



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Vi gör en insats för framtidens värld”

- effekter av en systemteoretisk modell för
skolutveckling vid åtta skolenheter i en kommun
Christina Lundh

Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Mastersprogram i utbildningsledarskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2012
Handledare:	Monica Larson
Examinator:	Viktor Aldrin
Rapport nr:	VT12-IPS-02 PDAU62

Abstract

Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Mastersprogram i utbildningsledarskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2012
Handledare:	Monica Larson
Examinator:	Viktor Aldrin
Rapport nr:	VT12-IPS-02 PDAU62
Nyckelord:	systemteori, socialkonstruktionism, sociokultur, interaktionism, ledarskap, organisationsstruktur,

Syfte: Studiens syfte är att identifiera framgångsfaktorer respektive hinder vid implementeringen av systemteoretiskt förhållningssätt ute i skolors verksamheter samt hur detta kommer till uttryck i det fortsatta arbetet med att utveckla skolorna. Specifika frågeställningar är: Hur pedagogernas nyvunna kunskap kommer till uttryck i kontakten med elever, kollegor och ledning samt vilka de bidragande orsakerna är till att enheterna lyckas / misslyckas i sina intentioner att följa skolutvecklingsmodellen? Vilka framgångsfaktorer och hinder vid implementeringen av systemteoretiska förhållningssätt framkommer?

Teori: Studien har sin teoretiska utgångspunkt i den interaktionistiska och etnometodologiska skolan som tillsammans utgör socialkonstruktionismen. Skolans miljö är starkt präglad av olika kulturella markörer. Skolan som institution har genom åren haft en stark ställning i samhället. I dagens samhälle präglas skolan av mångfald och flerstämmighet vilket påverkar det individuella och kollektiva lärandet. Det måste finnas en social kontext annars sker ingen kognitiv utveckling. Studien har inslag av både socialkonstruktionistiskt respektive sociokulturellt perspektiv eftersom den delvis går ut på att se hur pedagogerna kommunicerar sin nyvunna kunskap med sin omvärld.

Metod: Avsikten med den här studien är att se effekterna av skolutvecklingssatsningen vid åtta skolenheter i en kommun. Två metoder har använts vid datainsamlingen: Webbenkät respektive fokusgruppsintervjuer. Den empiriska grunden för studien är alltså intervjuer och enkäter samt i en vidare bemärkelse textanalys av transkriberingar från intervjuerna och kommentarerna i enkätmaterialen. Sammanlagt mailades länken ut till 350 personer och den besvarades av 51 stycken på 7 skolor. Totalt var det 17 personer som deltog i fokusgruppsintervjuerna och de deltagande uppvisar, med ett undantag, en representativ bild av hur antalet signifikanta personer fördelar sig utifrån befattning på enheterna. Sammanlagt bygger studien på 68 respondenters upplevelser av projektet systematisk skolutveckling utifrån ett systemteoretiskt perspektiv och förhållningssätt.

Resultat: Framgångsfaktorer är att man utvecklat ett gemensamt yrkesspråk grundat på systemiskt förhållningssätt. De mellanmänniska relationerna är viktiga i att skapa harmoni och trivsel på arbetsplatsen. Det avspeglar sig i ett gott värdskap, hur man bemöter andra och hur professionellt man uppträder som ambassadör för sin verksamhet. Respondenterna är ett ansikte utåt och genom sitt sätt att agera påverkar de sin omgivning. Respondenterna ser helheten av sin verksamhet och att de försöker sätta nya mål som leder framåt samtidigt som man utvecklar och förändrar utifrån de behov som redan finns. Barn- och elevsynen har förändrats vilket framträder i resultatet likaså hur man omvandlat sitt sätt att se på och bemöta föräldrar. Som hinder vid implementeringen nämns bl.a. personalombyten, tidsbrist, Individens egna fördomar/ låsningar samt i viss mån ett vikande intresse från såväl personal som ledning. Framgångsfaktorerna upplevs vara: tid för reflektion, gruppdiskussioner, handledning, lärande besök, att flera individer från samma verksamhet deltar, samt en rektor som har en positiv inställning och är drivande i arbetet med skolutveckling. En hundra procentig måluppfyllelse kan dock aldrig uppnås då varje enskild individ konstruerar sin egen kunskap utifrån hur man själv upplever verkligheten därför kan man i studien se att människor uppfattar projektet på helt skilda sätt trots att de fått exakt samma utbildning.

Förord

När jag som en bland flera kollegor på min skola fick uppdraget att vara signifikant person i en skolutvecklingsåtgärdsplan i systemiskt förhållningssätt och systematiskt kvalitetsarbete vaknade mitt intresse för ledarskap. Jag blev nyfiken på att lära mig mer om pedagogiskt ledarskap, strategier för personalutveckling, kvalitetsarbete i skolan och hur jag som pedagog skulle kunna utveckla mig. Jag började studera utbildningsledarskap med ett särskilt fokus att rikta in mina examinationsarbeten på projektet systematisk skolutveckling. Den systemteoretiska modellen har därför studerats från alla möjliga håll och kanter under min studietid och resulterat i ett flertal mindre arbeten. Det är dessa som nu legat till grund för den slutliga examinationsuppsatsen i utbildningsledarskap.

Processen med uppsatsen har tagit drygt två år. Jag har bråklat med texten, ena stunden har allt varit bra för att i nästa stund kännas helt fel. Stundtals har jag förmodligen varit ganska odräglig mot min familj. Vid ett tillfälle frågade min man om jag var gift med honom eller med datorn. Nu är mitt arbete förhoppningsvis i hamn och då lovar jag att ägna mer tid åt min familj och bara njuta av att verkligen vara ledig när jag kommer hem från jobbet.

Under arbetets gång har jag haft ett ovärderligt stöd i min handledare Monica Larson. Hon har peppat mig, kommit med utmanande frågor, tvingat mig att se ur flera olika perspektiv och varit ett bollplank. Hon har inte stressat mig under de perioder då mitt arbete krävt att jag låtit uppsatsen stå tillbaka, men en försiktig fråga då och då om hur det går med arbetet har gjort att jag aldrig släppt tanken på att fullfölja det jag påbörjat. Ett stort tack Monica för hjälp och stöd i detta, som synes, evighetslånga skrivarbete.

Jag vill därför passa på att tacka alla som gjort det möjligt att genomföra studien; alla respondenter som ställde upp och lät sig intervjuas om systematisk skolutveckling, alla som tog sig tid till att besvara webbenkäten, rektorer som hjälpte till att vidarebefordra mina mail till berörda personer och förvaltningsledningen som så frikostigt under fem dagar lät mig slutföra min uppsats.

Sist men inte minst vill jag tacka min familj som alltid stöttat mig i allt vad jag tagit mig för att göra. Jeff, Camilla och Therese och lille Tim – ni är min inspiration!

Alingsås maj 2012

Christina Lundh

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Litteraturoversikt och teoretisk inramning	7
2.1 Litteraturoversiktens upplägg	7
2.2 Lärares uppgift och ledarskap	8
2.2.1 Bärande analytiska begrepp i lärares ledarskap	9
2.3 Ledarskapet ur ett interaktionistiskt perspektiv	10
2.4 Skolutveckling kräver samverkan mellan individer	12
2.5 Problembaserad skolutveckling	13
2.6 Lärande organisationer och lärcentrerat ledarskap	14
2.7 Lärcentrerat ledarskap	17
2.8 Hållbart ledarskap skapar och bevarar hållbart lärande	19
2.9 Skolors organisationsstruktur	21
2.10 "Teacherleaders" betydelse för skolutveckling	22
2.11 Att vara systemisk i ett systematiskt utvecklingsarbete, vad innebär det?	24
2.11.1 Känsla av sammanhang – KASAM	25
3. Syfte och frågeställningar	27
3.1 Syfte	27
3.2 Frågeställningar	27
4. Teoretisk utgångspunkt	28
4.1 Socialkonstruktionism	28
4.2 Sociokultur	30
5. Metod	31
5.1 Metodologiska överväganden	32
5.2 Metodiskt tillvägagångssätt	33
5.2.1 Undersökningsgrupp och urval	33
5.3 Fokusgrupp som undersökningsmetod	34
5.4 Enkät som metod	35
5.5 Bearbetning och analys	36
5.6 Relevans	37
5.7 Generaliserbarhet	37
5.8 Bortfall	37
5.9 Tillförlitlighet och trovärdighet	38
5.10 Forskningsetiska principer	38
5.11 Forskningsetiska överväganden	39
5.12 Avgränsningar	39
5.13 Resultatredovisningens struktur	39
6. Analys och Resultatredovisning	40
6.1 Individens perspektiv på systematisk skolutveckling	41
6.1.1 Individens syn på sig själv och sitt yrke	41
6.1.2 Individens inställning till skolutveckling	43
Systemteoretiska modeller och verktyg	43
Tänkande-nivå	44
Görande-nivå	44

Praxisteoretisk nivå	44
6.5.3 Kunna överblicka helheten	46
6.5.4 Resultat i barngrupp/klassrum	47
6.5.5 Effekter som respondenterna tycker sig märka i sina barn- resp. elevgrupper	47
6.2 Systematisk skolutveckling ur ett kollektivt perspektiv	48
6.2.1 Samspel och samskapande.....	49
Socialt klimat på arbetsplatsen	49
6.2.2 Inställning till skolutveckling	51
Samsyn kring systemteorins betydelse	51
Känsla av sammanhang och begriplighet	51
Känsla av delaktighet.....	51
Engagemang och Vilja.....	52
6.3 Systematisk skolutveckling ur ett organisations- och ledarskapsperspektiv	53
6.3.1 Ledarskapets betydelse för projektet	55
Ett pedagogiskt och didaktiskt ledarskap.....	55
Ledarens mål och vision	56
Personlighet och ledarstil.....	56
Resultat- och målstyrning	57
6.4 Processledarnas roll i projektet.....	58
6.4.1 Uppfattningar om valet av signifikanta personer.....	60
6.4.2 Processledarnas förväntningar	60
6.4.3 Processledarnas uppfattningar om målen med projektet	61
6.4.4 Personliga erfarenheter av projektet enligt fokusgrupperna	62
6.4.5 Processledarnas upplevelser av rektors förväntningar/krav.....	63
6.4.6 Processledarnas upplevelser av kollegornas förväntningar/krav	64
6.4.7 Stöd i arbetet som processledare.....	65
6.5 Sammanfattning.....	66
6.6 Respondenternas uppfattningar om hinder för systematisk skolutveckling	67
6.6.1 Tidsbrist	67
6.6.2 Låg prioritering hos rektorena	67
6.6.3 Toppstyrt och påtvingat	68
6.6.4 Kollegors attityder	68
6.6.5 Personalomsättningar.....	68
6.6.6 Hög arbetsbelastning och stress	69
6.7 Framgångsfaktorer vid implementeringen av systematisk skolutveckling	69
6.7.1 Vad behövs fortsättningsvis?	71
7. Diskussion	71
7.1 Inledning.....	71
7.2 Är det så att kravet på måluppfyllelse bromsar en utvecklingsorganisation?	73
7.3 Förändringsarbete och skolutveckling.....	74
7.4 Hur kommer pedagogernas nyvunna kunskap om systemiskt förhållningssätt till uttryck i kontakten med elever, kollegor och ledning?.....	74
7.5 Ledarskap och verksamhetsutveckling.....	75
7.6 Skolan som lärande organisation, ett interaktionistiskt uppdrag.....	77
7.8 Skolutveckling och organisationsutveckling förutsätter varandra.....	78
7.9 Vilka är de bidragande orsakerna till att enheterna lyckas / misslyckas i sina intentioner att följa skolutvecklingsmodellen?	81
7.10 Avslutning	82
7.11 Fortsatt forskning.....	82

Referenser	83
Elektroniska referenser	85
Bilagor	86

1. Inledning

Inom det pedagogiska området hörs ordet skolutveckling allt som oftast. Skolan skall utvecklas, förbättras, nå högre måluppfyllelse och ha visioner inför framtiden. Många kommuner tar hjälp av konsulter i sin strävan att/med hopp om att kompetensutveckla pedagogerna och därigenom utveckla skolorna. Men skolutveckling kan te sig på många olika sätt och olika personer har olika perspektiv på skolutveckling. Det är viktigt för alla ansvariga att tänka på vilket perspektiv man anlägger och vilken form av skolutveckling man avser att bedriva eftersom detta troligen kommer att avspegla sig i rektors ledarskap.

Skolutveckling skulle kunna ses som ett kollektivt lärande i den bemärkelsen att pedagogerna befinner sig i en gemensam situation och utifrån detta perspektiv ska ha samma förutsättningar. Samtidigt får man ha i åtanke att de projekt som är avsedda att utveckla skolan inte alltid upplevs renodlat positivt. Det tas emot känslomässigt på olika sätt av olika individer. Ett skolutvecklingsprojekt är tänkt att mobilisera deltagarnas psykiska energi men är samtidigt situerat. Energin och viljan hos deltagarna att driva ett utvecklingsarbete är ofta störst i början men efter hand så svalnar tyvärr intresset. Detta brukar benämnas som en projektinfarkt – man vill så mycket men i slutändan så blir det så lite? Det kan också vara svårt för de inblandade att verkligen se effekterna av satsningarna och sin egen inblandning. Ibland kan deltagarnas upplevelse av att inte nått ända fram försvåra för kommande satsningar. Jag hör ofta kollegor tala i termer av att: ”Nu vill de att vi ska göra..., Har vi inte tillräckligt med arbete ska vi göra detta också, jag ser ingen skillnad mot hur det var tidigare så det här med skolutveckling är bara ett spel för gallerierna.”

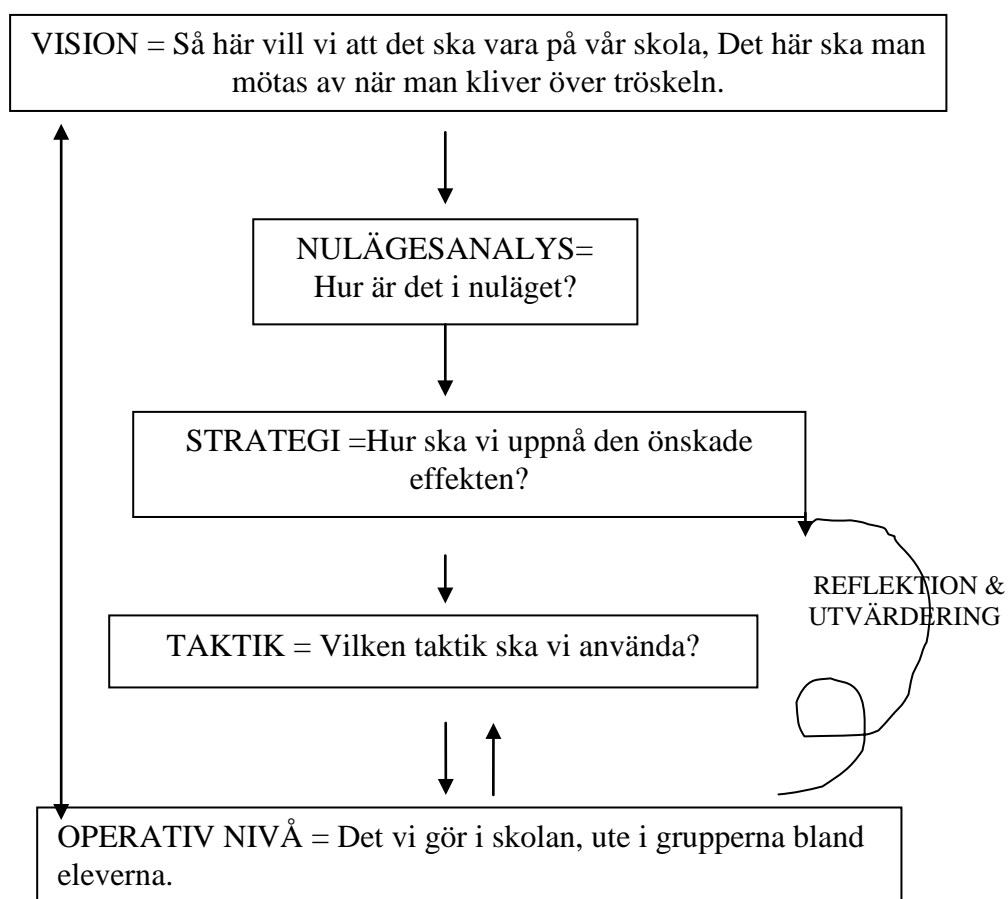
Det finns en stor frihet bland pedagogerna att verka för att skolutveckling ständigt sker i interaktion med eleverna och arbetskamraterna. Men eftersom det är individer vi arbetar med så blir utfallet olika i de olika grupperna. Därför kan vissa arbetsmetoder vara mer gynnsamma i en grupp medan de fungerar sämre i en annan grupp. I den kommun som jag avser att studera har Barn- och ungdomsförvaltningen beslutat sig för att driva ett skolutvecklingsprojekt i samarbete med Didaktikcentrum AB.¹ Förvaltningen har under flera år haft fortbildning med detta företag och det växte fram ett ömsesidigt intresse av att hitta nya former för fortbildning. Förvaltningen ville hitta former för skolutveckling som, enligt den nuvarande förvaltningschefen, gjorde en skillnad i vardagen. Hon menar att det kan vara svårt att sprida kunskapen i organisationen och det kan vara svårt för pedagogerna att göra förändringar även om man rent teoretiskt tycker att det är bra. Under en tvåårsperiod diskuterades samarbetet från och till innan man kom i gång med projektet. Ett arbete av den här digniteten kräver så klart engagerade personer som driver arbetet framåt och som tar ett extra stort ansvar för projektets fortlevnad. Därför satsades det på att utbilda särskilt

¹ **Didaktikcentrum AB** är ett utbildningsföretag inom [Frida Utbildning AB](http://www.frida.se). Verksamheten bygger på forskning och beprövad erfarenhet. Företaget startades 1997 och funnits sin plats i ett stort nätverk av forskare, skolutvecklare och praktiker. Efter många framgångsrika år har de enligt egen utsago skaffat sig en gedigen erfarenhet inom hållbar systematisk skolutveckling och arbetar idag med skolutveckling i hela landet, allt från enstaka fortbildningsdagar till längre och mera genomgripande utbildningsprojekt. Under de senaste åren har deras huvudinriktning varit fleråriga rektorsutbildningar, processledarutbildningar, bedömning och betyg samt IUP med skriftliga omdömen. (<http://www.didaktikcentrum.se/Page.asp?PageId=275>)

intresserade personer i ledarskap. "Frivolten i Göteborg"² engagerades för detta uppdrag och läsåret 2006/2007 sju sattes projektet.

1.1 Kort beskrivning av skolutvecklingsatsningen i en västsvensk kommun

För att ge en bakgrundsbild till min studie är det av vikt att redan här introducera utvecklingsprojektet benämnt "systematisk skolutveckling". Projektet kan sägas utgå från två grundpelare: dels utvecklande av förhållningssätt utifrån en systemteoretisk modell och dels ett systematiskt kvalitetsarbete. Barn- och ungdomsförvaltningen satsade inledningsvis en stor summa pengar för att med hjälp av "Didaktikcentrum" och "Frivolten" vidareutbilda processledare, sk. signifikanta personer, och skolledare vid två grundskolor i att leda utvecklingsarbetet på enheterna. Tanken var att alla kommunens skolor successivt skulle sätta igång med samma process inom de följande åren. Projektet slutfördes under 2011 i och med att processledarna vid de sista enheterna i kommunen då utbildades i systemteoretiskt förhållningssätt. Genom projektet ska skolorna ha fått modeller för att göra nulägesanalyser, utvärdera, initiera och implementera fortsatt arbete ute i klasserna. Bilden nedan är ett försök att åskådliggöra modellen som enheterna idag arbetar utefter:

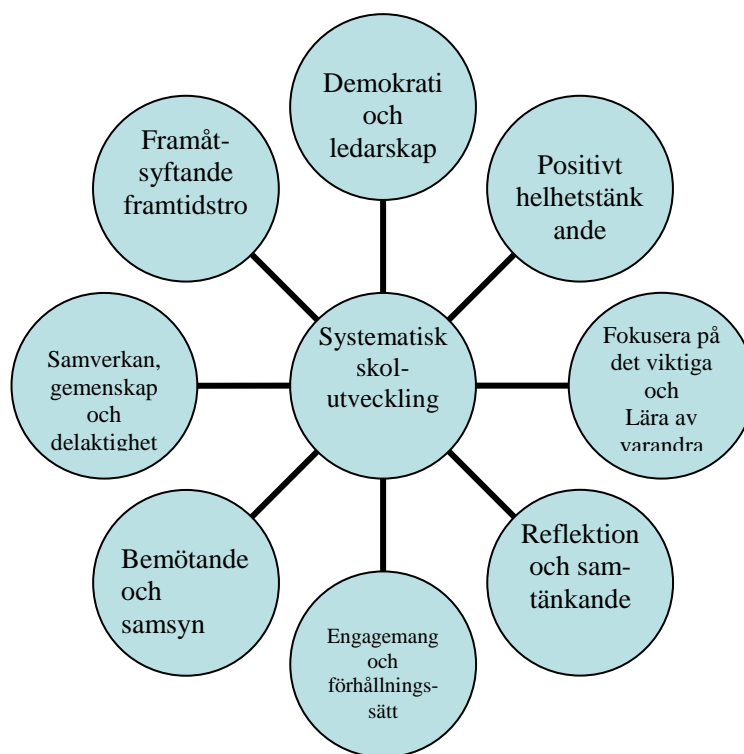


Figur 1. Modell för utvärdering och skolutveckling.

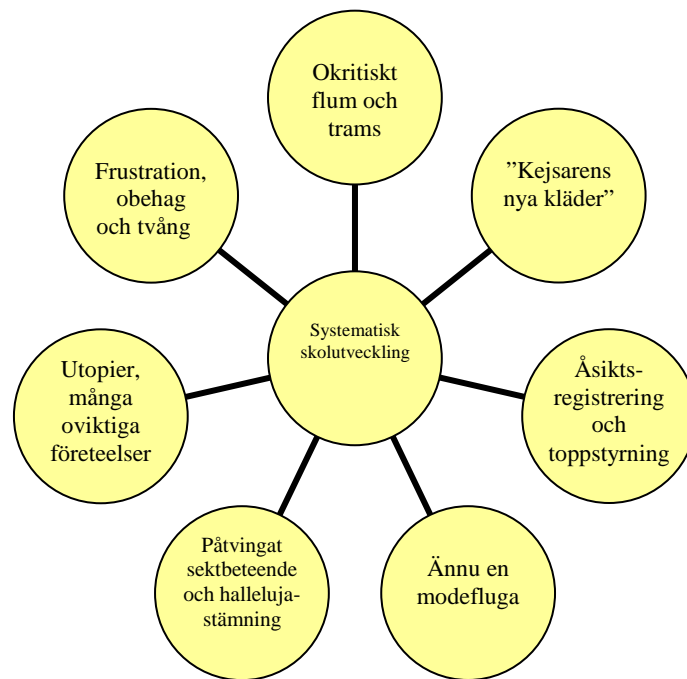
² Frivolten i Göteborg skriver i sin presentation att de "arbetar med utbildning, handledning, konsultation samt chefs- och personalutveckling. Frivolten bärande idé och uppdrag är att skapa förutsättningar för människor att utveckla goda liv både privat och professionellt - även i mycket komplexa livs- och arbetssituationer. Frivolten är sedan 1994 en ledande aktör i det nätverk av organisationer som arbetar med att utveckla Systemisk teori och praktik." (<http://www.frivolten.se/home.php?section=omfrivolten>)

Barn- och ungdomsnämnden har dessutom antagit en utvecklingsstrategi baserad på ovanstående modell vilken skall implementeras inom förvaltningens alla led; administration såväl som skolverksamhet. Skolutveckling och pedagogiska frågor har alltid intresserat mig. Då den här satsningen omfattade alla skolenheter så kände jag att en uppföljning av effekterna av denna skulle ha ett stort värde inte bara för min egen del, utan även för andra som intresserar sig för systemiskt förhållningssätt och systematiskt utvecklingsarbete inom pedagogisk verksamhet. Det var viktigt för mig att nå ut till så många som möjligt därför valde jag att använda en webbenkät som underlag för studien i kombination med fokusgruppsintervjuer. En beskrivning av detta återfinns i metodavsnittet.

I min enkät bad jag respondenterna att beskriva systematisk skolutveckling med för dem viktiga ord. Det framgår att respondenterna har uppfattat utbildningsinsatserna på vitt skilda sätt och ibland diametralt olika: Antingen har man en positiv inställning till och uppfattning om systematisk skolutveckling eller så har man en negativ inställning till och uppfattning om det samma. Vilket figurerna nedan visar. De teman som framträder i figurerna ligger till grund för litteraturöversikten och den teoretiska inramningen.



Figur 2. Respondenternas positiva beskrivningar av projektet "systematisk skolutveckling"



Figur 2. Respondenternas negativa beskrivningar av projektet "systematisk skolutveckling"

När jag läser en text anser jag att bilder ger ett stöd för textens innehåll vilket ökar läsbarheten. Detta har jag tagit fasta på i den här studien vilket innebär att det förekommer figurer, tabeller och illustrationer vars syfte är att underlätta för läsaren. Det är min förhoppning att arbetet kommer att läsas av fler än akademiens representanter och att den ska inspirera till fortsatt lärande inom skolutvecklingsfältet

2. Litteraturöversikt och teoretisk inramning

2.1 Litteraturöversiktens upplägg

Den teoretiska inramningen kommer, ur olika forskningsperspektiv att beröra lärares gemensamma respektive individuella läroprocesser. Det centrala innehållet bottenar i olika teorier om skolutveckling såsom bland annat *systemteori*, *socialkonstruktionism* och *interaktionism* för att nämna några. I den här studien integreras dessa tre perspektiv på skolutveckling i och med att ett systematiskt förhållningssätt och systemiska tankar bygger på interaktion och kommunikation. Även om studien som sådan bör läsas med vetskapen om att min ontologiska³ utgångspunkt är det socialkonstruktionistiska perspektivet måste man vara medveten om att dessa tre synsätt samverkar i studien och belyser olika delar av systematisk skolutveckling. Dessa delar behövs för att kunna se helheten.

Skolan är en institution i ständig förändring och därmed måste pedagogerna följa med sin tid och leda eleverna utifrån den värld vi lever i. Hur skolan ska utvecklas finns det olika idéer om men det som är avgörande är lärares förhållningssätt och inställning till skollagens syfte

³ **Ontologi** – från grek. *óntos* som betyder varande och *logos* vilket betyder lära, dvs. lärandet om varandet. (Åsberg, 2001). Allmänt definieras ontologi som läran om verklighetens uppbyggnad” vad som verkligen och obetingat existerar”(Liedman 1993:242) alltså vår världsbild och verklighetsuppfattning.

att främja elevers motivation och lust att lära, samt hur man lever upp till detta. Hur byggs skolans organisationer upp? Vad är det som styr rollerna i en grupp och hur kommer det sig att en del lärare är villiga att ta sig an uppgifter och ser möjligheter i ett förändringsarbete medan andra kollegor ser svårigheter och problem? Varför är en del benägna att ta på sig ledande uppgifter medan andra skyr det som pesten. I litteraturöversikten som följer beskrivs bland annat lärares uppdrag och ledarskap i relation till elever, kollegor och skolutveckling. Olika perspektiv på ledarskap lyfts också fram.

2.2 Lärares uppgift och ledarskap

När lärartjänster annonseras ut ser man att arbetsgivarna lägger särskilt stor vikt vid samarbetsförmåga, flexibilitet, initiativförmåga och ansvarstagande. Men läraryrket handlar också om ett eget fortsatt kontextuellt lärande i samverkan med såväl elever som kollegor. Gustafsson (2007) har genom intervjuer med lärare kommit fram till två kategorier som respondenternas beskrivningar av läraryrket mynnar ut i. Den första kategorin är *elevers lärande* och den andra är *omsorgen om eleverna*. Hur läraren förstår sitt uppdrag har stor betydelse för hur han/hon kommer att bedriva undervisning med sina elever. I grunden handlar lärande om att skapa ett gott mellanmännisklig klimat som bygger på tillit och respekt samt en tro på att alla människor vill väl och gör sitt bästa utefter rådande förhållanden. Det innebär att läraren måste vara lyhörd inför elevernas individuella behov likväl som till gruppens behov, samtidigt som han/hon fungerar som en inspiratör och utmanare. Dessutom ska läroplanens direktiv med måluppfyllelse ständigt ligga som ett raster över hela undervisningen. Lärare måste förutom ämneskunskaper även ha teoretiska kunskaper om hur elever lär sig. De måste även ha ett kritiskt förhållningssätt i kunskapandet och kunna problematisera i sin undervisning. Ett sätt är att arbeta tematiskt med ämnesintegrerad undervisning och projekt. I Lpo94 ersattes begreppet inläring med lärande och lärarna fick ett tydligare uppdrag att åstadkomma lärande och inte endast genomföra undervisning, skriver Carlgren (2008/3 Pedagogiska magasinet)

Det kunskapssamhälle som vi idag lever i är i ständig förändring vilket ställer krav på eleverna att utvecklas till självständiga, självreglerande, ansvarstagande och flexibla människor, skriver Carlgren (2008) Lärares uppgift är att hjälpa eleverna att utveckla dessa förmågor och Carlgren menar att läraryrket innebär att skapa meningsfulla sammanhang samt att organisera verksamheten och leda undervisningen så att den främjar lärande och utveckling samt verka för en god social fostran i ett kontextuellt sammanhang där eleverna lär av och med varandra. Lärares roll är bland annat att vara en förebild och sätta tydliga gränser samtidigt som man utvecklar en god relation till sina elever. Colnerud och Granström (2002) skriver:

Eftersom livet är ett ömsesidigt samspel så bär varje individ ett visst mått av ansvar för andra människors livskvalitet. I varje mänskligt möte bär vi något av den andra människans möjligheter i våra händer. /.../ Lärare har elevernas liv i sina händer. Detta är en konsekvens av lärarens professionella uppdrag, och blir därmed än mer ansvarsfullt, eftersom eleverna är skyldiga att gå i skolan. Det finns därför inget skäl att ta lätt på lärarens rätt och skyldighet att ingripa för att skydda elevernas rättigheter. (2002, s.173)

Det måste vara en balans mellan lärarens kamratliga relation till eleverna samt ledarskapets auktoritet. "Lärares personliga engagemang är avgörande för upprätthållandet av den demokratiska processen" skriver Gustafsson. (2007, s.208) Det är inte lätt för läraren att på samma gång hålla sig "...à jour med vad som händer inom den vetenskapliga sfären och det som forskningen visar i relation till barns lärande, alltså *teoretisering och kunskapsbildning*

samt att bedriva *skolutveckling* med elevernas situation i klassrumsmiljön i fokus. Rapp (2006) hänvisar till Robertsons (1997) forskning som visar att det verkar finnas ett visst motstånd till forskning i skolan. Robertson ”pekar på att lärararbete är fyllt av stressfaktorer och vardagsbekymmer och att det många gånger är svårförutsebart vilken kunskap som lärare kommer att vara i konkret behov av.”(2006, s.169)

Det är viktigt att lärare har en *inlärningsteoretisk utgångspunkt*. Det handlar om att ha en *koppling mellan teorin och praktiken*”.(Lundh 2009:1, Kursen Pedagogiskt ledarskap för didaktisk utveckling) Gustafsson (2007) skriver att lärarens personliga engagemang är avgörande för upprätthållandet av den *demokratiska processen*. Vilken betydelse får då lärarens ledarskap för elevernas och verksamhetens utveckling?

2.2.1 Bärande analytiska begrepp i lärares ledarskap

Att vara lärare innebär att vara en organisatör och enligt Gustafsson (2007), skapa gynnsamma lägen för lärande där elever och lärare kan mötas. Det handlar om att skapa lust och positiva förväntningar hos eleverna och att väcka deras intresse och nyfikenhet för lärandet samtidigt som de involveras i arbetet. På så sätt är det elevernas egna drivkrafter som är verksamma i processen. Detta kan man göra genom att ta vara på elevernas egna initiativ, ställa konstruktiva frågor och komma med relevanta synpunkter. Elevernas inflytande och delaktighet är en förutsättning för ett demokratiskt förhållningssätt i undervisningen. Carlgren (2008) skriver att ”de individbaserade undervisningsformerna lägger tonvikt på elevernas eget ansvar för sitt skolarbete i relation till målen i kursplanen [vilket] förändrar lärarens roll från undervisare till handledare.” (Lundh, 2009) John Hatties (2009) omtalade och banbrytande studie ”*Visible learning*” – vilken av Sveriges Kommuner och Landsting (2011) benämns som världens största forskningsöversikt om vad som påverkar elevers studieresultat - tar upp sex huvudsakliga områden, ett av dessa är *eleven*. Hattie kommer fram till att elevens tidigare kunskaper och erfarenheter, förväntningar och graden av öppenhet för nya erfarenheter och dessutom tro på värdet av att investera i lärande, har stor betydelse för studieresultatet. Elevens engagemang och förmåga att bygga upp sin självkänsla har också betydelse. Hattie skriver att det är viktigt med utmanande mål i undervisningen men att det också behövs ett inre engagemang hos eleverna för att uppnå målen med undervisningen. Det är här *läraren* kommer in som en stark påverkansfaktor.

Utöver en passion för att se utmaningar i sina ämnen skapar de bästa lärarna bra relationer till eleverna, de hjälper eleverna att använda varierade strategier eller processer för att lära sig ämnet i fråga och de är villiga att förklara undervisningsmaterialet och engagera sig i elevernas läroprocesser. (SKL, översättning Synligt lärande 201, s.128)

Det är nödvändigt för en lärare att använda sig av varierande strategier i sin yrkesutövning för att få med sig sina elever och motivera dem. Det kan handla om att variera arbetssätt och arbetsformer genom att exempelvis växla mellan praktiskt arbete och lek samtidigt som man har organiserat framgångsrika lärande miljöer på skolan. Marton (2003) lyfter i artikeln, *Learning Study – en pedagogisk utveckling direkt i klassrummet*, fram vikten av att skapa erfarenhetsutbyten på skolorna och att få pedagogerna att arbeta tillsammans mot ett gemensamt mål. Genom att ringa in områden som genom förbättring kan bidra till att skapa dessa lärmiljöer kan man använda sig av *Learning Lessons*. Målet med detta är att bedriva en praxisnära forskning som i bästa fall resulterar i att lärarna kommer till insikt om varför och hur deras lektioner fungerar och hur de kan förändra och förbättra dessa, skriver Marton (2003). *Lesson study* utgår från lärarnas frågor och ger dem en modell för en kontinuerlig skolbaserad professionell utveckling. Detta är ett sätt att bedriva skolutveckling med elevernas situation i klassrumsmiljön i fokus.

Det handlar om, vilket nämnts ovan att ha en koppling mellan teorin och praktiken. Vilket exempelvis innebär att växla mellan å ena sidan det sociala perspektivet och å andra sidan det didaktiska samtidigt som man arbetar både utifrån det individuella och det kollektiva perspektivet. Bärande analytiska begrepp beträffande lärares ledarskap är bland annat följande:

- *Det individuell och det kollektiva,*
- *Det sociala och det didaktiska,*
- *Läraren i centrum och i periferin.*
- *Variationsteorin*
- *Praxisnära forskning*
- *Learning Lessons*
- *Livslångt lärande*
- *Sociokulturellt perspektiv - informellt lärande*
- *Individbaserade undervisningsformer*

Läraren är ledare för sin grupp. Granström (2003) sätter fokus på skolutveckling genom att visa på att samspelet i klassrummet styrs av de roller som elever och lärare tilldelas, men också av de roller som de gemensamt skapar genom interaktionen i klassrummet. Han lyfter också fram det faktumet att tydliga roller skapar trygghet men att de samtidigt innebär att maktförhållanden, könsrollsmönster och etnisk särbehandling vidmakthålls. Granström menar vidare att det är viktigt att öka medvetenheten om hur roller skapas och upprätthålls för att kunna värna om elevernas kunskapsutveckling och sociala utveckling. Starrat (2005) tar i sin bok, *Etiskt ledarskap – med fokus på skolan*, upp att etiskt ledarskap handlar om *ansvar, autenticitet och närvaro*. Dessa tre huvudkomponenter är beroende av varandra för att kunna verka fullt ut. Enligt honom måste man söka sig ”bortom föreställningarna om den tekniska färdigheten i undervisning och inläring, till en förståelse av lärandeprocessen som en djupt moralisk handling som borde omfatta alla elever och deras lärande.”(2005, s.17)

2.3 Ledarskapet ur ett interaktionistiskt perspektiv

Granström (2003) pekar på att det finns olika roller i skolan: *strukturella, interaktionistiska samt systemiska roller*. Han menar att det finns olika sätt att se på lärar- respektive elevrollen. Rollerna kan vara påbjudna, spontana, inlärd eller förhandlade beroende på i vilket sammanhang man befinner sig. Det är nödvändigt att gå till annan förändra roller och arbetsrelationer om man ska kunna utveckla sin verksamhet.

Strukturella roller härrör bland annat från en regelstyrd organisation och *Taylorism*. Man talar om begrepp såsom:

- Skyldigheter och rättigheter
- Ansvar, position, makt och plats i hierarkin.
- Befattningsbeskrivningar
- Rolldifferentiering
- Styrning och kontroll

Granström skriver att ”Beroende utvecklas lätt i relation till strukturella roller”(2003, s.189).

Interaktionistiska roller beskriver:

- Interaktion, mänskligt möte
- Ömsesidig förståelse av ord och handling som styr samspelet mellan individerna och deras roller

- Situationsbundet och humörsbundet rolltagande
- Makt och underkastelse, förhandling om positioner, hackordning och inflytande
- Grupperingar (subgrupper) positiva/negativa

Systemiska roller beskrivs av Granström(2003) som ändamålsenliga i mål- och uppgiftsstyrda organisationer såsom skolväsendet:

- ”Organiskt system där individer, uppgifter och funktioner är ömsesidigt kopplade till varandra” (2003, s.187)
- Position och funktion
- Rolltagande – alla är beroende av varandra
- Handlingar - konsekvenser
- Samarbete
- trygghetsskapande

Skolutveckling handlar således om att förändra roller och rollfördelning. Det är viktigt att lärare får möjlighet att bearbeta och reflektera över sin roll och sin relation till eleverna. Genom att i grupp formulera, verbalisera och problematisera vardagsarbetet får lärarna möjligheter att utveckla det gemensamma yrkesspråket.

Minst lika viktigt är gruppövningar i klassrummen och Granström (2003) hävdar att man ska träna elever i att arbeta i grupp för att de ska kunna lära sig att hantera grupprocesser, samarbeta, lyssna aktivt på varandra, ge konstruktiv kritik samt fatta demokratiska beslut. Detta kan läraren ge bättre förutsättningar för genom att initiera grupparbetet i förväg. Tack vare detta kan eleverna bli mer uppgiftsinriktade, aktivt engagerade, förstå uppgiften bättre, samarbeta bättre och lyssna mer på varandra. Dessutom kan man se att de använder ett inkluderande språkbruk när de talar. De talar med varandra istället för om varandra. ”Vill man förändra processer och interaktionsmönster i skolarbetet är första steget att lära om sådana processer och undersöka sin egen del i dynamiken.” (2003, s.206)

Genom att skapa planerade möten mellan elever ökar förståelsen och känsligheten för det egna beteendet och de egna reaktionerna i samspelet med eleverna. Dessutom skaffar läraren sig insikt om grupprocesser och dynamik i klassrummet samt förändrar eller ökar sin förståelse för interaktionistiskt rolltagande. Då kan man som lärare utnyttja de positiva krafter som processerna i interaktionistiskt rolltagande kan skapa när det handlar om lärande, växande och identitetsskapande. (2003, s.197) Granström skriver dessutom att ” ett tydligt ledarskap inte är detsamma som ett auktoritärt. Ett demokratiskt ledarskap kräver också tydlighet.” (2003, s.195)

Det är skollidningens uppgift att se till så att det blir goda förutsättningar för äkta samverkan på arbetsplatsen menar Hall (1990). Han skriver att ”äkta samverkan skapar en känsla av vitalitet och självstyrning hos människor” (1990, s.61) Samverkan är resultatutriktad och innebär att arbetstagarna är delaktiga i beslutsfattandet och de löser själva problem som gäller arbetet. Men alla grupper behöver gemensamma normer, skriver bland andra Maltén (1992). Han menar att man inom gruppen måste enas om vissa gemensamma mål såsom exempelvis skolans roll i samhällsutvecklingen, elevsyn, kunskapssyn samt ett elevaktiverande arbetssätt. De gemensamma normerna syftar till att ”sätta gränser för gruppens agerande såväl utåt som inåt.”(1992, s.21) Samtidigt menar Sandberg och Targama (1998) att det mest centrala för att åstadkomma lärande är att förändra sin förståelse genom egen reflektion. Genom att stanna upp och reflektera över sitt arbete blir det möjligt att medvetandegöra förståelsen av denna. Sandberg och Targama (1998) menar att reflektion sker dels genom:

- Självreflexion – man kliver ur arbetsutförandet och börjar reflektera över sitt eget sätt att förstå arbetet.
- Reflektion genom dialog – gemensam reflektion över egen och andras förståelse av samma arbete
- Läsa forskning på området – ett sätt att skapa distans och därmed reflektion över sin egen förståelse av arbetet. (1998, s.87)

2.4 Skolutveckling kräver samverkan mellan individer

Hall (1990) menar att samverkan innebär att man delar makt, därför är det viktigt att cheferna släpper kontrollen och inför medinflytande. Ledningen bestämmer vilka problem som skall behandlas liksom vilka uppgifter som gruppen ska utföra men i övrigt är det personalen som har inflytande över genomförandet. När människor kan påverka beslut som rör deras arbete ökar deras arbetstillfredsställelse, ansvarskänsla, engagemang och stolthet samtidigt som man upplever en lägre grad av besvikelse i arbetet. Det som krävs är att ledningen ser till så att de rätta förutsättningarna för äkta samverkan existerar. Figuren nedan visar på dessa förutsättningar vilka omnämns av Hall som:

1. Ledningens värderingar:

Detta handlar enligt Hall om arbetsplatsens grundkaraktär eller anda. Alltså den kultur som råder på arbetsplatsen och som visar sig i det värdesystem som kommer till uttryck i ledningens sätt att möta sina anställda och som har en grundläggande betydelse för samverkan. Hall skriver: ”Medvetet eller omedvetet påverkar ledningens värderingar självuppfattningen – känslan av det egna värdet - hos de anställda.” (1990, s.65)

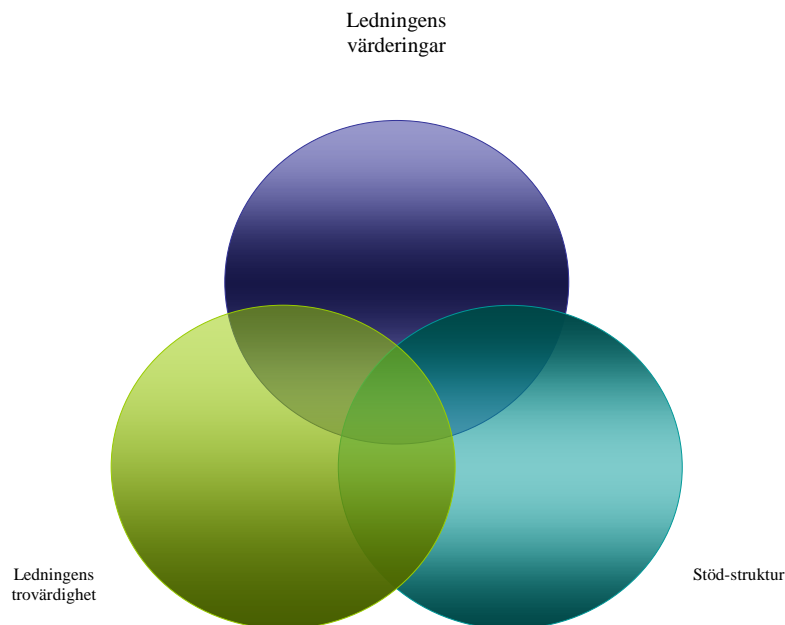
2. Stödstruktur:

Viktiga strukturer för samverkansprocessen är enligt Hall, att ledningen skapar möjligheter för de anställda att samarbeta och att man bistår med uppmuntran och hjälp för att målet ska uppnås. Kommunikationen mellan ledningen och de anställda är också mycket viktig och att det råder en tvåvägskommunikation där även de anställda har möjlighet att ”... sända tillbaka relevanta informationer och förslag” (1990, s.71) och att all kritik är öppen. Lika viktigt är det att skapa närhet och naturliga mötesplatser.

3. Ledningens trovärdighet:

Hur ledningen förhåller sig till sitt uppdrag och till sina arbetstagare är en faktor som har stor betydelse när det handlar om de anställdas förtroende för sina chefer. Här avgör tidigare erfarenheter om man kan lita på sina överordnade eller inte och om de håller vad de lovar. Feedback, genuint intresse, medinflytande över processerna och framförallt ordning och reda stärker ledningens trovärdighet, enligt Hall.

Samverkan hämtar, enligt Hall, sin styrka från den sammanlagda effekten av ovanstående förutsättningar. Samverkan bygger på personligt engagemang och vilja hos lärarna. Om lärarna upplever att de har påverkansmöjligheter, mandat och inflytande över den fortsatta processen så känner de delaktighet vilket medför att ett ökat engagemang kan bevaras. Genom att sprida makten till grupp- respektive individnivå ökar samverkan mellan skolledningen och lärarna. Om lärarnas handlingsutrymme ökar kan även en känsla av meningsfullhet växa och då inte endast hos individen utan även inom hela verksamheten i stort. Lärarens engagemang kan då gälla hela verksamheten. (Hall, 1990) Detta är något som gynnar skolutveckling.



Figur 4. Samverkans förutsättningar enligt Hall (1990)

2.5 Problembaserad skolutveckling

Olika forskare anlägger så klart olika perspektiv på skolutveckling utifrån olika teorier om lärande. En bok som speglar detta är *Skolutvecklingens många ansikten*. En av författarna, Hans-Åke Scherp menar att "skolutveckling är en fråga om lärande och att utveckla skolan till en lärande organisation." (2003, s.24) Nyckelprocessen är enligt honom problemlösning. Han menar också att skolutveckling har sitt ursprung i hur lärare upplever vardagsproblem och hur de förstår sitt uppdrag. I detta sammanhang menar Scherp att man måste skapa goda lärmiljöer för både lärare och elever att få en högre kvalitet. Han har således en konstruktionistisk syn på lärande. Scherp talar också om ett "kollektivt minne" vilket innebär att man är en del av och reflekterar över varandras erfarenheter i kollegiet. Detta kallar han att man för lärande samtal med varandra.

Scherp (2003; 2011) ser på skolutveckling utifrån perspektivet att all skolutveckling är problembaserad. Det är lärares vardagsproblem och dilemman som utgör utgångspunkten för skolutvecklingen vilket i praktiken innebär en problemlösningssprocess. Kvaliteten i verksamheten är beroende av hur man löser problem och därför är det viktigt att läraren har en förståelse för/kunskap om problemet för att finna goda lösningar. Scherp (2003; 2011) menar att skolutveckling är förståelsefördjupande och meningsskapande. Att skapa goda lärmiljöer för lärare utifrån de upplevda vardagsproblemen leder till fördjupad kunskap. För att kunna ringa in problemområden och upptäcka avvikelser så måste man först *finna mönster i variationen*. Han menar att utvärderingar ger underlag för lärande och fördjupad kunskap inom ett prioriterat problem/utvecklingsområde vilket förväntas ge underlag för förändring och bidra till en medvetna, kunskapsbaserade förändringar, baserade på lärande med fokus på lärprocess och lärmiljö. Nylärande gynnas av att man skapar lärmiljöer i form av utmanande möten där pedagogernas olika perspektiv möts bidrar till ett erfarenhetslärande. (2003; 2011)

Det är viktigt med en tydlig ledningsfilosofi som klart anger vad det är ledaren vill uppnå och vilka mål och visioner man arbetar mot. Vision definieras av Scherp som en helhet från delarna vilken är vägledande och riktningvisande. Ledarens uppgift är att initiera ett gemensamt visionsarbete. Målen i sin tur är en fragmentisering av visionen - det som är mätbart och kvantifierbart. Scherp (2003; 2011) skriver bland annat att skolledares främsta uppgift är att bidra till fördjupad förståelse av uppdraget samt att leda det gemensamma lärandet om hur man kan bidra till barns lärande och utveckling. Skolledare skall skapa samsyn. Om det råder för stora skillnader mellan lärares förståelse av vad man ska åstadkomma är det svårt att samarbeta.

Förståelseinriktat lärande syftar till att bygga upp en fördjupad förståelse av bakomliggande problem och framgångsrika lösningar. Detta till skillnad från *görandeinriktat* vilket innebär att man konstaterar att en metods synsätt är bättre än andra och rekommendera alla att tillämpa denna metod utan reflektion. De lösningar som Scherp (2003) förespråkar är att skapa goda lärmiljöer för lärare som kan leda till fördjupad kunskap om problemområdet. Detta, menar Scherp, är en konstruktivistisk teori om lärande både på elevnivå respektive lärarnivå. Lärarna ska förstå sitt uppdrag och utifrån detta kunna se sambandet mellan process och resultat och inte minst kunna "... tillämpa nyvunna kunskaper i nya situationer." (2003:33) I arbetet finns både ett "top-down"-perspektiv och ett "bottom-up"-perspektiv. Det handlar också om dialog och lyhördhet. Detta är något som även Ohlsson (2004) tar upp. Han menar att "kunskap om lärares lärande, och vad som är villkor för detta, är viktigt för att öka medvetenheten om vad det är de arbetar med och varför de gör det".(2004, s.14)

2.6 Lärande organisationer och lärcentrerat ledarskap

Hur mäter man framgång och vad säger den tidigare forskningen om framgångsrika skolor? Varför är inte alla skolor framgångsrika? Thornberg (2011) skriver att en effektiv skola kan definieras som "en skola där elever presterar bättre än vad som borde förväntas av dem utifrån deras socioekonomiska bakgrund och kunskaper de hade innan de började skolan" (2011, s.38) Detta är något som bland andra Grosin (2003) skrivit om. Han kommer bland annat fram till att det är viktigt med ett tydligt ledarskap i form av rektors didaktiska ledarskap medan Blossing (2003) i sin tur trycker på betydelsen av en skola för alla och ser skolan som en lärande organisation. Blossing ställer frågan: vad leder till skolförbättring på lokal nivå?

Enligt Grosin (föreläsning 2011-03-03) definieras effektiva skolor utifrån dels hur eleverna lyckas i allmänhet och hur de uppnår bättre resultat samt hur omsorger och social anpassning ryms inom skolans ram. Grosin menar att intresset för "school effectiveness" växer snabbt och att det utifrån detta krävs en tydligare fokusering på kunskapsmålen men också att rektor syns ofta ute i verksamheten. I sin forskning kring PESOK (Pedagogiskt och socialt klimat) i effektiva skolor kommer Grosin fram till följande resultat kring rektors roll för utvecklingsprocessen.

Rektor:

- Har en tydlig och demokratisk profil i skolan
- Är kraftfull
- Har kunskapsmålen i centrum
- För ett pedagogiskt och didaktiskt ledarskap
- Ser vikten av utvärdering
- Driver lärarsamarbete om mål, innehåll, metod och utvärdering

- Har höga förväntningar på eleverna med utgångspunkten att alla är läraktiga samt att skolans och undervisningens kvalitet, inte elevernas bakgrund, är avgörande för deras resultat
- Verkar för flexibilitet i valet av undervisningsmetoder
- Har tydliga normer beträffande rättigheter och skyldigheter i skolan
- Verkar för ett elevfokuserat förhållningssätt och relationer mellan lärare och elever som bygger på respekt och ömsesidigt förtroende
- Är tillsammans med lärarna en auktoritet på skolan
- Vill ha ordning och reda och måttfulla sanktioner mot dem som bryter mot reglerna. (förf. tolkning utifrån Grosins presentation 2011-03-03)

Grosin menar att effektiva skolor utgör en syntes mellan den kunskaps- och omsorgsinriktade skolan. I *Skolutvecklingens många ansikten* (2003) skriver han att ”framgång definieras med utgångspunkt från det som faktiskt är föremål för skolans och lärarnas bedömning som betyg, examensresultat och nationella prov.”(2003, s.140) Grosin menar att detta är en brist i dagens skola. Alla elever har av olika anledningar inte samma förutsättningar vilket gör att skolan ”försummar att ge alla elever tillgång till de grundläggande kunskaper och färdigheter som är skolans nuvarande huvuduppgift. Detta är ojämnt med avseende på samhällsklass och etnicitet”(2003, s.141)

Stigendal (2004) tar i sin bok *Framgångsalternativ* bland annat upp dessa grundläggande problem i samhället och skolan. Han menar att skolan speglar samhället i kunskapssyn och värderingar men även i elevernas bakgrund och uppväxtvillkor. Helhetssyn, elevinflytande och samverkan mellan skolan och hemmen är viktigt för att eleverna ska lyckas i skolan. Stigendal (2004) skriver att det tas för givet att eleverna skaffar sig en bas för att kunna fungera ute i samhället och att det är betygen som mäter hur väl de lyckas. Men frågan är om det verkligen är så. Mäter man rätt saker?

Utifrån samhällsklass och etnicitet så sker i skolan ett möte mellan utanförskap och innanförskap. Stigendal (2004) menar att skolan har en mening för lärarna eftersom de själva har valt sin roll emedan elevernas delaktighet i grunden bygger på tvång och helt andra villkor. ”Det kan inte tas för givet att eleverna upplever en mening med skolan. Skolan måste därför göra sig själv meningsfull.”(2004, s.48) I sin forskning kommer Stigendal (2004) fram till att eleverna bland annat framhåller arbetsformerna som ett kännetecken för en framgångsrik skola. Han citerar en elev: ”Man ska arbeta på olika sätt och alla ska delta i arbetet och ingen ska behöva känna sig utanför”(2004, s.95) En annan sak som lyfts fram är ett ökat elevinflytande, förtroendefulla relationer, föräldraengagemang och framtidstro. Lärarnas syn på eleverna är också oerhört viktigt. Ser man eleverna som utvecklingsbara eller har man en problemsyn vilket innebär att man ser mer till svårigheterna än till möjligheterna. Det är viktigt att hålla samman samhällsdiskussionen och skoldiskussionen så att det inte blir en diskrepans mellan dessa om vi ska få en helhetssyn på eleverna och deras rätt till kunskap.

Blossing (2003) menar att delaktighet är en förutsättning för att utveckla ett engagemang och en vilja till förändring. Han skriver att ledaren ska inta en aktivt utvecklande roll i det arbetssociala livet. Det är också viktigt att skolans utvecklingshistoria hålls vid liv och att alla har kännedom om tidigare utvecklingsinsatser och förändringsarbeten på skolan. Utifrån dessa kan man sedan relatera de nya förbättringsarbetena. Enligt Blossing kännetecknas i allmänhet kvalitetssäkringssystem av tre faser: *Initieringsfas, implementeringsfas och införlivning*, så kallad institutionalisering. Detta gäller oavsett om det handlar om arbete i en

klass eller utvecklingsarbete för hela skolan och gäller således även studiens skolutvecklingsmodell.

Initieringsfasen kan pågå en längre eller kortare tid innan implementeringsfasen tar vid. Under denna första fas förs som regel samtal och diskussioner kring syftet med utvecklingsarbetet. Detta är en dynamisk process. *Frivolten* hänvisar till *Humberto Maturana* som är en biolog från Chile. Han har funderat mycket kring hur samtal förändrar människor och menar att konversation leder till förändringar. Den låser inte människor i positioner, istället blir man influerad av andras tankar och idéer. Vi förändras mentalt genom kommunikation och samspel och är i ständig förändring. Maturana gestaltar kommunikationen som två domäner – tankeområden. Dessa kallar han för produktionsområdet och förklaringsområdet. Ramen runt de två områdena är ramen för vårt professionella arbete. I initieringsfasen kan denna modell vara till hjälp för att förstå varför vi kan befinna oss på olika nivåer i processen. I diskussionerna kan deltagarna stundtals befinna sig i "olika områden" och därför pratar man förbi varandra. En del blir frustrerade över att man "aldrig kommer till beslut" medan andra tvärtemot tycker att man alldeles för snabbt har fattat ett beslut. (Frivolten, föreläsningsserie 2006-2007)



Figur 5 Humberto Maturanas domäner.(förf. fria tolkning)

Blossing (2003) skriver att initieringsfasen också består av exempelvis studiebesök, litteraturläsning, kurser, olika vägar att nå kunskap om och förstå vad utvecklingsarbetet och förändringen handlar om.

Implementeringsfasen – igångsättningsfasen innebär att man måste hålla liv i strategierna och fortsätta med planeringsarbetet då oväntade situationer som kräver ny planering uppstår från gång till annan. "Först i det praktiska arbetet kan det bli kännbart vad det nya egentligen innebär och det kan väcka nya frågor om meningen med förbättringsarbetet."(2003, s.109) Fortsatta diskussioner, dokumentation och samtal om syftet med verksamheten är mycket

viktigt så att processen fortgår. Det är annars risk för att man tappar fart istället för att få en vidgad förståelse för arbetet.

Ett atomistiskt sätt att förstå ett förändringsarbete innebär att man först planerar att genomföra ett förbättringsarbete och sedan utför man det man planerat. Arbetets olika delar hålls separerade från varandra. Blossing (2003) menar att ett förändringsarbete måste vara holistiskt. Han beskriver detta på följande sätt: "Först planerar man för att genomföra ett förbättringsarbete och när man är klar med planeringen utför man det man planerat, *samtidigt* som man fortsätter att planera för det *fortsatta genomförandet*."(2003, s.110)

För att lärarna så småningom ska använda sig av det nya och att det nya ska ha blivit en rutin eller ett förhållningssätt som "sitter i ryggmärgen" så krävs att man fokuserar på helheten. Frågor om syftet och hur processen fortgår måste stå på dagordningen under en längre period innan det slutligen genomsyrar hela organisationen och kan sägas vara *införlivat och institutionaliserat*.

2.7 Lärcentrerat ledarskap

I det här avsnittet fokuseras den skillnad som lärcentrerat ledarskap innebär för skolor. Framtida forskning i skolledarskap borde ändra fokus från vad ledarskapet är till att fokusera hur ledare kan göra en skillnad. Fokus på elevers kunskapsutveckling skiljer skolledare från andra ledare. Lärande är skolans/ledningens hjärtefråga, det som måste lyftas fram är vad eleverna ska lära sig och hur man ska lära sig samt hur eleverna konstruerar mening och förståelse inför sina uppgifter. Lärande är kontextuellt och dialogen stimulerar till analyser och reflektioner av det som sker i lärprocessen samt omstrukturering av kunskaper. Southworth (2005) skriver att det finns sex nivåer av lärande:

1. elevers lärande
2. lärares lärande
3. hela personalens gemensamma lärande
4. organisationens lärande
5. lärande nätverk
6. ledarskapets lärande

Ledarskapet är en nyckelfaktor. Om ledarskapet är svagt och ineffektivt är det svårare för lärare att göra ett bra arbete därför finns det faktorer som behöver tas i beaktande. Southworth (2005) menar att det är viktigt med en rak och tydlig kommunikation och att personalen arbetar tillsammans mot gemensamma mål. Man måste ha en klar vision och ett syfte samt lägga fokus på elevernas uppnådda mål. Southworth (2005) menar att ett innovativt ledarskap styrker lärandet. Ledarskapet är kontextuellt och distribuerat. Det handlar om att förmedla en känsla av riktning åt vilket håll skolan är på väg. Här menar Southworth (2005) att ledarens inflytande tar sig uttryck i tre olika former:

- **Direkta effekter** där ledarens handlingar har betydelse för skolan.
- **Indirekta effekter**, vilket är det vanligast förekommande.
- **Ömsesidiga effekter** - ledare påverkar lärare och vice versa.

Ledare är beroende av andra för att förmedla sina idéer. Southworth (2005) menar att de arbetar genom andra som sprider deras budskap genom **tre strategier** som överlappar

varandra och integreras och därigenom ger en kraftfull samlad effekt. Dessa strategier är modellering, monitoring och dialouge, vilka beskrivs kortfattat nedan:

Modelling - Pedagoger följer ledare som:

- gör som de säger
- är konsekventa
- som man kan lita på
- håller ord
- föregår med gott exempel.
- deltar i möten
- hjälper, stöttar, lyssnar och ger feedback

Ledaren är inte heller rädd för att rycka in och göra de sysslor som han/hon förväntar sig att lärarna ska göra. Ledaren är först på arbetsplatsen och sist att lämna den. En ledare har ögonen på sig hela tiden och måste välja sina ord. Det ledaren fokuserar noteras av andra; viktigt att ledaren tar sig tid till att göra klassrumsbesök, uppmuntrar till pedagogiska samtal, lyfter fram goda exempel.

Monitoring – övervakar verksamheten genom besök, observationer samtal etc. Håller koll på elevers studieresultat, datainformation, trender i samhället, tendenser och skolans sociala klimat. m.m. Monitoring handlar också om att se utveckling, lärande och progression samt utvärdera och analysera resultaten av lärande för lärande. Intentionen är att ta fram utvecklingsbara mål både på organisationsnivå och individnivå och både för pedagoger och elever. Alltså få kunskap om lärares styrkor och utvecklingsbehov. En typ av *monitoring* inkluderar lärare som coachar varandra i syfte att utveckla nya alternativt fördjupa sina kunskaper.

Dialogue – möjliggör kommunikation/samtal på flera nivåer och i olika sammanhang både av informativ karaktär och i form av pedagogiska diskussioner, feedback, handledning, uppföljning etc. frågor av öppen karaktär där pedagogen ges möjlighet att själv reflektera över sin praktik och motivera sina ställningstaganden och metoder, hävda sin åsikt/ståndpunkt och meningen med arbetet. Dialog möjliggör också för pedagogerna att formulera sin gemensamma kunskap och arbeta vidare utifrån den. Samtal vidgar lärares repertoar och förbättrar förståelsen kring lärares praxis.

Den kritik som ibland framkommer är att ledare överskattar lärares lärarförmåga och att man därför inte ger adekvat stöd åt dessa lärare så att de kan öka och utveckla sin lärarkompetens. Här handlar det också om att engagera lärare i processen och utveckla en gemensam grund för lärande och inläring.

Viktiga uppgifter för ledare är att;

- Sätta lärandet i centrum för sitt arbete
- Kommunicera det centrala i elevers lärande
- Formulera kärnfrågor/värden som stöder ett rättvist/skäligt lärande
- Rikta uppmärksamhet åt ansträngningar som görs för att stötta lärande.

Lärcentrerat ledarskap handlar om att använda dessa tre strategier simultant eftersom det är den kombinerade effekten av dessa som skapar ett kraftfullt lärande för både lärare och ledare. Detta sker genom att man genomför kontinuerliga analyser av verksamheten med fokus på

lärande och inläring vilket leder till förbättringar i undervisningen i klassrummen både hos den som undervisar och hos eleven.

Två saker som har stor betydelse för skolorna men som enligt Southworth (2005) har blivit underskattade är dels *skolans management* – skötsel, ledning, förvaltning och dels *skolans organisation* - arbetsplaner och personlig utveckling bland pedagogerna. Dvs. Skolans arbete förlöper bra och har någon form av riktning i sitt arbete om och medan skolans ledare ser till att skolan är på väg någonstans.

För att kunna etablera ett ständigt fokus på lärandet på skolnivå måste ledaren besöka lärarna i klassrummen, under lektionerna och delta i undervisningen regelbundet. Ledaren måste hålla sig uppdaterad inom det pedagogiska fältet och dela med sig av sina upptäckter. Initiera och leda konversation om elevers lärande och se till så att elevers lärande fokuseras och utvärderas. Ledaren måste etablera lärandet som en central fråga för alla att diskutera under personalmötena samt hålla sig uppdaterad om elevers lärande och resultat och låta dessa ligga till grund för fortsatt planering. Det är viktigt att involvera flera i processen, arbeta med andra och sätta upp mål för förbättringar och anpassa processen efter dessa mål. (Southworth, 2005)

Gemensamma grundregler, värden, skapar och vidmakthåller en hel skola i skolan. En metod är bland annat att auskultera hos varandra . Det är ledaren som skapar organisationskulturen. Avgörande är hur ledaren driver frågor om samarbete, delat ledarskap, eget ansvar för sitt lärande, professionell utveckling och hur man bildar nätverk med andra skolor. Begreppet hållbart ledarskap återkommer i diskussionen kring hur man ska bygga system som leder till långvariga förbättringar som gynnar elevers lärande.

2.8 Hållbart ledarskap skapar och bevarar hållbart lärande

Ledarskap är både en process och ett system, skriver Hargreaves (2005). Ledarskapet ska försöka aktiveras som en process som influerar och utvecklar arbetet och som betyder något för individerna och som är till gagn för många och kan spridas. Utvecklingen i ledarskapet har gått från ”top-down” till ”bottom-up” styre men idag kan det, trots detta eller på grund av detta, vara svårt att rekrytera ledare. Många rektorer lämnar sitt uppdrag på grund av:

- Dess stressfyllda innehåll,
- Läroplaner som ändras,
- Skolans organisation ändras,
- Politikerbeslut styr verksamhetens innehåll och budget.
- Ökade krav
- Man utbildar allt mer skiftande elevgrupper och måste ta hänsyn till deras behov, nationalitet och bakgrund
- Ansvar för fostran

Utvecklingen befinner sig idag i en era av motsättningar och komplexitet medan det för några tiotal år sedan befann sig i en era av optimism och nytänkande. Hargreaves (2005) menar att detta ställer krav på en hållbar organisation och ett ledarskap som kan överleva genom bra strategier. Det krävs att man bygger ett system och en miljö av hållbart ledarskap som leder till långvariga och spridda förbättringar samt förbättringar och framgång som gynnar alla elever i skolan. Hargreaves nämner bland annat några viktiga principer för hållbart ledarskap vilka beskrivs enligt följande:

2.8.1 Skapar och bevarar hållbart lärande

Lärandet har ett djup och en betydelse som varar. Detta menar Hargreaves är hjärtat i ansvarsfullt ledarskap. Ett ledarskap som förstår lärprocessen och som engagerar, arbetar långsiktigt och inte för stunden. Ett ledarskap där förväntade resultat kanske inte visar sig förrän efter 10-20 år därför att lärande inte är konstant och stadigt utan varierar från tid till tid hos den enskilde individen.

2.8.2 Varar från tid till tid

Hållbara förbättringar som är betydelsefulla och som varar samt fortsätter år efter år är beroende av förståelse och att man lyckas leda processen över tid. Det är en stor utmaning för ledaren att bevarar och säkra de mest värdefulla aspekterna över tid, skriver Hargreaves (2005). Han ställer frågan: Vad kommer att leva kvar i organisationen efter ledaren? Hur kommer den att fortsätta sitt arbete? Kunskap behövs för att förändra, förbättra, bevara och fortsätta att hålla igång processen därför har ledarskapet betydelse för resultatet. Inte minst kollegiets förväntningar på ledaren har betydelse. Känner man lättnad eller fruktan eller rent utav övergivenhet?

Ledarens personlighet och ledarstil avgör hur mottagandet blir bland kollegiet. Ses ledaren som ett hot eller som en räddning? Detta är avgörande för skolans framgång. Lärare som varit med länge och som sett ledare och kompetenssatsningar passera revy kan tröttna och utveckla en cynism som yttrar sig på så sätt att de ställer sig själva utanför processen. De deltar inte utan förhåller sig passiva, rent av negativa till förändringen och fortsätter i sina egna gamla hjulspår. De väntar helt enkelt ut ledaren. Något som också kan få oanade konsekvenser är om duktiga och framgångsrika ledare förflyttas för att rädda andra skolor som befinner sig i kris. Detta får då negativa effekter för den egna skolan som tvingas byta ledare igen.

2.8.3 Flera delar på ledaruppgifterna

Allas ansträngningar och intelligens behövs för att leva upp till alla överväldigande krav och önsknings som ställs på skolan. Kollektiv intelligens medför att kapaciteten att förbättra skolorna ökar mångfaldigt. Skolorna bör enligt Hargreaves (2005) skapa en kultur som leder till framgång genom att gå från individuellt till distribuerat ledarskap. Det gör man genom att hålla samman arbetslagen och diskutera och kommunicera med varandra. Distribuerat ledarskap är beroende av inspiratörer som får andra att tro på sig själva.

2.8.4 Hållbart ledarskap är socialt rättvist

Hargreaves (2005) menar att ett hållbart ledarskap gynnar alla elever på skolan. Skolors status varierar över tid beroende på många olika faktorer. Därför är det viktigt att skolor inte konkurrerar med varandra utan istället utvecklar bra nätverk som stimulerar lärande och utveckling samt uppmuntrar detta för att få till samverkan och bidra till mångfald.

2.8.5 Hållbart ledarskap är rådigt/fyndigt

Ledaren befinner sig i en utsatt och utmattande position och behöver strategier för hur man ska orka med arbetet. Hargreaves (2005) menar att man inte kan arbeta kortsiktigt utan måste tänka långsiktigt. I praktiken innebär detta att man måste hushålla med resurserna och utveckla talangerna hos alla utbildare, dessutom ser man till att även ledare får påfyllning och energi, stöd av andra ledare.

2.8.6 Främjar mångfald och bygger upp kapaciteten i organisationen

Interaktion, korsbefrukning, lärande organisation, team etcetera. Innovativa skolor syns och hörs och sprider sitt budskap till andra skolor. Detta främjar mångfald och bygger upp kapaciteten i organisationen.

2.8.7 Verksamt, vaksamt och uppmärksamt

Ett hållbart ledarskap aktiverar personalen. Det kan innebära att lärarna engagerar sig och protesterar mot sådant som är ogynnsamt för skolan/eleverna genom exempelvis inlägg i media och opinionsbildning. Ett hållbart ledarskap är också vaksamt/uppmärksamt på miljön och det sociala klimatet för att se om skolan är okej eller om organisationen är på väg utför. För att kunna analysera detta krävs data och instrument för mätning innan det är för sent. Ibland är bevisen tydliga och ibland hålls de i det fördolda. Därför måste ledarna samla in data för att kolla så skolans mål är levande för all personal, menar Hargreaves (2005).

2.8.8 Hållbart ledarskap respekterar det förflutna

Hållbar utveckling respekterar, skyddar, bevarar och förnyar allt som är värdefullt i det förflutna och lär från detta för att kunna bygga en bättre framtid. Det är värdefulla källor av lärande och förbättring och inte minst som ett bidrag till framtida forskning. Hargreaves är av den uppfattningen att förändringsteorier måste komma i kontakt med sitt ursprung. Avslutningsvis menar han att: **Hållbart ledarskap är tålmodigt och bevarande.**

2.9 Skolors organisationsstruktur

Skolan som institution har gått från en kyrklig dominans där lärare och rektorer utsågs av kyrkan och där kristendom var ett markant inslag i undervisningen till lärande organisationer med kollegial samverkan och medbestämmande. Något som dock fortfarande är skolans huvuduppgift är att lära och att fostra (Tillberg, 2003). Olika skolreformer och pedagogiska ideal samt den progressiva utveckling som skedde under 1900-talet, har därefter format skolan till den pedagogiska institution vi har idag. Influenserna har kommit från olika håll, från bland andra Comenius, Pestalozzi och Dewey, för att nämna några. John Dewey utmanade den tidigare skoltraditionen att elever skulle titta och lyssna, ”konsumera den vetandes vett”, skriver Ekholm (2011) Dewey med sina progressiva idéer om hur skolor skulle kunna organiseras och att eleven skulle vara aktivt deltagande i undervisningen blev på så sätt en föregångare till den skola vi ser idag. Eleven skulle ställa frågor som hur och varför samt tillämpa egna förslag på hur dessa frågor skulle belysas. Lärarna skulle enligt Dewey vara organiserade i arbetslag. Idéer om en skola som behandlade elever som producenter istället för konsumenter tog form. (a.a.)

Forskning om skolans inverkan på elevers utveckling och lärande har fortsatt sedan 1970-talet och framåt, skriver Ekholm(a.a.) Forskning om dels effektiva skolor och hur/vad som förbättrade elevers studieresultat redovisades liksom forskning om skolors utveckling. Skolutveckling har varit en blandning av aktionsforskning, deltagande observationer och utvärderingar av tidigare planlagda förändringar inom skolan. Ekholm (a.a) menar att de två forskningstraditionerna tidigare var åtskilda. Som forskare studerade man antingen skolors effektivitet eller så studerade man skolors utveckling. Under 1990-talet har dessa båda riktningar närmast sig varandra och gradvis förts samman. Detta ”inom ramen för den internationella sammanslutningen *International Congress for School Effectiveness and Improvement.*” (2011, s.17), vilket är en arena för klargöranden av och diskussion om kunskapsbildning inom skolutvecklingsfältet.

Skolornas organisationsstruktur har i mycket liten utsträckning förändrats över tid. Stadielinindelningen är tillbaka i och med den nya läroplanen Lgr11. Timplan och ämnen styr lärarnas lektionsplaneringar liksom schemaläggningen. Tillberg (2003) konstaterar att skolverksamheten har ökat inte bara volymmässigt utan att också komplexiteten har ökat genom att fler och nya ämnen har kommit in i timplanerna. Idén om en helhetssyn på kunskap och lärande har vuxit fram. Liksom att ”lärarna ska ha en mer aktiv del i utarbetandet och formulerandet av den enskilda skolans målsättning och lokala planer” (2003, s.27). Tillberg skriver att utvecklingsarbetet i skolan kan stärka lärarnas profession genom att de aktivt deltar när mål och planer skapas. Granström (2011) menar att ”utveckling genom lärande bygger på tilltro till individernas och organisationens ansvar och förmåga att göra ”rätta” avväganden och bedömningar.”(2011, s.35) han skriver vidare att man som skolledare måste göra klart för sig själv och medarbetarna vilken innebörd man ger skolans utvecklingsarbete och vilka strategier man skall satsa på. (a.a.)

Skolors organisationsstruktur vilket utgår från ett värdesystem och en stomme som bland annat innefattar indelning i arbetsenheter, lärarlag, resurspersonal, schema och arbetstid samt möten har betydelse för verksamhetens funktion och effektivitet. Ledningsfunktionen antas, enligt Tillberg (2003), bestå av ett antal mekanismer och processer. Därför kan ledningsfunktionen på en skolenhet se ut på olika sätt. Inte sällan drivs exempelvis friskolor enligt en managementmodell. Tanken när det gäller framförallt skolutveckling är att vara mönsterbrytande och att göra innovation till en utmaning för alla.(Hamel, 2008)

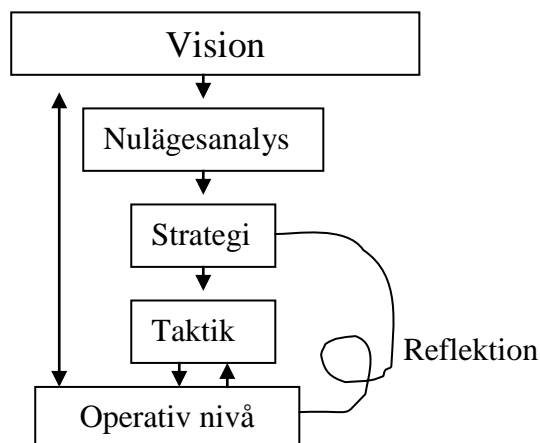
2.10 ”Teacherleaders” betydelse för skolutveckling

Inom skolans olika verksamheter finns det pedagoger som hela tiden strävar efter att förbättra sin egen verksamhet och som vill delge sina arbetskamrater sina erfarenheter inom olika projekt. De bedriver egen klassrumsforskning av olika slag och är ofta målfokuserade personer som deltar i utvecklingsarbetet på enheten. *Teacherleaders* är en benämning på dessa lärare som leder kollegor, utvärderar mål och handleder studenter.

Harris och Muijjs (2003) definition av teacherleaders handlar bland annat om hur lärare kan översätta allmänna utvecklingsprojekt till konkret arbete i klassrummen och tillämpa de idéer man fått. Teacherleaders har en stark position på sina skolor och har goda relationer till sin omgivning och sina kollegor samt till sin ledning. Men i praktiken handlar det om hur de andra kollegorna utifrån det som teacherleadern presenterar kan se en poäng med idén och implementera den i sitt eget arbete. Det handlar också om att lärarkollegiet gör utvecklingsarbetet till sitt eget och arbetar bottom-up istället för att låta sig ledas uppifrån. Men situationen är dubbelbottnad för teacherleaders då det påfallande ofta är så att *Jantelagen* fortfarande råder. Man får inte visa sig allt för duktig eller framåt i sitt yrke. Varken för sina kollegor eller för sina rektorer. Det är alltså avgörande hur kollegor ser på en teacherleader.

Teacher leadership förutsätter att rektor kan lämna ifrån sig en del av ansvaret och att det inte finns ett kontrollbehov hos rektor. En del av ansvaret som rektor har distribueras ut till teacherleaders som kan leda de olika processerna. Men man kan inte förvänta sig att någon vill ha ansvar för ett uppdrag om man inte får support av sin chef. I så fall riskerar engagemanget att avta och hela processen stanna upp. Man tappar styrfart helt enkelt. Risken som Czarniawska(2005) nämner är att organisationen försöker att återskapa sig själv och den mall som var innan projektet tog sin början. Det kan bli, precis som Czarniawska (a.a) skriver att. ” ... metoden som [skall] leda till att målet uppnås blir viktigare än själva målet.” (2005,

s.103) I figur 1 på sidan 2 finns en modell för systematisk skolutveckling. Nedan ses en förenklad version av denna:



Figur 6 Förenklad modell för utvärdering och skolutveckling.(se också sidan 2)

Skolutvecklingsmodellen kan uppfattas som projektinriktad och det finns likheter med Czarniawskas (2005) sammanfattning av ett idealiskt förändringsförlopp vilket lyder som följer:

1. Målet blev förhandlat genom många samtal
2. Målet förändras hela tiden
3. Metoden/medlet har liten vikt
4. Spontana uppfinningar tas upp och permanentas
5. Förändringen har inget tydligt slut

Czarniawska ser på ledarskap och organisation utifrån ett allmänt hållet ovanifrån-perspektiv och mer på skolan som institution. Skolutveckling och samverkan kan ta sig många olika uttryck och bedrivs på en mängd olika sätt men i grunden handlar det om hur rektor organiserat arbetslagen, vilka individer som arbetar på skolan, vilket intresse dessa har av att samarbeta med varandra, om man ser samverkan som en möjlighet eller som ett hinder. Ohlsson (2004) beskriver fyra olika skolkulturer som han hämtat från Hargreaves:

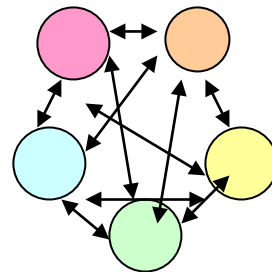
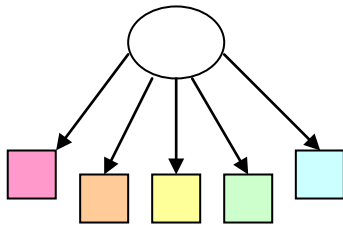
- den individualistiska,
- den samarbetsinriktade,
- den påtvingade kollegialiteten
- den balkaniserade skolkulturen.

Oavsett vilken form av skolutvecklingsprojekt en kommun bedriver är det viktigt att förankra idéerna hos den grupp som kommer att beröras av projektet. Idéer och förbättringsförslag som kommer underifrån, så kallat ”bottom-up”, tenderar att få ett bättre gensvar hos dem som ska genomföra åtgärderna än om projektet sanktioneras uppifrån, alltså ”top-down”. Berg (2003) I detta sammanhang menar Berg att varje enskild skola måste synliggöra, tolka och lyfta fram sin egen komplexitet. Detta skulle kunna ske genom en kultur- och dokumentanalys som slutligen visar på skolans frirum, alltså spannet mellan de yttre och de inre ramarna. Larsen (2003) menar att om man vill använda sig av målstyrningsprinciper så är målformuleringen väsentlig. Vad man behöver överväga när det gäller målen är bland annat hur svår och komplicerad uppgiften är, om det finns en eller flera lösningar för att uppnå acceptabla

resultat, om det finns ett intresse bland medarbetarna för uppgiften. Genom ett sådant tillvägagångssätt kan man finna lösningarna på hur man bäst bör gå tillväga för att åstadkomma skolutveckling. I den fortsatta processen kan ett systemteoretiskt förhållningssätt vara en hjälp. I det kommande avsnittet beskrivs detta närmare.

2.11 Att vara systemisk i ett systematiskt utvecklingsarbete, vad innebär det?

Alla människor ingår i olika system som samverkar med varandra. Det kan vara familjen, arbetslaget, enheten, skolklassen, föräldragruppen och fotbollslaget för att nämna några. Varje litet system påverkar andra system. En grundtanke i det systemteoretiska (eller systemiska om man så vill) förhållningssättet är att samverka kring gemensamma visioner och teamlärande. I systemteoretiska sammanhang talas det bland annat om *cybernetik*⁴. Det handlar om hur man styr och korrigerar beteenden och företeelser så att de blir bättre och automatiserade samt hur man samverkar och kommunicerar med varandra.



Figur 6 visar 1:a respektive 2:a ordningens cybernetik

Första ordningens cybernetik är en envägskommunikation där en expert förmedlar något till en grupp. Den skapar förhållandet 'vi och dem'. "Insoo Kim Berg, USA menar att den som arbetar hårdast utvecklas mest"(Frivolten föreläsningsserie 2006-2007). I den första ordningens cybernetik kan man fråga sig vem som utvecklas mest, förmodligen är det experten och inte åhörarna. I andra ordningens cybernetik däremot skapas ett "vi-förhållande". Där tar man fasta på att alla människor är experter, att de har något att tillföra gruppen, att de gör sitt allra bästa och att de är kompetenta. Det ska inte vara någon spridning som skapar problematik utan allas perspektiv är lika viktiga. Alla äger delar av helheten, vilket innebär ett holistiskt synsätt. I andra ordningens cybernetik växlar expertrollen mellan deltagarna. Alla har möjlighet att vara aktiva och är en del i modellutvecklingen vilket gör verksamheten självförnyande. Lagarbetet berikar och är relationsinriktat. Öquist (2010) menar att systemteoretiska modeller "är tillämpbara i alla slags organisationer oavsett vilken roll och uppgift du själv har i systemet. Just denna generella tillämpbarhet är en av systemteoriens styrkor".(2010, s.6)

Öquist (2010) skriver att "systemteori i praktiken är – konsten att med minsta möjliga ansträngning få sin vilja igenom och nå resultat"(2010, s.6) det kan låta suspekt och odemokratiskt men tvärtom är det så att ett systemteoretiskt tänkande i allra högsta grad är

⁴ **Cybernetik** *kybernetik* (fr. grekiskan) är bland annat studiet av kommunikation, kontroll och systemteori. Ordet förekommer redan hos Platon i dennes *Lagarna* för folkstyre. Som vetenskaplig disciplin ägnar sig cybernetiken åt studiet av system och kontroll i dess abstrakta betydelse. Den är målorienterad och syftar ytterst till mänsklig interaktion i överenskommelser och samarbete.

humanistiskt och demokratiskt. Systemteori innebär ett helhetstänkande. Alla människor är en del i en större helhet och en länk i såväl livets som organisationens kretslopp. Vi är aktiva deltagare som skapar vår verklighet men det kan ibland vara svårt att se helheten och de strukturer som omger oss och som vi själva ingår i. Ibland måste man försöka se på tillvaron ur ett annat perspektiv och distansera sig, först då får man hela bilden klar för sig. Det gäller att hålla en balans mellan närhet och distans. Öquist (2010) citerar Rushdie:

De enda människor som ser hela bilden är de som stiger ur ramen, men den som kliver ur ramen för att se hela bilden kommer inte längre att se sig själv (2010, s.12)

Öquist (2010) menar att den stora utmaningen i att tillägna sig ett systemiskt tänkande är just att lära sig att uppmärksamma hela strukturen i vilken man själv är en del. Det är först då som man kan åstadkomma en förändring och uppnå goda resultat. I sin bok *Systemteori i praktiken* listar Öquist flera nyckelbegrepp som är betydelsefulla för att förstå systemteorin. Det systemiska lärandet visar på att sammanhanget, den sociala kontexten runt lärandet har stor betydelse för eleven. Om man betänker att varje elev är en del i ett system och ingår i en kulturkrets så ökar kreativiteten i elevgruppen när eleverna kopplas ihop. Samma sak gäller för lärarna. Genom att koppla ihop sig i fungerande nätverk så ökar kreativiteten och nya kombinationer möjliggörs. Systemet blir mer effektivt.

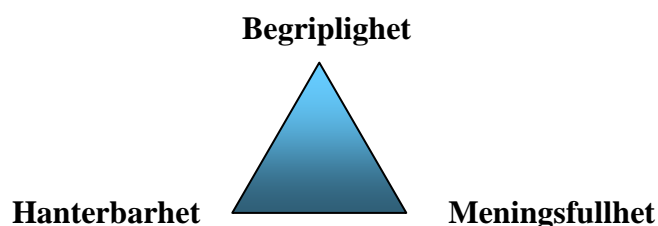
Hur kan vi då få människor att utveckla positiva berättelser om sig själva och sitt privat- respektive yrkesliv och därigenom skapa mer positiva verkligheter? Skolutveckling syftar till förbättring på alla nivåer och inte minst när det handlar om våra barn och elever. Hur kan vi få dem att uppleva en känsla av sammanhang och mening och berätta positiva berättelser om sig själva? Här menar systemteoretikerna att förhållningssättet är nyckeln till framgång. Ibland kan det vara nödvändigt för lärarna att vara mönsterbrytande. Att lämna gamla hjulspår och ”göra en skillnad som gör en skillnad”. (Föreläsning av Didaktikcentrum 2010-09-23)

Det är bra att byta arbetslag och ändra organisationen då och då. Det skapar dynamik i arbetsgruppen istället för stagnation och leder utvecklingen framåt. Samtidigt menar Bateson, enligt Didaktikcentrum, att det är viktigt att få en gemensam plattform genom att kommunicera med varandra. Det finns många sanningar, förståelser och idéer som man behöver diskutera med varandra för att skapa en samsyn kring exempelvis begrepp och hur vi tolkar dessa. Man måste utveckla sina förmågor och omformulera förändringarna samt koppla dessa till sådant man redan gör, införliva dem i sin praktik. En systemteoretiker är på samma gång en innovatör, kreatör och samskapare: ”som man förstår handlar man ...”. (Didaktikcentrum 2010-09-23) Kanske är det så att det är vår individuella förmåga att ta in, bearbeta, lagra, utveckla och använda information och kunskap som gör skolutveckling begripligt och hanterbart. Om individen förstår uppdraget och ser meningsfullheten med att förändra och förbättra kan det väcka engagemang och ansvarstagande. Här kommer det *salutogena*⁵ tänkandet in i det systemteoretiska förhållningssättet.

2.11.1 Känsla av sammanhang – KASAM

Begreppet KASAM betyder känsla av sammanhang. Den som ligger bakom begreppet, sociologen Aaron Antonovsky (1923-1994), identifierade tre huvudteman som också betraktas som tre centrala komponenter när det gäller att uppnå en känsla av sammanhang nämligen *begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet*

⁵ **Salutogenes** betyder hälsans ursprung och härstammar från latinets *salus* (hälsa) och grekiskans *genesis* (ursprung).



Figur 7 Triangeln ska symbolisera att de tre huvudkomponenterna i KASAM tillskrivs lika stor betydelse för individen.

Begriplighet syftar enligt Antonovsky på ”i vilken utsträckning man upplever inre och yttre stimuli som förnuftsmässigt gripbara”(2005, s.44) som exempelvis ordnad, strukturerad och tydlig information eller tvärtom som kaotiskt, oordnat, slumpmässigt oväntad och oförklarlig.

Hanterbarhet definierar Antonovsky som ”den grad till vilken man upplever att det står resurser till ens förfogande” (2005, s.45) alltså resurser som man har kontroll över. Antonovsky menar att om man har en hög känsla av hanterbarhet så kommer man inte att gå omkring och känna sig som ett offer för omständigheterna och uppleva livet som orättvist. (Antonovsky 2005)

Meningsfullhet innebär det som engagerar och motiverar oss. Utmaningar ”värda känslomässig investering och engagemang”.(2005, s.46) Livet har en innebörd. Hanson(2010) skriver att dessa tre begrepp” representerar livsförutsättningar och framgångsfaktorer hos individen och i sammanhanget.”(2010, s.11) Att kunna se och ta tillvara det som sker i vardagen.

Skolutveckling sker på olika nivåer och om man fokuserar på de ”mjuka” komponenterna i en skolutvecklingsatsning – individerna som berörs av den – så upptäcker man att det sker en utveckling på flera olika nivåer och att dessa nivåer, utan inbördes rangordning, hänger ihop i system. Eleverna utgör en nivå och utifrån begreppet KASAM kan eleverna bibehålla/utveckla en fortsatt lust att lära genom sin motivation. Eleverna blir inifrånstyrda om de ser nytta och sammanhang i skolarbetet. Likaså utgör lärarna en nivå. De måste liksom eleverna känna och uppleva sitt arbete som meningsfullt. Delaktighet och påverkansmöjligheter är en viktig del i detta. Hanson (2010) ställer två viktiga frågor:

Vad betyder det att intressera sig för vilka resurser människor har, hos sig själva och omkring sig, istället för att fokusera på vad människor inte har eller inte kan? På vilket sätt gör det skillnad när man funderar över var kraften kommer från, istället för att fråga sig varför den inte finns? (2010, s.40)

Hanson (2010) radar upp flera exempel på begriplighet i vardagen som även kan vara relevanta att ta hänsyn till i skolutvecklingsammanhang. Det kan vara att:

- Känna till historien
- Kunna överblicka helheten
- Förstå uppdraget
- Känna sig själv
- Känna varandra
- Kunskap för sin uppgift

- Begripa sig på folk
- Veta om man lyckas
- Vara informerad
- Kommuniera begripligt.

Socialkonstruktionism kännetecknas av "tron på att människan är en social varelse och att vi skapar våra identiteter i samspel med varandra".(Bergman och Blomqvist 2004, s.128) Det systemteoretiska förhållningssättet tar sitt avstamp i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv där samspel och kommunikation får människor att växa, lära och förändras. Bergman & Blomqvist (2004) menar att *uppskattande samtalskonst* bygger på att:

- Det finns en mångfald av sanningar och varje sanning är rätt utifrån sitt perspektiv
- Den som äger problemet har oftast själv de bästa idéerna om hur det kan lösas, samt egna resurser att lösa det
- Genom våra berättelser skapar vi vår verklighet och oss själva
- Genom att i samtalet vara uppskattande och bekräftande skapar vi mer positiva verkligheter
- Allt sker i samspel och samskapande
- En bra hjälp till utveckling är att fokusera på det som fungerar
- Genom att fokusera på framtiden, tar vi oss ur problemen från det förflutna

Samskapande kan öppna upp och skapa känsla av sammanhang. Förhållningssättet är viktigt liksom hur man samspekar i samtalet – väntar man otåligt på att den som har ordet ska prata klart så att man själv kan få sagt det man ville ha sagt eller lyssnar man aktivt och med fullt fokus och med intresse på den som talar? Genomgående i litteraturgenomgången är temat ledarskap och vad som enligt forskare bidrar till att utveckla goda relationer och arbetsformer som inte minst gynnar skolutveckling. Att se det som har ett värde, se det som fungerar och tänka tillsammans kring det man i arbetslaget eller på enheten vill uppnå och framförallt se det man är bra på.

3. Syfte och frågeställningar

3.1 Syfte

Studiens syfte är att identifiera framgångsfaktorer respektive hinder vid implementeringen av systemteoretiskt förhållningssätt ute i skolors verksamheter.

3.2 Frågeställningar

1. Hur kommer pedagogernas nyvunna kunskap till uttryck i kontakten med elever, kollegor och ledning?
2. Vilka är de bidragande orsakerna till att enheterna lyckas / misslyckas i sina intentioner att följa skolutvecklingsmodellen?
3. Vilka framgångsfaktorer och hinder vid implementeringen av systemteoretiska förhållningssätt framkommer?

4. Teoretisk utgångspunkt

Under rubriken teoretisk utgångspunkt behandlas *socialkonstruktionism* och *sociokultur*. Det är begrepp som ligger nära varandra och som kan skapa förvirring hos läsaren. Socialkonstruktionism utgör, i den här studien, ett överordnat perspektiv i uppsatsen vilken beskrivs närmare under rubriken 4.1 Vetenskapsfilosofiskt kan sägas att uppsatsen har sin teoretiska utgångspunkt i den *interaktionistiska* och *etnometodologiska* skolan som tillsammans utgör socialkonstruktionism. Inom denna vetenskapliga inriktning är den sociala interaktionen en ständigt pågående process. Människor är konstruktiva varelser som konstruerar sin egen verklighet och som i det sammanhanget kan använda sig av vetenskapliga teorier för att förstå. Verkligheten består av sociala konstruktioner och genom vårt sätt att kommunicera och verbalisera blir ord och symboler igenkända och läggs till redan befintlig kunskap. (Åsberg, 2001)

Emedan socialkonstruktionistisk teori står för det kollektiva kunskapandet så får den sociokulturella teorin stå för det individuella kunskapandet. Skolans miljö är starkt präglad av olika kulturella markörer. Skolan som institution har genom åren haft en stark ställning i samhället. I dagens samhälle präglas skolan av mångfald och flerstämmighet vilket påverkar såväl det individuella och kollektiva lärandet. Det måste finnas en social kontext annars sker ingen kognitiv utveckling.

Man kan kortfattat säga att sociokultur består av tre delar: Människans identitet, den skolkod som omger henne samt de avtryck som hon själv respektive andra ger i verksamheten. Det sociokulturella respektive socialkonstruktionistiska förhållningssättet kring skolutveckling får därför ses som gränsöverskridande då individer befinner sig på olika nivåer i processen

Mina epistemologiska⁶ överväganden kan sägas utgå från bland andra Vygotskij vilken betonar att kunskap utvecklas i ett socialt samspel där kommunikation och lärande är sammanvävt. Kunskap är därmed en aktiv process. Skolutveckling måste ses ur ett holistiskt perspektiv och därmed studeras som ett situerat fenomen som skapas i vardaglig interaktion, en slags kunskapsteoretisk idealism. Den här studien kan sägas vara subjektorienterad eftersom data som är relaterade till samma typ av händelser länkas ihop.

4.1 Socialkonstruktionism

Illeris (2008) menar att de sociala konstruktionerna i kollektiven ständigt samspelar med de individuella konstruktionerna i de inre tillägnelseprocesserna. Kunskap är alltså något som konstrueras av varje individ och *att kunna* innebär i korthet att komma ihåg samt relatera till den nyvunna kunskapen samt att använda den i nya situationer. *Att lära sig* innebär att ompröva, omvärdera, justera eller rent utav byta ut sina existerande idéer. Socialkonstruktionismen behandlar lärandets samspeleddimension. (Claesson, 2002; Illeris, 2008) Illeris (2008) menar att omvärlden ska uppfattas som något som aktivt ska konstrueras. Med detta i åtanke känns det inte främmande att se studien ur två vetenskapsteoretiska perspektiv: det socialkonstruktionistiska respektive det sociokulturella. Utan att göra anspråk på fullständighet ska jag här försöka ge en kort beskrivning av socialkonstruktionism.

⁶ **Epistemologi** - från grek. *episteme* vilket betyder kunskap är läran om kunskap, dvs. kunskapsteori, behandlar enligt Åsberg (2001) "kunskaens natur, möjlighet, ursprung och giltighet." (2001, s. 29) När vet man något helt säkert? Hur vet jag att kunskapen är tillförlitlig? Vad grundar jag min vetenskap på?

Språk och kommunikation är vårt eget sätt att framställa våra egna uppfattningar och ståndpunkter. Hur vi gör detta visar hur vi uppfattar bilden av verkligheten. Genom att anta en socialkonstruktionistisk forskningsansats är detta perspektiv övergripande i studien. Socialkonstruktionismen har ett brett och mångfacetterat perspektiv, skriver Alvesson och Sköldberg (2008). Det finns polära ståndpunkter mellan å ena sidan objektiva makroförhållanden och å andra sidan subjektiva mikroförhållanden. De menar att socialkonstruktionismens ursprung kommer från fenomenologin men att teorin inte sällan relateras till postmodernismen. I sammanhanget nämner de också beröringspunkter med etnometodologi samt med bland andra Foucault. (Alvesson & Sköldberg 2008)

Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv ser man på samhället som en gemensam mellanmänsklig konstruktion där delarna smälter samman till en helhet. Kunskap och sanningar skapas av människor i en social kontext. Vårt agerande styrs också utifrån vår kultur och vad som är socialt accepterat samt utifrån en känsla av sammanhang, meningsfullhet och begriplighet. Då den här studien fokuserar på vilka effekter en systemteoretisk modell har fått för den enskilde individen kan det vara förvillande för läsaren att läsa resultaten utifrån ett socialkonstruktionistiskt forskningsperspektiv.

Enligt den systemteoretiska modellen är alla relationer och händelser cirkulära, synnergi-effekter spelar också en stor roll därför är det tämligen meningslöst att fokusera på en enda persons upplevelser av skolutvecklingssatsningen. Allt påverkar oupphörligen varannan då allt existerar i en kontext. Genom att diskutera, argumentera och reflektera jämför vi våra egna föreställningar om det som sker med andra. Vi interagerar. Inläringsteoretiker som Vygotskij bygger sina teorier på ”den grundläggande uppfattningen att det är den sociala gruppen, den gemenskap som individen är en del av som är själva utgångspunkten för lärande.”(Dysthe, 2003, s. 8)

De teoretiska rötterna utgår från socialkonstruktionismen. Bergman och Blomqvist (2004) menar att språket har en avgörande betydelse för hur vi konstruerar oss själva och vår verklighet (2004, s.128). Man skulle kunna kalla studien en diskurs om meningsskapande – en konstruktion av kunskap och fördjupad förståelse om systemiskt förhållningssätt. I interaktion skapas mening. Dahlberg, Moss och Pence (2011) skriver att:

Social konstruktion är en social process och den existerar inte på något sätt åtskild från vår egen inblandning i världen. Världen är alltid vår värld, förstådd och konstruerad av oss själva – inte isolerad från utan del av ett samhälle bestående av mänskliga aktörer – och skapad genom vår aktiva interaktion och delaktighet tillsammans med andra människor i denna gemenskap. Av dessa skäl är kunskapen och dess konstruktion alltid kontextspecifik och värdeladdad och utmanar sålunda den moderna tron på universella sanningar och vetenskaplig neutralitet.” (2011, s. 35)

Glassersfeld (i Andersson och Fejes 2005) menar att det finns tre olika kunskapsteoretiska positioner inom konstruktionismen:

- Kunskap mottas inte passivt av individen, utan den byggs upp genom en aktiv kognitiv process.
- Kognitionens funktion är anpassning i dess biologiska mening; en process med syfte att anpassa individen till den miljö denne befinner sig i.
- Kognitionen organiserar och gör ens erfarenheter förståeliga, den är inte en process för att finna ”verkligheten”.(Andersson och Fejes 2005, s.74)

Andersson och Fejes (2005) lägger, med hänvisning till Doolittle (1999), till en fjärde kunskapsteoretiska position nämligen att: ”Kunskap har sina rötter i både

biologiska/neurologiska konstruktioner och social, kulturell och språklig interaktion” (2005, s.74). Andersson och Fejes (2005) menar således att individen har egna konstruktioner av världen och därför måste fokus vara ”att tillerkänna den enskildes erfarenheter värde” (2005, s.76). Mot bakgrund av detta resonemang blir utgångspunkten för skolutvecklingsatsningen att alla visserligen har genomgått samma utbildning men att de inte nödvändigtvis lärt sig samma saker om systemiskt förhållningssätt och systematiskt kvalitetsarbete.

4.2 Sociokultur

I den sociokulturella teorin betraktas lärandet som ett deltagande i social praktik, menar Dysthe (2003) Det är människors vilja och skapande krafter som utvecklar de sociala strukturerna. ”Skapandet och tolkandet av vetenskaplig kunskap sker i sociala sammanhang. Det visar sig i ett beroende av läsare, lärare, finansiärer och medarbetare, men också av språk och kultur”, skriver Stigendal (2002, s.13) han skriver också att ”uppbyggandet av nya sociala sammanhang eller uppbrottet från gamla grundar sig på en intentionell makt. Genomgripande förändringar av sociala sammanhang kräver också alltid intentionell makt. (2002, s.79)

Vidare kan man länka detta till Vygotskijs tankar om lärandet som en socio-kulturell-historisk praxis. Han menade att tänkande, talande, problemlösande, lärande etc. inte är sprungna ur en inre mental idévärld utan måste förstås som aktiviteter. Strandberg (2006) skriver att ”det är i människors faktiska och praktiska liv som psykologiska processer har sin grund.”...”**aktivitet** är alltså ett nyckelord...” (2006, s.11) De aktiviteter som leder till lärande och utveckling har enligt Vygotskij följande kännetecken:

1. **De sociala** – individuella kompetenser har utvecklats ur olika former av interaktion med andra människor. Genom att härma efter, göra tillsammans med andra så lär man sig att göra själv.
2. **Medierade** – ”Vår relation till världen är medierad” vi tar hjälp av artefakter, verktyg och tecken när vi löser problem. ”Yttre aktivitet med hjälp av verktyg föregår inte tankearbete” (Strandberg 2006, s.11)
3. **Situerade** – människors aktiviteter äger rum i specifika situationer som kulturella kontexter, rum och platser. Exempelvis så lär man sig bäst att simma i en bassäng än på torra land.
4. **Kreativa** – kreativa aktiviteter överskrider givna gränser. Man omskapar, prövar och kommer till nya insikter genom detta. Vygotskij menar att barnets förhållande till den omgivande miljön förändras i relation till barnets ålder och mognad kontra barnets aktivitet i sin miljö. Människan är inte skild från kultur utan vi påverkas av den var och i vilket sammanhang vi än befinner oss.

Sociokultur utgör alltså basen för att konstruera ny kunskap oavsett individens ålder. Det handlar om att se värdet i det gamla och fråga sig hur man ska förhålla sig till det som redan finns i verksamheten både i form av förhållningssätt och metoder. Alla individernas erfarenheter, idéer och tankar är delar av verksamheten och det nya systemteoretiska förhållningssättet utgår från detta. Skolutveckling måste därför ses som meningsfullt av dem som ska genomföra förändrings- och förbättringsarbetet. Hur skapas mening? På vilkens uppdrag genomför man projektet? Vad är syftet? Alla dessa frågor skapar tillsammans ett sammanhang, en diskurs för det sociokulturella lärandet.

Min studie har inslag av både socialkonstruktionistiskt respektive sociokulturellt perspektiv eftersom den delvis går ut på att se hur pedagogerna kommunicerar sin nyvunna kunskap med sin omvärld. Enligt Stigendal (2002) bygger en vetenskaplig teori ”på grundligt genomtänkta tankar om faktiska förhållanden (2002, s.17) Människan använder teorier för att förstå verkligheten. Ur ett vetenskapligt perspektiv påverkas vi av tankesätt och arbetsformer i en kultur samt genom våra erfarenheter och praktiska kunskaper, förvärvade genom nyfikenhet och praktisk handling.

5. Metod

Inom flera forskningsperspektiv är intentionen att förhålla sig objektiv till det som sägs. Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv däremot är man alltid en del av systemet och kan aldrig vara objektiv. Respondenterna påverkas av tonfall, kroppsspråk, ögonkontakt etc. men i vilken omfattning och hur är omöjligt att veta. Genom att använda mig av två olika datainsamlingsmetoder, fokusgruppsintervjuer och enkäter, är avsikten att få information som inte påverkas av mig i insamlingsfasen.

Hur jag som individ uppfattar tillvaron, alltså min ontologiska ansats, är nödvändig och avgörande för hur resultatet i studien presenteras. Min egen föreställning om tillvaron och hur jag uppfattar respondenternas svar måste därför ses i ljuset av detta. Kunskapsteoretiskt blir därför den viktigaste frågan vilken/vad för slags kunskap som får gro och växa, inte mängden kunskap. Dysthe (2003) skriver:

”ordet social har två betydelser som hänger samman: å ena sidan betyder social att vi alla är förankrade i en kultur och i en gemenskap och att det sätt på vilket vi tänker och handlar på påverkas i alla situationer av denna kulturförankring... Å andra sidan betyder social att ha relationer och att vara i interaktion med andra människor (2003, s. 9)

Det sociala samspelet har alltså en stor inverkan på individen men även nyttoperspektivet är, för en del, betydelsefullt och avgörande för hur man tar sig an uppgiften samt vad man har att vinna på att engagera sig.

Jag har alltid varit intresserad av skolutveckling och möjligheten att delta i projektet systematisk skolutveckling gav mig ett tillfälle att närmare studera effekterna av denna specifika satsning. Läsåret 2006/2007 sju sattes projektet och under de följande åren fram till och med våren 2011 har samtliga enheter inom kommunen deltagit i denna utbildningsinsats. Sammantaget handlar det om personal vid 42 förskolor, 13 fritidshem, 12 skolor F- 5/6, 3 skolor 6/7 – 9, 1 skola F-9, 2 resursskolor samt 3 lokalintegrerade särskolor.

Utbildningen har dels riktat in sig på systemteoretiskt förhållningssätt och dels på systematiskt kvalitetsarbetet. Från varje verksamhet har ett antal signifikanta personer, även kallade processledare, deltagit i en ledarutbildning. Denna ledarutbildning har bedrivits i Frivoltens respektive Didaktikcentrums regi. Heldagsutbildningar har varvats med halvdagsutbildningar därefter har de signifikanta personerna tillsammans med rektor/förskolechef ansvarat för att föra idéerna vidare till sina respektive enheters arbetslag. Enheterna har avsatt ett antal kvällar per termin då personal från enhetens alla verksamheter har kunnat träffas och vid dessa tillfällen arbetat tillsammans med att implementera de systemteoretiska idéerna.

Ontologiskt är min strävan att studien är ideografisk i den meningen att den försöker finna det unika och kvalitativa i det studerade objektet, dvs. respondenternas svar samtidigt är jag medveten om att det är mina egna subjektiva uppfattningar som har tolkningsföreträde. Det är min egen förförståelse som kan tänkas återspeglas i studien därför kommer tolkningen ske med ett självreflexivt förhållningssätt i relation till det som framkommer i det insamlade materialet.

Avsikten med den här studien är att se effekterna av skolutvecklingssatsningen. När jag påbörjade min datainsamling hade 8 enheter deltagit i projektet. Jag valde två metoder för min datainsamling, enkät respektive fokusgruppsintervjuer. Den empiriska grunden för den här studien är alltså intervjuer och enkäter samt kommentarerna i enkätmaterialet. Metoden får därmed anses vara en kvalitativ metod. Stukat (2005) menar att det kvalitativa synsättet vuxit fram ur filosofiska inriktningar som hermeneutiken och fenomenologin. Han skriver vidare att man inom dessa inriktningar lägger tonvikten på holistisk information dvs. att "helheten är mer än summan av delarna" (2005, s.32).

I tolkningsarbetet och genom hela forskningsprocessen krävs ett reflekterat ställningstagande och komplementära val. Socialkonstruktionism ska enligt min åsikt ses ur ett holistiskt perspektiv då varje individ är sammankopplad i olika system och nätverk i olika sociala sammanhang. I analyser av respektive svar måste tas i beaktande att dessa speglar respondenternas uppfattningar och kunskaper grundade på deras specifika upplevelser av verkligheten. Vid en annan tidpunkt, på en annan plats, tillsammans med andra människor kunde upplevelsen ha blivit något helt annat och också resulterat i helt andra svar. Därför måste resultaten ses som en spegling av ögonblick.

Analysen är utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv ett erkännande av varje enskild respondents subjektiva erfarenheter. Världen är inte en objektiv enhet utan en mångfald av individers konstruktioner av sin verklighet. Därför är analys- och resultatredovisningen som följer en redogörelse för flerstämmigheten kring projektet. Utifrån detta görs en syntes kring det som respondenterna upplever som hinder respektive framgångsfaktorer vid implementeringen av systematisk skolutveckling.

Som forskare måste jag vara medveten om att jag tolkar deltagarnas åsikter mot bakgrund av min egen förförståelse och den inblick jag har i skolans värld. Det finns alltså ingen objektiv tolkning av en text, av en handling eller av ett fenomen. Lundh (2009) menar, med hänvisning till Esaiasson m.fl.(2007) att analysarbetet tar sin början i och med att tolkningen av transkriptionerna inleds. Den som tolkar utsagorna bör skilja mellan två perspektiv: vad dessa betyder för avsändaren, och inte minst vad dessa utsagor betyder för mig som forskare och uttolkare i min egen tid.

5.1 Metodologiska överväganden

Tankarna om att studera effekterna av skolutveckling har jag, vilket jag redan nämnt, burit på länge. Valet av metod var dock inte självklart. Jag ville egentligen ha ett heltäckande bakgrundsmaterial från kommunens samtliga skolor för min datainsamling och se de longitudinella effekterna av satsningen. Men detta skulle i praktiken ha inneburit att jag inte skulle ha blivit klar med min utbildning förrän tidigast 2015. Jag fick därför överge dessa tankar ganska omgående vilket ledde fram till en naturlig avgränsning av studien. I stället valde jag att fokusera på de skolor som deltog i projektet från och med läsåret 2006/2007 till

och med läsåret 2009/2010 Min förhoppning var att de två första skolornas erfarenheter från 2006/2007 skulle visa på effekter ur ett longitudinellt perspektiv om än i liten skala.

Jag ville inte begränsa mig till enbart en datainsamlingsmetod utan bestämde mig för att låta den empiriska grunden för undersökningen vara fokusgruppsintervjuer med signifikanta personer på skolorna samt webb-enkäter till samtliga personer på respektive skola. Jag ville ha ett så stort underlag som möjligt inför min resultatredovisning och kommande analys. Om man väljer intervjuer som datainsamlingsmetod måste man som forskare vara medveten om intervjusituationens subjektiva karaktär. Respondenterna tolkar sina upplevelser utifrån sin förståelse av sin omvärld, de tolkar också frågorna utifrån denna förståelsehorisont. Samtidigt tolkar jag som forskare intervjuens innehåll. Här ligger den kvalitativa intervjuens svaghet. (Esaiasson m.fl. 2007)

I tidigare studier har jag samlat in pappersenkäter och sammanställt dessa. Men det har varit studier i begränsad omfattning om 15-20 respondenter. I den här studien var det viktigt för mig att alla bereddes möjlighet att delta därför var det omöjligt att genomföra studien på annat sätt än via webb-enkät eftersom jag i förväg inte kunde veta hur många som skulle komma att besvara enkäten. Det kunde faktiskt röra sig om ett par hundra respondenter. Jag hade dock förmånen att få använda ett enkätprogram kallat Esmaker som kommunen har licens för. Jag fick också hjälp att lära mig programmet av IKT-samordnaren i kommunen. Hon avsatte tid vid flera tillfällen för att guida mig igenom manualerna.

Under arbetets gång har jag ibland tvivlat på om jag valt de rätta datainsamlingsmetoderna. Trots att enkäterna inte blev fler än sammantaget 51 stycken så blev materialet tillsammans med transkriberingarna av intervjuerna mycket omfattande. Men med facit i hand så kan jag inte annat än tycka att den stora mängden data var nödvändig för studiens validitet. Intentionen var att få fram jämförande material som styrkte alternativt motsade varandra och så har det också blivit. Eftersom avsikten är att beskriva den sociala konstruktionen inom skolor i utveckling behövdes många olika raster.

5.2 Metodiskt tillvägagångssätt

Denna studie genomfördes under åren 2010/2011. Samtliga pedagoger vid de 8 skolor som först deltog i projektet "Systematisk skolutveckling" bereddes möjlighet att delta i studien. Jag genomförde *fokusgruppsintervjuer* med respektive skolas signifikanta personer. Dessutom skickades en *webb-enkät* ut till alla pedagoger på respektive enhet.

Frågorna i enkäten (24 stycken) handlade bland annat om respondenternas uppfattningar av sitt arbete, sin arbetsplats, organisationsstrukturen, ledningsfunktioner samt systematisk skolutveckling. Respondenterna var informerade om att det var av största vikt att de försökte motivera sina svar där så angavs eftersom det underlättade tolkningsarbetet och borgade för studiens trovärdighet

5.2.1 Undersökningsgrupp och urval

I projektet systematisk skolutveckling har sammanlagt åtta grundskolor deltagit. På varje skola finns en projektgrupp med signifikanta personer, dvs personer som deltagit i en ledarutbildning med avsikt att kunna leda och driva projektet framåt på respektive skola. Rektorer har deltagit i samma utbildning tillsammans med de signifikanta och dessutom i en utbildning riktad enbart till skollära.

5.3 Fokusgrupp som undersökningsmetod

Inför fokusgruppsintervjuerna tog jag kontakt med respektive enhet och frågade om jag fick intervjua de signifikanta personerna om projektet systematisk skolutveckling. I några fall kontaktade jag rektorn först och i några fall kontaktade jag någon av de signifikanta personerna direkt. Dessa förde sedan fram frågan med de signifikanta personerna på sina respektive enheter. Därefter blev det ett slumpmässigt urval beträffande vilka som deltog i intervjuerna. Nedan följer en tabell som redovisar vilken befattning det sammanlagda antalet respondenter har. Av anonymitetsskäl anges inte kön och ålder.

Totalt var det 17 personer som deltog i fokusgruppsintervjuerna och de deltagande uppvisar, med ett undantag, en representativ bild av hur antalet signifikanta personer fördelar sig utifrån befattning på enheterna. Svarsfrekvensen mellan olika yrkeskategorier är proportionerlig i enkäten och intervjuerna. Av skäl som redovisas under rubriken bortfall, deltog endast en ämneslärare vilket inte är representativt för skolorna 6/7-9. Syftet med intervjuerna var att få en fördjupad bild av respondenternas uppfattningar om systematisk skolutveckling. Fokusgruppsintervjuerna genomfördes på respektive enhet i lokaler som anvisades av respondenterna. Det var således en trygg miljö för dem. Antalet deltagare i de sex fokusgrupperna varierade mellan 1-6 personer. Här är det på sin plats att redovisa att det förekom ett slumpvis bortfall då sjukdom respektive sjuka barn gjorde det omöjligt för några av respondenterna att delat. Detta är också anledningen till att det i en fokusgrupp enbart kvarstod en person. Tidsbrist gjorde det också omöjligt att förflytta datumet för intervjun till en annan tidpunkt. Därför fattade jag, efter samtal med respondenten, beslut om att genomföra intervjun med den person som infann sig på plats för fokusgruppsintervjun.

Intervjuerna spelades in på diktafon och innan frågorna ställdes informerade jag deltagarna om de *forskningsetiska principerna - informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.*

Befattning	Antal signifikanta som deltagit i fokusgruppsintervjuerna	%
Förskollärare	4	23
Grundskollärare	9	53
Ämneslärare	1	6
Fritidspedagog	3	18
Övrig personal	-	-
Svarsfrekvens 100% (17/17)		

Tabell 1. Antal medverkande signifikanta personer i fokusgrupper

Wibeck (2000) skriver att fokusgrupper är en forskningsteknik som handlar om att samla in data genom gruppinteraktion där ämnet bestäms av forskaren. En fokusgrupp är ett gruppsamtal med 4-6 deltagare där alla deltagare har möjlighet att ta talarrollen. Samtalet leds av en samtalsledare, en sk. moderator som initierar nya frågor eller leder deltagarna tillbaka till ämnet om de förlorar fokus och börjar tala om annat för studien ovidkommande "Genom att använda fokusgrupper kan forskaren få en inblick i hur kunskap och idéer utvecklas och används i en viss kulturell kontext" (2000, s.20) Enligt Wibeck är fokusgrupper som metod användbart när personers handlande och motivation ska undersökas. En fokusgrupp kan enligt

henne ” ... vara givande för att undersöka på vilket sätt människor handlar” ... ”och vilka motiv de anger för detta handlande. Deltagarna jämför sina erfarenheter och försöker undersöka varför de andra deltagarna handlar som de gör.” (2000, s.40)

Liksom i enkätmetoden nedan så menar Carlström och Carlström Hagman (2006) att det finns två huvudformer av intervjuer, även dessa *ostrukturerade* alternativt *strukturerade*. Utifrån dessa huvudformer finns det varianter vilket kan innebära att vissa frågor är strukturerade medan andra är betydligt mer öppna. Intervjuer kan alltså vara semi-(halv)strukturerade vilket enligt Carlström och Carlström Hagman innebär att vissa frågeområden är bestämda i förväg medan andra inte är det. Figuren nedan är min tolkning av den skiss som finns i Carlström och Carlström Hagmans bok (2006, s.189) och visar de olika intervjuformerna. Pilen har jag lagt till för att visa att man under intervjun rör sig mellan de olika nivåerna.

Den kvalitativa forskningsintervjuns olika intervjuformer			
Ostrukturerad (kvalitativ) intervju		Strukturerad	
←		→	
Endast ämnet är bestämt på förhand	Olika <i>frågeområden</i> inom ämnet är bestämda på förhand	Frågornas ordning och utformning är bestämda. <i>Öppna</i> frågor och <i>fritt</i> formulerade svar	Frågornas ordning och utformning är bestämda. <i>Fasta</i> svarsalternativ.

Figur 8. Carlström och Carlström Hagmans skiss av de olika intervjuformerna. (2006, s.189)

5.4 Enkät som metod

Det föll sig naturligt att redan från början bestämma sig för två datainsamlingsmetoder. Jag ville att resultaten från respektive metod skulle kunna jämföras inbördes för att på så sätt få en bredd i materialet. Enkäten var dessutom möjligt att distribuera via webben och därför skulle flera tänkbara respondenter lätt kunna komma åt att besvara den. Jag vände och vred på enkätfrågorna, bollade idéer med min handledare och genomförde en provenkät på min egen skola. Jag diskuterade också frågornas utformning med mina arbetskamrater. Var frågorna lätta att tolka och förstå? Fanns det oklarheter? Utifrån deras synpunkter omarbetades två frågor där ordet signifikativt användes, detta ord tyckte de skulle ersättas med utmärkande. Efter det att enkäten omarbetats lades den ut som en webb-enkät (bilaga 3) tillsammans med ett missiv (bilaga 1) vilken distribuerades till personal på 8 skolor. Sammanlagt mailades länken ut till 350 personer och den besvarades av 51 stycken på 7 skolor.

Då skola och barnomsorg är ett kvinnodominerat yrke med få manliga pedagoger är det också så att majoriteten av de signifikanta personerna utgörs av kvinnor. Med tanke på det forskningsetiska kravet på anonymitet så har jag utslutit att redovisa hur många manliga respondenter som deltar i studien. Nedanstående tabeller visar därför enbart vilken befattning, antal år i yrket samt nuvarande huvudsaklig tjänstgöring som respondenterna har.

Befattning	Antal personer	%
Förskollärare	10	19,6
Grundskollärare	24	47,1
Ämneslärare	8	15,7
Fritidspedagog	5	9,8
Övrig personal	4	7,8
Svarsfrekvens 100% (51/51)		

Tabell 1. Respondenternas befattning

Antal år i yrket	Antal personer	%
> 5 år	9	17,6
5-15 år	19	37,3
< 15 år	23	45,1
Svarsfrekvens 100% (51/51)		

Tabell 3. Antalet år i yrket i undersökningsgruppen.

Huvudsaklig tjänstgöring	Antal personer	%
Förskolan	9	17,6
Förskoleklass	2	3,9
Skolår 1-6	28	54,9
Skolår 7-9	10	19,6
Annat	2	3,9
Svarsfrekvens 100% (51/51)		

Tabell 2. Respondenternas huvudsakliga tjänstgöring.

Det finns två olika former av enkäter, dels det *ostrukturerade frågeformuläret* och dels det *strukturerade frågeformuläret*. Enkäten består av frågor av såväl strukturerad som ostrukturerad karaktär. Ostrukturerade frågor, öppna frågor om man så vill, innebär att den tillfrågade kan formulera sina egna svar liksom vid en intervju. Strukturerade frågor har däremot fasta svarsalternativ. I min studie har en del frågor en graderad skala. Nackdelen med en enkät är enligt Stukát (2005) att risken för bortfall är större än vid exempelvis en intervju eftersom det är svårare att motivera en stor och ofta anonym grupp. Detta är något som även Rolf Lander, professor vid Göteborgs universitet, menade på när vi samtalade om min kommande studie: "Bered dig på en låg svarsfrekvens". Min provenkät skickades ut till 21 pedagoger och majoriteten av dessa fick möjlighet att besvara den under arbetstid. Trots detta fick jag endast tillbaka tio enkäter.

5.5 Bearbetning och analys

Resultatet av enkäterna måste givetvis tolkas. Starrin och Svensson (1994) menar att tolkandet innebär ett möte mellan den som tolkar och det insamlade materialet. Utgångspunkten för tolkningen utgörs av den grundsyn och de värderingar som tolkaren har samt den förståelse som tolkaren har av fenomenet som undersöks. "Avståndet mellan textens innehåll och uttolkaren handlar om hur bekant forskaren är med den miljö vari texten producerats." (Esaiasson, m.fl. 2007, s.251) Det är delarna som gör helheten. Alvesson och Sköldberg (2008) skriver att "förståelse är ett grundläggande existenssätt för varje människa, eftersom vi dagligen och stundligen måste orientera oss i vår tillvaro för att kunna leva."(2008, s.199) Vi måste alltså tolka vår omvärld utifrån våra tidigare erfarenheter och

förståelse. En hermeneutisk tolkning alternerar, enligt Alvesson och Sköldberg mellan vissa aspekter. Centrala drag är enligt författarna ”dialektiken mellan tolkning som del och helhet” samt ”den speciella inställningen hos uttolkaren såväl som den särskilda karaktären hos den text som skall uttolkas.”(2008, s.204) Dessa aspekter, vilka jag kommer att använda mig av i min studie, utgörs av tolkningsmönster som växlar mellan hela texten och delar av densamma.

5.6 Relevans

Studien är relevant ur flera perspektiv. Den är berättigad att genomföra med tanke på den kostnad som kommuner lägger på sina utbildningsinsatser och huruvida dessa senare kommer att slå igenom i pedagogernas undervisning och förhållningssätt. Den är relevant då den utifrån personalens perspektiv lyfter fram hinder och framgångsfaktorer vid implementeringen av systemteoretiska modeller och förhållningssätt i deras verksamheter. Det är alltså av värde för de ansvariga i kommunen att få respons på sin satsning. Goda resultat är ett kvitto på att bakomliggande faktorer gynnat satsningen medan mindre goda resultat ger möjlighet för de ansvariga att analysera vidare vilka insatser man behöver stötta upp med för att det fortsatta arbetet ska utvecklas i en annan och mer gynnsam riktning.

5.7 Generaliserbarhet

Den här studien skulle kunna genomföras i vilken annan kommun som helst som fått liknande fortbildning genom Didaktikcentrum och Frivoltens försorg som den kommun vars satsning jag studerat. Konceptet på fortbildningen är detsamma och det innebär att processledare utbildas enligt samma modell som pedagogerna i min studie. Jag är förvissad om att resultaten kommer att vara ganska väl överensstämmande eftersom alla som arbetar inom skolan verkar i en politiskt styrd organisation där de yttre ramarna utgörs av skollagen, läroplanen och budget. På varje skola finns det eldsjälar som brinner för skolutveckling liksom det finns pedagoger som högst motvilligt ansluter sig till olika projekt. Därför bedömer jag att graden av generaliserbarhet för den här studien skulle kunna vara hög.

5.8 Bortfall

Inför intervjuerna frågade jag rektorerna på respektive skola om de kunde gå ut med en förfrågan till sina signifikanta personer om de ville delta i studien. På grund av omständigheter som inte gick att råda över, vilket beskrivs i avsnitt 5.4; exempelvis sjuka barn, egen sjukdom, hastigt uppkomna elevärenden och akuta möten med mera, så skiftade antalet respondenter i intervjugrupperna. Vid en skola kunde enbart en person delta medan det vid en annan skola var 6 personer närvarande vilka representerade samtliga verksamheter på skolenheten. Dessutom förekommer ett mer systematiskt bortfall då de signifikanta personerna vid två skolor inte hörde av sig till mig. Jag mailade till rektorerna och bad om att få mailadresserna till deras signifikanta personer vilket jag också fick från den ena skolan. På denna skola mailade jag på nytt till representanter för de signifikanta men fick inget svar tillbaka. På den sista skolan fick jag inget svar från rektorerna. Vid de övriga fyra skolorna deltog 2-3 personer från företrädesvis skola och fritidshem. Sammantaget genomfördes 6 fokusgruppsintervjuer med totalt 17 respondenter.

När det gäller enkäterna så kan jag bara spekulera i varför svarsfrekvensen är så låg som 51 svarande av 350 möjliga. Rektorerna vid de 8 skolorna blev ombedda att vidarebefordra länken till enkäten till samtliga anställda vid sina respektive skolor. I analysen kan man direkt se att det inte är en enda som besvarat enkäten på en av skolorna. Då jag mailade ut länken med mottagningsbevis så vet jag att rektor öppnat mitt mail men det säger inte något om

huruvida rektor har vidarebefordrat länken till sina anställda. När det gäller övriga skolor så kan jag även här bara spekulera kring varför man valt att inte besvara enkäten. Jag tror att många upplever det som betungande att lägga ner tid på att besvara en enkät. Arbetsbelastningen är stundtals hög och man får prioritera vad man ska lägga fokus på. De jag har talat med i efterhand menar att det inte är av ointresse utan att man verkligen inte haft tid. Om detta är sant eller inte kan jag inte avgöra. Som en parentes kan jag nämna att man hade nära på fyra veckor på sig att besvara enkäten.

5.9 Tillförlitlighet och trovärdighet

Trovärdigheten i studien kommer att bygga på att jag intervjuar pedagoger vilka har deltagit i samma skolutvecklingsinsats som jag själv har gjort. I praktiken innebär detta att jag har en insyn i den verksamhet som omfattas av studien. Jag har en förståelse för det arbete som bedrivs på enheterna och jag har kännedom om skolutvecklingsprojektet då jag tidigare deltagit i projektet som signifikant person/processledare. Detta gör att jag tror att studien får en god validitet vilket ”innebär att man verkligen undersökt det man ville undersöka och inget annat.” (Thurén, 1991, s.22)

Det finns dock en risk i själva tolkningsförfarandet eftersom jag känner verksamheten väl och samtidigt måste upprätthålla den distans som är nödvändig för att göra en så god tolkning som möjligt. Dessutom skriver Alvesson och Sköldberg (2008) med hänvisning till Foucaults arbeten att: ”Kunskap och vetande kan enligt Foucault inte friläggas från makten och markera neutrala insikter. Makt och vetande är parallella begrepp, men naturligtvis inte identiska” (2008, s.373). Jag har alltså makt att ställa de frågor som jag själv vill få svar på, jag har makten att välja ur vilket perspektiv resultaten ska presenteras osv. Därför måste de forskningsetiska principerna följa alla delar i forskningsprocessen samtidigt som de ska svara upp mot studiens syfte och frågeställningar.

5. 10 Forskningsetiska principer

Vetenskapsrådets skrift om *Forskningsetiska principer* lyfter fram fyra huvudkrav inom humanistisk-samhällsvetenskaplig som utgör det grundläggande individskyddskravet:

- *Informationskravet* innebär att forskaren skall informera deltagarna i studien om den aktuella forskningsuppdragets syfte, i det här fallet en analys av ett skolutvecklingsprojekt vilket initierats av Barn- och ungdomsförvaltningen.
- *Samtyckeskravet* innebär att deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Jag har formulerat följebrevet på så sätt att respondenten genom att besvara enkäten samtycker till att medverka i studien.
- *Konfidentialitetskravet* innebär att uppgifter om deltagarna i studien skall ges största möjliga konfidentialitet och att uppgifterna dessutom skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.
- *Nyttjandekravet* slutligen innebär att de insamlade uppgifterna som enskilda personer lämnat endast får användas för forskningsändamål. Eftersom jag kan tänkas ta upp materialet för ny databearbetning vid ett eventuellt kommande större avhandlingsarbete har jag informerat deltagarna i studien om detta. Konfidentialitet kan garanteras då materialet enbart kommer att användas för studiens vidkommande.

5.11 Forskningsetiska överväganden

Enligt vad jag förstått så rekommenderas forskaren, förutom att följa nedanstående principer, att låta uppgiftslämnare, undersökningsdeltagare och andra som på olika sätt berörs av studien få tillfälle att ta del av etiskt känsliga avsnitt och kontroversiella tolkningar i rapporten innan den publiceras. Jag inser också att resultaten kan komma att upplevas som känsliga av en del respondenter. Trots detta kan jag som forskare inte bortse från de resultat som framkommer. Jag kommer att tänka på talesättet: ”Man blir aldrig profet i sin egen hemby”. Jag undrar hur många forskare som kan och vågar lyfta fram negativ kritik till kollegor och chefer. Effekten av ett negativt resultat kanske kan ligga personen i fråga i fatet i sitt fortsatta yrkesarbete och äventyra relationen till kollegor och chefer. Utvärderar och reviderar handlingsplaner och liknande gör man alltid tillsammans men att forska om ex. kvalitén i undervisningen kan vara en brännande fråga om man ska studera enskilda personers arbete. Rent spontant undrar jag om man som forskare är mer kritisk om man studerar en verksamhet som man inte själv är en del av. Eller är det kanske så att man har högre krav på bättre resultat om man själv är en del av verksamheten?

5.12 Avgränsningar

Avgränsningarna i studien beträffande antalet deltagande skolor har fallit sig naturligt. De största avgränsningarna som har gjorts är kring studiens innehåll. Detta har skett i samband med utformningen av enkät- respektive intervjufrågorna. Frågorna i materialet har en bredd men utifrån studiens syfte är det ett fåtal som är av större dignitet än de övriga. Utifrån perspektivet framgångsfaktorer och hinder vid implementeringen av systemteoretiska modeller och förhållningssätt så är vissa av frågorna inte relevanta för studien och dessa analyseras och redovisas inte heller i resultatredovisningen. Därför sker det, utifrån ovanstående perspektiv en naturlig avgränsning i materialet.

5.13 Resultatredovisningens struktur

I studiens inledning skriver jag att bilder ger ett stöd för textens innehåll vilket ökar läsbarheten. Detta har jag tagit fasta på även i resultatredovisningen som följer. Här visas figurer och tabeller vars syfte är att åskådliggöra innehållet i texten och vara en hjälp för läsaren. Tanken är, vilket tidigare nämnts, att öka läsbarheten då studien kan tänkas läsas av fler än akademiens representanter. Citat från respondenterna redovisas kursiverat med indrag i texten. Citat från enkäterna är numrerade medan citat från fokusgruppsintervjuerna anges med bokstäver. Det är ett medvetet val utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv att låta respondenterna ”tala genom texten” därför innehåller resultatredovisningen fler citat än vad som i regel är brukligt.

Med hänvisning till *Humberto Maturanas* domäner – tankeområden (se figur 5) så får läsaren en förståelse för den mentala processen och en förklaring till att vi kan befinna oss på olika nivåer i processen. Det så kallade *Produktionsområdet* (– det vi gör) respektive *Förklaringsområdet* (– det vi tänker om det vi gör).

På frågan om vilka/vilket utvecklingsområde man har arbetat med gemensamt på arbetsplatsen så är det ett flertal som räknar upp systematisk skolutveckling som ett sådant område medan en del skriver att de i olika utvecklingsområden som exempelvis ”Språket lyfter” eller matematik använder sig av redskapen till systematisk skolutveckling, alltså integrerar modellerna i sin undervisning. Om individen inte ser ett sammanhang och upplever de systemteoretiska förhållningssätten som begripliga, hanterbara och meningsfulla så kommer man inte att koppla ihop teorin med praktiken.

6. Analys och Resultatredovisning

Framgångsfaktorer och hinder för systematisk skolutveckling med systemteoretiska förtecken är nära förbundet med individens personliga inställning och vilka känslor skolutvecklingsprojektet väcker. Det är inte självklart att alla känner sig delaktiga lika lite som de ser ett sammanhang i de övningar och modeller som presenteras. När respondenterna utifrån sin erfarenhetsvärld och sin omvärldsuppfattning definierar begreppet skolutveckling framträder olika värdeomdömen som är nära förknippade med deras upplevelser av detsamma. Anledningen till att respondenterna har uppfattat utbildningsinsatserna på vitt skilda sätt och ibland diametralt olika kan, enligt ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, ha sitt ursprung i flera olika saker som exempelvis den sociala kulturen på arbetsplatsen, personliga erfarenheter, inställning till sitt arbete och till kompetensutveckling etc. Men i slutändan handlar det om individens egen förmåga att omsätta teorierna och modellerna i sin egen praktik och genom sitt förhållningssätt dra nytta av dessa.

Man kan kort säga att vid en grov kategorisering av data så grupperar sig respondenterna i nedanstående *tre kategorier*:

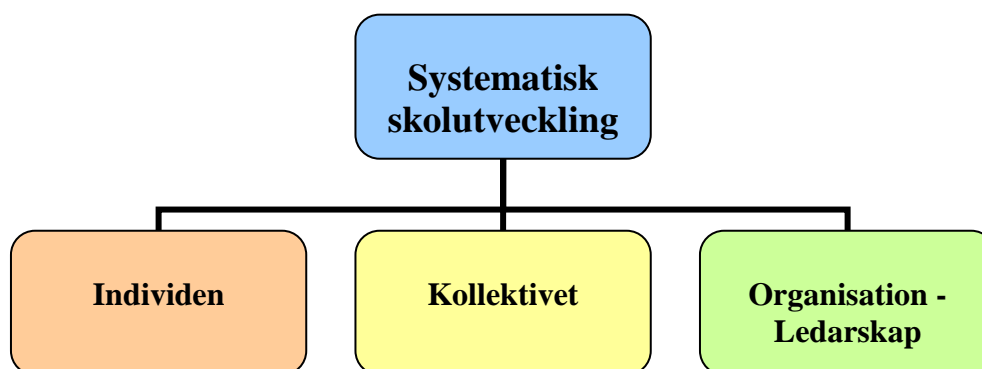
1. Tänkande-nivån, dvs, dem som ser skolutvecklingsprojektet som systemteoretiska modeller och stannar i tänkande-nivån.
2. Görande-nivån dvs, dem som ser övningarna som det väsentliga utan att reflektera över dess betydelse, de fastnar okritiskt i görande-nivån och slutligen
3. Praxis-teoretisk⁷ nivå vilket innebär att man använder sig av modellerna och övningarna i sitt arbete och att man vävt samman teorin och praktiken. Dessa har utvecklat ett systemteoretiskt förhållningssätt vilket avspeglar sig i arbetet. De har alltså kopplat ihop tänkandet och görandet. Marton (2003) skriver att praxisnära forskning i bästa fall resulterar i att lärarna kommer till insikt om varför och hur deras lektioner fungerar och hur de kan förändra och förbättra dessa.

Förankring av nya modeller och arbetssätt är inte enkelt. Vid implementeringen fortsätter lärarna ”att pröva det nya och byter erfarenheter med varandra”(Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö och Rönnerman 2004, s.134). Vidare skriver Claesson (2002) att lärare prövar olika tillvägagångssätt i sin praktik. De kan ”ta till sig eller förkasta de olika metoder som presenterats på studiedagar m.m.” (2002, s.90). Lärarna drar lärdomar av sina eventuella misstag och förändrar kontinuerligt sitt sätt att arbeta genom att reflektera över det som händer i lärandesituationen. Claesson (2002) menar, med hänvisning till Lauvås och Handal (2001), att lärarna ”på detta sätt skapat en praxisteori som är stabil men ändå medger öppenhet för dialog och nya teorier” (2002, s. 90). När lärarna så småningom når institutionaliserings-fasen i processen så skriver Folkesson mfl. (2004) att det som prövats ska ”kunna fungera rutinmässigt och som en naturlig del av det vanliga arbetet” (a.a. s, 134)

Det som respondenterna ger uttryck för i intervjuer och enkäter visar på deras uppfattningar om systematisk skolutveckling med utgångspunkt i tre perspektiv: individen, gruppen - kollektivet och organisation - ledarskap. Analysen utgår ifrån dessa teman vilket åskådliggörs närmare i figurerna som följer.

⁷ **Praxisteori** är ett begrepp som lanserades 1982 av Gunnar Handal och Per Lauvås utifrån deras erfarenheter av handledning inom olika yrkesområden. (Lauvås och Handal, 2001)

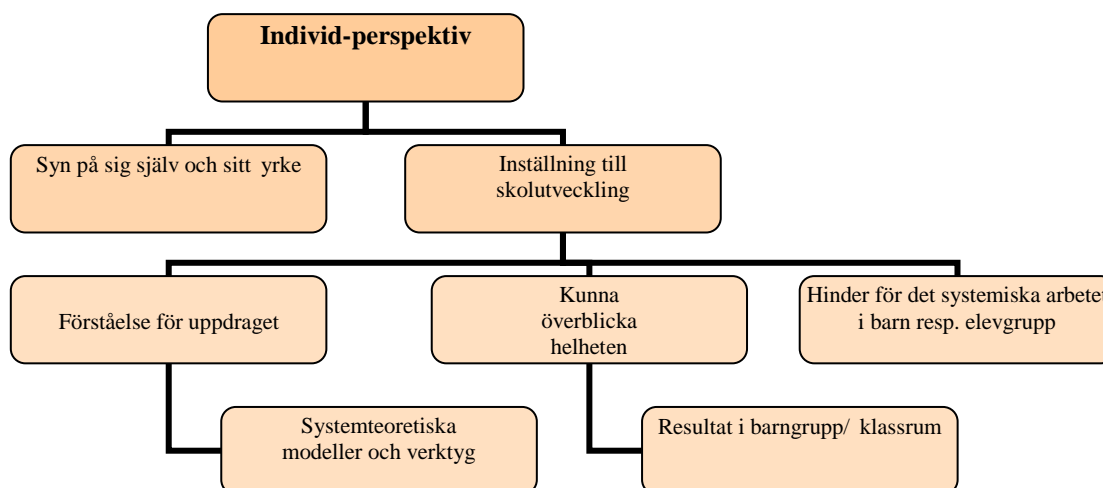
I den här resultatredovisningen kommer jag att visa att skolutveckling handlar om individen, kollegiet/arbetslaget och ledarskapet. Därför är resultatredovisningen indelad i dessa tre huvudkategorier. Varje huvudkategori är i sin tur indelad i ett antal teman som framkommer i studien och dessa redovisas under respektive huvudkategori. Även här finns nivåerna tänkande, görande och praxisteori med.



Figur 9. systematisk skolutveckling med utgångspunkt i tre perspektiv - individen, kollektivet och ledarskapet

6.1 Individens perspektiv på systematisk skolutveckling

I min sammanställning av respondenternas svar framkommer ur ett individuellt perspektiv två huvudteman som utgör grunden för hur respondenterna ser på sig själva i sin yrkesroll och vilken inställning de har till skolutvecklingsprojektet i allmänhet.



Figur 10. Schematisk bild av individens perspektiv på systematisk skolutveckling

6.1.1 Individens syn på sig själv och sitt yrke

De som deltagit i studien har ett engagemang och intresse för sitt yrke oavsett hur man har uppfattat och tagit till sig tankarna om systematisk skolutveckling. Respondenterna ger uttryck för en stolthet över sin verksamhet dels på individnivå, dvs. sitt eget ansvar för och genomförande av undervisningen. En lärare skriver att man gör en insats för framtidens värld

och hjälper många elever att lära sig nya saker och hitta ny kunskap. En annan lärare uttrycker stolthet över sig själv genom att hon/han får ihop arbetet med elever, uppdrag och annat trots att det hela tiden blir fler och fler arbetsuppgifter. Även på gruppnivå ger respondenterna uttryck för kollegiets samarbete, kompetens och relationer.

Jag är stolt över mig och mina arbetskamrater. Jag tycker att vi följer riktlinjerna för systematisk skolutveckling. Det är en mycket kunnig och kompetent personal. (lärare 8)

Att vi trots allt försöker måna om varandra och att det sällan är problem mellan kollegor (som jag uppfattar det).(lärare 3)

Men det framkommer också tankar om hur arbetsplatsen och verksamheten skulle kunna förbättras och utvecklas vidare utifrån individens behov, gruppens behov samt organisationens. I detta sammanhang lyfts tid för planering, utvärdering, dokumentation samt pedagogiska samtal fram. Färre barn i barngruppen/klassen samt fler grupptimmar anser en del respondenter vara lösningen. Man trycker också på ett ökat samarbete mellan förskoleavdelningar samt ett kollektivt ansvar för såväl utomhus- som inomhusmiljön. Vidare anses det att en mer "närvarande" rektor skulle kunna bidra till en förbättrad verksamhet. Här följer några exempel på det som respondenterna skulle vilja förändra/förbättra.

Individnivå:

Tidsfaktorn är något som återkommer i respondenternas svar. Här lyfter man bland annat upp tid för egen reflektion och eftertanke likväl som tid för planering, utvärdering samt pedagogiska samtal om exempelvis normer och värden. En lärare skriver att man ska våga och ha möjlighet att uttrycka sin åsikt. Att det ska vara mer "högt i tak" och inte olika grupperingar som rapporterar till skolledning. En del uttrycker att tiden inte räcker till och att man upplever stress.

Gruppnivå:

Skolutveckling ska driva arbetet på enheterna framåt och vara utvecklande för personalen men en lärare menar att man måste ha en genomlysning av arbetsuppgifterna som lärarna ska utföra. Trots att skolutveckling är intressant så upplever respondenten att det sammantaget har inneburit en stor arbetsbörda de senaste åren för klasslärarna. En förskollärare lyfter fram vikten av att befästa det systemteoretiska arbetssättet och hitta en bra form för det arbetet som nu är i startfasen.

Det gemensamma visionsarbetet måste sitta i ryggraden.(lärare 12)

Organisationsnivå:

En av respondenterna lyfter fram vikten av att ta ett kollektivt ansvar för såväl inomhus- som utomhusmiljön. Detta återkommer bland respondenternas svar och en ämneslärare skriver:

Som alla skolor så är slitaget stort och det är inte alla inventarier som håller så länge när många ungdomar är i farten. (ämneslärare 1)

Utifrån individens behov spelar organisationen en stor roll och flera respondenter menar på att det vore önskvärt med "färre barn i förskoleklass och på fritids. Fler grupptimmar, mer resurser för svagpresterande barn och barn med speciella behov(lärare 15)" Samtidigt menar en annan respondent att om man inte vågar ändra även på sådant som är bra så kan man inte utvecklas.

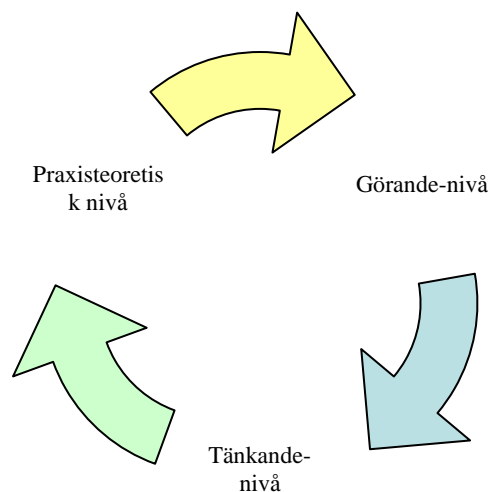
Öppenhet och medbestämmande samt en ”närvarande” rektor nämns också. Behovet av att få information och att rätt information landar hos rätt person och inte via kollegor lyfts särskilt upp av en respondent.

Informationen till berörd personal skall vara rak. Man skall få information gällande arbetsuppgifter personligen och inte via andra.(fritidspedagog 1)

6.1.2 Individens inställning till skolutveckling

Förståelse för uppdraget

I litteraturgenomgången så har jag bland annat skrivit om det salutogena tänkesättet vilket i grunden handlar om att människor behöver ha en *förståelse för sitt uppdrag*. Det som förväntas av dem behöver göras begripligt, hanterbart och meningsfullt. Det är viktigt att vara informerad och att känna sig delaktig i såväl process som beslutsfattande. I ett sådant stort projekt som systematisk skolutveckling innebär, så behöver deltagarna kunna överblicka helheten och få en uppfattning av vad som krävs av dem. I respondenternas svar kan man uppleva att en del inledningsvis har fått mycket information medan andra själva ska ha fått bilda sig en uppfattning. Detta återspeglar sig i hur väl projektet har landat och vilka synbara effekter respondenterna relaterar till i sina svar. I detta avseende märks ingen skillnad i svaren utifrån vilken yrkesgrupp respondenterna tillhör.



Figur 11 Cirkulär rörelse mellan de olika nivåerna.

Systemteoretiska modeller och verktyg

I processen så rör man sig vanligtvis mellan görande-nivå, tänkande-nivå och praxisteoretisk nivå. Individens inställning och förståelse för uppdraget gör att man på en direkt fråga om det systematiska skolutvecklingsprojektet kopplar till det man själv lägger störst vikt vid. Däremot kan man urskilja både positiva och negativa uppfattningar om systematisk skolutveckling bland dem som stannar på tänkandenivå resp. görandenivå.

Tänkande-nivå

I materialet framkommer att en del av respondenterna har svårt att se det ”nya” i systematisk skolutveckling. De tycker att det är fina ord men frågar sig vad dessa ord står för. En av lärare är mycket kritisk till den här formen av skolutveckling:

Flum, flum, flum med NN i spetsen. Hallelulija- stämning. Falskhet och för lite kritiskt tänkande. "Joint action" är ett stort skämt, kan man inte ens anstränga sig och ge denna övning ett svenskt namn?(lärare 15)

Medan en annan lärare säger skolutveckling handlar om ett positivt tänkande och en helhetssyn där alla är lika viktiga och att man strävar mot samma mål samt har en vision att jobba mot. Det handlar om hur man tänker i det vardagliga arbetet, det är problemet som är problemet inte individen.

Görande-nivå

Modellerna som presenterats under projektet har väckt känslor hos deltagarna, både positiva och negativa. I materialet radas olika övningar och tekniker upp som man blivit bekant med under projektet. *Sitta i ring* är ett återkommande svar på vad man förknippar systematisk skolutveckling med. Vidare nämns mötesteknik, joint action, intervjuer och ”skvallerskryt” som en del i skolutvecklingen. Mötesstrukturen nämns också i samband med föräldramöten. För en respondent är skolutveckling att man följer riktlinjerna som finns i kommunen, man gör det man är tillsagd att göra. En respondent skriver att systematisk skolutveckling innebär att ”*uttrycka situationer positivt även om det är fel (övrig personal 2)*”.

Vissa övningar är endast gammal skåpmat i nya kläder. Ofattbart att NN kommun inte tar reda på mer fakta innan de lanserar detta till en stor kostnad.(lärare 15)

Praxisteoretisk nivå

De som däremot ser positiva användningsområden och som talar om projektet som en ständig process, utvecklande för arbetet och som ser den praktiska nyttan dvs, praxisteoretisk nivå, ger dock inte uttryck för några negativa uppfattningar om skolutvecklingsprojektet. I fokusgruppsintervjuerna definierar respondenterna begreppet skolutveckling som en process där hela skolan arbetar åt ett och samma håll. Man ser helheten av sin verksamhet och försöker sätta nya mål som leder framåt likväl som man utvecklar och förändrar utifrån behoven som finns. Detta kan se olika ut för olika verksamheter.

Gemensamt för respondenterna i fokusgrupperna är att de upplever att skolutveckling ska leda till något positivt för dem själva, barn och elever samt för skolan som organisation. De upplever att man genom skolutvecklingsprojektet fick nya infallsvinklar, lärde sig se utifrån andra perspektiv och se bredare på saker och ting. Barnets hela dag fick en annan innebörd när man började se på verksamheten utifrån ett helhetsperspektiv. Förhållningssättet gentemot eleverna samt personal emellan liksom förtroende och kontinuitet var ytterligare åsikter som framkom under intervjuerna. En respondent uttryckte att samhället var i ständig förändring och rörelse och att man inte kan vara kvar i det gamla utan måste hänga med samhällsutveckling.

I flera av intervjuerna kopplade respondenterna direkt ihop de systemiska övningarna med sin verksamhet. De kunde se den praktiska användningen av visionsmodellen i exempelvis arbetet med betyg och bedömning.

Jag skulle tänka mig betyg och bedömning ...man skulle ha en lika dan modell där och ha några mål ...vad man skulle ha för effektmål om ett år osv.(Lärare A)

...det låg ju också i den systematiska skolutvecklingen att försöka hitta metoder att ... dit ska vi hinna.... Man avgränsar man ser vad som är realistiskt att ha uppnått då till jul. (Lärare C)

Det framkommer också att modellerna med intervjuer, diskussioner i smågrupper och att tala väl om varandra sk, ”skvallerskryta” förekommer såväl bland personalen som i arbetet bland barnen. Smågruppsdiskussionerna med barnen blir en upplevelse av att de får vara med och bestämma. Barnens inflytande i processerna ökar därmed.

...lite det här med ”skvallerskryt” har man också gjort... olika sätt att arbeta med olika ålder. Det är roligt att det genomsyrar hela skolan att eleverna är så aktiva, det kan jag ju se som har vart runt lite i olika klasser och så, att det verkligen är överallt att barnen verkligen har det här...den här processen... använder sig av den. (Lärare E)

En av fokusgrupperna lyfter särskilt fram hur de förändrat sitt sätt att tänka om föräldrar. Som ett exempel nämner de hur de tidigare kunde ha en negativ och förutfattad mening om föräldrar som ofta kom sent med barnen till förskolan på morgonen, men hur de i och med ett systemiskt sätt att omvandla sitt tankesätt utvecklat bättre relationer till dessa föräldrar:

Vi fick ju lära oss att omvandla, ex. nu var dom sena nu idag igen, vad håller dom på med men att man kan vända och tänka... dom har det nog inte så lätt på morgonen vi kanske behöver stötta där så att man inte har taggarna ut så vänder man på situationen till positiva... man omvandlar det negativa. (Förskollärare A)

... mera positivt mottagande av föräldrar, kollegor och barnen ... hela tiden tänker man i positiva banor för alla kan ju, alla är duktiga på sitt område ... att det man inte är så bra på kan man bli bättre på...(Förskollärare B)

I enkäten fanns en fråga där respondenterna skulle skatta i vilken grad de engagerat sig i skolutvecklingsprojektet, även här handlar det om respondentens förståelse för sitt uppdrag och hur väl man förmått att integrera de systemteoretiska modellerna och verktygen. Svaren fördelar sig enligt tabellen nedan:

Namn	Antal	%
A. Inte alls	3	5,9
B. I någon grad	13	25,5
C. I ganska hög grad	19	37,3
D. I mycket hög grad	16	31,4
Total	51	100
Svarsfrekvens		
100% (51/51)		

Tabell 3. Grad av engagemang i projektet systematisk skolutveckling

Bland dem som svarat att man inte engagerat sig alls respektive i någon grad, dvs 16 av 51 respondenter, så motiverar man ofta detta med att man har tidsbrist. Man ser inte att systemteorin är ett sätt att förhålla sig till vardagen och att modellerna skulle kunna vara verktyg i det vardagliga systematiska arbetet. Det finns ett visst engagemang men i en del av

svaren så skriver respondenterna att man tappat intresset och att arbetet känns krystat och svårarbetat eftersom man inte arbetar regelbundet med frågorna på enheten. Respondenten skriver att när man arbetade mer intensivt med utvecklingsarbetet så var han/hon mer engagerad och kände lust för arbetet men inte i dagsläget. Fler arbetsuppgifter och mindre tid för planering anges som ett av skälen till att man inte fortsatt med de systemiska modellerna.

Jag tycker att jag engagerar mig i dessa frågor. Det borde finnas mer tid för utvecklingsarbetet. Jag går på matematikträffar, vi har ett mål att utveckla matematikrummet. Jag känner att det handlar om tidsbrist. (Lärare 1)

6.5.3 Kunna överblicka helheten

I studien framkommer det att en överblick av helheten är nödvändig för att kunna uppnå ett gott resultat. Vad är det då som respondenterna säger sig ha arbetat med och vilket resultat upplever de att arbetet har medfört? De modeller som nämns oftast är bland andra bikupemodellen, joint action, sitta i ring och låta alla komma till tals, kontextmarkeringar och måldiskussioner, effektmåls-modellen med kontinuerliga utvärderingar, intervjuer och lägesanalyser. Så här skriver en förskollärare:

Jag tillsammans med två övriga signifikanta har, parallellt med utbildningen i höstas, försökt att så bra som möjligt introducera våra kollegor i dessa tankar för att kunna starta arbetet gemensamt. Vi ville att samtliga skulle få samma utgångspunkt som vi d.v.s. "att tänka mer positivt kring vårt uppdrag och om arbetsplatsen", "att vara genuint nyfiken på andra genom olika intervjusituationer", "att positivt tänkande och bemötande av andra smittar av sig", "att en sak kan betyda olika för olika människor", bl.a. Vi har också på min avd. fått bättre struktur på våra möten där vi turas om att utforma dagordningen och bestämmer vem som ansvarar (är ordförande) för mötet och vem som är sekreterare. Det gör att man kommer mer förberedd till mötet. Vi har också besökt varandra i våra verksamheter. Vi har lärt oss att iaktta varandra och lyfta fram kritik som ofta är positiv. (till större delen) Vi har också tränat på att ta emot kritik. (förskollärare 3)

Respondenten är långt ifrån ensam om att tycka att modellerna och verktygen tillfört deras praktik positiv energi och nytänkande men det finns andra respondenter som inte har samma upplevelse vilket också avspeglar sig i enkätsvaren. På frågan om i vilken omfattning man tillämpar de verktyg och modeller som initierats under projektet (se tabellen nedan) så svarar 27 av de 51 respondenterna att man inte tillämpar det alls resp. i någon grad. Anledningen till detta varierar från person till person då man utifrån sin egen förståelse tolkar och förstår det man upplever. Tidigare erfarenheter ligger till grund för hur förändringsbenägen man är samt vilka strategier man omedvetet eller medvetet använder sig av i nya sammanhang.

De verktyg som jag tillämpar hade jag redan lärt mig genom utbildning, erfarenhet och samarbete med kollegor. Ex. Arbeta i små grupper där alla får komma till tals. Arbeta i "ring" där alla kan framföra sin åsikt. Alltid uppmuntra och förstärka positivt beteende och uppmärksamma minsta framgång som eleven gör. Alltid ha ett mål och delmål på vägen. Ha en plan för hur vi ska nå målen. Antar att det var tanken att vi skulle uppleva detsamma i vår utbildning men det var verkligen inte resultatet utan ett påbud uppifrån där du verkligen inte hade möjlighet att säga din mening eller påverka. (lärare 14)

Namn	Antal	%
A. Inte alls	6	11,8
B. I någon grad	21	41,2
C. I ganska hög grad	21	41,2
D. I mycket hög grad	3	5,9
Total	51	100
Svarsfrekvens		
100% (51/51)		

Tabell 4. Grad av tillämpning av projektet systematisk skolutveckling verktyg/modeller.

6.5.4 Resultat i barngrupp/klassrum

De som har tillämpat de systemteoretiska modellerna och verktygen i sin egen barn-elevgrupp, åtskiljs genom att en del ger konkreta exempel på hur man har arbetat. I dessa sammanhang nämns arbete med likabehandlingsplanerna, lokala arbetsplanerna, regelbundna kompisamtal och elevstärkande gruppövningar, ämnesspecifika mål inom exempelvis matematik och språk. Andra respondenter räknar i sin tur enbart upp de olika modellerna man använt sig av utan att koppla dessa till sin egen praktik. Ytterligare några motiverar varför man valt att inte tillämpa modellerna och verktygen. Visionsmodellens struktur och nulägesanalyser som resulterar i effektmål, vilka regelbundet utvärderas, är också något som återkommer i svaren men en och annan svarar att man inte arbetar speciellt annorlunda mot vad man gjorde tidigare. Man kan tolka deras svar som om de betraktar projektet som ett avslutat kapitel.

Jag har inte jobbat speciellt annorlunda efter projektet. Det som jag gjorde innan gör jag nu också. (ämneslärare 2)

Vi har upprättat effektmål som vi arbetar utifrån. Utvärdering tre gånger/år Jag har jobbat mycket med natur/närmiljö, matematik, språk- skrivit och fantiserat ihop sagor. Olika känslor och hur barnen kommunicerar med dem har vi pratat och tillämpat. Allt detta finns med i effektmålsplanen. Intervjuer med barnen samt en lägesanalys utifrån detta kommer att ske. (förskollärare 1)

6.5.5 Effekter som respondenterna tycker sig märka i sina barn- resp. elevgrupper

Även här beror det på respondenternas grundinställning till skolutvecklingsprojektet. Om man inte ser nyttan med att arbeta systemteoretiskt så använder man av naturliga skäl inte de modeller som initierats. Då blir följden att man inte heller ser några effekter av detta arbete. De flesta av dem som däremot har arbetat systemteoretiskt beskriver hur de har arbetat och vilka effekter detta har resulterat i. Effekter i arbetslaget och i personalgruppens relationer skrivs också fram i resultatet. En respondent skriver att personalen har kommit varandra närmare och att de har fått handledning vilket varit mycket positivt för arbetslaget. En respondent tycker sig märka en kollektiv stolthet och en förstärkt vi-känsla i och med att *alla är experter*. Till följd av detta ser mötesstrukturen annorlunda ut, man bygger mötena tillsammans vare sig det gäller föräldramöten, personalmöten eller elev- resp. klassrådsmöten. Eleverna är delaktiga på andra sätt än tidigare vilket en respondent uttrycker så här:

Att vi följer upp beslut oftare. (resultat på skolan) I mitt arbete har jag blivit bättre på att lita mer på eleverna. Att låta de vara med mera och påverka. Även på föräldramöten vågar jag lita mer på föräldrarna och låta dem komma till tals mer. (lärare 7)

Inom skolutvecklingsprojektet har begreppet ”*långsamt är fort*” blivit ett motto bland flera av respondenterna. En förskollärare skriver att genom att man skyndar långsamt så får man med alla i personalgruppen i de tankar som förändringsarbetet innebär. Det ger en genomslagskraft i utvecklingsarbetet som kommer att bli hållbar på sikt. Förskolläraren menar att förändringsarbete ska vara roligt och upplever att det är det på hans/hennes förskola. Även arbetet med effektmålsmallar och lägesanalyser ser man indirekt effekter av i barn- resp. elevgrupperna. Systematiken i detta arbete har varit till hjälp för att fokusera på kvalitetsarbetet och målen i förskolan, skriver en förskollärare:

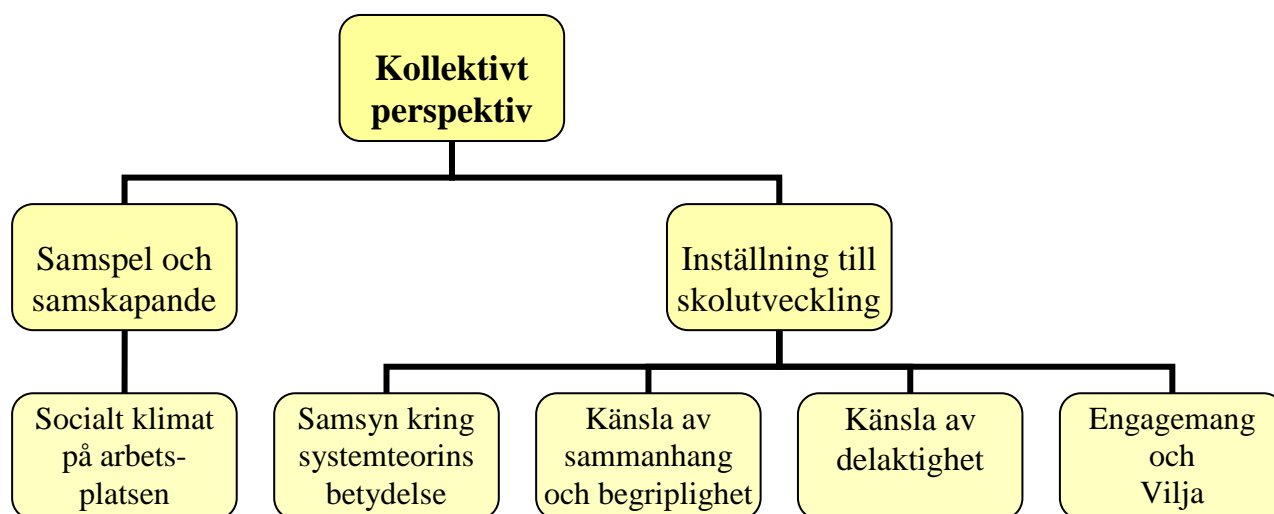
Lägesanalyserna har gett en hint om hur vår verksamhet uppfattas av föräldrar vilket är mycket intressant och utvecklande. (förskollärare 5)

Det systemteoretiska förhållningssättet bygger på att se individens styrkor och förmågor och att lyfta det positiva hos alla samt se till det som fungerar. Detta är också något som flera av respondenterna återkommer till när de beskriver projektet. Man bemöter barn och föräldrar med respekt och vid exempelvis utvecklingssamtalen ges 75% positiv respons och 25% utvecklingsområden. Man talar om barnets styrkor i termer av *maximum brain capacity*. Samtidigt poängterar en lärare att resultaten i sig inte har med systematisk skolutveckling att göra:

Resultaten har inget att göra med systematisk skolutveckling. Eleverna är aktiva och vill och har möjlighet att påverka innehåll. De lär sig att tänka självständigt och ha en egen åsikt. De känner att de kan lyckas och ibland ta ett steg i taget. Jag duger, jag kan, jag har möjlighet och vet vilket mål jag har. (Lärare 4)

6.2 Systematisk skolutveckling ur ett kollektivt perspektiv

Det kollektiva perspektivet grundar sig i individens syn på kollegialt samspel och samskapande samt kollegiets inställning till skolutveckling i allmänhet och systematisk skolutveckling i synnerhet. Observera att ordet samskapande är något annat än betydelsen av ordet samsyn vilket också nämns i sammanhanget. Klimatet på arbetsplatsen och den verklighet vi lever i skapar vi tillsammans men det betyder inte att vi tänker och tycker lika. Samsyn däremot är något vi uppnår tillsammans när vi diskuterat och prövat våra argument och åsikter mot varandras och därigenom nått ökad insikt samt gemensamt i tanke och ord formulerat nyvunnen kunskap.



Figur 12. Systematisk skolutveckling ur ett kollektivt perspektiv.

6.2.1 Samspel och samskapande

Respondenterna fick frågan om de upplevde att det fanns en samsyn kring uppdraget man har på arbetsplatsen och deras svar var av skiftande karaktär. Övervägande majoritet tycker att man har en samsyn, att de allra flesta på arbetsplatsen är lojal med fattade beslut och att man strävar mot samma mål inom både skola och fritids. Man menar att man är på sin arbetsplats för elevernas skull och att man vill ge dem en god kvalitet på undervisningen. Två respondenter uttrycker det så här:

Vi jobbar mot vår vision. Även om alla inte kommit lika långt i sina tankar om systematisk skolutveckling strävar vi alla framåt. Alla är med på tåget. Mycket i systematisk skolutveckling är självklart, men vi behöver påminnas om och lyfta det. (Lärare 2)

Jag tycker att vi är bra på att tillsammans hålla i våra möten och att vi samarbetar på ett konstruktivt sätt. De flesta är positiva trots hårda besparingar. Alla gör sitt bästa. (Lärare 9)

I fokusgrupperna framkommer det att ett gemensamt synsätt och gemensamt språk utvecklats på enheterna. Det finns ett gemensamt tänkande kring utveckling och hur man vill arbeta framåt. Det får ta tid och inget forceras fram. Diskussionerna i arbetslagen är viktiga. Överlämningar av barn mellan förskoleavdelningarna resp. förskoleklass – skola är också något som nämns i sammanhanget. Lärarna tar upp frågan om vilken information som överbringas till mottagande personal. De säger att man måste tänka klokt och inte lämna negativa omdömen om ett barn/en elev utan fokusera på det goda och det som eleven klarar.

Socialt klimat på arbetsplatsen

Det sociala klimatet på arbetsplatsen har en betydande roll för respondenterna. Det är också detta som i viss mån skapar trygghet i yrkesrollen. Ett positivt och öppet klimat där arbetslaget visar omsorg om och har en tilltro till varandras förmåga, gör att man som individ vågar och ges möjlighet att pröva nya idéer och våga misslyckas, ta nya tag och komma igen.

Mellan pedagogerna är det ett öppet klimat, man kan prata med alla om både bra och dåliga saker. (Lärare 3.)

Men det finns också arbetsplatser som präglas av ett negativt klimat. Här finns det arbetskamrater som inte förmår att upprätthålla ett systemiskt förhållningssätt. Detta kan ha sin orsak i många i olika faktorer. Till viss del kan det bero på individens egen personlighet och förmåga att hantera situationer som uppstår. Om individen inte förmår eller kan förändra sin situation så kan det medföra negativa effekter för hela arbetslaget.

Jag anser att klimatet alltid har varit gott på min arbetsplats, men att det den senaste tiden har förändrats på ett negativt sätt. Allt fler känner att de inte hinner med det som ska göras. Vi åläggs mer och mer arbete. (Lärare 1)

Jag tycker att det kan vara gnälligt i personalrummet ibland. Enstaka personer pratar bakom ryggen på andra. (Lärare 2)

Mellan kollegor, som sagt, uppfattar jag sällan att det är groll. Var har det tufft med besparingar och mycket undervisningstid och det har gjort att det blir mycket prat om

detta och att några jämför sig med varandra, att jag har så här många timmar och du har så... osv. (Lärare 3)

I respondenternas svar framkommer dock flera förslag till hur man kan förbättra det sociala klimatet. Även här lyfts tidsfaktorn upp som en av orsakerna till att arbetslagen inte hinner vårda sina sociala relationer. Respondenterna anger att de behöver mer gemensam tid för att vårda det sociala klimatet och för att bry sig om varandra. De behöver få tid att stämma av saker med hela personalgruppen och de uppger att de har behov att få prata alla tillsammans för att minska oro som kan finnas för elever och för varandra.

Det handlar om tid under arbetsdagen likväl som tid till att efter arbetstid ägna sig åt gemensamma sociala aktiviteter som exempelvis biobesök. En del arbetsplatser brottas med dålig ekonomi och det visar sig bland annat på så sätt att lärarna inte får vikarier vid sjukdom. Detta innebär att andra kollegor får gå in och vikariera för dem som är frånvarande vilket bland annat följande citat belyser:

Att vi fick in vikarier när någon är sjuk, det räcker med den undervisningstid vi har idag. Att vi fick mer tid att prata och umgås. Idag stressar vi från den ena lektionen till den andra. Gemensamma raster! (Lärare 4)

Kommunikation och mellanmännsliga relationer lyfts särskilt fram som viktiga komponenter för att utveckla ett gott socialt klimat.

... att vi verkligen är ärliga och uppriktiga mot varandra, vi kan tillsammans lösa problem. En öppen och rak dialog är viktig, det är hur vi talar till varandra som har en avgörande roll och betydelse. (Lärare 7)

I fokusgruppsintervjuerna ställdes frågan om respondenterna kunde märka någon skillnad mot tidigare i och med att man deltagit i systematisk skolutveckling. Det som avspeglas i svaren är att respondenterna upplever att de kommit varandra närmare på enheten. Tidigare var kontakten mellan förskola och skola inte lika etablerad som den är idag. Samhörigheten har ökat och det gemensamma tänkande har utvecklats samtidigt som enhetens personal blivit tryggare med varandra.

Vi har släppt loss och fantiserat och öppnat oss ... liksom kommit med en massa dumma saker så... man har öppnat sig och då får man liksom blotta sig... då finns det inte så mycket annat att göra bort sig på sen. (Fritidspedagog A)

En lärare uttrycker att man vinner så mycket på att se det positiva och att bygga vidare på detta. Det ger energi vilket gör att det blir roligare att arbeta. Skillnaden mot tidigare är också att det finns vilja och lust hos personalen:

... det låter ju som att vi har varit väldigt deprimerade människor innan den här kursen och haft ett elände men så är det ju inte men det som mycket har satt spår är de små, små meningarna som är så lätta att ta upp när man börjar dala ... så tänker man positiva... små grejer som är lätt att plocka upp även i arbetslaget...(Lärare D)

6.2.2 Inställning till skolutveckling

Samsyn kring systemteorins betydelse

Flera av respondenterna har anammat det systemteoretiska förhållningssättet att i arbetet med barnen/eleverna se till möjligheter istället för till svårigheter. De beskriver sig själva som ambitiösa, duktiga och engagerade och de anser att de gör mycket för eleverna och att alla kämpar på med gott mod utan att ge upp. En god kollegial anda framträder i materialet. Man hjälper och stöttar varandra efter förmåga. Men det finns också respondenter som tycker motsatsen och man har olika teorier om varför det är så. En respondent menar att även om viljan att ha en samsyn finns hos var och en kan det ändå vara så att om man fattar ett gemensamt beslut så finns det alltid någon/några i kollegiet som kör sitt eget race. En annan respondent säger att det kan bero på att man inte har tiden att diskutera med varandra i kollegiet. I tabellen nedan redovisas respondenternas svar på den generella frågan: Finns det en samsyn kring ert uppdrag på din arbetsplats?

Namn	Antal	%
A. Inte alls	1	2,0
B. I någon grad	14	27,5
C. I ganska hög grad	31	60,8
D. I mycket hög grad	5	9,8
Total	51	100
Svarsfrekvens		
100% (51/51)		

Tabell 5 Grad av samsyn kring arbetsplatsens uppdrag.

Känsla av sammanhang och begriplighet

När det gäller det systemteoretiska förhållningssättet så står innebörden av detta klart för respondenterna. Positivitet och nyfikenhet nämns i samband med att idéerna i boken *Fina fisken* av Ken Blanchard lyfts fram. Många verksamheter har haft boken som en gemensam utgångspunkt. Diskussioner kring innehållet har resulterat i ett samtänkande kring hur man bemöter varandra och vilka positiva effekter det kan få för verksamheten om man är mer lyhörd, följsam och öppen i sin relation till andra. En del respondenter vittnar om att det systemteoretiska förhållningssättet är framåtsyftande och att helhetstänkandet, gemenskapen och systematiken i det man gör på enheterna är grunden i arbetet. En del skriver att de känner stolthet i att vara en del av helheten.

” ... vi kan få en samsyn kring vårt förhållningssätt gentemot varandra och eleverna. Vi börjar få snurr på hur vi ska göra handlingsplaner och hur vi följer upp dem. (Lärare 10)

Känsla av delaktighet

I det empiriska materialet framkommer det att känslan av delaktighet har stor betydelse för hur individens framtida engagemang kommer att utvecklas. De systemiska tankarna innebär att alla ska ges möjligheter att vara delaktiga. Men individens egen känsla av delaktighet går det inte att styra över. Alla har ett eget val och också olika grad av engagemang i det som

händer. På arbetsplatsen är alla delar av en helhet och varje person har en viktig del i utvecklingsarbetet. En respondent uttrycker det som att:

*... vi ska sträva mot samma mål. Vi får en tydligare samsyn på arbetet vi genomför.
(Lärare 1)*

Fördelar med effektmålen är att målen blir klara och tydliga för alla, det är lätt att dra åt samma håll och att utvärdera och förbättra. (Förskollärare 3)

Gemenskapen mellan de olika kategorierna av pedagoger på enheten, den röda tråden att alla drar åt samma håll från förskola till åk 6. (Lärare 16)

Mötestekniken är något som särskilt lyfts fram av respondenterna. De nya formerna som bygger på ett gemensamt ansvar för hur mötet blir har fått genomslagskraft. All personal håller gemensamt i mötet, allas frågor har lika stor dignitet och alla blir också lyssnade på. Men det finns individer som även under dessa goda förutsättningar anser att de har svårt att komma till tals i gruppen.

Att alla får komma till tals! Allas åsikter är värdefulla! Kollegor som normalt inte säger så mycket har blivit mer engagerade och intresserade. (Förskollärare 4)

I respondenternas svar framkommer det också att det inte alltid har varit så lätt att förmedla grundtankarna i systematisk skolutveckling till kollegorna. I synnerhet inte när det kommit in ny personal i organisationen efter hand. Det är svårt att hålla fast i de systemiska tankarna och använda sig av modellerna för att skapa delaktighet. Mötesformerna tycks ibland vara det enda som lever kvar i organisationen.

Nackdelarna kan vara att man inte får den tiden som behövs för att genomföra arbetet på rätt sätt och går tiden så är det lätt att glömma grundtankarna och falla in i de gamla hjulspåren igen. (Förskollärare 4)

Engagemang och Vilja

Individens engagemang och vilja varierar beroende på var fokus ligger. Ett stort och genuint intresse för barn och elever samt deras lärande behöver nödvändigtvis inte betyda att man är lika engagerad och delaktig i systematisk skolutveckling. Viljan och motivationen till förändring och utveckling ser olika ut hos var och en. Utifrån materialet så blir det en grov generalisering av det som framkommer i studien. Någon tycker att det är ”vettigt och bra” att man satsar pengar på detta projekt och att det ska hålla över tid. Men då krävs enligt respondenten att rektor ger de signifikanta tid för att prioritera detta. En lärare anser att den är bra med projektet eftersom man strävar åt samma håll, försöker hjälpa och stötta varandra medan en annan lärare är mycket kritisk och av motsatt uppfattning vilket de följande citaten visar:

Vi gör detta ordentligt och grundligt och försöker genomsyra hela verksamheten. Annars blir det lätt att man duttar lite här och där. Lite av det och lite av det. Och till slut rinner allt ut i sanden (Lärare 6)

Tycker inte att kommunen ska lägga så stora summor till ett privat företag med vinstintressen. Har denna systematiska skolutveckling som XX kommun köpt några

förankringar i forskningsvärden?? Mycket kritisk till Didaktikcentrum!!! Upplever det som ett stort väckelsemöte och skam den som tycker annorlunda!!!(Lärare 7)

Känslorna och tankarna som projektet väcker varierar men genomgående anser fokusgrupperna att om inte alla i kollegiet är *med på tåget* så är utvecklingsarbetet svårt att ro iland. Rektors och samordnares/signifikantas engagemang och vilja är nödvändig för projektet.

Om inte alla är med på tåget så sprider sig lätt en känsla av att man sitter av tiden till ingen nytta. Svårt att som ny fullt förstå vad det går ut på. Fördelen är att man lättare kan synliggöra det man faktiskt gör och att arbetet med att vidareutveckla skolans profil får en klarare väg. (Lärare 4)

Det är svårt att få grepp om hur kollegor uppfattar varandras engagemang i projektet. Allt handlar om subjektiva tolkningar. Respondenterna har lyft fram både positiva och negativa åsikter om systematisk skolutveckling. De kan se både fördelar och nackdelar med de modeller som initierats under projektet. Flera pekar på svårigheten med att förankra tankarna och idéerna så de får en genomslagskraft även över tid. Det är svårt att få med alla i arbetslagen att se det positiva istället för att fastna i något negativt. De är medvetna om vikten av att systemteoretiskt förhållningssätt och systematiskt arbetssätt blir något som man måste arbeta med jämt och att det måste bli ett arbetssätt för att fungera väl. I respondenternas svar framkommer också betydelsen av hur pedagogerna förstår sitt uppdrag.

En annan nackdel med den systematiska skolanalysen är att det är mycket jobb när man gör den men det känns inte riktigt självklart vad informationen sedan används till. (Förskollärare 3)

... kan vara en nackdel att alla i personalgruppen skall vara med och ta ställning vilket kan göra det tungrott. (Lärare 3)

Regelbundenheten dvs att samma system återkommer varje läsår. Man hinner lära sig en modell som jag tror bara blir bättre ju längre man håller på. Allt flera personer känner sig involverade och inte bara de pedagoger som själva deltog i utbildningen. (Lärare 9)

Respondenterna ser svårigheten för nya medarbetare att komma in i processen men menar att fördelarna är större än nackdelarna:

Fördelen är att vi kan få en samsyn kring vårt förhållningssätt gentemot varandra och eleverna. Vi börjar få snurr på hur vi ska göra handlingsplaner och hur vi följer upp dem. (Lärare 8)

6.3 Systematisk skolutveckling ur ett organisations- och ledarskapsperspektiv

Det här avsnittet behandlar organisations- och ledarskapsperspektivet. Pedagogisk verksamhet kan organiseras på olika sätt utifrån idéer och tankar om pedagogik, arbetssätt, visioner, ledarfilosofi med mera. Detta kan man som individ ha egna tankar och funderingar kring. Därför ställdes i enkäten såväl som under intervjuerna en generell fråga om ledarskapets betydelse för skolutveckling. Det var viktigt att inte definiera ordet ledarskap på förhand utan istället vara öppen för respondenternas varierade svar. Majoriteten av respondenterna i

enkäten, 49 av 51 tillskriver ledarskapet en ganska stor respektive mycket stor betydelse för skolutveckling. I kommentarerna kan man också se att respondenterna relaterar ordet *ledarskap* till det egna ledarskapet i barn/elevgrupp såväl som rektors ledarskap, men främst till rektors ledarskap.

Vilken betydelse har ledarskapet för skolutveckling?

Namn	Antal	%
A. Mycket liten	0	0
B. Ganska liten	2	3,9
C. Ganska stor	9	17,6
D. Mycket stor	40	78,4
Total	51	100
Svarsfrekvens		
100% (51/51)		

Tabell 6. Vilken betydelse har ledarskapet för skolutveckling?

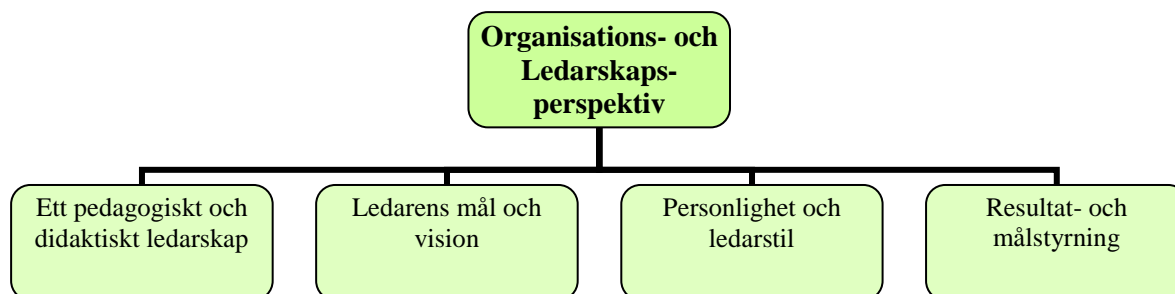
I huvudsak svarar respondenterna att rektor har stor betydelse för skolutveckling. Dessa skall vara förebilder för pedagogerna i deras arbete, ledarroll, och hjälpa dem när de stöter på problem eller behöver vidareutvecklas. Det är av stor betydelse att rektorerna driver projektet framåt. Det är de som planerar konferenser och ger personalen tidsramen för arbetet. Prioriteras inte detta i kalendarier så blir det inte mycket av det. Rektorerna skall även se till att alla mår bra och trivs och att skolan har hyfsad ekonomi. Respondenterna säger vidare att det behövs en ledning för att driva skolutvecklingen framåt och för att hålla det levande. I en av fokusgrupperna beskriver respondenterna att det lätt blir spretigt när många klasser och individer är involverade i ett skolutvecklingsprojekt. Då behöver man rektor som håller samman, inger förtroende och litar på sin personal. Man upplever vidare en stor vinst med att de signifikanta personerna och rektor omfattas av samma utbildningsinsatser och därigenom utvecklat en samsyn kring uppdraget med systematisk skolutveckling.

Någon upplever att en splittring i ledningen påverkar arbetet negativt och att det är viktigt att ledningen lyssnar på sin personal, eftersom man anser att det är mycket av detta som skolutveckling generellt går ut på. Det är viktigt att ha trygga och positiva ledare, det ger trygga medarbetare. Rektorerna har det övergripande ansvaret för det pedagogiska arbetet på skolan därför är det viktigt att de driver projektet framåt och ger personalen tid att arbeta med skolutvecklingsfrågor. Om inte rektorerna leder arbetet framåt och föregår med gott exempel så faller hela arbetet, likaså om det inte finns några riktiga eldsjälar, menar respondenterna. Men det finns också respondenter som är kritiska till sin skollledning. De tycker att ledningen distanserar sig och tillskriver rektorerna ganska liten betydelse för skolutvecklingen och menar att personalen gör sitt jobb *trots rektorerna*. En grundskollärare beskriver organisationen som "toppstyrd", en annan skriver att det finns en obalans mellan rektorerna på enheten och menar på att en rektor är "upphöjd" över de andra och har alldeles för stort inflytande. Samma respondent skriver dock att en av de andra rektorerna på enheten har bra inställning till ledarskap och hur man jobbar med sin personal. Ytterligare en respondent är mycket kritisk och skriver följande:

Fungerar ofta otillfredställande. Lika väl som jag kan förstå att de har folk över sig som kräver en massa av dom, lika svårt har jag att förstå att man kan köra över sin personal

så fullständigt som har visats denna termin. Just därför att ledarskapet betyder mycket så känns det som att det inte fungerar. (Lärare 3)

Ovanstående tankar är viktigt att ta med sig vid läsningen av resultaten beträffande organisations- och ledarskapsperspektiv, vilket redovisas nedan.



Figur 13. Systematisk skolutveckling ur ett organisations- och ledarskapsperspektiv

6.3.1 Ledarskapets betydelse för projektet

I en del av det insamlade datamaterialet uttrycker sig respondenter om rektor som en person som kör över sin personal och styr och ställer. De vittnar om en skolledning utan empati och förståelse, en rörig organisation, orättvis på så sätt att en yrkeskategori framhävs mer än den andra. En respondent talar om sin rektor som ett kontrollfreak medan andra säger att deras rektor visar på ett tydligt ledarskap, är lyhörd, synlig och närvarande på alla sätt, en pedagogisk ledare och vägvisare. Flertalet beskriver sina rektorer som demokratiska ledare, pålästa, stöttande och som varande inspiratörer för sin personal. "Det är ledaren som avgör vilket klimat man får i gruppen, om det är tillåtande eller inte" menar en lärare. En annan respondent säger att rektor har en oerhörd stor betydelse för projektet och att det är rektor som håller det levande genom att ge utrymme för diskussioner och övningar. Rektorns attityd till skolutveckling är också betydelsefull i sammanhanget.

Ledarskapet har en stor betydelse för skolutveckling. Utifrån datamaterialet har fyra kategorier vuxit fram: *pedagogiskt-didaktiskt ledarskap, ledarens mål och vision, personlighet och ledarstil samt resultat- och målstyrning.*

Ett pedagogiskt och didaktiskt ledarskap

I respondenternas svar framkommer det att ett didaktiskt och pedagogiskt ledarskap är viktigt för verksamheten och för att driva processen framåt. En respondent menar att ledaren har ansvaret att "puscha" och se till att personalen jobbar på rätt sätt och åt rätt håll. En lärare skriver att det är viktigt att ledarskapet stöttar och är bra insatt i uppgifterna samt att ledaren tror på modellen hela vägen. Samtidigt skriver en annan lärare att ledningen borde lyssna mer på sin personal. Om lärare åläggs mer arbetsuppgifter så måste något annat plockas bort. Pedagogiska samtal är något som efterfrågas för att skapa delaktighet och samsyn kring didaktiska frågor. Respondenterna menar att det är viktigt att rektor tar ett större ansvar och håller ihop personalgruppen samt underlättar arbetsbelastningen så att elever och personal får den stöttning och förtroende som behövs för att kunna göra ett gott arbete. En förskollärare uttrycker det så här:

Utan pengar, engagemang och lyhördhet från våra rektorer så utarmas förskolan på sikt, inte helt men till viss del! Skolutveckling är en process som måste prioriteras för att hållas levande! (Förskollärare 1)

En del i rektors pedagogiska och didaktiska ledarskap har varit att involvera de signifikanta personerna i planering och genomförande av systemiska övningar på enheterna, exempelvis vid arbetsplatsträffar. Respondenterna i fokusgrupperna vittnar om att de känner sig delaktiga och att devisen ”alla är experter” har fått god genomslagskraft på deras enheter. Däremot ses det som en naturlig process att man successivt lämnar över ansvar på de andra kollegorna i arbetslagen då alla nu har varit delaktiga i projektet och har kunskap om modellerna.

Ledarens mål och vision

I den här kategorin kan man se att det finns skillnader mellan olika skolor och olika rektorers ledarskap. Hur rektor leder och fördelar arbetet samt hur tydlig rektor är med sina egna mål och visioner för verksamheten får betydelse för hur systematisk skolutveckling uppfattas av de anställda. En fritidspedagog skriver att om inte ledaren gillar modellen så är det som personal svårt att köpa konceptet. Ledarens inställning lyser igenom, menar fritidspedagogen. Ämneslärarna som deltar i studien anser att det är ledaren som sätter agendan och därmed är den som kan påverka åt vilket håll personalen ska dra. Det är ledningen som sätter klimatet på arbetsplatsen och som ska vara drivande och ha insyn i allt som händer och sker, alltså driva utvecklingen framåt. Det finns en risk att om ledaren inte är ”på” så behöver personalen inte heller vara det.

Handlar mycket om hur rektorn lägger fram saker, hur hon bemöter sin personal, sporrar den och stimulerar den, uppmuntrar den. Om hon klarar av att ge det lilla - hon kommer då få det stora tillbaka!! (Förskollärare 5)

Personlighet och ledarstil

Rektors personlighet och ledarstil tillskrivs en stor betydelse av respondenterna. En lärare skriver att en lyssnande, generös och empatisk chef bidrar till växande och att personalen därigenom känner sig sedda och motiverade. De känner att de får utrymme att genomföra sina uppgifter. Flera av respondenterna beskriver utförligt hur de vill att en ledare ska vara. Ledaren bör enligt dem vara lyhörd, engagerad och tycka att alla delar av verksamheten är viktig. Ett tydligt ledarskap, som samtidigt är lyhörd, tillåtande, uppmuntrande och positiv till personalens idéer och initiativ rekommenderas.

Stor frihet under ansvar med ledare som ger oss redskap att gå vidare bra stöttning (Förskollärare 1)

Även när det gäller personlighet och ledarskap förekommer det kritik gentemot rektor. En ledare ska inspirera och inte trycka ner sin personal, skriver en lärare. En annan skriver att ett öppnare klimat mellan rektorerna och lärarna är önskvärt. Respondenten upplever att rektorerna inte alltid lyssnar på sin personal. Rektors ledarstil och personlighet har betydelse för klimatet på enheten och en respondent har en idé om hur man skulle kunna göra för att förbättra detta:

Kanske genom en diskussion där personalen får en chans att tala ut om vad dom tycker inte fungerar, utan att rektorerna bryter. (Lärare 3)

Resultat- och målstyrning

Skolan är en politiskt styrd organisation som präglas av resultat- och målstyrning. I datamaterialet framkommer det synpunkter kring detta i kombination till skolutveckling. Ledaren måste vara något av en inspiratör och tydliggöra målen, inte minst målen för just den här typen av skolutvecklingsinsats. Det är dessutom ledarens roll att se till så att personalen får utrymme för att implementera modellen och "... se till att det jobbet som vi lagt ner blir använt på ett meningsfullt sätt (Fskl. 3)". Ledaren måste följa upp och leda arbetet framåt. Annars händer inget eller mycket lite, menar en lärare. Rektorena har ansvaret för att driva skolans utveckling åt det håll som är fastställt från stat och kommun skriver en annan respondent. I skolutvecklingsmodellen framträder effektmål som en viktig del. Men det är hur de används som skulle kunna förbättras ytterligare: Två av respondenterna uttrycker det så här:

Det är ingen bra idé att i början av läsåret skriva in hur man ska gå till väga för att nå delmålen. Man blir då lätt begränsad av detta i stället för att arbetet får växa fram och barnen får leda mer. Man behöver bara veta vart man ska sen finns det olika vägar att komma dit. Detta vill man bestämma tillsammans med barnen under resans gång, inte i läsårsstarten. Fördelarna är de mallar vi har fått till oss, så som effektmålsmallar. (Förskollärare 3)

Fördelar är att när man bestämt sig för förbättringsåtgärder så följs det upp bättre det rinner inte ut i sanden. Vi är alla experter så allas åsikter är viktiga. (Fritidspedagog 1)

Utifrån ovanstående resultatredovisning är det intressant att se att 38 av 51 respondenter anser att projektet systematisk skolutveckling fungerat ganska bra respektive mycket bra vilket tabellen nedan visar.

Hur har projektet systematisk skolutveckling fungerat på din arbetsplats?

Namn	Antal	%
A. Mycket dåligt	2	3,9
B. Ganska dåligt	11	21,6
C. Ganska bra	37	72,5
D. Mycket bra	1	2
Total	51	100
Svarsfrekvens		
100% (51/51)		

Tabell 7. Respondenters upplevelse av hur projektet systematisk skolutveckling har fungerat på arbetsplatsen

Synpunkter som framkommer är att alla i personalgruppen måste vara med på tåget annars faller lätt modellen. Negativa åsikter är bland annat att hela skolutvecklingsprojektet kändes kostsamt och omständligt. En lärare tyckte att man skulle skippa visionerna och se verkligheten direkt. Det skulle spara tid och man blir inte ledsen för att det inte blev som man hade önskat. En annan lärare tyckte att projektet var påtvingat. Alla skulle vara positiva vilket personen i fråga upplevde som fanatiskt, lite sektbetonat och farligt. En respondent anser att det är för mycket flum, för lite möjlighet att påverka innehållet vilket gör att det blir tungrott. *Det kan inte alltid vara rätt att "skynda långsamt"*. Samtidigt ställer sig respondenten frågan:

Hur kan så mycket personal utträtta så lite på så lång tid? (Lärare 4)

Sammanfattningsvis kan sägas att ledarskapet har en stor betydelse för skolutveckling. Det är rektor som anger tonen när det handlar om olika utbildningsinsatser. Rektors engagemang och förmåga att signalera – det som ska hända är viktigt – avspeglar sig i hur väl implementeringen lyckas på enheten. Rektors förmåga att leda sin personal och vara en förebild genom att tillämpa en ledarstil som är tillåtande och demokratisk har också betydelse. Likaså har det stort värde om rektor är lyhörd för personalens och verksamhetens behov samt håller samman, inger förtroende och litar på sin personal. Ett splittrat ledarskap påverkar processerna negativt. Likaså om rektor intar en hållning av att veta och kunna bäst samt har ett stort kontrollbehov av att allt går rätt till och att det blir på det sätt som han/hon önskar. Fyra kategorier skrivs fram i avsnittet:

- pedagogiskt-didaktiskt ledarskap,
- ledarens mål och vision,
- personlighet och ledarstil
- resultat- och målstyrning.

6.4 Processledarnas roll i projektet

Processledarna, de signifikanta personerna, är en viktig del av projektet med systematisk skolutveckling både ur ett kollektivt respektive ledarskaps- och organisationsperspektiv. Under hela implementeringsfasen har de varit ett bollplank för skolledningen och delaktiga i planeringen av innehållet vid presentationerna av de systemiska idéerna ute på enheterna. I den här studien är det relevant att ta reda på vilka förutsättningar dessa ledare haft när det handlar om att etablera ett systemiskt förhållningssätt och nya strukturer för kvalitetsuppföljningar såsom exempelvis nulägesanalyser och effektmål. Det är enbart fokusgruppsintervjuerna som ligger till grund för denna del inom analys och resultatredovisningen då man i enkätstudien inte kan härleda svaren till de signifikanta personerna.

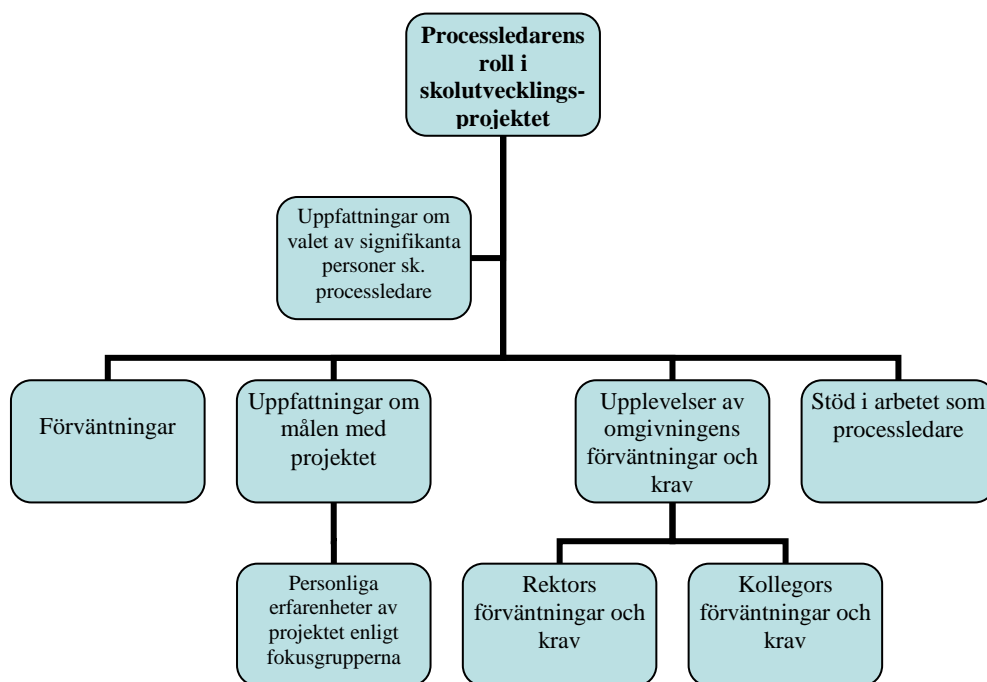
I intervjuerna framkommer det att begreppet systematisk skolutveckling var relativt okänt bland processledarna. De fick information om projektet på olika sätt. Inom en enhet var rektor drivande och fick med sin entusiasm sin personal att också vilja vara med i projektet. De två enheter som var pionjärer hade liten förhandsinformation och gav sig in i projektet utan några förutfattade meningar. De enheter som däremot påbörjade och deltog i utbildningsinsatserna de därpå följande åren hade hört både positivt och negativt om systematisk skolutveckling.

Fördelen var att vi sökte till projektet. Var aktiva när vi skulle söka det för vi ville ha det... åtminstone en grupp. Det tror jag var mycket att vi var de första... tror det var en väldigt fördel ... sen kan det vara svårt att sprida det vidare ... vi fick en mycket bättre utbildning än de övriga. (Lärare A)

Det lät spännande sen hade man hört så många som sa det ena och det andra... det ena att det var så stort och svårt och det gick inte alls sedan fanns det dom som sa att det var fantastiskt och då var man ju jättenyfiken på att själv få bilda sig en uppfattning om det. (Lärare C)

När det här skulle presenteras... vad det här skulle handla om då fattade i alla fall inte jag någonting... det var väldigt flummigt ... jag satt där fortfarande som ett frågetecken...

så därför var det lite spännande att vara med på det här eftersom jag inte fattade vad det var från början. (Förskollärare I)



Figur14. Processledarens roll i skolutvecklingsprojektet.

En av processledarnas roller var att slå en bro mellan de olika verksamheterna inom skolenheterna, skapa ett kitt av systemiskt förhållningssätt, vi-känsla och engagemang. Processledarna valdes ut av rektorerna och representerade yrkeskategorierna förskollärare, barnskötare, fritidspedagoger, lärare och specialpedagoger. Grupperna av processledare varierade i storlek mellan de olika enheterna beroende på enhetens storlek. I intervjuerna framkommer det att de skolenheter som hade en liten grupp signifikanta, med exempelvis en representant från vardera skola, förskola och fritids hade svårare att driva processen vid implementeringen än de större enheterna där flera från respektive verksamhet ingick i processledargruppen.

Jag tyckte att det var svårt i och med att jag var själv från fritids ... det hade varit gott att haft en till från fritids. För att få stöd och hjälp på mötena ... För förskolan kan det ha varit skillnad de var en från varje avdelning. (Fritidspedagog A)

... skulle man plockat ut ... skulle två av tre gått då eller?... det hade ju också blivit konstigt för man får ju få med hela arbetslaget känns det som ... men det blir ju problem och så säger dom att man ska diskutera ... man kommer på utbildningen och man ska diskutera med sina skolor och jag du vet ju precis... det fanns ju ingen mer från vår skola medan de stora skolorna är ju ett helt gäng och kan diskutera ... så är det. (Lärare C)

På samma gång så fantastiskt positivt och som vi inom barnomsorgen ... aldrig får vara med om att det är tre representanter från förskolan. Det är oftast en representant och alla är från skolan och rektorer ... och så sitter alltid en från fritids och en från förskolan och

*nu så fick vi tre representanter vi var så glada... att det syns för en gångs skull.
(Förskollärare K)*

6.4.1 Uppfattningar om valet av signifikanta personer

Vid analys av fokusgruppernas svar kan man konstatera att valet av signifikanta personer, processledare har gått till på olika sätt. En del rektorer har bett alla som är intresserade av att vara processledare att skicka in en intresseanmälan och därefter har rektor valt ut vilka som ska få uppdraget. Andra rektorer har själva valt ut vilka som ska vara signifikanta och dessa personer har sedan fått acceptera detta. Ytterligare andra rektorer har frågat särskilt utvalda personer om de vill vara signifikanta. Under arbetet med resultatredovisningen ställdes två kompletterande frågor till rektorerna för att kunna klargöra hur valet av signifikanta personer gått till samt vad som var avgörande för rektorerna när de utsåg vilka som skulle få bli signifikanta. Frågan ställdes till samtliga enheter i kommunen och svaren från rektorerna speglar och bekräftar det som respondenterna svarat. Men på vilka grunder som dessa personer blivit utvalda kan enbart rektorerna svara för och hos dem varierar tankarna:

Urvalsprinciper:

- En från varje arbetslag
- Alla som ville kunde anmäla sitt intresse
- Alla som sökte blev antagna
- Direkt fråga från rektor

Vilka valdes ut?

- Rektor valde ut spjutspetsarna bland personalen
- Personer med goda ledaregenskaper vilka lätt skulle få med sig de andra i kollegiet
- Rektor blandade spjutspetsar med personer som var uttalat negativa
- Rektor övertalade personer som de trodde skulle kunna utvecklas positivt som signifikanta och därmed få ökad status i personalgruppen

Intressant är att rektors urvalsprinciper kan ha fått oanade följder för de signifikanta personerna. Det framkommer nämligen under intervjuerna att det ibland funnits ett visst motstånd mot de signifikantas roll vid implementeringen av projektet. Detta skulle kunna ha att göra med hur utnämningen till signifikant person, processledare, gått till. I respondenternas svar kan man skönja att *Jante-lagen* råder hos vissa arbetskamrater samt en missunnsamhet gentemot de signifikanta. Vad detta beror på kan man bara spekulera om, kanske dessa personer själva skulle ha velat vara signifikanta och därmed haft en större roll i projektet?

6.4.2 Processledarnas förväntningar

Förväntningarna hos deltagarna i projektet varierade, en respondent säger att hon ville utveckla sig själv och ta större plats i personalgruppen, vara mer delaktig i det som ska hända vid konferenser och andra möten. Det är lättare att vara engagerad om man är insatt i vad som sker. Ytterligare en respondent berättar att hon lockades av alla krafter som fokuserar på det som är positivt.

Jag fick höra att om alla krafter som fokuserar på det som är positivt, så blir det en sån otrolig effekt, så jag tänkte att det är ju det billigaste sättet att få en positiv effekt... Det var ju många som tycket att det var det flummigaste de hade hört... jag kommer ihåg att jag var tvungen att räcka upp handen i den jättestora samlingsen och säga att jag tycker inte alls att det låter flummigt utan jag tycker att det verkar verkligen bra. (Lärare D)

Presentationen av projektet väckte nyfikenhet hos flera av respondenterna i fokusgrupperna. Bilden av vad det innebar var inte självklar för deltagarna, de hade inga förväntningar men fick ändå en mersmak. En förskollärare menar att hela presentationen av projektet var så flummig så hon inte hade något grepp om vad det egentligen innebar:

...men nåt skulle hända och vi var intresserade av det. Det var bra. (Förskollärare K)

... nej jag hade nog inga förväntningar ...jag tog det som en spännande utmaning och det här att Rektorn brann så mycket för det här ...vad är det som döljer sig bakom det här som hon brinner så här mycket för. Som man inte kan sätta ord på. (Fritidspedagog A)

På frågan om processledarna anser att deras förväntningar infriats svarar en del respondenter att det blev bättre än de förväntat sig. En av fokusgrupperna menar att tankarna slår rot och att det systemiska förhållningssättet sätter sig djupare. En av lärarna uttrycker att det var stor energi och entusiasm i början och att det fortfarande finns kvar men på ett annat sätt. På enheten har man sett alla vinster som man får ut av att arbeta systemiskt.

... arbetet med barngruppen de är delaktiga på ett helt annat sätt . Jag kanske inte sitter och bestämmer exakt vad alla i förskoleklassen ska jobba med utan jag går ju med dom vad dom är intresserade av och lägger verksamheten efter det. (Förskollärare G)

Våra föräldramöten har blivit mycket ...jag hade en förälder som sa på sista föräldramötet "det här var ett roligt föräldramötet" just för att de hade fått vara delaktiga och kommit med egna förslag .(Lärare E)

Lite mer glädje på våra möten att man ...det är ju ofta man går ifrån ett möte idag och är lite glad. Förut gick man ifrån det trött och förbannad. (Förskollärare G)

En annan fokusgrupp menar att förväntningarna infriades i början av projektet, enheten kom igång bra med de systemiska modellerna och man arbetade intensivt med detta. Processledarna hade en uttalad roll under utbildningskvällarna med enhetens alla kollegor. På grund av olika faktorer som byte av rektor, föräldraledigheter och signifikanta som slutat inom verksamheten så var det inte lika lätt att driva processen vidare. Enheten tappade fart.

I början tyckte jag att det var så himla roligt... det var så kul att åka tillbaka till skolan och man liksom brann för det. Men nu känns det inte lika inspirerande kan jag uppleva. (Lärare B)

Det lägger sig lite tyvärr. Och det har det väl alltid gjort det har kommit nåt så har det varit jättebra ett tag och sen dalar det och vad det är som gör det är jättesvårt att säga för det är många olika grejer som man varit med och gjort. (Lärare A)

6.4.3 Processledarnas uppfattningar om målen med projektet

I intervjuerna lyfter respondenterna fram förhållningssätt och ett systemiskt tänkande som huvudmålet med projektet. Detta innebär enligt respondenterna delaktighet och tilltro varandras förmågor. Att fokusera på styrkorna hos barn och elever och att få en "skolutveckling som är värd namnet".

Att se det positiva ... alla har kapacitet, att alla gör sitt bästa och att man inte letar efter svårigheter och problem som i MBD... att alla gör sitt bästa och att alla kan. (Lärare E)

En respondent berättar att det tidigare varit så att några få lärare går på olika fortbildningar som de sedan ska förmedla till de andra i arbetslaget. Detta får inte lika stor spridningseffekt och genomslagskraft som om hela skolenheten arbetar mot samma mål. Detta skulle enligt respondenten vara förklaringen till varför det är så viktigt att hela enheten skulle ha en och samma vision. En väl genomarbetad vision skulle medföra att alla i kollegiet skulle få en samsyn och arbeta åt samma håll, vilket är den systemiska tanken.

... att man skulle flytta positionerna lite och att alla skulle få komma till tals mer i den beslutande processen, det var en demokratisk process som vi skulle komma in i och att alla skulle vara med på tåget alla skulle vara med och bestämma. (Fritidspedagog F)

6.4.4 Personliga erfarenheter av projektet enligt fokusgrupperna

De erfarenheter som respondenterna gjort visar att ett etablerat systemiskt förhållningssätt är en styrka inte bara i arbetslivet. En lärare uttrycker att det har stärkt henne i sin lärarroll och att det ger henne arbetsglädje och arbetslust. En förskollärare berättar att det blir ett annat sätt att tänka, att se saker och omformulera till något positivt. Enligt henne så har de blivit bättre på att lyfta och uppmuntra varandra i lärarlaget, lyfta barnen och eleverna genom att använda små enkla tekniker som man tränade under utbildningen. Det framkommer också i intervjuerna att man försöker ta vara på allas kunskaper, vill se att alla har något att komma med och att alla kommer till tals och får säga sitt. Samtidigt har man utvecklat en strategi att ta till i svåra situationer. En fritidspedagog säger att man vid motgångar orkar på ett annat sätt än tidigare. Numera ser man på problemet ur olika synvinklar det är inte längre bara svart och vitt.

Vi påmindes hela tiden om att alla är med och hjälper till... alla är viktiga i det. Det är en jätte viktig del tycker jag... just att man får påminna sig om det ibland att ta hjälp av varandra. Vi är duktiga på olika saker. (Lärare B)

En fritidspedagog uttrycker att det systemiska arbetssättet är inne i enhetens arbetssätt vilket gör att det är svårt att så här i efterhand sortera vilket som kommer från utbildningen och vilket som kommer från det som de gjorde tidigare på enheten. Det som däremot respondenterna upplevt som svårt var att förmedla alla tankar och allt man varit med om under signifikantutbildningen till sina kollegor.

Det svåraste var ju från början att prata med sina kollegor om det man varit med om... vi var ju så fyllda med nånting och så skulle vi försöka tala om det för dem som var kvar hemma. (Förskollärare K)

Saker och ting måste få ta tid, genom små korta in-put och tid till att reflektera över sitt eget förhållningssätt samt ett utvecklande av arbetslaget så gynnas verksamheten, menar respondenterna. En lärare säger att efter utbildningen är det självklart att tänka att ”alla gör sitt bästa och ”även om det blir jättegalet så var det det bästa just då ...”.

Det är viktigt att man hittar en organisation som gynnar verksamheten ... att man pratar om rätt saker vid rätt tillfälle, att man ibland klargör sin roll ... fritt utrymme att tänka... brainstorma. (Lärare C)

Tid för reflektion är något som återkommer i respondenternas svar, man behöver tid att reflektera över sitt förhållningssätt men också reflektera över sin egen praktik, hur man tänker kring elevers lärande, hur man sätter mål och hur man undervisar. En respondent menar att det är skillnad på de metoder som används i klassrummet och de som används under konferenserna, därför måste man tänka ut vilken metod som blir bäst för tillfället men metoderna håller, de går att använda.

6.4.5 Processledarnas upplevelser av rektors förväntningar/krav

Rektorerna hade förväntningar och i viss mån krav på de signifikanta personerna att vara delaktiga och ta ett stort ansvar vid implementeringen av systemteoretiskt förhållningssätt ute på enheterna. Det fanns en förväntan av att de signifikanta skulle klara av att föra tankarna vidare till kollegorna och att det skulle skapa en vi-känsla. De var särskilt utvalda till detta uppdrag och kände också sitt ansvar.

Under tiden som projektet drogs igång. Det märktes ju väldigt tydligt att hon ville att så många som möjligt skulle vara med. Och ja... och att man skulle ta till sig det här. Det märktes ju väldigt tydligt för hon var väldigt engagerad och ville ju att vi skulle arbeta och lära oss det här sättet. Jag tycker att hon har varit aktiv i det. (Lärare D)

Under projektåret då utbildningsinsatserna gavs så hade de signifikanta personerna en större roll än vad de har idag. De upplevde att de var mer involverade i planeringar, hur konferensagendorna skulle se ut och vad som skulle tas upp under mötena. De fanns en större delaktighet och det fanns tid avsatt för möten med signifikantgruppen. Detta upplever respondenterna på olika sätt, en del ser det som en naturlig utveckling, nu när alla har deltagit i projektet så är alla experter, medan andra ser det som en försämring.

Nej för vi har påmint om ... eller jag själv har påmint rektorerna många gånger om visionsarbetet att man måste tillkalla gruppen och nu kan man inte säga ett år senare att vi är på gång och tittar efter tider för att tillkalla gruppen.(Lärare B)

Skolledningens sak att sammankalla en grupp så att det blir gjort. Att det finns tillfällen ... men där brister det lite kan jag tycka.(Lärare A)

En respondent upplever att hon som signifikant fick ta en del av rektors ansvar och när rektors intresse för projektet avtog så minskade också förväntningarna på de signifikanta, dessa fick då svårt att dra projektet vidare.

... samordnarna får olika roller och det kanske inte är dom som ...inte själva projektet egentligen tycker jag. För där kanske de delar ut olika uppgifter men så just det här att få projektet att leva tycker jag inte finns så stort intresse hos rektorerna att det ska göra. (Lärare A)

En del i det här systematiska var ju att vi skulle rensa agendan att vi skulle satsa på en sak i taget vi skulle satsa på vår vision framåt men det... och det kanske hon inte är så bra på att hjälpa oss med för hon är som alla andra idéspruta och är positiv till allt. (Fritidspedagog A)

6.4.6 Processledarnas upplevelser av kollegornas förväntningar/krav

I intervjuerna framkommer det att kollegornas förväntningar på de signifikanta var stor. En fritidspedagog uttryckte att förväntningarna och kraven kändes som att välta en stor sten, det var tungt i början. En fokusgrupp berättade att det var svårt att förmedla det man fått lära sig under utbildningsdagen till kollegorna. De signifikanta kom tillbaka till arbetsplatsen fyllda av inspiration och energi och en mängd idéer som man inte kunde sätta ord på och inte heller förmedla till de andra. Detta fick till följd att kollegorna betraktade dem med skepticism.

En del av det hela var att man fick tid att reflektera över sin utveckling, sin skola, vad man gör, sitt liv kanske i stort och man fick saker på plats och det fick ju inte dom andra. De fick inte den tiden så det var väl då är det svårt att förmedla det... Så är det när man är på föreläsning det är det ju alltid. (Lärare C)

Kollegorna hade många gånger inte heller förstått vad projektet med systematisk skolutveckling gått ut på. Detta blev märkbart under de konferenser då de signifikanta skulle leda processarbetet. Respondenterna vittnar om hur deras kollegor kunde luta sig tillbaka och inte delta i de övningar som skulle praktiseras. Pressen upplevdes stundtals som mycket stor av en del respondenter.

När vi satt hela arbetslaget här i början och jag skulle försöka tala om ... allt det där... att dom skickar dig på kurs när du ändå inte kan tala om vad ni gör...det var hårt. (Förskollärare I)

Det var en stor förväntan ... nästan press... Det var just det att nu ska det hända nåt action och just det hade vi kanske inte med oss. Vi hade ju små verktyg med oss... ja i början kunde jag känna ibland att det var tungt och motigt. (Fritidspedagog A)

Kanske inte motarbetad men man blev påfrestad... man blir påverkad av personer som kan sitta...[säga] rakt ut och vara negativa. (Lärare B)

En av respondenterna säger att hon ser att det kan ha varit till nackdel att de signifikanta på hennes enhet inte riktigt lyckades med att få kollegorna att bli mer involverade och aktiva i processen. Kollegorna såg henne och de andra signifikanta som ”minirektorer” och i och med detta så upplevde hon att alla inte stod på samma plattform. Dessutom var det många som inte såg nyttan med projektet utan som såg övningarna och metoderna som ett extraarbete:

Tyvärr tror jag att det blir lite att ... man ska utveckla olika planer... många ser det som extraarbete tror jag dom ser inte vinsten med det vi jobbar med när vi jobbar fram arbetsplaner ... man ser ju verkligen att vi jobbar enligt den modellen. Men det är inte så enkelt att fatta och koppla samman dom. (Lärare B)

En av respondenterna menar att hon i början av projektet fick gå i försvar. Kollegor ifrågasatte varför de signifikanta fick åka på utbildning, ibland fungerade inte framförhållningen vid planeringen av möten vilket medförde att det kunde bli kort om personal på fritidshemmet. Detta var försvårande för fritidspedagogen och inte helt enkelt att reda upp. Engagemanget hos kollegorna varierade också mellan enheterna. Det var olika hur mycket dessa var beredda att satsa på projektet av sin egen tid.

Man fick gå i försvar lite i början men sen tyckte jag att nej men det här ska ju inte jag behöva försvara utan... lite kunde jag känna att man kunde råka ut för det. (Fritidspedagog A)

Jag upplevde att man var lite mätt. Man hade höga krav men man var inte alltid så positivt inställd på att lyssna på det heller. Man hade höga krav men skulle man läsa en bok då orkade man inte fast den var så lätt och den var bra. (Lärare C)

På några av enheterna var stämningen positiv och kollegorna deltog helhjärtat i alla övningar. Respondenten tror att det kan ha haft betydelse att de signifikanta inför den första utbildningskvällen på skolan skapade en stämmingsfull och intalande miljö med bland annat levande ljus.

6.4.7 Stöd i arbetet som processledare

Ett utvecklingsprojekt som systematisk skolutveckling vilket omfattat hela enheter ställer stora krav på organisation och struktur under genomförandefasen. De signifikanta personerna, processledarna, har tidigare beskrivit de svårigheter de ställdes inför på sina respektive enheter. På frågan om de hade behövt någon form av stöd i samband med arbetet som processledare ger de varierande exempel på vilket stöd som hade varit gynnsamt för dem personligen i förhållande till den enhet de arbetar på. En fokusgrupp säger att man hade gott stöd av varandra i signifikantgruppen medan en annan fokusgrupp anser att man hade behövt vara flera signifikanter från samma verksamhet.

Vi fick stöd från rektor och vi stöttade varandra. Vi hade inte något annat att välja mellan så det är svårt att veta om vi hade behövt något annat. Det var ju så att vi var ju tre som hjälpte varandra. (Förskollärare I)

Det hade varit bra om man hade varit två stycken från fritids som hade fått uppleva detta så man hade ...då hade man ju stöttat varandra. (Fritidspedagog A)

En fokusgrupp berättar att de fick kontinuerlig handledning av en beteendevetare för att på bästa sätt kunna möta sina kollegors förväntningar och i viss mån krav. På deras enhet fanns också flera kollegor som var uttalat kritiska till skolutvecklingsprojektet vilket försvårade för de signifikanta i implementeringsfasen.

Handledningen i signifikantgruppen och det tyckte jag var väldigt bra då för då fick man det ju utifrån dom frågorna ..så att det var väl ett stöd tycker jag. (Lärare B)

Flera av fokusgrupperna nämner boken "Fina fisken" av Ken Blanchard. Det är en bok som alla i kollegiet förväntades läsa som en uppstart till projektet. En del enheter har köpt böcker till alla som är att betrakta som deras egna böcker. Andra enheter har köpt in en bok per arbetslag vilket upplevs som ett hinder då alla inte hade hunnit läsa boken när den skulle diskuteras. Respondenterna är av den åsikten att det hade varit ett stöd för dem om alla hade haft tillgång till en egen bok då hade de sluppit diskussionerna om att alla inte hunnit läsa för någon annan hade boken.

Utbildningarna med Frivolten upplevdes som mycket positiva av fokusgrupperna och som fortsatt stöd skulle respondenterna gärna se att man regelbundet hade träffar för de signifikanta för att utveckla arbetet ännu mer och bli uppkopplade till de systemiska tankarna på nytt för det faller lätt i glömska om man inte arbetar med det kontinuerligt. Gemensamma

föreläsningar vid terminsstarten i augusti är också något som ses som positivt. Då skulle alla få en ny skjuts att komma igång. En fokusgrupp lyfter särskilt fram att många personalbyten på en enhet gör att grundtryggheten rubbas och att man får starta om på nytt varje termin. Detta innebär att man får lägga mycket energi på att få in hållbara rutiner i det systematiska arbetet.

Vi fick ju en föreläsning i höstas vid uppstarten i augusti för alla och det var väldigt positivt att få en ny skjuts att komma igång. De som inte hade varit med tidigare fick i alla fall känna på några av metoderna från start där man får förklarat för sig ”vi gör så här därför att” ... det är så lätt att man tar metoderna och då är det ju inte värt något om man inte vet varför. (Lärare C)

6.5 Sammanfattning

Urvalsprinciperna för de signifikanta såg ut på olika sätt på olika enheter allt ifrån att personalen själv ansökte om att få bli signifikant person till att rektor valde ut efter eget huvud. Man kan konstatera att implementeringen fungerat bättre på de enheter där flera signifikanta från respektive verksamhet deltagit. Respondenterna upplever att det har varit lättare att stötta och hjälpa varandra inom signifikantgruppen och också lättare att fördela arbetsinsatserna vid implementeringen i kollegiet.

De signifikantas förväntningar har varierat liksom den personliga anledningen till varför man ville ha en större roll och ett större ansvar vid implementeringen av systematisk skolutveckling. För en del handlade det om att utveckla sig själv för andra att man ville veta mer och var nyfiken på vad utbildningen skulle ge för ny kunskap.

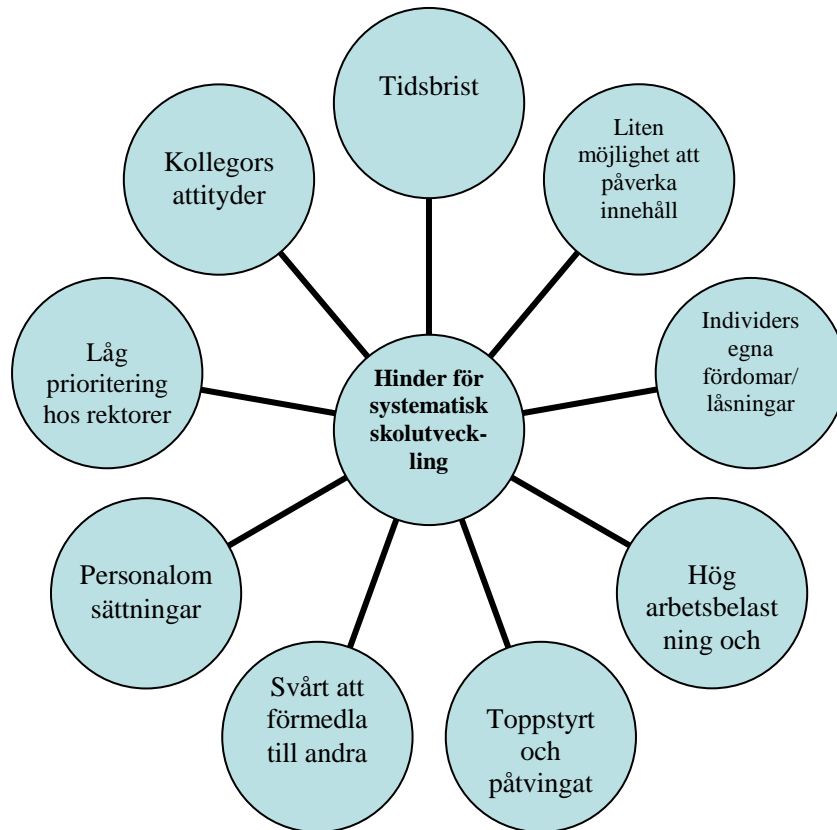
Målen var enligt de signifikanta att utveckla ett systemiskt förhållningssätt vilket innebar att se till möjligheter istället för svårigheter, anta ett positivt förhållningssätt och tro på att alla individer har sina styrkor och förmågor.

Projektet har gett personliga erfarenheter och insikter och man har utvecklat strategier att ta till vid svåra situationer. Man ser på uppkomna problem ur flera olika perspektiv och arbetar lösningsfokuserat ”det är problemet som är problemet”.

Förväntningar och krav på de signifikanta fanns från både rektors respektive kollegors sida. Krav på delaktighet och ansvar samt en förväntan att de signifikanta skulle klara av att föra tankarna vidare inom enheten och att det skulle skapa en vi-känsla. En upplevelse är att de signifikanta hade en mer betydande roll under projektåret då de var involverade i mer planeringar med rektorerna. Ibland avtog rektors förväntningar till följd av att rektors eget intresse för projektet minskade. De signifikanta fick då svårt att dra projektet vidare.

Förväntningarna och kraven kändes som att välta en stor sten säger en respondent. Det var svårt att förmedla det man fått lära sig under utbildningsdagarna, säger de signifikanta. Det var en mängd idéer som man inte kunde sätta ord på och inte heller förmedla till de andra. Sammanfattningsvis kan sägas att kollegorna på enheterna många gånger inte heller hade förstått vad projektet med systematisk skolutveckling gått ut på. Dessutom var det många som inte såg nyttan med projektet utan som såg övningarna och metoderna som ett extraarbete.

6.6 Respondenternas uppfattningar om hinder för systematisk skolutveckling



Figur 15. Respondenternas uppfattningar om vad som är hinder för systematisk skolutveckling.

6.6.1 Tidsbrist

De flesta av respondenterna i studien lyfter fram tidsbristen som ett hinder för implementeringen av systematisk skolutveckling på arbetsplatsen. Men till skillnad från den tidsbrist som de uppgav att de hade i samband med det vardagliga arbetet i sina barn- resp. elevgrupper så handlar denna tidsbrist om den gemensamma tiden för reflektion, samarbete och utveckling i arbetslaget. En respondent uttrycker det så här:

Det finns ingen tid till att planera upp arbetet. För att ett projekt ska drivas framåt så behöver det vara någon/några som drar i det. Kalendarier prioriteras inte. (Lärare 1)

Att man aldrig låter en sak få ta sin tid utan sedan nu kommer det här i samma veva att vi ska skriva bedömningar ... det är ju alltid hela tiden yttre saker att som hela tiden påverkar...och det ultimata vore ju att vi fick ägna oss åt bara detta tills ...men så är det inte. (Lärare C)

6.6.2 Låg prioritering hos rektorerna

En annan respondent menar på att projektet med systematisk skolutveckling inte längre prioriteras och att man måste ägna tiden åt andra uppgifter. Flera nämner att det vore bra med

”påfyllning” av de systemteoretiska modellerna så att de inte faller i glömska. De tycker också att alla inom förvaltningen borde få samma utbildning som de signifikanta fått.

Det första året blev vi befriade från andra uppdrag och projekt. Nu drunknar vi i allt annat arbete. (Lärare 6)

6.6.3 Toppstyrt och påtvingat

Något som uppges vara ett hinder är bland annat oeniga rektorer och att projektet upplevs vara toppstyrt. En respondent menar att man haft för liten möjlighet att påverka innehållet och att deltagandet i projektet känts påtvingat. En annan respondent menar att det varit för lågt till tak och att man aldrig haft möjlighet att ha en avvikande åsikt. Samma respondent skriver:

Om man ska se vad det har haft för resultat borde man börjat med en kartläggning av hur vi arbetade innan. Känns näst intill löjligt att tro att arbetet har förändrats. (Lärare 15)

6.6.4 Kollegors attityder

Ett stort hinder som flera respondenter ger uttryck för är kollegors uppfattningar om systematisk skolutveckling. De signifikanta nämner bland annat att det har varit svårt att få med sig alla, att förmedla allt som de lärt sig och få kollegorna att förstå vad det handlar om. Några upplever att de haft kollegor som haft en negativ inställning och tyckt att hela projektet varit ”onödigt tjafs”, detta har tagit tid och kraft från dem som faktiskt velat vara med.

Alla har inte varit tända på idén med skolutvecklingsprojektet. Det har varit svårt att få med sig alla och någon kör fortfarande sitt eget race. ”Ska vi leka nu igen” hördes många gånger när vi var som mest aktiva med våra övningar i själva igångsättningsfasen. Många var väldigt negativa. (Lärare 7)

Kollegorna som ibland kan säga... det har vi väl alltid gjort det var väl inget nytt... som inte är öppna för det här som tycker ...vi har väl alltid varit positiva här och ...vi har det väl bra som vi har det...det är väl dom ibland som jag tycker...ingen käpp i hjulet här. Det är inte det vi vill höra. (Lärare C)

6.6.5 Personalomsättningar

Ett hinder för implementeringen och användandet av modellerna har varit att signifikanta personer har slutat och att ny personal inte har fått samma förutsättningar som den gamla att ta över och föra tankarna vidare. Två respondenter menar att hinder för implementeringen av systemteorin kan ha berott dels på deras egna fördomar och låsningar samt dels grunda sig i konservatism. Det har också varit svårt att förmedla allt som utbildningen med Didaktikcentrum respektive Frivolten lärde ut.

När man kommit in i tryggheten och har rutiner så ska det komma nån ny kollega. Vi har ju också på lärarsidan tre år tillbaka haft de flesta utbytta. (Lärare C)

Att de som körde igång hela allt slutade på skolan pga föräldradedighet och liknande. Ledningen gav inte pedagogerna tid och tillfälle att arbeta med det. Visionsarbetet har legat nere. (Lärare 13)

... och ny personal som börja och att få med dem på tåget och så att dom ska bli uppkopplade och va med och stå på samma plats som vi. Det har inte heller varit lätt eftersom de har börjat en termin eller två terminer senare än vi ... (Förskollärare G)

6.6.6 Hög arbetsbelastning och stress

I fokusgruppsintervjuerna framkommer det att hög arbetsbelastning är en stressfaktor för personalen. Detta i sin tur är ett hinder vid implementeringen av de systemiska modellerna. På en enhet menar respondenterna att om arbetsbelastningen ökar så hamnar man lätt i gamla hjulspår eftersom man inte orkar med att tänka nytt.

... jo det är väl tryggheten ... är man belastad så är tryggheten även om det inte fungerar det man faller tillbaka på ... som man alltid har gjort... man gör det varje gång det blir för mycket...(Lärare C)

Det är av största vikt att organisationen av arbetslagen och på enheterna stödjer personalen samt att en anpassning efter ramar och förutsättningar sker. I de flesta fall handlar det om att se efter vad som är rimligt att sträva efter.

6.7 Framgångsfaktorer vid implementeringen av systematisk skolutveckling

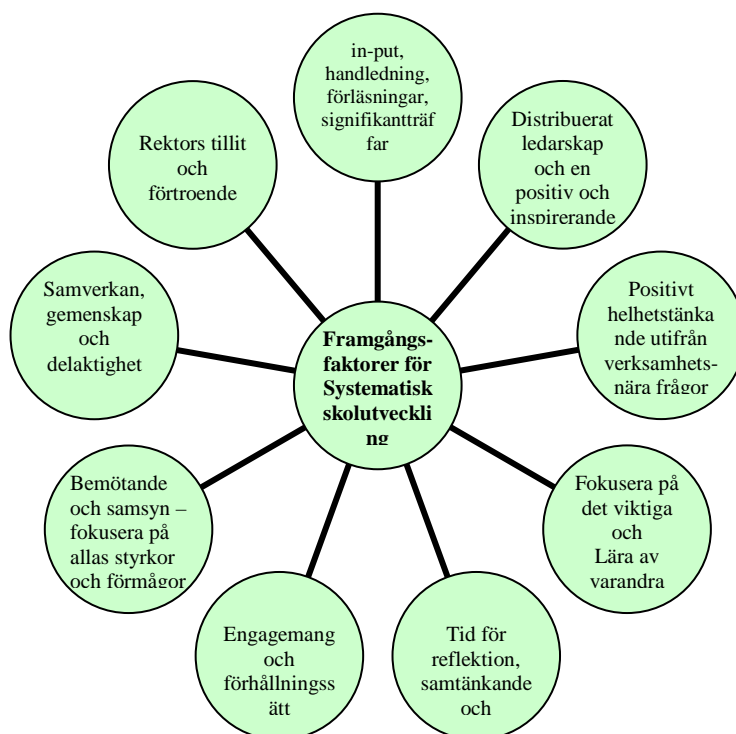
Det som upplevs som framgångsfaktorer av respondenterna är att man som individ har en positiv inställning till förändringsarbetet och att man är öppen för nya tankar. En lärare menar att det är så lätt att fastna i negativa tankar men ett gott klimat i personalgruppen gör att man vågar testa nya idéer och om det sedan inte blir som man tänkt sig så gör det inget. Man känner att man har kollegor som stöttar och att man har en god laganda. Detta gör det lättare när man upplever att arbetssituationen i perioder är tuff och arbetsam.

Det är också viktigt att skolledaren har en positiv inställning och förmår att inspirera sin personal, en chef som driver på och som är entusiastisk och positiv oavsett om han/hon gillar projektet eller inte. En av respondenterna säger att om man har en rektor som har stort förtroende för det man gör så man känner sig trygg i det. I figuren nedan finns listat de huvudområden som respondenterna menar är nycklar till framgång i projektet.

I arbetslaget upplever respondenterna att det är en fördel om man drar åt samma håll och att man har ett gemensamt tänkande kring utveckling och hur man vill arbeta framåt. De upplever att det är viktigt att inte fastna i problem utan tänka vidare och framåt. Andra framgångsfaktorer är att man är en grupp, med rektor i spetsen, som driver projektet. Personer som brinner för skolutveckling och att det finns utrymme tidsmässigt för detta. Både tid för genomförande men också tid för reflektion både enskilt och i projektgruppen. Vid fokusgruppsintervjuerna lyfter respondenterna fram hur viktigt det är att kunna koncentrera sig på en sak och inte hafs igenom saker. De säger att den systematiska modellen har hjälpt dem att få struktur i arbetsprocesserna såväl som i beslutandeprocessen.

... om det är många viktiga frågor som ska diskuteras så kan vi dela upp oss i smågrupper och då får man ju finna sig i att man inte kan tycka i allt... Man kan ju inte tycka i alla frågor det är ju också ett sätt att bli effektivare... alla behöver ju inte sitta och diskutera varenda fråga in i minsta detalj...(Lärare E)

... det blir ju effektivt i längden och även om det inte blir som jag tycker så har jag i alla fall fått säga vad jag tycker. (Lärare H)



Figur16. Uppfattningar om framgångsfaktorer vid implementeringen av systematisk skolutveckling

Något som främjat arbetet med systematisk skolutveckling är de många små gruppdiskussionerna som varit en del av modellen. Respondenterna uttrycker att det varit positivt för arbetsgemenskapen, att man lärt känna olika yrkeskategorier och fått en ökad förståelse för varandras uppgifter. Respondenterna tycker också att det varit bra att kunna koncentrera sig på en sak och inte hålla flera bollar i luften samtidigt. De menar att modellen som presenterats visserligen är en färdig modell men att den går att utveckla och göra till sin egen, den är applicerbar på många områden men samtidigt måste man hela tiden lyfta frågor om hur man kan utveckla sig och bli bättre samt våga ställa utmanande frågor som leder utvecklingen framåt.

... lyfta frågor om hur kan vi bli bättre på det i våra arbetslag... det handlar ju lite om att man ställer upp för varandra och kämpar och så liksom... det är högt till tak och man vågar ställa lite förslag. (Fritidspedagog B)

Men det finns också respondenter som i enkäterna inte ser några fördelar med projektet. En fritidspedagog skriver att alla borde fått möjlighet att gå på föreläsningarna inte enbart de som är signifikanta. En lärare skriver i kommentarerna att han/hon inte ser några framgångsfaktorer i detta arbete.

Inget. Till att börja med skulle man haft personalen med sig och inte blivit påtvingad detta trots protester från en majoritet. Det skulle inte varit lönegrundande vilket leder till falskhet! (Lärare 4)

6.7.1 Vad behövs fortsättningsvis?

I datamaterialet kan man skönja en oro hos en del av respondenterna att projektet håller på att dö ut. En lärare säger att man behöver vara flera som arbetar tillsammans hela tiden och att man inte kan hålla igång projektet ensam på sin kammare. Metoderna faller lätt i glömska om man inte använder dem, diskuterar tillsammans, repeterar det man lärt sig.

Intervjuteknikerna, skvallerskryt, det faller ju lätt i glömska ... det där positiva skvallret om skolan... att man ska vara genuint nyfiken på varandra. Så där jag tror att man skulle behöva repetera det jätteofta. (Lärare B)

Det som är det största hindret är att det dör ut sakta men säkert om ingen puttar in, så byts det människor, ny personal som inte alls är insatta och om jag säger "Fina fisken" så får jag ingen respons alls av det medan en annan kollega kan skratta ... den hemska boken eller... jag hade behövt uppföljning... det var väldigt intensivt när vi höll på ett år. (Förskollärare K)

Skulle vi vilja gå utbildningen igen?... Ja det hade varit bra för man hade sett andra saker. Den här typen av utbildningar är bra vi behöver mer som är övergripande. (Lärare C)

Det är uppenbart att flertalet bland respondenterna anser att det krävs en ständig påfyllning och repetition av det man fått till sig genom skolutvecklingssatsningen. Det är viktigt att ny personal införlivas i organisationen och får inblick och känsla för det systemiska förhållningssättet.

7. Diskussion

7.1 Inledning

En insiktsfull person sa att samhället speglar hur väl skolan fungerar – vill vi ha ett gott samhälle skall vi börja med barnen i förskolan och skolan. Skolan speglar samhället i kunskapssyn och värderingar men även i elevernas bakgrund och uppväxtvillkor. Något som även Stigendal (2004) lyfter fram. Han menar bland annat att skolor utgör arenor för möten och att de är avgörande för samhällets utveckling. Vi måste utveckla goda förhållningssätt, en demokratisk grund, normer och värden som håller, jämlikhet och rättvisa samt inte minst utveckla elevers kunskaper och lärande. Men ibland ställs det omänskliga krav och förväntningar på alla som arbetar inom den pedagogiska verksamheten.

Vid närläsning av såväl transkriberingar från intervjuerna som av enkätsvaren i min studie så upplever jag att det finns en stark trovärdighet i det som kommer fram. Svaren speglar vårt samhälle och en mångfald av uppfattningar kommer till uttryck. Ur ett sociokulturellt perspektiv framträder de kulturella och sociala markörerna vilket bland annat de olika historiska och nuvarande skolkoderna är ett bevis för, vilket inte minst Ekholm (2011) har beskrivit. Han skriver att skolor möter unga som är annorlunda än de tidigare generationerna och att skolan dessutom möter en omvärld som ständigt är i förändring. Den kulturella och

sociala kontexten påverkar alltid vår syn på världen. Inom socialkonstruktionismen menar man att det finns ett samband mellan kunskap och sociala processer, likväl som mellan kunskap och sociala handlingar. I respondenternas svar levandegörs människors identitet både inom och utanför arbetsplatsen. Svaren blir beskrivningar av de avtryck som varje individ ger i verksamheten.

I min empiri finner jag att individernas motivation och drivkraft har varit som allra störst i inledningen av projektet. De allra flesta av signifikanterna som jag träffat kämpar idogt med att hålla tankarna och förhållningssätten levande i sina verksamheter. Ibland lyckas de men det händer också att de får kämpa i motvind när kollegor tappat intresset och drivkraften att fortsätta.

I den här studien ställdes frågan: *Vad är du stolt över i din verksamhet?* En respondent gav det här svaret: "Vi gör en insats för framtidens värld". Börjar man fundera över innebörden av dessa ord så blir det till en hisnande insikt om hur stort ansvar alla vi vuxna har. Barnen som börjar skolan idag kommer att vara yrkesverksamma till år 2070. Det är dessa barn som kommer att forma vårt framtida samhälle. Hur kan vi rusta dem för detta uppdrag? Vad krävs av oss vuxna för att vi på ett meningsfullt och klokt sätt ska kunna stödja dem och vandra med dem en liten bit i taget under deras samlade skoltid? I studien ger samtliga respondenter uttryck för en stolthet över sitt yrke. De ger goda exempel på sådant som de tycker fungerar i verksamheten. Men man kan också skönja en oro över att inte räcka till för alla barn/elever.

I SKL:s översättning av Hatties studie "Synligt lärande"(2011) slår bland annat fast att ett processinriktat arbete i förskolan får effekter för de blivande skolelevernas kommande studieresultat. Lärande är alltså en ständig process. Med barns lärande i fokus måste därför förskolan och skolan följa med sin tid och utvecklas. Den här studien genomfördes med syftet att kartlägga framgångsfaktorer och hinder för en specifik skolutvecklingssatsning med systemteoretiska förtecken. Intressant att notera är hur skiftande respondenternas omdömen om projektet är. Intressant är också att se hur olika parametrar som exempelvis rektors ledarskap, organisation, individens kunskapssyn och kollegor får betydelse för utfallet. Varför fastnar en del i *tänkande-nivån*? De har goda tankar om systemiskt förhållningssätt men inte förmågan att omsätta dessa i praktisk handling. Varför fastnar andra i *görande-nivån*? Och bara använder modellerna utan att reflektera över nyttan och meningsfullheten, de teoretiserar inte kunskapen. Med hänvisning till Claesson (2002) kan man fråga sig vilka förmågor har de personer utvecklat som arbetar på en *praxis-teoretisk nivå* med systemiskt förhållningssätt och systematiska modeller? Har de haft andra förutsättningar än kollegorna som inte nått ända fram? Är de på något sätt smartare? Jag vill påstå att det inte handlar om en skillnad i yttre förutsättningar utan att det handlar om individens egen inre motivation och hans/hennes egen inställning till projektet som sådant. Återigen måste man ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv förstå att alla individer har sin egen subjektiva tolkning om världen och det man erfar.

Generellt kan jag tycka mig se att kollegial samverkan och kollegahandledning fungerar bra i förskolan. Där finns av tradition en kultur av öppenhet. Det finns en transparens i arbetslaget, det är tydligt vem som gör och säger vad och direkt återkoppling från arbetskamraterna är möjlig. I skolan ser det annorlunda ut. Där är det mycket upp till varje enskild lärare att lyfta händelser och eventuella problem med sina arbetskamrater. En del rektorer har, genom att de gjort det möjligt för lärarna att få handledning i grupp, starkt bidragit till att ge bättre förutsättningar för kollegial samverkan och därmed ökad transparens av verksamheten. Att

dessutom rusta sig för samhällets ökade insyn i skolors verksamhet är också något som Blossing (2011) anser är nödvändigt.

7.2 Är det så att kravet på måluppfyllelse bromsar en utvecklingsorganisation?

Sandberg och Targama (1998) skriver att mål- och resultatstyrning är en strikt rationalistisk styrningsmodell. Rationalismen uttrycker att det finns en sann verklighet och att vi kommer sanningen närmare genom att studera verkligheten systematiskt. Sambandet mellan orsak och verkan är en förklaringsmodell samtidigt som människors handlande förklaras av deras egenskaper. Samtidigt sägs människorna bli ett redskap för nödvändigheten. Sätter man in dessa tankar i perspektivet systematisk skolutveckling så får de en tydligare innebörd. Men enligt den systemteoretiska tanken, så som Öquist (2010) beskriver den, så är inte kunskap och lärande en linjär process utan cirkulär. I resultaten kan man se att lärandet sker på flera olika nivåer; hos barn/elever och hos personalen och att kommunikation och samspelsfaktorn är betydelsefull i sammanhanget. Jag kan inte se att kravet på måluppfyllelse skulle bromsa en utvecklingsorganisation. Ser man till den befattningsbeskrivning som finns för förskollärare/lärare så är det uttalat i våra styrdokument att barns och elevers utveckling skall dokumenteras och att de ska ges möjlighet att nå sin fulla potential. I studien finns inte heller något som pekar på att respondenterna upplever kravet på måluppfyllelse som ett hinder för skolutveckling, tvärtom blir det tydligare vad arbetet ska bidra till.

Grundtanken i målstyrningen är att de som känner verksamheten bäst, alltså personalen, ska vara med och påverka innehållet. Verksamheterna måste av förklarliga skäl anpassas efter de lokala förutsättningarna men samtidigt är man tydlig från regeringshåll med att slå fast att målen i Lgr11 ska uppnås. Det är egentligen inte det systemteoretiska förhållningssättet som väcker motstånd. Alla kan nog skriva under på att ett öppet och vänligt klimat på arbetsplatsen är viktigt. – att tanken om rak kommunikation, delaktighet, genuin nyfikenhet och intresse från omgivningen är viktig för att skapa en god arbetsmiljö. Tanken om jämlikhet, lika värde och att visa respekt gentemot varandra är lika god som den är gammal: *allt vad du vill att andra ska göra mot dig det ska du ock göra mot dem*. Med ett öppet sinne och en tro på kraften i goda mellanmänniska relationer så är grunden till en god skolutveckling lagd. Rektors inställning är mycket tongivande. Om rektor har en förmåga att signalera betydelsen av systemiskt förhållningssätt så återspeglar sig detta i personalgruppen. Att stötta och leda sin personal är rektors uppgift samtidigt ska han/hon starkt bidra till att verksamheten utvecklas. ”Ett förändrat ledarskap kräver engagerade rektorer, vilka bär på en vision och en övertygelse om att det går att förändra en skola och dess tysta lagar till ett kreativt och innovativt center för lärande”. (Lundh, 2008, kursen Utbildningsledarskap.)

Goda lärmiljöer för både lärare och elever är en förutsättning för att få en högre kvalitet och måluppfyllelse inom verksamheterna. I det empiriska materialet nämner majoriteten av respondenterna i studien någon gång, under intervjuerna såväl som i enkäterna, tidsbrist som ett av hindren för skolutvecklingens fortlevnad. Då är frågan hur ledningsfunktionen kan skapa bättre förutsättningar? Tidigare har lärarna ofta upplevt fördelarna med målstyrning som att skolan har färre regler och tydligare mål. Den pedagogiska och metodiska friheten inom läroplanens ram samt målen och riktlinjerna som borgat för detta har medfört en större frihet för lärarna och utvecklat många kreativa lösningar och flexibelt lärande i klasserna. Hur arbetet efter den nya läroplanen Lgr11 kommer att utvecklas över tid återstår att se. Blir den en bromskloss för utvecklingsorganisationen eller blir det tvärtom ett lyft?

7.3 Förändringsarbete och skolutveckling

Det pedagogiska fältet är ett spännande och utvecklingsinriktat forskningsområde då kunskap och lärande alltid är aktuellt i alla sammanhang. Kunskap är något som konstrueras av varje individ och är en ständigt aktiv process. Alla vi människor har en mängd erfarenheter och förståelse från sådant man upplevt tidigare i sitt liv. Ibland är våra åsikter förutfattade. Dessa åsikter kommer vi så småningom att revidera när de ställs i ljuset av vår nya kunskap och beprövade erfarenhet. Vi omprövar alltså vår kunskap och låter den vara i ständig förändring. Kunskap utvecklas alltså i en social kontext där kommunikation och lärande sammanvävs. Skolutveckling måste därför ses ur ett holistiskt perspektiv. (Thornberg och Thelin, 2011; Berg och Scherp, 2003)

Granström (2003) menar att det som gynnar skolutveckling är interaktionen med andra individer. Något som jag tycker får gehör i min studie. Jag skriver tidigare i den här studien att nylärande gynnas av att man skapar lärmiljöer i form av utmanande möten där pedagogernas olika perspektiv möts och bidrar till ett erfarenhetslärande. Detta är något som även Scherp (föreläsning 120116) tar upp. Tyvärr får jag väl säga att inte en enda av respondenterna har uttryckt att man beforskar sin egen praktik. Detta trots att all kunskap enligt läroplanen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I mitt datamaterial finns inget som går att härleda varken till respondenternas inläringsteoretiska utgångspunkt eller till teoretisering och kunskapsbildning. Det måste bli en tydligare koppling mellan teorin och praktiken och det kan man uppnå genom bland annat erfarenhetsutbyten och lärande besök där man diskuterar pedagogiska frågeställningar som exempelvis: Varför gör jag som jag gör? Varför blir det som det blir? Vilken syn på barn- elevers lärande har jag? Det är därför viktigt att skapa erfarenhetsutbyten på skolorna och att få pedagogerna att arbeta tillsammans mot såväl individuella som gemensamma mål. En öppen dialog och ett genuint intresse skapar en bra grogrund för lärande och växande. Kunskap föder ny kunskap. (Claesson, 2002; Folkesson m.fl. 2004; Scherp, 2003; Dysthe, 2003)

7.4 Hur kommer pedagogernas nyvunna kunskap om systemiskt förhållningssätt till uttryck i kontakten med elever, kollegor och ledning?

Det som framträder är att det sociala klimatet på arbetsplatsen i mångt och mycket har förbättrats. Kommunikationen har blivit mer öppen och rak och klimatet är mer tillåtande. Gamla skolkoder kan fortfarande hänga kvar med sina kulturella markörer men utgör, som jag ser det, inte något hinder för att utveckla ett systemiskt förhållningssätt. Jag ser de mellanmänniska relationerna som ytterst viktiga i att skapa harmoni och trivsel på arbetsplatsen. Om man trivs avspeglar sig detta i ett gott värdskap, hur man bemöter andra och hur professionellt man uppträder som ambassadör för sin verksamhet. Det är här som respondenternas stolthet för sitt arbete och sin arbetsplats framträder. De är stolta över att vara ett ansikte utåt och genom sitt sätt att agera höjer det trivselfaktorn för alla på arbetsplatsen. Genom min empiri drar jag slutsatsen att respondenterna ser helheten av sin verksamhet och att de försöker sätta nya mål som leder framåt samtidigt som man utvecklar och förändrar utifrån de behov som redan finns. Detta redovisas inte minst under rubriken 6.5.3 ovan.

Barn- och elevsynen har också förändrats vilket framträder i resultatet. Flera respondenter nämner att man ser mera till barns och elevers styrkor och förmågor istället för till det som de inte kan uppnå. Detta medför att elevinflytandet och delaktigheten har ökat. Om man vill följa med samhällsutvecklingen kan man inte stanna kvar i det gamla. Det kan också vara nödvändigt att tänka utanför ramarna, våga ändra och ge andra metoder och perspektiv en chans trots att man egentligen är ganska nöjd med det man redan gör. Jag upplever att

respondenterna vågar ta för sig, vågar ifrågasätta och detta är en följd av att klimatet på arbetsplatserna öppnar upp för allas åsikter. Jag ser oliktankande som ett kvitto på detta. Systemiskt förhållningssätt initierar, enligt Öqvist (2010) samverkan, perspektivförskjutningar, medbestämmande, ibland kontroversiella lösningar och jämlikhet. Men vi kan aldrig räkna med att allt som sägs på arbetsplatserna om våra verksamheter är positivt. Detta får vi ta med jämnmood. Demokrati och medbestämmande utgör en så stor del av vårt uppdrag att vi måste räkna med och vara glada åt att inte alla tycker och tänker lika. Däremot upplever jag att det finns en genomgående tanke hos respondenterna att skolutvecklingen ska leda till något positivt för dem själva, barnen och eleverna samt inte minst för skolan som organisation. I vissa fall klarar skolan av att leva upp till detta men ofta blir det inte riktigt så. Det är lätt att hamna i en ”projektinfarkt”. Man vill så mycket men det blir så lite av det.

Den sociala gemenskapen och att man vill göra trevliga aktiviteter tillsammans med sina arbetskamrater även på fritiden känns också som en möjlighet för individerna att ytterligare förstärka banden sinsemellan. Men vad händer med dem som faktiskt tycker att det räcker att umgås med arbetskamraterna på arbetstid? Gemensam reflektionstid – ja absolut men där slutar också mitt officiella uppdrag. Gränssnitten är oerhört viktiga att diskutera. Vad är mitt ansvar, vad förväntas av mig och vilket är ditt ansvar och vad kan jag förvänta mig av dig? Det kan undanröja hinder för personalen om man är öppen och diskuterar sådan här frågeställningar. (Öquist, 2010)

7.5 Ledarskap och verksamhetsutveckling

Att leda pedagogisk verksamhet ställer stora krav på rektor. Ledarens mål och vision måste stå klar för personalen. Det måste finnas en tydlig ledningsfilosofi. Rektor har dessutom ett juridiskt uppdrag och måste se till så att skolan håller sig inom ramarna, samtidigt som det frirum som Berg (2003) beskriver, helst ska utnyttjas fullt ut i skolutvecklingssammanhang. Som rektor måste man utveckla sin egen personliga ledarfilosofi. Vill man få andra människor att växa och ta ansvar så måste man våga släppa på kontrollen. Samtidigt har jag i studien citerat den ena respondenten efter den andra som säger att rektor måste vara tydlig, lyhörd, tillåtande, uppmuntrande och positiv till personalens idéer och initiativ. Dessutom bör rektor vara innovativ, lyssnande, generös och empatisk. Rektor ska också bidra till växande och att personalen därigenom känner sig sedda och motiverade. (Hall, 1990; Hargreaves, 2005)

Rektors uppgift är att initiera ett gemensamt visionsarbete på enheten Visionen måste vara överensstämmande med förskolans/skolans helhetsidé annars kommer det oundvikligen att uppstå sub-grupperingar med starka informella ledare. Detta beskrivs bland annat av Maltén (1992) och kan leda till att skolutvecklingen bromsas upp och att processen blockeras. På en mindre enhet kan detta få långtgående effekter. Det kan leda till att ledarens ställning hotas och att de informella ledarna tar över. I den position som ledaren befinner sig är han/hon ständigt påpassad och också ofta ifrågasatt. Beslut som ledaren fattar diskuteras av personalen, det som är till fördel för någon är till nackdel för någon annan. Rektor måste därför följa upp besluten och leda arbetet framåt.

Yrket som rektor är komplext, vilket bland andra Southworth (2005) beskriver. Det är många delar som ska rymmas inom befattningen. Rektor ska aktivt verka för en god arbetsmiljö, driva utvecklingsarbete, vara en auktoritet utan att för den skull vara auktoritär. Följa upp fattade beslut utan att uppfattas som kontrollant. Lita på sin personal utan att vara alltför släpphänt. Se till att elevers behov av stöd tillgodoses men samtidigt inte överskrida budgeten. Yrket innebär en ständig balansgång. Kopplar man detta till skolutvecklingssatsningen som

den här studien fokuserar så blir detta ytterligare ett stort ansvar för rektor att driva vidare inom sin verksamhet. Vilket utfall detta får beror på hur rektor har tagit till sig de systemiska tankarna och det systematiska kvalitetsarbetet.

Verksamhetsutveckling innefattar även personalutveckling och initiativet till detta bör helst komma från pedagogerna själva så det inte känns som om man blir ålagd att fortbilda sig. Det känns spännande att tänka bottom-up istället för top-down. Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är det oerhört spännande att tänka erfarenhetslärande. Detta är ett synsätt som dessutom stämmer överens med de systemteoretiska tankarna. Genuin nyfikenhet skapar intresse, motivation och glädje både för den som vill veta mer och den som vill berätta om sin verksamhet och sina pedagogiska tankar. Det är nödvändigt att fokusera lärandeprocesserna genom att reflektera tillsammans. Vad kan du lära mig? Vad kan jag lära dig? Hur uppfattar du mig? Vi speglar oss i varandra, vi utvecklas genom dialog och samspel, våra fördomar blir till lärdomar och enfald byts ut mot mångfald. Spännande tankar men vad betyder de i ljuset av systematisk skolutveckling? Blev projektet en succé eller blev det platt fall? Det beror nog på vem man ställer frågan till. En del kommer att säga att det var det bästa de varit med om medan andra kommer att tycka att det var ett bottennapp. Som jag skrivit tidigare så beror det på vars och ens personliga förförståelse, erfarenheter och hur man har uppfattat verkligheten. Det är den kunskapen och känslan man bär med sig vidare. Samtidigt måste man beakta att lärare ofta upplever att de arbetar i motvind och då krävs det en rektor som kan styra skutan och stå stadigt vid rodet. (Dysthe, 2003; Frivolten föreläsningsserie 2006-2007)

Colnerud och Granström (2002) skriver att läraryrket inte betraktas som ett professionellt yrke och att det saknar gemensam kunskapsbas och en egenkontrollerad etik. Under lång tid har läraryrket fått allt lägre status trots att det arbete som utförs i förskolor och skolor är ytterst viktigt för framtiden och samhällsutvecklingen. Det är mot bakgrund av denna verklighet som skolan måste stärka sitt eget kapital – de mänskliga resurserna – och satsa på skolutvecklingen. Det är min absoluta övertygelse om att denna satsning på systematisk skolutveckling har varit bra för deltagarna i den här kommunen. Detta i den meningen att alla verksamheter, alla nivåer av utbildningssektorn från förskola till grundskola och fritidshem såväl ledningsfunktioner som personal och barn/elever samt i viss mån även föräldrar har arbetat med samma modeller och praktiserat systemiskt förhållningssätt. Föräldramöten har följt andra gradens cybernetik när man suttit i ring och låtit mötesdeltagarna bestämma agendan. Allas röster är lika mycket värda att lyssna på, olika perspektiv möts och olika ämnen avhandlas. I mötet har man valt att se det positiva i det som sägs och görs vilket har givit konstruktiva lösningar på problem som tidigare kanske varit svåra att lyfta i gruppen. Den kollegiala samverkan har bidragit till att personalen känner stöd och trygghet hos varandra. Man utgår från att alla vill och gör sitt bästa.

Det är rektors uppgift att se till så att det blir goda förutsättningar för kollegial samverkan på arbetsplatsen menar bland andra Hall (1990). Han skriver att ”äkta samverkan skapar en känsla av vitalitet och självstyrning hos människor” (1990, s.61) Samverkan är resultatinriktad och innebär att arbetstagarna är delaktiga i beslutsfattandet och de löser själva problem som gäller arbetet. Genom samverkan delar man makten inom arbetslaget. Allas röst är lika mycket värd, alla har lika stor del i beslutsfattandet och kan påverka i lika hög grad. Vill man bygga upp ett system som innebär att personalen, oberoende av vilka utvecklingstrender och ideologiska strömningar som funnits (och finns) i samhället, bestämmer över innehållet, följer upp och utvärderar samt kvalitetssäkrar verksamheten så kräver detta en stor portion av medinflytande.

Tidigare i texten har jag skrivit att människors arbetstillfredsställelse, ansvarskänsla, engagemang och stolthet ökar när de kan påverka beslut som rör deras arbete. Det gör också att de i viss mån upplever en lägre grad av besvikelse i arbetet. Om människor upplever att de har påverkansmöjligheter och inflytande över processen så känner de delaktighet. Arbetet känns meningsfullt. Samtidigt ökar det möjligheten för att deras engagemang hålls vid liv. Detta är något som tidigare beskrivits av bland andra Ohlsson (2004). Genom att rektor sprider och fördelar ansvaret till grupp- respektive individnivå ökar dessutom samverkan mellan skolledningen och lärarna. Rapp (2006) säger att en av rektors viktigaste uppgifter är att leda lärares lärande och att det är en av grundstenarna i en lärande organisation. I studiens resultat ger respondenterna exempel på vad de anser skulle kunna gynna skolutveckling och skolan som en lärande organisation.

7.6 Skolan som lärande organisation, ett interaktionistiskt uppdrag

Det framkommer på flera håll och i olika sammanhang att respondenterna vill få tid till gemensamma pedagogiska diskussioner, egna reflektioner, samverkan och kompetensutveckling. Det är i allra högsta grad ett resultat som pekar på hur viktig interaktionen på arbetsplatsen är och vilket stort värde man sätter på samvaron med arbetskamraterna. Interaktionen och kommunikationen öppnar upp för flerstämmighet i kollegiet vilket också innebär en mångfald av idéer, erfarenheter och lärdomar. Detta påverkar det individuella såväl som det kollektiva lärandet då man influeras av vad andra tänker och kan. (Ohlsson, 2004) Jag har skrivit det tidigare och skriver det igen: kunskap är en mental process och därför sker skolutveckling på flera nivåer: individuellt, kollektivt och organisatoriskt och den största utmaningen i att tillägna sig det systemiska tänkandet är att lära sig att uppmärksamma hela strukturen i vilken man själv ingår. Detta är inte det lättaste men om man kopplar ihop sig i fungerande nätverk så ökar kreativiteten. (Öquist, 2010)

Colnerud och Granström (2002) skriver om yrkesetik utifrån ett lärarperspektiv. Genom orsaksanalyser, diagnoser och beslut stärks lärares professioner och sakta men säkert får de ett gemensamt yrkesspråk som växlar mellan olika nivåer; metaspråk, vardagspråk, eller pseudometaspråk. Ur ett sociokonstruktivistiskt perspektiv är interaktion nödvändig för att överhuvudtaget kunna tillägna sig ett gemensamt yrkesspråk.

Skolan som miljö och arbetsplats är inte unik i den meningen att man som individ inte kan välja arbetskamrater/klasskamrater som man väljer sina vänner. Vänner som upplevs som påfrestande energitjuvar kan man avsluta bekantskapen med men det går inte med arbetskamrater respektive klasskamrater. Man måste fördrå dem. Den sociala interaktionen är en ständigt pågående process där varje individ är en del av ett system och ingår i olika kulturkretsar. Arbetsplatsen är bara en av dem alla. Ibland brottas skolan med etiska dilemman, vilket inte minst Starrat (2005) beskriver. Utifrån situationer som uppstår i arbetslaget kan det exempelvis vara nödvändigt att bryta upp konstellationer och arbetslag, ändra organisationen eller på annat sätt bryta invanda mönster för att ytterligare stärka upp en mer effektiv och lärande organisation. Detta upplevs som positivt av en del medan det för andra är en oerhörd påfrestning. De kanske lever i tron och förhoppningen om att allt fungerar medan det i verkligheten inte alls är så. Sandberg och Targama (1998) lyfter fram att den lärande och effektiva organisationen handlar om att skapa förståelse hos medarbetarna för det jobb de utför. Effekterna i handlingsnivån beror på vilket perspektiv man utgår från och hur man ser på det arbete man utför. Människor handlar utifrån sin förståelse av verkligheten och vår kunskap om verkligheten är en social konstruktion. Man kan säga att handlingsreglerna

baseras på förståelsen och utifrån detta identifierar vi tillgängliga handlingsalternativ och väljer noggrant ut det som ger bäst måluppfyllelse. (a.a 1998)

7.8 Skolutveckling och organisationsutveckling förutsätter varandra

Det som respondenterna upplevde som problematiskt var att förmedla alla tankar och allt man varit med om under signifikantutbildningen till sina kollegor. Spontant kan man undra om kraven på signifikanterna omedvetet var för högt ställda? Vilken beredskap fanns det för att kunna ge stöd när situationen på enheterna stundtals blev övermäktig och rent av tuff? Blev en del signifikanta lämnade åt sitt öde att själva föra processen vidare, var de mogna uppdraget? Konkret säger två av respondenterna att en mindre grupp signifikanta med endast en representant från respektive verksamhet hade svårare att driva processen vid implementeringen än de större enheterna där flera deltagare från varje verksamhet ingick i processledargruppen. Det är lätt att förstå detta när de berättar om personalomsättning, föräldraledigheter, studieledigheter och sjukfrånvaro. Ju färre som ska leda projektet desto svårare att implementera och driva det vidare. (Hall, 1990)

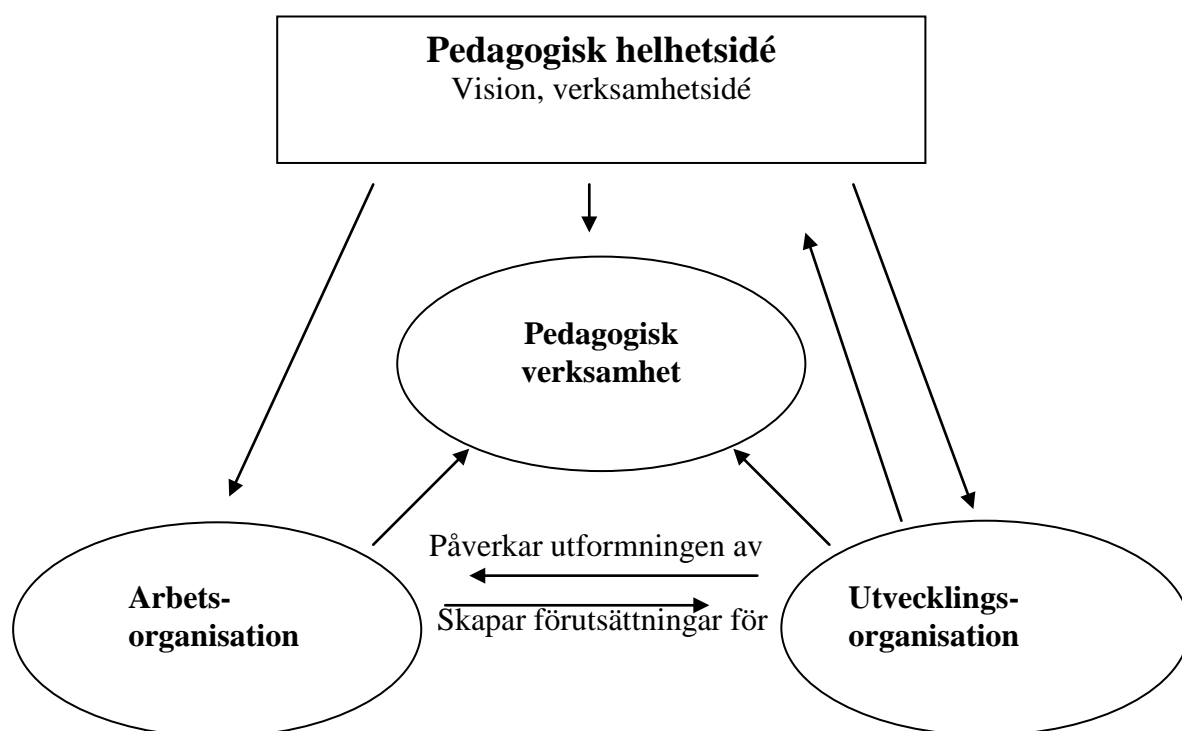
Respondenterna har många kloka tankar i synnerhet när det handlar om systematisk skolutveckling vilket omfattat hela enheter. En sådan satsning ställer givetvis stora krav på organisation och struktur. Respondenterna ser gärna att man följer upp arbetet med regelbundna träffar för de signifikanta för att om möjligt kunna utveckla arbetet ännu mer och bli uppkopplade till de systemiska tankarna. Om man inte ständigt praktiserar ett systemiskt förhållningssätt så är det lätt att det faller i glömska. Det finns många viktiga aspekter att ta hänsyn till vid personalplanering och organisationsförändringar. Många personalbyten på en enhet gör att grundtryggheten rubbas och att man får starta om på nytt varje termin. Detta innebär att man får lägga mycket energi på att få in hållbara rutiner i det systemiska arbetet detta är en bromskloss för utvecklingen. (Jfr. Hall, 1990; Ohlsson, 2004)

Det finns olika intentioner med skolutveckling. Oavsett vilken modell som initierats så måste arbetsorganisationen vara i balans. Strukturen, exempelvis tjänstefördelningen, arbetstiderna, barn- resp. elevgrupperna, kringuppgifter, värdskap och uppdrag styr vilka insatser som krävs för skolutvecklingen. Detta är dock lätt att glömma bort. Min upplevelse av respondenternas svar är att organisationen spelar en stor roll utifrån individens behov. Det framkommer också i studien att tid upplevs som en bristvara och att arbetet är tungt. Frågan är vad som upplevs vara en arbetsbelastning och vad den enskilde individen har för möjlighet att påverka sin arbetsituation. Scherp (föreläsning 120116)) beskriver att det måste finnas en balans mellan å ena sidan arbetsorganisationen och å andra sidan utvecklingsorganisationen. Båda rymms under helhetsidén eller visionen för skolan. Det kan vara så att respondenterna trots att de utvecklat goda systemiska verktyg, vilka är avsedda att användas så att man upplever sin arbetsdag och sina uppgifter mindre stressfyllda, upplevt raka motsatsen. Istället har det blivit ytterligare en uppgift att dra runt.

Sammanfattningsvis kan jag säga att bidragande orsaker till varför enheterna lyckats respektive misslyckats i sina intentioner att följa skolutvecklingsmodellen beror på om arbetsorganisationen är i balans eller inte med utvecklingsorganisationen. I min tolkning av framförallt intervju svaren står det klart att organisationsstrukturen har haft betydelse för hur väl skolutvecklingsatsningen har fallit ut. Inom begreppet arbetsorganisation återfinns enligt Scherp (120116) schemaläggning, bemanning, omstruktureringar, personalombyten, mötesformer, ledarskap, arbetslag etc. Vid mindre enheter där fler arbetsuppgifter ska fördelas på färre individer, än på de större skolenheterna, visar min studie att det är processledarnas

drivkraft och engagemang, snarare än en god arbetsorganisation som gör att implementeringen lyckats.

Hur skapar man då de bästa förutsättningar för både utvecklingsorganisation och arbetsorganisation? Jag upplever att man mycket ofta glömmer bort arbetsorganisationen när man gör satsningar på skolutveckling. Det finns då en stor risk för att organisationen så småningom går tillbaka till ursprungsläget. Ta ett exempel: Processledarna kallas till utbildning men inget i deras arbetssituation förändras rent schematekniskt. Det finns inte utrymme för nedsättningar i sysselsättningsgrad då skolans intäkter styr personalbudgeten.Handledning och möten får ske inom ramen för den arbetsplatsförlagda tiden alternativt efter arbetstid. Då arbetstiderna ofta ser olika ut beroende på scheman så är det ibland omöjligt att hitta tider som passar alla processledarna. Detta skapar stress hos pedagogerna. Det är många uppgifter som ryms inom lärarens befattning och rollen som processledare blir ytterligare ett uppdrag som för det mesta inte kompenseras med någonting. Lite tillspetsat: Om det inte sker en förändring i arbetsorganisationen för åtminstone dem som ska leda utvecklingsarbetet, så kommer effekten bli den att rektorer fortsättningsvis får beordra personer att delta och då mister skolutvecklingen sitt värde. Bilden nedan är en tolkning av Scherps (2011) modell av kvalitetsarbete.



Figur17. Helhetsbild av kvalitetsarbete enligt Scherp (förf. tolkning.)

Scherp (2011) menar att avsikten med en utvecklingsorganisation är att skapa dels individuell kunskap men också gemensam kunskap. Genom lärande besök, learning studies, aktionsforskning och forskningscirkel när man en fördjupad förståelse av vardagsproblemen. Ur detta skapas nya lärdomar om lärande och barns utveckling. Tanken är att man ska kunna ta vara på nyvunna kunskaper och lärdomar och tillämpa dessa i den pedagogiska verksamheten. Detta kan ske genom exempelvis lärgrupper, lärande samtal och utmanande

möten. För att detta ska kunna ske måste det finnas ett samspel mellan delarna i systemet. Det måste finnas en överensstämmelse mellan det pedagogiska arbetet som utförs och verksamhetens helhetsidé. Helhetsidén, som den beskrivs av Scherp (a.a) är förbindelselänken mellan uppdraget och hanteringen av vardagshändelser. Alltså sambandet mellan hur man arbetar och vad man vill uppnå. Lika väl måste det finnas en överensstämmelse mellan arbetsorganisationen och den pedagogiska verksamheten. Dessutom måste man se till vilka förutsättningar man har skapat inom arbetsorganisationen för att stimulera lärandet i utvecklingsorganisationen.

Arbetsbelastningen inom pedagogisk verksamhet bedöms vara stor. Förskollärare som jag talat med beskriver det som att det inte längre finns någon luft i systemet. Det är stora barngrupper, långa vistelsetider och ett schema som ska spänna över hela dagen. De organisatoriska problemen kan synas oövervinnerliga. Det är dock min uppfattning att man genom en effektivare uppdelning av arbetsuppgifter och ansvarsområden – rätt person på rätt plats - samt en ökad flexibilitet vid schemaläggning beroende på beläggningen kan komma till rätta med detta. Men det krävs mönsterbrytande pedagoger och skolledare som vågar testa och utmana systemet. I detta fall är det nödvändigt att lyssna på personalen och pröva olika lösningsförslag. Om utvecklingsarbete prioriteras måste de som ska driva arbetet inom verksamheten få möjlighet till samverkan och diskussion. Det är nödvändigt att hitta former för detta. Dessa former kan se olika ut på olika enheter. (Ohlsson, 2004; Hamel, 2008; Öquist, 2010)

Inom skolan upplever jag att lärarna just nu har hamnat i något av ett paradigmskifte. Man håller fast vid mycket av det gamla samtidigt som nya arbetsuppgifter och krav utifrån styrdokumentet tillkommer. Detta är något som flera artikelförfattare tar upp i Thornberg och Thelins (2011) översikt. För de pedagoger som inte haft en vana i att dokumentera, utvärdera och analysera så är uppdraget just nu påfallande tungt och utmanande. Det kommer att ta ett tag innan man inser att man inte kan ha både det ena och det andra. I det arbetet kan ett systemiskt förhållningssätt vara till stor hjälp. Det får ta tid, "långsamt är fort". Viktigast är det interaktiva samarbetet i arbetslagen och pedagogiska diskussioner. Detta hjälper lärarna vidare men samtidigt måste skolledarna hantera situationen klokt och varsamt. Det är dags att se över arbetsorganisationen och vad man vill vinna med sin utvecklingsorganisation. Man måste helt enkelt göra anpassningar i verksamhetens struktur för att nå resultat.

Trots detta har jag en känsla av att skolans inre arbete blivit tydligare i och med de utvärderingar som kontinuerligt görs ute i skolorna och som bidrar till transparens i verksamheten. Detta har blivit till en kvalitetssäkring och kan leda till att nivån och kompetensen hos pedagogerna höjs. Hur man som pedagog ser på dessa kontrollinstrument beror delvis på skolledning och processansvariga. Finns det en positiv syn på utvärdering och kvalitetsarbete så känns inte arbetet betungande utan tillför istället mer energi in i skolornas visionsarbete. (Blossing, 2011) Återigen vill jag lyfta fram att det som visat sig framgångsrikt är när processledare får handledning i grupp, tid att reflektera tillsammans, lära sig av varandra. Om man upplever att kollegor är genuint intresserade av hur man tänker kring mål, hur man planerar, genomför och utvärderar sitt arbete och i vilken utsträckning man når en god måluppfyllelse i sin barn/elevgrupp, så hålls den pedagogiska tanken vid liv. Man upplever att man har inflytande över beslutsprocessen och utvecklingsarbetet.

Att verka systemiskt kan vara ett kriterium vid nyanställningar. En introduktion av systemiskt förhållningssätt ges vid anställningsintervjun och rektor/förskolechef är tydlig med att förmedla vad som krävs av den som vill arbeta inom verksamheten. Det behöver inte vara mer

komplikerat än så. Däremot är det betydligt svårare att nå 100% måluppfyllelse med den personal som redan arbetar inom organisationen. Man får ta i beaktande att det finns individer som inte alls är positivt inställda till systematisk skolutveckling och som inte vill ta till sig de systemiska tankarna. Det är en utmaning för skolledarna att utmana dessa individer så att de också blir en del i utvecklingsorganisationen. (Öquist, 2010)

7.9 Vilka är de bidragande orsakerna till att enheterna lyckas / misslyckas i sina intentioner att följa skolutvecklingsmodellen?

Det framkommer i studien att de enheter som upplever att man lyckats med skolutvecklings-satsningen har haft ett starkt stöd av sin rektor. I alla sammanhang har man tränat och nött in de systemiska verktygen. Alla möten har präglats av samskapande, att man bygger mötet tillsammans, och ett demokratiskt förhållningssätt. Under konferenser och andra sammankomster har rektors roll varit mindre framträdande medan de signifikantas roll däremot blivit mer framträdande. Känslan av delaktighet har ökat och därmed har individen känt ett större ansvar för att medverka och få projektet att fungera. På dessa enheter har det inte funnits något konkurrensförhållande mellan personalen och inte heller någon otydlig gräns vad gäller rektors ansvar och personalens ansvar. Dessutom har man också varit flera signifikanter vilket bidragit till att det alltid har funnits någon som orkat dra runt projektet om någon annan haft en svacka. (Ekholm, 2011; Hargreaves, 2005)

Upplevelsen av att ha varit signifikant är positiv men uppdraget har varit tungt, visar det empiriska materialet. (Under rubriken 6.4.6 beskriver en signifikant att förväntningarna och kraven kändes som att välta en tung sten.) Därför ger respondenterna uttryck för att man behövt ha påfyllning dels av handhavandet av de systemiska modellerna och tankarna men också genom handledning i grupp där man fått ventilerat det som hänt och hur man själv tänker om sitt uppdrag. Arbetar man efter det här konceptet så får man inte göra det halvdant då måste man löpa linan ut. Jag drar den slutsatsen, med hänvisning till bland andra Larsen (2003) att handledning i någon form är nödvändig om ett projekt av den här digniteten ska kunna fortleva. Inte minst för att skolutveckling även handlar om teamutveckling. Därför är det oerhört viktigt att man tar med i beräkningen att det får kosta både tid och pengar. Jag tror att det i ett längre perspektiv blir nödvändigt att se över hur man disponerar de signifikantas arbetstid.

Individens inställning till skolutveckling kan påverkas men det handlar i grunden om hur de känner sig bemötta. Det är viktigt att man fått ge uttryck för hur man känner och vad man tycker men samtidigt får man inte glömma bort att arbetet i skolan är en myndighetsutövning och att man som personal har att förhålla sig till de politiska beslut som fattas. (Rapp, 2006) Hur vi tar emot dessa beslut och hur vi engagerar oss handlar om inställningen till arbetet, nya metoder, framtiden, förväntningar, tidigare erfarenheter och inte minst den egna självkänslan. Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan man därför endast konstatera att en del enheter har lyckats bättre än andra med implementeringen av systemiskt förhållningssätt och att det inte går att identifiera exakt vad det beror på. Vi får helt enkelt acceptera att man på en del enheter inte når ända fram. Men för den skull är det viktigt att man inte ger upp utan att man enträget fortsätter med systemiskt förhållningssätt och som jag redan skrivit, vid nyrekrytering rekrytera personal som anammar de systemiska idéerna redan från början. Då är det min uppfattning att det blir betydligt enklare att uppnå de effekter som projektet med systematisk skolutveckling med systemteoretiska modeller inledningsvis syftade till. (Hanson, 2010: Öquist, 2010))

7.10 Avslutning

Vad har satsningen på systematisk skolutveckling gett deltagarna? I studiens resultat kan man se att projektet bidragit till att utveckla det kollektiva ansvaret för utvecklingsarbete. Min tolkning av resultatet är att deltagarna genom projektet har fått nya infallsvinklar och lärt sig att se bredare och mer nyanserat utifrån andra perspektiv än tidigare. Detta oavsett om man har varit positivt eller negativt inställd till projektet. Alla lär alltid någonting av det man upplever och erfar. I sammanhanget är det ytterst viktigt att lyfta fram kommunikationen och den mellanmänniska relationen som bärare av idéer och tankar. Vilket beskrivs av bland andra Bergman och Blomqvist, (2004). I detta samspel växer ett samtänkande kring bemötande fram och inte minst vilka positiva effekter det kan få för verksamheten om man som pedagog och arbetskamrat är mer lyhörd, följsam och öppen i sin relation till andra.

Men var står organisationen någonstans idag? Min uppfattning är att vi hamnar mitt emellan riktningarna *schooleffectiveness* och *schoolimprovement*. Det systematiska arbetet med såväl summativa som formativa bedömningar av och för lärande utgör en stor del av arbetet. Det syftar till att höja elevers studieresultat och öka deras prestationsnivåer. Samtidigt ska elevens lust att lära och möjlighet att nå sin fulla potential utmanas och stimuleras genom variation i undervisning och arbetsätt samt inflytande och delaktighet. Arbetet ska dessutom vara processinriktat. (Thornberg och Thelin, 2011; Grosin, 2003)

Inom forskningen ser man nu att de båda riktningarna börjar närma sig varandra. Jag kan med utgångspunkt i studiens resultat samt litteraturgenomlysningen se att projektet systematisk skolutveckling med systemteoretiska förhållningssätt har slagit en bro mellan de båda riktningarna *schooleffectiveness* och *schoolimprovement*. Men nu börjar den grannliga uppgiften med att anpassa arbetsorganisationen till utvecklingsorganisationen. Hur detta ska göras måste politiker och förvaltningsledning gemensamt komma fram till genom ett processinriktat arbete tillsammans med skolledarna och signifikanta/processledare på respektive enhet. Därefter kan man fatta kloka och hållbara beslut som anpassar arbetsorganisationen efter den utvecklingsorganisation och de förväntade effekterna som man vill uppnå. Det finns bara en väg att gå i det här arbetet och det är framåt.

7.11 Fortsatt forskning

Skolutveckling är ett intressant område och det vore värdefullt att se på kommunens insatser i ett långsiktigt perspektiv. Finns det en röd tråd i satsningarna på kompetensutveckling? Har skolorna tagit hjälp av de systemteoretiska verktygen vid implementeringen av Skola 2011 och känner personalen att man är hjälpta av att ha utbildats i systemteori när skolans/förskolans uppdrag ändras, förtydligas och fördjupas? Sitter förhållningssättet i ryggraden?

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008) Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, P. & Fejes, A. (2005) Kunskapens värde – validering i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur
- Antonovsky, A. (2005) Hälsans mysterium. Stockholm: Natur och Kultur
- Berg, G. & Scherp, H-Å. (red). (2003) Skolutvecklingens många ansikten. Forskning i fokus, Nr 15. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bergman, S & Blomqvist, C. (2004) Uppskattande samtalskonst – om att skapa möjligheter i samtalets värld. Stockholm: Bokförlaget Mareld.
- Blanchard, K. (2006) Fina fisken. Kraften i goda relationer. Falun: Brain Books AB.
- Blossing, U. (2003) Skolförbättring – en skola för alla, G.& Scherp, H-Å. (red). Skolutvecklingens många ansikten. Forskning i fokus, nr 15. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Blossing, U. (red.) (2011) Skolledaren i fokus – kunskap, värden och verktyg. Lund: Studentlitteratur.
- Carlström, I & Carlström Hagman, L-P. (2006) Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (2008 nr 3) Pedagogiska magasinet
- Claesson, S. (2002) Spår av teorier i praktiken. Lund: Studentlitteratur
- Czarniawska, B. (2005) Om förändring: kan man lyfta sig själv i håret? Lund: Studentlitteratur.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002) Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkes etik. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. (2011) Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv i förskolan. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Davies, B. (2005) The essentials of school leadership. SAGE Publications Ltd
- Dysthe (2003). (red) Dialog, samspel och lärande. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, M. (2011) Skolors utveckling – ett kunskapsfält i vardande. Blossing, U. (red,) Skolledaren i fokus. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, M. (2011) Skolors utveckling – ett kunskapsfält i vardande. Thornberg, R. & Thelin, K. (red.) (2011) Med ansiktet vänt mot Europa. Perspektiv på skolutveckling. Lärarförbundet, Sveriges skolledarförbund och Skolverket
- Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H. & Wägnerud, L. (2007). Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad. Vällingby: Norstedts Juridik AB.
- Folkesson, L. Lendahls Rosendahl, B. Längsjö, E. Och Rönnerman, K. (2004) *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K. (2003) Förändring av roller och arbetsrelationer. Berg, G.& Scherp, H-Å. (red). Skolutvecklingens många ansikten. Forskning i fokus, nr 15. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Grosin, L. (2003) Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling, G.& Scherp, H-Å. (red). Skolutvecklingens många ansikten. Forskning i fokus, nr 15. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Gustafsson, B-M. (2007) Essensen i läraryrket – bilder av fem lärares arbete i det praktiska. Gustavsson, B. (Red.) Kunskap i det praktiska. Lund: Studentlitteratur.
- Hall, J. (1990) Kompetens i organisationen. Lund: Studentlitteratur
- Hamel, G. (2008) Morgondagens management. Stockholm: Bookhouse publishing.
- Hanson, A. (2010) *Salutogent ledarskap – för hälsosam framgång*. Stockholm: Fortbildning i Stockholm AB.

- Hargreaves, A. (2005) *Sustainable leadership*. Davies, B.(red.) *The essentials of school leadership*. SAGE Publications Ltd
- Harris, A. & Mujis, D. (2003) *Teacher Leadership: principles and practice*. Institute of Education, University of Warwick.
- Illeris, K. (2007) *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, R-P. (2003) *Teamutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P. och Handla, G. (2001) *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, S-E.(1993) *Positivism och Marxism*. Göteborg: Daidalos
- Maltén, A. (1992) *Grupputveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (2003) *Learning Study – pedagogisk utveckling direkt i klassrummet*. Carlgren, I. (m.fl) (2003) *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Ohlsson, J. (2004) *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera och genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rapp, S. (2006) *Är skolan för alla? En handbok om skolutveckling och ökad måloppfyllelse*. Stockholm: Norstedts juridik AB,
- Sandberg. J & Targama. A. (1998) *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Sveriges kommuner och Landsting (2011) ”Synligt lärande” *Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Stockholm: Sveriges kommuner och Landsting
- Scherp, H-Å. (2003) *Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling* Berg, G.& Scherp, H-Å. (red). *Skolutvecklingens många ansikten*. Forskning i fokus, nr 15. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Scherp (2011) *Lednings, styrning och elevers kunskapsbildning*. Blossing, U. (red.) *Skolledaren i focus*. Lund: Studentlitteratur.
- Southworth, G. (2005) *Learning-centred leadership*. Davies, B.(red.) *The essentials of school leadership*. SAGE Publications Ltd
- Starrin. B. & Svensson. P-G. (Red).(1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Starrat, R. J. (2005) *Etiskt ledarskap med fokus på skolan*. Malmö: Liber AB
- Stigendal. M. (2004) *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg. L. (2006) *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm:Norstedts förlag
- Stukát. S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*.Lund: Studentlitteratur
- Thornberg, R. (2011) *Forskning om effektiva skolor*. Blossing, U. (red.) *Skolledaren i focus*. Lund: Studentlitteratur.
- Thornberg, R. & Thelin, K. (red.) (2011) *Med ansiktet vänt mot Europa. Perspektiv på skolutveckling*. Lärarförbundet, Sveriges skolledarförbund och Skolverket

- Thurén, T. (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Runa förlag.
- Tillberg, U. (2003) *Ledarskap och samarbete. En jämförande fallstudie i tre skolor*. Stockholm: EFI. Handelshögskolan i Stockholm
- Wibeck, V. (2000) *Fokusgrupper – om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Åsberg, R. (2001) *Ontologi, epistemologi och metodologi. En kritiks genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. IPD-rapport nr 2000:13 Göteborg: Göteborgs universitet Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Öquist, O. (2010) *Systemteori i praktiken – konsten att lösa problem och nå resultat*. Göteborg: Gothia förlag.

Elektroniska referenser

<http://www.vr.se/huvudmeny/forskningsetik/reglerochriktlinjer.4.2d2dde24108bef1d4a8800063.html> Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig Forskning*

<http://www.didaktikcentrum.se/Page.asp?PageId=275>) *Om Didaktikcentrum*

<http://www.frivolten.se/home.php?section=omfrivolten>

PM

Lundh, C. (2008) Examensuppsats specialpedagogik, ej publicerat.

Lundh, C. 2008. Kursen Utbildningsledarskap. ej publicerat.

Lundh, C. 2009:1 Kursen Pedagogiskt ledarskap för didaktisk utveckling. ej publicerat.

Föreläsningar

Didaktikcentrum föreläsningsserie 2006-2007

Ekholm, M. 2011-09-06

Frivolten, föreläsningsserie 2006-2007

Grosin, L. 2011-03-03

Scherp, H-Å. 2012-01-16

Bilagor

Hej!

Bilaga 1.

För några år sedan startade ett projekt kallat ”systematisk skolutveckling” på Ängaboskolan och Ingaredsskolan. Där efter involverades fler enheter och idag är det sammanlagt åtta enheter som deltar i projektet. Barn- och ungdomsnämnden har dessutom antagit en utvecklingsstrategi baserad på denna systemteoretiska modell vilken skall genomsyra förvaltningens alla led; administration såväl som skolverksamhet.

Det satsas ofta stora summor på kompetensutveckling och utbildningsinsatser av skiftande karaktär. Det som är intressant att ta reda på är hur just projektet ”systematisk skolutveckling” har fungerat och implementerats ute på enheterna och de som bäst kan avgöra detta är ni pedagoger.

Denna enkät ingår i ett större forskningsarbete kring systematisk skolutveckling och ska resultera i en mastersuppsats i utbildningsledarskap vid Göteborgs universitet. Studien kommer att genomföras under vårterminen 2010. Samtliga åtta skolor som deltagit i ”systematisk skolutveckling” kommer att beredas möjlighet att delta i studien.

Studien kommer att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket innebär att inga enskilda individer eller grupper kommer att kunna identifieras i analysen. Enkätsvaren kommer att behandlas konfidentiellt och enbart nyttjas för den här studien. Anonymitet kan också garanteras då enkäten är webbaserad.

Alla synpunkter är lika viktiga för analysen av projektet oavsett hur man upplever att det har fungerat. Det är viktigt att ta reda på hur olika utbildningsinsatser kan gynna pedagogerna i deras arbete och hur verksamheterna därigenom kan utvecklas. Detta arbete har inte initierats av Barn- och ungdomsförvaltningen men resultaten är tänkt att komma förvaltningen till del inför planeringen av kommande utbildningsinsatser, därför är era synpunkter viktiga. En sammanfattning av resultatet kommer i sinom tid att finnas tillgänglig på förvaltningen.

Enkäten består av både flervalfrågor och öppna frågor som handlar om systematisk skolutveckling i relation till ditt arbete och de effekter du uppfattar att detta har fått för ditt arbete. De berör också din arbetsplats, organisationsstrukturen och ledningsfunktioner. Det är av största vikt att du försöker motivera dina svar. Det underlättar tolkningsarbetet och borgar för studiens trovärdighet.

Tack på förhand för din medverkan!

Christina Lundh

- Hur skulle ni definiera begreppet skolutveckling?
- Vad skulle ni vilja påstå är faktorer som gynnar skolutveckling?
- Kan ni berätta något om det skolutvecklingsprojekt som initierades av Barn- och ungdomsförvaltningen?
- Varför anmälde ni ert intresse för att delta i ledarutbildningen och ställa upp som signifikanta personer?
- Vad hade ni för förväntningar på ledarskapsutbildningen?
- Vad lärde ni er under ledarskapsutbildningen?
- Vad var enligt ert sätt att se målen med projektet?
- Vad har varit de största svårigheterna med projektet som helhet?
- Vad har varit de största svårigheterna med er roll som signifikanta?
- Vad tycker ni har gagnat er i denna roll?
- Hur delaktiga har ni varit i arbetet med att ta fram en vision för skolan vilket var en del i målet med projektet?
- De modeller och verktyg som presenterades initialt i projektet, anser ni att de fortfarande används i ert arbete på skolan?
- Vilken betydelse har rektor haft för projektets fortlevnad?
- Är det något som rektor skulle kunna förbättra, eller tänka på?
- Vilka förväntningar/krav upplevde ni att rektor hade på er?
- Vilka förväntningar/krav upplevde ni att era kollegor hade på er?
- Vilket stöd hade ni eventuellt behövt i er roll som signifikanta personer?
- Är det något som ni rent generellt tycker borde ha gjorts annorlunda?
- Anser ni att de förväntningar som ni hade vid projektets inledningsfas har infriats?
- Hur skulle ni vilja säga att ert engagemang idag förhåller sig i jämförelse med ert engagemang i inledningsskedet av projektet?
- Vad skulle ni säga är de största hindren för systematisk skolutveckling?
- Vad skulle ni vilja påstå är faktorer som gynnar skolutveckling?
- Är det något ytterligare som ni vill ta upp?

1. Vilken enhet arbetar du på?
2. Befattning?
3. Vilka skolår arbetar du i huvudsak med?
4. Antal år i yrket?
5. Vad är du stolt över i din verksamhet?
6. Vad tycker du är utmärkande för din arbetsplats?
7. Hur uppfattar du ditt eget uppdrag som pedagog?
8. Hur uppfattar du det sociala klimatet på din arbetsplats?
9. Finns det något på din arbetsplats som du tycker skulle kunna förbättras?
10. Vad är det första du tänker på när du hör orden "systematisk skolutveckling"?
11. Finns det en samsyn kring ert uppdrag på din arbetsplats?
12. Vilka/vilket utvecklingsområde har ni arbetat med gemensamt på din arbetsplats?
13. I vilken grad har du engagerat dig i detta utvecklingsarbete?
14. I vilken omfattning tillämpar du de verktyg/modeller som initierats under skolutvecklingsprojektet?
15. Vad har du arbetat med specifikt i din egen grupp och hur har du tillämpat verktygen och modellerna som skolutvecklingsprojektet bidragit med?
16. Vilka resultat / Vilken utveckling tycker du dig märka till följd av detta?
17. Hur är ledarskapet och enhetens organisation uppbyggd hos er?
18. Hur uppfattar du denna organisationsstruktur?
19. Vilken betydelse har ledarskapet för skolutveckling?
20. Motivera ditt svar på frågan ovan
21. Har din arbetsplats formulerat en vision?
22. Vilka för- respektive nackdelar med systematisk skolutveckling kan du se?
23. Hur har projektet med systematisk skolutveckling fungerat på din arbetsplats?
24. Vad anser du har varit till hinder för systematisk skolutveckling på din arbetsplats?
25. Vad anser du har främjat arbetet med systematisk skolutveckling?
26. Beskriv systematisk skolutveckling med tre för dig viktiga ord

Tack för din medverkan!

