



GÖTEBORGS UNIVERSITET
FÖRVALTNINGSHÖGSKOLAN

Att bädda för förändring

En studie om lärande i större förändringsåtgärder i skolan

Masteruppsats i offentlig förvaltning VT13

Författare: Benny Byström

Handledare: Vicki Johansson

Examinator: Lena Lindgren

Förord

Inledningsvis vill jag rikta ett stort tack till de inspirerande personer i respektive skola som gett mig möjlighet att ta del av deras erfarenheter. Det är en ynnest att få utbyta tankar med människor med stort engagemang och brinnande intresse för att göra saker till det bättre.

Vidare vill jag tacka min handledare Vicki Johansson, Göteborgs Universitet som med förmågan att sätta saker i perspektiv lyft mig upp från det tunga töcken av uppsatsallvar som stundom vilat på mig.

I det här arbetet har jag också haft förmånen att ha ett extra stöd i form av Anders Ljung på Governo. Jag vill tacka dig för din ständigt positiva inställning och nyfikenhet. Du tjänar som en stor inspirationskälla med ditt sätt att ständigt ifrågasätta och tänka nytta.

Sist av allt vill jag tacka min ständiga stöttesten Eric Karlsson som med sitt kalmaritiska lugn lotsat mig genom svårframkomliga farleder.

SAMMANFATTNING

Bakgrund och syfte: Den svenska skolan i stort visar upp allt sämre betyg och tappar i internationella jämförelser. Den mediala bilden visar på segregation och problem gällande studiemiljö, arbetsmiljö och arbetsvillkor där kraven på förändring blir allt större. Samtidigt befinner sig skolor numera i en konkurrenssituation med flera aktörer på en gemensam marknad. I debatten om hur den svenska skolan ska bli bättre har vikten av kollegialt lärande fått allt större utrymme. Samtidigt visar rapporter att lärare i väldigt låg utsträckning lär av varandra i arbetet trots att de flesta numera är organiserade i arbetslag. Vad kan vi lära av de skolor som trots problembilden ovan lyckats med genomgripande förändringar? Syftet med studien är att undersöka vilken roll förutsättningar för lärande spelar för hur väl man lyckas med större förändringssatsningar.

Teoretisk referensram: Studien tar sin utgångspunkt i teorier om organisatoriskt lärande och fokuserar i första hand vilka förutsättningar som krävs för att gå från individuellt till organisatoriskt lärande. Utifrån teorin har tre begrepp; interaktion, öppenhet mot omvärlden och erfarenheter ringats in som centrala faktorer för att förstå hur lärande skapas.

Metod: Förevarande uppsats är en jämförande fallstudie. Genom processpåring undersöks de centrala händelserna i två kommunala grundskolors förändringssatsningar. Research har gjorts i form av dokumentstudier medan det huvudsakliga materialet har samlats in genom nio semistrukturerade intervjuer, primärt med personer som varit drivande i utvecklingsarbetet.

Resultat: Av studien framgår att förutsättningar för lärande i form av *interaktion, öppenhet för omvärlden* och *erfarenheter* i kombination med andra faktorer såsom kompetens och ett tillåtande klimat tycks spela roll för hur väl större förändringssatsningar lyckas. Gemensamt för skolorna var att de lyckades samordna lärande och kompetens och genom detta skapa förståelse för att skolan måste betraktas som en organisation och inte isolerade enheter. Genom samordningen har det dagliga arbetet styrts mot att förbättra skolan som helhet.

Nyckelord: lärande, organisatoriskt lärande, learning, learning organization, organizational learning, erfarenhetsbaserat lärande, interaktion, verksamhetsutveckling, Change Management

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	5
1.1 STUDIENS UNDRAN	5
1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	7
1.3 FORTSATT DISPOSITION	8
2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	8
2.1 LÄRANDE ORGANISATION OCH ORGANISATORISK LÄRANDE - EN INTRODUKTION	8
2.2 LÄRANDETS URSPRUNG – EN BAKGRUND	10
2.4 FRÅN INDIVIDUELLT LÄRANDE TILL ORGANISATORISKT LÄRANDE	12
2.5 MOT EN ÖKAD FÖRSTÅELSE AV LÄRANDE	14
2.6 ANALYSRAM	16
3 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT, METOD & MATERIAL	23
3.1 ANSATS.....	23
3.2 JÄMFÖRANDE FALLSTUDIE SOM FORSKNINGSDESIGN.....	24
3.4 VAL AV FALL – UTVECKLINGSINRIKTADE GRUNDSKOLOR.....	25
3.5 INTERVJU- OCH DOKUMENTSTUDIER SOM DATAINSAMLINGSMETOD	26
3.6 URVAL AV RESPONDENTER.....	27
3.7 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	28
3.8 AVGRÄNSNINGAR.....	28
3.9 GENERALISERBARHET	29
4. RESULTAT & ANALYS	29
4.1 FALLBESKRIVNING – SKOLA A	30
4.2 EN BESKRIVNING AV FÖRÄNDRINGSPROCESSEN – SKOLA A.....	31
4.3 FALLBESKRIVNING – SKOLA B.....	35
4.4 EN BESKRIVNING AV FÖRÄNDRINGSPROCESSEN – SKOLA B	37
4.5 JÄMFÖRELSE AV SKOLORNA UTIFRÅN DE TEORETISKA BEGREPPEN – VAD SÄGER OSS LIKHETERNA OCH OLIKHETERNA?	43
4.5.1 INTERAKTION	44
4.5.2 ÖPPENHET FÖR OMVÄRLDEN	47
4.5.3 ERFARENHETER	49
5. SLUTSATSER OCH AVSLUTANDE DISKUSSION	54
REFERENSER	57
BILAGA 1. INTERVJUGUIDE.....	61
BILAGA 2. TABELL- OCH FIGURFÖRTECKNING.....	62

1. INLEDNING

1.1 Studiens undran

Hur kommer det sig att vissa organisationer lyckas med att genomföra förändringar där andra misslyckas? Vilka förutsättningar krävs för att resultatet av förändringen ska införlivas och bli en del av den ordinarie verksamheten? Organisationsteori förkunnar att det är svårt att åstadkomma bestående förändringar, att konservera ett nytt tillstånd och hindra det från att falla tillbaka i gamla mönster (Hansson (1998:227). Förankring, deltagande och förståelse för varför förändringen ska genomföras är grundläggande aspekter för att i överhuvudtaget bedriva förändringsarbete, men finns det andra processer som kan göra en väsentlig skillnad? Min utgångspunkt är att förutsättningar för *lärande* har en betydande roll i förändringsprocesser. Huvudargumentet bygger på att införandet av nya rutiner, arbets- och förhållningssätt kräver aktiv *inläring*. För att förändringen skall få genomslag krävs således att ledning såväl som medarbetare förstår *vad* som ska göras, *varför* det ska göras och *hur* det ska göras (Sandberg & Targama 1998). Ett sådant lärande innebär en förändring av organisationen sett som ett system vilket i praktiken innebär att det organisatoriska tänkandet och agerandet är förändrat och att verkligheten uppfattas annorlunda av organisationens medlemmar. I konkreta termer handlar det om att komma bort från rigid styrning och mer av tillvaratagande av medarbetarnas kompetens såväl som om att öppna formerna för samarbeten (Olsson 2009:131). Ett sådant bestående tillstånd beskrivs vara en effekt av det som kallas andra gradens lärande (Ahrenfelt 1995:18). Även faktorer som ryms inom *motivationsteori* spelar en betydande roll, där förutsättningar för medarbetarnas aktiva deltagande samt vilja och motivation att ta ansvar för att utveckla verksamheten är centralt (innovationsrådet.se). Min teoretiska förståelse är således att organisatoriska förutsättningar för lärande spelar en central roll för framgångsrika förändringsprocesser.

För offentliga organisationer är förändringar inget nytt fenomen då många under en längre tid varit föremål för omorganiseringar och förändringsförsök (Christensen 2005:152). Ett av de

tidigare verksamhetsområden som varit förbehållet offentlig sektor är skolan. Men sedan friskolornas intåg har konkurrens på skolområdet blivit ett faktum vilket har krävt att de kommunala skolorna agerar tydligare som en aktör på en marknad. Om man får tro den samtida debatten är den svenska skolan ett av de områden som är i stort behov av förändring (hemsida 2). Faktum är att den svenska skolan i stort visar upp allt sämre betyg och tappar i internationella jämförelser (hemsida 3). Den mediala bilden visar på segregation och problem gällande studiemiljö, arbetsmiljö och arbetsvillkor med missnöjda elever, föräldrar och lärare som följd¹. Problemen är högst aktuella och berör alla delar av samhället. Något som tar mindre plats i debatten är hur skolorna agerar som organisationer. En uppsjö av studier har genomförts kring hur elever lär sig i skolan, desto mindre tid har ägnats åt att studera hur lärare kommunicerar, samarbetar och lär sig av varandra. I en tid där kollegialt lärande ses som grunden för utveckling och positiv förändring menar jag att det är nödvändigt att betrakta sin verksamhet ur ett organisatoriskt perspektiv för att lösa uppgifter på ett mer effektivt sätt än ett system där var och en arbetar helt på egen hand. Numera är de flesta skolor decentraliserade på så sätt att de är organiserade i arbetslag vilket förutsätter nya arbetssätt och ett nytt sätt att gemensamt planera undervisningen. Två omfattande studier (2007 och 2010) på svenska förhållanden som Sveriges Kommuner och Landsting låtit göra, visar dock att lärare och personal i tämligen låg utsträckning samarbetar kring att planera och utvärdera undervisningen (skl.se). Vidare existerar nästan ingen coachning mellan lärare eller från rektorns till lärare.

Vad kan vi lära oss av de skolor som trots problembilden ovan har klarat omställningen och anpassningen till dagens förhållanden på ett framgångsrikt sätt? Vad karaktäriserar organisationer som lyckats med större, framgångsrika förbättringsarbeten? Förevarande studie fokuserar två större förändringssatsningar inom skolan utifrån ett *organisatoriskt lärandeperspektiv*. Att studera förekomsten av lärande inom organisationen samt förutsättningar och drivkrafter för detsamma inom ramen för större förändringssatsningar motiveras av att behovet av lärande då torde vara särskilt stort (Larsson 2004). Genom att undersöka huruvida det finns spår av lärande i de centrala händelserna i respektive förändringssatsning är ambitionen att ge svar på om och i sådana fall *hur* lärande har betydelse för organisationers möjligheter att utvecklas och nå goda resultat. Innan syfte och frågeställningar presenteras följer i stycket nedan en kort introduktion av de studerade skolorna.

¹ Man bör dock vara medveten om att problemen som gestaltar sig i skolan speglar större samhälleliga faktorer och kan inte inordnas i enkla orsakssammanhang.

Initialt har jag gjort research på skolor som lyckats väl i större förändringssatsningar och funnit två skolor som arbetat på tämligen olika sätt varit framgångsrika i sina förändringsarbeten. Den ena skolan har arbetat fokuserat med IT i undervisningen i form av bl.a. elevbloggar, musiksajter och frekvent användning av Ipads. Från att ha under en period varit en skola med dålig ekonomi och sviktande elevunderlag har de blivit en skola där både elever och lärare trivs och utvecklas. Den andra skolan har under en längre tid förändrat sitt arbetssätt i syfte att uppnå kvalitet i enlighet med vissa standarder som återfinns i SIQ:s kvalitetsmodell för skolor och så sent som ifjol fick de kvalitetsutmärkelsen ”bättre skola”. Frågan som jag finner intressant är vilken roll förutsättningarna för lärande spelar för att åstadkomma bestående förändringar samt vad vi kan dra för slutsatser av skillnader och likheter i dessa förutsättningar. Urval och motivering till valda skolor presenteras i kapitel 3 med en närmare beskrivning av skolorna och deras respektive förändringssatsning presenteras i kapitel 4.

1.2 Syfte och frågeställningar

Mot bakgrund av ovanstående har denna studies syfte delats upp i en empirisk och teoretisk del. Då den pedagogiska verksamheten är ett delvis utforskat område utifrån ett organisatoriskt lärandeperspektiv är mitt teoretiska syfte att generera uppslag för framtida forskning kring lärandets roll i större förändringssatsningar. Genom att studera två skolor hoppas jag kunna öka förståelsen för vilka förutsättningar som är nödvändiga för att kunna bedriva ett framgångsrikt förändringsarbete. Även om jag undersöker två förändringssatsningar ställer jag mig också frågan om skolornas resultat kan förstås utifrån en slags allmän förmåga att hantera kunskap och lärande, det vill säga i det dagliga arbetet efter den huvudsakliga förändringen ägt rum. Mitt teoretiska syfte styr mitt empiriska syfte som är att söka svar på hur dessa två skolors förändringsprocesser har sett ut. Detta leder fram till följande huvudfråga:

Vilka faktorer kan förklara varför skola A och Skola B skola lyckats med att genomföra respektive förändringssatsningar?

För att kunna besvara huvudfrågan och mitt empiriska syfte behöver jag samla in kunskap och information om hur respektive skola arbetar. För att bättre förstå vad de moderna tankarna om lärande bygger på anser jag det också viktigt med en kortare genomgång av äldre forskning kring lärande. Detta är också viktigt för att kunna utveckla en analysram, dvs. som ett underlag varifrån indikatorer på lärande kan utvinnas. Det empiriska syftet bryts därför ned i följande undersökningsfrågor:

- *Vilka historiska teorier bygger lärande på?*
- *Hur har processen i respektive skolas förändringsarbete sett ut?*
- *Vilka händelser har varit centrala för respektive skolas utveckling?*

- Finns det likheter och skillnader i förutsättningar för lärande i respektive skola?

1.3 Fortsatt disposition

I det andra kapitlet redogörs för uppsatsens teoretiska utgångspunkter. I det tredje kapitlet redogörs för studiens vägval och genomförande och i kapitel fyra presenteras empirin följt av en analys. I det femte och sista kapitlet presenteras studiens huvudsakliga slutsatser som rundas av med en avslutande diskussion.

2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Syftet med teorin är att ringa in faktorer som är centrala för att förstå hur lärande skapas och underhålls i en organisation. Teorin ligger också till grund för den analysram som kommer att formuleras och presenteras i slutet av teorigenomgången. För att vi ska förstå vad lärande innebär ur ett organisatoriskt perspektiv är det rimligt att börja med att beskriva två centrala begrepp - lärande organisation och organisatoriskt lärande. Efter det sätts begreppen in i ett vidare perspektiv innan en kortare redogörelse för lärandebegreppets rötter görs.

2.1 Lärande organisation och organisatoriskt lärande - en introduktion

Lärande organisation är en teori som behandlar det kollektiva lärande som äger rum inom ramen för organisationen – så kallat lärande i arbetet. Detta markerar en pågående handling det vill säga att organisationen som helhet kontinuerligt lär samtidigt som den understödjer ett lärande (Handy 1989). Synen på organisationen som kapabel att lära bygger på idén om att det ständigt pågår en process mellan individ och struktur som skapar organisatoriska minnen, normer och värderingar som finns kvar även om individer lämnar (Hedberg 1979). Inom organisationsforskningen skiljer man ibland ut lärande organisation som ett managementkoncept som konsulter och praktiker ägnar sig åt medan det mer klassiska begreppsparet *organisatoriskt lärande* (eng. *organizational learning*) är forskarvärldens domän (Örtenblad 2009:11, ex, Argyis & Schön 1996). Inte sällan uppstår tvister om huruvida lärande organisation ska tillerkännas en verklig plats inom forskningen eller inte, vilket inte minst manifesteras i den uppsjö av skrifter och böcker som behandlar begreppet. Den mest grundläggande skillnaden menar Ang & Joseph (1996) ligger i att organisatoriskt lärande snarare adresserar *processer* medan lärande organisationer knyter an till *struktur*. En annan syn är att organisatoriskt lärande till skillnad från lärande organisationer inbegriper processer av såväl individuellt som kollektivt lärande både inom och mellan organisationer. (Dodgson, 1993). Andra tycks inte göra någon distinktion mellan begreppen

(Sowards 2007). Medan begreppet organisatorisk lärande användes åtminstone från 70-talets början har lärande organisation en något kortare historia (Söderström 1996).

Forskningen kring organisatoriskt lärande/lärande organisation är tvärvetenskaplig och sysselsätter allt från sociologer, pedagoger, psykologer, tekniker, företagsekonomer till filosofer och konstvetare. Många bidrag kommer även från företagsledare, konsulter och andra praktiker. Lärande organisation ska ses i sammanhang där New Public Management (se ex. Hood 1995, Almqvist 2006) växt fram med idéer och teorier om hur den offentliga förvaltningen ska styras. Oavsett om lärande organisation bör betraktas som ett managementmode eller inte har dess användning beröringspunkter med modeller och metoder för styrning och ledning vars syfte är generellt är att öka produktivitet, minska resursspill och variationer i produktionen och på så sätt öka effektivitet och förbättra kvaliteten. Exempel på sådana koncept tagna från företagsvärlden är Just in time (JIT), total quality management (TQM) balanserat styrkort, benchmarking etc. Många av dessa koncept har kommit att användas av offentliga organisationer och verksamheter.

SIQ (Swedish insitute for Quality), ISO, Sex sigma och Lean är andra exempel på koncept som har ett tydligt fokus på att uppnå just kvalitet men som också innehåller tankar kring vikten av medarbetares delaktighet och förståelse för helheten där kultur och gemensamma förhållningssätt är centrala. I många kommuner och kommunala verksamheter fungerar exempelvis Lean som kvalitetsledningssystem eller styrmodell för att säkerställa ett systematiskt kvalitetsarbete. Inom social omsorgsverksamhet finns exempelvis lagkrav (SOSF 2011:9) på upprättandet av kvalitetsledningssystem. Det groende intresset för offentliga organisationer att uppnå ett ökat lärande är nära sammankopplat med det alltmer förekommande kvalitetsbegreppet. Centralt i diskussionen kring lärandet som verktyg för att utveckla en mer kvalitetsinriktad verksamhet är också kunskapsbegreppet. Forskningsvärlden är idag överrens om att det skett en förändring som innebär att kunskap och hanterandet av denna har tillmätts en allt större betydelse, inte bara för så kallade kunskapsintensiva organisationer utan för organisationer i allmänhet. Att bibehålla, samordna och integrera kunskap bland medarbetare har blivit många organisationers viktigaste uppgift. Lärandets betydelse för kunskap under rubriker som *knowledge management* och *communities of practice* även om den praktiska vägledningen kring lärandet är knapp (Larsson 2004:14). Den stora utmaningen ligger för många organisationer i att bibehålla en hög produktivitet samtidigt som medarbetarnas kompetens bättre måste tillvaratas samt att lärande stimuleras och uppmuntras för att uppnå bättre tillväxtpöjligheter och ökad innovationsförmåga (Ellström 2002).

Tydligt är alltså organisatoriskt lärande och lärande organisation utgör en bred ansats för förändrings- och förbättringsarbete inom såväl offentliga som privata verksamheter. Det står också klart att begreppen saknar tydlig teoretisk hemvist och att de lider brist på praktisk vägledning. Denna otydlighet kommer att diskuteras vidare i avsnitt 2.4 och 2.5. I följande avsnitt kommer jag att redogöra för begreppet ”lärande” och lärandets teoretiska ursprung. Detta för att visa på vilka bärande tankar och idéer som teorier kring organisatoriskt lärande bygger på.

2.2 Lärandets ursprung – en bakgrund

I alla tider har lärande som setts som grunden för utveckling, som en oundviklig och naturlig del för överlevnad. Efter en sökning på Nationalencyklopedin kan jag konstatera att ordet lärande överhuvudtaget inte tas upp. Lärandet tillskrivs ingen enskild betydelse däremot återfinns det tillsammans med andra ord som bildar exempelvis *livslångt lärande*, *problembaserat lärande* och *lärande organisation*. Avsaknaden av lärandet som enskilt begrepp på svenska avspeglar i viss mening den strömning som efterfrågar större fokus på kontextens betydelse för lärandet. Vid en sökning på engelskan britannica.com ges definitionen: *The alteration of behaviour as a result of individual experience. When an organism can perceive and change its behaviour, it is said to learn.* Denna beskrivning tyder på att lärande uppstår till följd av erfarenhet alltså någon form av praktisk tillämpning. Roger Säljö i professor i pedagogik har en än mer socialpsykologisk övertygelse och kopplar samman all typ av erfarenhet med lärandet och skriver: *”lärandet är en aspekt av och ett möjligt resultat av all mänsklig verksamhet”* (Säljö 2000:13).

På samma sätt som för begreppet lärande organisation är det många som engagerat sig i definiera begreppet lärande med utgångspunkt i många olika teoretiska discipliner och därmed uppstår det en pedagogisk utmaning i att erbjuda en enhetlig definition och beskrivning av begreppet . Peter Mattsson (1995) skriver att: *”Lärande är kort sagt ett sätt för människan att skapa mening i tillvaron”* vilket för tankarna till en evolutionell syn på lärande vilket anslås än tydligare av Ahrenfelt (1995); *”den som inte lär dör”* . Dessa två citat indikerar att lärandet är grunden för fortlevnad och en ständigt närvarande, kontinuerlig aktivitet. I litteraturen framgår det tydligt att begreppets innebörd har en stor spännvidd. Mattsson menar att detta är ett resultat av individers egna förhoppningar och kunskapsintressen och visioner som läggs in i begreppet. Synen på lärandet speglar med andra ord varje individs föreställningar om sig själva och av andra människor (Mattson 1995:28).

Tidigare nämnda professorn i pedagogik Roger Säljö stämmer in i Mattsons beskrivning av den ofrånkomliga "spretigheten" i begreppet och säger att "lärande kan beskrivas på många olika nivåer och i många vetenskapliga språk som står i komplicerade beroendeförhållanden till varandra". Säljö's uppfattning är en bra utgångspunkt för den försiktighet man bör ha vid en beskrivning av begreppet. Vidare menar jag att "lärandebegreppet" måste knytas till en verklig situation för att vi på djupet ska kunna förstå dess innebörd. Samma sak gäller för kunskapsbegreppet och det måste ges en operationell definition i det specifika fallet (Söderström 1996:45). Lärandet är inte intellektuellt greppbart utan en koppling till *kontexten*, lärandet behöver en plats- och tidstillhörighet. Detta sätt att betrakta lärandet på kan inrymmas under begreppet *situerat lärande*. Detta sätt att förstå lärande på är i sig en kritik mot den förhärskande synen på lärandet inom klassrumsundervisningen, oförmågan att anpassa utläringen till en förändrad värld (Larsson 2004:39). Vidare, bara för att vi lärt oss något eller genererat ny kunskap innebär det nödvändigtvis inte att vi handlar på ett annat sätt än innan.

Låt oss närma oss en förståelse genom att diskutera ett begrepp som ofta beskrivs i samband med lärande - *inläring*. Begreppet används ofta i termer av att "hämta in" kunskap och kunskapsförråd, vilket indikerar att kunskap är ett objekt som existerar utanför människan som genom rätt metoder kan förvärfas. På samma sätt finns en uppfattning om att kunskap kan överföras mellan individer, så kallad transformering av kunskap mellan givare och mottagare och utan större problematisering landar man här i att kunskap kan förstås som en sann avbildning av verkligheten. Detta synsätt kan balanseras mot ett mer sociologiskt perspektiv men låt oss istället först göra en kort redogörelse för tre dominerande grenar i synen på inläring – det *behavioristiska*, det *kognitiva* och det *sociokulturella perspektivet* (Ekman 2004:96).

Den behavioristiska synen på människan var dominerande under första halvan av 1900-talet. Detta synsätt knyter an till så kallad betingning, dvs. att människan reagerar på ett visst sätt beroende av stimuli eller kombination av stimuli och grundar sig i en naturvetenskaplig syn på människans beteende. Välkänt inom detta område är experimentet med Pavlovs hundar i *Work of the Digestive Glands (1897)* vilket belönade den ryske fysiologen Ivan Pavlov med ett nobelpris 1904. Behaviorismen behandlar dock en begränsad del av inläringsteori vilket gör att den inte behandlas vidare här.

Under mitten eller slutet av 1950-talet och början av 1960-talet avlöstes denna tradition i och med kognitivismens intåg som i motsats har en filosofisk ansats. Detta synsätt knyter an till människans förmåga att tänka och förändra sina kognitiva strukturer med hjälp av erfarenheter, kunskaper, uppfattningar och idéer (Söderström 1996:56). Inom denna gren menar man att icke

observerbara processer och beteenden såsom tankeprocesser går att studera med hjälp av vetenskapliga metoder. Det kognitiva synsättet kom under slutet av 80-talet att utsättas för kritik för en avsaknad av kontextuella påverkansfaktorer. Förespråkare för det sociokulturella synsättet bland annat antropologer, studerade yrkesverksamma från olika yrkeskategorier och i olika geografiska och sociala miljöer och började ifrågasätta kunskap som något som finns inne i huvudet på individer. Vidare riktades kritik mot den positiviska synen på inläring som ett resultat av kunskapsöverföring, *internalisering* och tillämpning. De reagerade över de smala ramarna som lärandet tidigare inordnats under och hävdade att lärandet kan existera var som helst och att det genereras av all social aktivitet. Förespråkare framhöll att lärande måste förstås som ett resultat av deltagande. Endast genom att delta aktivt kan kunskapen inhämtas då den ligger inbäddad i sociala och kulturella nätverk. (Ekman 2004:95). Staffan Larsson riktar i Ekman (2004:96) i sin tur kritik mot denna syn på allt lärande som avhängigt förmågan att *smälta in* i ett sammanhang. Larssons poäng är att lärandet måste förstås som ett resultat av förändring, och däri ligger också möjligheten och förmågan att förändra det sociala sammanhang man befinner sig i istället för att acceptera det.

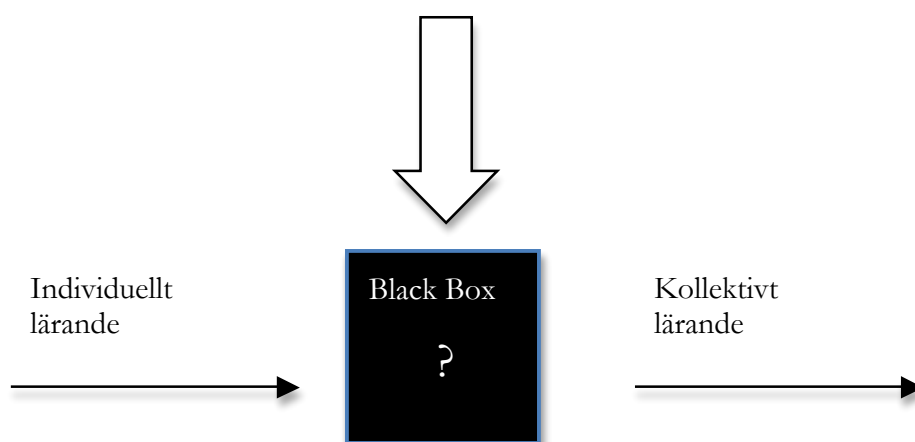
Mot bakgrund av denna genomgång av lärande kommer resterande del av teoriavsnittet fokusera teorier kring vad individuellt- och organisatoriskt lärande är och hur de kan förstås. Med det som utgångspunkt kommer det senare vara möjligt att identifiera centrala faktorer för lärande och vad i faktorerna som kan ha betydelse för förändringsprocesser.

2.4 Från individuellt lärande till organisatoriskt lärande

Hur kan man gå från ett individuellt lärande till ett organisatoriskt lärande? Frågan är i denna studie intressant då jag är av uppfattningen att större förändringssatsningar är beroende av det finns en övertygelse hos fler än ledningen för att förändringen ska kunna genomföras på ett framgångsrikt sätt och för att förändringen också ska få genomslag i det dagliga arbetet.

Vad säger de teoretiska bidragen om konkreta verktyg för åstadkomma ett sådant skifte? Låt oss börja med att konstatera att det finns ett paradoxalt inslag i begreppen lärande organisation och organisatoriskt lärande. Begrepps innehållet förutsätter tänkande och handlande vilket bara finns hos individer. Teorin förkunnar dock att förmänskligandet av organisationer kan förstås som att det lärande som uppstår hos individer kan materialiseras i artefakter såsom system, symboler, rutiner och ritualer vilket ofta inordnas under begreppet företagskultur. (Schein 1992). På så sätt kan resultatet av lärande i form av kunskap uppbäras både i interaktion mellan individer och genom dessa artefakter (Ekman 2004:101; Larsson (1966).

Figur 1. Från individuellt till kollektivt lärande



Hur denna väg från individuellt till kollektivt lärande ser ut är mindre klar, vilket illustreras i *figur 1* ovan. Utifrån den litteratur och forskning som jag läst saknar jag en länk som förbinder dessa två. Det vill säga hur man kan åstadkomma ett organisatoriskt lärande, vilka processer det är som skapar en övergång och vilka verktyg som finns att tillgå. Detta styrks delvis också av Dodgson (1993:376f) som menar att forskning inom ekonomi, management och innovation generellt fokuserar på att definiera vad lärande leder till snarare än hur det skapas. Den knappa litteratur som ger sig i kast med att förklara "tomrummet" beskriver övergången som broar i form av kommunikation, öppenhet och integration. Andra mer hårda verktyg framhålls vara IT-system och organisationsstrukturer. Dock menar jag att detta inte ger särskilt stor praktiskt vägledning för hur organisatoriskt lärande kan komma till stånd. Kim (1993) som har ett kognitivt synsätt stämmer in i kritiken och manar till försiktighet vad gäller att tillägna organisationer mänskliga egenskaper. Hon anser det mer fruktbart att försöka hitta ett sammanhang mellan det individuella och organisatoriska lärandet vilket kan liknas vid Olssons (2009) idéer om grupprocesser som ett steg längre än individuellt lärande.

Olsson (2009) menar att en vanlig uppfattning är att ett kollektivt lärande har ägt rum när kollektivets kompetens blir större än summan av individernas kompetens. En så kallad positiv synergieffekt² har då uppstått (Olsson 2009:143). Vidare påtalar han att det kollektiva lärandet

² Viktigt att belysa är att synergieffekter både kan vara negativa och positiva (NE 2005) och grupptänkande inte nödvändigtvis skapar det bästa beslutet eller ens bidrar till lärande. Vidare kan man också lära in "fel" vilket kan uttrycka sig i exempelvis passivering eller minskad kompetens (Olsson 2009:64; Ekman 2004:89)

karaktäriseras av att medlemmarna i en grupp eller organisation formar en gemensam förståelsebas. För att detta ska komma till stånd menar Olsson att individerna måste tillgängliggöra sina (olika) kompetenser och även sina sätt att handla för övriga medlemmar. (I litteraturen finns en utbredd syn på *handlingen* som synliggörande av tyst kunskap,³ den kunskap som är svår att förmedla via ord. Vidare menar han att gemensamma syn- och tankesätt utvecklas genom att man tillsammans arbetar för att lösa ett specifikt problem. Individer lär genom att samtala med sin kontext som de också är medskapare av, vilket understryker att det är mer än människor som spelar roll för inläringen. En rimlig slutsats är därmed att en organisation med lärambitioner strävar efter utveckla fungerande processer och system för kontinuerligt lärande, vilket i sådana fall innebär att lärandet finns kvar även om medlemmar i organisationen byts ut.

Utifrån ovanstående grumliga resonemang handlar möjligheten att *bevvara* kunskap och kollektivt lärande om att tillgängliggöra information, skapa gemensam förståelse och omsätta den i handling som sedan kan införlivas i handlingsberedskaper, handlingsstrategier, arbetssätt, rutiner, symboler osv. (ibid 139). Men huruvida denna samordning av lärande och kunskap kan samordnas så att hela organisationen lär kräver empiriska studier och ytterligare konkretion.

Med det som bakgrund nöjer jag mig med att definiera organisatoriskt lärande som en större grupp människor som tillsammans kontinuerligt lär med organisationens mål i fokus. Låt oss nu rikta fokuset mot att försöka förstå vad lärande egentligen innebär.

2.5 Mot en ökad förståelse av lärande

Hur kan vi utifrån den teoretiska genomgången hittills förstå vilka faktorer lärandet består av? Grundläggande är att det finns en bred uppfattning om att lärandet inte sker i en rak linje, vidare att den måste ha sin bas i individen och dess lärande. Lärprocessen framhålls vara iterativ och innehåller både konkreta intryck och reflektiva upplevelser. Gemensamt för forskningen på området är att lärandet bör ses som en ständigt pågående aktivitet och att alla faktorer som tillsammans skapar lärande är tätt förbundna med varandra. Varje variabel ska alltså ses som medskapare till en helhet. Olsson (2009) Utmaningen ligger istället i att förstå förhållandet mellan variablerna och hur dessa kan styras i rätt riktning. (Granberg & Ohlsson 2009:88).

Mot bakgrund det hittills förda resonemanget ligger studiens utmaning i att lyfta fram ett fåtal variabler som täcker in centrala aspekter av lärande. Vad som gör lärandebegreppet särdeles svårt

³ För en utvecklad diskussion kring den *tysta kunskapens* (tacit knowledge) dimension och betydelse för lärandet, se bland andra Polanyi M. *The tacit dimension.*; Baumard, Philippe (1999). *Tacit knowledge in organizations*

att dekonstruera är att det svävar omkring i gränslandet mellan tanke och handling och i integrationen av dessa två. För att kunna uppfylla studiens syfte och besvara studiens ställda frågor krävs därmed både analytisk skärpa och beslutsamhet. Ett steg närmare en analysram och tillika operationalisering av de teoretiska utgångspunkterna ligger i att försöka kategorisera och sortera de teoretiska uppslag som har berörts.

I ett försök att smalna av den flora av teorier som gör anspråk på att förklara vad individuellt och organisatoriskt lärande består av och hur det uppstår, utgår jag från den grova indelning som Ahrenfelt (1995) utformat. Han utgår från individen och målar upp lärandet som avhängigt tre huvudspår: *omvärlden*, *mellanvärlden* och *egenvärlden*.

Ett centralt begrepp för att beskriva lärande i förhållande till *omvärlden* är miljöpedagogik. Detta avser en fokusering på sammanhanget, det vill säga omvärldens fysiska, sociala och kulturella aspekter som villkor för lärande (Larsson 2004:40) Detta beskriver omvärlden som det som återfinns i individens absoluta närhet såsom medarbetare och organisationen som enhet, vad vi också skulle kunna benämna kontext. Centralt i detta är vad vi i omvärlden uppfattar som möjligheter eller inviter till lärande. Handlingsalternativ är ett annat ord som används för att beskriva de objekt som omvärlden utgörs av. Dessa handlingsalternativ beskrivs kunna vara allt från erbjudanden om att visa upp sin egen verksamhet för utomstående aktörer till att ingå olika former av samarbeten men även mer lösa, skapade ”objekt” såsom värderingar, normer och kulturer (artefakter) (ibid:58f). För såväl de forskare som fokuserar individuellt som organisatoriskt lärande förefaller synen på lärandet innebära förändringar i människors uppfattning av omvärlden (ibid 36). På samma sätt kan organisationen ses som lärande i förhållande till omvärlden, om än metaforiskt. Fokuset ligger här på mer lättfångliga begrepp och strategier såsom konkurrens, jämförelser med konkurrenter och förmågan att plocka upp och ta tillvara trender och förändrade behov i omgivningen. Inte sällan beskrivs det organisatoriska lärandet då som förändringar av strukturer och processer med utgångspunkt i information från omvärlden.

Många är författarna som betonar lärandet som ett skeende som tar form i relationen mellan människor det vill säga i *mellanvärlden*. Det är i första hand när människor interagerar som organisatoriskt lärande kan uppstå, även om lärandet initialt kan starta hos individen. Vad som kontrasterar organisatoriskt lärande kan förklaras som den lägsta formen av lärande vilket enligt Maltén (2000) är ett reproduktivt lärande, en företeelse utan förändring av systemet. Denna typ av lärande kan jämföras med Argyris och Schöns (1978) single-loop-lärande, Peter Senges (1995)

beskrivning av ”adaptive learning” och vad Sandberg & Targama (1998) kallar ett kompetensförstärkande lärande. Detta lärande kan också förstås som olika former av standardiseringar och enklare rutiner vilket är nödvändigt för att skapa och bibehålla effektiva flöden. Argyris & Schön menar att ledordet för att en organisation ska bli en organisation som lär är *ifrågasättande*. Detta förklaras som second-loop-learning, eller andra gradens lärande. Namnet second-loop innebär att man ifrågasätter underliggande värderingar och system som organisationen bärs upp av och inte bara åtgärdar ett fel för att sedan återgå till samma arbetssätt (single-loop-learning). Detta kan jämföras med Ellströms (2005) lansering av begreppet *utvecklingsinriktat lärande* som handlar om att bryta upp och byta ut etablerade rutiner. Utmärkande är att individen har ett kritiskt förhållningssätt till uppgifter och mål men samtidigt har en beredskap för att förändra och påverka sina arbetsvillkor. Det som också är utmärkande för Argyris & Schöns och Ellströms lärandenivå är betoningen på interaktionen mellan individer. Larsson (2004:57) menar att om det finns en syn på organisationen som ett system av aktörer förenade av gemensamma idéer snarare än ett icke-dynamiskt ekonomiskt system utan krav på förnyelse finns det förutsättningarna för organisatoriskt lärande.

Mycket av det forskningsmaterial som berör individens inre lär- och tankeprocesser, det som sker i *egenvärlden* bygger på arbetet av David Kolb. Han betonar erfarenhet som grund för lärandet. Kolbs (f.1939) klassiska modell från 1984 beskrivs som en cirkel i fyra steg: konkreta erfarenheter genom direkta upplevelser, observation och reflektion, bildandet av abstrakta begrepp och teorier, aktivt prövande och experimenterande. Även om denna cirkel är sluten bygger hans resonemang på att lärandet ska förstås som närvarande i loopar (jmf. Argyris & Schön 1996). Lärande skapar således i ett spänningsfält mellan att erfara, reflektera, tänka och experimentera. Kolb gör här en intressant distinktion där han skiljer på olika metoder för att erhålla erfarenheter. Det ena sättet präglas mer av praktik, prövande genom handling, det andra sättet mer av teoretiserande, begripliggörande genom abstrakt tänkande. Således kan vi dra slutsatsen att erfarenheter i sig inte är tillräckligt för att förstå hur lärande uppstår. Kunskapen genereras genom en kombination av att göra erfarenheter och att bearbeta eller omvandla dem.

Utifrån ovanstående redogörelser kommer jag i följande avsnitt att presentera de faktorer som jag bedömer ha bäring på lärande.

2.6 Analysram

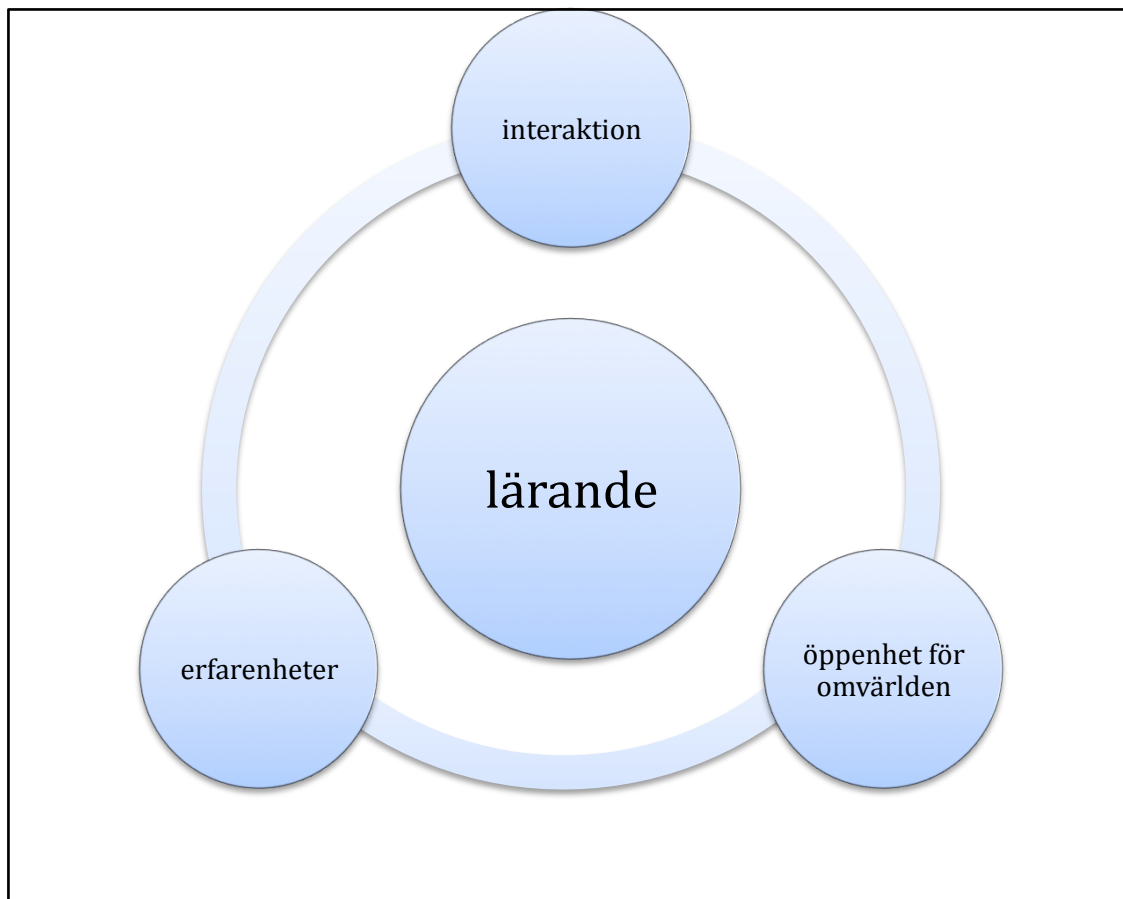
Utifrån den forskning som har bedrivits har jag identifierat ett antal förhållanden som är centrala för att förstå lärande. Mot bakgrund av de tidigare diskussionerna kommer jag nedan att

presentera den analysram som utgör grund för tolkning och analys av empirin. Analysramen fyller en central roll för att kunna uppfylla mitt syfte och besvara de empiriska frågeställningarna. Denna ska förstås som en konkretisering av de teoretiska utgångspunkterna och tjänar också syftet att generera ett teoretiskt bidrag till andra möjliga förklaringsfaktorer till varför respektive skola lyckats med sitt förändringsarbete. Analysramen tar hänsyn till dels *systemet* som utgör organisationen (exempelvis organisationsstruktur), dels *aktörerna* som verkar inom och utanför organisationen och samspelar med systemet samt den *kontext* som organisationen verkar i. De begrepp eller faktorer som bildar analysramen befinner sig i gränssnittet mellan de tre omgivande perspektiven och ska också förstås som ömsesidigt inverkan på varandra. Därmed utgör analysramen en integrering av det *kognitiva* synsättet - att vi som individer ständigt lär och förändrar vårt sätt att tänka genom erfarenhet och reflektion) dels det sociokulturella synsättet - att vi ständigt tolkar vår omvärld varpå vårt sätt att tänka och handla förändras).

Begreppen ska inte ses som heltäckande för att ringa in och förstå begreppet lärande men de täcker tillsammans in delar som jag enligt teorin tolkar är centrala förutsättningar. I linje med studiens abduktiva ansats kan nya uppslag och begrepp som ett resultat av tolkningen av empirin bli aktuella att diskutera och det krävs att jag i studiens olika avsnitt förhåller mig kritisk till mina operationaliseringar av teorin.

Nedan kommer jag att diskutera begreppen var och en för sig samt presentera teoretiska *indikatorer* för dessa vilket utgör ytterligare ett steg i operationaliseringen. Begreppens inbördes relation kommer att diskuteras i kapitel 4 (Resultat & analys). Förevarande kapitel avslutas med en figur som illustrerar kopplingarna mellan faktor och indikator för lärande. Nedan i figur 2 presenteras analysramen.

Figur 2. Analysram, lärandets komponenter



Dessa tre begrepp: *interaktion*, *öppenhet mot omvärlden* och *erfarenheter* som syns i *figur 2* ovan har jag ringat in som centrala faktorer för att förstå hur lärande uppstår. Utifrån tidigare redogjorda teoribildningar följer nedan en djupare genomgång av varje begrepp i syfte att öka förståelsen för vilka underliggande logiker och tankar som de bärs upp av. Läsaren bör ha i åtanke att det säkerligen finns andra perspektiv (och således andra faktorer) som har bäring på hur lärande kan uppstå.

Interaktion

Inom skolan sker den dagliga interaktionen lärare och skolläda emellan genom exempelvis lärarkonferenser och planeringsmöten men också genom mer informell kontakt som äger rum i korridorer eller andra gemensamma utrymmen. Detta kan tyckas banalt att återge men samtidigt är det vedertaget att informella möten har effekter på en rad olika aspekter däribland lärande. Interaktion är själva kärnan i sociala processer. Vi är alla bärare av tankar, idéer, synsätt och

uppfattningar om hur världen är beskaffad. I mötet med andra bryts dessa olika perspektiv och däri uppstår lärandeprocesser som förändrar våra kognitiva strukturer vilket genererar ny kunskap. Wenger och Lave (1991), förespråkare av det sociokulturella perspektivet betonar sociala och kollektiva sammanhang samt kontexten som grundläggande för att förstå lärandet. De påtalar att lärandet inte är något som existerar i huvudet på individer och sedan kan förflytta sig genom kunskapsöverföring, internalisering och tillämpning (Ekman 2004:95). En uppsjö av litteratur betonar just samspelet med andra individer ofta i uppslutning kring en specifik arbetsuppgift som avgörande för att det individuella lärandet ska kunna bli en del av organisationen. Inom arbetsmiljöforskningen betecknas uppgiften inneha en central funktion för lärande. Nancy Dixon (1994:37ff) menar att det viktigaste för det organisatoriska lärandet är strukturerna. Det ska bland annat förstås som de formella mötesplatser där organisationsmedlemmar möts. Dixon menar att vi alla har olika meningsstrukturer som genom just *interaktion* kan bli utmanade. Men hon påtalar också att det är när människor bärande på dessa olika privata kunskaper, synsätt och erfarenheter träffas utanför dessa formella mötesplatser (kollektiva strukturer) som perspektiv på allvar kan brytas. Hon menar att det är dessa ”krockar” som skapar lärandet, men påpekar också att det förutsätter hos respektive individ så kallade tillgängliga strukturer samt förmågan och viljan att motta andras input. Den process som då uppstår sker i ett samspel mellan de tillgängliga strukturerna hos var och en av individerna och de kollektiva strukturerna. Om detta leder till att en större andel individer deltar i denna process, uppstår dialoger som bildar en *kritisk massa* varvid organisatoriskt lärande kan uppstå. För att lärandet ska bli bestående menar Dixon att det krävs att det finns organisatoriska stödprocesser för detta. Bland annat måste informationsspridning till hela organisationen säkras och en kollektiv tolkning av informationen samt en ledning som är villig att stötta och vidta åtgärder baserat på dessa kollektiva bedömningar.

Som diskuterades tidigare kan interaktionsbegreppet ges en vidare betydelse genom att knyta den till allt socialt samspel. Jag menar att begreppet också bör förstås, inte bara i mötet med andra utan också genom begrepp såsom informationsspridning och spridningskanaler. Dessa uppmärksammas inte sällan inom innovationsforskningen genom begrepp som *diffusion theories* ofta översatt till *spridningsteorier* på svenska. Det kanske mest klassiska verket på området, *Diffusion of innovations*, Rogers (1962) fokuserar spridning av innovationer och uppehåller sig vid att beskriva vilka förutsättningar som är kritiska för spridningen. I detta är innovationens karaktäristiska central såväl som användarnas eller ”köparnas” inställning och vidare förekomsten av kommunikationskanaler. ”Motstånd” är ett återkommande begrepp inom allt förändringsarbete och fokuserar inom denna teorigrän kunskapens eller innovationens karaktär,

och behandlar frågor kring vilka krav det ställs på användaren att förändra sitt beteende och om förutsättningar finns för att ”pröva” innovationen (arbetssätt, verktyg, kunskap) innan den implementeras, samt hur observerbart resultatet är. Det som är centralt i ovanstående resonemang att möjligheten att förmedla och ta emot ny kunskap och i linje med detta förändra sitt beteende vilket knyter an till såväl den individuella som organisatoriska nivån. Forskning visar att lyckad spridning av kunskap och innovationer bygger på ett brett och tvärfunktionellt angreppssätt vilket delvis knyter an till Dixons tankar kring att designa möten människor emellan. Svårigheten med att åstadkomma samarbeten inom vården bygger på att mycket av kunskapen drivs i små avskilda enheter och många gånger kräver att läkaren fokuserar djupt och intensivt, med hänvisning till den djupt drivna specialiseringen. Detta försvårar därmed tvärfunktionella arbetssätt. Detta beteende har i studier visat sig vara gällande för läraryrket, med sin professionstyngda tradition och klassrummet som lärarens privata domän (Larsson 2004:55). Huruvida implementering och förmedlandet av kunskap genom skrifter, föreskrifter och dokument kan ske i organisationen som helhet och inte i avskilda enheter är därmed av vikt och illustrerar utmaningarna för spridning (Brattström 2012). För att interaktionsbegreppet och övriga faktorer som kommer att utgöra analysramen ska vara undersökningsbara krävs att de operationaliseras. Med tanke på att interaktion innefattar all typ av tvåvägskommunikation är det rimligt att bryta ned begreppet till ett fåtal kärnfulla kategorier som också återfinns på samma abstraktionsnivå. I ovanstående diskussioner framgår att såväl formella som informella möten mellan människor är viktiga för att generera kunskap och lärande. Detta gör att jag kommer att välja *formella* och *informella mötesplatser* som en av indikatorerna. Vidare framgår att förmedling av kunskap och information är betydelsefullt för lärande. Denna indikator benämner jag *informationsspridning*. Samtliga faktorer och indikatorer sammanfattas i slutet av kapitlet i *tabell 1*.

Faktor	Indikator
Interaktion	1. Informella/formella mötesplatser 2. Informationsspridning

Öppenhet mot omvärlden

Med begreppet *öppenhet mot omvärlden* syftar jag på begrepp såsom benchmarking, best practice och deltagande i olika rankingar. Dessa är väletablerade metoder och vägar för systematiska jämförelser med andra aktörer. Syftet med dessa och liknande mer generella metoder för informationsinhämtande såsom omvärldsbevakning, omvärldsanalys och environmental scanning är i grunden att få en uppfattning om det finns andra (bättre) sätt att arbeta på, andra eller nya

lösningar på problem såväl som indikationer på den egna konkurrenskraften. Generellt handlar det om att hämta influenser från annat håll, exempelvis från andra organisationer, sektorer, branscher, länder, forskning osv. (Frankelius & Utbult 2009:146ff). Med öppenhet mot omvärlden syftar jag på organisationens lärande i förhållande till en föränderlig omvärld. Med omvärld avser jag i detta fall alla faktorer som är avgränsade i förhållande till organisationen och individerna såsom en del av organisationen. Omvärlden kan också förstås utifrån systemteori och i öppna system såsom organisationer är anpassning grundläggande för att överleva (Hammarén 1997:94). Utifrån ett individuellt perspektiv kan omvärlden betraktas som allting som återfinns utanför den ”egna världen”, men det är primärt inte vad som avses här.

Att inhämta information utanför den egna organisation förutsätter i dagens tekniksamhälle inga fysiska möten men i fall där så sker genom sociala processer handlar om att dels tolka och förstå omvärlden genom andra, dels att skapa kunskap genom att lära av och tillsammans med andra. (Larsson 2004:38). Men för att kunna lära i förhållande till omvärlden krävs i grunden en öppenhet vilket kan beskrivas som sättet att ta in idéer från vad andra gör även om det inte är direkt överförbart till den egna organisationen (Frankelius & Utbult 2009:148). Att lärande uppstår i mötet med omvärlden hänger ihop med att andra erfarenheter och perspektiv sätter igång tankeprocesser som annars inte hade ägt rum. Det innebär att villkoren för att agera annorlunda har förändrats (Larsson 2004:40).

Öppenhet handlar i grunden om att åstadkomma en kritisk massa. Där olika perspektiv uppstår en spegling av faktorer som tidigare inte var lika observerbara. För att detta ska åstadkommas krävs kontakt med och system för att interagera med omvärlden och samhället. Grundläggande är att det finns ett framtåtperspektiv, att man inte väntar på att informationen ska komma till en själv utan att man istället söker upp informationen för att på så sätt utveckla verksamheten. Många större företag har system och funktioner för att kontinuerligt hålla sig informerade om vad som händer i omvärlden. Detta är annorlunda uttryckt ett sätt att prognostisera framtiden. Öppenhet mot omvärlden kan också förstås som att nyttja andras erfarenheter för den egna förändringssatsningen vilket inom organisationsteori benämns dekontextualisering (Christensen et.al. 2004:57). Ett typiskt exempel är att ta in konsulter som implementerar en färdig modell mer eller mindre fränkopplat från rådande kulturer eller traditioner. Detta får nödvändigtvis inte alltid positiva effekter på organisationen.

En indikator på att organisationen är öppen i förhållande till omvärlden menar jag kan vara *externa informationskanaler*. Detta skulle kunna innebära att organisationen är en passiv mottagare

av information utifrån även om en aktiv handling initialt krävts för att kunna ta del av informationen. Vad man väljer att ta in för information kan i sin tur bero på vad man uppfattar som ”erbjudanden” eller möjligheter och hänger ihop med kompetens och förmåga att tänka abstrakt. *Informationssökande* däremot indikerar ett aktivt handlande, att information söks i nya informationskanaler genom att utbyta idéer och tankar på externa forum och omvänt att omvärlden bjuds in i att ta del av verksamheten både fysiskt och digitalt. Men för att öppenheten mot omvärlden ska bära frukt krävs det också informationen omsätts i handling.

Faktor	Indikator
Interaktion	1. Informella/formella mötesplatser 2. Informationsspridning
Öppenhet mot omvärlden	1. Externa informationskanaler 2. Informationssökande

Erfarenheter

Erfarenhetsbaserat lärande riktar blicken mot vad vi erfar och hur detta speglar sig i handling. Alla människor gör ständigt erfarenheter vilket innebär att vi också ständigt lär. Detta gör att intresset inte riktar sig på *om* vi lär utan *vad* vi lär - i en given situation. Mycket av det forskningsmaterial som berör individens inre lär- och tankeprocesser bygger på arbetet av David Kolb och hans tankar kring erfarenhet som grund för lärandet. Kolbs klassiska modell från 1984 beskrivs som en cirkel i fyra steg: konkreta erfarenheter genom direkta upplevelser, observation och reflektion, bildandet av abstrakta begrepp och teorier, aktivt prövande och experimenterande. Lärandet skapas således i ett spänningsfält mellan att erfar, reflektera, tänka och experimentera. Kolb gör här en intressant distinktion där han skiljer på olika metoder för att erhålla erfarenheter. Det ena sättet präglas mer av praktik, prövande genom handling, det andra sättet mer av teoretiserande, begripliggörande genom abstrakt tänkande. Således kan vi dra slutsatsen att erfarenheter i sig inte är tillräckligt för att förstå hur lärande uppstår. Kunskapen genereras genom en kombination av att göra erfarenheter och att bearbeta eller omvandla dem (Kolb 1984).

Hur kan detta då förstås i ett organisatoriskt sammanhang och vilka implikationer det får för organisationen? Min tolkning är att det är grundläggande att försöka spåra vilka *förutsättningar* som det funnits i förändringsprocessen och i det dagliga arbetet att skaffa sig erfarenheter genom att gå utanför arbetsbeskrivningen. Det vill säga huruvida organisationsmedlemmarna tillåts att experimentera och pröva nya metoder och arbetssätt för att lösa problem och utveckla verksamheten. Inom pedagogiken talar man ofta om att ”lära genom att göra” som ofta

innehåller inslag av experimenterande och bygger på logiken att man lär sig av sina misstag. Förutsättningar för detta hänger ihop med känslan av trygghet och tillit, att våga göra fel och inte utsättas för bestraffning om så sker. Detta kan beskrivas som ett tillåtande och uppmuntrande klimat även om det säkerligen finns flera dimensioner i klimatet som är viktiga för att experimenterande handlande ska understödjas. Intressant är också vilka erfarenheter av tidigare förändringsarbete som medlemmarna bär med sig och hur dessa i sådana fall gestaltas. Därmed har jag för avsikt att spåra *handlingar* snarare än komplexa tankeprocesser vilket heller inte faller inom ramen för denna studies syfte. Utifrån ovanstående resonemang framgår att genom att aktivt pröva och omsätta tankar i handling genereras kunskap. *Experimenterande* framstår här som den centrala komponenten i det erfarenhetsbaserade lärandet och kommer således att utgöra indikatorn.

I *tabell 1* nedan redovisas samtliga faktorer och indikatorer. Dessa utgör tillsammans den utvecklade analysram som kommer att användas för att bedöma vilka förutsättningar för lärande som det funnits i de undersökta förändringsprocesserna.

Faktor	Indikator
Interaktion	1. Informella/formella mötesplatser 2. Informationsspridning
Öppenhet mot omvärlden	1. Externa informationskanaler 2. Informationssökande
Erfarenheter	1. Experimenterande (handling)

Tabell 1. Utvecklad analysram

3 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT, METOD & MATERIAL

I detta avsnitt presenterar jag ansats, forskningsdesign, vald metod och empirinsamling. Vidare redogörs och diskuteras metodologiska överväganden och begränsningar samt en kortfattad diskussion kring etiska ställningstaganden. I slutet av kapitlet förs en diskussion kring generaliseringsmöjligheter.

3.1 Ansats

Studiens huvudfråga formuleras som: Vilka faktorer kan förklara varför skola A och Skola B skola lyckats med att genomföra respektive förändringssatsningar? Detta har jag försatt mig att besvara genom att anlägga ett lärandeperspektiv på skolornas förändringsprocess. I ett första steg identifieras de händelser som har varit centrala för respektive skolas förändringssatsning. I ett andra steg undersöker jag i dessa händelser huruvida det finns spår av lärande och med det

underlaget försöker jag besvara huruvida lärande verkar ha betydelse för organisationers lyckade resultat av förändringsarbete. Varken mina empiriska frågeställningar eller de konkreta intervjufrågorna riktar ljuset mot lärandet. Anledningen är att jag velat höra respondenternas egna utsagor om vilka händelser och beslut som varit viktiga för utvecklingen och där jag själv som forskare tolkar huruvida förutsättningar för lärande har haft betydelse för utvecklingen. Därför har det varit av vikt för mig att ha en öppen och tolkande ansats. (Teorell & Svensson 51ff). I en sådan ansats används (tidigare) teori och empiri i ett växelspel varvid båda omtolkas i skenet av varandra. Detta innebär att analysen av empirin med grund i respondenternas utsagor kan ta utgångspunkt i andra teoribildningar och begrepp än i organisatoriskt lärande.

3.2 Jämförande fallstudie som forskningsdesign

För att jag ska kunna besvara studiens huvudfråga och uppfylla det teoretiska syftet krävs metodmedvetenhet. En förståelse för att de val jag gör spelar roll för vilket resultat som erhålls och vilka slutsatser jag senare kan dra. Denna studie syftar till att öka förståelsen varför två skolor har lyckats väl med sina förändringsåtgärder. I detta är det därmed centralt att fokusera händelseförloppet varvid fokus läggs på själva förändringsprocessen och vilka brytpunkter eller viktiga händelser som ägt rum. I och med att jag väljer att studera mer än ett fall stärks också resultatet av det studerade fenomenet. Då syftet är att skapa mig en djupare förståelse för ett socialt fenomen lämpar sig en jämförelse mellan två (eller flera) kontrasterande fall en s.k. *jämförande fallstudie* (Bryman 2008:58). Vidare så undersöker jag företeelser som sker i en verklig situation. En sådan situation innebär att handlingar och i denna studies fall lärares och skolledningens ageranden är utom min kontroll. Vid dessa förutsättningar menar Yin (1989) att fallstudier utgör en lämplig design. Med anledning av karaktären på studiens undersökningsfrågor framstår också fallstudier som särskilt lämplig.

3.3 Processpåring som övergripande metod

Processpåring handlar i grunden om att identifiera orsak och verkan genom att kartlägga ett händelseförlopp. Att identifiera vilka händelser som varit av vikt för utfallet och i vilken ordning dessa uppträder. I forskarens fokus ligger därmed inte resultatet utan de händelser som lett fram resultatet. (Teorell & Svensson 2007:24). Detta kan i målände ordalag förklaras som ett försök att hitta pusselbitarna som gör pusslet helt (Cedstrand 2011). Teorell & Svensson (2007) menar att processpåring förutsätter en tämligen utvecklad förklarings teori. Min förklarings teori bygger på den tidigare argumentationen om att det finns fog för att lärandet spelar en central roll för lyckade förändringsåtgärder (se kapitel 1). Medan Esaisson et al. (2012:129ff) diskuterar

förändringar i termer av att identifiera *kausala mekanismer* betonar Collier (2011) beskrivandet av processer som ett hjälpmedel men även som ett syfte i sig. I mitt fall kommer beskrivningar av förändringsprocesser inom två skolor primärt att fokuseras. Betoningen på *beskrivningar* är ett medvetet val då det finns begränsningar i informationstillgång med valt upplägg. Begränsningarna ligger främst i att det finns en stor sannolikhet att respondenterna själva inte kan identifiera än hellre isolera och tidsbestämma *förklaringsfaktorerna*. Processspårning bygger dessutom på att man känner till utgångsläget vilket i detta fall endast blir återberättat för mig genom intervjuerna och vilket i tämligen låt utsträckning kan kompletteras genom dokumentstudier. Detta innebär att jag får laga så gott jag kan och göra en bedömning med stöd av min teoretiska förförståelse. Men problematiken är inte unik för processspårning utan är ett utslag av både tidsbegränsningar inom ramen för en vetenskaplig studie och svårigheten i att fånga in sociala fenomen.

Processspårningen tjänar i denna uppsats som metod för att dels beskriva processen men också för att fastställa vilka *brytpunkter* som varit avgörande för respektive skolas utfall (Cedstrand 2011). Dessa nedslag förklaras i litteraturen som ”snap-shots” eller ögonblicksbilder och det är av vikt att beskriva dessa för att djupare förstå förändringsprocessen. Beskrivningarna fyller också syftet att synliggöra diagnostiska *indikatorer* för att därmed kunna göra teoretiskt härledda kopplingar (Collier 2011). Detta innebär att jag kommer att följa upp de trådar som respondenterna tar upp eller som jag finner särskilt betydande, med hjälp av följdfrågor. Brytpunkter kan i denna studie förstås som medvetna beslut, händelser eller på något sätt ändrade förutsättningar som har varit av vikt för den fortsatta händelseutvecklingen. Det är konsekvenserna av det inträffade som är det centrala för mitt uppmärksamhetsfokus. Resultaten av spårningen från respektive skola, det vill säga brytpunkterna, kommer sedan att jämföras i en analys utifrån de teoretiskt härledda begreppen som avslutade teorikapitlet (kapitel 3).

3.4 Val av fall – utvecklingsinriktade grundskolor

Utgångspunkten för den här studien är att studera två skolor som är så olika varandra som möjligt i ett antal relevanta avseenden (a,b,c) men så lika som möjligt vad gäller den oberoende variabeln (x), i detta fallet att båda genomfört en större förändringssatsning, samt likhet i den beroende variabeln (y) – i denna studien ett lyckat utfall. Tanken bygger på att det som förenar dessa två fall måste vara det som kan förklara det faktum att båda visar samma utfall. I denna studie skulle då förändringsprocessen vara det som förklarar en konvergens i utfallen. Detta är en urvalsmekanism utifrån Mills ”mest-olika-design” (Teorell & Svensson 226f). Olikheterna (a,b,c) i denna studie bygger på en viss förförståelse kring skolornas utgångsläge med avseende på

arbetsätt, ekonomi och elevunderlag. Denna information har i huvudsak inhämtats genom dokumentstudier och i ena fallet genom att observera den ena skolan i ett utvecklingsprojekt. Studerar man emellertid sociala fenomen som i denna studie är det i enlighet med Mills urvalsdesign svårt att nå upp till de krav som ställs på en fullständigt kontrollerad jämförelse. Detta kommer av att det i praktiken är omöjligt att hitta två fall som haft identiska utfall samtidigt som de skiljer sig åt på samtliga relevanta jämförelsepunkter (Cedstrand 2011). Begränsningarna till trots finner jag detta vara en lämplig urvalsmekanism för att uppfylla studiens syfte.

Urvalet av skolor har skett på basis av att de genomgått en större, framgångsrik förändring/befinner sig i en förändring som har eller har haft, mer djupgående konsekvenser för organisationen som helhet. I dessa situationer är behovet av lärande väldigt stort och därmed motiverat att studera. Som nämndes tidigare hade jag innan studien en viss kännedom kring utvecklingsinriktade skolor men identifieringen av skolor bygger i första hand på den information jag skaffat mig i kontakt med ett antal aktörer såsom Stockholm stads utbildningsförvaltning, skolverket, skolinspektionen, friskolornas riksförbund och rektorsakademin. Utifrån detta valde jag att utgå från kommunala grundskolor som nominerats och/eller vunnit utmärkelser för sitt förändringsarbete. I centrum för undersökningen är organisationens, skolledningen och lärarnas förändringsprocesser och inte elevernas varvid det inte förelåg några hinder för att gymnasieskolor också hade kunnat väljas. Initialt hade jag ambitionen att jämföra en kommunal skola och en friskola men ett kriterium jag ställt var även att skolorna skulle genomfört en förändringssatsning som i någon mån präglades av ”unikhet”. Det faktum att friskolor så gott som uteslutande ingår i koncerner och därmed innefattar flera skolor som bedrivs med hjälp av centralt utformade ”koncept” gjorde att det kriteriet svårt att uppfylla. Valet att studera just två skolor och inte kommer av studiens begränsade tidsram.

3.5 Intervju- och dokumentstudier som datainsamlingsmetod

Processplanering ger inga riktlinjer för vilket typ av material som bör samlas in utan det måste bestämmas utifrån en bedömning av det givna fallet. Goda förutsättningar bygger på dock på ett varierande och rikt material, vilket kan förstås som flera källor och vad som generellt kallas *triangulering* (Collier 2011; Cedstrand 2011:76; Bryman 2008:700). Denna studie baseras uteslutande på kvalitativ data i form av intervjuer dokumentinsamling nästan uteslutande visat sig vara behjälplig i researchsyfte. De dokument som har varit relevanta för att förstå händelseutvecklingen såsom strategidokument, beslutsunderlag och rutin- och

arbetsättsbeskrivningar har samlats in i den mån de har varit tillgängliga. Den kvalitativa betoningen motiveras av det är det är lärarnas och skolledningens upplevelser och föreställningar om förändringsprocessen olika delar och den eventuella förekomsten av lärandet och hanterandet av detsamma som jag försöker fånga, vilket är vad denna studie handlar om. Jag har därmed inte ambitionen att klarlägga en objektiv bild av förändringsprocessen. Det är istället respondenternas upplevelser som formar verkligheten (Teorell & Svensson 2007:89). Förändringsprocesser i en organisation är komplicerat att förklara i strikt kausala termer däremot går det att upptäcka handlingsmönster som kan ge en förståelse för varför något är som det är eller ter sig som det gör. Förklaringsambitionen är således *intentionell* snarare än förklarande (Teorell & Svensson 2007:65f).

Totalt har nio intervjuer genomförts, med skolledning och specialpedagoger och lärare. Intervjulängden har varierat mellan fyrtyo och nittio minuter. Samtliga intervjuer spelades in och transkriberades vilket innebär en fördel gentemot minnesanteckningar, det att jag exakt kunnat återge vad respondenterna sagt i citat och att jag haft möjlighet att gå tillbaka till det ursprungliga materialet. Intervjuerna har varit semistrukturerade med anledning av att detta tillåter respondenterna att ge uttryck för mer av beskrivningar, känslor, upplevelser och synsätt än om de hade varit strukturerade. Detta möjliggör också att följdfrågor kan ställas för att djupare tränga in i en intressant aspekt. Intervjutekniken har i sin tur underlättat tolkning och att se mönster i det empiriska materialet såsom likheter och skillnader såväl i respondenternas berättelser som i de praktiska fallen.

Att samma frågor ställs till båda organisationerna och samtliga respondenter uppfyller kravet på den standard och systematik som möjliggör jämförbar empiri. (Cedstrand 2011). Frågorna har ställts utifrån teman men inte alltid i samma ordningsföljd i intervjutillfällena då jag följde upp de trådar som intervjupersonen tog upp. Materialet har strukturerats upp och sorterats i enlighet med vad jag tolkar som brytpunkter medan analysen i första hand innehåller en tolkning utifrån de centrala begrepp som utgör analysramen. Analysen innehåller vidare en diskussion kring likheter och olikheter i respektive skolas brytpunkter samt vilka förutsättningar för lärande som står att finna.

3.6 Urval av respondenter

Urvalet av intervjupersoner har i linje med processpåringens krav gjorts utifrån principen centralitet. Med detta avses de personer som enligt organisationerna själva har haft central

betydelse i de aktuella processerna. De intervjuade har också i lejonparten av fallen i förväg dels blivit informerade om studiens syfte och dels fått ta del av intervjufrågorna för att få en chans att tänka tillbaka på händelserna och väcka eventuella minnen till liv. Antalet intervjuade har i huvudsak bestämts utifrån deras grad av inblandning i händelseutvecklingen (Cedstrand 2011:81) Ett fåtal intervjuer har också genomförts med personer som har haft mindre att göra med processen då dessa istället har identifierats kunna ge en kompletterande bild av verksamheten ur ett färskt verksamhetsperspektiv i det fall då detta har varit nödvändigt. Vid dessa intervjuer har vissa frågor av naturliga skäl inte varit möjliga att besvara för respondenten. Vid intervjuer och särskilt när händelseförlopp ämnas avtäckas hamnar man förr eller senare i frågan om sanningshalter och källors trovärdighet. Ett sätt att väga upp för det är genom den valda metoden triangulering, det vill säga att jag samlar in information från flera källor. För att öka transparensen väljer jag också att inte använda mig av material som endast har stöd hos en aktör i de fall där tvivel föreligger (Cedstrand 2011:84f). Med hänvisning till studiens syfte bedömer jag emellertid inte risken som stor att respondenternas utsagor skulle lida brista på uppriktighet.

3.7 Etiska överväganden

Det finns ett antal etiska överväganden att ta i beaktning när intervjuer genomförs. Ett av dessa är informationskravet vilket innebär att respondenten ska bli informerad om studiens syfte, Detta har uppfyllts och redogjorts för i föregående kapitel (Teorell & Svensson 2007:20). Vidare bör krav på anonymisering uppmärksammas i de fall där det kan röra sig om känsliga spörsmål eller uppgifter. I denna studie har ingen av respondenterna uttryckt krav på anonymisering varvid jag heller inte utlovat detta. Jag har dock ändå valt att inte benämna skolorna med namn och respondenterna kodas efter funktion enligt lärare nr x osv. Orsaken är att det inte är individens specifika åsikt som är av intresse för denna studie utan organisationens agerande som en enhet. I de fall då respondenten har en ledande befattning eller unik roll i organisationen har jag funnit det relevant att uppmärksamma läsaren om detta för att deras utsagor ska vara begripliga i sammanhanget. Därför benämns exempelvis skolornas rektorer vid sina titlar vilket gör dem mer synliga än lärarna.

3.8 Avgränsningar

Studien fokuserar förändringsprocesser inom ramen för två större satsningar. Tolkningsramen utgörs av lärandeteori och andra påverkansfaktorer såsom exempelvis maktdimensioner kommer inte att särskilt beaktas annat än i de fall de anges eller kan tolkas som betydande för händelseutvecklingen.

3.9 Generaliserbarhet

Studien bygger på jämförande fallstudier i två kommunala grundskolor. Kan då de resultat som studien kommer fram till sägas vara gällande även i andra skolor eller organisationer? Frågan har sin grund inom kvantitativa metoder där krav på reliabilitet, validitet och replikerbarhet fokuseras. Inom den kvalitativa fallstudieforskningen begränsas generaliseringsmöjligheterna snarare till en teoretisk generalisering (Yin 1989) men även om möjligheten att göra empiriska generaliseringar är små betyder det inte att resultatet för ett avgränsat område inte kan tas tillvara och bidra till en kollektiv ackumulerad kunskap (Flyvbjerg 2003:191). Vidare kan denna studies resultat av organisatoriska förändringsprocesser i skolan utifrån ett lärandeperspektiv till viss del utvidga teorins empiriska tillämpningsområde vilket får ses som ett fruktbart bidrag (Alvesson & Sköldberg 1994). Genom att spegla två organisationers förändringsprocesser mot varandra söker jag mönster som kan öka förståelsen för vilka faktorer som är centrala för lyckade förändringssatsningar. Studiens resultat kan om möjligt generera teoretiska utgångspunkter och begrepp för framtida studier i hur vi kan förstå förändringar inte bara inom skolan utan också inom andra organisationer då det är min övertygelse att förändringsprocesser och hantering av kunskap och lärande i hög grad är allmängiltiga faktorer.

4. RESULTAT & ANALYS

Empirin kommer *inte* att presenteras efter de tre, i grova drag tidsbestämda teman som jag använt mig av i intervjuguiden. Empirin kommer dock att framställas i kronologisk ordning i den mån det har varit möjligt men att placera dem i teman vore att i viss mån forcera materialet. Detta kommer av att respondenterna har haft svårigheter med att tidsbestämma en del brytpunkter, det vill säga ”vad som följer av vad”. Detta är en brist i det avseendet att det försvårar för läsaren att göra bedömningar av redovisade händelser. Vidare går det alltid att ha synpunkter på mängden citat. Utgångspunkten har emellertid varit att ha en hög detaljeringsgrad dels för att redogöra för hur processerna sett ut vilket därmed bäddar för att läsaren själv ska kunna dra slutsatser utifrån respondenternas utsagor. Detta understryks av Collier som menar att noggranna beskrivningar av de studerade objekten är grundläggande inom all forskning, men det är också den bas som synliggörandet av kausala samband vilar på (Collier 2011:824).

4.1 Fallbeskrivning – skola A

Skola A som grundades 1946 är en kommunal F-9 skola i södra Stockholm. På skolan går i dagsläget 735 elever men under nästa år kommer elevantalet att öka till ca 800 st. Skolan har ca 45 lärare och sammanräknat med övrig personal, såsom kökspersonal och elevhälsa ca 90 medarbetare. Lärartätheten är 14.2 och andelen lärare med pedagogisk högskoleexamen är 90,6 %. (hemsida 4) Skolledningen består av en Rektor, två biträdande rektorer och en intendent. Vidare jobbar på skolan en pedagogisk utvecklare, IT-pedagog och speciallärare.

Skolan har följande profiler: Bild och form, musik, media, English and the world och idrott och ledarskap. Skolans vision är att vara förstahandsvalet för elever och föräldrar i närområdet, en attraktiv arbetsplats för kompetent personal samt en erkänd och uppmärksammad skola. Skolan har vidare tre ledande faktorer som utgör värdegrunden vilka är ledarskap på alla nivåer, höga förväntningar och synlighet.

Under en längre period av genomförda förändringar vad gäller strukturer, personal och rutiner har skolan med hjälp av IT utvecklat framgångsrika arbetssätt och goda förutsättningar för lärande och samplanering av undervisningen. Ipads, elevbloggar och egenutvecklade musik- och bibliotekssajter används löpande i undervisningen och med mycket goda resultat som följd. Från att ha haft ett sviktande elevunderlag med åtstramningar och dålig ekonomi har skolan idag ett ekonomiskt överskott och god tillströmning av elever.

Skolan vann nyligen förstapris för deras Project Recoding Learning på Scandinavian Learning Awards. Juryns motivering lød "Banbrytande i sin enkelhet. Omisskännligt i sitt engagemang. Förebildsskapande i sin pedagogiska enkelhet. Scandinavian Learning Award är ett årligt återkommande pris med syftet att lyfta fram goda exempel på pedagogiska idéer från verkligheten. Bakom priset står Rektorsakademien Utveckling och Artexis. Skolan blev även nominerad till kvalitetsutmärkelsen, Stockholms stads förnyelsepris vars syfte är att belöna och uppmärksamma framgångsrik verksamhetsutveckling i staden.

I nästkommande avsnitt följer en beskrivning av de händelser, åtgärder och beslut som har varit betydande i förändringsarbetet. Beskrivningarna är i så hög utsträckning det är möjligt respondenternas egna medan min tolkning av händelseutvecklingen kommer att redogöras för under analysavsnittet.

”Att vara skolledare är att alltid leva i förändring”

- Rektor

4.2 En beskrivning av förändringsprocessen – Skola A

En av respondenterna började arbeta på skolan år 1999, då framhålls skolan vara relativt stabil med en väl fungerande lärarbas men skolan beskrivs vara traditionell i den meningen att den var mer förvaltande än utvecklande. De hade i det läget fortfarande en hel del elever men påstods leva mycket på gamla meriter. År 2002 när en annan av respondenterna tillträdde hade det ekonomiska läget börja bli mer ansträngt, införandet av friskolereformen hade ökat konkurrensen och vissa elever valde att byta skola samtidigt som en del felaktiga beslut hade tagits. Den dåvarande rektorn slutar och en tid av tillfälliga rektorer och ledning följer. Bristen på kontinuiteten får utslag på styrningen och en oro börjar spridas bland personalen. När så en ny rektor tar vid år 2006 är läget prekärt: Rektorn berättar:

”[...] vi stod i ett mycket kritiskt läge när jag tillträdde så skolan hade stort underskott och hade inte haft en väl fungerande rektorsfunktion på flera år ”[...] Och det första jag fick göra var ju att ta bort personal för vi hade det här underskottet”. (rektorn)

Flera av respondenterna beskriver att rektorns tillträde innebar att verksamheten började styras upp, och att det togs krafttag för att få ekonomin på fötter igen och att de fick en ny pedagogisk vision. En av respondenterna framhåller vikten av detta som ett viktigt steg mot att vända utvecklingen såhär:

”[...] men det var väl det första stora då, att någon kommer in och har ett hjärta för den här verksamheten och känner att nu ska vi upp på topp - vi ska vara bäst! ”[...] nu fick vi en riktig start här, att någon som kunde gå in och vara lite hård och bestämma såhär ska vi göra nu!” (IT-pedagogen)

Rektorn såg skolan som alltför ”skolmässig” och för sluten. En av de åtgärder hon gjorde var att hon började sätta rätt person på rätt plats samt att medvetet försöka skapa en blandad kompetens i organisationen. En ny intendent anställs som har en ekonomisk bakgrund med kunskaper i marknadsföring, organisationsrelaterade frågor, webb och IT samt med en tydlig vilja att förbättra verksamheten. En ledningsgrupp formas där olika kompetenser setts som avgörande för dynamiken i gruppen. Rektorn hade sedan tidigare fungerat som rektor i andra skolor och hade därifrån positiva erfarenheter av att differentiera sammansättningen på ledningsgruppen såtillvida

att dessa bestod av olika typer av människor, såväl erfarenhetsmässigt som personlighetsmässigt. Ledningsgruppens och personalens blandade kompetens och inte minst spetskompetens vad gäller IT framhålls genomgående som en av flera framgångsfaktorer för skolans utveckling.

När den ny tillträdde intendenten började (runt 2007) hade elevantalet inte börjat svikta ännu men i ungefär två år framöver sjunker elevantalet från ca 680 till ca 580. Intendenten berättar:

”Jag såg bara på det här materialet som jag grävde fram att vi skulle ha mycket fler elever enligt prognosen än vad vi hade. Och någonstans där förstår man ju att någonting inte stämmer att någonting inte är rätt. Därefter så påbörjar vi väl liksom en liten kämpig process för att bita tillbaka till det”.
(intendenten)

De beskrivs att den uppfattning som rådde kring skolan och skolans position behövde förändras. Att skolan befann sig i en konkurrenssituation och att det spelar roll hur man agerar inom skolans väggar var något som inte riktigt delades av alla. Den organisationskultur som fanns var fast i dåtiden och det blev nödvändigt att försöka måla upp en ny bild av skolan i en ny kontext. Intendenten berättar:

”[...] har jobbat på att förklara att vi befinner oss i en konkurrenssituation. För det var man inte medveten om, man hade liksom inte tagit det till sig på den här skolan, man hade levt att, men den här skolan har varit trygg och stabil i ett jättemånga år. [...] Så det tog tid innan man förstod att nu har vi faktiskt konkurrens, nu är vi en aktör på en skolmarknad och det hade man inte velat se. Man tyckte inte det var bra idéer med friskolor. Det kan man ju tycka vad man vill om. Man vägrade bara acceptera att de fanns på något sätt”.
(intendenten)

Man började också konkret med att genomföra ett antal interna insatser såsom seminarier, föreläsningar och möten för att föra fram ett budskap att verkligheten ser ut annorlunda ut idag. Man hade en vilja att locka till sig fler elever och denna typ av vision satte man ett namn på - ”attraktiv skola”- (kvalitetsredovisning 2007/2008). Man var också tydlig med att formulera en *gemensam problembild* och försöka förankra denna men varken detta arbete eller förändringsarbetet i stort skedde genom en stor strategisk insats utan man nötte där man stod och tog tag i de bitar som uppenbart behövde förändras. Intendenten berättar:

”[...] det var ett antal sådana situationer då vi på något sätt gick ut och berättade och försökte förklara att vi har den här potentialen, vi lever inte upp till den, vad ska vi göra för någonting? Hur kan vi hjälpas åt? Så det var ett sådant förankringsarbete, det var liksom inte det här stora breda med en femårsplan, så här ska vi gå tillväga för att lyckas med det här, men det var ju ingen som visste det. Och vi visste inte exakt var vi var på väg heller. Vi visste bara att vi var tvungna att göra någonting”.
(intendenten)

Att det inte funnits en tydlig struktur för hur man skulle ta sig an problemen nämns också av rektorn och förklaras hänga ihop med att det sällan får de effekter man tänkt sig i den föränderliga värld som skolan befinner sig i. Rektorn berättar:

”Alltså vi har då och då satt oss ner och formulerat saker och ting men jag vet det var någon som uttryckte det såhär: att vara skolledare är att alltid leva i förändring, så fort du har formulerat en strategi eller en plan så har verkligheten sprungit förbi dig. Så att jag vill nog mer påstå att vi har gått på intuition och fingertoppskänsla än färdiga strategier. (rektorn)

Vidare införde man ett antal profilklasser även om alla inte var eniga kring det. Intendenten berättar att även om det handlar om några få timmar i veckan där man läser något specifikt så spelar det roll för vad elever väljer. Profilklasserna skapades i första hand för att få elever att stanna kvar snarare än att locka till sig nya.

Runt år 2009 förbättrade man styrningen av organisationen avsevärt i och med införandet av enhetsledare som ersatte de tidigare samordningspersonerna (två per arbetslag) som mer fungerade som språkrör. Detta gjorde att det dels fanns en tydlig ledare ute i verksamheten dels att de kunde ta hand om ”småfrågor” vilka tidigare hade förpassats till skolledarna (biträdande – och rektor). Intendenten igen:

” [...] man behöver resa pyramiderna ibland, jag vet inte vem som skrev den boken men det är verkligen så att man behöver ha tydliga hierarkier ibland, bara för att man ska veta vilken ordning man ska göra saker för det där är livsfarligt annars, speciellt om man har en chefsposition för finns det inga filter någonstans så får man rubbet i knäet, det är ohållbart, då kan man inte göra det man egentligen är tillsatt för att göra.” (intendenten)

Det fanns en tydlig förankringsstrategi i hur enhetsledare skulle utses. Vidare tog man in en konsult för att stärka och stötta enhetsledarnas ledarskap. Rektorn:

” [...] Vi måste ha någon ute på fältet som står för en ledande syn. Så att vi har lagt ner mycket, både tid och pengar på att utveckla enhetsledare och då gjorde vi så att man fick söka tjänsterna och det var inte givet att, man skulle inte komma in som språkrör från gruppen utan man skulle komma in som ledare. Och de här som har de här uppdragen de har ju inte någon nedsättning i tid eller något sådant där utan det en mental inställning att man är satt att leda sin grupp. (rektorn)

Många av respondenterna berättar att det är många små steg som flutit samman till en helhet vilket har tagit dem dit de är idag men det finns vissa händelser som har fungerat som katalysatorer för det fortsatta förändringsarbetet och öppnat upp nya möjligheter till utveckling. En av respondenterna berättar att det är många i organisationen som refererar till ”lesson study-projektet som betydande för skolans utveckling. Projektet som finansierades av regeringen beviljades 2009 och skolan erhöll nästan 800000 kr. Projektet fokuserar på matte och eleverna tilldelas Ipads för matteproblemlösningen. IT-pedagogen utvecklar en egen hemsida för projektet där elever och lärare kan mötas och diskutera matematik. Den pedagogiska utvecklare som skrev denna ansökan och som ledde projektet får där någonstans en förändrad roll. Från att ha varit

lärare på heltid får han nu ägna sig åt pedagogisk utveckling på 40 %. Detta har setts som viktigt för att kunna hitta tid till att centrifugera den pedagogiska verksamheten, stötta och utveckla samt utvärdera och följa upp. Någonstans här menar respondenten att en förändring i mentaliteten hos lärarna äger rum. En digital värld öppnas och tack vare att projektet riktar sig till F-9 börjar man se varandra, prata med varandra och samarbeten över skolklassgränserna kommer till stånd och man tar del av varandras erfarenheter.

En viktig milstolpe i utvecklingsarbetet var också att man tog beslutet att låta vissa lärare ”sticka iväg” både inom Lesson Study-projektet och i andra projekt även om grundidén är att alla ska få lika mycket resurser. Intendenten igen:

” [...] det här med att vi försökt att inte fördela resurser så där jämnt över har haft betydelse. Att man faktiskt... att när vi har haft lite resurser så har vi fördelat dem mot dem här som har velat mest, så gör vi fortfarande och det har stimulerat utvecklingen.” [...] Sen tror jag i förlängningen att man ska ha lika resurser, man ska ha lika möjligheter och det har man väl i stort sett men just när man vill stimulera någonting och få det att hända då måste man satsa på dem som verkligen kan få det också.”
(intendenten)

Ipadprojektet nämns också som ett av projekten knutet till IT som verkligen lyft skolan och som fått stor medial uppmärksamhet. Trots det är respondenterna rörande överrens om att det lika gärna kunnat handla om något annat, IT är ett pedagogiskt verktyg men ytterst har det funnits en stark vilja att förbättra skolan hos ledningen och ett antal lärare. Intendenten:

” [...] Det var inte heller ett medvetet val sådär utan det var någonting som uppkommit genom att IT-pedagogen som när jag kom var nätverkstekniker, höll på mycket med hårdvara och sådana grejer. Men successivt så började vi göra nya saker, dels för att jag hade utrymme i min tjänst och jag har itwebb-bakgrund, så vi började prata om massa saker man kunde göra om vilka möjligheter det fanns i skolan, sen bakade folk på och det visade sig att vissa av lärarna tog det jättelångt på en gång när de såg möjligheterna och sen har vi bara försökt odla det arbetet helt enkelt och göra saker som vi tycker är intressanta och tror på” (intendenten)

En av respondenterna berättar om Ipadprojektet som ägdes av Stockholms stad. 2009 blev skolan beviljade projektet och fick i samband med det 260 stycken Ipads. Här tog ledningen beslutet att tilldelningen av Ipads skulle ges till de i organisationen som aktivt sökt, samtidigt som det ställdes krav på att ansökan skulle innehålla ett antal kriterier som motiverade varför de skulle få tillgång till Ipads. De hade innan dess jobbat mycket med bloggar, videofilmer och sociala medier, men nu fick de rejäl skjuts att börja jobba digitalt med eleverna. Också här nämns att tekniken skapade och möjliggjorde möten mellan människor som annars inte hade pratat och i centrum för samtalen stod pedagogiken. IT-pedagogen berättar:

” [...] det är en liten revolution som hände och idag när man går in på personalrummet så sitter folk och diskuterar pedagogik och forskning och vad de har läst och de har liksom sökt sig ut i sociala medier och hade jag kommit hit för tre år sedan hade jag trott att jag varit på en annan skola.” ” [...] men vi var liksom redo, nu kunde vi ta nästa steg, det var inget som var nytt, nu var det som att det bara exploderade någon form av pedagogiskt nytänk men det var ju efter många herrans år av hårt, hårt rullande av den här stora stenen uppför berget.” (IT-pedagogen)

En av respondenterna understryker vikten av att ha en struktur för hur resurser fördelas för att skapa maximal nytta:

”Det har inte tänkts såhär, åh men bara alla får en dator så ska det gå jättebra utan det har varit vilka typer av saker är det vi behöver och varför och vad ska de göra med det och det är styrkan”. (Lärare)

De teoretiska begreppen kommer att diskuteras i relation till det empiriska materialet i avsnitt 4.5. Där kommer också jämförelser av skolornas förändringsprocesser att göras och en analys av resultatet. Nedan följer först en beskrivning av Skola B och en redogörelse för dess förändringsprocess.

4.3 Fallbeskrivning – Skola B

Skola B är en kommunal grundskola F-5 med blandade åldersklasser och med tillhörande fritidsverksamhet. Skolan är belägen nordöst om Stockholm och har 340 elever från förskoleklass till årskurs 5 varav 300 elever har fritidsverksamhet i skolan. Till höstterminen beräknas skolan bli uppemot 400 elever. På skolan arbetar 16,9 lärare där lärartätheten är 16,1 % och andelen med pedagogisk högskoleexamen är 98,6% varav 10,4 % av dem har en specialpedagogisk högskoleexamen. Skolledningen består av rektor, två lärare varav en är från fritidsverksamheten samt en administratör. Skolans vision är: En skola där alla trivs, alla känner arbetsglädje och får lust att lära.

Skolan har sedan många år tillbaka systematiskt arbetat för att förbättra kvaliteten i verksamheten. Genom att noggrant kartlägga och definiera samtliga skolans processer har tydliga och effektiva arbetsflöden kunnat nå samtidigt som att måluppfyllelsen har varit god. Skolan arbetar också aktivt med att redovisa, utvärdera och målsätta sitt arbete. Skolan har också under en längre tid använt sig av didaktiska verktyg i undervisningen såsom I-pads och smartboards. Skolan lyfts i övrigt fram för att ha väl utarbetade rutiner och för sitt proaktiva arbete med elevhälsa.

Skolan vann så sent som ifjol kvalitetsutmärkelsen ”bättre skola”. Priset delas ut av SIQ, institutet svensk kvalitetsutveckling och har ett övergripande uppdrag att ta tillvara och sprida kunskap om

tillämpbara metoder för kundorienterad verksamhetsutveckling. SIQ driver och utvecklar även utmärkelsen ”bättre skola” tillsammans med skolverket. Utmärkelsen som är ett regeringsuppdrag som syftar till att stödja utvecklingen av det systematiska kvalitetsarbetet på verksamhetsnivå. Skolan har sedan många år arbetat efter denna kvalitetsmodell.

Nedan följer en beskrivning av centrala händelser för skolans utveckling.

”Och till slut kommer det ner till utveckling eller avveckling, det finns ingenting mittemellan.”

-Rektor

4.4 En beskrivning av förändringsprocessen – Skola B

Det fokuserade kvalitetsarbetet började runt 1998, där man bland annat använde sig av lite olika kvalitetsmodeller som verktyg. De respondenter som jobbade i skolan under den tiden berättade att den dåvarande rektorn var väldigt drivande i dessa frågor men att hon saknade en fungerande ledningsgrupp. Runt år 2002 börjar den nuvarande rektorn, som då varit lärare i skolan i tre år, att arbeta mer aktivt med kvalitet tillsammans med den dåvarande rektorn. Initialt började hon att med att dokumentera arbetssätt och rutiner och det satte igång arbetet med en lokal arbetsplan. Den nuvarande rektorn berättar att under den dåvarande rektorns tid tappade de under ett år några elever till en friskola i grannkommunen vilka sedan kom tillbaka nästa år men menar att det var en viktig händelse. Hon menar att de där någonstans insåg att de måste skapa en attraktiv skola.

År 2009 väljer den dåvarande rektorn att förtidspensionera sig. Den nuvarande rektorn blir då biträdande rektor. Det är hon bara en kort period innan personalgruppen yrkar på att hon ska ta steget upp och 2010 tillträder hon som rektor. Skolan var tidigare i hopslagen med en annan skola men ungefär vid tidpunkten för tillträdet delar de på sig och blir två egna skolor. Detta beskrivs också som avgörande för att vinna utmärkelsen ”bättre skola” 2012. Respondenterna berättar att när den nuvarande rektorn satt i ledningsgruppen som lärare sökte de för andra gången och hamnar i final men tredje försöket når de hela vägen, mycket tack vare uppdelningen av skolorna. Skillnaden jämfört med tidigare försök att vinna utmärkelsen framhålls mycket vara en förankringsfråga, vikten av att förklara nyttan av förändringar:

” [...] Skillnaden då mot nu är att detta är någonting alla vill göra för att man har sett resultatet men det är ett långsiktigt arbete att jobba med förändringar. Jag vet inte om skolan är exceptionell men det känns som att den är extra trög i förändringsarbetet. Offentlig förvaltning kanske är det i överhuvudtaget. Men man måste hela tiden förklara vinsten. Jag tror att en miss som den dåvarande rektorn gjorde var att hon inte för varje steg sa att det här gör vi därför att!” (rektorn)

Samtidigt som nyttan med att arbeta med kvalitet på ett systematiskt sätt har kommunicerats framhålls medarbetarna uttryckt en tydlig vilja att också ha ett långsiktigt mål i form av utmärkelsen. Rektorn berättar:

” [...] den var viktig för personalen för att veta, att oj vad bra vi är och de har fått en stor skjuts av det men för mig spelade den egentligen ingen roll för jag visste var vi låg, jag visste att vi var på rätt väg. Och att vi jobbar mot det ser jag i mina utvärderingar...” (rektorn)

Rektorn menar dock att själva utmärkelsen snarare handlade om att de skrivit ned sättet de arbetade på och att de hade förmågan att uttrycka det i ord, hon var förvissad sedan tidigare om att de redan låg på en hög nivå vad gäller kvalitetsarbetet. Hon framhåller att utmärkelsen är sekundär och att det viktiga är att skolans processer fungerar. Men samtidigt påtalar hon att den största skillnaden från att det gick från ett ”erkännande” vid den andra ansökan till att de vid den tredje ansökan fick utmärkelsen var att de inte bara gjorde utvärderingarna utan att de använde sig av dem.

Rektorn menar att något som lett till en positiv förändring i inställningen hos viss personal och deras sätt att arbeta har att göra med kommunicerandet av skolans mål. Rektorn berättar att hon hämtat inspiration från banksektorn för att tydliggöra uppdraget. Från dem har hon lånat en ”karta” för personalstöd som visualiserar att verksamhetens mål är det som tvunget måste prioriteras. Hon menar att personliga behov ibland måste stå till sidan för uppdraget och med hjälp av personalstödet har hon kunnat motivera beslut på ett bättre sätt. Hon uttrycker förhållningssättet som: *”utveckling eller avveckling - det finns ingenting däremellan.”*

Ett antal åtgärder som framhålls varit viktiga för utvecklingen har att göra just med strukturer för dokumentation av rutin- och arbetsbeskrivningar som verkligen nyttjas i det dagliga arbetet. Rektorn framhåller att upprättandet av den lokala arbetsplanen har varit viktig. Hon berättar att arbetsplanen inte fyllde någon funktion förut, den uppdaterades gemensamt en gång per år och användes inte i någon större utsträckning. Nu har hon infört kontinuerliga uppdateringar vilket har lett till att lärarna har börjat se den som ett praktiskt verktyg.

” [...] Man har en förståelse för att de här rutinerna är ett hjälpverktyg och i och med att de är ett hjälpverktyg så vill man använda och uppdatera dem på ett annat sätt...” (rektorn)

Andra betydande åtgärder som gjordes har att göra med strukturen för diskussionsforum. Varje vecka hålls obligatoriska lärarkonferenser där lärarna träffas och diskuterar pedagogiska frågor. Samtliga respondenter menar att dessa konferenser tidigare tenderade att innehålla frågor som saknade relevans för pedagogiken och som tog upp tid från de frågor som egentligen skulle diskuteras. Genom att tillsätta ”rätt” personer som ansvariga för att hålla i agendan vid mötena menar flertalet respondenter att man kom bort från så kallade ”cykelställsfrågor” och kunde fokusera på pedagogiska frågor. De tidigare ”varför-frågorna” byttes ut till ”hur-frågor” och rätt person sattes på rätt plats även om alla kanske inte alltid såg gillande på det:

”Det är 2,5 år sen som jag sa det att vi döper om konferenserna till ”hur” och det snodde jag från SIQ för deras kvalitetskonferens heter ”hur” [...] att fokus inte låg på vilken tid och varför utan just att man hade fokus på hur man kunde göra det bättre och angrep det på det sättet...” [...] Du måste se vilka kompetenser du har inom huset och våga lyfta rätt personer. Och sen också våga skippa ”Jante”, att inte hymla om att ”person X har fler uppdrag än någon annan för person X gör det bäst [...]”
(rektorn)

En annan respondent håller med om vikten av att renodla agendan och berättar att det bara för två år sedan saknades en tydlig struktur för detta:

” [...] det har verkligen blivit inriktat mer och mer på lärarkonferenserna på ”hur” vi ska göra olika saker hur vi ska utföra vårt uppdrag än hur det var för bara två år sen. Så när jag kom hit då var det ganska ostrukturerade lärarkonferenser. Alla frågor från alla olika områden kunde komma in: ”varför springer de barnen inombus? Varför får inte mina barn klättra i klätterställningen? [...]”
(lärare 3)

Lärarkonferenser framhålls också ha skapat djupare diskussioner kring pedagogik generellt men utan att ge avkall på den kamratliga stämningen. Samma respondent berättar:

” [...] så jag kan känna att vårt förhållningssätt gentemot varandra är mer professionellt samtidigt som man inte har mist någonting annat - humorn eller de personliga mötena [...] man kommer lättare in på professionella samtal och det är väldigt positivt. Det har liksom satt sig lite i väggarna under de här åren som rektorn tillträdde.”
(lärare 3)

Något som samtliga respondenter berör och som tidigare nämndes av rektorn är att deras arbetssätt tydligt är förknippat med utvärderingar. Rektorn berättar att det tidigare gjordes mycket utvärderingar som aldrig användes men att det numera sker utan påtryckningar. En åtgärd som framhålls vara positiv var att en pärm förlades utanför expeditionen där alla utvärderingar läggs in vilket har gjort dem lättillgängliga och därmed mer använda. En respondent menar att detta är väldigt viktigt för att få ta del av sammanvägda åsikter och inte bara sina egna när undervisningen ska planeras. Hon berättar:

” [...] alla har möjlighet att säga vad man tycker... alla måste säga någonting så att alla kommer till tals istället för att man kanske bara gör en utvärdering på sin egen lilla kammare och så sen kommer man inte ihåg det nästa år. Så det tycker jag det är jätteviktigt...”
(lärare 2)

En annat viktig rutin som rektorn införde har förbättrat både strukturen och skolans framförhållning. Genom ett årshjul och olika så kallade ”aktivitetsklockor” synliggörs vad som ska göras vid vilken tidpunkt. Aktivitetsklockorna är uppdelade på respektive område, fritidsverksamhet, arbetsmiljö etc. Detta framhålls ha skapat tydlighet och struktur. Rektorn berättar om att detta sätt att arbeta också har väckt nyfikenhet från andra skolor:

” [...] den har jag skickat till halva Sverige. Det känns som att jag borde ta ut provision på den där...” [...] sen har jag min egen ”rektorsklocka” och det gör att jag alltid vet var jag befinner mig i kaoset. Och jag tror att det är tydligheten som är vår nyckel...” [...] man vet alltid vem man ska fråga, vart man ska titta och hur man ska göra.”
(rektorn)

Rektorn berättar att hon tycker det är viktigt att vara förberedd, vilket framgår av nedanstående citat: (framåtperspektiv)

” [...] jag har ju framförhållning så jag vet hur många elever jag har mantalsskrivna år för år, vi kollar ju på våra folkbokföringssiffror så att jag kunde säga för fyra år sen att jag sprängs det här året.”
(rektorn)

Sedan verksamhetsfrågorna förlades till ledningsgruppsmötena har medarbetarna börjat efterfråga ledningsgruppsprotokollen. Det är numera där övriga frågor som inte har med pedagogik att göra diskuteras och det har skapat en vilja att veta vad som diskuteras under dessa möten. Rektorn berättar att dessa protokoll inte tidigare engagerade medarbetarna. Hon uttrycker det nedan:

” [...] man tog inte del av protokollen för man tyckte inte att det berörde en själv och nu om man missar att skicka så är det: kommer det inget ledningsgruppsprotokoll?”
(rektorn)

Många av respondenterna uppfattar skolan som präglad av ett gott samarbetsklimat. En av respondenterna som arbetat på skolan under en längre tid menar att samarbetsklimatet delvis är ett resultat av den omorganisering som gjordes runt millennieskiftet även om det låg både andra pedagogiska och ekonomiska skäl bakom beslutet. Klasserna delades då upp i så kallade ”spår” som innehåller hela åldersspannet från f-5. Hon berättar att samarbetsklimatet är bättre nu än det var innan:

” [...] Till exempel varje tisdag så fikar vi tillsammans men då är det faktiskt bara lärarna, att vi har sett till så att det inte är någon lärare som är rastvakt just på den rasten... vi försöker få till stånd så att alla lärare ska kunna vara med vid samma tillfälle en förmiddagsrast...men det är ett väldigt öppet klimat och det är inte så heller att bara de som undervisar i 4-5:an, att de håller ihop på något sätt utan, och det är ju tack vare att vi har våra spår. För varje spår innehåller en F1:a en 2-3:a och en 4-5:a så att jag upplevde då som 2-3-lärare att jag hade ju lika mycket samarbete med dem i mitt spår som med de andra 2-3-lärarna, så man har på olika plan så att säga, väldigt gott samarbete. Men sen är det ju upp till var och en hur mycket samarbete man vill ha [...] en del vill planera sin undervisning tillsammans och en del inte, men det får man välja lite själv också men man vet att man ingår i ett arbetslag och att man... ja, vi har den möjligheten verkligen att kunna ta vara på varandras kompetenser [...]”
(lärare 1)

En annan av respondenterna delar denna uppfattning och på frågan om hon upplever att klimatet är annorlunda nu jämfört med när hon började på skolan svarar hon att de är mer samspelade nu och berättar vidare:

” [...] Ja jag tror att vi är duktigare på att samarbeta överlag alltså över gränserna om det är någonting som man behöver ta tag i. Det kan ju vara i princip vad som helst: elevärenden, samplanering med andra lärare...vi jobbar ju i spår också så det är F1:or, 2-3:or och 4-5:or så den planeringen också.”
(lärare 2)

Samma respondent lyfter fram vikten av att frigöra tid och säkerställa samarbete för planerandet, något som hon framhåller att rektorn varit noga med få på plats. Detta menar hon har avlastat hennes planeringsarbete markant. Hon berättar:

” [...] Jag har ju en F1:a och då har jag en förskollärare från fritids i min grupp som jobbar med mig. Och förut träffades vi aldrig och hade planeringstid tillsammans men nu har vi en halvtimme i veckan ” [...] Det innebär att vi har möjlighet till samplanering. Det är inte jag som gör hela racet utan jag kan få lite input eller det är ju jag som gör planeringen men jag har möjlighet att diskutera med henne också.”
(lärare 2)

Något som enligt rektorn också varit och är viktigt för skolans utveckling är kontakten med friskolorna. Hon berättar att hon arbetar väldigt mycket med att nätverka med dessa aktörer och berättar att de utgör 50 % av skolorna i kommunen. Samtidigt säger hon att de i dagsläget lyckligtvis är befriade från konkurrens vad gäller friskolor på grund av det specifika geografiska läge de har. I grannkommunen inte långt ifrån finns det friskolor men enligt henne är det sällsynt att kommunens föräldrar väljer att placera barn i den kommunen. Oavsett det i dagsläget gynnsamma läget menar hon att man kan lära sig mycket av friskolorna och hon har själv en nära kontakt med en rektor i en friskola. Hon understryker vikten av att försöka utröna vad det är som gör att friskolorna lockar elever och menar att de skulle behöva nätverka ännu mer utanför organisationen. På frågan hur hennes nätverkande yttrar sig berättar hon delvis att hon tar mycket idéer från sin man som jobbar inom bankvärlden och även att han nyttjat idéer från henne. Hon berättar vidare:

” [...] vad jag gör är att skapa personliga relationer, det är så jag gör det mesta egentligen. Mitt ledarskap handlar också om personliga relationer, att jag knyter folk till mig så jag ser till att bjuda in friskolor [...] sedan skola X bad jag att få komma och göra studiebesök i och etablerade goda relationer med och även skola Y så att det handlar om att skapa personliga relationer och inte vara ogin, för mycket har det varit sådär att man inte släpper in friskolorna för de är ju farliga och dumma [...]”
(rektorn)

Hon berättar vidare om andra kontakter utanför skolan som hon haft som har varit värdefulla möten. Bland annat bjöds skolan in för att hålla ett kortare föredrag om sin verksamhet på en kvalitetsmessa med många internationella representanter från näringslivet. Rektorn menar att företagen från näringslivet hade exakt samma tankar om kvalitet. Hon berättar:

” [...] Det var ingen skillnad och det var en så aha-upplevelse så jag kände att fasen, det är näringslivet man ska nätverka med! Vi går ju hela tiden bara i våra kretsar men då får du ju inte riktigt nya uppslag [...]”
(rektorn)

Skolan har arbetat aktivt med Ipads i undervisningen även om det varierar stort mellan lärare. Deras arbete har genererat förfrågningar från andra skolor vilket gjort att en av lärarna har varit ute och hållit i workshops och berättat kring lite olika idéer som de har förverkligat. Han berättar

att både han och eleverna har fått energi av detta. Han berättar om att IT-strategen initierade det hela:

” [...] Och så berättade jag där hur jag tänker och sen så var det väl rektorer då som sagt som var där och tänkte att då kanske deras personal vill höra... och då har jag varit på en del skolor. Det är jätteroligt för mig är det ju, men det blir ju någonting som jag gör vid sidan om egentligen - med mina elever: Jag har frågat flera av de här skolorna och de är väldigt positiva till det och nästa steg kan vara att vi bjuder med elever också från klassen så att de kan visa både lärarna och elever i deras klasser hur man kan tänka... och det betyder ju inte att vi gör någonting som är unikt eller 100 % rätt men det är jättekul att få berätta om det. Både för eleverna och för mig”.

(Lärare 3)

Något som nämns som en framgångsfaktor för skolans utveckling är också det klimat som råder både i ledningsgruppen och mellan lärare. Rektorn framhåller vikten av att bli utmanad, och där är det framförallt viktigt att välja ”rätt” människor till ledningsgruppen. Bland medarbetarna menar hon och att det också är viktigt att vara noggrann i rekryteringen och att våga dela på folk för att få rätt sammansättning. Vidare menar hon att det numera finns en öppenhet för att i grupp lyfta saker man skulle behöva hjälp med eller inte förstår. Rektorn beskriver klimatet och strategin nedan:

” [...] sen måste du välja människor som vågar säga emot dig... vilket är jobbigt men du måste ha ett sådant klimat. Förra tisdagen vi rök ihop så det fanns inte, men sen så går vi ut och är enade för då har vi stött och blött. [...] man får hög status och beröm om man frågar och bjuder in andra, om man vågar säga i personalrummet att "fasen jag fattar inte hur jag ska få bukt på det här", då får man väldigt mycket cred och så blir man jättepopulär här. Klimatet, det är en framgångsfaktor [...] rekrytering är en framgångsfaktor - att man är noga med sin rekrytering och att man vågar utmana personalen ibland och röra om i personalgrupper och om det blir för tätt någonstans - att faktiskt dela på folk.”

Rektorn upplever att de största motgångarna kommer av att man som kommunal skola är bakbunden av exempelvis en central IT-funktion. Detta har begränsat möjligheterna till utveckling, men samtidigt har hon valt hitta egna vägar för att komma framåt. Ett problem rörde införskaffandet av Ipads. Problemet bestod i att de var begränsade till ett specifikt operativsystem för surfplattor varpå Ipads inte kunde köpas in. Dessutom ville IT-enheten att alla elever skulle ha ”en-till-en”-laptop istället. Hon beskriver deras vilja och övertygelse om att Ipads skulle passa skolans f-5-elever bättre och hur de kom runt problemet. Hon berättar vidare om händelsen och utvecklingsstrategin i att låta de som vill satsa få chansen, så kommer resten av medarbetarna så småningom. Rektorn berättar om initiativet nedan:

” [...] då sa jag det att ja, men jag köper in fyra och bara testar och jag frågade är det någon som är intresserad? Och då var det en lärare som sa ja, snälla låt mig pröva!”. Efter två veckor så kom de andra i hans arbetslag och sa att, kan ni inte köpa fler? Och då hade jag fem områden som jag kände att vi kunde jobba med, och han hittade 25 idéer på två veckor. Och mina fem var inte med där. Han dissade mina idéer (skratt). Och nu har vi 45, vi har inte köpt in laptops till barnen för vi har sett att det var Ipadsen som fyllde den funktion vi behövde. [...] men då började det med en som brann, och så

spread han det. Idag använder alla Ipads på ett eller annat sätt men inte hela tiden. Några gör det kanske en gång i månaden, andra gör det varje dag. Det är så det måste vara, du kan inte pusha liksom hela skocken samtidigt utan några får halka lite efter, bara du har huvuddelen av flocken med dig.” (rektorn)

En annan respondent beskriver elevernas föräldrar som den största utmaningen. I upptagningsområdet finns elever med föräldrar som är vana att styra och ställa och många gånger sitter på höga positioner med mycket makt. Hon menar att detta har resulterat i enskilda lärare känt sig pressade och förklarar att de behöver finna sätt för att tackla detta. Hon citeras nedan:

” [...]Ja, det diskuterar vi faktiskt ganska mycket och det är väl någonting som vi mer och mer säger också att det här vill vi lära oss mera av, därför att det händer ju att lärare blir oerbört pressade och far illa av det faktiskt. Och idag när det förväntas av oss att vi ska snabbt kunna svara, vi ska kunna vara tillgängliga... tänker närmast då via mail och att det informationsflödet som är och då finns orden där på pränt. Så att vi diskuterar det mycket men är också medvetna om att det här måste vi jobba vidare med - hur vi ska bemöta och vad och på vilket sätt.” (lärare 1)

4.5 Jämförelser av skolorna utifrån de teoretiska begreppen – Vad säger oss likheterna och olikheterna?

Studiens syfte är att undersöka vilka förutsättningar för lärande som står att finna i en genomgripande förändring och om det skiljer sig åt mellan två skolor som lyckats bra i detta arbete. Med utgångspunkt i respektive skolas brytpunkter kommer jag nu att diskutera de teoretiska begreppens relevans för händelseutvecklingen.

För att spåra *om* och i sådana fall vilka förutsättningar för lärande som har funnits utgår jag från de teoretiska indikatorerna för lärande. Under varje faktor kommer jag utifrån varje indikator att redogöra för respektive skolas utveckling samtidigt i syfte att lättare kunna visa på olikheter och likheter i förekomst och förutsättningar för lärande. Analysen kommer ibland innehålla längre beskrivningar för att läsaren ska ges möjlighet att bedöma hur slutsatser har dragits. Läsaren ska upplysas om att fokuset i denna analys kommer att ligga på de beskrivningar som jag bedömer skapat förutsättningar för *lärande* även om det förekommer en uppsjö av faktorer som enskilt och tillsammans har varit viktiga och är viktiga för skolornas utveckling och funktionssätt. Det är min uppfattning att ett alltför brett analytiskt angreppssätt inte bara riskerar att tappa läsaren på vägen utan även att underminera syftet med denna studie. Däremot kan det som nämnts tidigare bli aktuellt att utifrån empirin ringa in nya teoretiska begrepp som har bäring på lärande.

4.5.1 Interaktion

Interaktionsbegreppet är unikt på så sätt att det har bäring i alla sociala sammanhang, därmed är det av vikt att klargöra vad i interaktionsbegreppet som fokuseras.

Låt oss börja med den första indikatorn, *formella mötesplatser*. I skola A utgjorde både Ipadprojektet och Lesson Study-projektet mötesplatser som fick positiva effekter på organisationen som helhet men också för samarbeten och kunskapsutbyte. Framförallt Lesson Study-projektet öppnade upp organisationen och lärare som normalt inte hade något samröre började nu kommunicera och interagera. Samarbeten över organisationsgränserna möjliggjordes. I detta fyllde den pedagogiska utvecklaren en funktion som en brygga mellan lärarna. Det framhålls att man började se varandras styrkor och det nämns uttryckligen att ett ömsesidigt lärande uppstod. Av vad som framgår av intervjuerna var det inte ett medvetet val att skapa samarbete utan det var en nytta som man såg i efterhand. Jag tolkar mötesplatsen som central för lärande och det var enligt vad Dixon (1994) skriver i uppslutningen kring en uppgift som lärandet uppstod. Genom att lärarna stod inför samma utmaning hade de också behovet av att diskutera möjligheter och hinder med varandra och kunde därmed skapa vad Larsson (2004:197) benämner *gemensamma intentioner*. Det var alltså inte organisationsstrukturen som band dem samman utan ett gemensamt skapat mål. Även Ipadprojektet gjorde att människor började ta del av varandras kunskaper och erfarenheter. Detta ledde vid ett tillfälle till ett konkret samarbete, ett projekt som drevs av två lärare vilka inte arbetar tillsammans i den ordinarie verksamheten. Själva mekanismen som gjorde samarbetet möjligt tolkar jag som *synliggörandet* av kunskapen (Larsson 2004:194). I detta fall handlade det om att få tillgång till vem som visste vad i organisationen och en medvetenhet kring var och ens förutsättningar och där fungerade mötesplatsen som en avgörande förutsättning. Givetvis räcker det inte bara med att designa mötesplatser, det förutsätter att deltagarna också kan framföra sina kunskaper via samtal. Vad gäller Ipadprojektet så grundlade även det positiva förändringar såsom diskussionsämnen mellan personal. Det beskrivs att samtalen på luncher och fikaraster i större utsträckning började kretsa kring forskning och information och kunskaper kring pedagogik som hämtats utanför organisationen vilket även knyter an till begreppet *öppenhet mot omvärlden* som jag för en diskussion kring längre fram i kapitlet. Huruvida organisationsmedlemmarna de facto förändrat sina tankemönster och mentala kartor ligger inte inom ramen att besvara i denna studie, men däremot går att ringa in huruvida viktiga förutsättningar för lärande funnits på plats eller inte.

I skola B blev lärarkonferenserna en betydelsefull mötesplats då man aktivt gick från en otydlig agenda till att ha starkt fokus på pedagogiska frågor. Detta gjorde att samtalen inte bara

fokuserade huvudprocessen (undervisningen) och förutsättningar för den, utan det skapades en tydligare professionalism och ett mer kunskapsfokuserat klimat. Centralt för mötenas funktionssätt var också tillsättandet av lämpliga personer som skulle hålla i konferenserna och se till att samtalen kretsade kring den pedagogiska agendan. Även i skola A strukturerades motsvarande mötesplatser upp på likartat sätt. Genom tillsättandet av enhetsledare istället för de tidigare två språkrören i varje arbetslag kunde ledningen först och främst avlastas. Enhetsledarna gavs ett tydligt ledaruppdrag och direktiv om att dedikera veckomötena till pedagogiska frågor samtidigt som de kunde ta hand om många av de övriga frågorna som togs upp vilka tidigare hade skickats direkt till ledningen. Enhetsledarna utsågs inte av ledningen utan personalen fick aktivt söka dessa tjänster. Strategin som valdes för tillsättandet av enhetsledarna kallar jag *aktivering*. Genom att personalen uppmanades att söka tjänsterna utan att erhålla större lönelöft, utgår jag ifrån att det också hos de sökande fanns, eller sattes igång en motivation, en mental inställning till att förbättra och utveckla organisationen vilket ledningen kanaliserade. Ett sådant igångsättande gör att ledningens mål delas av personer längre ut i organisationen vilket modern forskning kring organisationsteori understryker är ovärderligt för att åstadkomma förändringar. (Ex. Söderström 1996). Liknande aktiveringsstrategi fanns också vid distributionen av I-pads där personalen ombads utforma en ansökan som innehöll ett syfte och en plan med användningen som sedan bedömdes innan den godkändes. Kravet på motprestation för erhållandet framhålls av flera av respondenterna ha bidragit till det goda resultatet av iPadundervisningen. I skola B beskrivs att utvärderingar numera görs utan att ledningen behöver informera om det vilket innebär att aktiveringen på detta område har blivit permanent. Detta har också inneburit att personalen tvingas skriva ned sina åsikter och därmed reflektera och på så sätt skapas en sammanvägd uppfattning av skolans verksamhet som alla tar del av. Det kan ses som ett igångsättande av processer som tillslut reder sig själva. Förändringarna av respektive skolas återkommande lärarmöten bidrog alltså inte bara till effektivitet utan satte också igång tankeprocesser hos personalen.

I skola B sker undervisningen i blandklasser vilket möjliggjort samarbeten över klassuppdelningsgränserna såsom gemensam planering av undervisningen. Det nämns att en hel del samarbeten har varit framgångsrika, dock är denna planering mer av frivillig karaktär snarare än en del av arbetsbeskrivningen. Det lyfts vidare inte upp något konkret exempel på samarbete som jag tolkar har satt igång lärandeprocesser.

Vad gäller *informella mötesplatser* i skola B så finner jag inget specifikt som har varit enskilt viktigt för skolans utveckling. Däremot nämns att gemensamma fikatillfällen med lärare från olika ”spår” har varit viktigt för att skapa en gemenskap bland personalen.

I skola A är det tydligt att de möten som skett i korridoren, i fikarummet, på middagar och i diskussioner på den lokala puben vilka jag tolkar som *informella mötesplatser* har varit viktiga för utvecklingen. Det framgår att många bra idéer har kommit fram under informella former och också synliggjort kompetenser och kunskaper som tidigare inte varit kända inom gruppen. Samtliga upplever att omgivningen spelar roll för kreativiteten och för att komma på kloka förslag och idéer kring förbättringar. Interaktionen står alltså i centrum för att nya idéer ska komma till stånd där kontexten spelar en avgörande roll. Det får anses vedertaget att många ”problem löses vid kaffeautomaten” likaväl som att kreativa miljöer är viktiga för att generera idéer. Skillnaden skolorna emellan vad gäller förekomsten av informella mötesplatser som varit viktiga för utvecklingen, kan möjligtvis förklaras i att skola A:s arbetssätt innefattar mer av friare former för skapande och utveckling medan skola B vilka byggt upp många rutiner i enlighet med SIQ:s kvalitetsmodell och mer är fokuserade på att åstadkomma kvalitet med hjälp av noggrant utformade processer och en tydlig uppdelning av roller och ansvar.

Den andra indikatorn är *informationsspridning*, med avseende på spridning av kunskap, idéer och information. I skola B har ledningsgruppsprotokollen sedan införandet blivit en viktig informationskälla för personalen. Det faktum att dessa i hög efterfrågas indikerar att personalen i hög grad ser sig berörda av det som diskuteras och beslutas på strategisk nivå. Inte bara vittnar det om förutsättningar för- och en vilja att bidra utan också en uppfattning av skolan som en enhet, en organisation. Informationstillgången är därmed en viktig förutsättning för att alla i verksamheten ska förstå sin del i helheten och tillsammans utveckla verksamheten.

Även om informationskanaler inte direkt ger förutsättningar för lärande kan de som i skola B:s fall skapa struktur och tydlighet i organisationen, så att alla vet vad som ska göras vid vilket moment, vilket bidrar till andra nyttor såsom ökad produktivitet och effektivitet. I skola B:s fall är informationskännedomen också ett resultat av att de flesta resultat och aktiviteter dokumenteras, där tydliga rutiner finns för att det som dokumenteras också används. Ett tydligt exempel på det är utvärderingar.

I både skola A och B ges lärare möjlighet att exempelvis redovisa resultat av lyckade undervisningsprojekt för övrig personal. I skola A beskrivs ett exempel med elevledda utvecklingssamtal som både personal och elever sett nyttan av och som förmedlades via ett så

kallat pedagogmöte. Det framgår att det nya arbetssättet på så sätt spreds till andra lärare där det på vissa håll har blivit en del av den ordinarie verksamheten vilket indikerar ett organisatoriskt lärande. Med organisatoriskt lärande avser jag en relativt bestående förändring som uppkommer till följd av nya insikter, kunskaper och förhållningssätt (Söderström 1996:11) Detta förutsätter också likt ovan i skola A:s fall att nya insikter bäddas in i organisationens uppbyggnad genom system och rutiner. Observera att ett lärande inte nödvändigtvis har positiva effekter då det finns risk att man lär in ”fel”.

		Skola A	Skola B
Faktor:	Interaktion		
Indikator:	Formella/informella mötesplatser	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ipadprojektet ➤ Lesson Study-projektet ➤ Veckomöten ➤ ”Korridor möten” 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Samplanering i ”spår” ➤ Lärarkonferenser ➤ Gemensamt fika
	Informationsspridning	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uppmärksammande av lyckade exempel 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uppmärksammande av lyckade exempel ➤ Utvärderingar ➤ Ledningsgruppsprotokoll

4.5.2 Öppenhet för omvärlden

Vad gäller faktorn *öppenhet mot omvärlden* menar jag att den kan förstås som bestående av två delar. Den ena delen förutsätter interaktion då den markerar ett aktivt inhämtande av- och sökande efter information medan den andra delen utgör ett mer passivt mottagande av detsamma.

Både skola A och B har vid olika tillfällen bjudit in aktörer utifrån till sin organisation. I skola A sker kontakten med omvärlden via deltagande i olika mässor men de har även varit värd och arrangerat en stor pedagogisk mässa vilket innebar att kontakter skapades med lärare från andra skolor. Här erbjöds möjligheten att som lärare hålla en miniföreläsning för de andra lärarna och det arrangerade även andra föredrag. Skola A visade här upp många av de arbetssätt och projekt som de arbetat med och diskussioner fördes tillsammans med lärare och andra elever kring pedagogik. Det som verkligen gör dem anslutna med den omgivande världen är dock det dagliga användandet av sociala medier såsom Twitter, bloggar och e-mail. Kontakten med omvärlden är viktig i den bemärkelsen att den kan hjälpa till att luckra upp invanda föreställningar och vidga

perspektiv. Inom innovationsforskningen bygger det utifrån ett handlingsorienterat perspektiv på att adoptera något (metod/tjänst/produkt) från ett sammanhang med ett annat ändamål och ge det en ny funktion (Frankelius & Utbult 2009) men även influenser i största allmänhet kan få positiva synergieffekter på utvecklingsarbete. I skola A har de alltid varit noga med att dela med sig av allting och tillgängliggöra saker för världen utanför. Det framgår att det inte har varit en medveten strategi utan skett naturligt i och med att de inte är ett vinstdrivande företag men de påtalar samtidigt att det är en del av marknadsföringen och viktigt för att klara konkurrensen från friskolorna. För både intendenten och IT-pedagogen vilka har erfarenheter från det privata näringslivet har det varit naturligt att namnge en produkt om man utvecklat den och också lansera den på en egen sajt. I och med att de pedagogiska produkterna då inte självklart associeras med skolarbete har de fått bärkraft och blivit välanvända. IT-pedagogen beskriver det som ett sätt att möta eleven i dess vardag - skolan ska inte vara något separat. Detta förhållningssätt visar på ett tydligt omvärldsperspektiv där man tar bärande tankar från en sektor till en annan och i detta fallet göra det till en viktig beståndsdel i den lokala skolutvecklingen. Det handlar om att koppla samman nyvunna insikter till handlingsidéer vilket jag bedömer utgjort goda förutsättningar för lärande. (Frankelius & Utbult 2009:149).

I skola A har inspiration hämtats från Asien för ett nytt sätt att planera undervisningen, en metod som går under namnet Lesson Study. Genom att lärarna filmade varandra i klassrummen och diskuterade lektionen i efterhand i grupp så framgår att medlemmarnas styrkor synliggjordes och trösklarna för rädslan att lära sig av andra kunde sänkas. Detta knyter an till Dixons (1994) resonemang om att det är genom uppgiften som människor lär. Genom att inhämta arbetssätt från en annan kontext och implementera den i den egna verksamheten bröts således perspektiv på flera led. För mig förefaller det utifrån teorin rimligt att funnits tydliga förutsättningar för organisatoriskt lärande då begreppet enkelt förklarar innebär att ett större antal personer gemensamt deltar i en förändring där den sociala processen blir viktig (Söderström 1996:56). Detta styrks också av Argyris (1999) som menar att ett ifrågasättande av invanda mönster och handlingsstrategier och att gemensamt förändra sitt handlande därefter är en av byggstenarna för att ett organisatoriskt lärande ska kunna uppstå.

I skola A har det framförallt från ledningens sida funnits en medvetenhet kring att skolan befinner sig i en konkurrenssituation och man har även agerat därefter. I skola B har idéer om arbetssätt hämtats dels från friskolor, bankvärlden och dels genom mässor som inte är direkt knutna till skolverksamhet. Rektorn beskriver relationen med friskolor och informella kontakter som en viktig källa för att utveckla verksamheten. Rektorn beskriver att hon från bankvärlden

kopierat ett sätt att kommunicera verksamhetens mål. Detta framstår dock mer som en ledningsstrategi men i förlängningen är det rimligt att anta att medarbetarnas sätt att se på verksamheten och verksamhetens uppdrag kan leda till en positiv förändring då lärande bygger på både konkreta erfarenheter och djupare reflektion, det vill säga att man både ser och förstår nyttan av ett arbetssätt (Olsson 2009). Utifrån ett individuellt perspektiv betraktas omvärlden som allting som återfinns utanför den egna världen, men i ett analogt resonemang kan även det som återfinns utanför den egna organisationen uppfattas som omvärlden. Att lära utifrån omvärlden handlar om vad vi uppfattar som ”erbjudanden” eller ”handlingsalternativ”. (Larsson 2004:58) Dessa kan vara mer eller mindre konkreta, som en direkt inbjudan att visa upp sin verksamhet eller delta i ett nätverk såväl som mer eller mindre fragmenterad information (Frankelius & Utbult 2009:150).

		Skola A	Skola B
Faktor:	Interaktion		
Indikator:	Formella/informella mötesplatser	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ipadprojektet ➤ Lesson Study-projektet ➤ Veckomöten ➤ ”Korridor möten” 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Samplanering i ”spår” ➤ Lärarkonferenser ➤ Gemensamt fika
	Informationsspridning	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uppmärksammande av lyckade exempel 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uppmärksammande av lyckade exempel ➤ Utvärderingar ➤ Ledningsgruppsprotokoll
Faktor:	Öppenhet för omvärlden		
Indikator:	Informationssökande	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produktutvecklingsstrategi privat sektor 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informella kontakter friskolor
	Externa informationskanaler	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vård för pedagogmässan ➤ Sociala medier 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ledningsprinciper näringslivet ➤ Principer från Kvalitetsledningsmodell

4.5.3 Erfarenheter

Som framgår av tidigare diskussioner avser jag med *erfarenheter* de lärdomar som är ett resultat av ett handlande mer av experimenterande karaktär i motsats till ett rutinartat handlande. I skola A berättar IT-pedagogen att han när han testat nya idéer, (vilket mynnat ut i elevbloggar, musiksajter, ett e-bibliotek etc.) känner han en tillit till att han har ledningens förtroende. Ett

konkret exempel på det är att han har ett eget kreditkort för att införskaffa saker till utvecklingsprojekt utan att ett beslut i ledningen måste tas. Egna initiativ och experimenterande möjliggörs alltså av ett tillåtande klimat och korta beslutsvägar. I litteraturen framhålls lärande främjas av mindre av kontroll och mer av decentralisering och befogenheter längre ner i organisationen (Ekman 2004:100, Larsson 2004:197). Lesson Study-projektet och Ipadprojektet öppnade upp formerna för kollegialt lärande. Att initiera arbetsätt som ligger utanför den ordinarie verksamheten, att göra något som inte tidigare gjorts kan tydligt kopplas till en form av *experimenterande* vilket också är en viktig beståndsdel i *erfarenhetsbegreppet*. Experimenterandet är ett sätt att dels aktivt pröva sina erfarenheter för att bibringa kunskap men också som ett verktyg för att skaffa sig nya erfarenheter och kunskap vilka tillsammans är klassiska grundbultar för lärande (Larsson 2004:37).

I skola B framstår inte experimenterande som ett utmärkande drag, däremot bör särskilt ett exempel framhållas: Rektorn gjorde ett aktivt val att genom ta in Ipad i undervisningen under en testperiod trots den centrala IT-enhetens ovilja. Detta visade sig vara ett beslut som sedermera gjorde att Ipad blev en del av hela organisationens arbetssätt. Utifrån teorin kan detta beskrivas som att "lära genom att göra" vilket är själva grunden för att skaffa sig erfarenheter. Det aktiva handlandet ska inte underskattas i detta avseende. Valet stod fritt för lärarna om de ville använda sig av Ipad eller inte och de fick själva fundera över användningsmöjligheterna vilket borde skapat nya upplevelser och tankeprocesser som genererade ett annat sätt att arbeta. Med tanke på att Ipadanvändandet har bidragit till skolans utveckling är det rimligt att anta att det funnits förutsättningar för erfärande, reflektion och begripliggörande vilket är grunden i det erfarenhetsbaserade lärandet (Kolb 1984). Denna typ av lärande skiljer således från det lärande som uppstår genom de erfarenheter som ackumuleras via vardagliga upplevelser och intryck. Utvecklingslogiken förutsätter således en övergång från en repetitiv handlingsnivå mot ett handlande baserat på erfarenheter och reflektion (Ellström 1992, 1996). Vidare kan vi konstatera att erfarenheter genom experimenterande många gånger förutsätter ett visst mått av risktagande såsom i Skola B:s fall (Chiva et al 2007:226).

		Skola A	Skola B
Faktor:	Interaktion		
Indikator:	Formella/informella mötesplatser	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ipadprojektet ➤ Lesson Study-projektet ➤ Veckomöten ➤ ”Korridor möten” 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Samplanering i ”spår” ➤ Lärarkonferenser ➤ Gemensamt fika
	Informationsspridning	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uppmärksammande av lyckade exempel 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uppmärksammande av lyckade exempel ➤ Utvärderingar ➤ Ledningsgruppsprotokoll
Faktor:	Öppenhet för omvärlden		
Indikator:	Informationssökande	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produktutvecklingsstrategi privat sektor 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informella kontakter friskolor
	Externa informationskanaler	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vård för pedagogmässan ➤ Sociala medier 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ledningsprinciper näringslivet ➤ Principer från Kvalitetsledningsmodell
Faktor:	Erfarenheter		
Indikator:	Experimenterande (handling)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utvecklingsprojekt 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Införandet av Ipad

Tabell 2. En beskrivning av likheter och skillnader i förekomst av- och förutsättningar för lärande

Som framgått av beskrivningarna av respektive skolas förändringsarbete och i tabell 2 ovan står det att finna beröringspunkter såväl som olikheter skolorna emellan vilka är intressanta att diskutera ur ett lärandeperspektiv. Jag kommer också att diskutera vilken relation faktorerna har till varandra och vilka slutsatser man kan dra av detta. Låt oss börja med att diskutera de huvudsakliga likheterna och vad dessa säger oss.

Utifrån sammanställningen i tabell 2 ovan finns det i respektive skola händelser som tyder på förekomst av organisatoriskt lärande i förändringsprocessen. Låt oss börja med faktorn *interaktion*. Som nämndes i inledningskapitlet är det inte alltid att personalen i skolan ser sig själva som en del av en organisation. I bägge skolorna finns tydliga indikationer på att respondenterna uppfattar skolan som en organisation och sig själva som en del i den. I skola A bygger mitt resonemang i första hand på de samverkansprojekt som ägt rum och resultaten av dessa. Genom att arbeta och interagera tillsammans kring en och samma uppgift kunde kunskap synliggöras och

i kombination med kollektiv reflektion byggdes gemensamma intentioner upp. Andra konkreta händelser som bidragit till denna helhet är strategin att inkludera samt aktivera personalen i arbetet mot skolans mål och resultatet av detta. I skola B har själva organisationsstrukturen med blandklasser gett förutsättningar för organisatoriskt lärande även om samplanering av undervisning skett på frivillig basis och det är oklart i vilken utsträckning det använts. Vad som däremot framgår tydligare är att det finns en medvetenhet kring att skolans uppdrag är det som måste genomsyra det dagliga arbetet. Genom att utgå från skolans uppdrag och kartlägga och beskriva processer utifrån kärnverksamheten har diskussioner kring pedagogik fått komma i kommit i främsta rummet. Interaktion är här nyckelordet för att gå från individer som lär till en hel organisation som lär och det har framförallt i Skola B understötts av effektiva informationskanaler. Gemensam interaktion förutsätter i sin tur mötesplatser, där forumen som sådana utgör en viktig förutsättning för organisatoriskt lärande. Min uppfattning är alltså att ovanstående konkreta exempel är det som har skapat en gemensamhet som grupp som är ett avsteg från den traditionella synen på lärarrollen som frikopplad från övriga lärare.

Följande resonemang utgår från faktorn *öppenhet för omvärlden*. I bägge skolorna har det funnits ett sökande efter idéer och synsätt utanför organisationen. Såväl genom sociala media som genom personliga kontakter har influenser hämtats såväl från andra skolor som från näringslivet. På samma sätt som de har sökt sig ut har de också släppt in den värld som existerar utanför skolan. Framförallt i skola A har man anpassat sig till elevens vardag och tidsandan i stort. Detta visar på en medvetenhet att den som inte anpassar sig till en förändrad omvärld tvunget kommer halka efter. I detta handlar det också om att förstå vikten av att agera som en aktör på en marknad. Genom att perspektiv fått brytas med omvärlden har förutsättningar för nya insikter och ny kunskap skapats och inte sällan har detta skett i grupp vilket indikerar goda förutsättningar för ett organisatoriskt lärande.

Med utgångspunkt i faktorn *erfarenheter* så är det gemensamt för skolornas utveckling att man har sökt sig bort från traditionella sätt att styra och planera verksamheten samt undervisa. Genom att personalen har tillåtits att pröva sig fram och utveckla nya arbetssätt och sedan integrera dessa i system och rutiner har man i respektive skola lyckats åstadkomma en i någon mån varaktig förändring. Men att införa nya arbetssätt som fungerar och används förutsätter också att det skett en mental förändring hos organisationens medlemmar. Genom att individer tillåtits gå utanför ramarna och söka svar på frågor genom nya metoder och arbetssätt finns det goda skäl att anta att förutsättningarna för lärande har ägt rum. Som antyds ovan ska erfarenheter

och tolkningen av densamma ses som en relation. Det är individens tidigare erfarenheter, personliga karaktäristiska och nuvarande omständigheter som lärandet skapas inom (Larsson 2004). Erfarenheterna och sammanhanget ska alltså ses som en relation vari lärandet äger rum. Reflektion framstår i enlighet med Kolbs tankar vara en viktig komponent för förståelse och sedermera lärande. Förståelsen för sitt egna arbete är själva grunden för lärandet och det är i reflekterandet som denna kan uppstå. Att tid har sanktionerats för att arbeta och testa sig fram, vilket rimligtvis borde innefatta tid till reflektion över befintliga och nya arbetssätt kan framförallt i skola A ses som ett viktigt inslag för utveckling. Men även i skola B finns tecken på att ett reflekterande ägt rum. Själva införandet av I-pads är i sig ett exempel på en experimenterande handling men gällande förekomsten av reflektion togs beslutet att var och en fick bestämma i vilken grad och på vilket sätt de ville nyttja den nya tekniken i undervisningen. Reflektionsmomentet blir här ett bärande element i utvecklingen av den nya undervisningstekniken, dvs. utvecklingen är beroende av att man i efterhand reflekterar över utfallet antingen på egen hand eller i dialog med andra. Tolkningen av upplevelsen beror av individen och dess förmåga. Att transformera erfarenheten till ett nytt handlingsmönster för att sedan dra slutsatser utifrån detta nya handlande är det som skapar det erfarenhetsbaserade lärandet (Larsson 2004).

Precis som framgått av teorigenomgången överlappar faktorerna ofta varandra och ska därmed inte ses som isolerade funktioner. Ett exempel är i Skola B där den informella kontakten med banksektorn nyttjades via *interaktion* som också karakteriserades av ett aktivt sökande och tillvaratagandet av idéer vilket visar på *öppenhet mot omvärlden* medan experimenterandet, i form av införandet av kommunikationsstrategier från banksektorn skapade *erfarenheter* som sedan blev en del av styrningen (även om det i detta fallet inte skapade ett organisatoriskt lärande). Många gånger förutsätter en del av lärandets beståndsdelar andra delar som exempelvis interaktion. Men knäckfrågan är inte om man erfar, interagerar eller är öppen för omvärlden utan på vilket sätt man gör det och om det inom ramen för organisationen finns en öppen inställning till att möjliggöra experimenterande, reflektion och transformation av insikter till handling. Låt oss nu diskutera vad olikheterna i förekomst av- och förutsättningar för lärande kan betyda.

Utgångspunkten för olikheterna i förutsättningar för lärande skolorna emellan ligger för det första i att skolorna vid startpunkten för respektive förändringssatsning befann sig i två helt olika ekonomiska lägen. Skola B hade vid tillfället - och har fortfarande - en god ekonomi medan skola A fick inleda med att genomföra kraftiga ekonomiska åtstramningar. Drivkrafterna till att

förändra såg därmed väldigt olika ut vilket är intressant i sig. Skola A har ett tydligare inslag av mötesplatser där lärarna kunnat lära av varandra medan Skola B haft tydligare strukturer för att sprida information. Skola B:s kontakter med omvärlden har skett främst genom nätverkande med friskolor medan Skola A har kommunicerat via sociala medier men även via deltagande i pedagogiska mässor. Skola A har arbetat med många utvecklingsprojekt medan skola B har arbetat med systematiskt kvalitetsarbete med processledning som grund.

Olikheterna till trots menar jag att det är som är mest intressant är likheterna som står att finna i olikheterna. Vad som är gemensamt för skolorna är att det båda haft en övertygelse om att skolan måste omdefinieras och att det finns mycket att lära av världen utanför. I båda skolorna har man också sett värdet av att lyfta goda exempel och göra sig av med gamla föreställningar såsom ”jante”⁴ vilket i respektive skola setts som det största hindret för utveckling. Båda skolorna präglas av ett tillåtande och uppmuntrande klimat där ledningen i gengäld kräver ett stort engagemang. Ledningsgrupperna består av människor som tänker olika, vilket varit en uttalad strategi för att skapa en fungerande dynamik. Konflikter är i båda skolorna ett nödvändigt inslag för att skapa en kritisk massa och på så sätt våga förändra saker som inte fungerar. I ledningen har man heller inte varit rädda för att ta obekväma beslut i syfte att göra sig av med det som inte är värdeskapande. Uppdraget är tydligt kommunicerat och genomsyrar det dagliga arbetet. Man har vidare haft en förmåga att nyttja kompetens på rätt sätt och på ett strategiskt sätt förändrat strukturen för roller och ansvar. Eldsjälar som lyfter de andra har funnits såväl i ledning som ute i verksamheten vilka också fått friheten att växa exempelvis i form av extra tilldelning av tid och resurser för att utveckla skolan.

Slutsatsen är att det trots olikheter i arbetssätt finns många svårsmätbara faktorer som förenar skolorna. Det är därmed rimligt att anta att de faktorer som finns på plats i båda skolorna i någon mån är viktiga villkor för framgångsrik förändring och utveckling.

5. SLUTSATSER OCH AVSLUTANDE DISKUSSION

Denna studie har belyst och analyserat vilken betydelse lärande har haft i två större förändringsåtgärder i två skolor. Slutsatsen är att de lyckade åtgärder delvis kan förklaras av

⁴ Jantelagen är tio ”budord” präglad av avundsjuka vars kärna består i att ”du inte ska tro att du är någon”. Lagen hittades på av författaren Aksel Sandemose och gestaltas i romanen ”En flykting korsar sitt spår” och publicerades 1934.

skolornas förutsättningar för lärande såsom *interaktion, öppenhet mot omvärlden* och nyttjandet av *erfarenheter*. Andra faktorer som också visat sig viktiga är kompetens och ett tillåtande klimat.

Trots att skolorna har haft tämligen olika arbetssätt har studiens resultat visat att finns det gemensamma faktorer som utgör villkor för lärande i respektive skola. Bägge skolorna har lyckats med något som kan liknas vid de teoretiska beskrivningarna av organisatoriskt lärande, det att åstadkomma en varaktig förändring av ett kollektivt, reflektivt handlande i arbetet. Detta har i skola A huvudsakligen skapats genom samarbeten över organisationsgränserna i utvecklingsprojekt som skapat synergieffekter och i Skola B genom ett processorienterat arbetssätt där dokumentation, utvärderingar och rutiner skapat transparens och förståelse för det kommunala uppdraget. Annorlunda uttryckt har respektive skola lyckats med att skapa en förståelse för att skolan är en organisation och i linje med det samordnat kompetensen till att arbeta fokuserat mot att förbättra skolan som helhet. De övriga faktorerna som visat sig ha betydelse för skolornas utveckling nämndes vara kompetens och ett tillåtande klimat. I skola A fanns en utmärkande IT- och marknadsföringskompetens som kom till uttryck och utvecklades genom experimenterande handlingar. Framgången kan här ses som en blandning av fallenhet respektive förmåga att formulera problem och hitta passande lösningar. I skola B tog kompetens sig uttryck genom ett aktivt ledarskap och kunskap kring arbetsprocesser och vikten av allas delaktighet. Man kan inte nog understryka vikten av kompetens i dagens kunskapssamhälle för att åstadkomma utveckling. Precis som antyds i skolexemplen ska kompetens förstås dels som något man besitter men som antar sitt värde i hur den används, i själva handlingen.

Ett tillåtande klimat återfinns i båda skolorna vilket i hög grad speglas av ledarskapet i respektive skola. Det finns en uppmuntran till att tänka nytt, där misslyckande inte bestraffas samtidigt som konflikter och diskussioner förefaller vara nödvändiga för att utveckla skolan. Ett tillåtande klimat bygger på tillit och lyfts ofta fram som avgörande för innovationers uppkomst. Det finns dock viss forskning som visar att alltför stark tillit riskerar att skapa grupptänkande och alltför mycket ja-sägare. Vissa forskare pekar också på kopplingen mellan trygghet och incitament och incitament och utveckling där alltför hög grad av upplevd trygghets påstås ha negativa effekter på utveckling. De flesta sluter dock upp bakom vikten av att lära av misstagen (Vinnova 2013).

Min förhoppning är att jag genom att lyfta fram förutsättningar för lärande som villkor för förändring kan bidra till att andra organisationer funderar över vilka faktorer som främjar eller hindrar utveckling i deras egna verksamheter. Det är mycket möjligt att mina slutsatser säkert

hade kunnat se annorlunda ut om jag valt andra teoretiska utgångspunkter. Med det i åtanke så menar jag att på samma sätt som skolan mår bra av att belysas ur ett organisatoriskt perspektiv kan andra organisationer tjäna på att bli belysta utifrån ett pedagogiskt perspektiv. Jag tänker närmast på feedbackbegreppet som inte mer än hastigast berörts i teorigenomgången. I den litteratur som behandlar organisatoriskt lärande har feedback inte någon framskjuten roll. Att lärande uppstår genom feedback bygger på tanken att lärande sker i en kommunikativ och interaktiv process. Om målet är att uppnå ett lärande och utveckling i verksamheten tror jag att organiserade former för rätt och effektiv feedback kan utgöra ett intressant uppslag för framtida forskning.

Referenser

Litteratur

- Ahrenfelt, Bo (1995). *Förändring som tillstånd: att leda förändrings- och utvecklingsarbete i företag och organisation*. Lund: Studentlitteratur
- Almqvist, Roland M. (2006). New public management: NPM : om konkurrensutsättning, kontrakt och kontroll. 1. uppl. Malmö: Liber*
- Alvesson, Mats & Skoldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. 2., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur*
- Argyris, Chris. & Schön, Donald A. (2001). *Organizational learning II theory, method, and practice*. Enskede: TPB
- Baumard, Philippe (1999). *Tacit knowledge in organizations*. London: SAGE
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. (3. ed.) Oxford: Oxford University Press
- Cedstrand, Sofie (2011). *Från idé till politisk verklighet: föräldrapolitiken i Sverige och Danmark*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2011
- Christensen, Tom (2005). *Organisationsteori för offentlig sektor. 1. uppl. Malmö: Liber*
- Esaiasson, Peter (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad. 4., [rev.] uppl. Stockholm: Norstedts juridik*
- Dixon, Nancy M. (1994). *The organizational learning cycle: how we can learn collectively*. London: McGraw-Hill
- Ekman, Annalill (2004). *Lärande organisationer i teori och praktik: Apoteket lär*. Diss. Uppsala : Univ., 2004
- Ellström, Per-Erik (2005). *Kompetensutveckling på arbetsplatsen: förutsättningar, processer, effekter*. Linköping: Centrum för studier av människa, teknik och organisation, Univ.
- Frankelius, Per & Utbult, Mats (2009). *Den innovativa kommunen: lärdomar från åtta kommuner och relevant forskning*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting
- Granberg, O. (2009). *Lära eller läras: om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet. (2., uppdaterade och omarb. uppl.)* Lund: Studentlitteratur.
- Granberg, Otto. & Ohlsson, Jon. (2012). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Johanneshov: TPB
- Hammarén, Stefan (1997). *Organisationslära: klassiska frågor- nya perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Handy, Charles B (1989[1990]). *The age of unreason*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press
- Hansson, Henrik (1998). *Kollektiv kompetens: en studie av skicklig interaktiv handling*. Diss. Göteborg : Univ., 1999
- Hedberg, Bo (1979). *How organizations learn and unlearn*. Stockholm: Arbetslivscentrum
- I: Söderström, Magnus (1996). *Hur lär organisationer?: en diskussion om det organisatoriska lärandets nyckelfrågor*. Solna: Arbetslivsinstitutet
- Larsson, Pär (2004). *Förändringens villkor: en studie av organisatoriskt lärande och förändring inom skolan*. Diss. Stockholm : Handelshögsk., 2004

- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Lave, Jean. & Wenger, Etienne. (red.) (1991). *Situated Learning [Elektronisk resurs] : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
Tillgänglig på Internet: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Maltén, Arne (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur
- Mattsson, Peter (1995). *Generativt lärande: en miljöpedagogisk studie av kunskapsintensiva industriföretag 1991-1993*. Stockholm: Univ.
- Lindgren, Lena (2006). *Utvärderingsmonstret: kvalitets- och resultatmätning i den offentliga sektorn*. Lund: Studentlitteratur
- Polanyi, Michael (1983[1966]). *The tacit dimension*. Repr. Gloucester, Mass.: Peter Smith
- Probst, Gilbert J.B & Büchel, Bettina S.T. (1996). *Organizational learning : the competitive advantage of the future*, London : Prentice Hall. I: Ekman, Annalill (2004). *Lärande organisationer i teori och praktik: Apoteket lär*. Diss. Uppsala : Univ., 2004
- Rogers, Everett M. (1962). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press of Glencoe
- Sandberg, Jörgen & Targama, Axel (1998). *Ledning och förståelse: ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur
- Schein, Edgar H. (1992). *Organizational culture and leadership*. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass
- Senge, Peter M. (1995). *Den femte disciplinen: den lärande organisationens konst*. Stockholm: Nerenius & Santérus
- Soward, D (2007). *Learn to learn as an organization*. Contractor Magazine;Jun2007, Vol. 54 Issue 6, p65
- Strannegård, L et. al. (2007). *Den omätbara kvaliteten* Norge: Nordstedts Akademiska förlag
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Söderström, Magnus (1996). *Hur lär organisationer?: en diskussion om det organisatoriska lärandets nyckelfrågor*. Solna: Arbetslivsinstitutet
- Teorell, J. & Svensson, T. (2007). *Att fråga och svara. Samhällsvetenskaplig metod*. (1. uppl.) Stockholm: Liber
- Yin, Robert K. (1989). *Case study research: design and methods*. Rev. ed. Newbury Park, Calif.: Sage Publications
- Örtenblad, Anders (2009). *Lärande organisationer : vad och för vem? / Anders Örtenblad*. 1. uppl. Malmö: Liber

Artiklar och Working Papers

Ang, S and Joseph, D (1996). *Organizational Learning and Learning Organizations: Triggering Events, Processes and Structures*, Proceedings of the Academy of Management Meeting 1996, Aug. 9-12, Cincinnati, Ohio.

Brattström, Anna (2012). *Organisering för innovation i sjukvården*. Report, Leading Health Care

Chiva, R., Alegre, J. & Lapiedra, R. (2007). Measuring organizational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, 28 (3/4), 224-242.

Collier, David (2011). *Understanding Process Tracing*, Political Science & Politics / Volume 44 / Issue 04 / October 2011, pp 823-830

Dodgson Mark (1991). *The Management of Technological Learning*, Berlin: De Gruyter

Dodgson Mark (1993). *Organizational learning: A review of some literatures*. *Dodgson Organization Studies*, pages 375-394

Flyvbjerg, B. (2003). Fem missförstånd om fallstudieforskning. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 106 (3), s. 185-206

Garratt, Robert (1987). *The Learning Organization*, London: Fontana/Collins

Garvin, David A., *Building a Learning Organization*, Harvard Business Review, vol.71, issue 4, 2000.

Hood Christopher (1995). *The "New Public Management" in the 180s: Variations on a Theme*, *Accounting, Organizations and Society* 20 (2/3) 1995 93-109.

Kim, Daniel H (1993). *A Framework And Methodology for Linking Individual and Organizational Learning: Applications in TQM and Product Development*, Massachusetts Institute of Technology

Pautzke, G (1989). *Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis: Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens*. Kirsch, Herrsching. I: Martin, Andreas & Brun, Roman (2009). *Applying Organizational Learning to Enterprise Knowledge Maturing*, Proceedings of I-KNOW '09 and I-SEMANTICS '09 2-4 September 2009, Graz, Austria

Övriga källor

Lean och systemsyn i stat och kommun: förutsättningar, hinder och möjligheter : sekretariatsrapport. (2012). Stockholm:

Fritze. Tillgänglig på Internet: <http://www.innovationsradet.se/wp/wp-content/uploads/2012/02/Forskningsoversikt-lean.pdf>

Innovativa kommuner. Vinnova 2013:10. Tillgänglig på internet:

http://www.vinnova.se/upload/EPiStorePDF/vr_13_10.pdf

Skola i Världsklass: De första resultaten från Prio-projektet. SKL. Tillgänglig på internet:

http://www.skl.se/BinaryLoader.axd?OwnerID=2e3eae7-cd0e-4e09-a4c6-527aa0b2e139&OwnerType=0&PropertyName=EmbeddedImg_901f0ea7-4575-4e2f-84b2-6b5ecc3aa867&FileName=%5c%5cstovs01.kolan.org%5cusers%24%5ceng%5cMy+Documents%5cSkola+i+v%C3%A4rldsklass+-+resultat+fr%C3%A5n+PRIO.pdf&Attachment=False

Hemsida 1: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/11/84/529b3cb3.pdf> (avläst 2013-02-20)

Hemsida 2: <http://www.dn.se/debatt/s-kraver-extra-debatt-i-riksdagen-om-skolan/> (avläst 2013-05-05)

Hemsida 3: <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella-studier/pisa/sverige-tappar-i-bade-kunskaper-och-likvardighet-1.96011> (avläst 2013-03-25)

Hemsida 4: www.skolverket.se (avläst 2013-05-23)

Bilaga 1. Intervjuguide

Inledning

- Presentation av intervjuperson (roll, funktion, utbildningsbakgrund, antal år i organisationen)
- Presentation av organisationen (startår, hur de organiseras, antal elever, lärare, personal, etc.)

Tema: Förändringsresan

Inför förändringsarbetet

- Kan du berätta om bakgrunden till förändringsresan? Vem/vilka initierade förändringsarbetet och varför?
- Sattes det upp några mål på kort respektive lång sikt?
- Hur organiserades förändringsarbetet?
- Gjordes det något form av förarbete?
- Hur förankrades förändringsinitiativet bland lärare och personal? Hur reagerade de?
- Fanns det några särskilt betydande åtgärder som sattes in och i sådana fall när i tid?
- Har du arbetat med någon typ av förändringsarbete tidigare? Om ja, vilka erfarenheter har du haft nytta av och på vilket sätt?

Genomförandet

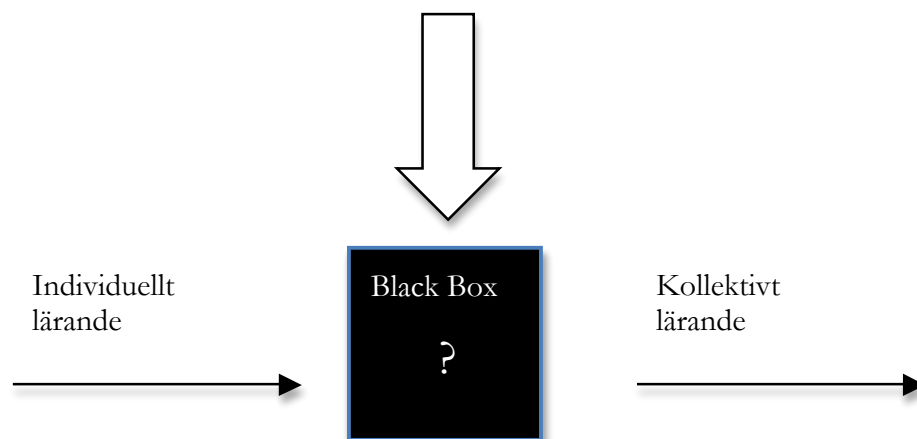
- Fanns det några formella beslut som spelade stor roll för det fortsatta arbetet?
- Fanns det några speciella händelser utanför organisationen som spelade roll för arbetet?
- Hur såg din roll ut formellt? Hur såg din roll ut i praktiken?
- Stötte ni på några motgångar under arbetets gång? Om ja, hur hanterades dem?
- Vilka anser du var de tuffaste utmaningarna i förändringsarbetet?
- Vilka anser du vara de mest framträdande framgångsfaktorerna i ert förändringsarbete?

Efter förändringsarbetet

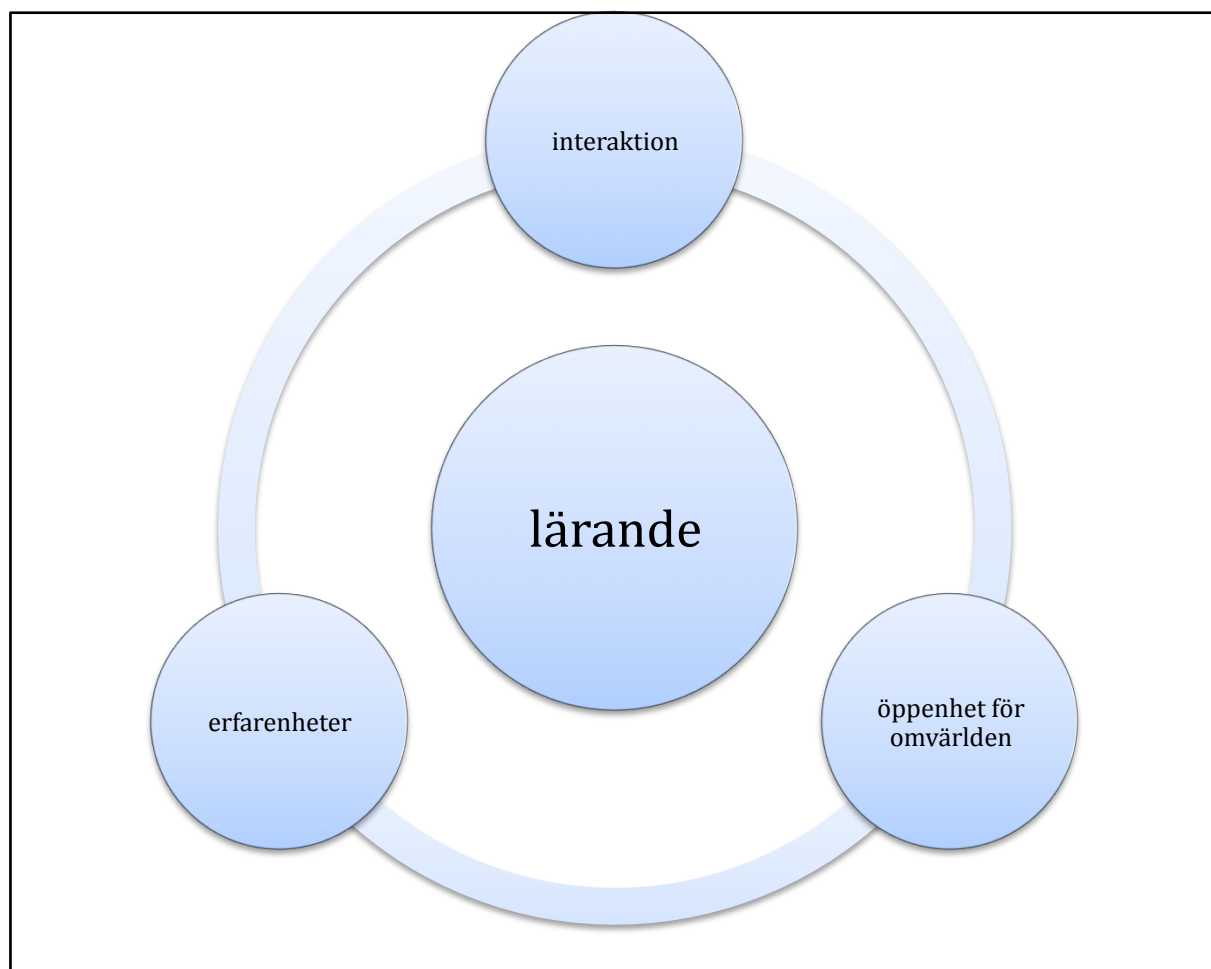
- Har det gjorts några uppföljningar eller utvärderingar?
- Hur ser du på er skola nu jämfört med hur du såg på den innan förändringen?
- Om ni rekryterar en ny lärare till skolan, hur får han/hon lära sig hur ni arbetar?
- Är det något du vill lyfta fram som varit viktigt för utvecklingen som vi inte berört?

Bilaga 2. Tabell- och figurförteckning

Figur 1. Från individuellt till kollektivt lärande



Figur 2. Analysram, lärandets komponenter



Faktor	Indikator
Interaktion	1. Informella/formella mötesplatser 2. Informationsspridning
Öppenhet mot omvärlden	1. Externa informationskanaler 2. Informationssökande
Erfarenheter	1. Experimenterande (handling)

Tabell 1. Utvecklad analysram

		Skola A	Skola B
Faktor:	Interaktion		
Indikator:	Formella/informella mötesplatser	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ipadprojektet ➤ Lesson Study-projektet ➤ Veckomöten ➤ ”Korridor möten” 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Samplanering i ”spår” ➤ Lärarkonferenser ➤ Gemensamt fika
	Informationsspridning	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uppmärksammande av lyckade exempel 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uppmärksammande av lyckade exempel ➤ Utvärderingar ➤ Ledningsgruppsprotokoll
Faktor:	Öppenhet för omvärlden		
Indikator:	Informationssökande	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produktutvecklingsstrategi privat sektor 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informella kontakter friskolor
	Externa informationskanaler	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vård för pedagogmässan ➤ Sociala medier 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ledningsprinciper näringslivet ➤ Principer från Kvalitetsledningsmodell
Faktor:	Erfarenheter		
Indikator:	Experimenterande	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utvecklingsprojekt 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Införandet av Ipad

	(handling)		
--	------------	--	--

Tabell 2. En beskrivning av likheter och skillnader i förekomst av- och förutsättningar för lärande