig utsträckning. Det framträder en bild av att karriärstegsreformen med satsningen på forskarutbildade lärare har skapat en profession som inte tillhör universitetsvärlden och ibland inte heller lärarprofessionen, vilket skulle kunna leda till en *profession utan uppdrag*. Den sammanhållna bilden är mycket fragmenterad och vi kan inte uttala oss om några systematiska samband mellan en framgångsrik forskarutbildning och ett uppdrag i skolan som senare möjliggör att använda dessa nya resurser.

Vår studie är småskalig, men den bekräftas av andra studiers och undersökningars resultat, bland andra de i inledningen nämnda studierna från Serder (2016) och Regeringskansliet (2016). Precis som vår undersökning sammanfattar dessa studier att lärare som fick möjlighet till gå forskarutbildning upplevde tiden och utbildningen som professionellt och akademiskt berikande. I sin rapport skriver Serder (2016):

Kommunlektorerna anser att de utvecklat en mängd kompetenser av värde för utvecklingen av en skola som ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Hit hör att förstå och kunna förhålla sig till forskning och vetenskapliga resultat, liksom olika forskningsmetoder, förmågan att snabbt kunna överblicka nya kunskapsområden, och ett kritiskt tänkande som innefattar kunskap om analys och reflektion (Serder, 2016, s. 2).

Regeringskansliet (2016) skriver i relation till sin undersökning med enkätsvar från 326 lärare som har gått en forskarutbildning:

En majoritet av lärarna/förskollärarna menar att deras förväntningar på vad forskarskolan skulle leda till har uppfyllts i mycket stor eller ganska stor utsträckning. Många lärare/förskollärare uttrycker i kommentarer att de har positiva erfarenheter av forskarskolan, både personligt och yrkesmässigt (Regeringskansliet, 2016, s.7).

Båda nämnda rapporter bekräftar även forskarutbildade lärares önskemål om att kunna bidra till skolans utveckling samt behovet av att ingå i ett forskningssammanhang. I Regeringskansliets undersökning menar respondenterna att de vill leda projekt för att utveckla undervisningen, följt av att bedriva egen forskning, hålla kontakten med universitet och högskolor samt hålla sig uppdaterad om aktuell forskning och sprida kunskap om denna.

Men även lärares mindre positiva upplevelse som framkommer i vår studie bekräftas av dessa undersökningars resultat (Regeringskansliet, 2016; Serder, 2016). Kommunlektorerna i Serders rapport (2016) uttrycker att det finns behov av att jobba vidare med relationen mellan cheferna och kommunlektorerna. Uppdraget som kommunlektor upplevs i många fall som ensamt och mandatet som otydligt. Behovet av att i dialog med huvudmän/skolledning uppnå en ömsesidig förståelse av hur uppdraget kan utformas, vad det innebär och vad det kan ge för resultat är tydligt, liksom behovet av att skapa ett tydligt professionellt sammanhang som stöts av rektor och andra ledningsnivåer. I Serders rapport framkommer att "[h]uvudmannens intresse och engagemang är avgörande för om kommunlektorerna upplever att de får bidra med sina nya kunskaper och på sikt spelar det roll för om de vill stanna i sin nuvarande organisation" (Serder, 2016, s. 4). Detta lyfter även Regeringskansliets rapport (2016) fram:

När det gäller upplevelse av att deras nya kompetens från forskarskolan tas till vara av skolledning är respondenterna delade i två läger: Drygt hälften anser att den i ganska liten utsträckning, mycket liten utsträckning eller inte alls tas till vara, medan nästan hälften anser att deras nya kompetens tas till vara i mycket stor eller ganska stor utsträckning (Regeringskansliet, 2016, s. 8).

Man kan alltså konstatera att det till stor del handlar om huruvida huvudmän och rektorer ser behoven för forskarutbildade lärare och förstår hur de kan använda dessa i verksamheten. Regeringskansliet (2016) skriver:

Bland huvudmän som har lärare/förskollärare som har återkommit till skolan/förskolan pekar flera på svårigheter kring att dra nytta av den forskarutbildade läraren/förskolläraren. Det kan handla om allt från att läraren har för smal kompetens till att finna former och strukturer för att dra nytta av kompetensen (ibid., s. 8).

Å ena sidan ser vi alltså en grupp lärare med många kompetenser och höga ambitioner, men som i många fall upplever att de har små möjligheter att utnyttja dessa fullt ut. Å andra sidan ges en bild av en profession som kan röra sig i olika arenor samtidigt. Vi ser erfarna lärare som förmår att se och förklara skolan utifrån ett forskningsperspektiv. Här ser vi kanske potentiella lärarutbildare, pedagogiska utvecklare i regionala utvecklingscenter eller i kommuner. Med ett tydligare uppdrag där de forskarutbildade lärarnas kompetenser tas tillvara finns möjlighet att fler stannar kvar i skolan, vilket var syftet med de statliga satsningarna på forskarskolorna och karriärstegsreformen. Positivt tolkat kan således denna grupp, när man ser den som en ny profession, bidra till att verka i mellanrummet mellan skola och akademi.

Avslutningsvis vill vi tacka alla lärare som har tagit sig tid att svara på vår enkät. Vi tackar även docent Andreas Bergh från Örebro universitet för ovärderlig hjälp i framtagandet av enkätfrågorna.

Referenser

- Ballou, K. A. (1998). A concept analysis of autonomy. *Journal of Professional Nursing*, 14(2), 102-110.
- Bergh, A. (2015). Local quality work in an age of accountability – between autonomy and control. *Journal of Education Policy*, 30(4), 590-607.
- Berliner, D. C. (1988). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Bromme, R., & Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: the structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5, 261-267.
- Capano, G. (2009). Understanding Policy Change as an Epistemological and Theoretical Problem. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 11(1), 7-31.
- Hultman, G. (2001). *Intelligenta improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen* Lund: Studentlitteratur.
- Kauko, J., & Wermke, W. (u.u.). The contingent sense-making of contingency: epistemologies of change and coping with complexity in comparative education, inskickat till *Comparative Education Review*.
- Nytell, H. (2006). *Från Kvalitetsidé till kvalitetsregime. Om statlig styrning av skolan* Uppsala: Uppsala Universitet.
- Regeringskansliet. (2016). *Forskarškolor för lärare och förskollärare – en uppföljning av fyra statliga satsningar* Retrieved from Stockholm:
- Serder, M. (2016). *Tillbaka i skolan som kommunlektor. Intervjuer med forskarutbildade lärare kring deras uppdrag hos kommunala och enskilda huvudmän*. Malmö: Kommunförbundet Skåne.
- Promemoria U2012/4904/S *Karriärvägar m.m. i fråga om lärare i skolväsendet*.
- SOU. (2014: 5). *Staten får inte abdikera – om kommunaliseringen av den svenska skolan [The state is not allowed to resign. On the municipalisation of the Swedish school]*. Stockholm.
- Wermke, W. (2011). Professional development in context. Teachers' Professional Development Culture in Germany and Sweden. *Professional Development in Education*, 37(5), 665-683.
- Wermke, W., & Frisch, M. (2013). *Svenska lärares kompetensutvecklingskultur*. Uppsala universitet.

Bilagor

Skalor

Tabell 1: Autonomiskalor

Dimension 1 *Självstyre:*

- 1) Jag upplever att mina kriterier för vad som kan ses som bra pedagogisk verksamhet har utvecklats.
- 2) Jag kan bättre försvara och motivera vad jag gör i min undervisning.
- 3) Jag har fått ett mer utvecklat professionellt språk.
- 4) Jag har fått ett mer utvecklat akademiskt språk.
- 5) Jag kan bättre analysera problem i pedagogiska och didaktiska verksamheter.

Dimension 2 *Kritisk reflektion:*

- 1) Jag reflekterar mer över pedagogiska och didaktiska teoriers förklaringsförmåga och begränsningar.
- 2) Jag reflekterar mer över så kallad "best practice" i relation till i vilka kontexter dessa har utvecklats.
- 3) Jag har blivit mer kritiskt medveten när det gäller forskningsresultat om vad bra pedagogisk och didaktisk verksamhet kan vara.
- 4) Jag reflekterar mer över skolpolitikens krav på lärare och dess konsekvenser för den didaktiska-pedagogiska verksamheten.
- 5) Jag har fått en ökad förståelse för kursplaner och läroplanen som uttryck för politiska intentioner.
- 6) Jag uppfattar att jag har fått en ökad förmåga att reflektera kring mitt eget ämnesdidaktiska handlande.

Dimension 3 *Akademiska och professionella förmågor:*

- 1) Jag har ökat min ämneskompetens.
- 2) Jag har ökat min ämnesdidaktiska kompetens.
- 3) Jag har ökat min pedagogiska kompetens.
- 4) Jag upplever att jag har "vuxit" professionellt.
- 5) Jag upplever att jag har "vuxit" akademiskt.
- 6) Jag har lärt mig att resonera mer systematiskt kring olika problem i mitt yrke.
- 7) Jag har lärt mig att värdera forskning om skolan och undervisning mer reflekterat.
- 8) Jag hittar lösningar för pedagogiska och/eller didaktiska problem snabbare.
- 9) Fritt efter Sokrates, så vet jag idag mer om vad jag inte vet.
- 10) Jag vet bättre var jag kan söka kunskaper eller stöd för att lösa didaktiska eller pedagogiska problem.

Dimension 4 *Självkontroll:*

- 1) Jag kan bättre motivera mina pedagogiska och didaktiska handlingar.
- 2) Jag kan bättre förändra vissa ogynnsamma rutiner i mitt arbete, eftersom jag blir snabbare medveten om dem.
- 3) Jag vet i högre grad vilka mina professionella värderingar är.
- 4) Jag arbetar mer än tidigare.
- 5) Jag upplever att jag har lättare att sortera i vilka uppgifter jag tar på mig.
- 6) Jag förstår mig själv bättre angående hur jag förhåller mig i relation till mina elever.
- 7) Jag förstår mig själv bättre angående hur jag förhåller mig i relation till mina kollegor.
- 8) Jag förstår mig själv bättre angående hur jag förhåller mig i relation till min chef.

Dimension 5 Professionell frihet:

- 1) Jag känner mig säkrare i min pedagogiska och didaktiska verksamhet.
- 2) Jag kan bättre stå upp mot andras försök att påverka min pedagogiska och didaktiska verksamhet.
- 3) Förväntningar från andra stressar mig mindre.

Dimension 6 Beslutsmöjligheter, delaktighet i beslutsprocesser:

- 1) Jag kan på ett mer öppet och offensivt sätt initiera en diskussion om frågor i verksamheten som inte fungerar.
- 2) Mina kommentarer och min kritik tas på allvar.
- 3) Jag känner att jag kan bestämma mer om min egen undervisning.
- 4) Jag har en känsla av att jag kan bidra på ett signifikant sätt till i skolans utveckling.
- 5) Kollegor söker mitt råd mer.
- 6) Föräldrarna accepterar mitt pedagogiska och didaktiska omdöme mer.

Skala: 1: stämmer inte alls, 2: stämmer lite, 3: stämmer ganska mycket, 4: stämmer helt och hållet

	<i>Självstyre</i>	<i>Kritisk reflektion</i>	<i>Akademiska och professionella förmågor:</i>	<i>Självkontroll:</i>	<i>Professionell frihet</i>	<i>Beslutsmöjligheter, delaktighet i beslutsprocesser:</i>
Cronbach's referensgrupp	α 0,76	0,74	0,85	0,69	0,64	0,62
Cronbach's Stockholm	α 0,84	0,82	0,83	0,88	0,53	0,77

Tabell 2: Skalor kvalitet

Dimension 1 Vetenskaplig kvalitet:

Genom forskarutbildningen har jag fått en ökad förståelse kring frågor om vetenskaplig kvalitet när det gäller...

1. det specifika forskningsområde inom vilket jag skrivit min uppsats.
 2. vetenskapligt arbete i mer generell mening.
 3. val av vetenskaplig metodik.
 4. hur teoretiska perspektiv och begrepp kan användas för att studera olika empiriska underlag och frågeställningar.
 5. förmåga att kunna analysera och förstå komplexa företeelser och situationer.
 6. vetenskapens möjligheter och begränsningar.
-

Dimension 2 Pedagogiska och didaktiska kvaliteter:

Forskarutbildningen har bidragit till att jag fått en ökad förståelse för pedagogiska/didaktiska kvaliteter när det gäller...

1. hur yttre villkor eller förutsättningar påverkar arbetet i den lokala skolan.
2. möjligheten att problematisera och diskutera innehållsliga frågor.
3. hur processer kan synliggöras och perspektiveras för att på så sätt överväga olika didaktiska val.
4. hur olika sätt att språkligt benämna specifika situationer kan. återspegla skillnader i exempelvis synsätt på lärande, människor och kunskap.

Dimension 3 Utbildningens och undervisningens kvalitet:

Forskarutbildningen har gjort att jag i min nuvarande roll känner mig bättre rustad att bidra till att utveckla utbildningens och undervisningens kvalitet när det gäller...

1. hur forskning kan användas för att inspirera till kreativa processer som utvecklar skolans verksamhet.
2. hur verksamheten ska kunna utvecklas i enlighet med vetenskap och beprövad erfarenhet.
3. hur jag kan leda mina kollegor på ett konstruktivt och förtroendeingivande sätt.
4. förmåga att stötta och utmana kollegiet i komplexa diskussioner, exempelvis olika synsätt på kvalitet.

Dimension 4 Politiskt perspektiv på kvalitet

Forskarutbildningen har bidragit till att jag fått en ökad förståelse för hur politisk styrning och/eller annan påverkan från olika aktörer påverkar lärares arbete när det gäller...

1. hur utbildningspolitiska reformer kan möjliggöra och begränsa pedagogisk verksamhet.
2. hur nationella myndigheters arbete kan möjliggöra och begränsa pedagogisk verksamhet.
3. hur lokala förutsättningar (huvudman och skola) kan möjliggöra och begränsa pedagogisk verksamhet.
4. hur extern styrning kan tolkas och omsättas i skolans verksamhet.

Skala: 1: stämmer inte alls, 2: stämmer lite, 3: stämmer ganska mycket, 4: stämmer helt och hållet

	<i>Vetenskaplig kvalitet</i>	<i>Pedagogiska och didaktiska kvaliteter</i>	<i>Utbildningens och undervisningens kvalitet</i>	<i>Politiskt perspektiv på kvalitet:</i>
Cronbach's α	0,75	0,67	0,76	0,98
Referensgrupp				
Cronbach's α	0,72	0,94	0,82	0,96
Stockholm				
