



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Läsutvecklingsschema, LUS, som verktyg för mål- och resultatstyrning i och för skolutveckling

En fallstudie av tre kommunala grundskolor i ett rektorsområde

**Camilla Haglund**

---

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Speciallärar- och specialpedagogprogrammen  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt/2014  
Handledare: Ann-Katrin Swärd  
Examinator: Mona Arfs  
Rapport nr:

## Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Speciallärar- och specialpedagogprogrammen/SLP600 och SPP 600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT/2014  
Handledare: Ann-Katrin Swärd  
Examinator: Mona Arfs  
Rapport nr:  
Nyckelord: LUS, läsutvecklingschema, skolutveckling, specialpedagogik, läs- och skrivsvårigheter, läsning, mål- och resultatstyrning

---

**Syfte:** Syftet med denna studie är att undersöka och jämföra olika professioners, i ett rektorsområde, syn på användningen av LUS som verktyg i mål- och resultatstyrning i och för skolutveckling.

**Teori:** Studien är en fallstudie. Resultatet relaterar till tre olika skolutvecklingsteorier.

**Metod:** För att få tillgång till de olika professionernas beskrivningar enligt ovan har halvstrukturerade intervjuer genomförts individuellt med specialpedagoger, rektorer och högre befattningshavare, i studien benämnda chefer. För att få tillgång till lärares beskrivningar har fokusgruppintervjuer använts. Samtliga intervjuer utom en, där informanten inte önskade, spelades in. Alla inspelade intervjuer transkriberades till datorskrift. Analysen genomfördes med kodning, kategorisering och underteman.

**Resultat:** Arbetet med LUS startade utifrån lärares och speciallärares intresse och behov för att öka elevernas måluppfyllelse. Områdeschefen beslutade att samtliga skolor skulle arbeta systematiskt med LUS för att utveckla undervisningen och därmed öka måluppfyllelsen för eleverna. Hur skolorna använder LUS idag ser olika ut, men något gemensamt arbetssätt för att utveckla pedagogiken finns inte. Systematik finns dock på någon skola i uppföljning av lärares egna planeringar och uppsatta mål för klassen. Flertalet uppger att LUS för dem är en inrapportering. Bedömningen ska ske 3-4 ggr per läsår. Rektorer ger huvudsakligen återkoppling i form av statistik.

Den didaktiska utveckling som en följd av LUS-arbetet ser olika ut mellan skolorna. Enskilda lärare utvecklar ständigt undervisningen utifrån resultaten, men för de flesta är det ett ensamarbete där resultaten endast rapporteras. En lärare anger en didaktisk konsekvens, vilken är att undervisa om lässtrategier. Övriga konsekvenser är av organisatorisk karaktär, som läsgrupper, mer lästid på schemat och LUS-märkning av skolans biblioteksböcker. Lärarna saknar rektor som pedagogisk ledare i LUS-arbetet, medan rektorerna menar att LUS är ett prioriterat område, men rektorerna i sin tur saknar visioner, ledning och menar att lärare själva också måste ta ansvar för uppdraget. Samtliga är positiva till mål- och resultatstyrning och till möjligheterna med LUS.

Resultatet presenteras i de underteman som framkom, vilka är *förståelse och samförstånd, kultur och förväntningar, samt kommunikation och ledning.*

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Centrala begrepp .....	2
2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning .....	3
2.1 Specialpedagogik - en historisk återblick .....	3
2.3 Specialpedagogisk forskning .....	4
2.3 Perspektiv på specialpedagogik i dagens skola .....	5
2.4 LäsUtvecklingsSchema - LUS .....	6
2.5 Läsning och dess förhållande till lärande .....	7
2.6 Mål- och resultatstyrning .....	8
2.7 Skolutveckling .....	12
2.8 Bergs teori - Frirummet för skolutveckling .....	13
2.9 Blossings teori - En skolförbättringsmodell .....	14
2.10 Scherps teori - Problembaserad skolutveckling .....	14
3. Syfte.....	15
3.1 Frågeställningar .....	15
4. Metod.....	15
4.1 Kvalitativ ansats.....	15
4.2 Val av metod .....	16
4.3 Urval .....	17
4.4 Genomförande av intervjuerna .....	19
4.4.1 Individuella intervjuer .....	19
4.4.2 Fokusgruppintervjuer .....	20
4.5 Bearbetning av empiri .....	20
4.6 Studiens analys- och tolkningsförfarande .....	21
4.7 Studiens reliabilitet och validitet .....	21
4.8 Etiska ställningstaganden .....	22
5. Resultat .....	23
5.1 Förståelse och samförstånd .....	23
5.2 Kultur och förväntningar .....	28
5.3 Kommunikation och ledning .....	33
6. Diskussion.....	39
6.1 Metoddiskussion .....	39
6.2 Resultatdiskussion .....	39
6.2.1 Förståelse och samförstånd .....	39
6.2.2 Kultur och förväntningar .....	41
6.2.3 Kommunikation och ledning.....	43
6.2.4 Specialpedagogiska implikationer och avslutande ord .....	45
7. Referenser .....	46
8. Bilagor .....	51

- 8.1 Bilaga 1 Missiv
- 8.2 Bilaga 2 Missiv
- 8.3 Bilaga 3 Intervjuguide - lärare i fokusgrupp
- 8.4 Bilaga 4 Intervjuguide – specialpedagoger/speciallärare
- 8.5 Bilaga 5 Intervjuguide – rektorer & chefer

# 1. Inledning

De senaste åren har det varit stort fokus på skolan i Sverige. Utbildningsministern, Jan Björklund (Fp), har under de senaste två mandatperioderna lyft skolan på den politiska agendan, där frågor som ordning och reda, kunskap, katederundervisning, resultat och mycket annat ständigt debatteras. Flera reformer har genomförts bl.a. beträffande lärarutbildningen, lärarlegitimation, delar av skollagen, utökad tid för ämnet matematik, ökade befogenheter för lärare och rektor att vidta åtgärder för att öka arbetsro och ordning i skolan, nya kursplaner och mycket annat.

Hösten 2013 presenterades den senaste PISA-rapporten (Skolverket, 2013), vilken visar att svenska elever presterar sämre i läsförståelse, matematik och naturkunskap än tidigare i förhållande till nationella och internationella jämförelser. Parallellt med dessa debatter, reformer och resultat relateras det, inte minst i media, till styrningen av skolan och det under decennier sjunkande förtroendet för lärarna, deras mandat och löner. Många söker ge svar på orsakerna bakom PISA-studiens resultat och presentera lösningar för framtiden att erbjuda en bättre skola. En del förespråkar återigen ett ökat mandat för lärarna att få undervisa i fred och öka deras autonomitet och återupprätta tidigare status i professionen. Andra vill öka kraven på lärarutbildningen, kraven på behörighet hos yrkesverksamma lärare och återta ett förstatligande av skolan, inte minst för ökad likvärdighet.

Samma år som anges ovan kom jag i kontakt med ett rektorsområde i en av Sveriges storstäder, där LUS – LäsUtvecklingsSchema används systematiskt. Lärarna genomför avstämningen, ”lusar eleverna”, med bedömningsverktyget tre gånger per läsår för samtliga elever i år F (förskoleklass) till år 9 på områdets fyra grundskolor. Jag blev nyfiken på varför rektorsområdet valt just det bedömningsinstrumentet, vilket syftet var och hur resultaten sedan användes på skolorna. Mot bakgrund av de senaste årens debatt och reformer av skolan vill jag undersöka hur rektorsområdet använder LUS i skolutvecklande syfte, för att öka kvaliteten i skolan och elevernas resultat. Jag vill också undersöka hur olika professioner i stadsdelen ser på arbetet med LUS dels ur ett rent didaktiskt, men också ur ett generellt skolutvecklande perspektiv.

Ur specialpedagogiskt perspektiv blev det intressant för mig att gå vidare med mina frågor. För närvarande studerar jag till både speciallärare och specialpedagog. Frågan är intressant för mig ur båda blivande professioners perspektiv, dels didaktiskt, men också utifrån en speciallärares och specialpedagogs skolutvecklande roll enligt examensordningen (SFS 2007:638). Det blev ett naturligt val för mig då jag skulle välja ämne för denna uppsats. Både specialpedagogen och specialläraren har ett särskilt ansvar för elever i behov av särskilt stöd, men även för skolutveckling, att verka för goda lärmiljöer och alla elevers rätt att nå kunskapskraven utifrån sina förutsättningar och med den stöttning de behöver. I Skollagens (2010:800) tredje kapitel står att alla elever ska ges den stimulans och de utmaningar de har behov av, och särskilt stöd om en utredning visar att eleven har sådant behov.

Att läsförmågan har stor betydelse för elevers övriga skolprestationer känner forskningen till. En del av den forskning som finns på området presenteras i denna uppsats. Det kan därför betraktas som relevant att det aktuella skolområdet har sin utgångspunkt i just läsning för sin mål- och resultatstyrning. Beträffande mål- och resultatstyrning och dess effekter på områdets skolutveckling är teorier om just mål- och resultatstyrning och skolutveckling intressanta att relatera till.

För att öka förståelsen för mina framtida yrken och professioner, min didaktiska roll i elevernas läsutveckling och övriga skolframgångar, men också min roll i den övergripande skolutvecklingen är det relevant att studera detta skolområdes ambitioner och hur dess arbete ser ut. Då speciallärare och specialpedagoger ofta samverkar med flera aktörer inom skolan, och samtliga ingår i skolutveckling, har jag valt att undersöka frågan på flera nivåer.

Med studien vill jag alltså undersöka möjligheterna med bedömningsinstrumentet LUS som verktyg för mål- och resultatstyrning i och för skolutveckling, samt vilka faktorer som påverkar möjligheterna.

## 1.1. Centrala begrepp

### PISA

PISA står för *Programme for International Student Assessment*, vilket betyder, fritt översatt, *Program för internationell studiebedömning*. Det är ett OECD-projekt där både OECD och icke-OECD-länder deltar. PISA utvärderar utbildningssystem världen över genom ett test i de deltagande länderna som mäter färdigheter och kunskaper i läsförståelse, matematik och naturkunskap hos ländernas 15-åriga studenter (OECD, 2013). Mätningarna genomförs var tredje år och startade år 2000. Det senaste testet, i vilket 65 länder deltog, genomfördes år 2012. Resultatet presenterades 2013.

### Läsning

Nationalencyklopedins definition av läsning lyder:

*läsning, konsten att läsa. Läsning är en komplicerad färdighet som kräver lång tid och omfattande övning för att kunna utvecklas. Man kan urskilja två huvudmoment: avkodning och förståelse. Avkodning innebär att man kan identifiera eller känna igen skrivna ord. Förståelse är resultatet av tolkningen av språkliga meddelanden. God läsfärdighet innebär att både avkodning och förståelse fungerar väl.* (Nationalencyklopedin, 2014a)

### Skolutveckling

I Skollagen kap.1 § 5 (Svensk författningssamling 2010:800) står ”Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.” Någon allmängiltig definition av begreppet har jag inte lyckats hitta. Viktigt är dock att definiera hur begreppet kommer att användas i studien. Då det är en fallstudie är det skolutveckling lokalt på enskilda skolor som studeras utifrån syftet. Därför bedöms Roeck Hansens (2008) citat nedan vara lämpligt för att beskriva hur begreppet i sammanhanget och för avgränsningen kommer att definieras i studien.

*Insatser för skolutveckling har som yttersta mål att det ska ske positiva förändringar i klassrummen för att fler lärare ska lyckas med att få eleverna att nå målen.* (s.17)

I rapportens avsnitt för definiering av begrepp (s. 8) anges dock också att det kan avse såväl nationella insatser som lokalt arbete, båda dock med syfte att skolan ska genomföra förändringar som medför att fler elever når målen. Den definition som används i uppsatsen är den citerat ovan anger.

## **Mål- och resultatstyrning**

Det finns många olika definitioner av *resultat* och av *styrning*, precis som av *mål*. Det skulle krävas många definitioner för att täcka området eller uttrycka något som skulle kunna vara giltigt i denna uppsats. Nedan beskrivs de definitioner som Skolverket (2012) använder, följt av hur de tolkas och används i uppsatsen.

*Resultat* definieras av Skolverket (2012) som något som handlar om vad elever har presterat, eller vad personal har genomfört och vad det leder till. Ett resultat kan därmed vara resultat och effekter eller resultat *eller* effekter.

*Mål* åsyftar, enligt Skolverket (2012), de mål som uttrycks i Skollagen och i Läroplanen.

I uppsatsen tolkas och används begreppen enligt följande: Ett *mål* avser slutändan för ett arbete dit man ska nå. *Resultat* kan syfta på ett mål uttryckt i siffror, ett mätbart värde, men kan också avse utfallet av ett exempelvis ett visst arbete eller projekt. Målet kan vara att nå ett visst värde. Att följa värdets utveckling i förhållande till det uppsatta målet, ett högre/bättre värde, utgör *styrningen* i sig. Översatt till skolans ramar innebär *mål- och resultatstyrning* att använda resultat i form av betyg, resultat på nationella prov, resultat på andra kunskapstester, resultat i nationella mätningar, LUS-värde, och andra liknande instrument. Det är mätvärden som kan uttryckas i siffror och relaterar till det utsatta målet, vilket är en önskvärd siffra att sträva efter, att nå. Likväl kan *mål- och resultatstyrning* vara sådana som inte uttrycks i siffror, ex ett *mål* i ett utvecklingsarbete, vilket exempelvis en enskild skola arbetar emot, vägen dit (*styrningen*) och en uppföljning (*resultatet*) av hur det gick.

## **2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning**

En del stycken i detta avsnitt har tillkommit i samband med andra examinationsuppgifter på speciallärar- och specialpedagogprogrammet. Jag citerar därmed i flera stycken mig själv helt eller delvis. Vetenskapsrådet (2011) föreskriver att jag som student, i enlighet med god forskningssed, ska upplysa läsaren om det. Sådan upplysning kan göras på ett enkelt sätt, som här i ett förord till avsnittet (s110).

### **2.1. Specialpedagogik – en historisk återblick**

Folkskolan infördes i Sverige 1842. Elever separerades på den tiden utifrån normalitet och avvikelser. Vad som betraktades som normalbegåvande barn grupperades tillsammans, medan s.k. svagbegåvade barn gick ihop. Allt sedan dess har skolan agerat, inte minst organisatoriskt och värderande, på olika sätt i förhållande till alla elevers rätt till utbildning. Namnen på de särskiljande grupperingarna har förändrats och haft benämningar som specialklass, hjälpklass och obklass, beskriver Nilholm och Björk-Åkesson (2007). Redan från folkskolans start så uppstod dilemmat om syn på elever, lärande, inkludering och segregering, menar Groth (2007), även om inkluderingsbegreppet dök upp något senare. Elever som inte lärde sig att läsa och skriva i förväntad takt betraktades som dumma och kunde placeras i olika grupper utifrån att de avvek och bedömdes obildbara. Segregering ansågs bl.a. begränsande och dömande för eleverna i de särskilda klasserna. För att undervisningen skulle klara av att hantera alla barn och deras olikheter i skolan behövdes fler discipliner kopplas till pedagogiken. Så skapades specialpedagogiken på 1940-talet, då pedagogiken fick tillskott av det psykologiska, sociala och medicinska områden. 1962 inrättades speciallärarutbildningen, vilket bl.a. resulterade i speciella kliniker på skolorna dit elever i behov av stöd gick. Även det fick negativa konsekvenser för eleverna, precis som de tidigare segregerade klasserna hade haft. Integreringsbegreppet etablerades på 1970-talet, då eleverna återigen skulle tillbaka

till sina ordinarie klasser. Emanuelsson, Persson, och Rosenqvist (2001) beskriver att lärarnas syn och undervisning skulle förändras och anpassas till alla elever och att detta arbets sätt skulle öka alla elevers möjligheter. I samband med denna förändring ändrades också speciallärarutbildningen till att heta specialpedagogutbildningen. Det skulle indikera specialpedagogens mer handledande roll mot att förverkliga ambitionen med integrering.

I vår samtid används begreppet inkludering. Det skiljer sig åt från integreringsbegreppet genom att det utgår från att eleverna redan ingår i sammanhanget och inte ska flyttas från ett utanförskap till gemenskapen. Ahlberg (2009) menar att det tidigare psykologisk-medicinska perspektivet ersattes av ett annat där relationer mellan individ, samhälle och miljö betraktades utifrån samspelet dem emellan.

## 2.2. Specialpedagogisk forskning

Specialpedagogik är ett område som under olika skeden påverkats och influerats av andra vetenskapsområden, som psykologi, sociologi och medicin. Det avspeglar sig tydligt i den oenighet, eller avsaknad av gemensam grund inom forskningen, som finns på området. Björck-Åkessons och Nilholms (2007a, s.12) formulering *Ansatsen att försöka skapa en överblick över området [...] får dock anses som nödvändigt för att man [...] ska kunna orientera sig i den [...] teori-inflation [...] som utmärker dagens forskning om specialpedagogik.*, markerar komplexiteten. Även Ahlberg (2007b) pekar på riskerna med att mångfalden kan bidra till en otydlig identitet inom forskningsområdet. Hon lyfter dock fram det kommunikativa, relationsinriktade perspektivet som ett sätt att positionera sig, men menar att det inte finns några teorier som kan härledas till just det specialpedagogiska forskningsområdet. Socialkonstruktivistiska teoribildningar tar dock en allt större plats, vilket Ahlberg hävdar kan ha sin orsak i att användandet av begrepp passar väl in i ideologin och den dominerande politiken i samhället av idag. Inom socialkonstruktivismen anses det normala och det avvikande skapas och formas i samhället, genom kultur, tradition, ideologi och politik. Ahlberg föredrar dock att lämna begreppet *teori*, och istället beskriva *perspektiv*. De tre dominerande perspektiven hämtar hon från Skidmore (1996). I ett av de tre, *det medicinsk-psykologiska*, utgår elevers svårigheter utifrån den enskilda eller grupper av enskilda. I ett annat, *organisationsperspektivet*, studeras elevers svårigheter utifrån skolan som institution. Det tredje, *det sociologiska perspektivet*, betraktar skolan som en del av samhället, styrd av ideologiska och politiska ställningstaganden. Dessa perspektiv bör betraktas tillsammans och i relation till varandra, menar Skidmore. Han talar om *det relationella perspektivet*: individ - skola - samhälle. Utifrån flera kategoriska och relationella synsätt ställda mot varandra lyfter Ahlberg fram Emanuelssons (2001) indelning i *kategoriskt* och *relationellt* perspektiv. I det kategoriska dominerer normalitetstänkandet och åtgärder sätts in för att avhjälpa avvikelser. En sådan avvikelse kan vara elevens läsning. Eleven betraktas *ha* svårigheter, vilka korrigeras med exempelvis deltagande i en annan grupp där andra elever har samma svårighet, eller en åtgärd som extra lästräning. I det relationella talas, i motsats till tidigare nämnda som benämner elever *med* svårigheter, om elever *i* svårigheter. Fokus ligger på samspelet mellan individ och samhälle/omgivning; i det här fallet skolan.

Ytterligare bidrag till perspektivbanken kan hämtas hos Nilholm (2007a). Hans perspektiv benämns *det kompensatoriska*, *det kritiska* och *dilemmaperspektivet*. Det sista handlar om dilemman som uppstår då skolans uppdrag, ideologiskt styrt, där samhället är som ett samhälle i samhället, kolliderar med verksamheten och behoven hos dem som finns i den.

Likväl som ett samhälleligt perspektiv i nutid, sett utifrån rådande ideologiska diskurser, bör beaktas, gäller det att beakta forskning och tillämpning av den i ett historiskt perspektiv.



Sortering av elever i skolan har alltid funnits, men bakgrunden och metoderna har skiftat beroende av sin tid och aktuell forskning. Det står att begrundas i en av Skolverkets (2005) rapporter. (Skolverket, rapport 270:2005) Samma rapport pekar på att ekonomi och politik i hög grad styr skolans praktiserande av stöd och synen på elever i behov av stöd. Kommunaliseringen och ekonomiska kriser är några exempel. Skolornas sämre ekonomiska läge under 90-talskrisen ställde exempelvis krav på diagnos för att ge elever specialpedagogiskt stöd - en funktion man skurit ner på som en ren konsekvens av det ekonomiska läget. Specialpedagogisk forskning med utgångspunkt i medicinsk-psykologiska perspektiv var där man hämtade sitt stöd, och elevantalet i grundsärskolan ökade. Rapporten visar att läroplanerna antagit ett mer relationellt synsätt utifrån aktuell forskning, men att skolorna i de olika kommunerna ofta utgår från ett kategoriskt perspektiv beträffande kriterier för stöd i skolan och måttet på resurser därefter (ibid).

I *Perspektiv på specialpedagogik* hävdar Nilholm (2007b) att två motpoler kan skönjas beträffande inställningen till det specialpedagogiska forskningsområdet och dess verksamhet. Det ska ses som ett positivt sätt att tolka specialpedagogikens existens och berättigande och en negativ. Det negativa synsättet ser området som urskiljande och exkluderande. Det positiva synsättet menar att specialpedagogik gynnar alla elever, men särskilt elever i behov av särskilt stöd. Med vilka ögon området betraktas, och vilka egna intressen som styr, är avgörande för hur området beskrivs, tolkar teorier och praktiserar exempelvis användandet av resurser och måttet för vem som har rätt till dem. Möllås (2009) menar att redan i den ordinarie lärarens språk vid skrivande av åtgärdsprogram erbjuds, eller begränsas, möjligheter till stöd och elevens egen påverkan och delaktighet i det. En skolas kultur kan ha en avgörande betydelse för hur elever i behov av stöd och specialpedagogiska frågor hanteras. Vilka budskap som ges från ledning, och vilka förhållningssätt som premieras, tenderar att "sätta sig i väggarna", menar Wellros (1998). Vidare ger Wellros (1998) perspektiv på identitetskapande utifrån skolans syn på elever, lärande och hur det yttrar sig i organisation av grupper. Hon visar på hur våra färdiga tolkningsmallar gör att vi placerar personer enligt stereotyper. Att få sina behov tillfredställda i sin ordinarie klass, i möjligaste mån, ökar möjligheterna att bli betraktad och själv se på sig utifrån sina egenskaper och inte utifrån stereotyper av att tillhöra en specifik grupp. Hon pekar på att identitet formas i samspel med de man möter och att man utifrån det visar vem man är. Vad en skola sänder ut för signaler kan bli dess själ, hävdar Persson (red.) (2003).

### **2.3. Perspektiv på specialpedagogik i dagens skola**

I läroplanen för grundskolan står:

*Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.* (Skolverket, 2001, s.8).

Danielsson och Liljerot (1996) påtalar att vuxna i skolan kan påverka elevers identitetsutveckling positivt eller negativt utifrån förhållningssätt och tillskrivelser av egenskaper utifrån diagnoser. För elever som möter svårigheter i skolan kan det få stora konsekvenser, enligt Hundeide (2010). Hon menar att det är viktigt att känna till de egenskaper som ett barns omsorgspersoner (ex. fritidspedagoger, lärare, assistenter, föräldrar) tillskriver barnet/eleven då de påverkar barnet genom handlingar och attityder. Hon beskriver också hur barn kan "bli sin diagnos" genom att agera utifrån hur de betraktas och betraktar sig själva efter en diagnos.

En viktig funktion som specialpedagogiken kan ha i skolan är att erbjuda lärare möjlighet till reflektion och ökad kompetens genom handledning. Ahlberg (2007a) beskriver hur specialpedagogisk handledning kan bidra till att lärare reflekterar över den egna undervisningen och synsättet, och möjliggör nya tankar till arbetssätt. Syftet är att handledningen ska få påverkan på det vardagliga pedagogiska arbetet beträffande förhållningssätt, bemötande, arbetssätt och metoder. Det kan få effekter på en hel skola, anser Åberg (2007). Hon uttrycker hur specialpedagogisk handledning kan påverka lärare till att reflektera över sin undervisning och förändra den, samt hur personalen utvecklar sina gemensamma kunskaper, mål och förhållningssätt till att i sin tur påverka och förändra hela skolans arbetssätt. Handledningen går gradvis och parallellt från/mellan individ till skolnivå. Sådan handledning kan beröra utveckling av undervisningen för att främja språk-, läs- och skrivutveckling, öka elevers intresse och motivation för läsning, språkutvecklande arbetssätt m.m.

#### **2.4. LäsUtvecklingsSchema - LUS**

Då studien syftar till att undersöka möjliga effekter av användningen av LUS i skolverksamheter i skolutvecklande syfte, följer här, för läsarens möjlighet till förståelse av LUS i sammanhanget inom ramen för studien, en presentation av bedömningsverktyget.

Den vetenskapliga bakgrunden till metoden är ett projekt, ULL-projektet (Utvecklingspsykologisk granskning av Läsning och Läslärande), som pågick i slutet av 1970- början av 1980-talet. Ledare för projektet var Åke Edfeldt, då professor vid Stockholms universitet. Resultatet blev bedömningsinstrumentet LUS. LUS är ett kvalitativt, analytiskt instrument, inte en läsinlärningsmetod, betonar författarna till projektet, med syfte att följa respektive elevs läsutveckling. Sundblad (2010) påtalar att bedömningsinstrumentet inte avser att påvisa problem eller svårigheter, utan att fungera som en indikator för läraren om var eleven befinner sig i sin läsutveckling. Detta för att kunna anpassa undervisningen och val av litteratur till elevens förmåga med lagom utmaning. Författarna menar vidare att LUS med fördel kan användas på hela klasser, skolor, stadsdelar och kommuner för att följa resultat i förhållande till skolans utveckling. Det kan alltså fungera som ett redskap för skolutveckling, enligt deras metodbeskrivning. Bedömningen går till så att läraren regelbundet stämmer av var eleven befinner sig genom att lyssna till eleven när den läser, samt genom att samtala med eleven om läsning. Helst ska bedömningen göras av undervisande lärare, som har en bredare kunskap om eleven än vad ett givet tillfälle bedömt av någon annan kan påvisa. Bedömningskriterierna har en bestämd punkt, LUS-punkt, mellan 1-20c.

Materialet har getts ut vid tre tillfällen. Den första utgåvan kom 1982 och en reviderad upplaga 2001. Axelsson, Lennartsson-Hokkanen och Sellgren (2003) skriver i sin rapport att LUS är avsett för elever med svenska som modersmål, och att ett användande av metoden på elever med svenska som andraspråk bör kompletteras med en språkutvecklingsanalys. Bedömningsinstrumentet kritiserades även för att inte ta hänsyn till läsförståelse. I komplementet till Nya Lusboken bemöter Allard och Askeljung (2003) den kritiken. De menar att materialet tar hänsyn till läsförståelse. Varje LUS-punkt i sig gör det, då det inbegrips i hela läsutvecklingsprocessen. Här tar de också upp att det finns risker med att använda materialet om pedagogen inte har tillräcklig kunskap.

Skolverket (1999) lyfter fram aspekter av svårigheter med att testa och bedöma elevers kunskapsnivå. Det är inte helt okomplicerat att använda samma test på alla elever. Särskilt nämns elever med svenska som andraspråk, då det är svårt att avgöra om låga resultat på tester beror på läs- och skrivsvårigheter, allmänna språksvårigheter eller påverkan utifrån att

eleven är flerspråkig och har bristande kunskaper i just det svenska språket för att klara diagnosen/testet. I rapporten påtalas också att tester oftast är utformade med utgångspunkten att elever med svenska som modersmål ska genomföra dem.

Vidare visar Sundblad (2010) att det finns ett stort samband mellan elevers läsförmåga och deras meritvärde, summan av deras betyg omvandlat till poäng. I studien redogörs för hur detta hänger samman genom tabeller som visar att ju högre LUS-värde desto högre betyg och färre antal ofullständiga betyg per elev.

Naeslund (2010) beskriver fördelar i resultatet av en kommunstudie beträffande läsning, resultatuppföljning och skolutveckling. I studien ingick bl.a. intervjuer med sex av kommunens LUS-ansvariga pedagoger. Några av dem menar att arbetet med LUS har medfört pedagogisk utveckling på skolorna utifrån att sambandet mellan elevers LUS-punkter och deras övriga resultat har samband. Studiens över 100 elevenkäter visar att flertalet elever vill bli sedda av lärarna - och blir det - beträffande sin läsförmåga, då de använder LUS. Vidare belyser han fördelar med LUS utifrån att även mindre framsteg noteras och lyfts fram, även om det ännu inte syns på nationella prov eller i betyg. Det kan fungera motivationshöjande och bidra till stärkt självförtroende, vilket Taube (2007) menar är en viktig faktor i lärandet.

## **2.5. Läsning och dess förhållande till lärande**

Forskning om läsning, barns läsinlärning och olika metoder och teorier för läsinläsning kommer inte att presenteras här, då det inte är relevant för syftet med undersökningen. Studien avser inte att ta reda på hur barn lär sig att läsa. Den studerar hur ett specifikt bedömningsinstrument för läsutveckling beskrivs av olika professioner i det aktuella rektorsområdet och används i skolutvecklande syfte. Däremot är det av vikt att belysa forskning och teorier om läsningens betydelse för just övriga skolprestationer, då läsningens betydelse för skolprestationer är motivet för att rektorsområdet fokuserar just läsning och LUS. Avsnittet kommer därför att behandla just läsningens betydelse för skolprestationer. Det kommer också att titta närmare på bedömningsinstrumentet LUS, för läsutveckling i relation till övriga skolprestationer, hur det kan användas som medel för mål- och resultatstyrning och om dess effekter på skolutveckling.

I en rapport av Myndigheten för skolutveckling (2003) påtalas att styrdokumenterna påbjuder alla i skolan ett ansvar för elevernas språkutveckling. I rapporten betonas att forskning visar att man inte kan särskilja läsutvecklingen från annan kunskapsutveckling. De går hand i hand. Även nuvarande styrdokument slår fast detsamma. Englund (2010) har publicerat en sammanfattande text på forskning.se som visar hur elevers läs- och skrivförmåga starkt är kopplat till deras övriga skolresultat. Myrberg (2003) menar att läsutveckling pågår minst under hela skoltiden, parallellt med all annan kunskapsutveckling. Även efter att eleverna har uppnått godtagbar läsförmåga behöver de guidning genom texter och begrepp, inte minst i ämnesspecifika texter, för att fullt ut förstå dem och texten på ett djupare plan och dra slutsatser av texten eller relatera den till annat. Han rekommenderar att lärare ska ge tid till läsning genom hela grundskolan för att öka elevernas chanser till skolframgångar. Vidare lyfter Myrberg (2002) att tidiga insatser för att stötta elever med svårigheter är helt nödvändigt för att problemen i läsutvecklingen och i kunskapsutvecklingen inte ska permanentas. Författaren vill se insatser redan i förskoleklass eller år 1, om det visar sig behövas. Myrberg (2002) påtalar att upprepade misslyckanden, medan övriga klasskompisar går framåt, kan påverka självförtroendet och bilden av sig själv som läsare negativt annars. Läsförståelse är avgörande för skolframgångar, hävdar Reichenberg (2008). I skolan läser eleverna mycket. Om en elev misslyckas med att förstå texter om och om igen påverkas

självkänslan. Risken är stor att bilden av sig själv som icke-läsare permanentas och därmed de låga skolprestationerna (jfr Myrberg, 2002).

*God läsförståelse är nyckeln till framgång i de flesta av skolans ämnen och grunden för ett livslångt lärande och ett aktivt liv som samhällsmedborgare. (Reichenberg, 2008, s. 11)*

I SOU 2010:99 slås fast att läsförmåga, och var i läsutvecklingen eleven befinner sig, har betydelse för övriga framgångar i skolan.

*God läsfärdighet hör ihop med goda skolprestationer över lag. Det finns överspridningseffekter från läsfärdigheten – det vill säga kunskaper i läsning är viktig för skolframgång i flera ämnen. Frågan om läs- och skrivförmåga har således även en jämställdhetsaspekt. En generell förbättring av läs- och skrivfärdigheter bör därför kunna bidra till att minska könsskillnaderna i skolprestationer. (SOU, 2010, s. 21)*

Björnssons (2005) rapport om skolprestationer, främst med fokus på kön, visar att det i alla samhällsskikt är skillnader mellan flickor och pojkar i både läsförmåga och andra skolresultat. Det hänger ihop. Vidare visar han att de sämsta skolresultaten återfinns i de lägre samhällsklasserna, likväl som de sämsta resultaten i just läsförmåga. Sambandet mellan läsförmåga och skolprestationer är ett faktum.

*Språkutveckling och läsförmåga är helt grundläggande, för utbildning och för framtida yrkesliv. Skolan har en kärnuppgift i fråga om barns språkutveckling och i att få alla elever, även pojkar, att kunna och inte minst vilja läsa. Mycket görs idag men mer behöver uppenbart göras. (Björnsson, 2005, s.8)*

Rosén (2012) uttrycker sambandet enligt nedan:

*Förmågan att kunna läsa och att tillägna sig text är en av de allra viktigaste förmågor som barn har att erövra under de tidiga skolåren. Den är grunden för lärande i alla ämnen, den kan användas för rekreation och för personlig utveckling. [...] Den som inte kan eller har svårt med läsningen löper hög risk att fara illa. (Rosén, 2012, s. 111)*

## **2.6. Mål- och resultatstyrning**

Tidigt 1990-tal antogs en proposition (Prop.1990/91:18) i riksdagen av regeringen, vilken reglerar ansvaret för och styrningen av skolan. Detta kallas i dagligt tal *kommunaliseringen*, och innebär ett införande av dubbel styrning av skolorna genom stat och kommun. Strax därpå kom den nya läroplanen (Lpo 94). Med den inleddes den mål- och resultatnriktade styrningen av skolan med kunskapsbaserade betyg. Den gällande läroplanen (Lgr 11) bygger också på mål- och resultatnriktning och betygen anger kunskaper och förmågor.

Ray Rist (webbaserad föreläsning 2013-09-04) är rådgivare åt bl.a. Världsbanken och ett 50-tal regeringar, med fokus på mål- och resultatstyrning och uppföljning inom framför allt offentlig sektor. Rist belyser att varje organisation, så även en skolenhet, måste ha ett mål eller en vision om vart organisationen vill nå, en tanke om hur det uppnås, evidensbaserad på vägen dit, fokus på resultat, målsättningar utifrån nuläget och sammanlänka upptäckter med resultaten med finansiering och organisation. Föreläsaren anser att detta är applicerbart på alla organisationer och inom alla samhällsorgan och sektorer inom offentlig sektor likväl som inom den privata. Vidare hävdar Rist att framgångsrika organisationer välkomnar innovation och misstag, där personal hellre ber om ursäkt i efterhand än ber om tillstånd i förväg, och där

ledning inhämtar mycket information och resultat. Om organisationen inte mäter resultat kan inte framgång från misslyckanden urskiljas, betonar han. En organisation ska erkänna problem och försöka lösa dem.

SKL, Sveriges kommuner och landsting, (2012) menar att det tekniska i resultatstyrningen i sig inte är det viktigaste, men ett nödvändigt led. Det är hur resultaten arbetas vidare med som är avgörande. En eller två indikatorer är tillräckligt och utifrån det ska uppföljning och analys ske, där fokus är på resultatet, med frågor om varför det ser ut som det gör, vad som har lyckats och inte. Utifrån det planeras nya sätt att närma sig målet. Goda resultat ska belönas.

Naeslunds (2010) studie av sju skolor i en kommun, där olika resultat korrelerats och analyserats i förhållande till varandra, kompletterade med intervjuer, resulterade i ett antal hypoteser. Kommunen använde LUS som lokalt styrinstrument och relaterade till betyg och meritvärde. Undersökningen visar hur elevernas placering på LUS-skalan följer deras betyg. Ju lägre LUS-värde desto fler elever med ofullständiga betyg och få eller inga av de högre betygen. Motsatt förhållande gällde för elever med högt LUS-värde. Ju högre LUS-punkt eleverna låg på desto färre elever hade i regel ofullständiga betyg och antalet elever med flera av de höga betygsstegen kan noteras. På skolnivå noterades att skolor med framgångar i LUS-värde har motsvarande framgångar i meritvärde.

Av intervjuerna framkom att de olika skolorna kommit olika långt i detta arbetssätt och använde det dittills på olika sätt. Någon samlade resultaten, men gjorde sedan inget vidare av dem, medan andra skolor använde resultaten och jämförelserna på olika plan i pedagogiska diskussioner och för pedagogiska planeringar, klassrumsbesök, stödåtgärder och fördelning av resurser. Lärarna i det förstnämnda exemplet såg ingen större nytta med denna resultatstyrning och uttryckte bl.a. kritik mot att lokala politiker direktstyr inte bara att skolorna måste utvecklas, utan också hur. Skolorna i det sistnämnda exemplet yttrade sig på andra sätt i lärarintervjuerna, där lärarna menade att det arbete som följer av resultatstyrningen utvecklar skolorna, pedagogiken och lärares lärande. Den skolan i kommunen och studien som först började använda LUS i mål- och resultatstyrning har kommit långt i kommunens projekt. Där betraktas alla lärare, oavsett ämneskompetens, som svensklärare, vilka bl.a. analyserar läromedel och arbetar med språket i ämnesspecifika texter för att tillgängliggöra språket.

Flertalet rektorer uttalade sig i intervjuerna i termer om att denna typ av resultatstyrning för rektors roll mer mot pedagogik ledning och har inte fullt lika stort fokus på ekonomisk styrning. Det uppskattade flertalet av dem.

*Flera av rektorerna uttalar och utstrålar en påtaglig arbetsglädje över sitt meningsfulla uppdrag. [...] Utläggningarna om hur de själva och skolpersonalen prövar nya idéer för att utveckla skolans pedagogik och organisation mot allt högre måluppfyllelse påminner lite om de skildringar man kan höra av semesterfirare som har förbättrat sin sommarstuga. (Naeslund, 2010, s. 202)*

Författaren diskuterar i rapporten om implementering och val av arbetssätt utifrån resultatuppföljningen kan påverka de olika uppfattningarna och de skilda pedagogiska implikationer de därmed får.

*Likaså uttrycker några rektorer och lärare missnöje när de får sådana påbud om resultatuppföljning, som verkar vara mer till för att ge statistiska underlag än för att*

*användas peda-gogiskt av medverkande skolor.[...] Information uppifrån utesluter inte behovet av ömsesidig kommu-nikation. Tydliga krav på skolorna kan också förenas med principen om klara ansvarsgränser. (Naeslund, 2010, s. 203)*

Fyra rektorsintervjuer påvisar samtliga ett starkt samband mellan mål- och resultatstyrning och skolutveckling, menar Naeslund. Han återberättar bl.a. en rektors beskrivning av skillnader från rektorns tillträde till dagsläget. När rektorn kom till skolan var engagemanget högt hos lärarna i sociala frågor. Resultatet var låga. Rektorn ville ha mer fokus på pedagogik. De införde LUS och har sedan dess deltagit i den kommungemensamma mål- och resultatstyrningen. Elevernas resultat har förbättrats markant och en förskjutning från fokus på sociala frågor till pedagogiska har genomförts.

Hypoteserna som studien avslutas med är bl.a. följande:

*(1) Skolmiljöer med tydlig resultatstyrning medför troligen utjämnande effekter.*

*(4) Användningen av LUS innebär bland annat att framsteg synliggörs för elever som ligger långt ifrån minimikraven för betyget godkänt. Det kan emellertid uppstå konflikter mellan dem som använder LUS som ett pedagogiskt redskap i skolans vardag, och de som kartlägger läskvaliteten med LUS-värden som underlag för statistik. För att LUS ska fungera är det troligt att skolpersonalen behöver såväl inläsning som arrangerad utbildning och seminarier. (Naeslund, 2010, s. 209)*

Lööv (2002) beskriver hur Oxhagskolan, efter användning av LUS, arbetat målfokuserat på att höja elevers resultat genom tidiga insatser, vilket gav hundra procent utdelning. Av eleverna har 70 procent utländsk bakgrund och svenska som andraspråk. LUS-resultatet har varit den givna indikatorn två gånger per termin. Åtgärden ser olika ut i omfattning, men fungerar alltid så att en resurslärare undervisar klassen, så att ordinarie lärare kan frigöras till att intensivträna eleven. Arbetslagen har också speciallärare till sin hjälp. Kunskapsresultaten är vad som styr insatserna och resurstilldelningen. Oxhagskolan har en egen styrning och resultatkrav utöver de nationella kraven. Lööv berättar att också resursanvändningen är mer effektiv sedan resultat får styra resurstilldelningen och inte en klass, en lärare, eller elevkvot som underlag för lärarresurser.

Hargreaves (1998) menar att det måste finnas balans mellan styrning uppifrån och den egna friheten i ansvaret hos de som deltar i skolutveckling. Professionella lärare är den viktigaste faktorn. Wickenberg (1999) skriver istället i termer av "eldsjälar", vilka är helt nödvändiga för att utveckling ska ske och bli bestående.

Larssons och Olssons (2012) rapport presenterar ett forskningsprojekt, vilket syftade till att ta fram ett nytt ledningssystem för förskolan och skolan. Systemet är avsett att möjliggöra systematiskt kvalitetsarbete, vilket författarna till rapporten menar att dagens regelstyrning inte fullt ut kan lyckas med. För studien användes en ny metod, så kallat *utvecklingslaboratorium*. De vetenskapliga metoder som kombinerats för den nya metoden är aktionsforskning, prototyping och naturvetenskaplig laboratorieundersökning. Representanter från Skolverket deltog vid projektstarten med bl.a. synpunkter. Forskare arbetade tillsammans med två skånska kommuner under två år och resultatet blev prototypen *Ledningssystem 2015*. Forskarna påtalar att dagens system består av endast en nivå, medan prototypen innehåller tre nivåer. Nivåerna är uppifrån och ner *strategiskt styrsystem, verksamhetssystem* och *systematisk ledningsprocess*. Det första är ett analysstöd och det andra ett administrativt stöd,

vilket är vanligt i dagens system. Det tredje, enligt forskarna det som hittills saknas i regelstyrningen, är en stödjande styrcykel för planering, genomförande, uppföljning och utveckling. Vidare menar forskarna att *Ledningssystem 2015*, provat i deras utvecklingslaboratorium, fungerar i systematiskt utvecklingsarbete. I rapporten riktas kritik mot dagens mål- och resultatstyrning i den meningen att systemet bland annat inte är komplett. Det innehåller enbart planering och resultatuppföljning, men saknar genomförande och utveckling. Däri finns dess brister. Larsson och Olsson påstår att den svenska skolan skulle hitta tillbaka till kärnan, lärande och utveckling, med deras system. Att hitta tillbaka till kärnan sker enligt författarna till rapporten genom att lärarna och skolans ledning skulle återfå rätten till utvecklingen genom sin profession. Deras kritik innebär inte att de förordar att lämna mål- och resultatstyrning till historien, utan att låta de idag två icke-synliga variablerna, *genomförande* och *utveckling*, få överordnade positioner. Brister i genomförandet ger brister i resultatet, hävdar de.

SOU (2004) betonar i sin rapport att styrning inte fungerar utan ett ledande ledarskap. Ledningen måste leda.

*Om huvudmannen inte ser till att det finns en ledning som kan ut-öva ledarskap kan styrningen inte fungera. Det är huvudmannens ansvar att ledningen kan utöva ledarskapet. Huvudmannen kan inte genom andra styråtgärder kompensera för ett bristande ledarskap.*

(SOU, 2004, s. 54)

Rapporten inkluderar tidigare forskning, men också egna fallstudier. Som underlag för urval av skolorna för fallstudierna låg enkätstudier av tre olika slag: en för rektorer i kommunala skolor, en för detsamma i fristående och en för förvaltningschefer inom kommunal utbildningsförvaltning. Antal respondenter var 5066, av vilka 4137 var rektorer i kommunala skolor. Svarefrekvensen var 61% och bortfallsanalys saknas. Efter enkätresultaten valdes skolor ut för fallstudier. Den omfattande urvalsproceduren redogörs för på s. 16-19 i rapporten. I fallstudien ingick två skolspecifika enkäter riktade till lärare och elever, samt intervjuer med rektorer och lärare och kommunens skolchef eller motsvarande. De två grupper av skolor som valdes ut kunde efter första enkätförfarandet karaktäriseras som framgångsrika skolor eller genomsnittliga utifrån resultat som betyg. Den genomsnittliga gruppen är slumpmässigt utvald. Fallstudien har utifrån kriterier jämfört likartade skolor men med olika resultat.

I de fallstudier som rapporten inkluderar påvisas gemensamma faktorer för de skolor, vilka efter studiens kriterier identifierats som framgångsrika. Med framgångsrika skolor menas här framgångsrikt ledarskap och goda resultat i termer av bl.a. betyg. De gemensamma faktorer som återfanns i dessa framgångsrika skolor var: engagemang i mål- och uppföljningsarbete samt att gruppen var intresserad av att få sina skolor utvärderade. Framgångsrika skolor följer upp och utvärderar elevernas resultat med betyg, resultat på nationella prov och LUS. Övriga identifierade kriterier är att framgångsrika skolor har stora förväntningar på eleverna, ett gemensamt värdegrundsarbete och ett sammanhållet och aktivt utvecklingsarbete. Vidare har dessa skolor en stark resultatorientering beträffande betyg; alla ska nå minst lägsta betyg. Elevernas behov är utgångspunkten och tidiga åtgärder och insatser för elever som behöver prioriteras. Ledningen leder arbetet och följer upp och utvärderar regelbundet. Målen är tydliga och arbetssätt, förutsättningar och metoder relateras till resultaten. Kompetensutveckling och skolans utvecklingsarbete styrs av detta samband. Avgörande är personalens inställning till detta arbetssätt, där rektorns inställning avspeglas i personalens.

Det ledarskap som fokuserar dessa strategiska faktorer ökar möjligheten för att vara en framgångsrik skola. Om framgångsrika skolor lyfter författarna fram att:

*En skola är inte dömd till att vara en andra klassens skola därför att den ligger på fel plats eller därför att den har fel storlek eller därför att föräldrarna är "fel" föräldrar. En framgångsrik skola kan vara en högstadieskola i ett socialt utsatt mångspråkigt och mångkulturellt miljonprogramområde med dess speciella förutsättningar. (SOU, 2004, s. 92)*

Vidare slår rapporten fast ett antal faktorer om ledarskapet som måste vara uppfyllda för att styrning ska fungera. Bland dem återfinns att ledaren måste kunna tydliggöra målen, ser till att målen och processerna följs upp och utvärderas, skapar ett arbetsklimat där lärande hos personalen premieras, hanterar yttre krav som budget och har en ledningsstruktur med ansvarfördelning och utvecklingsprocesser istället för dagligt upprätthållande med småfrågor. Det framhålls även att huvudmannen inte kan kompensera bristande ledarskap med resurser eller strikta regel- och kontrollsystem.

## **2.7. Skolutveckling**

Frågan om begreppets ursprung kan få vitt skilda svar beroende på vem man frågar och för vilken del av världen man åsyftar. Någon skulle hävda att begreppet funnits så länge som skola funnits, medan bl.a. Olin (2009) härör det till 1950-talet. Vad det i sig inbegriper eller bäst åstadkoms finns det flertalet teorier om, varför dessa återfinns delvis under avsnittet *Centrala begrepp*.

För att förbättra resultat och nå uppställda mål är det nödvändigt att fokusera just ökad måluppfyllelse, visar en rapport från Myndigheten för skolutveckling (Roeck Hansen & Wallton 2008). I den identifieras att framgångsfaktorer för skolutveckling är

*[...] tydligt fokus på mål och resultat, delaktighet och inflytande samt långsiktighet och uthållighet. (Roeck Hansen & Wallton, 2008, s. 8)*

Det ska dessutom vara strukturerat och systematiskt. Vidare pekas det på ett stort behov av att öka resultatuppföljningen på skolorna. Underlaget och därmed uppföljningen anses i rapporten ofta bristfällig. Författarna menar också att i de fall där resultat att följa upp har dokumenterats är analysen bristfällig. Olin (2009) beskriver hur skolutveckling kan ses som teorier, visioner, metoder och forskning som genom politisk styrning tar sin väg till skolans praktik. Det ska vara elevernas bästa som ska vara utgångspunkten utifrån att de ska lyckas i sin skolgång. Lärarna ska genom skolutveckling kunna erbjuda vad eleverna behöver. Isakson (2003) belyser att det här uppstår ett dilemma, då alla elever är unika och med olika förutsättningar och förmågor, men de nationella målen lika för alla. Han påstår att det är en omöjlig sak att åstadkomma att alla barn skulle nå samma mål.

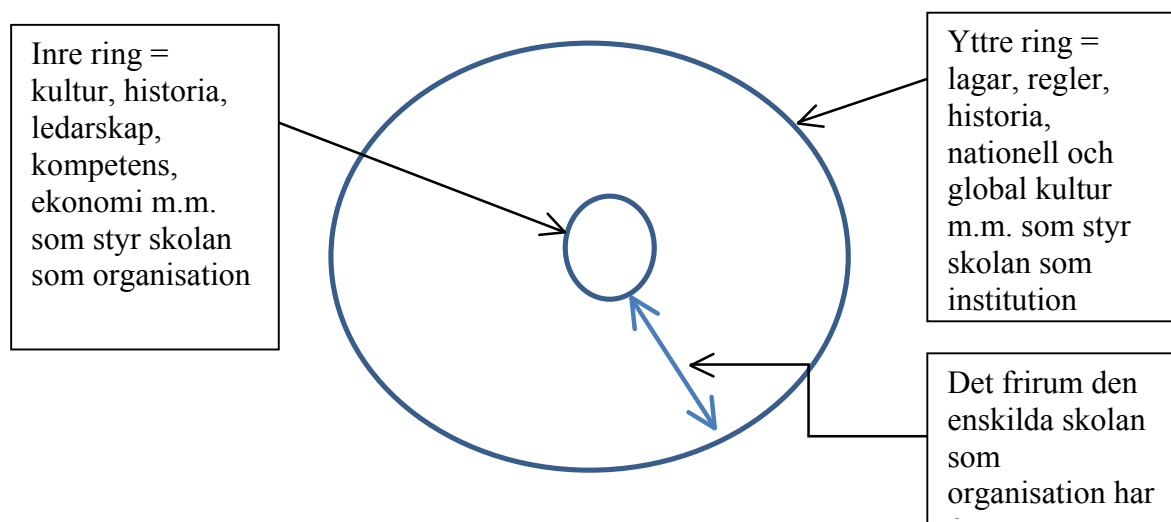
Svedberg (2003) citerar Marwin Weisbord, en av organisationsutvecklingens frontfigurer, som uttrycker att grupper och organisationer påverkas negativt av oklara mål. En arbetsgrupp, som Svedberg kallar det, måste ha tydliga mål inom gruppen, men också i den större organisationen. Svedberg skriver att en grupp till stor del hämtar sin identitet i sina mål. Han poängterar samtidigt att mål är färskvaror och måste kunna omformuleras efter behov. Svedberg (2003) menar att det är en vanlig risk till ohälsosam stress då personal inte upplever sig delaktig i sin egen vardag och verksamhet, eller i avsaknad av kontroll över arbetsdagens innehåll.



## 2.8 Bergs teori - Frirummet för skolutveckling

Berg (2003a) betraktar skolan ur huvudsakligen två perspektiv med relation till varandra. Det ena perspektivet är *skolan som organisation*. Det andra perspektivet är *skolan som institution*, den svenska skolan och dess styrning, ytterst styrd och påverkad av politiska, samhälleliga och nationella strömningar ur historiskt, aktuellt och framtida perspektiv. Han påstår att skolutveckling är en process, inkluderande förändring mot ett specifikt uttalat mål eller en vision. Bergs (2003b, s.75) bildliga modell av en skolas utrymme för utveckling, vilken kan liknas vid ett stekt ägg, skulle möjligen kunna skissas med en stor äggula i mitten. Man kan också benämna det *yttre och inre ramfaktorer*. Den inre gränsen är ramen för den enskilda skolan som organisation beträffande styrning och skolans kultur (rektor, sektor, kommun m.m.), medan den yttre gränsen är styrningen av och i skolans som institution (lagar, politik, samhälleliga påverkningar, internationella och nationella mätningar m.m.). Det som återstår mellan den inre och yttre ramen ska illustrera skolans *frirum*. Frirummet är det utrymme och handlingsmöjlighet som identifieras. Det frirum som identifieras, menar Berg (2003a), är

[...] en uppmaning från skolan som institution, och ytterst från stat och samhälle, till skolor som organisationer att bedriva skolarbete. (Berg, 2003a, s. 298)



I den här uppsatsen tolkas och används modellen enligt följande förståelse. Man har lång väg att gå ju större utrymmet är. Det kan betraktas som att skolans aktörer befinner sig i harmoni och med goda förutsättningar om den inre ringen upptar stor plats - inte som att handlingsutrymmet i negativ bemärkelse är litet för att ytan för frirummet då är mindre. Ju bättre förutsättningar skolan har desto lättare är det att närma sig dem yttre ramarna.

Vidare menar Berg (2003a) att ett systematiskt och målmedvetet sätt att hantera den turbulens som råder är en förutsättning för skolutveckling. Ett perspektiv som han beskriver för skolutvecklingens genomförande är "bottom-up" (2003a, s.45). Det innebär att man utgår från den aktuella skolans eget vardagsarbete, behov och förutsättningar. Aktörerna i utvecklingsarbetet bör själva analysera sina behov. Det görs genom en kulturanalys, vilken föregår utvecklingsarbetet. Flera aktörer i skolan bör involveras för att arbetet ska ta fart och fortgå på skolnivå, betonar Berg (2003b, s. 65). Berg (2003a) lyfter att skolkultur, vilket varje skola har sin egen, är avgörande för skolutvecklingen och hur den kommer att se ut och fungera. Han beskriver att skolkulturen kan synliggöras bl.a. genom att göra dokumentanalys.

Häri speglas skolans kultur, där både rektor och lärarna skapar den. Skolkultur är en abstrakt företeelse bestående av många delar, bl.a. informella samtal, organisationen, ledningen, informella regler och ett osynligt värderingssystem. Han anser bl.a. att lärares individualistiska synsätt bromsar skolutveckling.

För att kunna erövra frirummet och åstadkomma skolutveckling måste ledaren, i det här fallet rektorn, vara medveten om det frirum som finns och kunna förmedla det till medarbetarna och uppmuntra dem att delta i det arbetet. Berg (2011) menar att ledarens ställning och agerande påverkar skolutvecklingsarbetets framgångar såväl i det enskilda klassrummet som i skolan. I Bergs modell relateras den egna skolans utveckling genom samverkan med forskning/forskare. Utvecklingsgrupperna har kontakt med handledare/forskare på området.

## **2.9. Blossings teori - En skolförbättringsmodell**

Blossing (2003) använder inte begreppet skolutveckling, utan *skolförbättring*. Därmed är det uttalat att skolan inte bara ska förändras, ex till nya förhållanden och rådande villkor, utan att den också ska bli bättre än vad den är. Han hävdar att skolan måste ha tydliga mål att arbeta emot, men också strukturella och långsiktiga planer och organisationsförutsättningar för att arbeta mot målet. Förbättringsarbete tar tid och genomgår ett antal faser. Först c:a fem år efter start kan effekter skönjas, menar han. En strukturell form som Blossing (2000) belyser är arbetslagens funktion för skolförbättring. Han menar att det forumet i sig i organisationen inte säkert leder till utveckling inom områden viktiga för lärarna och skolans utveckling. Förmågan till förnyelse eller förbättring är där begränsad, då det som ofta sker i arbetslagsformer inte är i lärandeformer. Man utmanar inte skolans traditioner och det får ingen effekt på undervisningen i klassrummen. Kommunikationssystemet är särskilt viktigt för att förankra visioner och mål för förbättringsarbetet. Övriga delar i skolans struktur som ingår i systemet är: grupperingssystem, målhanteringssystem, beslutsystem, makt- och ansvarssystem, normsystem, belönings- samt kvalitetssäkringssystem.

De faser, vilka Blossing (2000) menar att förbättringsarbetet måste gå igenom, är:

1. Initieringsfasen. I den utvärderas arbetet. Resultatet av utvärderingen avgör hur det fortsatta arbetet planeras och vilka nya mål som sätts upp.
2. Implementeringsfasen. I det här skedet påbörjas arbetet i praktiken.
3. Institutionaliseringsfasen. I den här fasen har arbetet passerat implementeringsfasen och förbättringsarbetet pågår som en rutin.

## **2.10. Scherps teori - Problembaserad skolutveckling**

Scherp (2003) menar att skolutveckling uppstår och sker i vardagen och med utgångspunkt i den. Fokus är på förståelse och process. Lärarna initierar och driver utvecklingen i problembaserad form, relevant för den aktuella verksamheten. Direktiv – genom regel eller mål – gynnar inte utvecklingen. Lärande och förståelse är ledord. Han förespråkar ett underifrånperspektiv där ledarens roll blir att skapa former – organisation och struktur – för lärares möjlighet till lärande.

### **3. Syfte**

Syftet med denna studie är att i ett rektorsområde undersöka olika professioners syn på användningen av LUS som verktyg i mål- och resultatstyrning i och för skolutveckling.

#### **3.1 Frågeställningar**

- Hur ser respektive profession på orsaken till att de startade och förankrade arbetet med LUS i rektorsområdet?
- Hur beskriver respektive profession att LUS används på skolorna?
- Vad har användningen av LUS i rektorsområdet didaktiskt bidragit med till läs- och skrivutvecklingen?
- Vad anser professionerna om LUS som verktyg för mål- och resultatstyrning i och för skolutveckling och hur det har nyttjats?
- Hur ser respektive profession på fortsatt skolutveckling med grund i bedömningsinstrumentet LUS?

### **4. Metod**

I det här kapitlet redogörs för vetenskapliga teorier om ansats, metod för insamling av empiri samt metod för analys- och tolkningsförfarande. Det faktiska genomförandet för gällande studie presenteras, likväl som studiens kvalitet och etiska ställningstaganden.

#### **4.1 Kvalitativ ansats**

En kvalitativ ansats avser att gå på djupet i motsats till en kvantitativ som söker resultat på bredden. Den kvantitativa ansatsen eller studien vill mäta och generalisera, eller kvantifiera som Stukát (2005) benämner. I en kvalitativ sådan söker forskaren ta del av upplevelser och erfarenheter och förstå och tolka, inte konstatera eller bekräfta. Ansatsen utgår ofta från ett fenomen, vilket forskaren söker erhålla ökad förståelse om/av. Andras erfarenheter och upplevelser är källan till det, enligt Kvale och Brinkmann (2009). Ontologi beskriver synen på världen och epistemologi uttrycker vilken kunskapssyn som utgås ifrån. Inom den kvalitativa forskningsansatsen utgår världs- och kunskapssynen från att varje människa är unik. Undersökningsmetoderna ska också utgå från det och bestämmas utifrån att det är en unik människa som i sig är studieobjektet. Intervju och observation är vanligt förekommande metoder för datainsamling. Även forskaren är ett unikt subjekt som tolkar med utgångspunkt i sina kunskaper, förmågor och erfarenheter. Därför bör också forskaren vara synlig i texten, hävdar Kvale (1997).

Inom kvalitativ forskningsmetod finns ett flertal ansatser, vilka i sig lämpar sig för olika tillvägagångssätt, olika perspektiv på forskarens roll och metoder för analys- och tolkningsförfarande. Då studien är en fallstudie beskrivs kvalitativ ansats som övergripande metod. Även fallstudien som metod beskrivs nedan. Bryman (2002) beskriver kvalitativ metod som främst induktiv där empiri genererar teori. Deduktiv ansats relaterar empiri till

tidigare forskning och teori genom att pröva en hypotes ur tidigare forskning på empirin. En abduktiv ansats använder båda och det är den som tillämpas i studien.

## 4.2 Val av metod

Studien är en kvalitativ fallstudie med fokus på skolutveckling och med grund i bedömningsinstrumentet LUS. Merriam (1994) beskriver metoden som tillämpbar då forskaren är intresserad av en särskild händelse, situation eller exempelvis verksamhet. Det är det särskilda fallet som intresserar och speciellt individers åsikter eller syn på det som ska studeras. Merriam påpekar dock risker med överdrivna aspekter, vilket också är en risk i aktuell studie. Då jag redan innan det var dags att välja ämne för denna magisteruppsats hade kommit i kontakt med ett rektorsområde som jag var intresserad av att veta mer om, var första steget att definiera om jag ville ha mängd- eller djupförståelse. Då intresset var ett specifikt bedömningsinstrument för läsutveckling, LUS, kunde en kvantitativ studie bli aktuell – för vilken fallstudie också kan användas som metod, enligt Merriam. Efter att ha definierat syftet – att öka förståelse för hur det användes i skolutveckling och hur det beskrevs av olika professioner i skolan - närmades insikten att det var just förståelse av något jag ville studera. För att komma åt det valdes en kvalitativ studie. Stukát (2005) menar att det är just syftet som avgör lämplig metod. Den kvalitativa metoden, enligt Stukát, avser att tolka och förstå, inte att generalisera, vilket den kvantitativa används för att göra. Då jag söker tolka och förstå andras syn på ett fenomen, sin verksamhet och en metod och process, är det den kvalitativa metoden jag bedömer lämplig och därför väljer.

För att få tillgång till informanternas perspektiv valde jag halvstrukturerad/semistrukturerad intervju som metod. Jag har i syftet formulerat frågor och använt mig av dem i intervjuguiden (se Bilaga 3,4 & 5), tillsammans med kompletterande frågor. Det finns flera olika sätt att genomföra intervjuer på och de lämnar olika grad av tillåtelse i sin struktur. Då jag på förhand inte vet vad jag ska få tillgång till anser jag den halvstrukturerade forskningsintervjun vara bäst lämpad. Den har en viss struktur med förvalda frågor, men utan krav på att strikt följa dem i en viss ordning utan är mer i form av ämnen/grupper av frågor. Samtalet kan då gå in och ut ur dessa frågor/områden av frågor. Bryman (2002) beskriver den semistrukturerade intervjun som lämplig då ett antal frågor kan formuleras i förväg i en intervjuguide, men där fokus ändå kan ligga på att låta informanten berätta utifrån frågeområdet vad respondenten väljer att berätta, då det fortfarande är vad som är intressant för studien med den här metoden. Möjligheten att jämföra flera informanternas berättelser ökar dock när undersökaren har möjlighet att ställa följdfrågor. Möjligen skulle en ostrukturerad intervju med öppna frågor bättre komma åt informanternas åsikter. Då jag är en oerfaren intervjuare bedömde jag det olämpligt, då sådan metod kräver erfarenhet för att lyckas i genomförandet, enligt Kvale och Brinkmann (2009). Jag önskade också få olika professioners syn på samma områden, varför den halvstrukturerade intervjun är att föredra för studien. Stukát menar att forskningsintervju är en vanlig metod då studenten, i det här fallet, ska genomföra en kvalitativ studie och avser att tolka och förstå resultatet och empirin.

För att komma åt hur professionerna på djupet ser på ämnet är den kvalitativa forskningsintervjun lämplig. Man bör dock vara medveten om sin roll som forskare i intervjusituationen. Kvale och Brinkmann (2009) menar att informanten kan uppleva osäkerhet och uppleva sig vara i underläge, då forskaren förutsätts ha kunskap om ämnet. För att väga upp för det ska intervjuerna - om möjligt - genomföras i informanternas verksamheter och i miljöer som de dagligen är bekanta och bekväma med.

För att få tillgång till lärarnas perspektiv valdes halvstrukturerad intervju i fokusgrupp. Wibeck (2010) definierar fokusgrupp som en ”gruppdiskussion som är arrangerad av forskaren och mer eller mindre strukturerad” (s.28). Det innebär att ett område, förvalt av intervjuaren/moderatoren, fokuseras i grupp där diskussionen utgör empirin. Det centrala när man använder fokusgrupp är just interaktionen mellan gruppdeltagarna, menar Wibeck (2010). I processen kan forskaren göra upptäckter som annars kanske hade varit omöjliga att komma åt vid individuella intervjuer. Fokusgruppen bör ge gruppdeltagarna möjlighet att diskutera ämnet där forskarens/moderators roll ska vara att finnas i bakgrunden. Gruppen ska samtala med varandra och inte i första hand med moderatoren, menar Wibeck. Hon menar dock att moderatoren kan gå in och styra samtalet om gruppen kommer ifrån ämnet eller om någon i gruppen dominerar för mycket, eller om någon inte kommer till tals. I det resonemanget finner jag stöd för att tillåta en halvstrukturerad metod i samtalet, också för att bättre relatera till de halvstrukturerade intervjuerna med valda ämnesområden i övriga i studien individuella intervjuer.

### 4.3 Urval

Valet av skolor som skulle ingå i studien föll sig naturligt eftersom frågeställningarna uppkom utifrån kontakt med ett specifikt rektorsområde bestående av fyra skolor. Då min personliga anknytning och kontakt med rektorsområdet är med en av dessa skolor har jag, av etiska skäl, valt att inte låta den ingå i studien. För att få ett representativt urval av lärare planerade jag att genomföra intervjuer med lärare från varje skola. Inom gruppen om lärare på respektive skola önskade jag i missivbrevet att det skulle finnas spridning i de ämnen vilka de undervisar, samt årskurser på skolan. Ett större antal lärare på skolorna skulle öka mina möjligheter att komma åt en djupare förståelse av professionen lärares syn på LUS, mål- och resultatstyrning och skolutveckling. Jag anser dock att antalet och spridningen i lärarnas ämnen och de åldrar i vilka de undervisar bidrar till att uppnå syftet, även om professionen lärare uteblev från en av de tre skolorna. Samtliga professioner finns dock representerade i studien. Vidare valdes att be att få träffa respektive skolas rektor, respektive skolas specialpedagog och speciallärare, samt två personer i utbildningssektorn med högre befattning för intervjuer. Att jag ville ha med alla dessa professioner berodde på de teorier jag utgår ifrån i studien.

Urvalet av skolor är inte att betrakta som representativa eller som ett tvärsnitt för landet, men väl att relatera till liknande upptagningsområden. I skolorna går elever vilka till 95% har annat modermål än svenska och med en ständigt tilltagande ström av nyanlända elever. Området är en blandning av miljonprogramsbebyggelse, låga hyresrättshus och till viss del villor och utgör en mindre del av en av Sveriges största städer. Samtliga skolor i studien är kommunala grundskolor; två för årskurserna F-5 och en för årskurserna 6-9.

För urval av rektorer, specialpedagoger/speciallärare och högre befattningar blev valet naturligt. Alla utom en rektor, som för närvarande inte tjänstgör, blev aktuella för studien, samtliga specialpedagoger (två på en skola och en på vardera av de andra två skolorna), samtliga speciallärare, vilka det visade sig inte fanns någon, samt två med högre befattning, i uppsatsen benämnda som gruppen *chefer*.

Då jag från andra studenter hört att det inför deras studier varit svårt att få kontakt med just rektorer och högre chefer bl.a. inom utbildningssektorn och staden via mail, men bättre lycka per telefon, valde jag att kontakta rektorer och högre chefer med ett samtal. Där informerade jag om vem jag är, studiens syfte, samt mitt intresse av att få träffa den uppringde för en intervju. Samtliga, utom om en som jag aldrig fick tag på varken via flera samtal och senare flera mail, tackade ja. Redan vid telefonsamtalet informerades de om de fyra etiska

forskningsprinciperna (se Etiska ställningstaganden). De tillfrågades vidare om de ville ha missiv på mail eller vid den fysiska träffen. Alla ville ha det per mail och fick så. Samma process genomfördes för kontakt med de fyra specialpedagogerna (en fick jag aldrig kontakt med). Två av dem fick jag inte tag i per telefon, varför mail till sist skickades med mitt ärende med bifogat missiv. Samtliga tillfrågade tackade ja. I omnämnda missiv (Bilaga 1) fick alla professionerna ovan, undantaget lärarna, kännedom om studien och min önskan att komma i kontakt med dem för intervju. Anledningen till att jag väljer att inte precisera befattningen för informanterna med högre befattning beskrivs under avsittet som inkluderar etiska ställningstaganden.

I ytterligare ett missiv (Bilaga 2), där jag vände mig till både lärare och rektorer, ombads rektor tillse att skolans alla behöriga lärare fick del av brevet, samt att rektor ombads informera mig och alla lärare om en tid då jag kunde genomföra en fokusgruppintervju på en tid som passade att lärarna lämnade annars planerade uppdrag. Lärarna skulle helt frivilligt välja att delta, uttrycktes i missiven. Deras deltagande skulle meddelas mig per telefon. Då ingen lärare hade hört av sig inom utsatt tid och heller inte under efterföljande vecka, kontaktades rektorerna flera gånger. En rektor svarade aldrig, En skickade en kopia till mig på de mail som sänts ut till lärare. Jag visste därmed att lärarna på den skolan hade fått informationen. En rektor hade bett mig att påminna, vilket jag gjorde flera gånger. Slutligen – i samband med en annan intervju – bad jag en specialpedagog på en skola att fråga runt om minst fyra lärare kunde delta i en fokusgruppintervju ett utsatt datum och tid, på en plats som de fick enas om på deras skola.

Processen med att få intresserade lärare som också fick tid för att delta i gruppintervjun blev lång och utdragen. På en skola fick jag till slut ett namn och telefonnummer till en lärare som rektor trodde skulle kunna hjälpa mig mer direkt. Det lyckades. Läraren frågade runt personligen och tillslut deltog tre lärare från den skolan. Beträffande en annan av de tre skolorna kontaktade jag återigen skolans specialpedagog, som hjälpte mig att lyfta frågan på ett gemensamt personalmöte. Två lärare visade intresse och fick mitt namn och nummer och ringde mig för att boka tid. På den tredje skolan lyckades jag inte få någon grupp lärare som kunde delta. Det totala bortfallet blev således en rektor av de tre skolornas fyra deltagande rektorer, samt en grupp lärare av de tre tillfrågade grupper per skola. Bortfallet av rektor och lärare var inte från samma skola. Jag bedömde det som tillräckligt lågt bortfall för att studien skulle kunna genomföras.

De fem lärare som deltog i studien är i åldrarna 28 till 58 år med en spridning beträffande arbetslivserfarenhet som lärare på 1,5 till 26 år. Samtliga är utbildade i flera olika ämnen och undervisar i flera ämnen. Gemensamt för alla är att de är utbildade att undervisa i ämnet svenska och praktiserar det vid tiden för genomförandet av intervjuerna.

Specialpedagogerna som deltog i studien är mellan 32 till 64 år. Två av dem har tidigare utbildning och bakgrund som praktiserande svensklärare. De har arbetat som specialpedagoger i 1 till 20 år.

Rektorernas åldrar sträcker sig mellan 37 till 65 år. Samtliga har lärar- och rektorsutbildning. De har praktiserat rektorsyrket mellan 1 månad till 25 år.

De två cheferna är mellan 50 till 65 år. Båda har utbildning och yrkeserfarenhet bl.a. som lärare och rektorer.

## 4.4 Genomförande av intervjuerna

Följande avsnitt beskriver hur samtliga intervjuer genomfördes. De individuella intervjuerna presenteras för sig, dock inte enskilt för varje respondent. För lärarna genomfördes fokusgruppintervjuer, vilka presenteras separat.

### 4.4.1 Individuella intervjuer

Professionerna specialpedagoger, rektorer och chefer intervjuades enskilt. Jag träffade alla utom två på deras eget kontor. Detta för att de skulle vara i en miljö där de förväntas känna sig trygga och säkra. Syftet var också att minimera risken att de skulle uppleva sig vara i underläge av mig i eventuell tro om att jag skulle besitta expertkunskaper på området som vi skulle samtala om. En informant ville hellre ses på annan plats, så vi träffades i ett närliggande kontor. Ytterligare en informant valde annan plats, då vederbörandes arbetsrum är så lyhört att vi skulle störas och möjligen störa andra. Vi genomförde intervjun i ett annat rum på den arbetsplatsen.

Varje samtal introducerades med allmän konversation, ex om vädret, kaffe, byggnaden och annat. Informanterna tillfrågades om samtycke till ljudupptagning under intervjun. Samtliga utom en accepterade det. När samtalet spelades in repeterades vad det var jag studerade och förmedlade att jag är intresserad av deras syn på saken. Information gavs återigen om de forskningsetiska principerna. Därefter ställdes öppningsfrågor om utbildnings- och yrkesbakgrund, förutom vid två av intervjuerna då dessa frågor ställdes i efterhand. Jag visade intervjuguiden och berättade att det är en halvstrukturerad intervju med stor frihet för informanterna att välja vilka frågor de vill fokusera mer på. Vad de var intresserade av att berätta för mig var det som var intressant för mig att få ta del av. Varför jag visade den var för att jag delvis skulle använda det till att föra anteckningar på. Jag har råkat ut för att en intervju i ett annat sammanhang helt försvann från diktafonen som användes vid det tillfälle och jag ville inte riskera att i samband med den här studien stå utan dokumentation av genomförda intervjuer. Ett annat syfte var att jag som ovan intervjuare bättre skulle kunna hålla mig till ämnet och påminnas om att föra informanten tillbaka till ämnet om vi skulle avvika allt för mycket. Jag ville också försäkra mig om att relevanta frågor i förhållande till syftet faktiskt ställdes och att ingen syftesfråga föll bort. En annan avsikt var att informanterna inte skulle riskera att ha fokus på vad som stod på det papper jag hade med mig, samt att flertalet av informanterna själva bad att få se frågorna i förväg för att delta. Då den första informanten bad om det erbjöd jag detta till samtliga respondenter för att öka likvärdigheten i genomförandet av samtliga intervjuer, men också för att minska eventuellt outtalade frågor eller misstankar om vad som stod i mina papper. Jag är medveten om att det kan påverka informanterna och att intervjun, trots frågornas karaktär, nästintill skulle kunna betraktas som strukturerad. Hur de senare genomfördes medförde att jag bedömde dem som halvstrukturerade. Alla informanter startade självmant en berättelse som på något sätt berörde ämnet. Jag lät dem prata, men vid mina frågor och följdfrågor stämde jag av med frågorna i intervjuguiden att samtliga hade berörts. Ytterst få frågor direkt från intervjuguiden behövde användas, då informanterna var väldigt informativa utan dem. Vid första intervjun noterade jag om respondenten gjorde specifika kroppsrörelser eller annat som kunde ha betydelse för senare tolkning. Jag noterade inledningsvis ”himlande med ögonen, skakningar på huvudet vid tystnad i samband med tänkande osv. Jag upplevde att jag då inte kunde ha fullt fokus på informanten och samtalet och avbröt dessa anteckningar. Jag genomförde senare aldrig sådana noteringar vid efterföljande intervjuer. Jag bedömde det viktigare för datainsamlingen att samtalet flöt på bra och med engagemang från båda parter.

Vid flera tillfällen blev en längre stund av tystnad, då jag lät det vara tyst och inväntade respondenten, vilken jag bedömde behövde tänka klart. Vid andra tillfällen blev jag själv väldigt engagerad och involverade mig i samtalet som om vi vore kollegor. Jag avbröt en informant vid två tillfällen. Det kan ha påverkat honom/henne i intervjusituationen. Kvale och Brinkmann (2009) hävdar att den kvalitativa forskningsintervjun är som ett professionellt samtal där kunskap skapas i själva samtalet. Möjligen behöver man därmed inte se vad jag då upplevde som mina tillkortakommanden och misstag som något negativt för studien, utan snarare medge att vad jag fick tillgång till vad den kunskap som där och då konstruerades, av vilken jag är medskapare.

Varje intervju pågick mellan 58 minuter och 85 minuter. Samtliga, utom en, spelades in, då en informant inte medgav ljudupptagning, och jag förde dessutom delvis stödanteckningar under tiden.

#### **4.4.2 Fokusgruppintervjuer**

Den ena gruppen träffade på jag på avtalad i tid i ett personalrum. Vi tog oss till ett konferensrum, men då en av lärarna kom på att där snart skulle vara ett möte mellan andra på skolan skulle vi bli tvungna att avbryta inom kort. Vi tog oss då till ett närliggande rum. Vi småpratade på vägen om kaffe, skollokaler och annat. Väl i rummet satte vi oss i soffor runt ett bord. Jag frågade om jag fick spela in samtalet och alla medgav det. Därefter gjorde jag en kort beskrivning av mig själv, min utbildning och min studie, samt repeterade de forskningsetiska principerna. Jag berättade också kort om fokusgruppintervju, att det är ett samtal, vilket de för och att jag är moderator. Jag inledde med en återblick av när de senaste PISA-resultaten kom och efterfrågade deras reaktioner på det. Det satte igång en diskussion direkt. Jag förde stödanteckningar och skrev ner citat under tiden. Inte många av frågorna från den förberedda intervjuguiden behövde ställas direkt av mig, men jag kontrollerade den med jämna mellanrum för att försäkra mig om att syftesfrågorna kom med. En lärare verkade ta rollen som den som skulle upprätthålla en diskussion mellan dem som kollegor. Exempelvis om det vid något tillfälle blev tyst eller om någon annan lärare upprepade gånger vände sig till mig i samtalet, som för att svara på frågor, så ändrade den här läraren kroppsställning som ringade in lärargruppen och utslöt mig. Det underlättade eventuellt genomförandet av intervjun i fokusgrupp. Syftet var att de skulle diskutera. Efteråt reflekterade samtliga lärare över hur fort tiden gick och hur givande det varit.

Den andra gruppen träffade jag också på avtalad tid i ett personalrum. De ville sitta just där och menade att ingen annan personal skulle passera där vid den tiden. Jag inledde på samma sätt som vid tidigare beskrivna gruppintervju. I den här gruppen var det färre personer. Diskussionerna bar sig själva lika väl, men jag hade än svårare att hålla mig utanför. Bordet var också i sådan form att vi tre satt i en triangel. Jag deltog mer i det här samtalet än i förra och fick än mer fokusera på att inte styra för mycket. Mot slutet av samtalet visste jag att en av syftesfrågorna inte hade berörts i samtalet utifrån vad lärarna valde att diskutera. Jag fick då ställa den som en direkt fråga. Även den här intervjun avslutades med att deltagarna uttryckte att det var givande och att tiden gick fort.

#### **4.5 Bearbetning av empiri**

Efter genomförandet av intervjuerna, vilka spelades in, transkriberades alla inspelade samtal. Alla utom två transkriberades samma dag. Övriga två transkriberades två respektive tre dagar senare på grund av tidsbrist.

Frågorna i syftet innebär kategorier i sig, men med hjälp av Wibecks (2010) tankar om att arbeta med underteman var avsikten att kunna hålla bearbetningen mer öppen. Kategorier



utifrån syftesfrågorna fanns redan, men genom att hålla det mer öppet underlättas sökandet efter mönster, enligt Merriams (1994) modell.

#### **4.6 Studiens analys- och tolkningsförfarande**

Likt Wibeck (2010) menar att man kan ta stöd i analysen av empirins bearbetning om man kategoriserar i underteman, så hävdar Merriam (1994) detsamma vid fallstudien som forskningsmetod. Genom att skapa kategorier och söka mönster får man tillgång till förståelse. Redan vid den andra transkriberingen noterades återkommande begrepp och mönster, men det var mer en känsla. Den skrevs ner och alla följande noteringar, känslor och frågor som uppkom genom att kopiera transkriberingen och i den kopian föra in reflektioner i annan färg än den svarta som originalet var skriven med. En mall/tabell skapades utifrån syftesfrågorna där all data placerades, men inte ordagrant utan i sammanfattningar. Varje kolumn fick minst ett citat från respektive intervju inplacerad. När samtliga intervjuer med cheferna och rektorerna var genomförda framträdde ett tema, vilket noterades. Ytterligare ett dokument skapades där detta tema noterades och förklarades med citat. Samma förfarande användes under och efter det att intervjuerna med specialpedagogerna avslutats. Även där framkom teman vilka noterades i det sista dokumentet med kommentarer i relation till vad som framkom efter samma procedur av data från cheferna och rektorerna. Materialet av första fokusgruppintervjun med lärarna signalerade kopplingar till tidigare förda anteckningar. Efter den sista fokusgruppintervjun var genomförd, transkriberad och kommenterad med annan färg i sin kopia växte underteman fram. Merriam (1994) menar att man måste söka efter återkommande företeelser, mönster, utsagor och regelbundenheter. Gång på gång återgick jag till materialet och till citaten, samt lyssnade upprepade tillfällen på delar av ljudupptagningarna.

#### **4.7 Studiens reliabilitet och validitet**

Med studiens reliabilitet avses att bedöma eller diskutera tillförlitligheten av det instrument som använts, i det här fallet kvalitativ intervju (delvis fokusgrupp) och kvalitativ analys och tolkning. Stukát (2005) pekar på exempelvis risker i intervjusituationen, men också forskarens eventuella feltolkningar. Styrkorna i studiens reliabilitet ligger i att alla intervjuer har tagit hänsyn till informanternas trygghet och säkerhet genom lokalisation, val av intervjumetod och att alla intervjuguidar hade samma områden att behandla. För respektive profession var även delfrågor till syftesfrågorna desamma. Exempelvis felskrivningar vid bearbetningen minimerades då intervjuerna spelades in och därefter transkriberades med möjlighet att återgå och kontrollera. Möjligen har informanterna styrts för mycket och delar av deras erfarenheter inte fått möjlighet att belysas, eftersom informanterna fick ta del av intervjuguiden. Därmed kan deras upplevelser ha begränsats att komma till uttryck genom att deras tankar kan ha styrts av frågorna, även om dessa senare under intervjun lades åt sidan och samtalet fick eget liv.

Vidare menar Stukát (2005) att validitet handlar om hur bra just det valda mätinstrumentet är att mäta just det som avses. Instrumentet i sig kan vara bra, men kanske inte mäter vad som ska mätas och därmed riskerar att ge ett felaktigt utfall eller riskerar att vilseleda läsaren. En annan risk är deltagarna beträffande hur ärliga de har varit i intervjun. Att lärarna intervjuas i grupp på respektive skola kan innebära att var och en möjligen inte delger en fullt öppen syn i frågorna, likväl som de möjligen i en sådan konstellation och sammansättning påverkar varandra till att ge någon fråga eller synpunkt mer tyngd än den skulle fått vid individuella intervjuer. Samtidigt bidrar gruppen till att fånga professionens syn på verksamheten utifrån frågeställningarna i syftet. Uppsatsens relativt ringa omfattning och tidsaspekten medför dock

att det inte skulle vara rimligt att genomföra individuella intervjuer med just lärarna. Antalet lärare och spridningen på deras ämnen och årskurser i vilka de undervisar medför dock reliabilitet utifrån representation av varje skolenhet. Det är dock inte representation som är primärt eller relevant, utan upplevelser, tolkningar och erfarenheter på djupet hos de som intervjuas.

Det går inte att med säkerhet kontrollera uppriktigheten i informanternas svar, vare sig de i fokusgruppen eller de som deltog i individuella enskilda intervjuer. Stukát pekar på just risken med deltagarnas ärlighet. Jag har försökt att lyckas med att få informanterna att känna sig trygga genom att delge dem att resultatet används i utbildningssyfte och genom att garantera att uppgifterna behandlas konfidentiellt och att ljudupptagningarna, transkriberingarna samt de skriftliga anteckningarna kommer att förstöras när uppsatsen är färdigställd.

Studien är inte avsedd att bidra till en generaliserande bild av LUS, mål- och resultatstyrning och skolutveckling, utan att ge en ökad förståelse inom ett begränsat område. Studiens generaliserbarhet skulle möjligen öka med ett större antal skolor inkluderade i studien, samt med större spridning på rektorsområdes förutsättningar och sammansättning öka representativitet för landet. Möjligen kan studien användas för att relatera till skolor inom liknande områden. Även om ett större antal skolor med liknande förutsättningar skulle innebära ökad generaliserbarhet för liknande städer/kommuner/områden har var och en sina unika förutsättningar och utgångspunkter. Syftet är dock inte att användas generaliserande utan snarare för att ge perspektiv utifrån det valda områdets syn på sakfrågan och bidra till ökad förståelse för speciallärare och specialpedagoger i deras arbete med skolutveckling. I den här studiens avsnitt om litteratur och tidigare forskning presenteras Naeslunds (2010) kommunstudie om läsning, resultatuppföljning och skolutveckling, samt en fallstudie inkluderad i SOU:s (2004) rapport om framgångsrika skolor där, ledarskap, skolutveckling och LUS ingår. Den här studien kan betraktas vara ett bidrag inom samma område och kan därför relateras till dem.

#### **4.8 Etiska ställningstaganden**

De forskningsetiska principerna enligt Vetenskapsrådet (2013), har följts i arbetet med denna uppsats.

*Informationskravet* uppfylldes i och med att deltagarna muntligt, men också delvis skriftligt genom information i missiven, fått kännedom om de fyra kraven och att jag som student kommer att följa dem.

*Samtyckeskravet* följdes då deltagarna svarat ja på frågan om att delta.

*Konfidentialitetskravet* följs då samtliga deltagare är avidentifierade. Rektorer, och övriga högre professioners, i uppsatsen benämnda som en grupp med benämningen *chefer* - utsatta position som ensam i professionen på skolan/i området/stadsdelen/staden kan innebära svårigheter att uttrycka den faktiska synen de har i frågan. Rektorerna är flera till antalet och kan därmed betraktas som helt anonyma i studien, medan de högre befattningarna bara existerar i singular för respektive område och/eller stadsdel/stad. För att uppfylla konfidentialitetskravet har personer med högre befattningar satts samman till gruppen med benämningen chefer. Utifrån att respondenterna bland lärarna uttryckt att de talat på sin skola om studien och deras deltagande, anser jag att det är särskilt viktigt att i publiceringen inte röja deras identitet genom alltför utförlig information om informanterna, t.ex. kön, ålder, utbildningsbakgrund m.m. och av detta skäl utelämnades information om kön. Jag väljer därför

att inte precisera detta i uppsatsen och heller inte hur många lärarna var till antalet i respektive fokusgrupp kopplat till resultatet, dock i beskrivningen av genomförandet av intervjuerna.

*Nyttjandekravet* uppfylls genom att endast jag som student har haft tillgång till informanternas berättelser, samt att ljudfiler och anteckningar förstördes efter uppsatsens färdigställande. En del informanter har dock bett om att erhålla en kopia på den färdiga uppsatsen.

## 5. Resultat

Resultatet redovisas utifrån de underteman som framkom i analys- och tolkningsförfarandet. De begrepp som framträdde som underteman är: 1. *förståelse och samförstånd*, 2. *kultur och förväntningar* och 3. *kommunikation och ledarskap*.

Professionerna benämns vid just sin profession följt av bokstaven A, B eller C. De både cheferna benämns dock likadant, nämligen chef. Bokstavsbezeichnungarna ska inte betraktas som att olika professioner med samma bokstavsbezeichnung arbetar på samma skola.

### 5.1. Förståelse och samförstånd

Samtliga informanter inom alla professioner uttrycker förståelse för läsningens betydelse för övriga skolprestationer. Därmed har de samförstånd i frågan. Det råder dock avsaknad av samförstånd angående hur den förståelsen faktiskt praktiseras.

En chef beskriver sin syn på varför man bör arbeta seriöst med LUS på skolorna enligt följande citat:

*Barn i skolan som inte kan läsa är som att skicka in en kirurg utan skalpell. Du är rätt pantad i skolan om du inte kan läsa och för att alls fungera i skolan och i samhället. Många problem, bl.a. i uppförande, bottnar i att man inte har tillräckligt god läsförståelse.* (En chef)

*Just nu prioriteras matematiken. Så är det bara, men läsning är viktig för allt lärande. Det har ju högsta prioritet. [...] Läsning är den viktigaste kompetensen för elever i skolan och även i livet efter grundskolan.* (En chef)

LUS har stora möjligheter för skolutvecklande arbete framöver, bedömer rektor A, och menar också att det kan bidra till att delvis fylla behovet av mer språkutvecklande undervisning i alla ämnen på sikt.

*De elever som vi ser lyckas, är de som vi vet läser.* (rektor B)

Rektor B berättar att kulturen med gemensam läsning, som exempelvis godnattsagor för barnen, finns det ofta inte förutsättningar för hos områdets elevers föräldrar och hos en del ingår det inte i kulturen. Rektorn tror också att digitaliseringen i samhället i stort kan ha påverkat den negativa trenden eller kulturförskjutningen, och lyfter att pojkar drabbas särskilt hårdt. LUS ska användas som ett verktyg bl.a. för att jobba med det primära, att knäcka koderna, påtalar han/hon.

*Allt måste anpassas efter elevernas läsnivå.* (rektor B)

Vidare berättar rektor B att de har lagt in regelbunden tid varje dag för egen läsningen, annars får inte barnen den mängdträning de behöver, men påtalar att man måste jobba mer didaktiskt

med läsförståelsen och det i alla ämnen. Att arbeta med läsförståelse benämner de oftare ”språkutvecklande undervisning”. Angående språkutveckling och god undervisning tror rektorn inte att det finns något specifikt som bara gäller för undervisning i svenska som andraspråk.

[...] så att eleverna måste lämna klassen och få något särskilt där. Alla ska undervisa så, med den utgångspunkten, men vi har lång väg att gå där. Exakt vad det är vet inte jag. Vi har ju inte lyckats fullt ut. (rektor B)

Att arbeta språkutvecklande genom svenskämnet hänger också ihop med undervisningskvalitet överlag i andra ämnen, anser specialpedagog A. Specialpedagogen berättar att formativ bedömning och sociala frågor har en stark position, precis som arbetet med matematik. Han/hon menar att det uppenbarligen inte räcker, eftersom betygen ser likadana ut år efter år. Specialpedagogen tror att man kan göra mer.

*Alla måste jobba språkutvecklande, men alla vill inte det.* (specialpedagog A)

LUS i sig som redskap har dock inte bidragit till utveckling av didaktik eller pedagogik, men väl indirekt starkt påverkat skolan till att utvecklas framåt, trots bristande samverkan och gemensam skolutveckling, menar lärargrupp A. De har något gemensamt att prata om, men några didaktiska konsekvenser hittar de inte. De anser däremot att eleverna, tack vare LUS, har utvecklat en större medvetenhet om sin egen läsning och sitt lärande, vilket lärarna tror gynnar eleverna och motiverar.

---

Det saknas samförstånd om hur arbetet med LUS används i rektorsområdet idag.

*Menar du hur det är tänkt att funka eller hur det funkar? [...] Det är ren inrapportering.* (rektor A)

Rektor A antyder att det finns en medveten tanke om hur arbetet ska gå till och eventuellt vad det ska ge, och uttrycker att han/hon hade annan förståelse av syftet med arbetet än vad som faktiskt praktiseras.

*Hos oss använder lärarna LUS i den individuella pedagogiska planeringen där de lägger upp undervisningen utifrån elevernas resultat individuellt och som klass.* (rektor B)

*Alla nyanställda får bara veta att du ska lusa eleverna de här och de här datumerna. [...] Idag är det bara en redovisning för områdeschefen.* (specialpedagog A)

LUS har inga didaktiska effekter alls på undervisningen i dagsläget, menar specialpedagog A. Skolan har ett fint bibliotek och alla har läsning på schemat, men om arbetet med LUS är orsaken är han/hon tveksam till och anser att de bara rapporterar. Specialpedagog B, däremot, uppfattar det som att lärarna idag använder LUS aktivt i den dagliga undervisningen och i de gemensamma pedagogiska diskussioner de för.

Hur man arbetar med resultaten och sammanställningarna högre upp i organisationen vet inte specialpedagog C, men säger att det vore önskvärt. Specialpedagog C tror att det skulle bidra till ökad motivation i lärares vardagsgärning om de visste att någon högre upp noterade deras insats, återkopplade och var behjälpliga i den skolutvecklande processen. Specialpedagogen

hoppas att man inte bara jämför bästa och sämsta skola i området, utan att det faktiskt finns en vision.

*Kräver man in något så måste man göra något med det.* (specialpedagog C)

Lärargrupp A beskriver att det ser olika ut för olika lärare och för olika paralleller (lärare som undervisar i samma årskurs).

*Det är mest rapportering, men en del jobbar ju mer med det med läsgrupper och extrahjälp efter skolan och så. [...] Man ser ju vad man ska fortsätta med, men det händer inget i själva undervisningen. [...] Jo, vi har sån där tabell där vi sätter upp mål för hur långt min klass ska kommit vid nästa lusning. Ni vet, den där med två rutor och en är för mål och en är där vi beskriver hur vi ska jobba. [...] Det blir ju ändå ingen ändring i undervisningen, alltså ingen utveckling. Nej, men hur ska man ändra? Man är ju ensam och jag vet inte.* (lärargrupp A)

En svårighet som lärargrupp B inte vet hur man kan få bukt med, är att de vet att en del lärare lusar sina elever för högt av rädsla för hur rektor ska reagera på oväntat låga resultat. Det är en stor fara, betonar de. I övrigt menar de att LUS finns med i deras medvetande vid planering av undervisningen.

*Vi kan LUS och pratar med varandra. Ett gemensamt språk har vi, men vi jobbar inte med det. Någon gör det mycket, någon lite, men alltså, de flesta ändrar aldrig sin undervisning. Alla måste ju faktiskt utvecklas, även om man är duktig och så, för det är vi på den här skolan.* (lärargrupp B)

---

Professionerna är eniga om vikten av mål- och resultatstyrning, men har olika uppfattningar om hur det används i rektorsområdet och i vilket syfte. Det finns stora möjligheter med mål- och resultatstyrning både generellt och för LUS, berättar en chef. Man måste se på resultaten för att veta hur man ska nå målen, menar han/hon.

*Förut fanns en görandestyrning, men ingen frågade hur det gick för eleverna eller varför det gick som det gick. Det lämnades eleverna till att upptäcka själva.* (En chef)

*Mål- och resultatstyrning är A & O i skolan. Om man kör på på samma sätt nästa år, så kommer ju också resultaten att bli samma.* (rektor A)

Man måste titta på siffrorna för att veta vart vi är och vart vi ska, menar rektor A. Resultaten utvecklar undervisningen och utveckla den är ett måste, anser rektor A. Specialpedagog A instämmer.

*Ytterst för eleven, om de inte har godkända betyg /.../ det påverkar deras liv väldigt mycket. Man kan då inte säga från skolas sida att jag ställer mig skeptisk till resultat. Vi skulle svika eleverna då.* (rektor B)

*Det är helt nödvändigt för förbättringsarbetet.* (specialpedagog A)

Deltagande lärare i lärargrupp B tror att det är viktigt att systematiskt följa elevernas resultatutveckling.

*Det tvingar oss att tänka efter och motivera undervisningen och utveckla undervisningen. Ett dåligt resultat är ju inte det att det är mitt fel, men jag kan inte fortsätta som tidigare utan måste utmana mig. (lärargrupp B)*

---

Det saknas samförstånd i rektorsområdet inom och mellan professionerna om när, hur, varför och på vems initiativ och beslut arbetet med LUS infördes på skolorna, men också LUS roll i skolutvecklingen generellt.

En chef beskriver starten enligt nedan:

*Det lyckliga sammanträffandet var att jag var väldigt tänd på detta och det fanns en rektor i rektorsgruppen som också var det och på den skolan hade man redan detta, fast inte organiserat på det sättet. Det var bara pang bom så var alla i gång och det var bara att köra. (En chef)*

En chef menar att lärarna inte hade någon roll i införandet av LUS.

*De fick läsa boken och sen så, då blev det så. Det blev aldrig någon riktig diskussion så på skolorna. De tyckte att det var bra. Jag fick aldrig några negativa reaktioner. (En chef)*

*Det finns inte någon uttalad vision så för arbetet, men målet i sig, och den underförstådda visionen då om man vill, är ytterst ökad måluppfyllelse. (En chef)*

Hur förankringen har skett på respektive enhet känner inte någon av cheferna till. Någon gemensam och djupdykande start, som rektorsområdet haft med andra områden, som arbetet med matematik, har inte genomförts. Generellt tror en chef att sådant implementeringsarbete måste genomföras noga och med lång och noggrann förberedelse. Samma chef upplevde dock inte det behovet med LUS, men menar att det egna engagemanget kan ha medfört att det kanske gick för fort.

*Jag kanske var för otålig, helt enkelt. (En chef)*

Han/hon reflekterar över det i samtalet och betonar att det brukar straffa sig om man hoppar över implementeringen.

Systematiken med LUS fungerar inte lika väl som arbetet med matematiken, då LUS-arbetet överskuggas av just det, menar en chef. Det sker för mycket i skolan hela tiden, anser chefen och då riskerar en del att bara bli projekt eller att aldrig riktigt lyckas bli implementerade. För många och för hastiga byten av fokus gynnar inte skolan, anser han/hon, och menar att nytt fokus kan ta plats först när det gamla blivit rutin. Därför var han/hon försiktigt negativ inledningsvis när alla elever plötsligt fick iPads. Sättet på vilken det blev så och hastigheten och omfattning var vad chefen var kritisk emot, precis som han/hon är kritisk nu till att en del skolor ska delta i digitaliseringsprojekt. Projektet kan ha positiva effekter på välfungerande skolor, men bidra till sämre utveckling i läs- och skrivutveckling och god undervisning på icke välfungerande skolor.

*Du kan inte ha en dålig skola och tro att du kan hjälpa upp den med iPads. (En chef)*

För framtiden kanske den chefen har lärt sig något av arbetet med LUS, inte minst utifrån hur det förankrades, menar han/hon. Det måste finnas en förankring och långsiktighet även här, precis som de arbetar med matematiken, funderar en chef. Initiativet till LUS kom främst från lärarna utifrån den låga måluppfyllelsen, berättar rektor A. Både lärare och rektor upplevde att man behövde skaffa sig grepp om läsutvecklingen och hur det såg ut. Delar av personalen deltog i studiebesök på annan ort, samt hade gemensamma uppstarts dagar med föreläsningar. Rektor B ger samma bakgrundsbeskrivning som rektor A. Att läskvaliteten är grundläggande för skolprestationer var utgångspunkten, berättar rektor A. Det fanns ett intresse för att hitta ett sätt för att bedöma läskvaliteten och jobba systematiskt med det i alla åldrar, berättar rektor B. Rektorerna i områdets ledningsgrupp beslutade gemensamt att starta med LUS. Förankringen skedde den vanliga vägen via olika möten på skolan bl.a.

*Lärarna är kanske inte medvetna om att det ska vara en pågående process. [...] Resultat talar för sig själva och det blir det hårda fakta man ställs till ansvar för.* (rektor B)

*Det var ett uppifrånbeslut från områdeschefen.* (rektor C)

Det kom från områdeschefen ner till rektorerna och ut på skolorna. Rektor C minns att många pedagoger kunde bedömningsinstrumentet väl och var positiva. Man visste att andra hade jobbat framgångsrikt med det.

Specialpedagog A berättar:

*Det var ett uppifrånbeslut.* (specialpedagog A)

De äldre lärarna som arbetade på skolan vid tiden för starten fick någon utbildning i LUS, menar specialpedagog A, och lyfter att lärarna därför har helt olika förståelse för vad det är och varför det genomförs. Samtidigt berättar han/hon att skolan får en ansevärd summa pengar för att höja måluppfyllelsen, men det finns ingen analys eller plan eller vision för hur det ska ske. Lärare vill ha fler lärare hela tiden, men specialpedagogen tror att man ska utgå mer från vad man vet ger effekter och anser att han/hon som specialpedagog kan bidra mycket i det arbetet i nära samverkan med rektor.

Högre upp hade de behov av att mäta elevernas läsutveckling hela vägen från förskoleklass till år nio. Personalen och rektor upplevde det samma. Några år senare blev en grannskola intresserad och startade de med. Ytterligare några år senare använde hela rektorsområdet det.

Specialpedagog C vet inte hur LUS-arbetet startade i rektorsområdet.

*Jag har ingen aning om hur eller varför eller vem det var som hittade på det, men man hör ju.* (specialpedagog C)

Han/hon har hört att det skulle bero på att man behövde ett summativt redskap för att jobba med de låga resultaten. I mål- och resultatstyrningen ska LUS fungera skolutvecklande genom att fungera formativt vid två av mätningarna och summativt vid sista mätningen för läsåret.

*Här som vi gör med LUS är det oerhört skolutvecklande, när det finns så inbyggt i systemet. När det är så kontinuerligt.* (specialpedagog C)

För skolutveckling ser specialpedagog C att didaktiken har utvecklats och LUS bidrar till utveckling av didaktik och pedagogik och ökad likvärdighet mellan klasserna i samma årskurs då lärarna samverkar mycket runt planering och genomförande.

Lärargrupp A berättar att de vet att LUS har funnits på skolan i minst 10 år, men ingen av dem vet varför det infördes eller på vems initiativ och beslut. På en annan skola berättar lärargrupp B att det var en tidigare speciallärare och dåvarande rektor som var engagerade i läs- och skrivutveckling som tillsammans var drivande för nästan 15 år sedan. De startade intresset och fick med sig många lärare. Senare beslutade områdeschefen att alla i rektorsområdet skulle använda LUS systematiskt, enligt lärargrupp B. Skolans lärare var positiva.

---

## 5.2 Kultur och förväntningar

Citaten nedan speglar förväntningar vilka informanterna har på varandra och ibland sig själva. Det avser också spegla kulturer på olika plan, bl.a. utifrån hur respondenterna anser att skolan ska agera vid kännedom om låga LUS-resultat för elever.

På de första skolorna som inkluderades i LUS-arbetet var det väldigt pedagogiskt kompetenta och engagerade rektorer, precis som på ytterligare en skola, intygar en chef. På en av skolorna är han/hon inte lika säker på hur det har fungerat och menar att rektor där inte är lärare. Rektor styr hur man arbetar med LUS på skolorna och hur väl det faktiskt lyckas, anger chefen.

*Rektors roll är helt avgörande. Det är rektor som är pedagogisk ledare.* (En chef)

Chefen anser att rektor bör vara lärare i botten, annars kan man inte

*[...] prata med romare på romares vis. [...] Det blir generellt sätt aldrig bra om en rektor är fritidspedagog eller förskollärare.* (En chef)

Optimalt i detta arbete vore för rektor att arbeta tillsammans med en specialpedagog och att verka ihop för att få LUS till ett verktyg i vardagen, anser han/hon. Chefen tror inte att man fullt ut använder den potentialen på alla skolor. Hur rektor arbetar exakt vet han/hon inte beträffande alla skolor. Chefen beskriver att man ska följa upp och återkoppla exempelvis på APT (arbetsplatsträff) och att rektor ska skapa mötesstruktur för lärarna att kunna genomföra analyser och utvärdera och planera undervisningen utifrån resultaten och analyserna. Vidare delger en chef att han/hon inte vet hur lärarna på skolorna jobbar med LUS, men menar att de måste bedöma, analysera och utveckla den pedagogiska planeringen och genomförandet av undervisningen kontinuerligt.

*LUS-boken ska alltid ligga på katedern.* (En chef)

Bedömningarna behöver inte göras i direkt anslutning till inrapporteringsdatumet, menar en chef. När mätningen görs ska den göras av den ordinarie läraren och inte av en inhyrd lärare eller en specialpedagog. LUS måste vara lärarnas redskap i vardagen för att få didaktiska och skolutvecklande effekter. Utöver den enskilda lärarens arbete ska resultaten följas upp och analyseras årskursvis och på skolnivå. En chef berättar att lärare måste använda LUS genom att utmana sin undervisning och sina kollegor genom att ställa frågor som:



*Vad gör du för att påskynda progressionen? Där är det svårare. Går det framåt? (En chef)*

En chef tror inte att LUS används själklart i varje lärares pedagogiska planering. Han/hon menar att varje lärare borde betrakta varje lektion som en språklektion och anser att rektorsområdet måste ha mer fokus på det. LUS ska vara en del av den löpande formativa bedömningen och läraren ska ge feed-back till eleverna kontinuerligt. Vidare gissar chefen att LUS-arbetet didaktiskt borde ha bidragit till en ökad förståelse av hur barn lär sig att läsa och vilken stimulans som måste ges i undervisningen. Det borde också ha utvecklat lärarnas bedömarförmåga.

*Kollogialt lärande är viktigt och uppstår inte spontant. Man måste våga vara utmanande för varandra i skolan. (En chef)*

Det var oproblematiskt att införa det gemensamma LUS-arbetet, minns rektor B och anser att det problematiska ligger i hur man använder det. Det fanns ingen uttalad vision och då finns det risk att det bara blir ett rapportsystem, befärrar han/hon. För att mål- och resultatstyrning ska fungera som bra verktyg i skolan tror han/hon att rektor måste ha pedagogisk bakgrund, men inte vilken pedagogisk bakgrund som helst. Man måste vara pedagogisk behörig för de åldrar man ska vara rektor för, anser han/hon. En gedigen pedagogisk bakgrund är lika nödvändig för områdeschefen att ha, betonar rektor B.

*Jag kan inte föreställa mig hur... eller rättare sagt, jag kan mycket väl föreställa mig hur det funkar. Att ledarskap är allmängiltigt förstår jag inte. Då skulle jag kunna åka till Afghanistan och vara chef för en grupp där, för att jag har varit och är ledare i skolan. (rektor B)*

Lärare i lärargrupp A konverserar om förväntningar på varandra och sig själva enligt nedan:

*Vi behöver diskutera mer hur vi kommer till våra högt uppställda mål, delge varandra, visa när det funkar och när det inte gör det. Vi måste det. [...] Jo, men det är svårt när man inte tror att man har något att bidra med. Varför skulle just det jag gör vara något att dela med sig av? (lärargrupp A)*

Lärargrupp A berättar att specialpedagogen inte har någon roll i LUS, och eftersom han/hon inte har utbildning i svenska eller läs- och skrivutveckling så är det inte konstigt. Specialpedagogen skulle dock kunna finnas som ett stöd i lärarnas pedagogiska diskussioner och planeringar av undervisningen om skolan använde LUS på ett mer medvetet sätt. I dagsläget finns inte lärande i specialpedagogens uppdrag, tolkar lärargrupp A. Det tycker gruppen är synd.

*Det ingår inte i [...] uppdrag hur vi ska få våra elever att lära sig mer eller hur undervisningen ska utvecklas eller så. (lärargrupp A)*

Speciallärares och specialpedagogers roll i arbetet förklarar rektor B som svårdefinierad. Elever som ligger i närheten eller inte allt för långt ifrån önskat LUS-värde ska jobbas med i klassen. Det är lärarna som ska ansvara för eleverna och undervisningen. De elever som ligger långt efter är svåra att få till förväntad nivå oavsett hur man gör, anser rektorn. Speciallärares och specialpedagogers roll är att stötta lärare med att utveckla undervisningen eller i att ge tips och fortbildning i hur de ska ge stöttande särskilda insatser till elever.

*Eftersläntrare långt ner lyckas vi aldrig med. Det särskilda stöd de får är bara på papperet. Det är ofta de som ställer till det på andra sätt. De är för många för att alla ska få tillräcklig mängd individuellt stöd. Fler behöver hjälp en till en. I fablernas värld kan man lösa allt inom klassens ram.*(rektor B)

LUS skulle kunna bidra på ett plan om man jobbade mer djupgående, vilket specialpedagog A kan tänka sig att hålla i och driva. Det skulle vara ett övergripande och förebyggande specialpedagogisk arbete som gynnar alla elever. Han/hon tror dock att rektor måste vara den som ger uppdraget och att rektor och specialpedagog jobbar tätt ihop. Specialpedagogen har hört att det går till så på en annan skola i rektorsområdet och tror att det är bra. Om LUS fanns med i en utvärdering länkad till undervisningen, samt i pedagogiska diskussioner och i planeringen hos alla lärare så kunde det få didaktiska konsekvenser som gav andra resultat. Han/hon tror att ett problem är att många lärare inte tycker att svenskämnet ska vara ett hjälpämne till andra ämnen. Specialpedagog A ser det inte så. Han/hon tror på ämnesövergripande undervisning för att göra lärande och skola begriplig och synlig för eleverna. Det hänger ihop, hävdar specialpedagogen.

*Det är i didaktiken i klassrummet det ska hända något.* (specialpedagog A)

Specialpedagog A tror att han/hon skulle kunna bidra mycket mer till skolan, men att det är ett motstånd – inte mot honom/henne som person – mot professionen. Lärarna ser inga direkta, omdelbara och påtagliga vinster. Som specialpedagog får man ofta slå sig fram, berättar specialpedagogen, som menar att han/hon numera nästan bara rör sig på skolnivå med skolutvecklingsfrågor, där professionen hör hemma.

Specialpedagog A undrar också vad man ska göra för de elever som ligger lågt på LUS-skalan. Vissa delar av mål- och resultatstyrningen med LUS kanske påverkar resursfördelning och åtgärder. Han/hon tror dock att alla inte får vad de behöver och att skolans kultur påverkar det. Å ena sidan tror specialpedagogen att begreppet inkludering har missförstått som att alla elever fysiskt måste vara i samma rum. Så är det inte, betonar han/hon. Det ska heller absolut inte vara som det varit tidigare, menar specialpedagog A och berättar om kliniker i källaren dit elever fick ha enskild undervisning om

[...] *det var deras lärare som var de som skrek högst.* (specialpedagog A)

Om elever i behov av stöd utifrån LUS uttrycker han/hon att de kanske egentligen inte är så många som det framstår idag. Med rätt undervisning och eventuellt rätt stöttning utifrån bl.a. låg LUS-punkt kan också många ärenden till elevhälsan undvikas.

*En del ärenden har egentligen inte där att göra.* (specialpedagog A)

Specialpedagog B själv tar del av alla resultat, vilka kan följas elev för elev. Noterar han/hon avvikelser är det han/hon som stöttar eleven med specialundervisning. Undervisningen ges i specialpedagogens rum, där han/hon har tillgång till mycket materiel för just läs- och skrivinläring/utveckling. Det kan inte göras i klassrummet. Då kvarstår svårigheterna för eleven, bedömer han/hon.

*Klasslärare backar ofta för lite.* (specialpedagog B)

Som specialpedagog B förstår införandet av det gemensamma, systematiska arbetet med LUS är det att man skulle jobba med mål och stöd utifrån LUS-resultaten och med gemensam bedömning. I samtalet berättar han/hon att sorteringsystem alltid har funnits, oavsett system. Specialpedagogen menar att det är intressant att se vad vi i skolan gör med de som inte når målen/kunskapskraven.

Utifrån LUS-bedömningarna avgör klassläraren om/vilka eventuella anpassningar som ska göras i undervisningen. Om en elev behöver stöd utifrån resultaten är det specialpedagogen som ger det stödet. Klassläraren fokuserar övriga ämnen och överlåter läsinläringen/utvecklingen till specialpedagogen. Specialpedagog B kan ibland stötta läraren med materiel. Att behandla språket i all undervisningen är viktigt, särskilt för skolans/områdets elever, beskriver han/hon. Informanten poängterar att det tar tid att lära ett nytt språk och att lära sig i skolan på det nya språket. Det måste få ta tid. Lärarna är duktiga, betonar han/hon. Specialpedagog B berättar att inkludering innebär dilemma för skolan.

*Förut fanns hjälpklasser för dem. Vad finns nu? Inget. Vi tappar dem. Det pratas inte om det. Inkludering är ett dilemma. Alla ska ha en plats och inte bli stämplad – hur?*  
(specialpedagog B)

*Det är lärarna som ska jobba med eleverna och alla lärare behöver själva ha och äga den kunskapen att hantera olika svårigheter.*(specialpedagog C)

Annars tror han/hon att risken är stor att lärare ständigt vill exkludera elever av alla möjliga orsaker, som introduktionsverksamhet, undervisning i svenska som andraspråk, av beteendeorsaker eller i läs- och skrivinläringen. Specialpedagog C tror inte att det gynnar eleverna och menar att vi inte jobbar så idag. Forskningen säger något annat än vad det synsättet ger uttryck för, menar han/hon. Av samma anledning tror inte informanten på att ha speciallärare i skolan. Om de fungerar som lärare kan de bidra till ämnesutvecklingen. Som en specifik roll och profession som speciallärare på en skola, misstänker specialpedagog C att det snabbt skulle komma att använda den resursen fel, till fördel för lärares uttryckta behov istället för elevernas.

LUS ska användas naturligt i elevers och lärares vardag och i lärares utveckling av att möta alla elever, anser rektor C.

*Det som är bra för elever i behov av stöd är generellt bra för alla elever.* (rektor C)

Därför ska den ordinarie undervisningen ständigt utvecklas, anser rektorn. Han/hon berättar att de aldrig ska gå tillbaka till ett tidigare system där eleven var den som fick vandra mellan olika lärare med olika kompetenser som om allt var skilt från varandra. Rektorn beskriver att det var så man gjorde tidigare då elever kunde få undervisning utanför klassen i bl.a. svenska som andraspråk, extra läsning, fonologisk träning, beteendekorrigeringar, träffa talpedagog och specialpedagog och annat. Idag vet vi att det inte ger effekter andra än i så fall negativa, betonar han/hon, men hävdar att det alltid finns någon eller ett par på en skola som visst behöver det och ska få det. På skolan gick de först över till ett system där det var tre lärare på två klasser, men det fungerade inte heller särskilt väl, minns rektor C. Nu har de istället en resurs på fyra klasser där underlag som LUS kan styra dem insatserna.

Vidare beskriver en chef hur lärare kan hantera ungefär två avvikelser åt vardera håll. Stöd till de elever som ligger längre bak får inga effekter. De behöver en helt annan undervisning, tror

chefen. Här berättar han/hon vidare om inkluderingsbegreppet, vilket han/hon anser är feltolkat.

*Inkludera har vi tolkat som att man inte kan ge stöd i en speciell grupp eller nivågruppera. Det farligaste är att göra fel, så därför gör vi ingenting.* (En chef)

Skolutvecklingen skulle inte gå framåt om inte lärarna tvingades ta ansvar för undervisningen och utvecklingen av den, påtalar specialpedagog C. Generellt behöver undervisningsnivån höjas och det kan bara lärare genomföra i undervisningen och i utvecklingen av sin undervisning. Andra professioner finns som utvecklande stöd i detta. Själv har specialpedagog C ingen roll i LUS-arbetet. Det är så självgående och välfungerande hos lärarna och han/hon anser sig inte ha kompetens på läs- och skrivinlärningsområdet och därmed inte kan bidra. Om det inte skulle fungera alls skulle han/hon ha en skolutvecklande, implementerande och uppföljande roll, tror specialpedagogen.

Lärargrupp B diskuterar att de har hört att en annan skola hyr in en person för att ”lusa” samtliga elever. De reflekterar över fördelar, baserat på likvärdighet i bedömningen, men lyfter fram att nackdelarna är fler och större. Undervisningen utvecklas troligtvis inte lika mycket.

*Vi måste ha mycket mer kollegialt lärande om LUS ska ge något, men alltså i allt.*  
(lärargrupp B)

Rektor A bedömer att alla lärare borde vara svensklärare i någon mening. Han/hon ser inte att specialpedagogen skulle ha någon uttalad roll i arbetet med LUS, utan mer en övergripande roll genom handledning och att delta förebyggande på skolnivå. Professionerna högre upp, utanför den egna skolan, kräver in resultaten, men borde följa upp mer och jobba mer systematiskt, likt man gör med verktyget i matematik. Analysen behöver förbättras även på den här nivån.

*Vad gör vi med resultaten?* (rektor A)

Det finns lärare som ser arbetet med LUS enbart som ett rapportsystem och inte ser sin egen del som måste vara aktiv i det, tror rektor B. Vidare tror informanten att det ser olika ut med huruvida LUS på något sätt finns med i den pedagogiska planeringen. Planeringarna följs upp, men LUS närvaro syns inte alltid medvetet där. Det finns nog ändå med av erfarenhet i bakgrunden, tror rektorn. Man måste jobba formativt och hitta strategier för att öka läskvaliteten och utveckla undervisningen för att det ska få didaktiska och pedagogiska effekter, förtydligar han/hon.

*Det gör man inte en gång för alla. Det måste jobbas med hela tiden, vara levande och löpande. Det ligger ytterst hos den undervisande läraren.* (rektor B)

Det riktiga arbetet är inte ”lusningen” i sig, förklarar rektor C, utan det som tar vid direkt efter – analysen och planeringen av förbättringar och insatser i undervisningen. Rektorn vet dock att det finns lärare som inte gillar arbetet med LUS och bara genomför arbetsuppgiften pliktstroget. Enligt rektor C måste minst 85% av personalen ”vara med på tåget” för att något – vad som helst, inklusive LUS – ska ge effekter i undervisningen. På den här skolan är det på det viset. Arbetet har dock konsekvenser även för de lärare som ogillar det, bedömer rektorn. Den pedagogiska diskussionen deltar och bidrar alla lärare i.

Rektor C har gett specialpedagogen i uppdrag att handleda utifrån resultaten och bidra i årskursarbetet. Låga LUS-resultat kan bero på mycket, menar han/hon och ger exempel på att de arbetar med effekter mot störande beteende i klassrummet. God undervisning och språkutvecklande arbete i alla ämnen är viktigt och helt avgörande. Läraren är helt avgörande. Ibland behöver yrkesskickligheten och lärarkompetensen och professionen utvecklas.

*Lärare som har kunskap och engagemang deltar i regel i skolutvecklingsarbete, annars blir det motstånd.* (rektor C)

---

### **5.3 Kommunikation och ledarskap**

En chef pekar på kommunikationen inom rektorsområdet beträffande arbetet med LUS.

*Vi har inte varit tillräckligt tydliga i hur det ska användas.* (En chef)

LUS i mål- och resultatstyrning är ett objektiva system för resursfördelning, men rapportering är också för att ”kolla att det blir gjort”, berättar chefen.

*Kollar ingen det så rinner det ut i sanden.* (En chef)

Oavsett om rektor genomför arbetet med LUS själv, eller delvis genom någon annan på delegation, så måste resultaten och analyserna begäras in regelbundet och lärarna måste få feedback. Det är viktigt i mål- och resultatstyrning, menar en chef. Han/hon betonar starkt att det är viktigt att rektor själv är lärare i grunden för att kunna vara den pedagogiska ledaren som det kräver i ett sådant arbete. Rektor ska leda, driva och bära visionen, anser chefen. Rektor ska stötta upp LUS-arbetet även organisatoriskt i det mål- och resultatstyrda arbetet.

*Rektor ska inte bara säga: Oj då, på måndag ska jag ha in resultaten.* (En chef)

Resultaten ska användas systematiskt och delvis styra hur skolan fördelar resurserna.

*Det ska inte vara den lärare som skriker högst som ska få flest resurser.* (En chef)

Rektor A känner inte till någon vision med arbetet eller användning av just LUS. På sin egen roll som rektor i arbetet med LUS betraktar sig rektor A som pedagogisk ledare och är den som ska stå för ett program med visioner att förmedla och jobba med tillsammans med lärarna. Rektorn menar att han/hon har den rollen i det mesta, men inte just i LUS.

*Jag kan bli bättre här. Det har inte blivit av, helt enkelt.* (rektor A)

Rektor A ser dock ett fortsatt behov av att alla lärare arbetar språkutvecklande. Didaktiskt har nog inte just LUS i sig bidragit till något specifikt, bedömer informanten. Han/hon funderar över att det troligtvis behöver jobbas med mer systematiskt, likt man gör inom matematiken, för att få sådana effekter. Analysen på lärarnivå måste bli bra och bli av.

*Det räcker inte att säga till lärare att ni ska analysera resultaten. De kan inte det. Ingen i svensk skola har egentligen den kompetensen.* (rektor A)

Rektor A anger citatet ovan som ett skäl till att man inte arbetar mer med LUS på skolan och till att han/hon inte är mer av pedagogisk ledare i det arbetet. Senare berättar rektorn dock att

det är fullt möjligt att ändå skapa analysfrågor som kan utveckla pedagogiken och didaktiken, men att det är ett gemensamt arbete i rektorsgruppen som inte har gjorts.

*Det är ändå inget jag kommer prioritera och driva i dagsläget. Egentligen är det väldigt viktigt.* (rektor A)

Rektor A menar att han/hon ser ett tydligt samband mellan LUS-resultat och övriga skolframgångar. Rektorer i området har gjort tabeller för att påvisa den korrelationen, meddelar informanten.

Skolornas upptagningsområde har ett av landets lägsta socioekonomiska index och det är det man måste jobba med och som måste finnas i en vision på något sätt, tror rektor B. Han/hon berättar att rektors roll här är viktig. Man bör stå för och förmedla och förankra en vision, en värdegrund och syn på elever och lärande och ha en ram runt det, tror rektorn.

*Fokus på det som händer i klassrummet. Det är lätt att reducera sig till att bara möjliggöra för lärarna att göra ett bra jobb. Nödvändigt – ja, men man måste ta det ett steg längre. Jag jobbar så, hoppas jag.* (rektor B)

Läraren måste veta exakt hur mycket text eleverna kan tillgodogöra sig i respektive ämne och jobba med begreppsförklaring, betonar rektor B.

*Alla ämnen måste ta på sig rollen att vara språkutvecklande. Vi påstår att vi har gjort det, men ser man till resultatet kan man fråga sig. Många lärare gör det bra. Det vi gör räcker inte.* (rektor B)

Rektor B tror att rektors roll kan förstärkas genom att delta mer frekvent i olika möten, mer än sporadiskt, vilken han/hon beskriver att det är idag. Informanten poängterar återigen att det är lärarna som professionella som avgör vad det blir av olika saker. Rektorn beskriver att:

*Björklund styr inte i klassrummet, och det gör sällan rektor heller. Vad läraren lyckas med är avgörande.* (rektor B)

Rektors uppgift blir att förmå läraren att verka i klassrummet som man kommit överens om. Rektor B tror att rektorsbesök i klassrummet är en viktig funktion för det och menar att man på skolan har det tydligt inbyggt även i rektors prestationsbedömning och lönesättning. Fortsättningsvis beskriver han/hon sin syn på personerna högre upp i organisationen som viktig för utvecklingsarbete.

*Det är viktigt att de inte bara är en av alla förvaltare i vår politiskt styrda organisation.* (rektor B)

Rektorn berättar att just det här rektorsområdet har haft förmånen att ha en områdeschef som är väldigt mycket pedagogisk ledare. Det är sällsynt, men har varit väldigt bra för rektorsområdet, bedömer informanten. Om chefernas roll ännu högre upp i utbildningssektorns kedja yttrar sig rektor B så här:

*Dem övergripande processerna riskerar att allt ska passa alla, men då passar inget någon. Rektors lokala initiativ och möjlighet till utveckling blir mindre och utgår inte från skolans faktiska förutsättningar.* (rektor B)

Rektor B informerar om att de inte har något system eller metod för hur de ska fånga upp och gå vidare med de elever som ligger strax under förväntad nivå. Resultaten används inte för att styra resurserna fullt ut, delger han/hon.

Rektor C ger sin bild av kommunikation och ledarskap. Rektors roll i LUS-arbetet är att hålla det levande, kräva in, leda pedagogiska diskussioner och skapa mötesplatser och tid för det, samt att ge återkoppling på lärarnas arbete, resultat och analyser. Det sker och bör ske på årskursnivå och skolnivå. Det finns också med i bedömningskriterierna inför lönesättning. Man ska använda sitt pedagogiska ledarskap i arbetet och ha ett kommunikationssystem för det. För de pedagogiska diskussionerna tillför rektor teori och forskning som underlag för att skapa en ökad medvetenhet. Den kommer inte av sig själv eller genom att göra ”som man alltid har gjort”.

*Vi måste ständigt granska vår skola och fråga oss själva vad vi kan göra bättre. Vad som är bra för barnen måste alltid vara utgångspunkten. Det finns en fara med LUS och det är att fastna i själva lusningen. Att bara mäta ger inget. (rektor C)*

Det måste ge effekt och ledas, berättar rektorn. LUS har ett värde där, anser han/hon. I området är det mest ett verktyg för att jämföra och styra. Informanten upplever dock att det inte är någon som har drivit det här arbetet.

*Är det ingen som driver blir det liksom upp till varje rektor. (rektor C)*

Därför kan det nog se väldigt olika ut, tror han/hon. Rektorn nämner forskning som lyfter att rektors roll är avgörande för att exempelvis vända en nedåtgående trend. Rektors inställning till lärares kunskaper och profession är också viktig.

*Vi har fortfarande en viktig sak att ta tag i som vi ser hos oss och på de andra skolorna. Varför har år 1 och 2 bra resultat men inte år 3 och 4 för att sedan förbättras något, men inte tillräckligt i år 5? Det ser likadant ut varje år. (rektor C)*

Rektor C berättar att LUS-resultaten inte styr organisationen eller resursfördelningen, men tänker under samtalet att den kanske borde göra det – inte helt, men delvis. Rektorn reflekterar hela tiden över om han/hon har gjort rätt i olika skeden och att han/hon också måste utvecklas ständigt, precis som lärarna. Rektorn menar att han/hon måste fråga sig ständigt vad han/hon som rektor kan bidra med, bli bättre på och vad han/hon behöver förändra hos sig. Rektor måste vara en förebild. Informanten berättar att han/hon läste en gång under rektorsutbildningen att ”Din organisation blir som du.” Det har han/hon tagit fasta på och tror på det. Man måste hela tiden ha ett nytänk, deklarerar rektorn och anser att det ligger hos den pedagogiska ledaren. Rektor C anser att områdeschefen är den som ska driva och leda detta arbete. Han/hon poängterar dock att rektor har ett stort ansvar på den enskilda skolan, exempelvis att arbeta med

*Varför är det alltid samma lärare som år efter år lyckas och får goda resultat och harmoniska elever eller tvärtom låga siffror och oroliga elever? (rektor C)*

Rektor C pratar vidare om lärares sätt att uttrycka elevers stödbehov, där problematiken förläggs till eleverna. Han/hon tror att det ofta finns mycket att göra i undervisningen. Läraren har betydelse, precis som rektor har betydelse. Rektor måste i mål- och resultatstyrning och i

alla andra fall jobba nära basen och då är pedagogisk relevant utbildning och erfarenhet nödvändig. Även områdeschefen måste ha sina rötter där för att leda ett skolområde bra.

I dagsläget har inte arbetet med LUS någon förankring på skolan, enligt specialpedagog A. Han/hon undrar om det finns någon vision och något direkt mål. Det behöver förtydligas neråt för att påverka skolorna i vardagsarbetet. En del lärare kanske använder det som man ska, men specialpedagogen vet att många lärare bara skriver en siffra som är ungefärlig eller helt enkelt skriver förra årets siffra med motiveringen att det inte kan ha hänt så mycket sedan förra året. De jobbar inte aktivt med det och samdiskuterar, bedömer eller planerar inte.

*Ingen håller i det. (specialpedagog A)*

Det som personalen faktiskt gör i arbetet med LUS och språkutveckling är det svensklärarna som gör. Övriga lärare är inte involverade. Specialpedagog A tycker att det är konstigt.

*Alla behöver ju jobba med det, oavsett ämne. All undervisning i alla ämnen är ju i svenska. Bedömningen ska inte alla göra, men i övrigt ska det vara ett gemensamt arbete. Det är det inte. Det är bara siffror hos oss. (specialpedagog A)*

Rektorer analyserar och cheferna har det för statistik över tid och för att jämföra skolor, menar specialpedagog A. Han/hon anser att analyserna och arbetet på skolorna bör vara det som fokuseras. Informanten tror på att man måste veta vart man är och vart man är på väg, men tror att någon på skolan måste hålla i det och vara ansvarig för att det ska vara meningsfullt och få effekter framöver.

*Vi borde jobba med det och inte bara svensklärarna, utan alla på något sätt. (specialpedagog A)*

LUS har varit etablerat så länge så man pratar inte om det numera, beskriver specialpedagog B, men han/hon har också hört att tidigare anställd personal ska ha gått kurser och liknande vid införandet. Vad som sker med resultaten och sammanställningarna högre upp i organisationen utanför den egna skolan känner inte specialpedagog B till. Han/hon är heller inte medveten om någon särskild vision eller något mål med att hela rektorsområdet arbetar med detta. Däremot önskar informanten gärna veta det och tror att det än mer skulle bidra till att arbetet med LUS fick skolutvecklande effekter. Skolan har egna visioner och en engagerad rektor som leder arbetet med LUS aktivt och med klara visioner för skolan. Det tror han/hon är viktigt. Rektor måste följa upp och stötta, annars faller hela arbetet, bedömer specialpedagog B.

Specialpedagog C tror att det arbetet med LUS skulle falla, eller bara betraktas som en verkanslös rapportering om inte rektor höll i det. Det tror specialpedagogen skulle vara farligt för skolutvecklingen och skolans hela kvalitet.

*[...] är väldigt mycket pedagogisk ledare och håller i allt och har verkligen struktur och system och [...] så [...] följer upp allt. [...] missar ingenting. (specialpedagog C)*

På skolor där rektor inte är lika mycket pedagogisk ledare som på den aktuella skolan tror specialpedagog C att LUS inte används på samma sätt och kanske inte alls. Tydliga mål och noga uppföljning är viktigt, precis som feed-back till lärarna i deras arbete. Möjligen skulle



vision, återkoppling och stöd av involverade högre upp i organisationen utanför den egna skolan bidra till ännu högre grad av utveckling för skolan och hela rektorsområdet.

Lärarna är osäkra på det övergripande syftet med LUS, förklarar lärargrupp A. De pratar om något ställe där de dokumenterar, men alla är lite osäkra. Vid inrapporteringen sammanställer rektor och visar all personal, men det blir mer en återkoppling än ett arbetsverktyg för alla, beklagar dem. Lärargrupp A tror att alla lärare på skolan borde vara mer involverade, och menar att andra skolövergripande utvecklinssatsningar tar plats där lärandet istället borde vara i fokus.

*Vi måste fokusera mer på lärande. Det är ju en skola. (lärargrupp A)*

Mer fokus på lärande bland lärarna och lärande för eleverna skulle eventuellt också minska sociala svårigheter som eleverna möter i skolan, tror de. De tror att alla på skolan behöver mycket mer av den typen av lärande och skolutveckling. De reflekterar också över att LUS inte styr resurser och åtgärder på varken skol- eller gruppnivå. Lärarna menar att det borde göra det.

*Då skulle insatserna hamna där de hör hemma och inte att alla ska ha lika. (lärargrupp A)*

Nu baseras resursfördelning på antal elever och att alla lärarna ska ha lika mycket resurs av rättviseskäl utifrån lärarens perspektiv. Utan en utredning bakom sig är det svårt att få rätt stöd till en elev, menar de. De gör försök till att koppla forskning till sina reflektioner, men menar att de har för lite tid och få diskussioner till just detta, så de är inte så insatta som de önskar att de vore. Samtidigt menar de att de sociala satsningar som görs, inte når all personal. Enbart de som är involverade i den gruppen får del av det.

*Elever som syns och hörs får ju faktiskt stöd. (lärargrupp A)*

Tysta, osynliga elever i behov av stöd i lärandet eller socialt passerar skolan utan adekvat stöd. Resurser borde vara behovsstyrt och främst utifrån kunskapskraven, inte utifrån sociala faktorer, påstår lärarna. Stöd i lärandet gynnar en positiv social utveckling och förutsättningar för framtiden med, påstår de.

*Vi har mycket tid över veckan för skolutveckling och olika möten, men vi pratar om fel saker och har inget gemensamt arbete framåt mot högre resultat. Hela skolan måste framåt. Jag är kritisk till att förstelärare ska ha det uppdraget. Någon måste samordna all skolutveckling, men sedan måste alla delta. (lärargrupp A)*

Lärargrupp B menar att LUS-resultatet, utöver inrapportering, används aktivt på olika sätt i den dagliga verksamheten.

*Det beror mycket på den enskilda läraren. (lärargrupp B)*

Lärarna i gruppen tror att de måste bli bättre på att jobba ihop och kompetensutveckla varandra. De har pratat om att bli bättre på att undervisa om lässtrategier, som att ställa frågor till texten, men upplever inte att alla gör det. De tror på att jobba gemensamt teoretiskt, gå ut i klasserna och genomföra något och samlas igen och föra pedagogiska diskussioner om hur det gick och varför. Kanske var det så tanken var att LUS skulle användas, funderar de. De saknar det och upplever att utvecklingen står still. De diskuterar vidare vikten av pedagogisk ledning

och en skolorganisation och struktur som bygger in pedagogiken mer än vad de upplever att det finns idag. Idag står de ensamma, beskriver de.

*Ingen håller i det. (lärargrupp B)*

De problematiserar att det är viktigt att alla lärare vill och vågar utvecklas. De tror att alla vill det och att skolan behöver ett tydligare uppdrag kopplat till resultatuppföljningen av LUS för att det ska ge bättre effekter. Pedagogik och utveckling måste få plats, men lärarna uttrycker upplevda brister i ledningen. Gruppen tror att lärare behöver ledas i den pedagogiska användningen av resultaten.

*Rektor är bara mottagare av resultaten. (lärargrupp B)*

De berättar att de tror att det starka kollegiet försvårar för en ledning att leda. Det blir som lärarna vill, uppger de, och eftersom alla vill olika så blir det inget. Alla kan inte vara med och bestämma. Rektor måste klara det, förklarar de. Lärarna berättar också att de uppfattar att de inte får skriva åtgärdsprogram eftersom det inte finns några resurser att ta till åtgärder. Resultaten påverkar inte resursfördelningen. De är flera lärare på ett antal klasser (1,5/klass eller 3 lärare på 2 klasser) och får själva fördela det. Lärargrupp B saknar sambedomning och pedagogiska diskussioner – både om LUS och i övriga frågor på skolan och i lärares arbete generellt.

*Vi har en väldigt bra handlingsplan för LUS och för språkutvecklande arbetssätt, men nu när ingen håller i det är det svårt. Vi kanske skulle revidera planerna, men utan struktur och att någon håller i det blir det inget. (lärargrupp B)*

## 6. Diskussion

I det här avsnittet förs först en kortare metoddiskussion, följt av en ingående resultatdiskussion med referenser till litteraturgenomgången och tidigare forskning.

### 6.1 Metoddiskussion

Syftet avgör metoden, enligt tidigare beskrivning i metodkapitel, men med samma syfte kan flera metoder vara lämpliga. För studien och utifrån syftet skulle också aktionsforskning kunna vara lämplig, då rektorsområdets arbete med LUS kunde penetrerats djupare och med en djupare förståelse för hur LUS används och vilka faktorer som avgör det.

Studien har ett tillfredställande underlag då alla professioner som efterfrågades i syftet också deltog i studien. Önskvärt hade dock varit om fler lärare hade haft möjlighet att ingå i studien. Av tre skolor deltog lärare från två av dem. Av tre skolor deltog också tre rektorer, även om det fanns bortfall.

Fokusgrupper syftar enligt Wibeck (2010) till att komma åt vad som endast kan komma åt i just samtalet och interaktionen mellan deltagarna. Önskvärt hade varit att fler respondenter kunde delta i dem för att öka dynamiken och bredda bilden av skolornas lärares beskrivningar. Jag som är van vid att handleda i grupp tyckte att det var svårt att stå utanför och lyckades inte med det i den utsträckning som jag hade föreställt mig. Jag blev en del av samtalet ibland. Det var svårt att undvika. Det blev därför av stor vikt för mig att inte uttrycka någon egen åsikt utan bara bekräfta deras ord, att jag hört eller förstått dem rätt och ställa följdfrågor.

### 6.2 Resultatdiskussion

Diskussionen inleds och förs utifrån resultatens underteman, men ska inte betraktas som fristående områden. De har alla relation och beröringspunkter med varandra. Samtliga underteman urskiljer sig var för sig, men ska också betraktas och relateras till varandra. Vissa iakttagelser kan konstateras, men ofta uppstår fler frågor än svar. Diskussionen avslutas med en sammanfattande tolkning och tankar om framtiden för det aktuella rektorsområdet i fallstudien. Avsnittet relaterar till litteraturgenomgång och tidigare forskning i kapitel 2.

#### 6.2.1 Förståelse och samförstånd

Ett av de underteman som framträder är *förståelse och samförstånd* om läsningens betydelse för övriga skolframgångar, vad LUS är, hur det är tänkt att användas och varför, hur skolorna ska arbeta med LUS och vad det ska leda till, synen på mål- och resultatsyrning, samt synen på och kunskapen om skolutveckling. Här avses internt för respektive skola, men också mellan de aktuella skolorna och hela rektorsområdet samtliga professioner.

Förståelsen för läsningens betydelse för övriga skolframgångar är gemensam. Alla är överens om vikten av att kunna läsa och förstå och motivationens roll i relationen mellan läsning och skolframgångar, vilket bekräftas av Englund (2010) och Myrberg (2003). Det kan bedömas vara en bra grund för ett gemensamt och lyckat skolutvecklingsarbete. Trots det prioriteras inte läsning och språkutveckling, som man också använder som begrepp med läsning inkluderat. Alla i skolan ska ta ansvar för elevernas språkutveckling, bedömer en rapport av Myndigheten för skolutveckling (2003). Respondenterna är eniga om det, men det råder osäkerhet om hur det ska gå till, samt om verkligen all personal ställer upp på det. Möjligen ställer inte sig alla bakom om de upplever att det inte är viktigt utifrån vad rektorsområdet i praktiken prioriterar.

Förståelse för vad LUS är och samförstånd och hur det faktiskt används är möjligen ett område som rektorsområdet behöver utveckla gemensamt. Även om inte avsikten och processen är uttalad av rektorer och högre chefer så finns det, om inte annat, en underförstådd avsikt och syn på LUS och dess funktion i arbetet. Sundblad (2010) menar att LUS är avsett som ett underlag och ska leda till att man anpassar undervisningen. Det är avsikten från rektorer och chefer. Två specialpedagoger upplever att det också har den effekten, men en tredje och samtliga lärare berättar att det fungerar som ett rapportverktyg. Naeslunds (2010) studie visar skolutvecklande effekter, men också en motiverande faktor för elever. Rektorsområdet saknar samförstånd om vilka effekter LUS har och hur det har bidragit skolutvecklande. Respondenterna förefaller dock eniga om att de didaktiska effekterna är få.

De olika professionerna delger också en samlad och enad bild av vikten av mål- och resultatuppföljning. Alla tror att det är bra och nödvändigt. Även det kan betraktas vara goda förutsättningar för rektorsområdet då det är så man arbetar/avser arbeta med LUS. Trots det ger det inte effekter och inrapporteringen av LUS kritiserar, samtidigt som mål- och resultatstyrning förordas av alla informanter. Rist (2013) menar att alla organisationer måste ha ett mål och en tydlig vision och noga följa resultat. Målet och visionen saknas, eller är otydlig för flertalet i undersökningen. Vidare framhäver Naeslund (2010) att de skolor som arbetade pedagogiskt med LUS genom diskussioner, jämförelser och praktiserande av idéer i klassrummen utvecklade högre elevresultat beträffande både betyg och LUS-punkt, medan de skolor som bara rapporterade inte såg några skolutvecklande effekter eller höjda resultat. I studien redogörs också för att implementering och val av arbetssätt efter resultatuppföljning kan påverka de pedagogiska implikationer LUS och mål- och resultatstyrning kan få. Möjligen kan båda dessa faktorer spela roll i rektorsområdet. Respondenterna har inte en klar bild över hur implementeringen har gått till och ansvariga för den är självkritiska. Någon skola har en rektor som leder arbetet efter resultatpresentationen mer än andra. Intressant vore att få veta om den skolan har en utveckling i elevernas resultat. Hargreaves (1998) påtalar att professionella lärare är den viktigaste faktorn även i mål- och resultatuppföljning. Rektorer ger också uttryck för att de förväntar sig att lärare är det eller måste vara det. Vidare bedömer Hargreaves att det måste finnas balans i styrning av och frihet hos de som ska utföra arbetet. Styrningen både efterfrågas och kritiserar i rektorsområdet. Hur ser friheten på skolorna ut? Larssons och Olssons (2012) resultat av ett forskningsprojekt resulterade i ett förslag till nytt ledningssystem. De anser att mål- och resultatstyrning måste finnas och ha sin plats och funktion, men att genomförande och utveckling måste vara överordnat. Just de faktorerna är tämligen osynliga i rektorsområdet.

Förståelse för skolutveckling, vad det är, hur man ska arbeta med det och hur man faktiskt har arbetat skolutvecklande med LUS skiljer sig åt och skapar frustration. Möjligen kan språket – symbolerna i språket – med eventuellt skilda betydelser för de olika yrkesfälten i samma organisation, skapa klyftor och i sig utgöra hinder i skolutvecklingen. När man inte förstår sin roll eller andras, uppgiften i sig eller har samförstånd om hur skolutveckling sker, kan det kanske upplevas övermäktigt och som ännu en pålaga till alla uppgifter som regnar över skolan med jämna mellanrum. Ett sätt att hantera det kan vara att avgränsa sig från det man inte förstår eller det som inte prioriteras utifrån en egen bedömning av vad som borde göra det. De som uppger att de förstår och värderar arbetet med LUS högt skapar en egen skolutveckling utifrån det, men möjligen bromsas den av att man inte ser en kollektiv ansträngning eller egen förtjänst i det. Berg (2003a, 2003b) förordar att analysera en skolas kultur och bestämma arbetssätt utifrån var skolan befinner sig. Implementeringen på skolorna gick snabbt och någon sådan analys framkommer inte i resultatet av studien. Enligt Blossings (2000, 2003) skolutvecklingsmodell är det ett förbättringsarbete som ska ske. Rektorer och

chefer förefaller anse att det är vad som ska till stånd med LUS som verktyg. Om rektorsområdet har genomgått de faser, vilka Blossing anser nödvändiga, saknas något annat, eftersom mycket av arbetet är i rutin och då ska generera förbättring. Då så inte verkar ha skett, utifrån respondenternas beskrivningar, kanske något mer måste till stånd, om man inte fortfarande efter flera år befinner sig i initieringsfasen. Rektorsområdet har en systematik i LUS-rapporteringen, men Berg (2003a, 2003b) menar att också planen för skolutveckling behöver finnas systematik för. Resultatet visar att informanterna vill ha pedagogiska diskussioner, vilket Scherp (2003) förespråkar. Skolorna har möten och tid för det, men det råder olika uppfattningar om vikten av innehållet i dessa möten.

Även om förståelse, och ofta gemensam förståelse finns, saknas samförstånd i flera frågor. Särskilt lärare och specialpedagoger – uttrycker en föreställning om att någon annan vet mer än man själv. Viss frustration och eventuell upplevelse av att inte vara betrodd gör sig gällande i deras uttalanden om vad som fokuseras i skolutveckling och hur det kommer lärarna till del. Samtidigt uttrycks yrkesstolthet och engagemang för lärande, skola och det egna arbetet. Det blir en inre konflikt som kan ge upphov till att inte känna sig värdefull. Man uttrycker i studien att man inte förstår varandra, men att man önskar göra det. Rektorer och chefer förefaller individuellt ha visioner och föreställningar om arbetsätt med LUS, mål- och resultatstyrning och skolutveckling som skulle fungera mer utvecklande, men det prioriteras inte i praktiken. Avsaknad av samförstånd dem emellan och mellan övriga professioner noteras. Inom samma skola kan man ha helt olika uppfattningar om hur LUS används. På en skola kan en specialpedagog hävda att resultaten faktiskt resulterar i anpassningar och styr resursfördelning, medan lärare på samma skola menar att det inte existerar. En annan skola kan uttrycka samma avsaknad av konsensus, då lärarna menar att de tar resultaten på allvar och utvecklar undervisningen, men då specialpedagogen berättar att han/hon vet att lärarna bara skriver samma LUS-siffra som förra året och att resultaten inte får några konsekvenser alls.

## 6.2.2 Kultur och förväntningar

*Kultur och förväntningar eller förväntningar och kultur?* Frågan är vad som är höna och vad som är ägg, men också om de olika professionerna är medvetna om förväntningarna på varandra. Så förefaller inte vara fallet. **Förväntningar** på sig själv, på varandra och arbetet är väl synliga, men också diffusa. Uttrycker man skuld känslor och skyller ifrån sig på samma gång som strategi för att hantera det? Lärare är delvis stolta över sitt pedagogiska arbete och kunskaper om hur man kan/bör arbeta med LUS och läs- och skrivinläring/utveckling, men för över en del av ansvaret till rektor. Känner lärare till rektors förväntningar på dem att de ska prioritera läsning och språkutvecklande arbete? Förväntningarna från lärarna är att få tid och förtroende att prioritera och arbeta med frågan. Möjligen känner lärare en uppgivenhet i att elever inte får det stöd de behöver. Myrberg (2002) menar att tidiga insatser är nödvändigt, men om inte det prioriteras i rektorsområdet blir signalerna möjligen också att lärare inte heller behöver fokusera läsning och språket. Rektorernas och chefernas förväntningar förutsätter att lärare är tillräckligt kompetenta att genomföra det som förväntas utan mer tid eller vidare ledning. Flera respondenter uppger att tid finns, men att det avsätts till annan skolan skolutveckling som inte bör ha högsta prioritet, samt att tid som lärare förfogar över ofta används till annat, men vad annat är framgår inte. Blossing menar att arbetslaget sällan fokuserar pedagogisk utveckling. Är det var respondenterna ger uttryck för? Rektorer rannsakar visserligen sig själva och både hyllar och dömer sig. Känner lärare till de förväntningarna och det frirummet (Berg 2003a, 2003b) som rektorer och chefer uttrycker genom sina förväntningar på deras professionalitet? Är rektorer och chefer medvetna om förväntningarna på dem? Man kritiserar också uppåt i organisationen i alla led och deklarerar

sig offer för en otydlighet. Kan implementeringens effekter eventuellt ha spelat ut sin roll, då tiden har gått och nya medarbetare kommer in i något de inte förstår eller upplever sig vara en del av? Har de erfarna verksamma tappat engagemanget då tydliga förväntningar och rutiner finns för resultatuppföljningen och statistiken, men inte för ett utvecklande pedagogiskt arbetssätt?

Det finns en motsättning i synen på inkludering och exkludering inom och mellan professionerna. Resursfrågan är återkommande utifrån LUS-resultaten, precis som åsikter eller bedömning om hur och på vilket sätt elever ska ges stöttning om de har lägre LUS-resultat än förväntat. En del av informanterna förespråkar utveckling av undervisningen, att lärare är eller kan bli kompetenta att hantera det och ger uttryck för att förespråka ett inkluderande förhållningssätt. Flera professioner och informanter anser att inkluderingsbegreppet är feltolkat och att elever behöver stöd utanför klassrummet, men att det inte finns resurser till det. Groth (2007) påminner om att dilemmat om särskiljning och inkludering har funnits sedan folkskolans start 1842. Specialpedagogiken växte fram som en följd av detta, då det ansågs att fler discipliner behövde komplettera pedagogiken för att rå på problematiken. Emanuelsson, Persson, och Rosenqvist (2001) beskriver hur integrering på 1970-talet av de elever som då fick undervisning i särskiljande grupper skulle gynna alla elever genom att undervisningen skulle utvecklas och anpassas till alla. I vår samtid används begreppet inkludering, vilket är en konsekvens av en förskjutning från medicinsk-psykologiskt perspektiv till ett mer relationellt. Inom det senare förklarar Ahlberg (2009) att relationer mellan individ, samhälle och miljö betraktades utifrån samspelet dem emellan. Socialkonstruktivistiskt perspektiv (Ahlberg, 2007a) menar att det avvikande konstrueras av kulturen och samhället, exempelvis skolan. En av specialpedagogerna menar att kulturen på skolan/skolorna och hur man sedan efter det agerar i praktiken i organisationen medför ett exkluderande förhållningssätt som inte gynnas den pedagogiska utvecklingen och möjligheten för lärare att möta alla elever och att låta dem mötas. Specialpedagogen beskriver hur en del ärenden i Elevhälsan inte har där att göra och uttrycker därmed också ett dilemmaperspektiv (jfr Nilholm, 2007a).

Professionernas förväntningar på varandra kan påverka hur skolorna sedan agerar. Det i sin tur visar på olika kulturer där konflikt uppstår. Hur man arbetar med LUS belyser frågan om inkludering och exkludering, men också om kategoriska och relationella och/eller dilemmaperspektiv belyst ovan. Om personal på en skola har föreställningar om att en specialpedagog arbetar enskilt med elever så kan kanske också det förhållningssättet i relation till sin egen yrkesutövning och tolkning av uppdraget påverkas till att anamma exkluderande, segregande lösningar i sin iver att hjälpa elever att lyckas. Möllås (2009) menar att dessa olika synsätt avspeglas i lärares skrivningar i åtgärdsprogram. I en av Skolverkets (2005) rapporter framgår att ekonomi och politik styr synen på och praktiserandet av synen på elever i behov av särskilt stöd. Nilholm (2007b) beskriver ett negativt sätt att tolka specialpedagogikens roll i sammanhanget. Den ena är att funktionen i sig blir just exkluderande. Arbetar man enligt skollagen (Skolverket, 2001) och examensförordningens (SFS 2007:638) påbud spelar yrkesrollen ut sin egen existens. Uppdraget enligt examensförordningen är bl.a. att specialläraren och specialpedagogen ska arbeta förebyggande och främjande för alla elever och särskilt för elever i behov av särskilt stöd, och att utveckla goda lärmiljöer för alla. Detta kan ske bl.a. genom handledning. Wellros (1998) och Persson (red.) (2003) menar att skolans kultur utvecklas av rektor och påverkar specialpedagogikens roll. På skolorna i studien har rektorerna skilda uppfattningar om specialpedagogens möjligheter i LUS-arbetet. En rektor använder funktionen för handledning, men lärarna som deltog upplever avsaknad av specialpedagogen och skulle vilja ha mer stöd.

De har inte fått någon handledning, vilket är en metod som kan få lärare att reflektera över sin praktik och genomföra utveckling utifrån det (Ahlberg, 2007a, Åberg, 2007). En annan rektor anser inte att den professionen har någon roll i LUS-arbetet, medan en av cheferna anser att specialpedagogens kompetens utnyttjas för lite i det skolutvecklande syfte som LUS har. Specialpedagogerna själva ser olika på sina funktioner. Dessa förväntningar på sig själva, sin profession och på varandra påverkas av kulturen och vise versa präglad av rektor, enligt litteraturen. Det påverkar också ytterst eleverna. I resultatet framkommer att det är svårt för en elev att få rätt stöd utan en diagnos, vilket i sin tur kan påverka personalens i skolans förhållningssätt och handlande och ytterst skolutveckling. Danielsson och Liljerot (1996) belyser hur elevers omsorgspersoner kan bidra negativt och stigmatiserande eller positivt utifrån deras synsätt. Hundeide (2010) upplyser om att barnet då kan "bli sin diagnos". Hur skolorna i studien arbetar med skolutveckling kan påverka detta även i deras arbete med LUS.

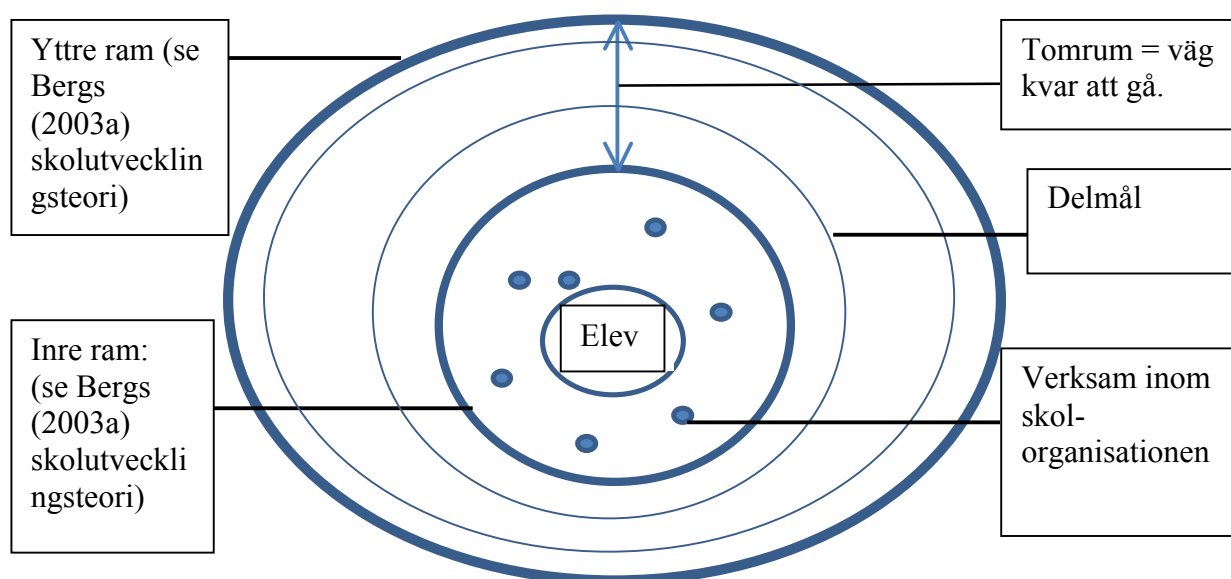
En förutsättning för förståelse, samförstånd och belysning av kultur och förväntningar är:

### **6.2.3 Kommunikation och ledarskap**

Hur och vad som kommuniceras mellan vilka kan ha betydelse. Blossing (2000) menar att kommunikationssystem är av särskild vikt i skolutveckling, då det är genom det man förmedlar och upprätthåller en vision och mål. Hur pratar skolorna om LUS och vilka pratar med varandra om det? Hur pratar all personal om språkets betydelse för skolframgångar, om forskning, om utveckling av undervisningen? Någon skola har ett för lärarna isolerat arbetssätt, vilket försvårar kollegialt lärande och pedagogisk utveckling, medan en annan skola samverkar i en del frågor. Är det dags att ta nya kliv beträffande metoderna för utveckling och kollegialt lärande kopplat till forskning? Vem ska i så fall ta ledning för pågående och/eller framtida arbete? Ledarskapet är något som samtliga har uttryckt många åsikter om och engagemang för på olika sätt. Alla andra underteman berör detta.

Samtliga professioner kan betraktas som ledare i sig, om än på olika nivåer eller med olika roller. Lärare är ledare för elever och undervisning. Specialpedagoger är det ofta för lärare i handledning och delar av skolutvecklingen. Rektorer ska vara ledare, inte minst pedagogiska ledare, för elever, lärare och specialpedagoger och med det yttersta ansvaret för skolutveckling. Cheferna ska vara ledare för rektorerna och den pedagogiska utvecklingen där. Alla förefaller tycka att någon annan brister i sitt ledarskap, men tydligast framgår upplevda brister i rektorernas ledarskap. Är det så? Kan det vara så att rektorer har ett för brett och komplext uppdrag med för många ansvarsområden? Upplevs just rektorer som de som bär ansvaret för bristerna på grund av deras utsatta mellanposition. De befinner sig i en situation med krav från dem som de ska leda, nämligen lärarna, men också med krav från cheferna som rektorerna själva ska prestera inför. Bör rektorers ledarskap och mandat förstärkas, eller kan skolans utveckling gynnas av mer medveten, gemensam samverkan för ökad förståelse och samverkan, klagörande av förväntningar och synliggörande av kultur och förbättrad kommunikation och ledarskap? Kan det vara så att om ett helt rektorsområde ska arbeta gemensamt med något, som i det här fallet LUS, så måste en vi-känsla i rektorsområdet finnas? Kan det vara så att den hierarkiska linjen i organisationen som kan upplevas, hindrar skolutveckling och istället borde vara mer horisontell än vertikal? Borde fler sådana arenor finnas? Linjerna i en linjär organisation kan ha olika funktion och fungera på olika sätt. I ett gemensamt arbete, som rektorsområdet i fallstudien har med LUS, kanske linjerna dock måste kunna gå in i varandra. Har de inga beröringspunkter kommer deras symboler i språket att ha olika betydelser och tolkas olika i de skilda förståelsevärldar de olika individerna ingår i. Om mötet finns mellan professioner i linjen kan expansion ske mot ökade förutsättningar för skolutveckling, men finns inga möten kan det inte ske. Om möten sker men utan möjlighet

till att tolka och förstå de olika sammanhangens symboler, upplever varje profession sig begränsad. Då krymper förutsättningarna för skolutveckling. Krympningen kan ske som ett försvar/skydd mot avsaknad av förståelse, att professionerna inte verkar i samförstånd, saknar motivation, samt tydliga och rimliga förväntningar eller kommunikation. Relaterat till Bergs (2003b) skolutvecklingsmodell med de inre och yttre ramarna kan tolkningen ovan beskrivas som att den inre cirkeln krymper och vägen till målet, den yttre ramen, ökar. Samtliga professioner i en skolorganisation har inre och yttre ramar att verkar inom och mot, men alla uppdrag innebär att verka **för** eleven. Ju mer välfungerande och desto bättre förutsättningarna är ju mer genererar det positiva effekter för eleven. Ju högre grad av förståelse, samförstånd, motivation, rimliga och tydliga förväntningar och kommunikation – allt genom medveten samverkan – i dessa möten hos alla som verkar runt och för eleven, desto mer växer förutsättningarna för skolutveckling och att närma sig den yttersta ramen.



En prick inom den inre ramen, den inre grova cirkeln, på bilden ovan är en person som är verksam inom organisationen. Ju högre grad av motivation, kompetens, professionalism, kunskap och övriga önskvärda kvaliteter den har desto större utrymme tar den. Det räcker dock inte till för att få den inre ramen att expandera mot delmål och den yttre ramen. Dessa prickar är i rörelse med varandra. De möts om och om igen. Om det vid ett möte inte upplevs finnas tillräckligt med förståelse, samförstånd, tydliga och rimliga förväntningar, kommunikation eller motivation krymper minst en av prickarna och den inre cirkeln krymper. Vägen att gå blir längre. Finns det – tvärt om – vid ett möte tillräcklig upplevelse av förståelse, samförstånd, tydliga och rimliga förväntningar, kommunikation och/eller motivation och ett gynnande ledarskap expanderar de båda prickarna och summan av dem blir större än enbart den sammanlagda av de två. Den inre ramen expanderar och vägen att gå blir mindre. En sådan effekt genererar positiva effekter på eleven i centrum. För att erhålla fler av det senare alternativet än det tidigare förutsätts samverkan.

Beskrivningen ovan är en tolkning och förståelse av fallstudiens resultat i relation till Bergs (2003a) skolutvecklingssteori. Utifrån rektorsområdets gemensamma arbete med LUS och tolkningen av resultatet ovan kan konstateras att antalet prickar i den inre cirkeln ökade i antal då det bestämdes att hela rektorsområdet ska arbeta gemensamt med LUS. Den egna organisationen är då inte längre enbart den egna skolan, utan hela rektorområdet. Ju fler verksamheter som ska arbeta mot ett mål desto viktigare blir samverkan. Linjeorganisationen



fungerar då inte på samma sätt, eftersom aktörerna i teorin kommer närmare varandra men i praktiken fortfarande finns på olika arenor.

Utifrån sin kännedom om forskning, internationella resultat och interna resultat, uttrycker samtliga professioner att språket i undervisningen, bl.a. inkluderat läsning, är det viktigaste för elevernas skolframgångar, men betonar även lärarens betydelse i undervisningen och vikten av ledning. Arbetet med LUS är också avsett att utveckla just läsning och skolframgångar. Arbetet ger inte önskade resultat och prioriteras heller inte i praktiken. Rektorsområdet behöver samverka om vad som är viktigast för elevernas utveckling och hur det sedan ska ske. I dagsläget är det tyckanden som sedan inte verkställs eller prioriteras i vardagsarbetet.

Alla professioner uppger att LUS som verktyg genom mål- och resultatstyrning för skolutveckling har stora möjligheter, men få, om någon, anser att det inte har gjort det hittills i rektorsområdet. Svedberg (2003) betraktar just mål som en av de viktigaste faktorerna, då han menar att en grupp eller organisation hämtar sin identitet i just sina mål. Vad har rektorsområdet för identitet? Det kanske är den alla letar efter och därför inte vet som ska leda LUS-arbetet eller hur.

Den hierarkiska linjen i organisationen är tydlig och måste kanske finnas där av flera orsaker. Frågan uppkommer dock om det är nödvändigt att alltid ha så vattentäta skott. Skolutveckling kräver att man förstår var man är och vart man är på väg och en upplevelse av att man gör det tillsammans. Roeck Hansen och Wallton (2008) lyfter fram nödvändiga ingredienser, bl.a. mål och delaktighet. Få informanter i studien verkar känna till några uttalade mål och få upplever sig delaktiga. Ju färre man är desto lättare kan det vara att få till stånd delaktighet organisatoriskt och tidsmässigt, precis som det kan bli svårare ju fler man är och ju fler led i organisationen som inkluderas. Det är dock av vikt i den aktuella fallstudiens organisation. Som en rektor uttrycker i citat i resultatet kommer ofta påbud gällande för samtliga skolor i rektorsområdet (utöver statliga och kommunala åtaganden). Rektorn uttrycker att när något ska gälla för alla passar det sällan någon. Naeslunds (2010) studie inkluderade även den flera skolor av vilka flera fick förbättrade resultat efter sitt gemensamma skolutvecklingsarbete med LUS genom mål- och resultatstyrning. Arbetssättet såg olika ut och för de skolor som hade pedagogiska diskussioner, klassrumsbesök och annat skedde utveckling i undervisningen och i elevernas resultat. I den studien upplevde flertalet av rektorerna arbetet positivt och ledde arbetet, då de upplevde att det gav bättre förutsättningar att fungera som pedagogiska ledare. Två av de tre rektorerna i den här studiens rektorsområde betraktar sig som pedagogiska ledare i övrigt, men menar att de inte har lyckats fullt ut specifikt med LUS. Är det mer lämpligt att respektive skola genomför en egen analys av var man befinner sig, hur behoven ser ut, vilka mål som ska sättas upp och lägger en plan för hur man ska nå dit och nå resultat? Alla måste arbeta mer och utveckla läsning och språkutvecklande undervisning i rektorsområdet, men det gemensamma försöket har inte gett resultat. Det påvisar bara samma resultat och trend år efter år. Är det dags att ta tag i skolutvecklingen på riktigt, för som en rektor uttrycker kan inte en skola fortsätta att arbeta på samma sätt år ut och år in och ändå förvänta sig förbättring eller utveckling. Något måste till. Är det kanske vad skolorna, var och en för sig men också hela rektorsområdet, bör ta reda på?

#### **6.2.4 Specialpedagogiska implikationer och avslutande ord**

Min förhoppning är att denna studie ska ge möjligheter till perspektiv för speciallärare och specialpedagoger på bedömningsinstrumentet LUS, men också på skolutveckling för alla professioner inom skolvärlden som är intresserade och har nytta av att ta del av denna studie om skolutveckling och faktorer som påverkar.

## 7. Referenser

- Ahlberg, A. (2007a). *Handledning för förändring?* I Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.). (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007b). *Specialpedagogik - ett kunskapsområde i utveckling*. I Björk-Åkesson, E. & Nilholm, C. (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2001). *Nya Lusboken. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Allard, B. & Askeljung, M. (2003). *Komplement till Nya Lusboken. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Axelsson, M., Lennartson-Hokkanen, I. & Sellgren, M. (2003). *Rapport: Den röda tråden – en sammanfattning. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Integrationsförvaltningen, Stockholms stad.
- Berg, G. (2003a). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Studentlitteratur: Lund.
- Berg, G. (2003b). *Upptäck och erövra frirummet – skolutveckling ett eget ansvar*. I: Berg, G. & Scherp, H-Å (red.) (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Berg, G. (2011). *Skolledarskap och skolans frirum*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk-Åkesson, E. & Nilholm, C. (red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång – Tolknningar och perspektiv*. Rapport/Myndigheten för skolutveckling: 13. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. [http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publication?\\_url\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1903](http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publication?_url_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1903) Hämtad: 2014-01-04.
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. (Karlstad University Studies, 2000:23). Karlstad: Karlstad universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, Pedagogik.
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring – en skola för alla* I: Berg, G. & Scherp, H-Å. (red.) (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Forskning i fokus, nr. 15. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber distribution.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.

Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

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

Haug, P.(1998). *Pedagogiskt dilemma. Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket

Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Isaksson, C. (2003). Skolutveckling för samhällsutveckling - ur ett videoinspelat samtal mellan forskarna om perspektiven på skolutveckling. I; Berg, G. & Scherp, H-Å. (red.) (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, R.G. & Olsson, S-B. (2012). *Framtidens ledningssystem för skola och förskola - från mål- och resultatstyrning till systematisk utveckling och lärande*. Institutet för ekonomisk forskning: Lunds universitet.

Lundgren, Å. & Svennberg, M. (2004). *Läsförståelse är nyckeln till framgång En kvalitativ undersökning om för- och nackdelar med ett pedagogiskt analysverktyg*. Institutionen för tematisk utbildning och forskning – ITUF, Campus Norrköping, Linköpings universitet.

Lööv, K. (2002). Tidiga intensiva insatser gav hundra procent i mål. I: Skolledaren. S. 7-8. <http://www.bibo.se/pdf/dyslexi/Dy10.pdf> Hämtad: 2014-01-04.

Merriam, S.B. (1994). *Fallstudier som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från Konsensusprojektet 5 september 2003. Stockholm: Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.

Möllås, G. (2009). "Detta ideliga mötande". *En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik*. (Dissertation Series No 8.). School of Education and Communication Jönköping University.

Nationalencyklopedin. (2014a). <http://www.ne.se/l%C3%A4sning/247273> Hämtad 2014-02-27

Naeslund, L. (2010). Skolutveckling, läsning och resultat – En fältstudie. I: SOU 2010:97 *Resultatuppföljning, läskvalitet och skolutveckling - tre bidrag till diskussionen om jämställdhet i skolan*.

Nilholm, C. (2007a). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.

Nilholm, C. (2007b). *Perspektiv på specialpedagogik*, Lund, Studentlitteratur.

OECD. (2013). [www.oecd.org/pisa/](http://www.oecd.org/pisa/) Hämtad: 2014-02-27

Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborgs universitet. Geson Hylte Tryck: Göteborg.

Persson, A. (red.) (2003). *Skolkulturer*. Lund. Studentlitteratur.

Prop.1990/91:18. [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Propositioner-och-skrivelser/Ansaret-for-skolan\\_GE0318/?text=true](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Propositioner-och-skrivelser/Ansaret-for-skolan_GE0318/?text=true) Hämtad 2014-03-20

Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

Rist, R. (2013). Performance management in the 21th Century, föreläsning i Stockholm 4 september 2013, för SKL. I: *Att styra mot resultat – internationella framgångsexempel*. Ramböll - ett levande samhälle. <http://www.ramboll.se/tjanster/management-consulting/strategi-och-organisationsutveckling/styrning-och-effektivisering/resultatbaserad%20styrning/filmer-rbs> Hämtad: 2014-02-16

Roeck Hansen, J. & Wallton, E. (red.). (2008). *Skolutveckling – för bättre resultat och måluppfyllelse*. Myndigheten för skolutveckling. Elanders Sverige AB. Liber distribution: Kalmar.

Rosén, M (2012). Förändringar i läsvanor och läsförmåga bland 9-till 10-åringar – Resultat från internationella studier. I: U. Carlsson & J. Johannisson (Red), *Läsarnas marknad, marknadens läsare – en forskningsantologi*. Stockholm: Fritzes.

Scherp, H.Å. (2003). I: Berg, G. & Scherp, H-Å. (2005) (red.) *Skolutvecklingens många ansikten*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.

Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1).

SKL. (2012). *Kvalitet och resultat. Resultat i fokus. Att utveckla målstyrning till resultatstyrning*. Sveriges kommuner och landsting. Stockholm: LTAB.

Skolverket. (1998). LPO 94. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (1999). *Att upptäcka språket. En rapport om 44 skolors arbete med läs- och skrivutveckling*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapp. 270. Stockholm; Fritzes.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2012). *Systematiskt kvalitetsarbete - för skolväsendet. Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Edita Västra Aros.

Skolverket (2013). *Kraftig försämring i PISA*. <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa/kraftig-forsamring-i-pisa-1.167616>  
Hämtad 2014-02-27

SOU 2004:116. (2004). *Skolans ledningsstruktur. Om styrning och ledning i skolan. Betänkande av Utredningen om skolans ledningsstruktur*. Elanders Gotab AB: Stockholm.  
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/03/46/47/5d4a24b3.pdf> Hämtad: 2014-03-06

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sundblad, B., Dominkovic, K. & Allard, B. (1983). *LUS, en bok om läsutveckling*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Sundblad, B. (2010), Resultatuppföljning i en skolkommun. I: SOU 2010:97 *Resultatuppföljning, läskvalitet och skolutveckling - tre bidrag till diskussionen om jämställdhet i skolan*.

Svedberg, L. (2003). *Gruppsykologi Om grupper, organisationer och ledarskap*. Studentlitteratur: Lund.

Svensk författningssamling. (2007). SFS 2007:638.  
<http://www.lagboken.se/Views/Pages/GetFile.ashx?portalId=56&cat=27546&docId=128234&propId=5> Hämtad 2014-05-16

Sveriges riksdag. (2007). Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100). I: *Svensk författningssamling. SFS 2007:638*. <http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20070638.PDF>  
Hämtad 2014-03-29

Sveriges riksdag. (2010). Skollag (2010: 800). *Svensk författningssamling 2010:800*.  
[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/#K1](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K1) Hämtad 2014-03-29

Taube, K. (2007). *Barns läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Norstedts förlag.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningsed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011.  
<http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/1321864357049/God+forsknin+gssed+2011.1.pdf> Hämtad: 2014-02-02

Vetenskapsrådet. (2013). *Codex: regler och riktlinjer för forskning*.  
<http://www.codex.vr.se/manniska2.shtml> Hämtad 2014-05-15.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wellros, S. (1998). *Språk, kultur & social identitet*. Lund: Stockholm.

Wickenberg, P. (1999). *Normstödjande strukturer: miljötematiken börjar slå rot i skolan*. Diss. Lund: Univ. Lund.

Åberg, K. (2007). Handledda lärargrupper – för vad och vem? I Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.

## 8. Bilagor

### 8.1. Bilaga 1

# Missiv

Hej.

Jag heter Camilla Haglund och läser sista terminen på speciallärar- och specialpedagogprogrammen vid Göteborgs universitet. Innevarande termin ska jag skriva en uppsats inom specialpedagogik och förankra en studie i teorier och vetenskap.

Den studie som jag ska genomföra utgår från bedömningsinstrumentet LUS (LäsUtvecklingsSchema) och syftar till att undersöka olika professioners syn på LUS som verktyg för resultatstyrning i och för skolutveckling.

Studien som jag ska genomföra är en kvalitativ studie där intervjuer kommer att användas för datainsamling. Du som har fått detta brev är speciallärare, specialpedagog, rektor eller innehar en högre befattning i stadsdelen. Jag vill be dig om din medverkan i studien genom att ställa upp på en intervju för att bidra med din syn på skolutveckling generellt och utifrån LUS specifikt.

Ditt deltagande är helt frivilligt och dina svar kommer att behandlas konfidentiellt. Ditt namn eller din arbetsplats kommer inte att synas i uppsatsen. Du kan när som helst välja att ångra ditt deltagande och därmed avboka eventuellt bokad intervju eller avbryta pågående intervju. Insamlad data från intervjuerna kommer att förstöras då uppsatsen är klar. Ditt deltagande skulle ha stor betydelse för studiens kvalitet.

Jag önskar boka en tid med dig för intervju så snart som möjligt. Vänligen hör av dig på telefon till mig för att meddela din medverkan och därmed boka tid för intervju, eller meddela ditt beslut om att inte delta.

Med vänlig hälsning och hopp om din medverkan  
/Camilla Haglund, XXXX-XXXXXX

## 8.2 Bilaga 2

# Missiv

Hej.

Jag heter Camilla Haglund och läser sista terminen på speciallärar- och specialpedagogprogrammen vid Göteborgs universitet. Innevarande termin ska jag skriva en uppsats inom specialpedagogik och förankra en studie i teorier och vetenskap.

Den studie som jag ska genomföra utgår från bedömningsinstrumentet LUS (LäsUtvecklingsSchema) och syftar till att undersöka olika professioners syn på LUS som verktyg för resultatstyrning i och för skolutveckling. Studien som jag ska genomföra är en kvalitativ studie där intervjuer kommer att användas för datainsamling.

Du som har fått detta brev är rektor eller lärare. Jag vill bl.a. intervjua lärare.

Av dig som rektor vill jag få hjälp med att boka tid med en grupp lärare på skolan för att genomföra en gruppintervju, s.k. fokusgruppintervju, vid ett tillfälle som passar bra i er verksamhet. Jag önskar att du som rektor förmedlar detta brev till samtliga lärare på skolan, så att alla har kännedom om det, och att var och en kan ta ställning till om man önskar delta. Vidare önskar jag telefonkontakt med dig som rektor för att boka intervjutillfället för att genomföra fokusgruppintervjun på er skola. Beräkna två timmar. Tiden för intervjutillfället bör vara känt av skolans lärare innan de meddelar mig om sin medverkan, varför jag önskar kontakt med dig snarast. Lärarna ombeds att ge mig sitt besked senast den 25 mars 2014.

Fokusgruppen bör bestå av 6-8 utbildade lärare, vilka alla ska ha arbetat på skolan i minst tre år. Jag önskar en spridning i ämneskompetens, samt beträffande årskurser vilka lärarna undervisar i.

Utöver informationen ovan - till både lärare och rektor - följer här vidare information direkt riktad till lärare på skolan.

Jag vill be dig som lärare om din medverkan i studien genom att ställa upp på en intervju för att bidra med din syn på skolutveckling generellt och utifrån LUS specifikt. Ditt deltagande är helt frivilligt och dina svar kommer att behandlas konfidentiellt. Ditt namn eller din arbetsplats kommer inte att synas i uppsatsen. Du kan när som helst välja att ångra ditt deltagande och därmed avboka eventuellt bokad intervju eller avbryta pågående intervju. Insamlad data från intervjuerna kommer att förstöras då uppsatsen är klar. Ditt deltagande skulle ha stor betydelse för studiens kvalitet.

Jag önskar få besked per telefon om ditt deltagande senast den 25 mars. Intervjun kommer – om rektor avsätter tid för detta och om minst två lärare på skolan vill delta - att genomföras inom de närmaste två veckorna därefter. Intervjun kommer att ske i grupp tillsammans med andra lärare – kollegor till dig på din arbetsplats. Vänligen hör av dig på telefon till mig för att meddela din medverkan.

Med vänlig hälsning och hopp om din medverkan  
/Camilla Haglund, XXXX-XXXXXX



### 8.3 Bilaga 3

## Intervjuguide – lärare i fokusgrupp

- Hur ser ni som lärare på orsaken till att man startade arbetet med LUS i rektorsområdet?
- Hur vill ni beskriva att arbetet med LUS förankrades på skolan där ni arbetar?
- Vad har användningen av LUS i rektorsområdet didaktiskt bidragit med till läs- och skrivutvecklingen för elever?
- Vad har användningen av LUS i rektorsområdet didaktiskt bidragit med till läs- och skrivutvecklingen inom ramen för skolutveckling?
- Vilka möjligheter erbjuder LUS avseende mål- och resultatstyrning för skolutveckling?
- Hur har detta utnyttjats i skolverksamheten?
- Hur ser ni som lärare på fortsatt skolutveckling med grund i bedömningsinstrumentet LUS?
- Vilken är er roll som lärare i arbetet på den skola där ni är verksamma?
- Hur ser ni som lärare på speciallärares/specialpedagogernas roll i arbetet med LUS?
- Hur ser ni som lärare på rektors roll i arbetet med LUS?
- Hur ser ni som lärare på områdeschefens/verksamhetsutvecklarens/skolchefens och politikernas roll i arbetet med LUS?

## 8.4 Bilaga 4

### Intervjuguide – specialpedagoger/speciallärare

- Hur ser du som speciallärare/specialpedagoger på orsaken till att man startade arbetet med LUS i rektorsområdet?
- Hur skulle du beskriva att arbetet med LUS förankrades på skolan där du är verksam?
- Vad har användningen av LUS i rektorsområdet didaktiskt bidragit med till läs- och skrivutvecklingen för elever?
- Vad har användningen av LUS i rektorsområdet didaktiskt bidragit med till läs- och skrivutvecklingen inom ramen för skolutveckling?
- Vilka möjligheter erbjuder LUS avseende mål- och resultatstyrning för skolutveckling?
- Hur har detta utnyttjats i skolverksamheten/skolverksamheterna?
- Hur ser du som speciallärare/specialpedagog på fortsatt skolutveckling med grund i bedömningsinstrumentet LUS?
- Vilken är din roll som speciallärare/specialpedagog i arbetet på den skola där du är verksam?
- Hur ser du som speciallärare/specialpedagog på lärarnas roll i arbetet med LUS?
- Hur ser du som speciallärare/specialpedagog på rektors roll i arbetet med LUS?
- Hur ser du som speciallärare/specialpedagog områdeschefens/ verksamhetsutvecklarens /skolchefens roll i arbetet med LUS?

## 8.5 Bilaga 5

### Intervjuguide – rektorer/chefer

- Hur ser du som rektor/chef på orsaken till att man startade arbetet med LUS i rektorsområdet?
- Hur skulle du som rektor/chef beskriva att arbetet med LUS förankrades på skolan/skolorna (där du är verksam)?
- Vad har du som rektor/chef för uppfattning och kunskap om LUS?
- Vilken är din roll som rektor/chef i arbetet med LUS (på den skola där du är verksam)?
- Vilken är din roll som rektor/chef i arbetet med skolutveckling generellt (på den skola där du är verksam)?
- Hur ser du som rektor/chef på lärarnas roll i arbetet med LUS?
- Vad har du som rektor/chef för uppfattning om lärarnas syn på LUS?
- Hur ser du som rektor/chef på speciallärares/specialpedagogernas roll i arbetet med LUS?
- Hur vill du som rektor/chef beskriva att användningen av LUS i rektorsområdet didaktiskt bidragit med till läs- och skrivutvecklingen för elever?
- Hur vill du som rektor/chef beskriva att användningen av LUS i rektorsområdet didaktiskt bidragit till läs- och skrivutvecklingen inom ramen för skolutveckling?
- Vilka möjligheter erbjuder LUS avseende mål- och resultatstyrning för skolutveckling?
- Hur vill du beskriva att detta har nyttjats i skolverksamheten/skolverksamheterna?
- Hur ser du som rektor/chef på fortsatt skolutveckling med grund i bedömningsinstrumentet LUS?
- Hur ser du som rektor/chef på rektors/områdeschefens/verksamhetsutvecklarens/skolchefens/politikernas roll i arbetet med LUS?