



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

På väg mot uppdrags- och processdrivna organisationer

Uppföljning av införandet av processledare i
förskolor och skolor i Helsingborg

Författare: Jaana Nehez, Lisbeth Gyllander Torkildsen,
Rolf Lander, Anette Olin & Ulf Blossing

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och
specialpedagogik, nr 12

På väg mot uppdrags- och processdrivna organisationer

Uppföljning av införandet av processledare i förskolor och skolor i Helsingborg

Författare:

Jaana Nehez, Lisbeth Gyllander Torkildsen, Rolf Lander,
Anette Olin & Ulf Blossing

2017

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 12

© Författarna, 2017.

Tryck: Göteborgs universitet, Reprocentralen Lorensberg, 2017

RIPS: Rapporter från institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 12

ISBN 978-91-86857-18-9 (pdf)

ISBN 978-91-86857-19-6 (print on demand)

URL: <http://hdl.handle.net/2077/52289>

RIPS är en digital skriftserie, startad 2011, som ges ut av institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet och publiceras som Open-Access via GUPEA (Göteborgs universitets publikationer – Elektroniskt arkiv)

Ansvarig utgivare:

Redaktion: Girma Berhanu (FD, professor) & Monica Reichenberg (FD, professor)

<http://www.ips.gu.se/forskning/publikationer/rips>

Abstract

- Title: Towards new task and process driven school organisations. A follow-up study of the introduction of process leaders in pre-schools and schools in Helsingborg.
- Author: Jaana Nehez, Lisbeth Gyllander Torkildsen, Rolf Lander, Anette Olin & Ulf Blossing
- Department: Department of Education and Special Education, University of Gothenburg
- Series: RIPS, Rapporten från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, No 12
- ISBN: 978-91-86857-18-9 (pdf)
- ISBN: 978-91-86857-19-6 (print on demand)
- URL: <http://hdl.handle.net/2077/52289>

In a previous report, 2013, results from questionnaires and interviews showed how a new middle leader role among preschool teachers and teachers had been implemented 1,5 years after a course focusing on leading processes. The course took place in one school district in the city of Helsingborg, Sweden. The present report tells the story of what has happened within the 13 schools and 13 pre-schools and with the 62 middle leaders three years after the first report.

The middle leaders were originally called *process leaders*. Their main function was to stimulate and guide their colleagues in developmental work, in close co-operation with principals. They have been working as administrative assistants, mentors to colleagues, leaders of improvement projects and consultants for larger school development. During the years an emphasis on micro tasks together with colleagues, have further developed to include an emphasis on macro tasks for the whole units. The preschools are all still using the process leaders, while nine of the schools have chosen other options. Some schools use *first teachers* (a government sponsored teacher role) as middle leaders instead. Some schools have stopped using middle leaders all-together since they do not fit principals' view of an efficient and strict organisation. The staff at half the units do not consider process leaders as useful as before, while the staff at the other half of the units view them as just as or even more useful.

Middle leaders are one facet of organisational change in the school district. The introduction of process leaders correspond with an increased tendency for

staff to engage in different change projects. This coincides with the organising of a *task and process driven organisation* for both routine work and development. During interviews at four sites, we noticed and named the emergence of such organisations. Teachers are assigned tasks (communicated with the rest of the staff) directly from the principal. Most preschool teachers and teachers have had tasks within specific areas, in which they are resources for their colleagues. Middle leaders, more often than their colleagues, have coordinating tasks.

The four sites show considerable improvements in staff attitudes in relation to cooperation, perceived job relevance of in-service training, developmental projects and evaluation, and most of all support when having problems in class and needing help in order to achieve change. There is also an increase in the perception of empowerment in work correlated with an increase in taking on tasks. This was registered by staff questionnaires, which also measured individual teacher efficacy, and collective efficacy within staffs. Over the three years, these two measures have got a higher correlation, especially for preschool teachers. Thus, teachers let their own self-efficacy be more influenced by cooperative achievement at the sites, or vice versa.

No special factor was especially outstanding in influencing collective efficacy. Instead, the numbers and direction of change played the most important role. Many negative changes in attitudes correlated with decreased collective efficacy. Both positive and negative changes correlated with no change in collective efficacy, while many improvements in measured factors predicated improved collective efficacy. What worked as enhancing or depressing on collective efficacy seems to be a contextual and local affair.

Certain generative mechanisms were found to have important impact on the emergence and growth of task and process driven organisations. The generative mechanisms are: staff opens for visibility, cooperation across borders, improved deliberative structure of meetings, better coupling between leadership and staff, getting staff ownership from many tasks and wide participation in activities, more systematic developmental processes, improvements visible for children and students, in-take of news from other sites and research. These mechanisms also express meaning to staffs' use of the concept 'process driven'. In many of these processes especially process leaders used artifacts and templates learned during the course. Our analyses indicate that an important facet of task and process driven organisations were that a temporary developmental organisation was drawn up and modelled. Similar structures were not in place, or malfunctioned, in the operative organisation for routine work.

Innehåll

1. INLEDNING.....	11
2. BAKGRUND.....	13
Forskningsbakgrund.....	13
Utvecklingsorganisationer.....	13
Lärrledare	17
Mellanledarskap.....	18
Processledarnas utbildning och verktyg.....	19
3. GENOMFÖRANDE OCH ANALYS	23
Upplägg och urval.....	23
Enkätens insamling och bortfall	24
Kvantitativa analysmetoder	26
Intervjuer	28
Kvalitativa analyser av fall.....	29
Analyser av mekanismer bakom förändringar	31
Etiska aspekter	32
4. BERÄTTELSER OM SKOLUTVECKLING MED PROCESSLEDARE.....	33
Förändringar i processledarfunktionen.....	33
Fyra enheter med processledare	34
Förskolan Frej	34
Torskolan	36
Förskolan Vidar.....	38
Lokeskolan.....	39
Framväxt av nya drifts- och utvecklingsorganisationer	41
Sammanfattning av enheter med processledare.....	44
5. PROCESSLEDARE SOM LEDARE AV UTVECKLING	45
Processledarnas roller.....	45
Processledarnas uppgifter.....	47
Processledarnas nytta	51
Sammanfattning av processledares roller, uppgifter och nytta	53
6. ENHETER UTAN PROCESSLEDARE.....	55

Berättelser om fem enheter	55
Njordskolan	55
Idunskolan	56
Balderskolan	57
Frejaskolan.....	57
Friggaskolan.....	58
Rektorers resonemang om processledare och utvecklingsarbete.....	59
Enkäten 2013 om enheter utan processledare	61
Sammanfattning av enheter utan processledare.....	64
7. ORGANISATIONEN RUNT PROCESSLEDARNA.....	65
Frivillighet i utvecklingsinsatser.....	65
Upplevelse av kapacitet.....	66
Individuell kapacitetsupplevelse.....	66
Kollektiv kapacitetsupplevelse	67
Betingelser för arbete och kapacitetsupplevelse.....	69
Samarbete	72
Processledarnas bedömningar av förändringar.....	74
Sammanfattning av organisationsfaktorer	75
8. UNDERSÖKNING AV SAMBAND I DRIFT OCH UTVECKLING	77
Diskussion om förändringsmått	77
Regressionsanalyser av processledarnas självkänsla	79
Kollektiv kapacitetsupplevelse på enheterna.....	83
Elevinriktad och organisationsinriktad kapacitet.....	84
Förändringarnas karaktär	85
Förändringar och processledarna.....	89
Sammanfattning av samband	93
9. SPÅR AV ORSAKSSAMMANHANG	95
Besvärliga mekanismer.....	95
Lovande mekanismer	97
Tolkning utifrån identifierade mekanismer	102
Sammanfattning av orsakssammanhang.....	105
10. SUMMERING, REFLEKTION OCH FRAMÅTBlickAR.....	107
Organisationsutveckling.....	107
Vad menas med uppdrags- och processdrivna organisationer?	107

Ett dilemma: spontant samarbete trängs undan.....	108
Användbara utvecklingsverktyg	108
Lovande mekanismer	109
Den kollektiva kapacitetsupplevelsen.....	110
Processledarna - pedagoger i mellanledarpositioner	111
Komplex bild av processledares nytta.....	111
En del i en kraftfull kompetenssamling	112
Relationella faktorer och fördelat ansvar	113
Katalysatorer via flera roller.....	114
Framåtblickar	114
REFERENSER	117

1. Inledning

Den här rapporten redovisar och analyserar vad som hände med den så kallade processledarsatsning, som gjordes i ett verksamhetsområde för förskola och skola i Helsingborg med start 2011. I området utbildades pedagoger för att leda sina kollegor i utvecklingsprocesser. Satsningen, som initierades från förskolechefs-, rektors- och verksamhetschefs-nivå, kartlades i samarbete mellan kommundoktorander i Helsingborgs stad och forskare på institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet årsskiftet 2012/2013 (benämns hädanefter kartläggning 2013). Enkäter besvarades av personal och processledare, och gruppintervjuer genomfördes med ansvariga chefer (se Olin, Lander, Blossing, Nehez & Gyllander, 2014). Tre år senare återvände vi till verksamhetsområdet för att följa upp vad som hade hänt på enheterna i förhållande till processledarnas arbete och roller samt hur utvecklingsarbetet eventuellt förändrats på enheterna (benämns uppföljning 2016). Enkäter till personal och processledare delades ut, framför allt under vårvintern 2016. Intervjuer genomfördes från maj till augusti 2016 med personal, processledare och förskolechefer/rektorer på fyra enheter och därtill rektorer på ytterligare fyra enheter.

Processledare var den benämning som förskolechefer och rektorer i det aktuella verksamhetsområdet i Helsingborg gav de 60 pedagoger som skulle leda sina kollegor i utvecklingsarbetet. Kartläggningen 2013 visar att processledarna med hjälp av strukturer och verktyg från den arrangerade utbildningen inverkade på kollegornas arbete i gemensamma möten, men däremot inte på deras arbete med barnen och eleverna. Det processledarna gjorde var att i något större omfattning leda enstaka aktiviteter. Flera förskolechefer och rektorer önskade dem i rollen som organisationsutvecklare, det vill säga att de skulle leda flera aktiviteter i längre processer, såsom planering, genomförande och utvärdering av enheternas olika utvecklingsprocesser. En stor grupp processledare arbetade med driftsfrågor, men majoriteten med utvecklingsfrågor. En utmaning för många var att få legitimitet bland kollegorna att driva utveckling. Några av förskolecheferna och rektorerna upplevde dessutom processledarna som ett hot mot den egna rollen. Andra såg dem däremot som viktiga resurser i utvecklingsarbetet och ledningen av detsamma.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

Redan vid kartläggningen 2013 bestämdes i verksamhetsområdet att en uppföljning skulle göras tre år senare. Processledarskapet har kommit att påverkas av förestelärrareformen under perioden. Införandet av processledare i Helsingborg kan i detta sammanhang förstås som en intressant lokal variation då verksamhetsområdet faktiskt föregick den nationella reformen och införde mellanledare på eget initiativ och hade en egen idé och en särskild beredskap för den kommande förändringen. Det blir därför av särskilt intresse att ta reda på om, och i så fall på vilka sätt, införandet av processledare har påverkat förskolornas och skolornas utveckling av nya mellanledarroller och utvecklingsorganisationer. Det vi i uppföljningen 2016 mer precist har sökt svar på är:

- Hur har processledarnas roller och funktioner förändrats sedan det initiala skedet?
- Hur har utvecklingsorganisationerna i verksamhetsområdet formats och hur ser kopplingen till mellanledarskapet ut?

Denna inledning följs av ett bakgrundskapitel i vilket såväl den övergripande teoretiska förankringen som den lokala kontexten beskrivs. Kapitel 3 beskriver studiens genomförande, analys och etiska överväganden. Studiens resultat och analyser presenteras i kapitel 4-9. Kapitel 4 redogör för vad vi har sett när det gäller utvecklingsorganisationerna på fyra enheter med processledare. Kapitel 5 beskriver vad som framkommit om processledarnas roller, uppgifter och nytta. Vad vi sett om enheter utan processledare presenteras i kapitel 6. I kapitel 7 presenteras de kvantitativa måtten om organisationen kring processledarna; hur personalen ställer sig till förändring och upplever sin kapacitet samt hur samarbetet ser ut. I kapitel 8 presenteras resultat av sambandsanalyser tillsammans med ett metodologiskt resonemang om jämförelser över tid. Processledarnas självkänsla och personalens kollektiva kapacitetsupplevelse står där i fokus. Resultatredovisningen avslutas i kapitel 9 med tolkningar av processledarnas roll för hur utvecklingsorganisationerna har formats. Slutligen summerar och diskuterar vi resultaten i kapitel 10 med fokus på framåtblickar, framtida områden för utveckling samt dilemman att bearbeta i det studerade verksamhetsområdet i förhållande till de teorier vi tog avstamp i. Samtliga resultatkapitel avslutas med en sammanfattning av huvudresultaten.

2. Bakgrund

I detta kapitel ges först en kunskapsbakgrund om utvecklingsorganisationer och mellanledare, som svarar mot processledarna i studien. Andra teoretiska resonemang som är relevanta för studien beskrivs kopplat till de analyser där de har utgjort utgångspunkter. Efter forskningsbakgrunden beskrivs den lokala kontexten när det gäller den ursprungliga satsningen på processledare i Helsingborg och den utbildning processledarna fick.

Forskningsbakgrund

I kartläggningen 2013 (Olin m.fl., 2014) av processledare i Helsingborg tog vi utgångspunkt i organisationsutveckling (Burke, 2008) och specifikt begreppet förändringsagent. Med hjälp av detta perspektiv kunde vi säga något om vilka roller processledarna initialt kom att arbeta i och på vilka sätt de hade inflytande i förhållande till olika delar av förskolornas och skolornas arbete. I uppföljningen 2016 undersöker vi hur processledarsatsningen utvecklats på olika förskole- och skolenheter sedan dess. Det innebär att en särskild organisatorisk förändringsprocess står i fokus, nämligen införandet av processledare som en slags lärarledare eller mellanledare samt på vilket sätt införandet av processledare har kommit att påverka förändringen av utvecklingsorganisationerna i förskolorna och skolorna. Vi fördjupar således perspektivet från kartläggningen 2013 genom att först titta närmare på forskningslitteratur om utvecklingsorganisationer, så kallade lärarledare ('teacher leaders', Mujis & Harris, 2003) och mellanledarskap (middle leadership). Dessa begrepp utvecklas nedan i nu nämnd ordning.

Utvecklingsorganisationer

I kartläggningen 2013 inspirerades vi av Blossings (2013) indelning av förändringsagentroller utifrån om de verkade i driftsorganisationen eller i utvecklingsorganisationen. Drifts- och utvecklingsorganisation är ett analytiskt begreppspar som vi håller fast vid även i uppföljningen 2016. Vi vet sedan tidigare att skolor tenderar att försumma sin utvecklingsorganisation och helt fokusera på sin driftsorganisation (Blossing, 2013).

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

I pedagogisk forskning finns få analyser av hur drift- och utvecklingsorganisationer kan samverka i förskolor och skolor. Björn, Ekman Philips och Svensson (2002) undersökte två nationella satsningar på att främja skolutveckling genom nätverk mellan skolor och lärare. De framställer en modell på skolors arbetsorganisation som bestående av en drifts- respektive utvecklingsorganisation. Framgångsrika förbättringsinsatser kräver, enligt forskarna, att de tas fram i utvecklingsorganisationen med sina innovativa funktioner för att sedan strategiskt föras över eller implementeras i driftsorganisationen. Scherp och Scherp (2016) för ett liknande resonemang, men de benämner driftsorganisationen för arbetsorganisation. Lander (2009) fann att en skolas ambitiösa upplägg innehöll en samverkan där hela personalen var organiserad dels i arbetslag för driften, dels i utvecklingsgrupper som blandade medlemmar från alla lag. Utvecklingsgrupperna fick under ett år konstruera ett nytt system för målsättning, arbetsuppgifter och återkoppling till eleverna i de flesta ämnen. Modellen implementerades efteråt av samma människor, men genom driftsorganisationen.

En stark tradition i både skola och näringsliv placerar hela eller delar av utvecklingsfunktionen utanför den lokala organisationen. Det kan delvis förklaras med att drift och utveckling följer, eller bör följa, olika institutionell logik. I olika typer av verksamheter utvecklas olika traditioner och rutiner som deltagarna anpassar sig till utan att knappt märka det. Utvecklingslogik kan uppfattas som störande för driftslogik, vilket gör det frestande att negligera den förra eller placera dess verksamhet utanför driften. Hofmaier och Eriksson (2008) menar ändå att det har blivit allt mera relevant att ha en del av utvecklingsorganisationen externt placerad, eftersom utvecklingsfrågor blivit så komplexa att de kräver samverkan i exempelvis regionala nätverk mellan företag, myndigheter och andra organisationer. De definierar utvecklingsorganisation som:

[...] en ensemble av olika aktiviteter och organisationsformer som syftar till att initiera, organisera och driva innovationsprocesser vars resultat är nya eller förbättrade produkter och tjänster, men också organisatoriska innovationer (Hofmaier & Eriksson, 2008, s. 12).

Fortbildning för lärare var skolans första unika utvecklingsorganisation, även om den statliga folkskoleinspektionen från 1858 kan ses som en kombinerad utvecklings- och kontrollapparat. Fortbildningen sköttes först via fackliga möten och feriekurser och senare som konferenser eller högskolekurser. På 1960-talet, då den rationalistiska organisationsmodellen allt mer utmanades av 'human relation'-ansatsen med dess gruppdynamiska intresse, formulerades

2. BAKGRUND

teorin om hur så kallade temporära system kan användas för att tina upp en organisations institutionella logik och sociala struktur. Externa utbildningar kan ses som sådana temporära system. På 1970- till 1980-talen introducerades så kallade lagutbildningar, vari lag från samma skola utbildades på särskilda kurser och sändes hem med uppdrag att förändra verksamhetens innehåll och/eller organisation. Rektorsutbildning introducerades på 1970-talet med samma syften. Dilemman med temporära system uppdagades dock tidigt. Samtidigt som de kan göras till verktyg för en effektiv förändring hos deltagarna är de senare svaga relativt den institutionella logik i den permanenta organisation de kommer tillbaka till. Ändå har en sådan transfer från temporär till permanent organisation varit officiell ambition ända sedan 1982, då fortbildningen policy-mässigt integrerades i så kallade lokala utvecklingsprojekt (LUVA). Nordholm och Blossing (2014) påpekar att populära utvecklingsmodeller såsom ”problem-baserat lärande” (Scherp, 2011) och ”frirumsmodellen” (Berg, 1999) fortfarande negligerar detta transferproblem.

Nordholm och Blossing (2014) uppmärksammar också ett närliggande dilemma. Temporära system har sin utvecklingspotential främst i sin socio-struktur, som är symbol- och personorienterad, medan permanenta system behärskas av en tekno-struktur, som betonar en formaliserad sakorientering. Dilemmat ligger i att ansvariga lätt förbiser skillnaden i orienteringen i de skilda systemen och låter det temporära systemet infiltreras av det permanentas tekno-struktur. I analysen av ett fall med en kommunal huvudman, som försökte organisera ett temporärt system för skolutveckling, hittar de ett sådant exempel på omedveten infiltration trots andra intentioner. Lärare i en utvecklingsgrupp, det temporära systemet, hade till uppdrag att utveckla nya bedömningsramar med anledning av den nya läroplanen 2011. De tog fram en matris och förväntade sig att om de skickade ut den så skulle alla lärare följa den. De löste således uppgiften tekniskt genom matrisen och underskattade nödvändigheten av att skapa ett socialt lärande kring matrisen där lärarna kunde ha getts möjligheter att tala om och på det sättet ”brottas” med sin förståelse. Forskarna drar slutsatsen att ansvariga behöver lära sig mera om hur temporära system fungerar och hur de framgångsrikt kan fås att samverka med det permanenta systemet. I uppföljningen 2016 försöker vi fånga sådant som visar på att processledarutbildningen som ett temporärt system med sina verktyg, modeller och idéer har införlivats i det permanenta systemet.

I kartläggningen 2013 (Olin m.fl., 2014) beskriver vi två idéer om utvecklingsorganisationers förlopp med samtidig relevans. Den första handlar om den

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

rationella planeringsprocessen som sker i flera faser; initiering (kartläggning, kunskapsinhämtning, planering), genomförande (utprovning, utveckling) och utvärdering (granskning, ny planering). Den andra handlar om mer irrationella processer såsom att hantera känslor bland lärarna och normer som reglerar det arbetssociala livet på skolan. Den rationella processen behöver synkroniseras med det arbetssociala livet på skolan som i sin minsta beståndsdel utgörs av organisationsmedlemmarnas känslor. Detta kräver ett högt deltagande av lärare och ledare i processen. Ett antagande är då att måluppnåendet säkras ju mer lärare och ledare är delaktiga i målformulerande, tolkningar, förslag på och genomförande av aktiviteter, liksom uppföljning av hur dessa har fungerat. När lärares delaktighet i dessa aktiviteter betonas på detta sätt kan det förstås som ett ledarskap. Det är i detta sammanhang som lärarledarskap och mellanledarskap blir aktualiserat, de begrepp som vi utvecklar nedan. Det har också visat sig att utvecklingsorganisationer som växer fram tar ett bredare grepp och fördelar ledarskapet så att det bärs av flera eller alla (se t. ex. Møller, 2014).

Ett sätt för oss att teoretiskt och empiriskt hantera engagemanget från fler än de pedagoger som får initierande, pådrivande och stöttande roller har varit att efterfråga aspekter av utvecklingsorganisationen i enkäten till personalen. Vi redogör för detta längre fram, men här kan sägas att teorin om kapacitetsupplevelse står i fokus. Ordet är en översättning av self-efficacy (Bandura, 1997), men det finns också i en kollektiv variant, det vill säga den gemensamma övertygelsen om hur man klarar att prestera tillsammans. Vi mäter både den individuella och den kollektiva varianten och i båda finns frågor som vetter mot driftsorganisationens rutiner och utvecklingsarbetets förändringar. Kapacitetsupplevelsen påverkar de val man gör, ansträngningen man lägger ner, den ut hållighet man visar och den glädje eller ångslan man upplever medan man gör det. Fyra betingelser framhålls av Bandura (1997): 1) Erfarenheter av att lyckas eller misslyckas, 2) social förstärkning som pep-talk, 3) ställföreträdande erfarenheter såsom sociala modeller, och 4) den psykiska anspänning man erfar när prestationen står för dörren eller när man tillfrågas om den. En god kapacitetsupplevelse förbättrar prestationen medan en lägre drar ner den. Goddard, Hoy och Woolfolk Hoy (2004, s. 8) påtalar att "faculty's sense of collective efficacy helps to explain the differential effect that school cultures have on teachers and students." Om förskolor och skolor lyckas förbättra sin kollektiva kapacitetsupplevelse är det troligt att de också lyckats förbättra sin verkliga effektivitet. Vi försöker med enkäten spåra innebörden i flera fall med sådana förbättringar, och i ett fåtal fall också försämringar, av kollektiv kapacitetsupplevelse.

2. BAKGRUND

Lärarledare

Muijs och Harris (2003) placerar in lärarledaren i ett så kallat delat eller distribuerat ledarskap, vilket innebär att ledarskap inte enbart handlar om vad rektor gör i skolan. Det handlar i stället om ett gemensamt handlande där makt och auktoritet ses som fördelat mellan många och gemensamt ansvarstagande och beslutsfattande utgör en grund. Muijs och Harris argumenterar för att "school improvement is more likely to occur when leadership is distributed and when teachers have a vested interest in leading school development" (s. 442). Day och Harris (2002) pekar ut några konkreta dimensioner av lärarledarskap för skolutveckling: 1) att kunna koppla principer för skolutveckling till klassrumspraktiken, 2) att utveckla ett ägarskap i utvecklingsarbetet, vilket initierar ledarhandlingar som skapar en god grund för kollegialt arbete, samt 3) att ta på sig en medierande roll för att skapa ett flöde av kommunikation och mobilisering av resurser på skolnivå. Liknande funktioner pekas ut i annan forskning om lärarledare (York-Barr & Duke, 2004) och det kan konstateras att lärarledare tycks ha en viktig roll att fylla i relation till olika nivåer av skolutvecklingsarbete; i klassrummet, tillsammans med kollegor och på en övergripande skolnivå. Lärarledare beskrivs utifrån detta som en slags katalysator för förändring.

I en studie av sju skolor i USA beskriver Fairman och Mackenzie (2015) hur lärarledarna arbetade för att påverka sina kollegor såväl direkt som indirekt. I fokus för lärarledarna var lärandet, både elevers och lärares. Strategier såsom att dela med sig, modellera, förespråka, handleda, samarbeta och lära tillsammans beskrivs som lärarledarhandlingar. En viktig aspekt, som forskarna påpekar bör få större uppmärksamhet i forskning, är det relationella där lärarledarna beskriver olika dispositioner och sätt att vara som avgörande; ärlighet och öppenhet, reflektion, respekt, kommunikation, mod, utmanande och stödjande förhållningssätt. Andra viktiga stödjande förutsättningar som lyfts fram är tillit, trygghet, tid och stöd från ledningen. Forskarna påpekar att när ett lärarledarskap antagits innebär det att lärarna utvidgat sitt fokus på de egna elevernas lärande till att intressera sig för alla elevers lärande på skolan samt hur lärarna som kollektiv påverkar detta, det vill säga vilken kapacitet lärarkollegiet kollektivt upplever sig ha att bidra till elevers lärande. Ett annat resultat som poängteras är att de lärare som agerar som lärarledare ofta inte kallar sig själv ledare, eftersom de anser att de hade större möjlighet att påverka sina kollegor om de verkar informellt tillsammans med andra lärare. Denna aspekt blir av särskilt intresse i vår

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

svenska kontext när utvecklingen nu går mot en formalisering och tydlig organisering av olika typer av ledarroller där förstelärare och lektorer på senare tid lagts till tidigare former av mellanledare såsom arbetslagsledare, ämneslagsledare, utvecklingsledare, processledare, IKT-pedagoger och specialpedagoger.

Mellanledarskap

I en artikel om mellanledarskap, baserad dels på en översikt av forskningslitteratur och dels på en studie av ledare för ämneslag, pekar Bennett, Woods, Wise och Newton (2007) ut vissa spänningar som centrala när lärare hamnar i formella mellanledarpositioner. Först anges förväntningar på att mellanledaren har ett hela-skolan-fokus, vilket ställs emot deras lojalitet mot det egna arbetslaget. För det andra anges spänningen mellan en växande kultur av linjeorganisatoriskt tänk i en hierarkisk förståelseram ställt emot den professionella retoriken om kollegialitet. Tre huvudsakliga problemområden uppstår i relation till dessa spänningar. Den första frågan handlar om kollegialitet och vad det innebär. Den andra frågan rör professionalitet, ansvarighet och granskning. Avslutningsvis uppstår frågor om auktoritet och expertis.

Det första problemområdet, kollegialitet, kan förstås på olika sätt (Bennett m.fl., 2007) och tar sig också olika uttryck i praktiken. Det kan handla om en nära och tillitsfull arbetsrelation som ger utrymme för gemensamt professionellt lärande. En helt annan betydelse finns i arbetsgrupper där kollegialitet används för att beteckna en idé om individuell professionell autonomi, det vill säga varje lärare bör anförtros rätten att bedriva undervisningen utan inblandning av andra, vilket betecknas som en kollegial tillit till varandra. Detta senare sätt att tänka om kollegialitet hör ihop med ett visst sätt att förstå professionalitet. Kollegialitet förstådd på dessa sätt har stor likhet med vår enkäts mått på kritiskt och autonomt samarbete (se kapitel 7).

Traditionellt sett har professionalitet, det andra problemområdet, inneburit att alla lärare betraktas som lika värda i betydelsen lika kunniga (Bennett m.fl., 2007). När vissa lärare då plötsligt får i uppdrag att gentemot skolledning svara för den undervisning och de resultat som skapas i en verksamhet som man tilldelas ansvar för, uppstår ett problem. Klassrumsobservationer för att bedöma och kontrollera kollegor tydliggör ett dilemma för mellanledaren i denna situation. Dock är detta en situation som vi i en svensk kontext inte helt känner igen oss i, eftersom problembeskrivningen tar utgångspunkt i en tydligare hierarkisk ordning som återfinns i många anglosaxiska länders skolsystem. Professionell

2. BAKGRUND

egenkontroll genom klassrumsbesök har större motsvarighet i det svenska systemet där exempelvis kollegiala lärandebesök (Nyvaller, 2015) används och ses som en gemensam lärandemöjlighet. Professionalitet relateras i en sådan situation till att det finns vissa regler och värderingar inom professionen som de professionella gemensamt kan utveckla och upprätthålla. Mellanledare behöver då inte ses som mer kunniga än sina kollegor, utan deras roll handlar om att bidra till att stödja den kollegiala utvecklingen; situationen för mellanledarna blir mindre dilemmafylld.

Det tredje problemområdet, om auktoritet och expertis, handlar om vad som ligger till grund för den auktoritet som mellanledare får. Snarare än den formella rollen i sig är det den expertis som läraren har som skapar auktoritet i mellanledarrollen (Bennett m.fl., 2007). I studien visar sig kunnskap i mänskliga relationer och mellanledares relationella kompetens vara ett viktigt område. Ett annat område är deras expertis som lärare, vilket i studiens ämneslärarsammanhang till stor del handlar om ämnes- och ämnesdidaktiskt kunnande.

Ett annat perspektiv på mellanledarskap, presenterat av Grootenboer, Edwards-Groves och Rönnerman (2015), tar utgångspunkt i hur olika praktiker utvecklar sig och påverkar varandra. Forskarna studerar vad som sker med lärare som deltagit i utbildning där det egna lärandet kopplat till utvecklingsarbete i praktiken varit utgångspunkten. Ofta är det erfarna lärare som deltar i sådana satsningar och det visar sig att många av dem efter utbildningen tar på sig ett (hand-)ledarskap som beskrivs i liknande termer som lärarledarskapet. Att detta sker beror enligt forskarna på att lärarna genom utbildningen utvecklat nya kunskaper och självförtroende som skapar en nödvändig förutsättning för att agera på nya sätt i sin egen praktik. Också den egna drivkraften, att utveckla sig genom att ta på sig nya roller och viljan att utveckla verksamheten, i kombination med en stödjande omgivning i form av intresserade skolledare och ett gott klimat i kollegiet, spelar in och möjliggör för lärare att verka i en roll mellan lärarna och skolledningen som betecknas som ett mellanledarskap.

Processledarnas utbildning och verktyg

Då tar vi steget från teori till praktik och studiens lokala kontext. I Helsingborgs stad finns fyra verksamhetsområden för förskola och skola samt ett för gymnasiet. I ett av områdena för förskola och skola formulerade verksamhetschefen tillsammans med förskolechefer och rektorer år 2011 ett behov av stöd och struktur för utveckling. De tog kontakt med strategiska utvecklare på Skol- och

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

fritidsförvaltningen och planerade tillsammans med dem hur ett sådant stöd kunde se ut. Idén att pedagoger i rollen av processledare skulle leda sina kollegor uppstod och en utbildning för dem planerades. För att utveckla kompetensen att tillsammans med kollegor leda utvecklingsarbete för ökad mål- och resultatuppfyllelse deltog 2011 var sjunde pedagog i verksamhetsområdet i utbildningen. Det totala antalet pedagoger var cirka 60 utspridda på 25 enheter; 13 förskolor och 12 grundskolor.

Processledarutbildningen som tidigare har beskrivits i rapporten *Processledare för skolutveckling* (Olin m.fl., 2014) baserades på aktionsforskning genom att deltagarna gjorde avgränsade aktioner under utbildningens gång. Utbildningen, som bestod av nio halvdagar under ett års tid, var upplagd som seminarier utifrån litteratur och egen praktik. Den innehöll förutom teorier också ett antal verktyg för att underlätta systematik och struktur i utvecklingsarbete. Dessa fick deltagarna prova både under utbildningstillfällena och på sina enheter. Några av verktygen beskrivs närmare nedan, eftersom de utgör exempel på idéer som processledarna senare kan ha överfört till sina förskolor och skolor för att utveckla verksamheten.

Under utbildningen användes GLL (Tiller, 1999), en förkortning av norska Gjort, Lärt, Lurt (listat ut) som ett övergripande reflektionsverktyg. I en GLL-mall reflekterade deltagarna efter varje genomförd uppgift vad de hade gjort och lärt för att sedan tillsammans med andra deltagare reflektera över vad som kunde vara klokt att göra framöver, det vill säga vad som är lurt. Reflektionsverktyg användes även för läsning av texter, då i form av så kallad trippellogg (Wennergren, 2007). En sådan består av tre kolumner. I den första kolumnen skrivs intresseväckande citat ur en läst text, i den andra reflektioner kring citatet och i den tredje en fråga att samtala om med andra på utbildningen.

För att synliggöra nuläget på den egna enheten för kommande utvecklingsarbete fick deltagarna verktyg för dialogiska samtal, såsom lärande samtal (Embretsen, 2006). På så vis skulle de kunna synliggöra rådande förståelse kring aktuella ämnesområden på de egna enheterna. Det rörde sig om både strukturer och frågeformuleringar för att kunna utmana samtalen. Vidare fick deltagarna verktyg för att analysera skolkulturer, dels observationsprotokoll utifrån Blossings (2003) kategorisering och dels brevmetoden så som den presenteras av Berg (1999). De fick mallar för att kartlägga sina enheters förbättringshistorik (Blossing, 2008), det vill säga de utvecklingsinitiativ som startats på enheterna de senaste åren samt i vilken utsträckning och med vilket resultat dessa hade

2. BAKGRUND

initierats, implementerats och institutionaliserats. I övrigt provades radardialog med egenformulerade kriterier för önskat läge och värdering av nuläge, så kallade GAP-analyser för identifiering av gapet mellan nuläge och önskat läge samt SWOT-analyser för synliggörande av styrkor, svagheter, möjligheter och utmaningar på den egna enheten i förhållande till aktuellt utvecklingsarbete. Samspelet på enheten analyserades med protokoll för kartläggning av roller (Blossing, 2008) och samtalsmetoder för att synliggöra nuvarande samtalsmönster på enheterna. Observationsmetoder såsom skuggning presenterades också.

För att underlätta steget från nulägesanalys till handlingsplan provades under utbildningen modeller för målformulering, såsom SMART och GROW. Den förstnämnda fokuserar på att målen ska bli specifika, mätbara, attraktiva, realistiska och tidsatta. Den sistnämnda fokuserar på mål, verklighet, möjligheter och vilja. Deltagarna fick göra analyser utifrån nuläge och formulerade mål; vad de i sina utvecklingsarbeten behövde göra mer av, göra mindre av, börja göra respektive sluta göra. För att muntligt få stöd till handlingsplaner initierades problemlösande samtal och kollegahandledande samtal (Lauvås och Handal, 2001) där deltagarna fick presentera olika dilemman för varandra och få stöd i att hitta lösningar till dessa. Även modeller för att synliggöra ansvarsfördelningen i utvecklingsarbete initierades.

Slutligen, för formulering av handlingsplaner, presenterades och provades modeller för aktionsplaner konstruerade av utbildningsledarna. För att dokumentera och sprida processer och resultat presenterades exempelvis mallar för att dokumentera lärande samtal och aktionsrapportmallar, även de konstruerade av utbildningsledarna, för att dokumentera resultat. De övergripande modeller för skolutvecklingsprocesser som presenterades var aktionslärande och BRUK (bedömning, reflektion, utveckling, kvalitet), ett verktyg för självskattning och systematiskt kvalitetsarbete.

Utöver ovanstående verktyg översattes även en del teorier till modeller för deltagarna. Ett exempel var Nottinghams (2010) ”learning pit”, en modell som visualiserar en utmaning i lärande och utveckling, nämligen att gå ner i ”gropen”, den fas av förvirring och frustration som krävs för att lära. Ett annat exempel var Ahrenfelts (2004) ”motivationsklyfta” som symboliserar att de som planerar en förändring är steget före flera av dem som ska delta i förändringen.

Den huvudsakliga tanken från utbildningsledarnas sida var att visa på ett ”smörgåsbord” av modeller och verktyg så att deltagarna, efter att ha fått arbeta med dem, kunde välja de som passade dem och deras behov bäst. Alla modeller

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

och verktyg sattes dock in i ett större sammanhang, ett utvecklingssammanhang som kräver fokus, långsiktighet och delaktighet för att framgång ska nås.

Några av de processledare som tillkommit i verksamhetsområdet sedan den första utbildningen har fått ta del av delvis andra verktyg, då utbildningen har utvecklats. De båda kommundoktoranderna fortsatte att erbjuda utbildningen, eftersom förskolechefer och rektorer även från andra verksamhetsområden i staden efterfrågade den för sina pedagoger. Utbildningen ges än idag, men har utvecklats från en processledarutbildning till en utbildning i processledning, det vill säga från en utbildning för specifika processledare till en utbildning för pedagoger som driver utvecklingsprocesser. Målen är dock desamma, nämligen att deltagarna efter genomgången utbildning ska ha en fördjupad förståelse av att ha som uppdrag att leda utveckling, förmåga att driva utvecklingsprocesser, kunskaper om grupprocesser och gruppdynamik, förmåga att leda samtal för utveckling samt använda olika former av processverktyg för reflektion, genomförande och analys.

3. Genomförande och analys

I samband med kartläggningen 2013 togs beslut om att fortsätta följa de processer som satts i gång i verksamheten med processledarutbildningen 2011. Hösten 2015 ansökte och beviljades Skol- och fritidsförvaltningen medel från Helsingborgs stad för en uppföljningsstudie. I detta kapitel beskrivs hur uppföljningen har genomförts med enkäter och intervjuer samt hur materialet har analyserats. Avslutningsvis lyfts några etiska frågeställningar.

Upplägg och urval

Resultatet baseras på en enkätstudie och en intervjustudie. Enkätstudien har genomförts på de 13 förskolor och 13 skolor¹ vars pedagoger deltog i processledarutbildningen 2011. Dessa tillhör ett och samma verksamhetsområde i Helsingborgs stad, förutom en skola som tillhör ett annat område. Enkäten har besvarats av förskollärare, barnskötare, elevhälsopersonal, assistenter, lärare och de som genomgått en utbildning i processledning i kommunens regi. Enkäten utgår från hur personal vid dessa förskolor och skolor upplever sin egen kapacitet att bedriva och utveckla sin verksamhet och betingelserna för detta. Enbart de som arbetade minst 50 procent på aktuell enhet och varit anställda i staden de senaste tre åren ombads besvara enkäten. Utgångspunkten för begränsningen var personalens möjlighet till insikt och delaktighet i respektive enhets utvecklingsprocesser. Bland personalen har 19 på förskolan och 43 i skolan, totalt 62 stycken, någon gång varit processledare.

Vid kartläggningen 2013 intervjuades samtliga skolledare vid de aktuella förskolorna och skolorna samt deras verksamhetschef. Vid uppföljningen 2016 fanns flera utmaningar vid urvalet till intervjuerna. Några enheter hade slutat använda processledare. Dessa tenderade att inte ha tid för att besvara enkäten. Bortfallet blev i vissa fall så stort att svaren inte kunde sägas representera enheten. Även personal vid andra enheter var ovilliga att besvara enkäten. Totalt sett är det stor skillnad mot kartläggningen 2013 då alla enheter medverkade.

¹ I förra rapporten nämndes 15 förskolor och 13 skolor. Vi har anpassat närliggande enheter på förskolan till varandra för att få minst fem i personalen per enhet.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

I uppföljningen 2016 ville vi öka förståelsen för utvecklingsledarskapet på organisationsnivå. Målet var att få med röster från olika yrkeskategorier vid intervjuerna. Urvalet skedde enligt två principer: 1) enheter vars enkätsvar om processledarnas insatser hade försämrats respektive förbättrats; 2) enheter som fortfarande hade processledare respektive sådana som inte längre hade det.

I enlighet med en kombination av ovan nämnda principer intervjuades, i en första intervjuomgång, pedagoger, processledare och skolledare vid fyra enheter. På två enheter hade personalen förbättrat sin syn på processledarnas insatser och på två hade värderingen försämrats (se tabell 1). Till en av förskolorna med försämrat resultat kom även en närliggande mindre förskola med i urvalet trots förbättrad värdering, då dessa två enheter hade samma processledare och samma förskolechef. De valda enheterna representerar tre av fem upptagningsområden inom verksamhetsområdet.

Tabell 1. Urval till intervju. Enheter med försämringar respektive förbättringar i enkätdata om processledarnas insatser mellan år 2013 och 2016. Medelvärden i förändring på en femgradig skala. Namnen är fingerade. Närliggande betyder att pedagoger från ytterligare en enhet var med vid intervjuer utan att de tillhör urvalet.

	Sämre processledarresultat	Bättre processledarresultat
Förskolor	Vidar (-0,28) + närliggande (+0,39)	Frej (+0,63)
Skolor	Lokeskolan (-0,42)	Torskolan (+0,65)

En andra intervjuomgång gällde skolor utan processledare, då det enbart var skolor som hade slutat använda processledare. Av resursskäl träffade vi endast rektorerna på de utvalda enheterna. Vi intervjuade först två rektorer som i kartläggningen 2013 uttalade sig positivt om processledare i verksamheten, men som vid uppföljningen 2016 inte längre hade processledare. Sedan intervjuade vi två som i kartläggningen 2013 var tveksamma till processledare och som inte heller 2016 hade processledare. Totalt representerar de fyra rektorerna fem enheter, vilka i sin tur representerar två av fem upptagningsområden inom verksamhetsområdet. Rektorerna intervjuades i par.

Enkätens insamling och bortfall

Enkäterna distribuerades i möjligaste mån till förskolorna och skolorna av en av förvaltningens två representanter (författare 1 och 2). De introducerades enligt en enkätguide där inramning och syfte samt etiska aspekter beskrevs. De

3. GENOMFÖRANDE OCH ANALYS

som uppfyllde kriterierna för deltagande fyllde sedan i enkäterna på plats. Enkäterna samlades in av representanten, placerades i frankerat kuvert och skickades till studiens enkätsansvarige (författare 3). I de fall detta förfarande inte var möjligt lämnades enkäter, enkätguide och svarskuvert till skolledningen vid respektive enhet. Skolledningen distribuerade enkäterna vid ett personalmöte och följde samma procedur som förvaltningens representanter.

Processledarna fick enkäterna hemskickade med ett svarskuvert adresserat till studiens enkätansvarige. Även pedagoger som varit processledare, men flyttat till andra verksamhetsområden eller andra kommuner, fick enkäten med förhoppningen att de skulle svara om hur det var med uppdraget och enheten medan de var kvar där. Totalt svarade 62 processledare, men bara 40 av dem har svarat både 2013 och 2016 och bara 37 dessutom om samma enhet. Dessa 37 utgör undersökningens panel. Eftersom bara de har svarat två gånger om samma enhet kan endast de säga något säkert om förändringar knutna till enheten på individnivå bland processledarna. I panelen kommer 12 processledare från förskolor och 25 processledare från skolor.²

Svarsfrekvensen hos all personal, inklusive processledare, har beräknats utifrån föregående års svar (tabell 2). Vid 2013 års insamling var svarsfrekvensen god (431 svar, 88%). År 2016 svarade 260 individer, 63 procent av de förra. Populationerna överensstämmer väl båda åren. De är inte perfekt samstämmiga, men tillräckligt för att bortfallet ska kunna bedömas med viss säkerhet.

Tabell 2. Svarsfrekvens 2016 relativt 2013. Procent svar respektive antal enheter (Totalt N beror på att en individ inte uppgivit enheten).

Svarsfrekvens %	Procent svar			Antal enheter		
	Förskola	Skola	Totalt	Förskola	Skola	Totalt
Bra (≥ 80%)	58	28	40	5	3	8
Tolerabel (60-79%)	26	23	24	4	2	6
Dålig (50-59%)	5	0	2	1	0	1
Mycket dålig (27-49%)	11	48	34	2	6	8
Ej acceptabel (0 eller enstaka svar)	0	1	0	1	2	3
S:a	100	100	100	13	13	26
N	101	159	260			

Bortfallet bland övrig personal skulle kunna bero på processledarnas öden på enheterna. En jämförelse görs i tabell 3. Omkring 70 procent av alla enheter, som har processledare i egen verksamhet, eller som inlånad, har en bra eller

² 27 procent av dem som var processledare vid kartläggningen 2013 svarade inte på enkäten 2016. 39 procent svarade om sin gamla enhet fast de flyttat ifrån den.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

tolerabel svarsfrekvens. Cirka två tredjedelar av de skolor som inte har processledare har mycket dålig eller ej acceptabel svarsfrekvens.

Tabell 3. Svarsfrekvens per enhet efter hur man anlitat processledare (pl) under perioden.

Svarsfrekvens	Verksamma pl		Ej verksamma pl		Totalt
	Förskola	Skola	Förskola	Skola	
Bra (≥ 80%)	5	2	0	1	8
Tolerabel (60-79%)	2	1	2	1	6
Dålig, 50 – 59	1				1
Mycket dålig (36-49%)	2	1	0	5	8
Ej acceptabel (0 eller enstaka svar)			1	2	3
Totalt	10	4	3	9	26

Det interna bortfallet, det vill säga svar som fattas på enskilda frågor i enkäten, är lågt båda enkätomgångarna, utom på frågorna om processledarnas insatser på vissa enheter och på samtliga enheter när det gäller frågor om skolans eller kommunens stöd till processledarna. Mellan en tredjedel och hälften har inte velat svara på de senare. 2016 har hälften avstått från att svara på en fråga om samarbetet mellan processledare och förstelärare. På övriga frågor är det interna bortfallet per fråga 0-3 individer när det gäller processledarna och för hela personalen 0-24. Testat med Littles MCAR-test³ är resultaten icke-signifikanta, det vill säga inte skilda från vad slumpen skulle åstadkomma. Det betyder att det interna bortfallet på dessa frågor båda åren kan ersättas med imputerade värden enligt den så kallade EM-algoritmen⁴. Många simulerade undersökningar har visat att detta inte förvrider resultaten, givet att Littles testkrav är uppfyllt. De skattade värdena från SPSS används vid sambandsanalyser, men inte annars. Det är då särskilt angeläget att inte förlora kraft i analysen genom bortfall.

Kvantitativa analysmetoder

Enkäten erbjuder flera möjligheter att göra sambandsanalyser för att belysa vilka betingelser och effekter som funnits för processledarnas arbete och av hur enheterna förändrats. Vi använder enkla sambandsanalyser som prickdiagram och korstabeller, men även mer avancerade som klusteranalys och multipel regressionsanalys.⁵

³ Missing Completely at Random.

⁴ Expectation Maximization.

⁵ Den förra rapporten redovisade en strukturell ekvationsmodellering som vi denna gång avstår ifrån. Den kommer att prövas i ett annat sammanhang.

3. GENOMFÖRANDE OCH ANALYS

I förberedelserna för sambandsanalyser ingår att skapa reliabla faktorer. Det har skett med explorativ faktoranalys i IBM SPSS18. Vidare metodiska överväganden görs i samband med analyserna i kapitel 7 och 8. I förhållande till våra forskningsfrågor har vi genom de kvantitativa analyserna försökt få svar på:

- vilken *drifts- och utvecklingsorganisation* som framträder i enkätens frågor,
- vilken *kollektiv kapacitetsupplevelse* personalen har på dessa områden,
- vilken *individuell kapacitetsupplevelse* personalen har erfarit,
- vilka *betingelser för arbetet* som är av betydelse för kapacitetsupplevelsen,
- hur *processledarnas insatser* bedöms av personalen och av dem själva, samt
- *faktorernas förändring över tid* liksom *sambanden* mellan dem.

Med regressionsanalyser följer vissa krav på hur data och samband ska vara utformade. Om svaren ska vara normalfördelade beror på om syftet är att generalisera resultat från ett representativt urval till en population. De flesta publicerade regressionsanalyser använder emellertid inte representativa urval eller urval alls. Det sistnämnda är fallet i denna studie. Vi gör fallstudier av en viss population, förskolor och skolor i ett verksamhetsområde i Helsingborg. Berk (2010) råder att i sådana fall inte ta till för stränga krav på exempelvis signifikans, utan ha dem som konventioner att förhålla sig till. Andra krav är mera grundläggande för metoden som sådan, såsom linjära samband, homoscedasticitet, kollinearitet, och oberoende observationer särskilt vid longitudinella data. Vi förhåller oss till dem ifall de dyker upp som problem.

Krav på en minsta gruppstorlek handlar om att uppnå tillräcklig styrka (power) för att oberoende variabler, som borde vara med i modellen, inte utesluts på grund av snäva signifikanskrav, vars syfte är att hålla borta variabler som inte bör vara med. Råd för multipel regressionsanalys hamnar ofta på 50 individer eller högre. Van Voorhis och Morgan (2007) anger tio deltagare per oberoende variabel om dessa är sex eller fler. Bollen och Jackman (1985) diskuterar dock seriöst ett fall med 18 enheter utifrån antagandet att så kallade avvikande fall (outliers) är det stora problemet genom att de kan snedvrída resultatet vid små urval. För logistisk regressionsanalys föreslår Vittinghoff och McCulloch (2007) att fem till nio observationer per oberoende variabel bör räcka, särskilt om de senare är signifikanta. Våra gruppstorlekar är ofta låga när vi undersöker processledare eller enheter av förskolor och skolor. Vi är därför något mera generösa med signifikansgränserna, men diskuterar de känsliga fallen. För frågor där antalet enheter eller processledare absolut är för lågt för regressionsanalys har

vi använt klusteranalys eller korstabeller. Vårt antal individer räcker klart för explorativ faktoranalys i konstruktionen av faktorer (jfr Reio & Schuck, 2015).

Intervjuer

De enheter som valts ut till intervju kontaktades av förvaltningens representanter. För de fyra utvalda enheterna som fortfarande hade processledare sattes två intervjugrupper samman vid respektive enhet, en med processledare och en med pedagoger. Vi bad förskolecheferna och rektorerna att kalla sina processledare till en intervju och 4-6 pedagoger till en annan. På en enhet deltog enbart en processledare på grund av att andra uppgifter behövde prioriteras, men på övriga deltog flera. Förskolechefen/rektorn på respektive enhet intervjuades enskilt, förutom i ett fall då även biträdande skolledare deltog. Totalt genomfördes således fyra intervjuomgångar med tre intervjuer i varje omgång, med pedagoger, processledare och skolledare. Det blev sammanlagt tolv intervjuer. Varje intervju varade mellan 45 och 60 minuter. Tre av intervjuomgångarna genomfördes i maj och juni 2016. Den fjärde omgången genomfördes i augusti samma år. Dessa intervjuer står i förgrunden i studiens kvalitativa del.

För de fyra utvalda enheterna som inte hade processledare gjordes en intervju med två rektorer i juni och en med de båda andra rektorerna i augusti 2016. Båda intervjuerna varade 60 minuter. Dessa intervjuer har en komplementär funktion i studiens kvalitativa del.

Sammanlagt intervjuades nio chefer, tolv processledare och femton andra pedagoger, varav några även var förstelärare och några satt i skolans ledningsgrupp. Samtligas berättelser har sammanfattats till fallbeskrivningar i kapitel 4 och 6.

Samtliga intervjuer genomfördes av förvaltningens båda representanter; en intervjuade medan den andra antecknade. Intervjuerna var semistrukturerade med övergripande frågor om aktuella utvecklingsområden på enheten, processledarnas roll i dessa samt personalens och ledningens engagemang. Fokus lades på hur samarbetet mellan processledarna, pedagogerna och skolledarna fungerade, och hur olika arbetsuppgifter kompletterade eller överlappade varandra. Intervjuerna inleddes med att syftet och de båda representanternas roller beskrevs. Etiska aspekter presenterades och deltagarna uppmanades att samtala med varandra. Alla intervjuer bandades. När alla intervjuer var genomförda utökades intervjuanteckningarna med stöd av bandupptagningarna.

Kvalitativa analyser av fall

I detta avsnitt beskrivs först analysen av de fyra förskole- och skolenheterna med processledare. Därefter beskrivs analysen av enheterna utan processledare. Då enheterna med processledare står i förgrunden i studiens kvalitativa del beskrivs analysen av dem utförligare än analysen av enheterna utan processledare.

Analysen av intervjuerna på enheterna med processledare genomfördes i flera faser. Som en förfas reflekterade vi över vilka slags data vi fått. Deltagarna hade berättat för oss om vad som hänt och händer på deras respektive enhet. Intervjumaterialet kan, enligt Bojes (2001) definition, ses som narrativ och ante-narrativ. Ante-narrativ är den råa, lösryckta, ofta kronologiska berättelsen utan plot (intrig) och utan början, mitt eller slut, om något som hänt eller händer. Själva narrativet kommer, enligt Boje, efteråt och lägger en plot tillräta och gör historien sammanhängande. Hans poäng är att man ofta underskattar betydelsen av och värdet av att analysera det som föregår ”plot-läggandet”, det som man fragmentariskt och osorterat säger till varandra under diskussionens gång. För detta behöver man observationer, men fokusgruppsamtal tänkes också innehålla element av sådan diskussion. I detta ljus består våra intervjuutskrifter framför allt av narrativ. En formell semistrukturerad intervju innehåller frågor som gärna vill ha plot-lika svar och även i en gruppdiskussion anstränger sig deltagarna att hitta sådana. Vi som forskare gjorde dessutom ett urval och en tolkning av det vi läste in i intervjuvarens försök att presentera oss plotar.

Efter den initiala reflektionen följde fyra analysfaser. Under *analysfas 1* fick varje forskare på sin lott att sammanfatta och med citat belysa de tre intervjuerna för en enhet. Respektive text granskades av en annan forskare i gruppen samt diskuterades och modifierades gemensamt. Sammanfattningarna skulle ge en övergripande och beskrivande bild av enhetens situation samt rutiner och policy för den skolutveckling som processledarna var inblandade i. Händelser behövde inte beskrivas i tidsföljd. Bilderna skulle vara begripligt enhetliga utan att dölja eventuella osäkerheter eller oenigheter inom enheter. Texten inleddes med en bedömning om hur överensstämmande bilder de intervjuade hade gett.

Under *analysfas 2* diskuterade vi fram en gemensam tematisering att ordna varje enhets narrativ efter: organisering och kultur (inklusive utvecklingsorganisation och ledarskap) samt vad som påkallar och underlättar utvecklingsarbete (inklusive verktyg). Till varje tematisering lades preliminära noteringar om vilken typ av förhållningssätt gentemot processledare som skolledaren på respektive enhet hade, och vilka roller i verksamheten processledarna intog. Detta

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

återknöt till kartläggningen 2013. Vi klassificerade då ledartyperna som A och B efter hur välkomnande de var mot processledarrollen. Vi prövade då även Blossings (2013) fyra förändringsagentroller: biträdet, handledaren, projektledaren och organisationsutvecklaren. Tematiseringen kompletterades efter hand med begreppen förändringsprocess, kärnprocesser och stödprocesser.

Ovan beskrivna analysförfarande kan förstås som det Miles och Huberman (1994) kallar "an interim case summary", vars huvudinnehåll gäller "main themes, impressions, summary statements", men också "explanations, speculations, hypotheses". "The summary is the first attempt to derive a coherent, overall account of the case." (s. 78-79). En motsvarande term är "case study narrative" (Patton, 1991, s. 388), men i vårt första narrativ utgick vi inte från teman. Tematiseringen bereder plats för våra egna teoretiska begrepp i syfte att pröva, omfatta eller konstruera om narrativens implicita teori. Syftet med fallbeskrivningarna var att ge oss forskare en gemensam beskrivning av fallen innan den mera specialiserade analysen tog vid. Syftet var också att kunna presentera dem för enheterna där intervjuerna ägt rum och för läsarna av denna rapport, för att snabbt kunna sätta sig in i fallen.

I *den tredje analysfasen* validerades fallbeskrivningarna mot hela intervjumaterialet: Var respektive fallbeskrivning representativ för de genomförda intervjuerna på enheten? Vad i materialet hade valts bort och varför? Vilka aspekter av tolkning fanns i fallbeskrivningarna? Under denna fas började vi diskutera användbara metoder för fortsatta analyser, vilka vi delade upp på olika författare. Detta var *den fjärde analysfasen*. Metoderna blev olika beroende på vad vi fann i empirin i förhållande till forskningsfrågorna. Analysarbetet vägledades av vilken slags utvecklingsorganisation som framträdde i de fyra fallen tillsammans med vilket slags ledarskap samt vilka roller processledarna intagit.

Analysen av fallen utan processledare gjordes av en av forskarna vid Göteborgs universitet (författare 3). Den bestod i att ur intervjuutskriften urskilja vilka som driver utvecklingsprocesser, hur utveckling organiseras, vilken funktion eventuella mellanledare har, vilka eventuella förändringar som kan identifieras på enheterna sedan kartläggningen 2013 samt vilka argument som används för att man inte har processledare längre.

Vad vi sett i analyserna av fallen med processledare finns att läsa i kapitel 4 och 5. Analyserna av fallen utan processledare presenteras i kapitel 6.

Analyser av mekanismer bakom förändringar

Att förklara förändringar i drifts- och utvecklingsorganisationer samt vilken roll processledare och andra mellanledare spelar för förändringarna, är vi dåligt rustade för. Vi kompletterar därför forskningsbakgrundens resonemang med begreppet mekanismer, men påminner om de luckor som finns i vår bild av skeendet; vi har genomfört intervjuer med knappt hälften av de 23 enheter vi har någon kunskap om via enkäter två gånger till personalen.

När det gäller enkäterna gavs ungefär samma enkät till personalen och processledarna vid båda tillfällena, vilket ger en före- och efterdesign med möjliga kausala implikationer. Vanliga analysförslag för detta är dock olämpliga i vårt fall då vi enbart har före- och eftermätt för enheter och processledare och i båda fallen är de få. Historiska data från våra enkäter kan som mest innebära kors-tabeller och regressionsanalyser med deras osäkerhet om vad som är den rätta kausala ordningen och vilka andra hot mot validiteten de rymmer.⁶

Intervjuerna gick ut på att fånga bilder av utvecklingsorganisationerna och verktyg för dem, ledarskap och sådana processer och strukturer, som kunde belysa detta. Intervjuerna sökte inte följa förändringar som de intervjuade hade observerat över tid. Intervjuerna 2016 är heller inte systematiskt relaterade till intervjuerna 2013. Därmed saknas kvalitativt material för en historisk analys av orsaker. Intervjuerna kan dock, som ett substitut, användas för att spåra generativa mekanismer som påverkat och påverkar processerna. Generativa mekanismer beskrivs av Gustafsson, Lander och Myrberg (2014) på följande sätt:

Causal mechanisms are often confused with programme activities, but Weiss (1997, 46) explains: "The mechanism of change is not the program service per se but the response that the activities generate". Pawson and Tilley (1997) argue that mechanisms are about choices and reasoning and the capacities people derive from group membership and collective resources. Mechanisms constitute the regularities that are usually upheld in certain situations, so they are said to be generative. Through mechanisms, individuals and groups interpret and are attracted to or repelled by programme goals and activities. The programme has to compete with, suppress or change existing mechanisms in specific contexts.

⁶ Vanliga förslag för kausal analys är "cross-lagged correlations" eller "cross-lagged regressions", där den temporala ordningen mellan två eller flera faktorer skulle kunna utpeka en kausal relation. Det är, enligt Rogosa (1980), att hoppas på för mycket. Redan Kennys (1975) krav att analysen ska innehålla minst 75 enheter, gör den olämplig i vår situation. Dessutom motsvarar de inte kravet på orubbad kausal konstellation vid båda tillfällena (villkoret "stationarity"). Detta är osannolikt i vår studie med de påtagliga förändringar vi sett i flera fall och då bör metoden inte användas.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

De intervjuade kan alltså berätta för oss om tolkningar som de själva och andra gör om programmet, här processledarna och utvecklingsorganisationen, och därigenom ge oss bilder av det ”kausala landskap” som de befinner sig i. Användningen av begreppet kausal mekanism har ökat kraftigt i samhällsvetenskaplig litteratur på senare år, enligt Hedström och Ylikoski (2010, s. 50). De talar om att förklaringar bör vara detaljerade om ”the cogs and wheels of the causal process”. Vi har sökt sådana kuggar och hjul i de berättelser vi hört.

Etiska aspekter

Uppföljningen 2016 planerades i samband med kartläggningen 2013. Uppdragsgivare och forskare var eniga om vikten av att följa hur processledarna användes i verksamheten. Sedan dess har verksamhetschefen samt flera ledare i både förskola och skola ersatts av andra ledare. Vid uppföljningen 2016 utgjorde detta ett dilemma då alla chefer inte upplevde samma behov av en uppföljning. Detta påverkade hur olika skolledare valde att engagera sig i uppföljningsstudien.

I samband med distribueringen av enkäterna tydliggjordes etiska aspekter som frivillighet, konfidentialitet och nyttjande. Ett dilemma är att forskarna inte var representerade vid genomförandet av enkäter på samtliga förskolor och skolor. Det innebär en osäkerhet om vad som kommunicerades till personalen i samband med ifyllandet av enkäten. Det kan även ha påverkat personalens villighet att fylla i enkäten och kan vara en del av förklaringen till bortfallet av svar.

Under intervjuerna diskuterades på motsvarande sätt frågor om konfidentialitet och nyttjande. Samtliga deltagare valde att genomföra intervjuerna. Att de forskare som genomförde intervjuerna var de båda förvaltningsrepresentanterna, som i sina arbetsuppgifter på förvaltningen samarbetade med skolledare i olika utvecklingsinitiativ, verkade inte hämma de intervjuade. För att säkerställa att inte heller intervjuerna skulle hämmas i sina tolkningar genomfördes analyserna av hela forskargruppen.

I rapporten är förskolor och skolor avidentifierade. Avsikten är att det inte heller ska gå att spåra vilka personer som säger vad vid vilken enhet. Vi har använt fingerade enhetsnamn och typologier. De kvalitativa redovisningarna har vi återkopplat till berörda personer för att säkerställa att de inte känner sig utelämnade. Äganderätt och nyttjanderätt av resultat fastställdes i avtal mellan uppdragsgivare och Göteborgs universitet innan forskningsprocessen startade.

4. Berättelser om skolutveckling med processledare

Vid vårt återbesök hos de olika förskolorna och skolorna i Helsingborg framkom att en del enheter hade kvar processledarfunktionen medan andra inte hade det. I detta kapitel beskrivs övergripande hur det såg ut i verksamhetsområdet vid uppföljningen 2016 utifrån vad som framkom i enkäterna. Därefter fokuseras de fyra enheterna som hade kvar en processledarfunktion.

Förändringar i processledarfunktionen

Sedan kartläggningen 2013 har förändringar i processledarfunktionen skett. Samtliga förskolor, som hade processledare 2013, har kvar funktionen i någon form. Av skolenheterna har emellertid endast cirka en tredjedel kvar den i enlighet med den ursprungliga innebörden så som den fastställdes av skolledarna inför satsningen på processledare i verksamhetsområdet 2011. På några enheter har processledarna fått benämningar såsom processutvecklare och teamledare med utvecklingsansvar samt fått nya uppdrag såsom förstelärare, IKT-pedagog och pedagogista, men med fortsatt uppdrag att driva utveckling.

Rörligheten bland processledarna har varit ganska stor. 27 procent av dem som var processledare vid kartläggningen 2013 är kvar på sin enhet. Det är mest skolornas processledare som gett sig iväg; 57 procent mot 16 procent bland processledare i förskolan. De allra flesta som flyttat är inte längre processledare.

Vid kartläggningen 2013 var processledarna tillsammans med arbetslagsledarna de enda formella mellanledarna i verksamhetsområdet, även om specialpedagoger och speciallärare också kunde räknas som en slags mellanledare. Det senare har vi ingen insyn i. Enkäten 2013 frågade på ett mera allmänt sätt: "Har du särskilda uppdrag på skolan som innebär *ansvar för personalens arbete* med t.ex. fortbildning, utvecklingsprojekt, ledning av ämnesgrupp eller arbetsenhet, utvärdering mm?" 83 procent av processledarna svarade ja, eller att de haft det tidigare, mot 35 procent av övriga personalen. I 2016 års enkät fick istället personalen och processledarna en direkt fråga om ifall de var eller varit lagledare eller teamledare. Enligt svaren är 41 procent av processledarna samtidigt lagledare mot 11 procent bland övrig personal. Räknar vi ihop dessa med dem som

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

angett att de tidigare varit lagledare blir de 58 procent bland processledarna och 23 procent bland övriga.

Mellan kartläggningen 2013 och uppföljningen 2016 infördes förstelärarna som karriärtjänster inom skolväsendet på regeringens initiativ. De regleras av en statlig förordning till skillnad från processledarfunktionen, som förskolechef eller rektor själv väljer att inrätta, forma och finansiera. 56 procent av processledarna har i enkäten angivit att de även är förstelärare. Det är således relativt vanligt att processledarna har, eller har haft, även andra mellanledarroller.

Fyra enheter med processledare

I detta avsnitt beskrivs de fyra enheterna med processledare. Beskrivningarna synliggör vilka det är som driver utveckling på enheten, hur utvecklingen organiseras, vilka huvudsakliga utvecklingsprocesser som vid tiden för intervjuerna var pågående, vilka verktyg som används i dessa processer, vilken kultur som kännetecknar utvecklingsarbetet samt vilken förändring i enhetens utvecklingsarbete som kunde identifieras sedan kartläggningen 2013.

Förskolan Frej

Förskolan Frej har två processledare som fungerar som pedagogiska ledare och samordnare. Utöver processledarna har varje pedagog sitt eget ansvarsområde att omvärldsbevaka och sprida kunskap om till kollegorna. Processledarna planerar och startar utvecklingsprocesser, håller dem vid liv samt sprider dem i och utanför staden. De är förskolechefens ”nätverk”: ”Eftersom jag är ensam som ledare på tre förskolor behöver jag att bolla idéerna med någon som kan frågorna, som driver utveckling och är inspiration för de andra pedagogerna” (förskolechef). Vidare är processledarna ett stöd i det systematiska kvalitetsarbetet och en länk mellan förskolechefen och pedagogerna.

Förskolan består egentligen av tre olika förskolor. På två av dem finns processledare och på den tredje en samordnare, som ibland fungerar som processledare med stöd av de båda andra. För ett pedagogiskt stöd anlitas där även en extern pedagogista. Processledarna har processledarmöten med förskolechefen en gång i veckan där de lyfter ”både praktiskt och det pedagogiska” (förskolechef). Processledarna har dessutom gemensam planeringstid. En av dem har också fått titeln IKT-pedagog med uppdrag att ”få de digitala verktygen att inte vara pedagogernas verktyg, de ska vara barnens verktyg” (förskolechef) på alla förskolorna. Hens främsta samarbetspart är en IKT-grupp med representanter

4. BERÄTTELSE OM SKOLUTVECKLING MED PROCESSLEDARE

från varje förskola. Den andra processledaren arbetar likartat utifrån uppdraget att utveckla lärmiljön.

De utvecklingsarbeten som drivs på förskolan med stöd av processledarna är utveckling av en ”delakultur” och utveckling av barnens lärande genom ”uppdragsbaserat lärande”. Det förstnämnda ska tillsammans med IKT och lärmiljöer underlätta för det sistnämnda. Processerna utgår från förskolans mål och de utvecklingsbehov som framkommer i exempelvis enkäter. BRUK, pedagogiska reflektionsprotokoll, handlingsplaner och lärande samtal är verktyg som används (för beskrivning se kapitel 2). Samtalsstrukturerna används på de enskilda förskolorna, på gemensamma arbetsplatsträffar och verksamhetsplaneringsdagar för att alla ska bli delaktiga. Processledare utmanar med frågor: ”Vid pedagogernas planering ställer processledaren frågor såsom Varför gör vi så här? Vad är syftet med detta? Hur gör vi? Vad får vi ut av det?” (förskolechef). Många av verktygen är hämtade från processledarutbildningen, men namnen är inte så viktiga: ”Jag kommer inte ihåg exakt vad verktygen heter i papprena, men det har blivit en naturlig del” (processledare). Verktygen används för att planera och genomföra arbetet med barnen. Även digitala verktyg nämndes: ”Vi har börjat arbeta med någonting som heter uppdragsbaserat lärande, där vi alla på skolan jobbar med interaktiva digitala verktyg [...] när vi fördelar uppdragen som sammanfattar läroplanens mål” (pedagog). Också här ställer processledaren frågor som varför och hur.

På förskolan växer en samarbetande kultur fram. Samtliga intervjuade nämnde att de har utvecklat en delakultur. På formella möten inspirerar pedagogerna varandra med filmer eller genom att låta kollegorna få prova sådant som barnen får göra: ”i början ville ingen prata framför gruppen. [...] 2013 skulle alla ha en iPad, så jag tvingade dem att på tre minuter visa vilken app de jobbat med de senaste dagarna. Det var jättesvårt! Men sen till slut började det släppa” (förskolechef). Respektive processledare används på samtliga förskolor, men än så länge framför allt på den egna. Där fokuseras gemensamt ansvarstagande: ”Jag försöker skapa en arbetslagskänsla. Det är min största uppgift. Det blir mer och mer att vi tar lika mycket ansvar, lika stor del i skapandet av temaarbetet” (processledare). Processledarna är ansvariga för de processer de har i uppdrag att driva, men i alla intervjuer sades att målet är att alla ska vara delaktiga. Pedagogerna tydliggjorde att processledarna ”snappar upp idéer” och sedan provar de idéerna med barnen. ”Jag har kanske tagit smällarna först.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

Jag har prövat nya grejer lite innan och berättat vad jag tycker är bra” (processledare). Pedagogerna berättade om barnen att de har ”gemensam inläring” och det framstår som att pedagogerna har detsamma.

På förskolan Frej har en förändring i utvecklingsarbetet skett från att sätta utvecklingsmål i förhållande till samverkan med förskoleklass och skola till att fokusera barnens lärande i förhållande till läroplanen. ”Även om det kanske är större processer som ni tänker på så tycker jag att processledning behövs även i de små processerna. Där kanske man skulle behöva det mest” (processledare). Tidigare ifrågasättande av processledare från kollegor finns inte kvar. Processledarna har blivit en naturlig del i organisationen. Förskolechefen, som är ny sedan den förra kartläggningen, har försökt förstå processledarskapet och tillsammans med processledarna hittat sin tolkning. ”Det har nog varit bra på sitt sätt att tänka igenom det igen” (processledare).

Torskolan

Torskolan har en formell mellanledargrupp. Förutom lärare med processledaruppdrag finns på skolan även förstelärare och lärare med uppdrag att vara teamledare. Alla sitter dock inte i ledningsgruppen och det är inte enbart dessa lärare som driver utvecklingsprocesser: ”alla lärare på skolan driver processer. Idag vet man vem man ska vända sig till i olika frågor” (processledare). Enskilda lärare kan få gehör för sina idéer och periodvis uppträda i ledarroller genom uppdrag som uppkommit ur idéerna. Ambitionen är att idéer och metoder efter en tids uppdrag ska ha blivit en del av personalens vardagliga arbete.

Processledarna och förstelärarna har skriftligt formulerade uppdrag. ”En del av dem som driver processer har specifika nerskrivna uppdrag, som utvärderas och revideras två gånger per år” (rektor).”Vi har oerhört tydliga uppdrag jämfört med många andra upptäckte vi när vi var på en förstelärarkonferens. Detta ansvarar du för, och detta ansvarar du för. Jag har inte hört någon annan som har det så tydligt” (pedagog).

Processledarnas handledning sker ofta i nätverk med syftet att påverka hela eller stora delar av verksamheten. Deras uppdrag har tydliggjorts och skolans ledning har blivit mer systematisk och drivande i förhållande till processledarna. Processerna är nu färre och personalen uttryckte enighet om att den rektor de nu fått gör skillnad. Rektorn ser till att processerna och uppdragen inte blir för många samtidigt, utan att personalen orkar med att sätta sig in i dem och implementera. ”Det är en stor skillnad. Dagens ledning styr mer och delegerar

4. BERÄTTELSE OM SKOLUTVECKLING MED PROCESSLEDARE

arbetet och följer upp. Det har stramats åt bättre” (processledare). Tidigare var det lösare. ”Som processledare hade man inte en sak som man drev utan alla drev lite vad de ville” (processledare).

På Torskolan drivs för närvarande utvecklingsarbete kring språkutvecklande arbetssätt, ämnesutveckling, IKT samt stadieövergripande kollegialt lärande för lärarna. Skolledare, processledare och pedagoger strävar efter en gemensam och öppnare stil i utvecklingsarbete och verktyg används för att stimulera övning i det: ”Vi har gemensamma mallar för observation och så vidare. Vi ska till exempel nu under de här dagarna titta på nationella prov och då har vi en gemensam mall för det” (rektor). Från utbildningen till processledare beskriver processledarna GLL och SWOT (se kapitel 2) som användbara verktyg, men framför allt har de lärt sig att ställa krav på systematik i möteskulturen. ”Det är mycket struktur i de träffar vi har haft” (pedagog). Undervisningen och innehållet i den har blivit mer synlig för att lärarna speglar varandra, ännu en metod från processledarutbildningen. ”Lärarna vill verkligen prioritera speglingarna som de till en början var rädda för. Där har vi kommit långt och de känner sig stärkta av det” (rektor). Skolan organiserar för spridning av metoder och idéer samt gör studiebesök och läser gemensam litteratur för att utveckling ska ske.

Kulturen på skolan har förändrats från att de tidigare ”pratade ihop sig om någonting och sen gjorde var och en på sitt sätt” till att ”Nu har det skett stora förändringar, att man vill göra (det) gemensamma” (processledare). Arbetet med spegling har fört lärare på olika stadier närmare varandra. De intervjuade talade nu om skolan som ett nätverk. ”Vi har utvecklat vårt nätverk från f-9 enormt. Det var obefintligt tidigare, men nu efterfrågas det av alla. Alla önskar det i utvärderingar. Man vill ha tvärgrupper” (rektor). ”För fem år sedan hade jag ingen aning om vad som pågick på mellanstadiet eller lågstadiet. Nu är vi inne och speglar varandras lektioner, vi utbyter, vi känner till var det pågår processer. Det är en jättestor skillnad” (processledare). Tidigare försök med samarbete över stadier beskrevs under intervjuerna som ”happenings”.

På Torskolan har en förändring i utvecklingsarbetet skett från identifiering av många processer till ett mer fokuserat arbete. ”Det som processledarutbildningen bidrog till var att vi fick syn på att det pågick så otroligt många processer. Det kändes inte som att skolledningen kände till det. Vad som faktiskt låg ute på många. Det blev ett bra uppvaknande. Vi la mycket tid på att identifiera processerna” (processledare). Ett urval har nu gjorts och prioriterade processer har formaliserats som uppdrag. Tidigare fanns vidare ett uppdämt behov av ämnesvisa diskussioner, vilket har tillgodosetts.

Förskolan Vidar

De som leder utvecklingsprocesser på förskolan Vidar kallas processutvecklare, då några av dem ursprungligen gick processledarutbildning och andra redan hade gått en utvecklingsledarutbildning. Processutvecklarna leder möten, ingår i kontinuerliga dialoger om förskolans behov samt leder planerad förändring.

Gruppen processutvecklare driver olika innehållsliga områden inom vilka processutvecklare och representanter från olika avdelningar träffas en gång i månaden. Förskolechef och biträdande förskolechef sätter ramarna och är med i alla grupper, men det är processutvecklarna som tar över ansvaret mer och mer för att driva utvecklingsarbetet. Processutvecklarna har ansvar för olika delar och kan koncentrera sig på det. ”Uppdragsbeskrivningarna har alltid varit tydliga för vad som ingår i deras uppdrag. Däremot har processutvecklarna varit olika tydliga på hur och vad de har drivit” (förskolechef). Cheferna har i lönesamtalen tydliggjort att det förväntas att processutvecklarna vill driva utvecklingsarbete. Processutvecklarna har nu formaliserat hur de ska arbeta. De leder arbetet, men börjar också inse att andra måste involveras för att inte hamna i passiv mottagarposition. Pedagogerna angav ingen särskild struktur eller process för hur de skulle ta sig an ett utvecklingsområde: ”Det är ju att hela tiden förbättra verksamheten överlag. Det gör vi också genom, ja, att man pratar om vissa ord, vissa frågeställningar, hur man förhåller sig till det, så att man ser att man är på samma bana” (pedagog). ”Nackdelen jag kan se är att det inte är ett väl inarbetat arbetssätt än, vi har inte själva struktur på att vi får en aktion, vi ska jobba efter det, det finns en röd tråd och hur det ska komma ut” (pedagog).

På förskolan Vidar drivs utvecklingsarbete kring språk och litteratur, hållbarhet samt systematiskt kvalitetsarbete. Inspiration hämtas utifrån och det ”handlar om att arbeta vidare utifrån det som visar sig i utvärderingarna” (processledare). I de grupper som finns följs utvecklingsarbetet ständigt upp och drivs vidare. Förskolecheferna ser vissa saker, såsom att det skulle behövas en förändring på avdelningsmötena, och då initierar det utvecklingsarbete. Alla berättade om hur processer drivs med hjälp av olika verktyg. Det handlar främst om GLL, aktionsplanen och lärande samtal (se kapitel 2) som är en metod som används hela tiden, även vid arbetsplatsträffar då grupper från olika enheter ibland blandas för kollegialt lärande: ”Vi går laget runt, men så har vi inte riktigt det här med turordning, men vi är noga med att inte avbryta varandra. Så det känns bra. Det var många som blev lite stressade av att nu ska jag prata och så har jag inget att säga. Så det här känns lite lättsammare. Där blandar vi grupper-

4. BERÄTTELSE OM SKOLUTVECKLING MED PROCESSLEDARE

na när vi har gemensamma APT:er för att få till ett kollegialt lärande” (förskolechef). Gemensam läsning av litteratur samt studiebesök är vanliga inslag. Processutvecklarna beskrev en arbetsgång med planeringsverktyg, uppföljningar och strukturerad dokumentation som delas. En framgångsfaktor under året tycks ha varit en utställning som avslutade ett aktionsområde; detta lyftes fram av alla parter som en positiv händelse. Pedagogerna angav att de nu känner sig mer insatta i hur arbetsättet för utvecklingsarbete går till och att de tror att de framöver kan fokusera än mer på innehållet. De menade också att även om initiativet oftast kommer uppifrån vad gäller utvecklingsprocesserna så ”är det en del i arbetet med barnen så det blir inget konstigt. De har satt ramen och sedan anpassar vi det efter barnen och deras intresse” (pedagog).

På Förskolan Vidar har utvecklingsuppdragen nyligen tydliggjorts. Strukturen och systematiken i processutvecklarnas arbete har därmed också synliggjorts. Processutvecklaruppdragen har accepterats, då personalen har förstått vad de innefattar och fått se hur de ter sig i praktiken. De menade alla att det har skett en stor utveckling till det bättre på senare tid. Att involvera alla i att leda utvecklingen framåt samt att prioritera utveckling framför drift på exempelvis avdelningsmöten blir viktigt för hållbarheten i de utvecklingsarbeten som startas. Det finns dock en tendens att det ibland blir ett ensamjobb att driva processer, och då upplever processutvecklare svårighet att få med alla på tåget. Pedagogerna påpekade att det kan vara svårt med informationen så att alla vet och har förstått vad som förväntas, eftersom det är en stor förskola.

Lokeskolan

Det är numera förstelärarna på Lokeskolan som formellt har i uppdrag att driva utvecklingsprocesser. De förstelärare som inte har gått processledarutbildningen betonade dock att: ”Det är till viss del förstelärarna som har i uppdrag att leda utveckling. Men jag tycker inte att det är rättvist att säga att det bara är förstelärare” (pedagog). ”På skolan så är det många som driver utveckling. En del gör det formellt och en del i uppdraget att vara lärare. Det är fler som leder utveckling idag jämfört med tidigare” (pedagog).

Förstelärarna har tydligt formulerade uppdrag. ”Det finns ett dokument som styr vårt uppdrag som förstelärare. Dokumentet revideras varje år” (processledare). Varje förstelärare har fått presentera sitt uppdrag för personalen. ”På vissa förstelärare ser man utåt vad de gör, men några arbetar i det dolda, så genom att de har presenterat så har allt blivit synligt” (rektor). Förstelärarna

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

bildar tillsammans med rektor och biträdande rektor skolans ledningsgrupp. De ses en gång i veckan: ”Då tittar vi på olika utvecklingsfrågor och våra prioriterade mål. Sedan har vi delat upp processerna. Förstelärarna driver olika processer” (rektor). ”[Arbetet sker sedan] ute i lagen och vi träffas på olika möten. Vi har ju prioriterade mål som vi utvärderar tillsammans och ser vad vi behöver göra i nästa steg. Rektor driver också utifrån vad hon ser” (pedagog). Rektor påpekade att en utmaning med många drivande lärare är att hålla nere antalet utvecklingsprocesser. Förstelärarnas uppdrag är fokuserade på utveckling. ”Driftsfrågor har vi andra ansvariga för” (rektor).

På Lokeskolan drivs för närvarande följande utvecklingsarbeten: didaktisk utveckling genom forskningsmetoder, utveckling av det systematiska kvalitetsarbetet, fritidshemsutveckling och språkutveckling. Det utvecklingsarbete som lyftes fram mest under intervjuerna var den didaktiska utvecklingen med hjälp av forskningsmetoder. Framför allt lyftes verktyget, observation med hjälp av video. Arbetet har utvecklat verksamheten trots att det först inte mottogs positivt. ”Mentalt har vi gjort en jätteresor många av oss: Det gick från nej det vill vi inte, till att det går bra. Klart att vi fortsätter med det här” (pedagog). För att driva utvecklingsprocesser används dessutom verktyg såsom skuggning, observationsscheman, samtalsledning och SWOT, verktyg som införts delvis via processledarutbildningen. Som övergripande metod nämns aktionsforskning. ”Jag har strukturen i mig, men det är inget jag talar om” (processledare). ”Aktionsforskning är ett sätt att få ihop det” (rektor).

På Lokeskolan växer en samarbetande kultur fram. Skolan var tidigare som ”skärgårdsöar”, men är nu mer som ett ”nätverk”. På gemensamma möten står utvecklingsfrågor i fokus: ”Det är mindre information och mer fokuserat arbete på gemensamma träffar” (pedagog). ”Vi formulerade nya mål 2014 på hösten och det är de prioriterade målen som ligger i kalendarier och de vi har möten kring” (pedagog). De intervjuade lärarna beskrev att det är rektor som ligger bakom den förändrade strukturen: ”Det är tack vare [hen] som det har blivit så fokuserat” (pedagog). ”Det krävs att några har ett uttalat ledarskap kopplat till specifika områden för att få igång utvecklingsarbeten. Sedan sprids det så att alla driver och tar ansvar tillsammans” (pedagog).

På Lokeskolan har en förändring i utvecklingsarbetet skett genom att fler driver utveckling; ett fåtal processledare har ersatts av många förstelärare. ”Förstelärrerformen kom ju så snabbt därefter, efter utbildningen, så då övergick vi till förstelärare i stället” (processledare). Lokeskolans mötesinnehåll har också förändrats; utvecklingsfrågorna har fokuserats genom att arbetslagen inte

4. BERÄTTELSE OM SKOLUTVECKLING MED PROCESSLEDARE

längre finns kvar och driftsfrågorna har fördelats som uppdrag för olika lärare att hantera. Utmaningen framöver beskrevs vara att begränsa antalet utvecklingsområden. ”Jag har så fantastiskt många duktiga lärare och förstelärare, så det blir ett problem om alla ska driva olika processer. Hur ska få alla att känna att de kan växa? Det får inte bli för många utvecklingsområden” (rektor).

Framväxt av nya drifts- och utvecklingsorganisationer

Vid analyserna av enheterna ovan fann vi att de hade utvecklat nya relationer mellan drifts- och utvecklingsorganisationen. De nya relationerna möjliggjorde att rutinbrytande utveckling tilläts att på bred bas påverka driftens rutiner. Makroprocesserna i utvecklingsorganisationen hade blivit fler och fått en tydlig granskande och åtgärdande karaktär. Utvecklingsarbetet hade fått en mer påtaglig formell och saklig inriktning samt blivit en integrerad del i organisationen; inte ett temporärt, utan ett permanent system. Pedagogernas deltagande i utvecklingen hade ökat och vi fann två termer som särskilt användes för att karaktärisera detta: uppdrag och processer. Alla fyra enheter visar på en etablering av vad vi vill kalla en uppdrags- och processdriven utvecklingsorganisation. Utvecklingsprocesserna i en sådan organisation är formulerade som uppdrag och de talas om som processer. I uppdragen ingår att skapa förutsättningar för delaktighet och att engagera alla berörda, utifrån aspekten att all personal har ett utvecklingsansvar. I flera fall är även enhetsövergripande driftsprocesser formulerade åtminstone som tydliga ansvarsområden för specifika personer. Ledarskapet är således fördelat till fler pedagoger än de som fått initierande, pådrivande och stöttande roller i förhållande till utvecklingsprocesser. Utvecklingsprocesserna utgörs av strukturerade aktioner som tar avstamp i utvärderingar och som kontinuerligt planeras, genomförs och följs upp. Strukturer och organisering i driften underlättar, i form av vad vi kallar stödprocesser, för utvecklingsorganisationen och dess kärnprocesser. Processledarna och andra mellanledare på dessa enheter har därmed fått en ny organisation att arbeta med och i. Enheterna har dock kommit olika långt i denna utveckling, vilket vi beskriver nedan.

Förskolan Frej har kommit förhållandevis långt i att utveckla en uppdrags- och processdriven utvecklingsorganisation. Processverktyg har blivit en del av det gängse arbetssättet och personalen ser utveckling som en naturlig del av arbetet med barnen. Tydligheten i uppdragsbeskrivningen har ökat. Som sades

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

i beskrivningen av förskolan Frej i tidigare avsnitt består förskolan egentligen av tre olika förskolor, som tillsammans delar på två processledare och en samordnare. Samordnaren, som har ett uppdrag mer fokuserat på drift, agerar ibland processledare med stöd av de båda andra. De två kärnprocesserna i utvecklingsorganisationen, 1) utveckling av en delakultur och 2) utveckling av barnens lärande, understöds av utvecklingsuppdrag, verktyg, mötesformer som stärker samarbete, organisering i form av exempelvis informell ledningsgrupp och IKT-grupp, samt sociala medier. Det senare exemplifieras av att förskolechefen har skapat ett instagramkonto för pedagogerna. Där delar hen bilder från verksamheterna för att väcka nyfikenhet bland medarbetarna. På förskolan Frej har progression i utvecklingsorganisationen skett som en följd av ett utökat samarbete mellan personalen både inom de tre enheterna och mellan dem kopplat till pågående utvecklingsprocesser. Förskolechefen har bidragit till att skapa en delakultur som bygger på att alla har erfarenheter och kunskaper som de andra kan berikas av att ta del av. På de formella, gemensamma mötena är delakulturen och därmed utvecklingsfrågor i fokus. Förskolechefen reflekterade dock över att olika händelser i processerna, såsom utvärderingar och analyser av desamma, kan synliggöras bättre. Vi tolkar att betoningen av allas ansvar är spridd och en systematik i aktioner finns, även om den, enligt förskolechefen kan förbättras på ledningsnivå.

Torskolan har kommit långt i utvecklingen mot en uppdrags- och processdriven organisation. Nya mötes- och samarbetsmönster har bidragit till en lättnad över att ha kommit ifrån tidigare upplevd ineffektivitet i det pedagogiska samarbetet. Utvecklingsorganisationens kärnprocesser är: 1) språkutvecklande arbetssätt, 2) formativt förhållningssätt och 3) nya mötesformer över stadier för bättre kommunikation. Förändringar i det omgivande samhället påkallar utvecklingsinitiativ på skolan. På senare tid har upptagningsområdet förändrats med hyreshus och fler nyanlända. Det är en utmaning som driver den didaktiska språkutvecklingen på samtliga stadier. Kärnprocesserna underlättas av stödstrukturer såsom ledningsstruktur, utvecklingsuppdrag, stadieövergripande ämnesgrupper, dialog kring litteratur och forskning samt konferenser och utbildningar såsom processledarutbildningen. Mottagning och spridning av idéer och metoder underlättas av att skolan organiserats för detta. Idéer blir formaliserade uppdrag genom vilka utvecklingsprocesser planeras, initieras och implementeras för att uppnå önskade resultat. Det finns en öppenhet för fortbildning, studiebesök och gemensam didaktisk läsning. Progressionen på Torskolan kan kopplas till en utvecklings- och samarbetsfokuserad skolledning, som dels både

4. BERÄTTELSE OM SKOLUTVECKLING MED PROCESSLEDARE

ökat tydlighet i uppdrag och förväntningar, dels gett mellanledare och lärare ett utökat mandat i utvecklingsfrågor. Uppdrags- och ansvarsfördelningen är således tydlig så att alla tar ansvar för utvecklingen och på pedagognivå är utvecklingsprocesserna systematiska. Rektorn efterfrågar dock ”en mer processinriktad gång” i ledningsgruppen, för att även där skapa en tydlighet som kan underlätta ännu mera för personalen.

Förskolan Vidar har tagit sina första steg mot en uppdrags- och processdriven utvecklingsorganisation. Mellan enkät tillfället och intervjuerna har tydligheten i uppdragsbeskrivningen ökat, vilket förklarar varför enhetens narrativ inte korrelerar med enkätens nedåtgående trend. På förskolan drivs tre kärnprocesser inom utvecklingsorganisationen: 1) etablering av den processdrivna utvecklingsorganisationen hos personalen, 2) verksamhetsutveckling utifrån aktionsplan som verktyg samt 3) utveckling av det distribuerade ledarskapet. Det finns en gemensam berättelse om hur processer drivs med hjälp av olika verktyg. Kärnprocesserna underlättas av stödstrukturer såsom ledningsstruktur, grupper, möten, mötesstrukturer, uppdrag såsom processutvecklingsuppdragen och IKT-pedagog, samt undersökande arbete utifrån studiebesök och litteraturläsning. Aktionsplanerna och uppföljningen av desamma vägleder utvecklingsprocesserna. I utvecklingsarbetet har det skett en progression från otydlighet till tydliggjort utvecklingsuppdrag och ett mer systematiskt och strukturerat arbete. På pedagognivå är den processdrivna utvecklingsidén däremot inte lika djupt förankrad. Processledarnas arbetsbelastning blir hög när de förväntas leda alla processer i såväl utvecklings- som driftsorganisationen. De känner också av motstånd när inte förankringen är tillräcklig bland pedagogerna.

Enkäten visade på en nedåtgående trend i personalens värdering av processledarnas insatser för Lokeskolan. Liksom i fallet med förskolan Vidar framkommer dock en annan bild i analysen av intervjuerna. Intervjuerna beskriver en skola som kommit en bra bit i att utveckla av en uppdrags- och processdriven utvecklingsorganisation. Organiseringen har varit tydligare under en längre tid än på förskolan Vidar. Skillnaden mellan utfallet i enkät respektive intervjuer kan förklaras med den förändrade begreppsanvändning som skedde strax efter att implementeringen av mellanledare startade. Idag kallas samtliga mellanledare för förstelärare. Titeln processledare har förvunnit medan uppdraget kvarstår. På Lokeskolan drivs för närvarande fem kärnprocesser inom utvecklingsorganisationen: 1) didaktisk utveckling genom forskningsmetoder, 2) kvalitetsarbete med utvärdering och prioriterade mål, 3) organisering för ledning och utveck-

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

ling, 4) fritidshemsutveckling och 5) språkutveckling. Bortsett från fritidshemsutvecklingen framstår att processerna involverar alla på skolan. Tanken om varje individs ansvar för utveckling är spridd. Kärnprocesserna underlättas av strukturer och stödprocesser såsom utvecklingsuppdrag, driftsuppdrag, uppföljningar, mötesstrukturer, uppstramat innehåll, ämnesgrupper, verktyg från processledarutbildning samt ledningsgrupp med rektor och förstelärare. Hur utvecklingsprocesserna ska organiseras och fortlöpa är formaliserat: utifrån utvärderingar formuleras prioriterade mål, som i sin tur formar uppdrag vilka innefattar planering, genomförande och kontinuerliga uppföljningar. På Lokeskolan har en progression i utvecklingsarbetet skett genom att förstelärrerformen har utnyttjats så att fler kan driva utveckling.

Sammanfattning av enheter med processledare

I detta kapitel har vi sett att förskolorna i det undersökta verksamhetsområdet har kvar processledarfunktionen, till skillnad från skolorna där enbart en tredjedel har den kvar. På skolorna har emellertid förestelärrerformen lett till att 57 procent av dem som var processledare 2013 är förstelärare idag. På förskolor och skolor, som har processledarfunktionen kvar, har utvecklingsarbetet blivit en integrerad del i organisationen; uppdrags- och processdrivna utvecklingsorganisationer växer fram. Utvecklingsprocesser är formulerade som uppdrag och även driftsuppgifter är fördelade som ansvarsområden för specifika personer för att fördela ledarskapet till flera än dem som har formella utvecklingsuppdrag. Utvecklingsprocesserna har ett tydligt stöd i driftsorganisationens strukturer.

5. Processledare som ledare av utveckling

I föregående kapitel fokuserades fyra enheter med processledare. Även i detta kapitel tas utgångspunkt i dessa fyra enheter. Närmare bestämt beskrivs vilka roller de fyra enheternas processledare hade. Därefter riktas blicken mot samtliga enheter. Vilka uppgifter processledarna i studiens samtliga inbegripna enheter arbetade med beskrivs, liksom vilken nytta processledarna själva och personalen på enheterna upplevde att processledarna gjorde.

Processledarnas roller

I kartläggningen 2013 framgick att processledarna verkade i såväl driftorganisationen som utvecklingsorganisationen. Samtliga roller som Blossing (2013) tidigare funnit bland förändringsagenter fanns representerade (biträde, projektledare, handledare och organisationsutvecklare), även om projektledarrollen inte var vanligt förekommande. Processledarna biträdde skolledarna genom att i driftorganisationen exempelvis leda arbetsplatsträffar. De agerade projektledare genom att ansvara för löpande arbete. Inom utvecklingsorganisationen ledde de mikroprocesser såsom lärande samtal och makroprocesser såsom att delta i det strategiska utvecklingstänkandet i organisationen.

I uppföljningen 2016 ser vi att processledarna fortfarande verkade i både drifts- och utvecklingsorganisationen. På båda förskolorna, Frej och Vidar, hade processledarna en biträdesroll. Processledarna på förskolan Frej beskrevs som samordnare och länken mellan förskolechef och pedagogerna. Pedagogerna beskrev att de diskuterade med processledarna när de hade något de ville framföra till ledningsnivå:

[...] sen så tar hon upp det med förskolechefen på ett processledarmöte som de brukar ha på måndagarna, i starten av veckan. Sen så kommer det upp där och så får vi tillbaka det från processledaren.

På förskolan Vidar agerade processutvecklarna biträden då de ledde arbetsplatsträffar. Även på skolorna förekom biträdesuppgifter, såsom schemaläggning på

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

Torskolan. På Lokeskolan framhöll emellertid rektorn att ansvaret på driftsfrågor låg på andra än förstelärarna, det vill säga de tidigare processledarna:

[Förstelärarnas uppdrag] är mer fokuserat på bara utvecklingsfrågor. På ett eller två förstelärarmöten har vi lyft driftsfrågor kopplade till avslutningen, men annars är det utveckling. Driftsfrågor har vi andra ansvariga för.

Projektledarrollen identifierades också på de båda förskolorna och även på åtminstone en av skolorna. På förskolan Vidar var processutvecklarna projektledare för de aktioner eller projekt om litteratur och läsning som genomfördes i barngrupperna. De planerade projekten, introducerade dem för personalen, följde genomförandet, utvärderade och spred resultaten. På förskolan Frej prövade processledaren ut applikationer som pedagogerna sedan kunde använda.

Handledarrollen var tydlig på samtliga enheter. På förskolan Frej använde processledarna medvetet strategier för att i utvecklingsprocesser försätta pedagogerna i situationer där de inte visste hur de skulle agera för att komma vidare i utveckling, för att skapa möjlighet att faktiskt utveckla något nytt i stället för att göra som tidigare. På Lokeskolan beskrev pedagogerna försteläraren som ansvarade för genrepdagagogik som en handledare som både var expert och som gav stöd i arbetet:

Det drivs och utvecklas av speciallärare som också är förstelärare. Hon går in i klassen och arbetar med genrepdagagogik där. Hon samarbetar med oss lärare, som sedan driver det vidare. Hon är inne i klassen tillsammans med en annan lärare och sedan för den läraren det vidare till en annan grupp genom att göra det som specialläraren gjorde. Hon lyfter alltså inte ut elever. En lärare är med på speciallärarens lektioner och gör sedan samma sak i en annan klass veckan därpå.

Även organisationsutvecklarrollen var tydlig på samtliga intervjuade enheter. På förskolan Frej var processledarna delaktiga i det systematiska kvalitetsarbetet för hela förskolan och arbetade med makroprocesser tillsammans med förskolechefen för att utveckla förskolan. På förskolan Vidar hade en av processutvecklarna just systematiskt kvalitetsarbete som sitt uppdrag, vilket innebar att även hon var delaktig i makroprocesser i samverkan med förskolechefen. Försteläraren, som ansvarade för utveckling av undervisning med forskningsliknande metoder på Lokeskolan, beskrevs av pedagogerna ha ansvar för hela processen med syfte att utveckla elevernas lärande:

5. PROCESSLEDARE SOM LEDARE AV UTVECKLING

Hon har presenterat hur vi skulle kunna göra det genom att visa vad hon och en kollega själva har gjort. Sedan satte hon en tydlig deadline när det skulle vara klart. Vi arbetade i grupper och sedan mixgrupper. Det var en lång men välstrukturerad process.[...]Försteläraren betonade att det är bättre att ni gör något litet, till exempel 15 minuter på en lektion, än inget alls.

Beskrivningarna av speglingar på Torskolan tolkar vi också som arbete med makroprocesser för processledarnas del:

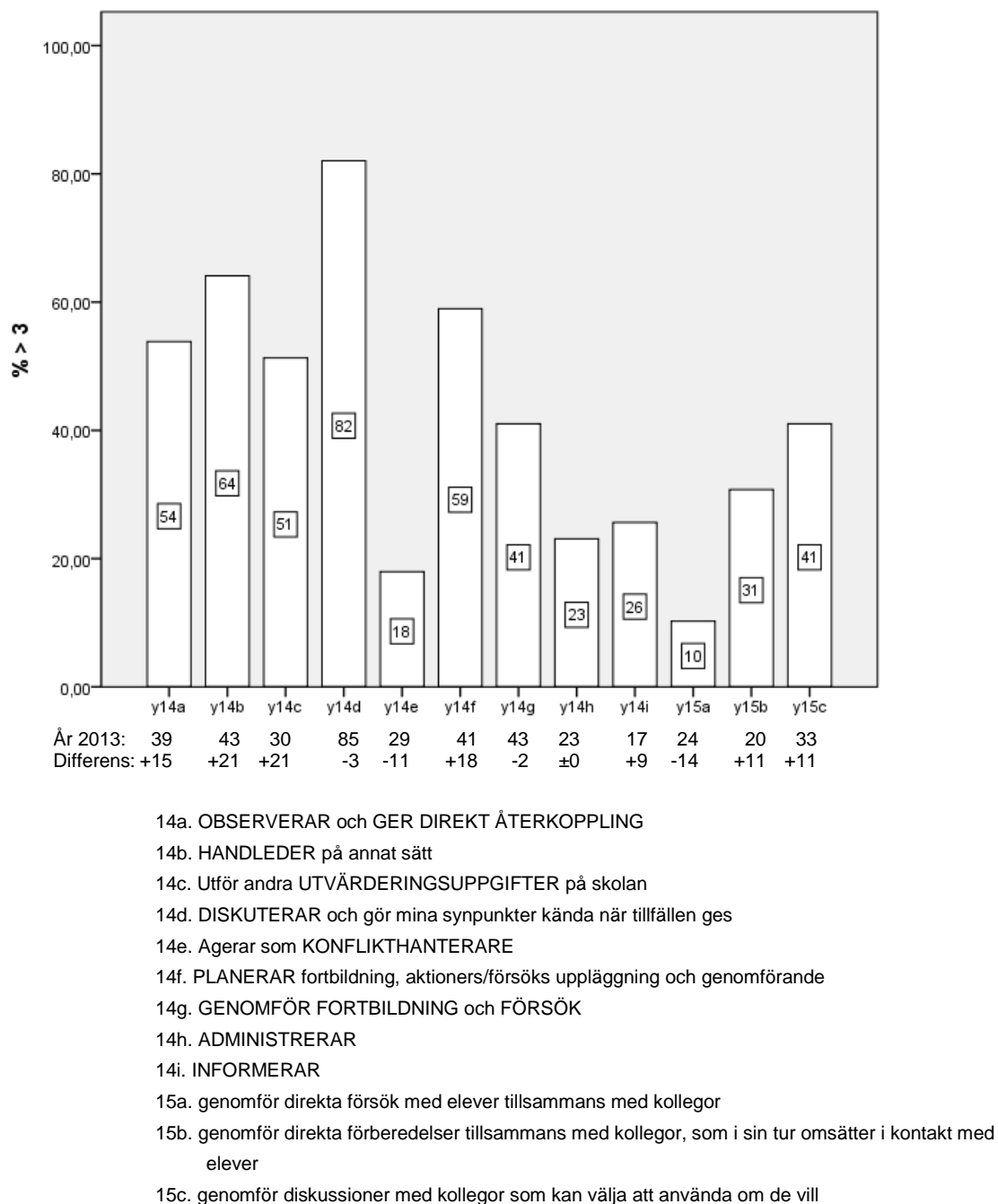
När vi började förra våren var det att hitta en bra ingång för alla. Vi la upp ett lättschema med strukturer och diskussionsfrågor. Vi har även lagt upp en grovstruktur för hur det ska gå till, hur ska vi prata? hur ska vi utvärdera? Sen har vi fått justera. Det finns inte möjlighet varannan vecka som vi tänkte oss från början. Då har vi fått skära ner. Det handlar om att lägga upp en struktur med allt från genomförande till utvärdering.

Utifrån de enheter vi studerade närmare ser vi att processledarna tog sig an flera roller än tidigare. På förskolan Vidar verkade exempelvis processledarna medvetet i samtliga roller. Vidare gick rollerna in i varandra. På Torskolan var processledarna till exempel både handledare och organisationsutvecklare, när handledningen skedde i nätverk med syftet att påverka hela eller stora delar av verksamheten. Processledarna hade antagit rollen av organisationsutvecklare, den roll som skolledarna i kartläggningen 2013 önskade att de skulle ta framöver, men hade för den skull inte övergivit övriga roller.

Processledarnas uppgifter

Lämnar vi de fyra fallen och i stället studerar enkätsvaren får vi ytterligare insblick i processledarnas arbetsuppgifter. I enkäten lät vi i två frågor processledarna skatta hur vanliga olika uppgifter var för dem. Fråga 14 angav nio olika sysslor och i fråga 15 fanns tre frågor om hur ”långt in” i barngruppen eller klassrummet som processledarna kom när de samarbetade med personalen om verksamheten. Figur 1 visar andelen processledare som svarade att de i stor utsträckning arbetade med respektive uppgift.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER



Figur 1. Processledarnas uppgifter i procent av dem som svarat ganska mycket eller mycket på en femgradig skala vid uppföljningen 2016.

Figurens staplar visar att det bara är en sak som är riktigt vanlig, nämligen att diskutera och göra sina synpunkter kända när tillfälle ges. Inga andra sysslor når högre än 64 procent. Flera ligger runt 20-30 procent och en till och med på tio procent. Den sistnämnda, och därmed minst förekommande, gäller att man samarbetar direkt med pedagogen i arbetet med barnen i samband med försök. Den har dessutom minskat sedan 2013 om vi granskar det totala resultatet för

5. PROCESSLEDARE SOM LEDARE AV UTVECKLING

enheterna sammantaget. Observation med återkoppling och utvärdering är uppgifter som har ökat mest i frekvens, följt av planering av fortbildning och aktioner samt handledning. De är nu de vanligaste sysslorna efter diskussions-tillfällena.

Fråga 15 har en implicit stegvis form. I fråga 15a står processledaren djupast inne i samarbete med kollegan i dennes barngrupp eller klassrum, i 15 b utanför kollegans barngrupp eller klassrum, men planerar ändå ihop. I 15c är det mera fråga om att lämna över idéer. En del kan kryssa i ”inte alls” på alla delfrågorna. De tre delfrågorna kan i analysen kombineras på olika sätt. Ett är att primärt ta fasta på fråga 15a om det djupaste samarbetet. Det sker i tabell 4, som visar på processledarnas insatser direkt i förhållande till elever. År 2013 var bilden splitt-rad. Det djupa engagemanget har sedan minskat, medan det ganska djupa har ökat väsentligt och dominerar bilden 2016. Ganska djupt motsvarar att processledaren gör direkta försök tillsammans med kollegor ”något”, medan djupt motsvarar mycket eller ganska mycket. Mera som konsult innebär att processledaren gör mera av sakerna i fråga 15b och c, det vill säga planerar ihop med kollegan eller överlämnar idéer mera än att stå i barngruppen och pröva tillsammans. Något som konsult innebär att processledaren gör allt ungefär lika lite, men i alla fall något. Vi kallar denna faktor för elevförsök.

Tabell 4. Processledarnas involvering i direkta försök med barn/elever angivet i procent. Under tabellen finns översättning av kategorierna i svarsalternativ. N, 2013 = 51; 2016 = 41.

Involvering i försök:	Djupt	Ganska djupt	Mera som konsult	Något som konsult	Inget	S:a
2013	23	29	14	16	18	100
2016	10	51	10	15	14	100
Differens	-13	+22	-4	-1	-4	

Djupt = Svar 4-5 på fråga 15a oavsett annat;
 Ganska djupt = 3 på fråga 15a oavsett annat;
 Mera som konsult = 1-2 på fråga 15a, högre på både 15b och 15c;
 Något som konsult = 1-2 på fråga 15a, lika/lägre eller högre på övriga;
 Inget = Bara ettor på alla delfrågorna

Ovanstående analys kan jämföras med tvåstegs klusteranalys av samma frågor.⁷ En sådan ger för båda åren två tydliga kluster av individer, vilka innebär att processledaren gör mer eller mindre av detta nära samarbete om barnen. Vi kallar det pedagogisk samverkan. Medelvärdena för delfrågorna inom klustren

⁷ Distansmättet är log likelihood-baserat och Schwartz bayesianska klusterkriterium har använts.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

visar samma bild som tabell 4. Det mest intensiva samarbetet kring barnen har minskat mellan åren för dem som ändå gjorde det mest.

De två slagen av mått på fråga 15 ger närliggande, men inte helt lika resultat. Pedagogisk samverkan innebär ett mått på intresset för försök i barnens verksamhet, men favoriserar inte ett visst sätt, den direkta försöksmedverkan, vilket faktorn elevförsök gör. Därmed har vi två varianter av samma mått att pröva i fortsatt analys.

Fråga 14 har också analyserats med klusterteknik, denna gång med hierarkisk analys över variabler⁸. Detta ledde oss också för varje år till två tydliga kluster, som delar upp sig efter 1) hur involverad processledaren varit i försöksplanering, genomförande, observationer, utvärdering och handledning samt 2) hur involverad processledaren varit i administration, information och konflikthantering. Det första klustret kallade vi processledning. Det har en hyfsad reliabilitet år 2013 (0,78) och en god sådan 2016 (0,86). Det andra klustret, processadministration, kan sägas handla om biträdesaktiviteter till ledningen. Det har också en någorlunda hyfsad reliabilitet.⁹

Processledningsfrågorna går inte att dela upp i ytterligare kluster. Att biträdes administrativa roll är olika de andra ses på dess korrelationer (2016) med de tre andra faktorerna om processledarnas uppgifter:

	elev- försök	pedagogisk samverkan	process- ledning
processadm.	0,25	0,36	0,49

Processledning, såsom handledning, observation, utvärdering, samgår alltså med en hel del processadministration, inklusive information och konflikthantering, men mindre med de två faktorerna om direkta försök med barnen, i synnerhet inte det som utspelar sig direkt i barngrupperna.

Sammantaget ser vi att den mest förekommande processledaruppgiften är att i diskussioner göra sin röst hörd liksom att observation med återkoppling, utvärdering, planering av fortbildning och aktioner samt handledning har ökat mest i frekvens sedan 2013. En del har inte alls arbetat utvecklingsförsök nära barnen och över tid har både ”djup” och ”mindre djup” medverkan i sådana försök minskat sedan 2013, medan ungefär hälften har engagerat sig ”ganska djupt” i sådana försök år 2016.

⁸ Metod: Between group linkage with squared Euclidian distance.

⁹ Cronbachs alfa = 0,74 för 2013 och 0,79 år 2016.

Processledarnas nytta

Enkäten gav vissa upplysningar om personalens upplevelser om processledarnas nytta. Vi får emellertid ta hänsyn till att enkäten 2016 hade bortfall (se tabell 2 i kapitel 3). Tabell 5 visar därför data i två kolumner per år, en för alla svarande och en för de 12 enheter som hade hyfsad svarsfrekvens 2016 och samtidigt hade kvar processledarna. 16 enheter har kvar processledare 2016, varav 12 alltså har minst en hyfsad svarsfrekvens.

Tabell 5. Processledarnas insatser och stöd inom enheten år 2013 respektive 2016, dels för alla enheter, dels för tolv enheter som hade hyfsad svarsfrekvens 2016 och har kvar processledare. Procent som svarat ganska respektive mycket ofta, på en femgradig skala, i personalen inklusive processledarna själva. Frågan hade ett tillägg: Det kan vara en eller flera personer, tänk på den du känner bäst. Processledarnas motsvarande frågor finns längst ner i tabellen.

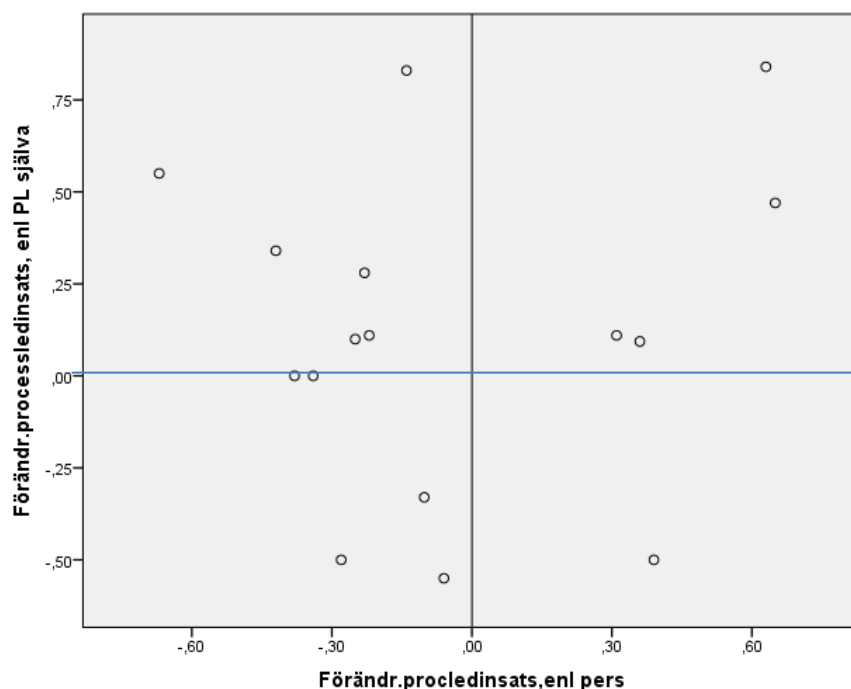
Påståenden i enkäten	Alla		De 12		Diff alla	Diff de 12
	2013	2016	2013	2014		
11a. Processledarens frågor och synpunkter brukar uppfattas som givande	63	67	67	68	+4	+1
11b. Processledaren har tagit upp utmanande saker att diskutera	53	62	58	61	+9	+3
11c. Processledarens organisering av utvecklingsarbetet är effektivt	56	56	64	56	±0	-8
11d. Processledarens bidrag till utvärdering och kvalitetsarbete är effektivt		61		62		
11e. Processledarens förmåga att låta alla komma till tals är bra		75		76		
11f. Skolans sätt att stödja processledarens arbete är effektivt	49	57	58	60	+8	+2
11g. Processledarens samarbete med förstelärare förbättrar vårt arbete		38*		29*		
Processledarenkätens motsvarande frågor: Mina frågor och synpunkter brukar uppfattas som givande Personalen uppfattar mina inlägg som positiva utmaningar Jag brukar kunna organisera utvecklingsarbetet effektivt Mitt samarbete med förstelärare förbättrar enhetens arbete * Siffran gäller enbart skolpersonal.						

Skillnaderna mellan alla enheter och de enheter som har hyfsad svarsfrekvens och processledare är emellertid inte så stora. Inte heller förändringen över de tre åren är påfallande. Som bäst sägs processledarnas frågor och synpunkter vara givande av ungefär två tredjedelar av personalen, en svag uppgång sedan 2013. Utmanande saker att diskutera har 50-60 procent uppfattat att det skett ganska ofta eller ofta. Processledarnas organiseringsförmåga ligger på ungefär samma nivå, men här ses en svag försämring på de tolv enheter, som har kvar processledarna. Förskolans eller skolans stöd till processledarna sägs vara vanligt eller ganska vanligt av en dryg majoritet.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

Frågorna om processledarinsatsen utökades 2016. Tabell 5 visar att deras bidrag till utvärdering och kvalitetsarbete värderades positivt av drygt 60 procent och förmågan att låta människor komma till tals av 76 procent på enheter med processledare kvar och hyfsad svarsfrekvens. Samtalet tenderar att fungerar bättre för processledarna än organisering och tekniska uppgifter som utvärdering. Kanske är samtal överlag enklare eller så har utbildningens träning i samtal fungerat bättre. 38 procent fann att samarbetet mellan processledare och förstelärare förbättrade arbetet. Frågan har ett ytterligare bortfall för förskolepersonal och tabellen visar endast svar från skolor. Frågan kan också vara svår att svara på om processledare och förstelärare är samma personer.

Frågorna om processledarnas insatser kan också ses som ett mått på deras egen kapacitetsupplevelse i rollen när vi bara använder deras egna svar om sig själva (formuleringarna längst ner i tabell 5). Både personalens och processledarnas svar kan var för sig bilda faktorer med god reliabilitet och dem använder vi i figur 2. I figuren får även enheter med något sämre svarsfrekvens vara med. Här är det fråga om förändringar över tid i bedömningarna.



Figur 2. Sambandet för enheter mellan förändringar i personalens bedömning av processledarnas insatser (x-axeln) och de senares egna förändrade bedömning i motsvarande mått (y-axeln). Enbart enheter med processledare. Processledarna har fått medelvärdet av enhetspersonalens bedömning på x-axeln och sina egna (som ibland är medelvärden för flera) på y-axeln. 0-värden, dvs ej förändring, utritade med linjer.

5. PROCESSLEDARE SOM LEDARE AV UTVECKLING

Prickarna i figur 2 motsvarar enheterna med processledare. Hälften av dem ligger på eller nära linjerna som utpekar ingen förändring. Den näst största gruppen är den där processledarna själva anser att de oftare gör bra saker, men där personalen ser det mindre ofta (rutan uppe till vänster). På två enheter är processledare och personal överens om förbättringar (överst till höger). På en enhet är de överens om försämringar (nederst till vänster) medan på ytterligare en personalen ser förbättringar, samtidigt som processledarvärdet pekar på försämring (nederst till höger). Tabell 6 sammanfattar detta med mera exakta gränser.

Tabell 6. Sämre, lika eller bättre processledarinsatser år 2016 jämfört med 2013 sammanvägda per enhet. Processledares egna bedömningar gentemot den övriga personalens angivet i totala procent per kategori. Gränsen för lika går vid -0,15 - +0,15.

	Personal				N
	Sämre	Lika	Bättre	S:a	
Processledare					
Sämre	6	13	6	25	
Lika	25		13	38	
Bättre	19	6	12	37	
S:a	50	19	31	100	16

Tabellen visar sammantaget att personalen väger över åt försämringar i hälften av fallen medan den andra hälften anser att insatserna kan värderas som lika eller bättre. Totalt 75 procent av enheterna har processledare, som bedömt sina insatser som lika bra eller bättre. Majoriteten av enheterna i figuren och tabellen är förskolor, men fördelningen hälften sämre, hälften lika eller bättre stämmer på både förskolor och skolor. Observera dock att personalen och processledarna inte bedömer riktigt samma saker. Processledarna bedömer sin egen förmåga medan personalen ibland bedömer flera processledare och det är dessutom flera i personalen som gör denna bedömning, som vi räknat ett medelvärde på.

Sammanfattning av processledares roller, uppgifter och nytta

I detta kapitel har vi sett att processledarna på de fyra intervjuade enheterna över tid har gått in mer i alla de roller vi tidigare identifierat, biträde, projektledare, handledare och organisationsutvecklare, samt mera i makroprocesser som rör hela eller stora delar av enheten. Detta överensstämmer med vår tolkning i

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

föregående kapitel att makroprocesser med granskande och åtgärdande karaktär har ökat på de fyra enheterna.

Ser vi till samtliga enheter framgår att uppgifter såsom observation med återkoppling, utvärdering, planering av fortbildning och aktioner samt handledning har ökat mest i frekvens sedan år 2013. Nämnade uppgifter, utom handledning, utgör delar av makroprocesser, vilket bekräftar den bild vi skrev fram utifrån de fyra enheterna. De utgör också delar av organisationsutvecklarrollen, vilket kan förklara att det djupa samarbetet med kollegor kopplat till elevförsök har minskat, ett resultat som vi också har pekat på i detta kapitel.

Sammanfattningsvis konstaterar vi också, utifrån analyser av processledares nytta, att enheternas bedömningar som medelvärden går åt olika håll. Ungefär hälften menar att de goda insatserna är mindre vanliga än för tre år sedan medan hälften menar att de är lika vanliga eller vanligare. Totalt är i runda tal 60-70 procent nöjda med processledarnas insatser år 2016. Skillnaderna mellan enheterna är betydande, vilket vi återkommer till i kapitel 8.

6. Enheter utan processledare

Detta kapitel presenterar först fem fallbeskrivningar av enheter utan processledare samt argument för och emot processledare hos enheternas rektorer. Därefter redogörs för vad enkäterna berättar om alla enheter utan processledare.

Berättelser om fem enheter

I en av 2016 års intervjuer träffade vi två rektorer som 2013 uttalade sig positivt om processledare, men som nu inte har några. De representerar Njordskolan, Idunskolan och Balderskolan. I en annan intervju träffade vi två rektorer som 2013 var skeptiska till processledare. De representerar Frejaskolan och Friggaskolan, vilka 2016 inte heller har processledare. Nedan beskrivs utvecklingsarbetet på dessa enheter, utifrån vilka som driver utvecklingsprocesser, hur utveckling organiseras och vilka förändringar vi har kunnat identifiera sedan 2013. I kapitel 8 (tabell 14) jämförs studiens 23 enheter i förändringen av den kollektiva kapacitetsupplevelsen hos personalen och tio olika betingelser för denna, vilka undersökts med enkäten. De fem skolorna har mycket olika profiler i dessa mått. Det finns en tydlig samvariation i förändringen av skolornas kollektiva kapacitetsupplevelse och betingelserna. Även kapacitetsupplevelsen omnämns i beskrivningarna nedan. Efter de fem enhetsbeskrivningarna följer ett avsnitt om rektorernas resonemang om processledare och utveckling kopplat till indelningen i ledartyper som vi gjorde i kartläggningen 2013.

Njordskolan

På Njordskolan finns för driftsorganisationen sex teamledare. De tidigare processledarna hade bekymmer med mandatet, men teamledarna är accepterade. Rektorn beskrev skolan som ”tyst”. Kulturen har varit bevakande, något de nu försöker ta sig ur. Den kollektiva kapacitetsupplevelsen har inte förändrats på skolan sedan kartläggningen 2013.

Njordskolans utvecklingsarbete leds huvudsakligen av rektor och biträdande rektor. De har nyligen återinrättat en utvecklingsgrupp bestående av sex personer. ”Tanken är att få med personalen och få dem att delta i utveckling”. Pedagogerna fick ansöka om vara med i gruppen, vilket fler än förväntat gjorde.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

Ett utvecklingsarbete som ledningsgruppen driver är en studiecirkel om bra undervisning. Skolledarna har fått personalen att filma sådant som de är stolta över i det egna arbetet. Den biträdande rektorn modellerade hur det kunde se ut. Det satt långt inne för pedagogerna att visa upp sig, men alla skulle göra det, enskilt eller i grupp. Det pedagogerna lyfte fram var sådant som de ”kände att de behärskade, hur de gjorde med sina elever”. Verksamheten hela vägen från fritids och förskoleklass till årskurs nio visades upp. Det blev väldigt uppskattat. För fortsatt utveckling bad rektorerna pedagogerna i utvecklingsgruppen att ta fram utvecklingsmatriser i vilka varje pedagog skulle välja ett till två mål för något de ville utveckla och som ledningen kunde anknyta till vid samtal. ”Det ska kännas tryggt och meningsfullt. Alla måste känna sig delaktiga och bekväma. Det blir vårt sätt att coacha för att det ska bli tydligare, små saker.”

Vi tolkar att Njordskolan inte riktigt är redo för drivande utvecklingsledare av processledartyp. Deras utvecklingsarbete med utvecklingsmatriser är på ett vis likt tanken på uppdrags- och processdriven utveckling hos de tidigare beskrivna fyra enheterna med processledare. Vid intervjun hade detta inte satts i verket än, utan planering pågick för att förankra idén.

Idunskolan

På Idunskolan finns en teamledare för driftsfrågor. Teamledaren är före detta processledare. På skolan finns också två förstelärare. Den kollektiva kapacitetsupplevelsen på skolan har förbättrats sedan kartläggningen 2013. Förbättringen gäller samtliga betingelser, men synnerhet i stöd vid problem och förändringsbehov samt i relevans i utvecklingsredskap, det vill säga projekt, fortbildning och utvärdering.

Idunskolan beskrevs av rektorn som en skola med högt i tak. Det pågår hela tiden fyrverkerier av debatter och utvecklingsinsatser. Rektorn ser som sin uppgift att ”så frön” tillsammans med andra i personalen. Det finns alltid någon som tar vara på fröna. ”Man samarbetar. Ingen går ensam. De har gjort jobbet vi redan har skissat på och kommer tillbaka med det.” Personalen är emellertid mycket observant på varandra, vilket kräver stor öppenhet för att inte missförstånd ska leda till trubbel i den eldfångda miljön. Personalen har inte tålamod att vänta och besparar inte heller rektor: ”Då får man bli väldigt så här: ’Jag hör att ni är arga. Finns det möjlighet att...’ Så får de själva komma med förslag och så provar vi det.” Rektorn uttryckte att färdigheter i processledning finns hos pedagogerna, men att ”ett högre systemperspektiv” däremot saknas. Med det

6. ENHETER UTAN PROCESSLEDARE

menar hen att man ska kunna ställa sig lite utanför gruppen av kollegor och på det viset ha mera av ett skolledarperspektiv tillsammans med lärarperspektivet.

Vi tolkar att Idunskolan inte behöver en utvecklingsledare av processledartyp, utan att pedagogerna är tillräckligt drivande själva. Det är en liten skola som enbart består av ett team.

Balderskolan

Balderskolan har mist sina tidigare tre mellanledare, två processledare och en förstelärare. Vid enkätstudien i kartläggningen 2013 placerade sig skolan i topp på de flesta mått. Nu har den kollektiva kapacitetsupplevelsen sänkts rejält. Sänkningen samgår med måttliga sänkningar av värderingen i fyra av övriga betingelser. Förändringen är alltså påtaglig.

Beträffande utvecklingsarbete beskrev rektorn Balderskolans situation som en ”förvirringsfas”. Sedan en processledare och en förstelärare sökte sig till andra enheter, och en processledare blev sjukskriven, har inte rektorn beslutat hur hen ska gå vidare med nya mellanledare. Vid intervjutillfället var enhetens struktur, eller till och med existens, sedan en tid ifrågasatt från högre ort. Tillsammans har detta skapat stor oro på skolan. Rektorn konstaterade: ”Det finns idag inte så mycket utvecklingsprat. Hur får jag till det, styra upp, skapa struktur, trygghet?” Rektorn överväger mellan att utse nya processledare och förstelärare eller att skaffa teamledare, även om hen i så fall vill ge de senare en utvecklingsfunktion. Två processledare och en förstelärare passade bra tidigare. Rektorn beskrev rollerna som tydliga: ”De första två handlade om att leda utvecklingsprocesser medan förstelärarens uppdrag var att implementera ett språkutvecklande arbetssätt. Det senare var mer en metod, en didaktisk inriktning.”

Vi tolkar att Balderskolans komplexa situation är orsaken till att personalen värderat sig och sina rutiner lägre nu än i kartläggningen 2013. Det verkar som att skolan vid intervjutillfället framför allt behövde stabilitet och det hade fått tanken på alternativet teamledare att komma upp. Möjligen tillgodoses stabilitet bättre med teamledare, eftersom rollen fokuserar på driftorganisationen.

Frejaskolan

På Frejaskolan finns arbetslagssamordnare som med rektorn bildar skolans ledningsgrupp. Skolan har också några förstelärare med utvecklingsuppdrag. Upplevelsen av skolans funktionsmått har sedan kartläggningen 2013 förbättrats när det gäller tre betingelser, nämligen samarbete, egenmakt i arbetet och frivillig

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

anslutning i utvecklingsinsatser, men gått ner när det gäller stöd vid problem och förändringsbehov samt upplevelse av relevans i utvecklingsredskapen.

Rektorn styr Frejaskolans utvecklingsarbete utifrån styrkortens prioriterade mål, exempelvis vid uppstartsveckan, då rektorn samlar all personal och visar vägriktningen. Utvecklingsarbetet leds sedan av pedagogerna. De avgör vad som ska utvecklas och rektorn låter bli att ”rota och peta och styra”. Rektorn överlåter åt pedagogerna att ”hitta sina former” och försöker vara uppmuntrende i skapandet. Hen uttryckte att det är en balansgång, att det finns risk att som rektor bli ”otydlig i verksamheten för att jag delegerar så mycket.” En strategi för att få till stånd utveckling är att ge pedagogerna och arbetslagen tid, låta samordnarna ta hand om och förvalta idéer som kommer fram: ”Får de bara tid så börjar de prata med varandra: ”Vi kanske ska våga prova detta?””

Frejaskolans rektor valde bort den tidigare processledarfunktionen då varken hen eller personalen förstod vad processledarna förväntades göra. ”För mig är det viktigt att ha en tydlig organisation, inte en massa subgrupper som jobbar med olika frågor. Personalen måste förstå hur vår organisation fungerar och vilka roller det finns däri.” Rektorn förtydligade att ”tendensen med subgrupper är att de börjar leva sitt eget liv och får dålig transparens i verksamheten som helhet”. Skolan har också renodlats från andra grupper såsom miljögrupp och demokratigrupp. Det är bättre med arbetslag, arbetslagssamordnare och rektor, framhöll rektorn. Hen har sett att det är i arbetslagen utvecklingen sker och har valt starka arbetslagssamordnare som har ”en förmåga att styra upp en grupp”. De ”håller i agendan och försöker få en samstämmig grupp”

Vår tolkning är att Frejaskolans rektor har en enkel och tydlig bild av organisationsstruktur som ideal och att processledarfunktionen inte passar in i det idealet.

Friggaskolan

På Friggaskolan finns arbetslagsledare. Där finns också en handfull förstelärare med individuella uppdrag, knutna till deras olika kompetenser. Skolans ledningsgrupp består av rektor och biträdande rektorer. Den kollektiva kapacitetsupplevelsen på skolan har förbättrat sig gällande samtliga betingelser, speciellt i relevans i utvecklingsredskap och stöd vid problem och förändringsbehov.

Friggaskolans utvecklingsorganisation består i hög grad av samarbete mellan rektor och biträdande rektorer, för att inte ha grupper eller individer med speci-

6. ENHETER UTAN PROCESSLEDARE

fika utvecklingsuppdrag mellan sig och arbetslagen och pedagogerna, vilka beskrivs som de centrala aktörerna för utveckling. ”Jag tror på att som chef ha möjlighet att vara nära arbetslagen. Att bolla tankar med dem ofta, att ha den möjligheten.” Pedagogerna görs delaktiga i planeringen av utvecklingsprocesserna vid läsårets start. Det som arbetslagen kommer på då styr sedan hela terminen. ”De måste känna att de är delaktiga i att ta fram vad man ska jobba med och lägga upp planen för det man ska jobba med. De presenterar sina planer för varandra i arbetslagen och smittar av sig på varandra.” Arbetslagsledarna har en avgörande roll för att stimulera pedagogerna.

Friggaskolans ledningsgrupp hjälper pedagogerna ”att hamna på rätt väg” i utvecklingsarbetet genom att aktivt jobba med de politiska motiven bakom kommunens styrkort och hitta aktiviteter som passar. De studerar även skolor som lyckas bättre än de med exempelvis betygen i olika ämnen och tar reda på varför. Hittar de att ämnesintegration är bra för språkutvecklingen lånas den idén. Det kräver dock att lyckas få pedagogerna att känna att de själva tjänar på saken, underströk rektorn. Pedagogerna måste avlastas.

Angående de tidigare processledarna påpekade rektorn att chefskapet måste få innebära att man ordnar sin egen organisation. ”Jag tänker att om jag slutar så kommer en ny rektor, som inte tycker att min organisation är den bästa.” Istället för processledare skulle rektorn lika gärna kunna satsa på elevhälsoorganisationen, vilket kommunens modell för elevhälsa hindrar. Det skulle kunna ”vara ett fantastiskt stöd och hjälpa till att fånga upp eleverna med lärarna.”

Vår tolkning är att Friggaskolans rektor har samma inställning till processledare som rektorn på Frejaskolan; de komplicerar rektors ledning av skolan. Hen föredrar biträdande rektorer, som kan fylla både chefs- och utvecklingsledarroller, eftersom de då är lättare att dra in i ett gemensamt arbete.

Rektorers resonemang om processledare och utvecklingsarbete

Vid kartläggningen 2013 identifierade vi två typer, A och B, av rektorer i förhållande till rektorernas inställning till processledarfunktionen. Den dominerande situationen för A-typen var ”hur hen skulle kunna hålla kontroll över skolans färdriktning och hur denna färdriktning skulle vara någorlunda entydig” (Olin m. fl., 2014, s. 19). A-typen upplevde sig då inte ha kontroll över varken processledarnas roll eller uppgifter samt hade dåliga erfarenheter av att utforma uppdrag för specifika personer med ansvar för vissa områden. Sådana uppdrag

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

ansågs av A-typen riskera positionering på arbetsplatsen. B-typen ansåg att processledarfunktionen behövs för att någon ska ta ansvar för att fördjupa samtalen i utvecklingsprocesserna, då det annars är lätt att annat kommer att överskugga dessa. B-typen ansåg dock inte att processledarna ensamma skulle leda utvecklingsarbetet, utan att alla måste göras delaktiga; processledare och pedagoger ska utgöra ett team.

Rektorerna på Frejaskolan och Friggaskolan kan sägas representera A-typen. De är lika i att inte ha några processledare. Arbetslagsledarfunktionen framhålls däremot som betydelsefull. Frejaskolans rektor påtalade att lagsamordnarna är så gott som biträdande rektorer och undrade varför rektorn på Friggaskolan vill ha de senare också. För Friggaskolans rektor ligger betydelsen i att biträdande rektorer är chefer och med dem kan hen prata om saker som ligger på chefsnivå. De biträdande rektorerna är mycket upptagna av specifika ledningsdetaljer och frigör rektorn själv till att ha en ”paraplyfunktion”. Rektorn kan på så sätt stödja deras arbete genom att vara deras bollplank, genom sin större översikt och därmed hålla samman organisationen bättre. Detta visar på en av flera nyansskillnader mellan rektorerna i hur de organiserar utvecklingsarbete, närmare bestämt i rektors egen aktivitet att påverka vad arbetslagen ska syssla med. Beträffande utvecklingsarbete uttryckte de dock enigt att kommunen borde arbeta mer med chefsnivån i förhållande till att driva utveckling, exempelvis genom att samla rektorer och biträdande rektorer och diskutera konkreta fall. Rektorn på Frejaskolan utvecklade idén: ”en verksamhetschef skulle kunna vara processledare, att det ligger där, att coacha rektorerna och leda processerna.”

De båda rektorerna på Njordskolan, Idunskolan och Balderskolan representerar i stället B-typen. De är överens om att rektor inte räcker till i utvecklingsfrågor, utan att det krävs personal, som också driver på sina kollegor och tar initiativ; ”ensam är inte stark”. De är också eniga om att man behöver en utvecklingsorganisation, som främjar samarbete och initiativkraft. Samtidigt uttryckte de båda att man som rektor måste jobba på olika sätt på olika enheter. De talade bestämt om hur olika skolkulturen kan vara och gav drastiska exempel på det, vilket vi har gett exempel på i beskrivningarna av skolorna. De uttryckte att det för utveckling krävs en slags synvända. Synvändan, tolkar vi, innebär att inse att man egentligen bara pratar förändring, men inte gör det. Pedagoger är bra på att överdriva sin förändringsbenägenhet och de förändringar de faktiskt gör, påpekade rektorerna. Då, förstår vi det som, behöver exempelvis en processledare stå bredvid och påpeka att man måste flytta sig, ett

6. ENHETER UTAN PROCESSLEDARE

steg i taget. Processledarkompetensen är tydlig hos pedagoger som har den, uttryckte rektorerna: ”Det kan jag se direkt när [processledaren] kliver in. [Hen] - både som person och i rollen - fångar upp saker, samtalet förändras, det bli mer professionellt, utvecklande...” Rektorerna lyfte tillsammans upp vikten av systemkompetens hos personal som leder utveckling.

År 2016 finns inga processledare hos de rektorer som vi kategoriserar som A-typen och som anser att mellanledare stör den etablerade relationen mellan chefer och personal. Av B-typen har cirka två tredjedelar också slutat med processledare. För två av dem har vi via intervjuerna kunnat få tag i orsaksbilden, vilken presenterades i fallbeskrivningarna ovan. På en skola är inte personalen mottaglig för en sådan funktion, en annan skola är så liten att samtliga pedagoger tillsammans med rektorn kan axla en sådan funktion och på en tredje skola rör det sig om ren otur då processledarna slutat och nya av olika anledningar inte kunnat rekryteras. Till detta kommer att en tredjedel av rektorerna år 2013 av olika anledningar inte deltog i gruppintervjuerna. Av dem har alla utom en slutat med processledare.

A- och B-kategorierna säger alltså en hel del om rektorernas motiv för att ha eller inte ha processledare, men den är dålig på att förutsäga vilka som slutade med det. Framför allt därför att majoriteten av dem som då var positiva, ändå tog beslut om att avstå från processledare. De kunde dock ha andra mellanledare såsom arbetslagsledare och förstelärare.

Enkäten 2013 om enheter utan processledare

I detta avsnitt prövar vi att, baserat på 2013 års enkätresultat, förutsäga vilka som skulle vara kvar som processledare 2016. Alla faktorerna i 2013 års enkät, samt den enskilda frågan om frivillig anslutning i utvecklingsinsatser, har ställts mot tre grupper av processledare: 1) de som fortfarande är processledare på samma enhet som 2013 (32 stycken), 2) de som inte längre är processledare för att deras enheter avskaffat rollen (22 stycken) och 3) de som flyttat till en annan enhet (3 stycken). De sistnämnda är mer positiva till läget på sin enhet år 2013 på nästan alla faktorerna. De har antagligen inte flyttat för att de vantrivdes. Låt oss istället se på de andra. Observera dock att alla inte har svarat 2013, utan för analysen har vi 29 som fortfarande är processledare och 22 som inte är det.

Tabell 7 nedan visar medelvärdeskillnader år 2013 (minst eller nära 0,50) mellan de processledare, vars enheter fortsatte med detta uppdrag, och de som inte gjorde det. Tre faktorer träder fram: hemmens attityd till verksamheten,

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

processledares administrativa insats och processledares insats nära barnen med andra pedagoger. Tabellen visar också undersökta skillnader med en logistisk regressionsanalys¹⁰ där resultaten presenteras som odds. Oddsens är en teknisk term för sannolikheten att processledarna skulle finnas kvar år 2016 bedömda efter processledarnas egna skattningar av läget år 2013.¹¹ Vi tar fasta på storlekskillnaderna i oddsens. Även denna analys håller fram två av faktorerna, de båda förstnämnda ovan. Den tredje med stor medelvärdeskillnad, det vill säga processledares insats nära barnen med andra pedagoger vill modellen inte ha signifikant ($p=0,15$).¹²

Tabell 7. Odds i logistisk regressionsanalys för processledarnas bedömningar år 2013, vilka predicerar om enheten ska ha kvar processledarna eller inte samt de största medelvärdeskillnaderna mellan de processledare vars enheter fortsatte med detta uppdrag och de som inte gjorde det (femgradig skala med höga värden som positiva). x=icke signifikant i regressionen. N=51 (22 ej processledare=0; 29 processledare=1).¹³

	Processledare kvar	Processledare ej kvar	Differens	Odds
Hemmens attityd till verksamheten	4,15	3,89	0,56	5,67
Egen administrativ insats påtaglig	2,65	2,10	0,55	2,04
Egen insats nära barnen med andra pedagoger	3,50	2,96	0,54	x

Utan vidare mest betydelsefull för att vara kvar som processledare är en positiv bedömning av hemmens, det vill säga barnens och föräldrarnas, attityd till förskolan eller skolan. Samtidigt hade alltså processledare på enheter, vars roller upphört, en bedömning av attityderna som sämre än de som andra processledare rapporterade. Det andra betydelsefulla resultatet är inslaget av administrativa sysslor i den egna rollen som processledare. Innebörden kan, spekulerar vi, hänga ihop med den biträdesroll, som pekades på i föregående kapitel. Det kan betyda att enheter med processledare hade nytta av deras administrativa talanger i högre grad än enheter som gjort sig av med processledarfunktionen. Rollen innebär också att processledare fått förtroendet att representera ledningen i vissa sammanhang, bland annat för information och konflikthantering.

¹⁰ Tillgrips istället för vanlig multipel regressionsanalys när den beroende variabeln är nominal med två alternativ. Mentor här: Enter.

¹¹ Vi går inte in på de teknikaliteterna [Odds = Exp (B)]. Sannolikheten att enheten fortfarande har processledare ökar eller minskar gånger oddsets värde på en x-variabel. Allt annat är lika i modellen.

¹² Pedagogisk samverkan och processledarskap från figur 1 kan inte alls göra sig gällande.

¹³ Omnibustestet av modellen är signifikant. Hosmer & Lemeshow-testet är signifikant ($p = 0,85$). De oberoende variablerna är signifikanta ($\leq 0,05$). Cox & Snell $R^2 = 0,25$. 69% av fallen har klassificerats rätt av prediktionen.

6. ENHETER UTAN PROCESSLEDARE

En faktor står alltså utanför regressionsanalysen, trots en rejäl medelvärdeskillnad, nämligen den om hur nära barnen i verksamheten processledarna arbetat tillsammans med andra pedagoger. Oddset är inte jättestort (1.52), men en viss betydelse kunde faktorn antas ha, om den accepterats.

Vi kan dock lägga märke till att faktorn om processledarnas skattning av relationen till ledningen inte kommit med i regressionsmodellen och inte heller visar några medelvärdeskillnader att tala om. Processledare har alltså inte slutat med anledning av att de kände sig ovälkomna tillsammans med rektor och andra lärarledare, vilket måttet handlar om. En annan faktor som inte finns med är processledarnas egen självkänsla i rollen. Att skolor inte har processledare beror alltså inte på att dessa har gett upp.

Samma metod kan användas för att söka samband för processledare som saknas 2016 respektive som finns kvar, med hjälp av personalens enkätsvar 2013 (se tabell 8). Analysen gäller dock enbart skolorna, eftersom alla förskolor har processledare kvar. Denna gång finns inga medelvärdeskillnader så stora som 0,50. Vi rapporterar istället dessa för faktorer som är signifikanta i regressionsanalysen.¹⁴ Regressionsmodellen ser emellertid egendomlig ut med två värden som har mycket små medelvärdeskillnader. I och för sig verkar de rimliga. När personalen ökar sin kollektiva kapacitetsupplevelse och hemmens attityd upplevs som bättre ökar chansen något att processledaren finns kvar, även om stöd vid problem och förändringsbehov upplevs som något sämre.

Tabell 8. Odds i logistisk regressionsanalys för personalens bedömningar år 2013, vilka predicerar om enheten ska ha kvar processledarna eller inte samt motsvarande medelvärdeskillnader (femgradig skala med höga värden som positiva). Enbart skolor. N=288 (0=ej processledare, 288; 1=processledare, 83).¹⁵

	Processledare kvar	Processledare ej kvar	Differens	Odds
Hemmens attityd till verksamheten	4,35	3,96	0,39	1,89
Kollektiv kapacitetsupplevelse	3,82	3,76	0,06	1,63
Stöd vid problem och Förändringsbehov	3,28	3,40	-0,12	0,55

¹⁴ Kollektiv kapacitetsupplevelse är signifikant med ett snällt kriterium ($p=0,09$), som används ibland.

¹⁵ Omnibustestet för model fit är signifikant, Hosmer & Lemeshow-testet är signifikant ($p = 0,95$). De oberoende variablerna är signifikanta ($\leq 0,05$ resp. $\leq 0,10$). Cox & Snell $R^2 = 0,05$. 72% av fallen har klassificerats rätt av prediktionen.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

Även övrig personal uppmärksammade således hemmens attityd till verksamheten år 2013. Inte heller i personalens attityder finns bedömningen av processledarnas insatser med.

Modellerna i tabell 7 och 8 är alltså möjliga att tolka, men problemet är att de är svaga genom att de förklarar ganska lite av den beroende variabeln.¹⁶ Flera andra, av oss inte mätta, faktorer kan potentiellt ge bättre förklaringar. Det sistnämnda resultatet pekar på att hur man värderar sin organisation 2013 inte har varit avgörande för beslutet att behålla eller avskaffa processledarsysslan. De i modellerna nämnda faktorerna kan ha spelat in, men andra har fällt avgörandet.

Sammanfattning av enheter utan processledare

Kapitlet har beskrivit argumenten för och emot processledare hos fyra rektorer med totalt fem skolor utan processledare. Två av dem uttryckte att mellanledare på enhetsnivå stör relationen mellan chefer och personal. Två hade temporärt avstått från processledare av lokala men helt olika skäl: skolan var inte redo, skolan var så liten så att pedagogerna gemensamt axlade processledaransvaret eller processledarna hade av olika anledningar slutat.

Av de rektorer som år 2013 var skeptiska mot processledare hade inga kvar processledare 2016. Av dem som 2013 var positiva till processledare hade cirka två tredjedelar också slutat med processledare 2016, trots att de ”borde” haft dem kvar. Beslutet att avstå bör för dem ha haft andra grunder än hur de ville att ledningsstrukturen skulle se ut lokalt.

I analyser av enkätsvaren från år 2013 ser vi att processledarna finns kvar där de och personalen var mera optimistisk om hemmens attityd till verksamheten. Detta kan peka på att enheter med ökande elev- och föräldraproblem måste satsa på annat än processledare. Sett till enbart processledarnas enkät svar antar vi också att processledare som upplevt sig göra en administrativ insats respektive arbetat med pedagogiska försök i nära relationer till kollegor har fått vara kvar mera än andra. Vi ser vidare att processledare inte saknas därför att de inte känt sig hemma inom ledningen. De har heller inte slutat för att dålig självkänsla i rollen fått dem att ge upp. Enkätanalysens resultat på detta område måste dock tolkas försiktigt, då den förklarande kraften i just de här modellerna är rätt låg. Andra faktorer, som vi inte mätt, skulle kunna tränga undan dem.

¹⁶ Cox & Snells R^2 på under 0,10 är dåligt för modellen med personalens bedömning. Den andra är något bättre.

7. Organisationen runt processledarna

När vi fattade beslut om enkäten för 2013 års undersökning visste vi inte vilka drifts- och utvecklingsorganisationer vi skulle möta i Helsingborg och inte hur de skulle utvecklas över tre år. Enkäten representerar vår teoretiskt grundade gissning om vilka faktorer som skulle bli berörda och viktiga. Vi var dock noga med att utforma frågor för att få med aspekter av både en formell och informell utvecklingsorganisation. I detta kapitel beskrivs faktorerna.

Frivillighet i utvecklingsinsatser

Personal som frivilligt och tidigt ställer upp på förändringar har en informell funktion i utvecklingsorganisationen. Enkäten frågade hur ofta man brukar ta initiativ eller ansluta till frivilla utvecklingsinsatser kopplat till barnen, undervisning, elevvård eller liknande. År 2016 svarade 24 procent ofta och 34 procent ganska ofta, det vill säga sammanlagt nära 60 procent. Det är 16 procentenheter fler än förra gången samma fråga ställdes. Skillnaderna mellan enheterna är emellertid stora. År 2016 har nio enheter minst 67 procent som svarat ofta eller ganska ofta, två enheter har 20 respektive 34 procent och övriga däremellan. Två enheter har minskat andelen något sedan 2013, två står still och övriga ökat den mellan +6 och +55. Det verkar därmed som om frivilligt utvecklingsarbete har blivit vanligare på flera ställen. Det kan ha med skolornas och pedagogernas utvecklingsambitioner i sig att göra; enligt intervjuerna de fyra enheterna (se kapitel 4) uttryckte sig ambitionerna ofta som uppdrag och grunden verkar flytande mellan vad som är frivilligt och vad som är ålagt. Det kan också gälla en lyhördhet för arbetsgivarnas kriterier för lönesättning.

Intresset för frivilliga utvecklingsinsatser bland processledarna ligger, enligt enkäten, på en högre nivå jämfört med övrig personal. År 2013 svarade 83 procent ofta eller ganska ofta på frågan, men 2016 hade de svaren dock minskat till 72 procent. Det kan vara en tolkningsfråga om det som tidigare var frivilliga insatser numera ingår i uppgiften man fått av sin närmaste chef. Några sådana fall framkom i intervjuerna med de fyra enheterna med processledare.

Upplevelse av kapacitet

En aspekt av andan i utvecklingsorganisationen och i driftsorganisationen är den självkänsla personalen hyser inför sina uppgifter. Ett sådant mått på självkänsla presenterade vi tidigare som kapacitetsupplevelse eller self-efficacy (kapitel 2). Enligt Bandura (1997) finns denna i både en individuell och en kollektiv variant, det vill säga den gemensamma övertygelsen om hur man klarar att prestera tillsammans. Läget 2016, förändringarna i båda och betingelser för kapacitetsupplevelse presenteras i detta avsnitt.

Individuell kapacitetsupplevelse

Personalens individuella kapacitetsupplevelse¹⁷ på de studerade enheterna både vid kartläggningen 2013 och uppföljningen 2016 visas i tabell 9. Skattningarna ligger högt om vi i de positiva svaren räknar in både de som angett att de instämmer 'mycket ofta' och 'ganska ofta' i de angivna påståendena. Inget har hänt mellan mätningarna, utom att en fråga som inte fungerade väl i faktorn har bytts ut (8e). Två av de fem frågorna handlar om förnyelse, utvecklingsorganisationens anda, men de skiljer inte ut sig i faktoranalyser vare sig 2013 eller 2016. Processledarna har obetydligt högre kapacitetsupplevelse båda åren.

Tabell 9. Individuell pedagogisk kapacitetsupplevelse år 2013 och 2016. Procent positiva (ganska + mycket ofta).

Påståenden i enkäten	2013	2016	Differens
8a. Jag känner att arbetet passar mig väl	95	96	+1
8b. Jag är bra på att stimulera elevernas (barnens) lust för lärande	96	98	+2
8c. Jag är bra på att förnya mitt arbete	82	83	+1
8d. Jag är noggrann när jag prövar nya arbetssätt i mitt eget arbete	86	88	+2
8e. Jag är bra på att organisera mitt arbete		91	

Enkäten frågade också om förändringar i kapaciteten de tre senaste åren (se tabell 10). Om vi räknar opinionsbalanser där de negativas svar dras från de positiva, ser vi att orken förbättras något; det är färre över tid som tycker att orken blivit sämre. De övriga balanserna är positiva, vilket antyder att förbättringen i dem varit på gång en tid.

¹⁷ I den förra rapporten kallade vi detta för prestationstillit, men har bytt beteckning. (Jfr Lander, 2013).

7. ORGANISATIONEN RUNT PROCESSLEDARNA

Tabell 10. Upplevd förändring i kapacitetsupplevelse år 2016 angivet i procent samt opinionsbalanser 2013 och 2016.

	Mycket/ något sämre	Som föret	Något/ mycket bättre	Opinions- balanser 2013	Opinions- balanser 2016
Orken i arbetet	39	38	23	-23	-16
Förmågan att hänga med i nyheter och förändringar	17	49	34	+19	+17
Handlaget med eleverna (barnen)	3	55	42	+45	+39
Lusten till samarbete med andra	4	53	43	+33	+39

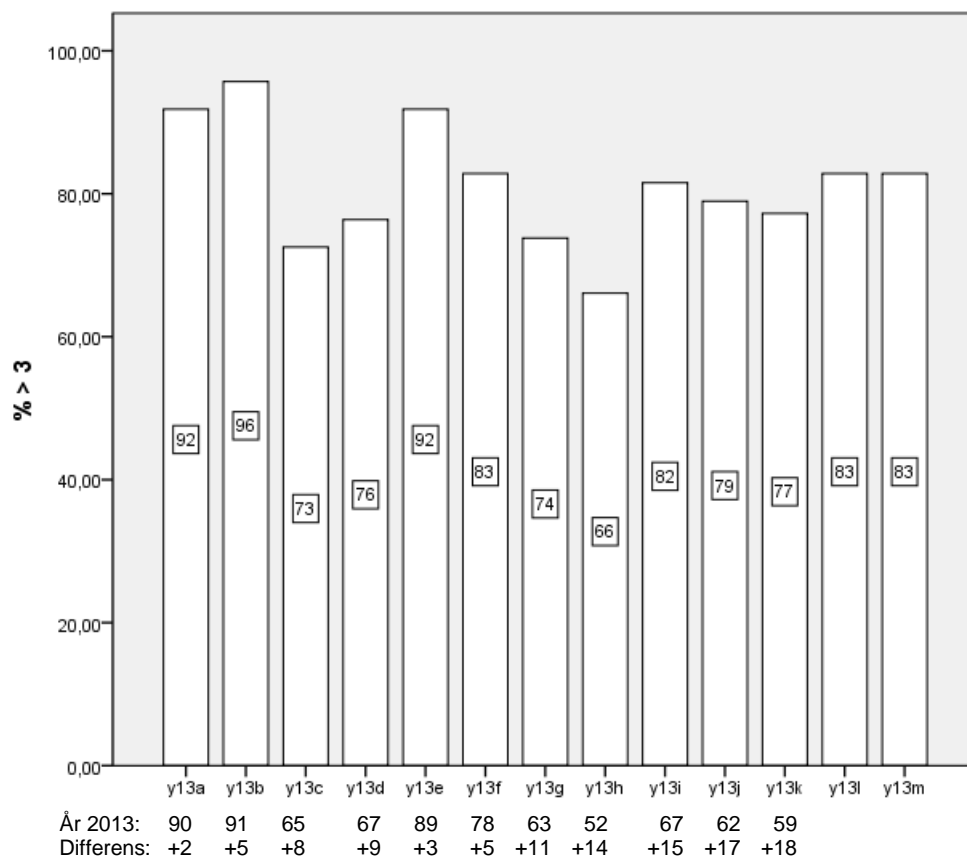
Processledarna är jämfört med övrig personal något mer gynnade på dessa mått, utom när det gäller handlaget med barn, där saldot är mindre än andra 2016 och där saldot mellan åren också försämrats något mera än för andra. Kan det vara så att processledarjobbet något upplevs stå i vägen för engagemanget för de egna eleverna?

Sammantaget har personalen en god eller hyfsad kapacitetsupplevelse i sin professionella yrkesroll. 91-96 procent tycker att de klarar arbetet med barnen bra medan det är något färre när frågorna gäller förnyelse av arbetet. I förhållande till utveckling tycker flera att förmågan i arbetet och lusten att samarbeta med andra har blivit bättre. Orken har också blivit bättre för flera.

Kollektiv kapacitetsupplevelse

Instrumentet för den kollektiva kapacitetsupplevelsen har tagit vara på en distinktion mellan gemensam kapacitet för vardagsarbete, problemlösning och förändring (se Lander, 2007; Uline, Miller & Tschannen-Moran, 1998). I enkäten ombads personalen skatta hur effektiva de ansåg att förskolan/skolan som enhet var i förhållande till olika aspekter, vilka presenteras i figur 3 nedan. Skattningen gjordes på en femgradig skala.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER



- 13a. Motivera eleverna (barnen) till att arbeta enträget när det behövs
- 13b. Stimulera eleverna (barnen) till att finna lust i lärandet
- 13c. Organisera stöd så att elever i svårigheter får effektiv hjälp
- 13d. Använda skolans resurser på ett effektivt sätt
- 13e. Förklara för föräldrar hur vi ser på barnens utveckling och lärande
- 13f. Formulera lokala mål som går att planera och utvärdera efter
- 13g. Hantera akuta störningar och påfrestningar i arbetet
- 13h. Förutse och tidigt motverka problem i verksamheten
- 13i. Ta till oss nya metoder och förbättringar och använd dem
- 13j. Organisera eget förbättringsarbete oss emellan
- 13k. Sprida kunskaper och färdigheter mellan kollegor
- 13l. Uppmuntra eleverna (barnen) att engagera sig i verksamheten
- 13m. Undanröja problem i vardagsarbetet så att det flyter väl

Figur 3. Upplevelse av den kollektiva kapacitetsupplevelsen. Procent för ganska och mycket bra.

Frågorna i figur 3 har fått ett par tillägg för att förbättra faktorn. De flesta av 2016 års siffror visar på en positiv bedömning från 73 till 83 procent. Bara i motiverandet av barnen (y13a, y13b) och i kommunikationen med föräldrarna (y13e) går opinionen över 90 procent. En skattning håller sig under 70 procent och det gäller hur bra man är på att tidigt förutse och motverka problem. I jämförelse med 2013 innebär det obetydliga ökningarna när det gäller kapacitet

7. ORGANISATIONEN RUNT PROCESSLEDARNA

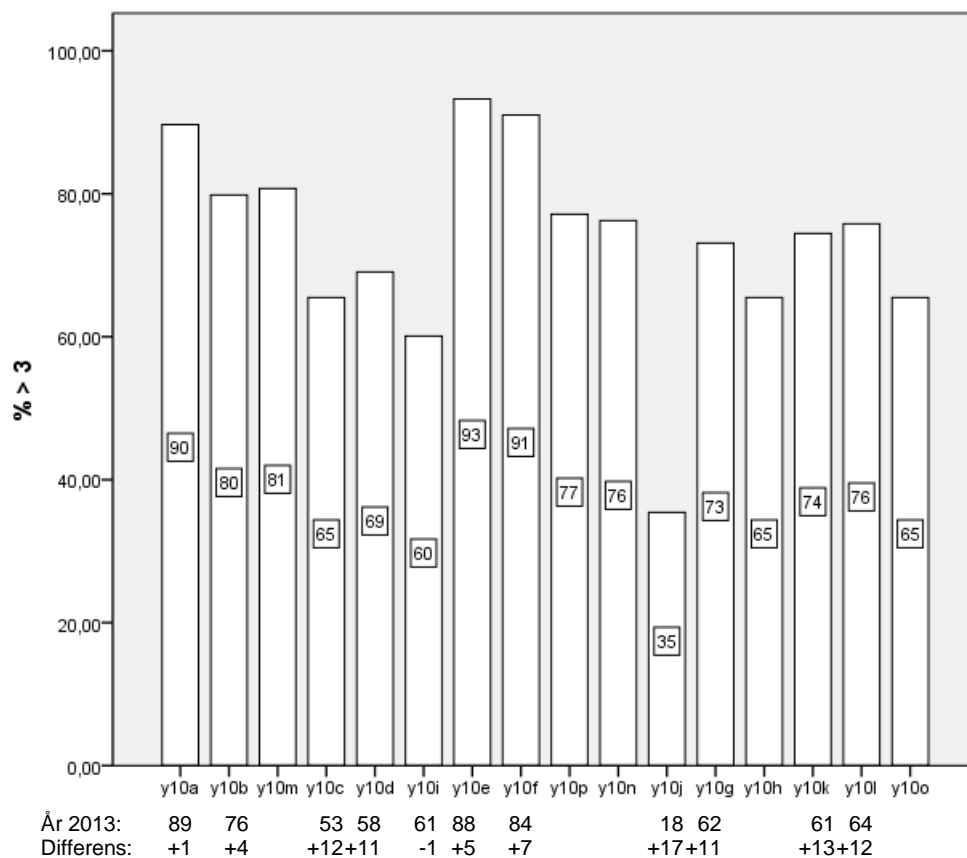
direkt relaterade till barnen, men märkbara förbättringar på frågor som gäller kapaciteten för problemhantering och utvecklingsarbete. Processledarnas bedömningar 2016 ligger nära den övriga personalens. Två faktorer kan skapas, en med eleverna i fokus (y13a, b, e, f) och med organisationen i fokus (övriga, utom m och l som ej fanns 2013). Få förändringar över tid och enheter har skett för elevfaktorn medan i organisationsfaktorn en har förbättrat sig minst 0,50 och en försämrats 0,50 medelvärdesenheter.

Sammantaget har den kollektiva kapacitetsupplevelsen således ökat mellan år 2013 och 2016. Tidigare mätningar har funnit varierande samband mellan den individuella och den kollektiva kapacitetsupplevelsen, i svenska data för grundskolor runt 0,15, 0,20 och 0,40 (Lander, 2007). Korrelationerna är i våra fall år 2013 och 2016 för förskolorna 0,30 och 0,60 samt för skolorna 0,29 och 0,32. I skolorna ser personalen därmed rätt olika på den egna och kollektiva kapaciteten, och det gäller båda åren. På förskolan var det likadant år 2013, men nu förknippar personalen där i hög grad sin egen förmåga med kollektivets. Det är en avsevärd förändring över tre år.

Betingelser för arbete och kapacitetsupplevelse

Enkäten försökte fånga betingelser som kunde främja eller hindra kapacitetsupplevelsen, både den individuella och den kollektiva. I figur 4 redovisas frågorna. 2016 bedöms tre saker positivt av runt 90 procent av personalen. Det är barnens attityd till förskolan eller skolan (a), och den självständighet man upplever i arbetet (e, f). Runt 80 procent positiva åsikter möter frågor om stödet från föräldrarna (b) och elevernas motivation (m). Cirka 75 procent är positiva till stimulansen att bli bättre i yrket (p), inflytandet (n) och stödet från ledningen (k, l). Något färre, 65 procent, finner stödet från ledningen i vardagsarbetet bra (o). 73 procent menar sig få stöd i arbetet med elever i svårigheter (g). 65-69 procent säger att fortbildningen och utvecklingsarbetet är relevant (c, d), likaså att stödet från speciallärare och specialpedagoger är bra (h). 60 procent tror på enhetens utvärderingar (i). Lägst anslutning har frågan om tid för reflektion (j), som bara 35 procent tycker är OK. Ändå är det denna fråga som uppvisar bäst förbättring över tid, med 17 procentenheter. Ytterligare fem frågor har förbättrats med dryga tiotalet procentenheter. Ingen har försämrats.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER



- 10a. Barnens attityder till skolan (förskolan) när jag möter dem
- 10b. Stödet i arbetet från föräldrarna
- 10m. Elevernas (barnens) motivation att engagera sig i skolan (förskolan)

- 10c. Fortbildningens relevans för mina arbetsuppgifter
- 10d. Utvecklingsarbetets relevans för mitt arbete
- 10i. Relevansen i de utvärderingar av arbetet vi gör

- 10e. Mina möjligheter att ta egna initiativ i arbetet
- 10f. Mina möjligheter att bestämma själv i det löpande arbetet
- 10p. Stimulansen jag känner att förbättra mitt yrkeskunnande
- 10n. Mitt inflytande över min arbetssituation

- 10j. Tid för eftertanke och reflektion över arbetet
- 10g. Mina möjligheter att få stöd i arbetet när elever (barn) har svårigheter
- 10h. Stöd från speciallärare eller specialpedagoger vid skolproblem
- 10k. Stödet jag kan få från ledningen om jag får problem
- 10l. Stödet jag kan få från ledningen om jag vill förbättra arbetet
- 10o. Ledningens engagemang för vardagsarbetet

Figur 4. Betingelser för arbete och utveckling angivet i procent positiva (ganska bra, mycket bra). Staplarna från år 2016, siffrorna under motsvarande värden från 2013.

7. ORGANISATIONEN RUNT PROCESSLEDARNA

I figuren har frågorna placerats utifrån teoretiska antaganden om hur de kan föras samman till faktorer.¹⁸ Den andra faktorn, om fortbildning, utvecklingsarbete och utvärderingar, hör till den formella utvecklingsorganisationen medan den tredje faktorn, egna initiativ, bestämna själv, stimulans och inflytande, ser ut som en blandning av informell utvecklings- och driftsorganisation. Den fjärde faktorn, stödet och tid för eftertanke, liksom den första faktorn, relationen till barn och föräldrar, hör mer till driftsorganisationen.

Ser vi på helt jämförbara faktorer år 2013 och 2016 har vi en ”hemfaktor”, frågorna om barnens och elevernas attityd till skolan eller förskolan och föräldrarnas stöd till arbetet där (y10a och b). Den mest dramatiska förändringen har skett på två förskolor som båda skattar dessa frågor med cirka 1,0 medelvärdesenhet sämre än för tre år sedan. En förskola och en skola har förbättrat sin skattning med 0,50. De flesta visar små förändringar.

I den faktor som samlar frågor om stöd vid problem och förändringsbehov refererar två av tre delfrågor till ledningen. Den positiva opinionen har ökat till drygt 70 procent år 2016. Nio förskolor och skolor har emellertid förändrats klart positivt medan endast en har klart försämrats. Frågan om tid för eftertanke skulle enligt faktoranalysen kunna höra hit, men vi låter den vara utanför.

Frågorna om egenmakt i arbetet (y10e och f) kan bilda en faktor i båda mätningarna. En förskola och tre skolor har noterat betydande öknings (+0,48 - +1,01) samtidigt som en förskola och en skola fått vara med om försämringar (-0,39 - -0,60). 17 enheter har alltså mindre förändringar.

Den sista faktorn, med frågor om den formella utvecklingsorganisationen, handlar om redskapen för fortbildning, utvecklingsarbete och utvärdering (y10 c, d, i). För denna överväger förbättringar i opinionen, men inte lika många som för den mer informella stödfaktorn. Sju enheter har positiva förändringar på minst 0,50 medelvärdesenhet och inga har motsvarande negativa utfall.

Sammantaget får två faktorer högst poäng när pedagogerna värderar sina betingelser för arbetet: 1) egenmakten, det vill säga möjligheten att fatta egna beslut och ta initiativ, samt 2) hemmens, det vill säga barnen och föräldrarnas, attityder till förskolan eller skolan. Lägst poäng får tiden till eftertanke och reflektion. Övriga faktorer har tre fjärdedelar eller två tredjedelar av personalen bedömt positivt. Dit hör enhetens utvecklingsredskap och stöd vid problem eller förändringsbehov. Dock finns påtagliga skillnader mellan olika enheter.

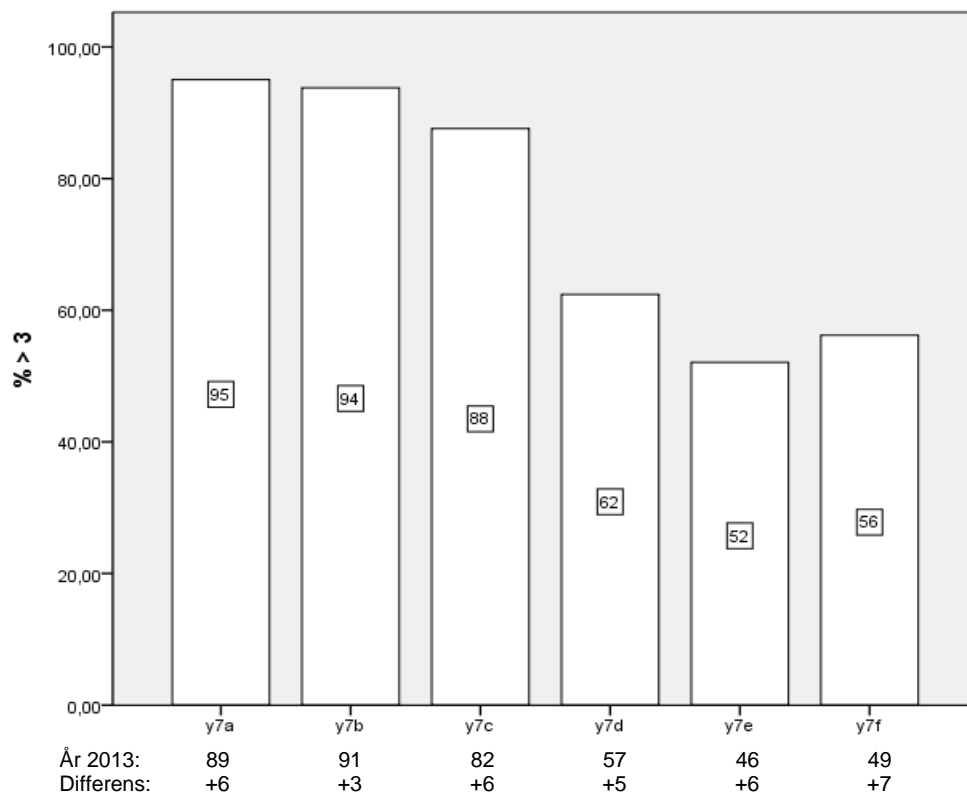
¹⁸ Faktoranalysen 2013 stöttar den teorin, även om det också går att bilda en faktor av alla variablerna. År 2016 är emellertid faktoranalysen mycket mindre benägen att hålla isär delfaktorerna. Vi har ändå för jämförelsen över tid behållit 2013 års faktorer.

Samarbete

Enkäten frågade efter samarbetsmönster i ett mått som konstruerats för att undersöka informellt autonomt respektive kritiskt samarbete (Lander, 2007). Autonomt samarbete bygger till stor del på hjälpsamhet och tillit till varandra medan kritiskt samarbete även handlar om att samarbeta om arbetet i barngrupperna eller klassrummen. Fullan (1991) beskriver den senare formen som ”critical interaction”, vilket innebär att samspel som öppnar individens sinne för förändring. Det har tidigare visat sig att det autonoma samarbetet fungerar som ett slags attitydmässigt golv som det kritiska samarbetet kan utvecklas från.

I figur 5 visas samarbetets karaktär enligt kartläggningen 2013 och här i uppföljningen 2016. Delfrågorna a-c i figuren mäter autonomt samarbete medan frågorna d-f mäter det kritiska samarbetet. De förra ligger på nivån 86-95 procent positiva och de senare på 52-62 procent positiva. Det är mycket ovanligt att i sina svar kombinera en skattning av både lägre autonomt och kritiskt samarbete, alltså ett uselt samarbete i båda aspekterna. Det gör bara 2-3 procent de två åren. Kombinationen av högre värden på de båda delmåten har 33 procent år 2013, vilket har ökat till 43 procent 2016.

7. ORGANISATIONEN RUNT PROCESSLEDARNA



- 7a. Kollegorna känner tillit till varandra på den här arbetsplatsen
7b. Här kan man fråga kollegorna om man kört fast i sitt arbete
7c. Alla delar gärna med sig av råd och erfarenheter
7d. Jag ber kollegor att titta på mitt arbete för att ge mig synpunkter
7e. Kollegor ber mig om hjälp att bedöma barns och elevers utveckling
7f. Kollegor och jag diskuterar varandras metoder så ingående, att vi alla lär oss på det

Figur 5. Samarbetets karaktär. Staplarna visar för all personal procent positiva 2016 och under staplarna andelen positiva 2013 samt differenser.

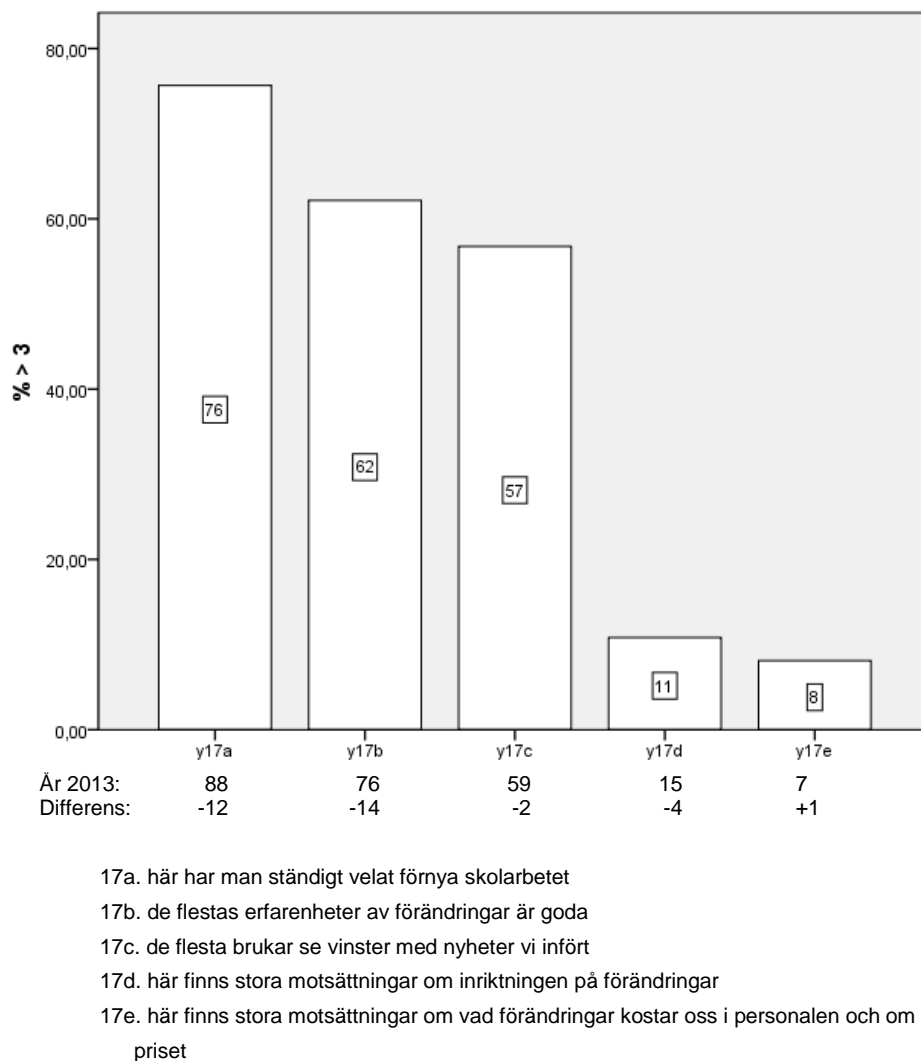
Med hjälp av de två faktorerna har vi undersökt om samarbetsvanor skiljer sig åt mellan processledare och övrig personal. Inom det autonoma samarbetet finns inga större skillnader. Det kritiska samarbetet är dock vanligare bland processledare och ligger för dem runt 70 procent medan det för övriga har ökat från 48 till 55 procent mellan de tre åren¹⁹. På åtta enheter har det ökat med minst 0,25 och på fyra enheter har det minskat med samma mått.

Sammanfattningsvis har samarbetet ökat mellan pedagogerna de tre åren. Andelen som både erfar kritiskt och autonomt samarbete har ökat från 33 till 43 procent. Särskilt det kritiska samarbetet, som innebär nära och lärande utbyte i arbetet, har ökat på flera enheter.

¹⁹ Kriteriet för pos. opinion >3,50.

Processledarnas bedömningar av förändringar

I frågorna riktade specifikt till processledare bad vi dem karaktärisera sin ”förskolas eller skolas inställning och erfarenheter av förändring” (figur 6).

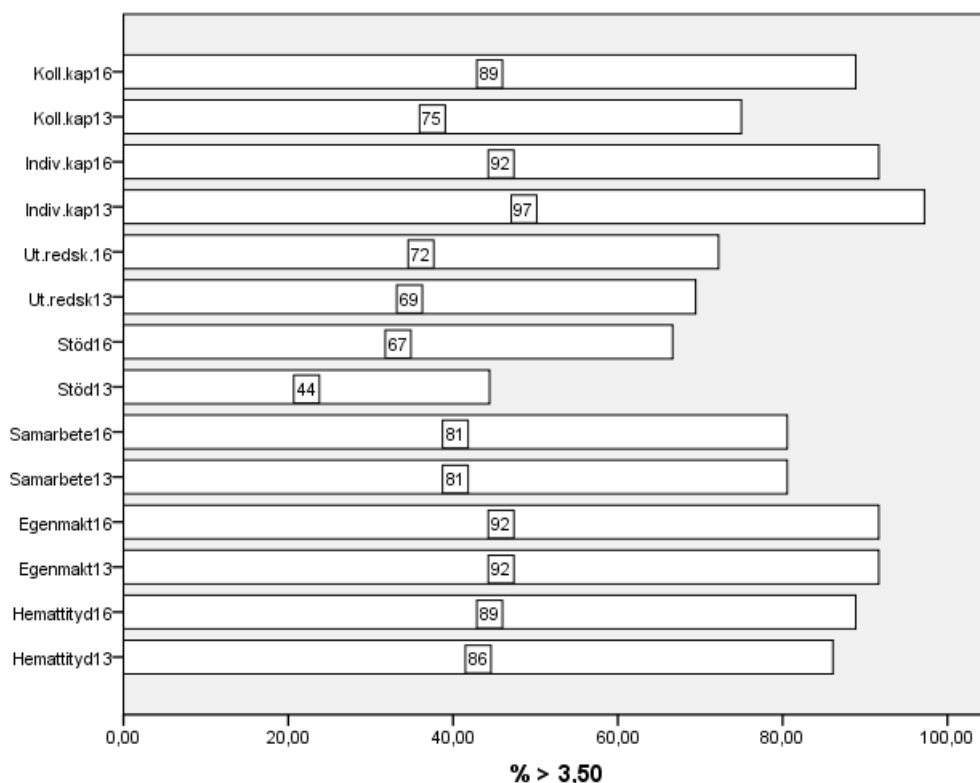


Figur 6. Processledarnas bedömning av personalens inställning till förändringar. Procent positiva.

Analysen av enkäter från både år 2013 och 2016 visar en klar majoritet för att inställningen till förändringar brukar vara positiv och att motsättningar inte är vanliga. Optimismen har dock minskat något i de senare enkätsvaren.

Sammanfattning av organisationsfaktorer

De organisationsfaktorer vi gått igenom i detta kapitel, förutom dem som enbart processledarna bedömt, sammanfattas i figur 7. I allmänhet är läget gott. Den positiva opinionen är över 80 procent på flertalet av måtten. De två som ligger under denna nivå 2016 är synen på stöd vid problem och förändringsbehov samt relevansen i utvecklingsredskapen.



Figur 7. Positiv opinion för kollektiv kapacitetsupplevelse och dess betingelser år 2013 och 2016.

De totala förändringarna är oftast små över tre år. Vi noterar dock två undantag: Den kollektiva kapacitetsupplevelsen har gått upp från 75 till 89 procent och upplevelsen av stöd vid problem och förändring har ökat från 44 till 67 procent. Med tanke på att det alltid finns enhetsskillnader är den sista ökningen anmärkningsvärd. Som vi snart ska se förändras emellertid även flera av de andra måtten på olika sätt för olika enheter.

Utanför figuren finns två frågor som inte är med i faktorer, nämligen vanan att göra åtaganden om medverkan i frivilliga utvecklingsinsatser samt tid för eftertanke och reflektion i arbetet. Den positiva opinionen har ökat med 16 respektive 17 procentenheter.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

Anmärkningsvärt är att personalen på förskolor och skolor inte skiljer sig särskilt mycket i bedömningen av dessa faktorer. Det finns två faktorer, som skiljer sig till förskolornas fördel. En mera betydande skillnad är bedömningen av utvecklingsfaktorer, där förskolorna har 75 procent positiva och skolorna 57 procent. En annan är attityden från hemmen, det vill säga föräldrar och barn (84% positiva på förskolor, 74% på skolor).

Alla faktorer i figur 7, utom två, har reliabilitetsmått (Cronbachs alfa) över 0,70, vilket konventionellt anses vara tillräckligt. De flesta har faktiskt över 0,80. De två undantagen är hemmets attityd för båda åren, vilka håller sig precis under gränsen (0,67 resp. 0,69). Det betyder att vi inte riktigt vet vilket av de två delmått som spelar in i samband och förändringar, men å andra sidan kanske det inte har särskilt stor betydelse i sammanhanget.

8. Undersökning av samband i drift och utveckling

I det här kapitlet presenteras resultaten av sambandsanalyser av hur faktorerna som beskrevs i föregående kapitel hänger ihop. Först beskriver vi vad vi med multipel regressionsanalys kan säga om processledarnas självkänsla, hur den förändrats och varför. Det föranleder en diskussion om förändringsmått i regressionsanalys. Därefter redogör vi för hur den kollektiva kapacitetsupplevelsen respektive personalens bedömning av processledarnas insatser betingar varandra och i sin tur betingas av enkätens andra faktorer. Vi tänker oss att olika aspekter av drifts- och utvecklingsorganisationen samspelar och att kollektiv kapacitetsupplevelse är måttet på hur man lyckas med det.

Diskussion om förändringsmått

Med data från både år 2013 och 2016 kan vi mäta processledarnas förändring på olika mått. Förändringsmått är emellertid omstridda (Taris, 2000). Ett skäl handlar om så kallade tak- och golfeffekter. Personer som inledningsvis ligger högt eller lågt vid en mätning reagerar olika på påverkan efter det. De förra har svårt att komma högre, men kan lättare stressas att gå nedåt, och de senare har svårt att komma lägre, men kan lättare stimuleras att gå uppåt. Ett annat skäl handlar om mätningars ofta bristande reliabilitet. Vid den första mätningen tenderar man att slumpmässigt hamna för lågt eller för högt på skalan, vilket utjämnas andra gången. Det senare är ett problem om man jämför grupper med olika utgångsvärde, ty då kommer den ena att försämrans och den andra att förbättras av rent statistiska skäl. Vanliga förslag till botemedel är inte tillämpliga här. Det ena är att använda en kontrollgrupp och en försöksgrupp som båda är slumpvist utvalda. Det andra är att göra flera mätningar före ”försöket” för att få ett bättre grepp om var rimliga utgångsvärden ligger. Det kan vara svårt att skilja de här orsakerna till osäkra förändringsmått från varandra och båda räknas ofta in i begreppet ”regression to the mean” eller regressionseffekten. Det statistiska problemet kallas också regressionsartefakt (Taris, 2000, s. 56ff).

För processledarna är argumentet om tak- och golfeffekter svårbedömt. Det är omöjligt att säga om processledaruppdraget för den enskilde initialt var en

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

positiv eller negativ stimulans och hur mycket som fanns kvar av effekten när vi gjorde den första mätningen, drygt ett år efter utbildningen. En del talar dock för att en verklig tak- eller golveffekt bör ha avklingat rejält vid den tiden. Den statistiska regressionsartefakten är emellertid en realitet för processledarna när det gäller bedömningen av den egna kapacitetsupplevelsen i rollen. Sambandet mellan det initiala värdet och förändringen är linjär och klart negativ (-0,44). Om vi hade många fler processledare med höga initiala värden nära ”taket” än med låga nära ”golvet”, skulle vi tendera att få relativt fler som förändras negativt och omvänt. Histogrammen över deras kapacitetsupplevelse ser dock hyfsat normalfördelade ut både år 2013 och 2016, utan övervikt för den ena eller andra svansen. Det tyder på att en regressionseffekt har slagit i båda riktningarna och motverkat varandra.

Man kan också tänka att ett tillräckligt långt tidsglapp mellan mätningarna bör tillåta verklig förändring att inverka medan korta tidsmellanrum släpper in mera av statistisk slump (Taris, 2000, s. 61). Vi skulle då kunna lita till vårt tidsglapp på tre år, även om inga riktlinjer för glappets storlek finns.

Regressionsansatsen har länge föredragits framför förändringsansatsen för regressionsanalys. I regressionsansatsen tillåts det initiala Y-måttet inverka på det andra Y-måttet tillsammans med samtida mått på X. I förändringsansatsen får X istället inverka på differensen ($Y_2 - Y_1$). Den tidigare starka animositeten mot förändringsmått i forskarvärlden börjar gå över (Taris, 2000, s. 61ff). Diskussionen har framför allt gällt jämförelser mellan grupper, som haft olika erfarenheter av något slag (X), och vilka effekter (Y) det ger, men är inte begränsad till gruppjämförelser.²⁰

Frågan är vilken ansats vi ska välja för att undersöka vad som påverkat processledarnas kapacitetsupplevelse i rollen. Allison (1990) hävdar att förändringsansatsen och regressionsansatsen har olika tillämpningsområden samt att man inte ska acceptera en modell, vars lösning går emot den intuitivt riktiga, till exempel förklarar bort en uppenbar differens eller bevisar en där ingen skillnad uppenbarligen föreligger. Den främsta fördelen med förändringsansatsen är att icke mätta och tidsberoende faktorer, som inverkar på Y_2 , hålls under kontroll genom att Y_1 medverkar i effektmåttet. Ett basalt problem för regressionsansatsen, enligt Allison (1990, s. 99), är att införandet av Y_1 i modellen inte räcker till som kontroll för initiala skillnader. Att det skulle bero på låg reliabilitet såsom några föreslår avvisar Allison; problemet kvarstår även med perfekta

²⁰ se exempelvis: <http://stats.stackexchange.com/questions/15713/is-it-valid-to-include-a-baseline-measure-as-control-variable-when-testing-the-e>

8. UNDERSÖKNING AV SAMBAND I DRIFT OCH UTVECKLING

mått, ty relationen $Y1 \rightarrow Y2$ är aldrig helt stabil, vilket medför att kontrollen från $Y1$ också i viss mån kommer att vara osäker. I förändringsansatsen uppstår inte detta problem. En nackdel med förändringsansatsen är att den, till skillnad från regressionsansatsen, inte tillåter undersökning av interaktionseffekter (Taris, 2000, s. 67).

Regressionsansatsen har fördelar när $Y1$ stabilt påverkar $Y2$ kausalt över tid. Sådana variabler kallar Allison (1990, s. 108f) ”stocks”. Andra är ”flows”, vilka måste återskapas från tid till annan och passar förändringsansatsen bättre. Ett exempel på ”stock” är välstånd medan inkomster är ”flow”. Vår fråga är i vilken mån kapacitetsupplevelsen för processledarrollen är ”stock” eller ”flow”. Dess innebörd av självkänsla kan vara ett tecken på ”stock”. Kapacitetsupplevelsen är visserligen föränderlig, men vilar ändå på en någorlunda grundläggande stabil känsla för det egna jaget och förändras successivt i mindre steg (Armenakis & Bedeian, 1999, s. 312). Å andra sidan är det en ny roll, som kämpar med att finna sina former och uppgifter, vilket talar för ”flow”.

Det finns således en vetenskaplig debatt om hur analyser av förändringar ska göras. Nedan testar vi båda de föreslagna alternativen.

Regressionsanalyser av processledarnas självkänsla

I detta avsnitt presenterar vi resultat från både en regressionsansats och en förändringsansats, vilka ger klart olika resultat. Processledarnas svar om sin kapacitetsupplevelse 2016 (se frågor under tabell 5, kapitel 5) får först vara beroende variabel i en analys med mått från samma år samt dessutom kapacitetsupplevelsen år 2013 (se tabell 11).²¹ Det är alltså en regressionsansats. Vilka faktorer under detta år påverkar deras självtillit när den tidigare kapacitetsupplevelsen är under kontroll? Som oberoende variabler testar vi alla faktorer nämnda i föregående kapitel, men inga bakgrundsvariabler. Vi har också tillämpat en något generös signifikansgräns, eftersom vi har ett litet antal individer och inte gör någon urvalsstudie.

Först fick vi vissa kollinearitetsproblem, vilket brukar plåga regressionsanalys. Mason och Perreault (1991) demonstrerar hur kollinearitet interagerar med den överordnade förklaringsförmågan (R^2) och urvalsstorleken. Goda värden på den ena eller andra reducerar väsentligt kollinearitetens negativa verkningar.

²¹ Problem med oberoende kan uppstå med longitudinella data. Enligt Durbin-Watson's test är resultat nära 0 och 4 dåliga medan nära 2 anses visa på oberoende. Våra analyser klarar i allmänhet detta test, se resp. tabell.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

Å andra sidan kan dåliga sådana värden avsevärt minska säkerheten i skattningarna av de oberoende variablernas storlek, även om kollineariteten är hyfsat låg.²² Vi får en bra förklarad varians, men vi har ett lågt antal individer (37 stycken).

SPSS förslag för att hantera kollinearitetsproblem är att använda stegvis regressionsanalys istället för metoden ”enter”. Den stegvisa metoden är dock sedan länge utsatt för stark kritik (se Whittingham m.fl., 2006). I stället tog vi bort faktorer inblandade i kollinearitet när det tycktes vara rimligt. I vårt fall gällde detta processledarnas skattning av kollektiv kapacitetsupplevelse i relation till andra mått på enheternas organisation. Detta är en effekt av att enkäten konstruerats för att belysa kollektiv kapacitetsupplevelse. Att många andra faktorer samvarierar med denna, när den uppträder som oberoende variabel, är då inte konstigt. Faktorn kollektiv kapacitetsupplevelse togs därför bort ur modeller, som gäller processledarnas självkänsla.

För att diskutera de standardiserade regressionskoefficienterna (beta) använder vi en konvention om storlek, som säger att 0,10 är ett litet, men synligt, samband, 0,30 är medelstort och 0,50 stort, men kompletterar det med att värden runt 0,15 - 0,20 är måttligt stora och runt 0,40 är kraftiga (Lander, 2013). Detta är dock en ibland ifrågasatt konvention. Pedhazur och Schmelkin (1991, s. 205) påpekar att man måste skilja på storlek och betydelse. Betydelsen avgörs av en tolkning mot vad man vet i övrigt.

Det högsta betavärdet i tabell 11 över faktorer som påverkat processledarnas kapacitetsupplevelse år 2016 gäller samarbetet med kollegor, vars samband är mycket stort. Delas faktorn upp i det kritiska och det autonoma samarbetet (figur 6, kapitel 7), så har båda goda samband, men det autonoma ensamt ligger nära hela begreppets betavärde och det kritiska något under. I storleksordningen kommer därefter medelstora betavärden för faktorn elevförsök (tabell 4, kapitel 5) samt hemmens, det vill säga barnens och föräldrarnas, attityd (fråga 10a och 10b i figur 4, kapitel 6). Måttligt och negativt samband har interaktionsfaktorn mellan förändringstradition och utvecklingsstöd. Måttligt och positivt inflytande har den tidigare kapacitetsupplevelsen, det vill säga kapacitetsupp-

²² Tolerans och VIF ges olika bud i olika källor. VIF och tolerans är varianter av samma test. Toleransen bör vara $> 0,20$ enligt denna: (<http://www.thejuliagroup.com/blog/?p=1405>), eller $> 0,10$ enligt denna: (<http://www.ats.ucla.edu/stat/spss/webbooks/reg/chapter2/spssreg2.htm>). Den senare källan anger för VIF under 10 som önskvärt medan andra säger att för ”svaga modeller” kan värden över 2,5 indikera problem. (<http://www.researchconsultation.com/multicollinearity-regression-spss-collinearity-diagnostics-vif.asp>). Toleransen handlar om hur stort resp. oberoende variabls unika bidrag till analysen är jämfört med de övriga oberoende variablerna i modellen. Vi försöker komma över eller i närheten av 0,50

8. UNDERSÖKNING AV SAMBAND I DRIFT OCH UTVECKLING

levelsen år 2013. Den senare är inte signifikant, men tas den bort förändras modellen i övrigt lite, så den får vara kvar som kontroll.

Tabell 11. Multipel regressionsanalys över vilka faktorer 2016 som påverkar processledarnas kapacitetsupplevelse detta år när kapacitetsupplevelsen år 2013 hålls under kontroll. N=37. $R^2=0,69$, adjusted $R^2=0,64$. Durbin-Watson=2,20.

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1 (Constant)	,074	,067		1,107	,277		
Kapacitet 2013	,197	,132	,174	1,486	,147	,726	1,377
Elevförsök	,156	,045	,357	3,446	,002	,931	1,074
Hemmens attityd	,317	,095	,342	3,320	,002	,940	1,064
Samarbete i personal	,618	,118	,611	5,253	,000	,738	1,355
Interaktion förändr o utvstöd	-,278	,137	-,212	-2,029	,051	,916	1,091

a. Dependent Variable: Processledarnas kapacitet i rollen

Interaktionen förändringstradition och utvecklingsstöd gäller att medelhöga och höga värden på förändringstraditionen föga eller inte alls samspelar med utvecklingsstödet i påverkan på kapacitetsupplevelsen. Lågt värde samspelar däremot tydligt med utvecklingsstödet för att höja kapacitetsupplevelsen. Vi kan tänka att när andan på enheten inte uppmuntrar förändring, så spelar de formella utvecklingsredskapen större roll för processledarnas kapacitetsupplevelse.

Elevförsök är en av de tre faktorer som vi tagit fram för att beskriva och mäta processledarnas arbete. Vi prövade också faktorn pedagogisk samverkan (samma frågor som elevförsök, men ej viktade efter hur nära barngrupperna man kommer i samarbetet). Dessa två faktorer måste hållas isär på grund av kollinearitet, men att elevförsök faller ut med något större samband och därför tas med i tabell 11, visar att direkt samarbete inne i barngrupper och klassrum påverkar kapacitetsupplevelsen som processledare relativt mera än ett mera indirekt samarbete i samma frågor. Vi har även prövat en faktor med stödsystemen till processledararbete i fråga 14 (administrerar, informerar, hanterar konflikter). Den kommer inte upp i 0,10 i betavärde och tas därför inte med.

Vi kan lägga märke till att den individuella kapacitetsupplevelsen som pedagog (tabell 9, kapitel 7) och dess förändring de senaste åren (tabell 10, kapitel 7) inte är med i regressionsanalysen. Dess betavikt är liten och långt ifrån signifikant. Den visar även kollinearitet med faktorn hemmens attityd. Därför ställde

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

vi den utanför. Dess relativt låga värde tyder ändå på att rollen som processledare är ganska annorlunda.

Faktorn relationen till ledningen, med frågor om dess stöd och förståelse samt om man känner sig accepterad av andra ledare, höll sig kvar länge i modellen, men blev till sist liten jämfört med de andra. Inte heller stödet från specialpedagoger, speciallärare och ledningen vid problem eller förändring (figur 5) kan konkurrera med de andra i tabell 11. Hur många terminer man verkat som processledare har föga vikt och togs bort.

Denna analys har upprepats efter att processledare, vars enheter har mycket dålig eller ej acceptabel svarsfrekvens, har tagits bort. Koefficienterna blir ungefär desamma, men samarbete i personalen får än större vikt.

En alternativ analys kan, som nämnts, göras med förändringsmått. Den beroende variabeln blir då måttet för kapacitetsupplevelsen år 2016 minus det för 2013. Om vi till detta fogar X-faktorer från 2016 får vi dock en mycket dålig modell med en mycket låg förklarad varians (adj. 0,17) och nästan inga signifikanta betavärden. Det är troligt att differensmodellen skulle må bättre av att de oberoende variablerna också var differensmått, alltså att förändringar får betingande förändring. Denna analys ses i tabell 12. Störst betydelse för processledarnas förändring av kapacitetsupplevelsen är hur relevansen i utvecklingsredskapen (fortbildning, utvecklingsprojekt, utvärderingar) har förändrats. Det sambandet är mycket stort. Näst störst betydelse har elevförsök och det negativa sambandet för processledarnas skattning av personalens motsättningar. När oenigheten om inriktning och kostnader för förändringar har ökat bland personalen har alltså processledarnas kapacitetsupplevelse ökat medelstarkt. En förändrad mera positiv relation till ledningen har ett måttligt samband. Två samband är bara på gränsen till att vara signifikanta med en generös tolkning. Tar vi bort relationen till ledningen förändras två faktorer mycket lite. Utvecklingsredskapens förändring går emellertid upp till 0,70. Analysen överlever endast om den genomförs med de enheter som hade hyfsad eller godtagbar svarsfrekvens.

8. UNDERSÖKNING AV SAMBAND I DRIFT OCH UTVECKLING

Tabell 12. Multipel regressionsanalys med förändringsmått. Förändringen i kapacitetsupplevelse för processledarrollen är beroende variabel. R2 = 0,54 (adj. = 0,47). F står för förändring mellan 2013 och 2016. Durbin-Watson = 1,50.

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1 (Constant)	,148	,074		1,996	,057		
F.relation ledn	,119	,072	,230	1,639	,113	,891	1,123
F.motsättn	-,139	,062	-,301	-2,248	,033	,981	1,019
F.utvredskap	,431	,101	,632	4,280	,000	,803	1,245
F.elevförsök	,096	,051	,268	1,897	,069	,878	1,138

a. Dependent Variable: Jpled1

Elevförsök förenar modellerna i tabell 11 och 12. Förändringsdynamiken ser annorlunda ut. Det är intressant att motsättningar i personalen om förändring har stärkt kapacitetsupplevelsen. Viktigast är emellertid att utvecklingsredskapen fungerar bättre. Det är rimligt att processledarna tar åt sig en del av äran för detta.

Vi har således i detta avsnitt sett att regressionsansatsens och förändringsansatsens modeller domineras stort av var sitt mått: i den ena personalens samarbete och i den andra förändring i utvecklingsredskapens relevans. Den första modellen undersöker relationerna år 2016, men har den gamla kapacitetsupplevelsen under kontroll. Den andra modellen använder förändringsmått över hela linjen. Man kan då säga att ”stillbilden” visar samarbetets stora roll för processledarnas självkänsla år 2016, men ”filmen” visar att när utvecklingsredskapens relevans ökat mellan 2013 och 2016, så stärks självkänslan.

Kollektiv kapacitetsupplevelse på enheterna

Nästa analys gäller enheterna. Vi presenterar först samband mellan de två formerna av kollektiv kapacitetsupplevelse och tio betingelser för dem, som vi mätt med enkäten. Alla måtten presenterades i kapitel 7. Därefter studerar vi samma samband enhetsvis, vilket också försöker ge en helhetsbild av förändringarna över tre år. Slutligen fördjupar vi oss i processledarnas betydelse för den kollektiva kapacitetsupplevelsen.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA
UTVECKLINGSORGANISATIONER

Elevinriktad och organisationsinriktad kapacitet

Vi har räknat rangkorrelationer över enheterna på förändringarna i de betingelser vi mätt och förändringen i den kollektiva kapacitetsupplevelsen. Den senare faktorn är i tabell 13 med i de två aspekter som vi tidigare identifierat, den som gäller kapaciteten att hantera eleverna respektive organisationen. Tid är den enskilda frågan om man har tid för eftertanke och reflektion i arbetet.

Tabell 13. Rangkorrelationer (Spearman) mellan förändringar i betingelser och förändringar i kollektiv kapacitetsupplevelse för elever respektive organisation på enheterna. Anslutning = frågan om frivillig anslutning till förändringsarbete (hur ofta). Icke kursiverade siffror gäller alla enheter, N=23, utom för processledarinsats som har N=16. Kursiverade gäller enheter med bättre svarsfrekvens (se text), N = 14 i alla kolumner.

Förändring i	Hem. att.	Samarb. aut.	Samarb. krit.	Stöd	Utv.redskap	Egenmakt	Ind. kap	Tid	Ansl.	Proc. led.
Koll. kap. elev	0,27 <i>-0,13</i>	0,13 <i>-0,01</i>	0,30 <i>0,17</i>	0,33 <i>-0,04</i>	0,30 <i>0,12</i>	0,30 <i>0,14</i>	0,53 <i>0,76</i>	0,58 <i>0,61</i>	0,28 <i>-0,04</i>	0,46 <i>0,52</i>
Koll. kap. org.	0,69 <i>0,43</i>	0,38 <i>0,08</i>	0,33 <i>-0,12</i>	0,41 <i>0,31</i>	0,60 <i>0,61</i>	0,64 <i>0,37</i>	0,60 <i>0,58</i>	0,49 <i>0,60</i>	0,02 <i>-0,43</i>	0,53 <i>0,51</i>

Då vår undersökning lider av bortfall visar tabell 13 både korrelationer för alla tillgängliga 23 enheter och, med kursiva siffror, för de 14 enheter som har bra eller tolerabel svarsfrekvens (se tabell 2 i kapitel 3). Det är också upplysande att dra in skillnader mellan förskolor och skolor. Analysen har företagits med prickdiagram för de olika kombinationerna. Tre typer av förändringar sker när vi växlar mellan enheter med bättre och sämre svarsfrekvens samt förskolor och skolor:

1. Positiva samband för stöd, tid och hemmens attityd blir kvar för den organisationsinriktade kapacitetsupplevelsen på båda enhetstyperna, men klart tydligare för förskolor. Sambanden med elevorienterad kapacitetsupplevelse försvinner däremot när svarsfrekvensen går upp för både förskolor och skolor.
2. Positiva samband för anslutning till förändringsarbete blir kvar för båda kapacitetstyperna och för både förskolor och skolor när svarsfrekvensen går upp, under förutsättning att vi hanterar ett problem med avvikande fall.
3. Positiva samband för individuell kapacitetsupplevelse, processledarnas kapacitet, utvecklingsredskapen, egenmakt och samarbete blir kvar för

8. UNDERSÖKNING AV SAMBAND I DRIFT OCH UTVECKLING

förskolorna, men försvinner för skolorna när svarsfrekvensen höjs. Sambandet ser likadant ut för förskolornas autonoma och kritiska samarbete, men för individuell kapacitetsupplevelse spelar avvikande fall in.

De avvikande fallen förvrider det samband som annars skulle finnas.²³ Det syns i frågan om anslutning. Två enheter, varav Balderskolan är en, avviker i svarsmönster när antalet enheter reduceras till dem med bättre svarsfrekvens. Utan dessa hade svaga, men ändå positiva, samband mellan anslutning och upplevd kollektiv för såväl elev- som organisationskapacitet funnits kvar. Sambandet individuell och kollektiv kapacitetsupplevelse påverkas inte av ökande svarsfrekvens när det gäller förskolorna, men blir betydligt lägre för skolorna. Det lilla som finns kvar beror dock återigen på Baldersskolan, vars båda värden försämrats samtidigt som övriga skolor i stort sett legat still. Utan denna skola blir sambandet för skolorna nära noll.

Även analysen av individuella data i kapitel 7 pekade på att det verkade som om förskollärarna hade närmat den kollektiva och den individuella kapacitetsupplevelsen till varandra. Analysen per enhet ger alltså samma bild, om vi tar bort inflytandet från avvikande fall.

Sammantaget konstaterar vi att förändringar i anslutning till utvecklingsarbeten samspelar med kollektiv kapacitetsupplevelse av båda typerna för både förskolor och skolor. Vissa förändrade betingelser samspelar med förändringar i både den elevorienterade och den organisationsorienterade kollektiva kapacitetsupplevelsen, men bara för förskolor. Förändringar i upplevt stöd, tid för reflektion och hemmens attityder samspelar med kollektiv kapacitetsupplevelse för organisationen för både förskolor och skolor, men särskilt för förskolor. Sambanden är således fler och påtagligare för förskolor. Samtidigt ser vi att alla tio betingelserna upprätthåller samband för åtminstone någon del av analysen. Frågan är om några har varit viktigare än andra.

Förändringarnas karaktär

Med 23 enheter är det vågsamt att göra regressionsanalyser, så istället gör vi enkla korstabeller över de individuella enheternas medelvärden. Dem grupperar

²³ Som vi såg i metodkapitlet är avvikande fall ett påtagligt problem för sambandsanalyser, i synnerhet när antalet individer är litet. Här finns ju bara fyra skolor kvar att räkna med när kravet på svarsfrekvens höjs och då syns såklart bara mycket tydliga samband.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

vi i tabell 14 efter hur den kollektiva kapacitetsupplevelsen förändrats. I undertabellerna placeras enheter som inte har kvar processledarna längst ner, markerat med kryss i den kolumnen.

Sammanlagt har de 23 enheterna kategoriserats som tre med negativa förändringar, nio med obetydliga förändringar, åtta med måttligt positiva förändringar och till sist tre med stora positiva förändringar i den kollektiva kapacitetsupplevelsen. Skolorna har fler förändringar i positiv riktning (55%) än vad förskolorna har (25%), men skolorna har också fler bland dem som gått bakåt. Precis som för tabell 13 kan dock bortfallet inverka på tabell 14. Markerar vi enheterna med låg svarsfrekvens i tabellen händer det att den sämsta undertabellen (14a) blir av med en enhet (s 26) och den bästa (14d) med alla tre. De två andra blir av med två (f19 och f9 i 14b) respektive tre enheter (s21, s22, s12 i 14c). Denna alternativa kalkyl ger då två enheter med övervägande försämringar, sju enheter med i stort sett lika siffror mellan åren, fem enheter med måttligt positiva förändringar, men inga med stora positiva förändringar. Räknet per enhetstyp ger det en försämring var för skolor och förskolor, tre skolor och fyra förskolor med obetydliga förändringar samt en skola och fyra förskolor med måttligt positiva förändringar. Bilden är nu omvänd med 20 procent bättre skolor och 44 procent bättre förskolor.

Till de tre enheter, som har försämrats mer än andra i kollektiv kapacitetsupplevelse, hör Balderskolan (s15), som inte har processledare längre. Till enheterna med obetydliga förändringar hör Förskolan Vidar (f21) och Lokeskolan (s18), vilka båda har processledare samt Njordskolan (s6) som inte har det. Måttliga positiva förändringar har förskolan Frej (s25) med processledare samt Idunskolan (s12) och Frejaskolan (s21) utan processledare. Slutligen, till de tre enheterna med stora positiva förändringar, hör Torskolan (s8) med processledare och Friggaskolan (s.14) utan processledare. Men fyra av dessa enheter hör till dem, som har sämre svarsfrekvenser, vilket gör deras enkätresultat osäkra.

8. UNDERSÖKNING AV SAMBAND I DRIFT OCH UTVECKLING

Tabell 14. Skillnader i förändrad kollektiv kapacitetsupplevelse enhetsvis relaterade till förändringen i betingelser 2013-2016. Tom cell=obetydlig förändring i betingelser ($\geq -0,15 - \leq 0,15$). f= förskola; s = skola. x = enheten har ej längre processledare (pl). Enheter med intervjuer: s15 (Balder), f20 (Vidar), s18 (Loke), s6 (Njord), f25 (Frej), s21 (Freja), s12 (Idun), s8 (Tor), s14 (Frigga).

a) Negativa förändringar i kollektiv kapacitetsupplevelse

Koll.kap.	Hem att.	Sam. krit.	Sam. aut.	Stöd	Utv. redsk.	Egen-makt	Tid	Ind. kap.	Ansl.	Proc. led.
f3 (-.41)	-1.09		-.50	+59		-.58	+50	-.37	+47	-.25
s15(-.52)		-.38	-.42		-.16	-.39		-.23	+49	x
s26(-.19)	-.19				-.20	-.20	+20		+42	x

b) Obetydliga förändringar i kollektiv kapacitetsupplevelse

Koll.kap.	Hem att.	Sam. krit.	Sam. aut.	Stöd	Utv. redsk.	Egen-makt	Tid	Ind. kap.	Ansl.	Proc. led.
f20 (-.14)		+21	+16				+83		+80	-.28
f19 (-.03)	-.32			-.32	-.21	+20	-.24			-.67
f17 (+.05)		+41	+27				+40	+21	-.21	
f7 (+.06)	+52	-.20		+63	+21	+27	+60	-.15	-.33	+36
s18 (+.08)		+33	+19	-.66	+53		+49		+45	-.42
s13 (+.09)	+33				-.30	+20	+35		+24	
f11 (+.11)	-.89	+36			-.33	-.17	+55	-.21		-.34
f9 (+.13)				+89	+31		+91		+43	-.22
s6 (-.09)				+18			+78		+20	x

c) Måttligt positiva förändringar i kollektiv kapacitetsupplevelse

Koll.kap.	Hem att.	Sam. krit.	Sam. aut.	Stöd	Utv. redsk.	Egen-makt	Tid	Ind. kap.	Ansl.	Proc. led.
s1 (+.20)		+15	+25	+54	+50	-.25	+73			-.38
f5 (+.32)		-.19		+23		-.20	+67		+47	+39
f23 (+.32)		-.40	-.18	+54		+34	+1.13		+27	+31
f25 (+.43)				+49	+20		+87	+39		+63
f10 (+.46)		+28			+22	-.28	+60	+50	+27	-.23
s21 (+.38)		+63	+42	-.29	-.42	+30			+38	x
s22 (+.42)		+24	-.35	+25	+56	+48	+1,30	+45	+1.5	x
s12 (+.45)	+52	+22	+63	+79	+74	+1.01	+50		+24	x

d) Stora positiva förändringar i kollektiv kapacitetsupplevelse

Koll.kap.	Hem att.	Sam. krit.	Sam. aut.	Stöd	Utv. redsk.	Egen-Makt	Tid	Ind. kap.	Ansl.	Proc. led.
s8 (+.62)	+32	+44	+35	+1.4	+17	+37	+1,04		+62	+65
f2 (+.79)	+41	+61	+24	+84	+38	+62	+1,82	+42	+79	+17
s14(+.68)	+31	+43	+36	+73	+74	+66	+65	+24	+60	x

e) Totala förändringar i betingelserna för kollektiv kapacitetsupplevelse

	Hem att.	Sam. krit.	Sam. aut.	Stöd	Utv. redsk.	Egen-makt	Tid	Ind. kap.	Ansl.	Proc. led.	Tot.
Neg.	4	4	4	3	6	7	1	4	2	8	42
Obet.	13	7	10	7	6	6	2	13	4	2	68
Pos.	6	12	9	13	11	10	20	6	17	6	90
S:a	23	23	23	23	23	23	23	23	23	16	200

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

Tabell 14 ger en tämligen klar bild av varför den kollektiva kapacitetsupplevelsen förändras på olika sätt. Bilden är densamma oavsett om vi räknar med de 23 eller de 14 enheterna. Kollektiv kapacitetsupplevelse går bakåt om flera betingelser också går bakåt. Den förändras obetydligt om förändringar i betingelser påtagligt slår åt olika håll, både upp och ner. Den förändras måttligt positivt när de positiva förändringarna i betingelserna överväger de negativa. Den förändras starkt positivt, i fallet med 23 enheter, när flertalet betingelser också förbättras positivt. Vi tror att den exakta mixen av vilka betingelser som förändrats beror på de varierande lokala förhållandena, men att det krävts ett visst antal positiva eller negativa förändringar för att få den kollektiva kapacitetsupplevelsen att öka eller minska; man har behövt flera påtagliga bevis för att det man gör tillsammans fungerar eller inte.

Nu gäller tabell 14 den allmänna faktorn kollektiv kapacitetsupplevelse, som är mest representativ för den organisatoriska aspekten, eftersom den har cirka dubbelt så många delfrågor som elevaspekten. Om vi skulle dela in tabell 14 efter den elevorienterade kollektiva kapacitetsupplevelsen istället skulle sju enheter flyttas upp eller ned ett steg, men det skulle inte förändra den analys vi nyss gjort av hur andelen positiva och negativa förändringar i betingelserna samspelar med faktorn.

Tabell 14 ger samtidigt bilden av stora förändringar, när vi ser till alla 23 enheterna. Utom för processledarnas insatser är förändringarna dominerande positiva, vilket syns i tabell 14e. Även här måste vi dock ta hänsyn till bortfallet. Det gör vi i tabell 15, som räknar ut opinionsbalanser för de båda grupperna, det vill säga drar antalet enheter med negativa förändringar enligt tabell 4 från antalet med positiva förändringar. Dessutom visar tabell 15 förändringarna som genomsnitt över grupperna per betingelse och då används de faktiska siffrorna bakom tomma celler för obetydliga förändringar.

8. UNDERSÖKNING AV SAMBAND I DRIFT OCH UTVECKLING

Tabell 15. Förändring i betingelser för arbete och kollektiv kapacitetsupplevelse uppdelade efter alla 23 enheterna respektive efter 14 enheter med bättre svarsfrekvens: (1) Opinionsbalanser mellan antalet positiva och negativa enheter i tabell 14; (2) Medelvärden för respektive betingelses förändring, även medräknat värdena i tommarkerade i tabell 14.

	Hem att.	Sam. krit.	Sam. aut.	Stöd	Utv. redsk.	Egen- makt	Tid	Ind. kap.	Ansl.	Proc. led.
Saldo alla enheter	+2	+8	+5	+10	+5	+3	+19	+2	+15	-2
Saldo 14 enheter	±0	+2	+1	+6	+2	-3	+13	-1	+7	-2
M förändr alla enh	.02	.14	.07	.31	.13	.10	.64	.07	.36	.36
M förändr 14 enh	-.07	-.04	.00	.20	.07	-.06	.61	.04	.23	-.08

Intrycket av stora förändringar försvinner till stor del när vi fokuserar på de 14 enheterna istället för på alla. De är dock fortfarande påtagliga för tiden, anslutningen och stödet. Räknar vi rangkorrelation på balanserna blir de märkligt nog mycket lika; korrelationen är över 0,90. Det betyder att tendenserna i båda grupperna går åt samma håll, men att enheterna med låg svarsfrekvens är betydligt mera positiva, det vill säga mera positiva än de var vid förra mätningen då svarsfrekvensen var bättre.

Sammantaget, sett till enheter med hyfsad svarsfrekvens, har positiva förändringar skett. Upplevelsen av tid för eftertanke och reflektion har ökat, anslutningen till frivilliga utvecklingsförsök likaså. Även stödet vid problem och förändringsbehov upplevs ha ökat.

Förändringar och processledarna

Till sist kastar vi mer ljus över processledarna genom att göra rangkorrelationer för förändringarna på de enheter som har processledare och hur värderingen av deras insatser samvarierar med de övriga måtten. Det visas i tabell 16. I tabellen har förskolorna fått en egen rad, men inte skolorna, eftersom de bara är fem. I undre delen av respektive rad finns korrelationerna enbart för enheterna med den bättre svarsfrekvensen.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

Tabell 16. Rangkorrelationer mellan förändringar i värderingen av processledarinsatser, kollektiv kapacitetsupplevelse och övriga betingelser för den senare. N, alla enheter = 23 och alla förskolor = 12; N när enheter med lägre svarsfrekvens är borttagna, skolor + förskolor = 14 och förskolor = 9.

Proc. led. insats	Koll. kap. org	Koll. kap. elev	Stöd	Hem. att.	Egen-Makt	Tid	Utv. red.	Ind. kap.	Sam- arb. krit.	Sam- arb. aut.	Ansl.
Alla 14	+0.45 +0.51	+0.44 +0.51	+0.59 +0.54	+0.51 +0.22	+0.44 +0.54	+0.43 +0.46	-0 +0.02	+0.27 +0.48	-0.21 -0.33	+0.19 -0.06	-0.02 -0.38
Försk. alla 9	+0.59 +0.73	+0.33 +0.55	+0.48 +0.54	+0.65 +0.35	+0.38 +0.56	+0.39 +0.58	+0.39 +0.58	+0.29 +0.52	-0.46 -0.18	-0.01 +0.07	-0.26 -0.51

I sju av de elva kolumnerna talar siffrorna samma språk: Påtagliga positiva samband mellan bedömningen av processledarnas insatser och betingelserna för arbetet. I dessa sju avseenden krediteras alltså processledarna för enheternas framgångar och tappar poäng med enheternas motgångar.

Beträffande utvecklingsredskapen har skolorna olika åsikter om huruvida processledarna har med redskapens förändring att göra, vilket ger ett noll samband. Den ena av dessa skolor är Lokeskolan, vars kvalitativa data talar emot enkätplaceringen för processledarna. Tar vi bort den försvinner dock inte noll sambandet.

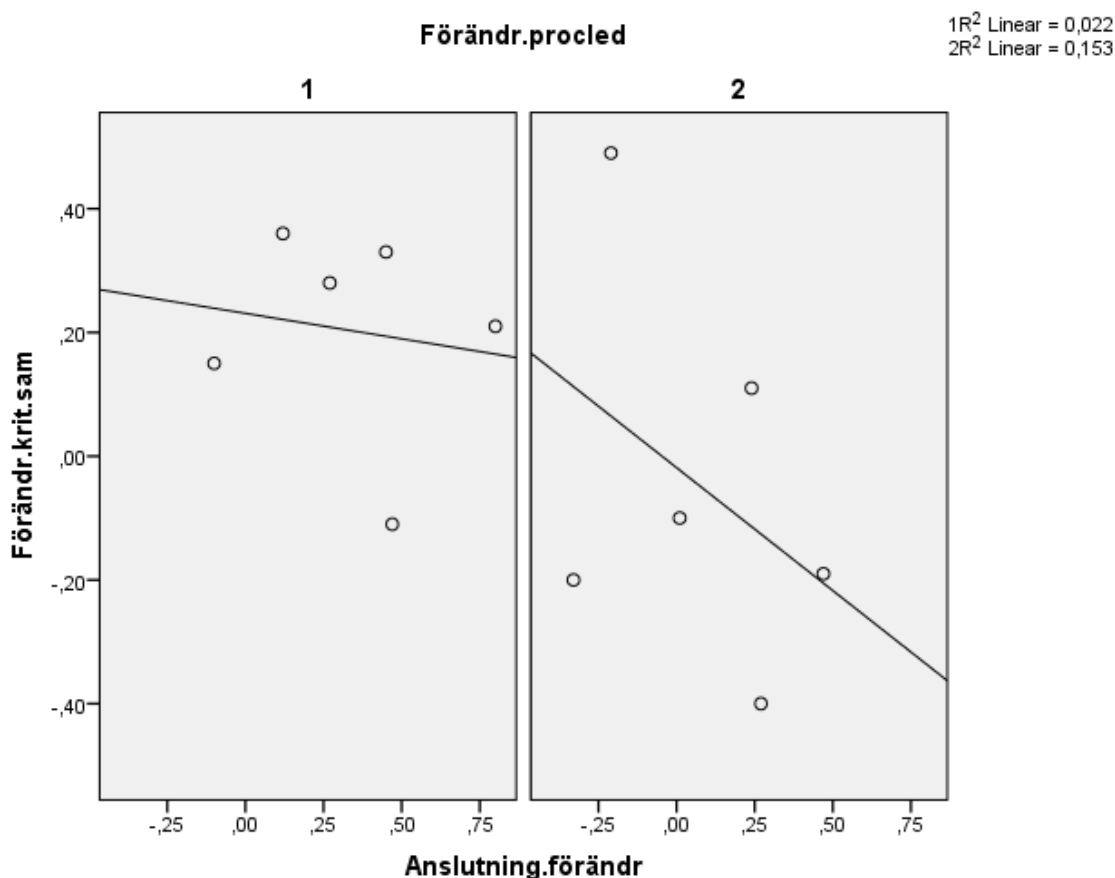
Det autonoma samarbetet på förskolorna ser inte ut att beröras av processledarnas insatser och för skolorna är sambandet klart positivt, men bara om alla räknas med oavsett bortfall i svar. Den säkraste tolkningen är därför att det autonoma samarbetet inte påverkas av processledarinsatser.

Det kritiska samarbetets förändring har negativa samband i alla grupper. Det antyder att framgångsrika processledare tränger undan det spontana kritiska samarbetet. Tolkningen är att personalen då dras in så många fler aktiviteter att något måste undvaras. Sambandet ser inte helt annorlunda ut om vi tillför faktorn ökning eller minskning av anslutningen till frivilliga förändringsarbeten (figur 8), men någon skillnad gör det. Anslutningen är ju i tabell 16 också mestadels förknippad med processledarinsatsen i negativa samband. Det vi ser i figuren är att det kritiska samarbetet drivs nedåt både av positivt värderade processledare och ökande anslutning till frivilliga försöksverksamheter, som ligger nära barnen och eleverna. Det senare är innebörden i frågan om anslutning²⁴ och dessutom i kritiskt samarbete. Det verkar som om det spontana nära samarbetet kring barnen makar åt sig åt liknande, men mera organiserat samarbete. Det kan

²⁴ Frågan gäller ”förbättringsprojekt av olika slag som gäller relationen till barnen, undervisning, elevvård edy?”

8. UNDERSÖKNING AV SAMBAND I DRIFT OCH UTVECKLING

vara positivt, men på lång sikt kan det också underminera en spontan förnyelsekraft i verksamheten.

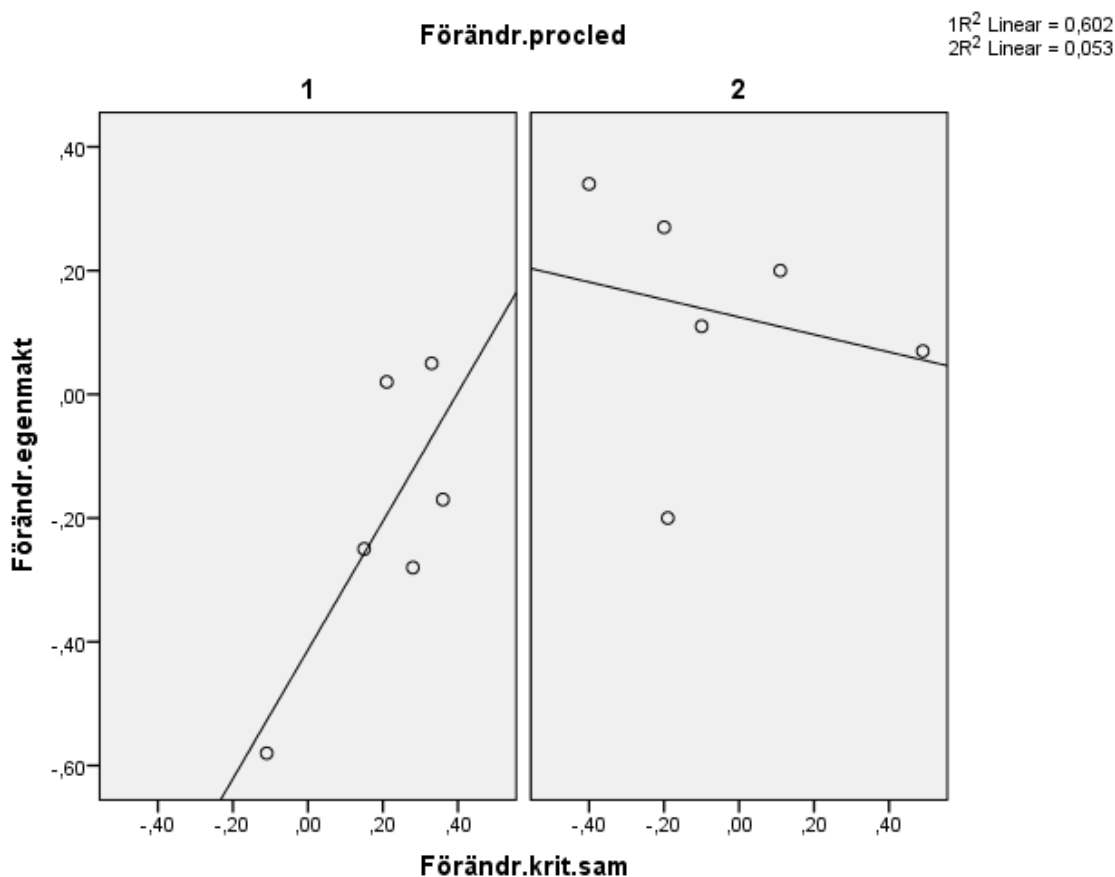


Figur 8. Samband mellan enhetsvisa förändringar i kritiskt samarbete, anslutning till frivilliga förbättringsförsök samt synen på processledarnas insatser (medelvärdesförändring över tre år). Enbart enheter med bättre svarsfrekvens. Förändring proc.led 1 = sämre; 2 = lika eller bättre.

En avslutande fråga kan vara om detta har att göra med upplevelsen av egenmakt. I ett prickdiagram framstår anslutning till förändringsförsök nära barnen som positivt relaterat till egenmakt. Ju mer man anslutit sig, desto bättre egenmakt tycker man sig ha. Detta samband är likadant vare sig processledarinsatser har blivit bättre eller sämre. Det blir dock lite annorlunda om kritiskt samarbete relateras till egenmakten istället. Det visas i figur 9. När processledarinsatserna har gått bakåt har kritiskt samarbete och egenmakt en positiv relation. Vi kan anta att processledarna inte är så ingripande då, men istället stärker det kritiska

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

samarbetet känslan av egenmakt. När processledarnas insatser blir mera uppskattade eller erkända, som i den högra rutan i figuren, sjunker emellertid egenmakten något med ökande kritiskt samarbete²⁵.



Figur 9. Samband mellan enhetsvisa förändringar i kritiskt samarbete, egenmakt samt synen på processledarnas insatser (medelvärdesförändring över tre år). Enbart enheter med bättre svarsfrekvens. Förändring proc.led 1 = sämre; 2 = lika eller bättre.

Lägg märke till att enheternas förändring i egenmakt i högra rutan är större än i vänstra rutan i alla fall utom ett. Det speglar det positiva sambandet i tabell 16 mellan processledarinsatser och egenmakt. Processledarnas mera intensiva arbete i högra rutan får dock egenmakten att öka något när det kritiska samarbetet går ner och tvärtom. Det kan handla om att egenmakten på de här enheterna mår bättre när processledarnas aktiva insatser har drivit undan det kritiska spontana samarbetet något.

Sammantaget finns ett positivt samband mellan bedömningen av processledarnas insatser och såväl den elev- som organisationsinriktade kapacitetsupp-

²⁵ Det som ser ut som ett avvikande fall längst ned i rutan påverkar inte sambandet påtagligt.

8. UNDERSÖKNING AV SAMBAND I DRIFT OCH UTVECKLING

levelsen, stöd vid problem och utvecklingsbehov, hemmens attityder, egenmakt, tid och individuell kapacitetsupplevelse.

Sammanfattning av samband

Räknat på de 14 enheterna med acceptabel svarsfrekvens har två enheter försämringar i den kollektiva kapacitetsupplevelsen, sju enheter ungefär samma värden och fem enheter förbättringar. 44 procent av förskolorna i denna grupp har förbättrats och 20 procent av skolorna. På ett sammanslaget mått på två aspekter av kollektiv kapacitetsupplevelse, där det ena handlar om arbetet med eleverna och det andra om organisation, gemensam problemlösning och utveckling, ligger kapacitetsupplevelsen högst för elevaspekten, men organisationsaspekten har förändrats mest.

Av de tio betingelser som enkäten mätte för arbetet, förutom den kollektiva kapacitetsupplevelsen, har vi kunnat identifiera större positiva förändringar på enhetsnivå för tid för reflektion, anslutning till frivilliga förändringsarbeten och stöd vid problem och förändringsbehov.

Beträffande sambanden mellan förändrad kollektiv kapacitetsupplevelse och förändrade betingelser, tyder analysen på att lokala förhållanden avgör exakt vilka betingelser som växlas in som förändrad kollektiv kapacitetsupplevelse, men förändringarnas antal eller bredd avgör åt vilket håll den gemensamma tolkningen lutar. Förskolor har förändrats mer än skolor både vad gäller betingelser och kollektiv kapacitetsupplevelse. Förskolornas kollektiva och individuella kapacitetsupplevelse har dessutom klart närmat sig varandra under perioden. Förbättras utvecklingsredskapen och får en bättre relation till kollektiv kapacitetsupplevelse i organisationsaspekten, blir det ett indicium på att man gemensamt klarar både problemhantering och utvecklingsfrågor bättre. Denna tolkning och generalisering sker alltså mer genomgående på förskolor.

Processledarnas insatser värderas positivt i relation till positiva förändringar i sju av de mätta betingelserna och samtidigt negativt om betingelserna upplevts sämre. För relevansen i utvecklingsprojekt, fortbildning och utvärdering finns dock det en tydlig relation till processledarnas insatser enbart för förskolorna och motstridande relationer för skolorna. Denna slutsats gäller enheter med bättre svarsfrekvens.

Egendomligt nog har det kritiska samarbetet negativa samband med värderingen av processledarinsatserna. Framgångsrika processledare verkar tränga undan det spontana kritiska samarbetet och tvärtom. Samma sak händer när

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

anslutningen till utvecklingsarbeten på enheterna ökar. Denna anslutning är positivt relaterad till upplevelsen av egenmakt. Även kritiskt samarbete är positivt relaterat till egenmakt, men bara om processledarna har blivit mindre aktiva. När deras aktivitet ökar tränger de i viss mån undan spontant kritiskt samarbete och egenmakten ökar. Känslan av egenmakt verkar alltså positivt relaterat till samarbete, men på olika sätt beroende på hur utvecklingsarbetet organiseras. På enheter med mera aktiva processledare har egenmakten blivit ganska beroende av dem, annars är de beroende av spontant kritiskt samarbete.

Beträffande förändring i processledarnas självkänsla i rollen visar olika analytiska ansatser olika resultat. En modell pekar på att processledarnas självkänsla har stärkts då personalens samarbete upplevts öka medan en annan visar att processledarnas självkänsla har stärkts när utvecklingsredskapens relevans upplevts öka. Det är en rimlighetsfråga vilken modell som är mest trovärdig. Vi tror på båda. Samarbetet är då som golvet som självkänslan vilar på, utvecklingsredskapen är den största hissen som för dem upp eller ner.

9. Spår av orsakssammanhang

I kapitel 3 presenterade vi begreppet generativa mekanismer, mekanismer som arbetar för eller emot de ansvariga för ett ”program” när de realiserar sin planering (Pawson & Tilley, 1997). Det så kallade programmet här är processledarna och de uppdrags- och processdrivna utvecklingsorganisationer som vi sett att vissa enheter har realiserat. Mekanismer är vanor, normer, kunskap, attityder och resurser, som får människor att vilja det ena eller det andra, eller ha lättare och svårare att uppnå det de önskar. Mekanismer är ofta institutionaliserade genom att de växt fast som en tradition och en särskild logik för hur man tänker eller agerar på ett visst ställe eller i en viss yrkeskategori. Detta skapar i hög grad människors förväntningar på andra och föga förvånande försvarar man ofta den logik man blivit van vid. Nya program syftar emellertid, om de tas på allvar, till att byta ut eller modifiera sådan logik.

I detta kapitel beskriver vi, utifrån intervjuerna med skolledare, processledare och pedagoger på fyra enheter, tre ”besvärliga” och åtta ”lovande” mekanismer för processledare och uppdrags- och processdrivna utvecklingsorganisationer. Mekanismerna ger nycklar till att förstå den kausala situation som aktörerna befann sig i. Samtidigt får vi vittnesbörd om hur programmet i fråga har identifierat både mekanismer och de medel som de intervjuade tror leder till framgång eller motsvarar vad de uppfattar som sina och verksamhetens behov.

Besvärliga mekanismer

De besvärliga mekanismer vi har identifierat är ”tröghet och kommunikationssvårigheter”, ”ny och oklar roll” samt ”tydlighet och tid”. Dessa sägs överlag vara överståndna problem, men vi förstår att de ändå är, eller har varit, ganska vanliga diskussionsämnen.

Tröghet och kommunikationssvårigheter tas upp på en förskola och en skola. Det innefattar ett latent motstånd hos personalen, som exempelvis uttrycker att ”vi får ju aldrig jobba ifred”. Det tyder på att de inte vill eller kan hänga med. En del pedagoger ”följer inte strukturer, trots att vi arbetat med detta länge”. En del har inte förstått basala saker som att ”svara på mejl”. Kommunikation förs heller inte alltid vidare från person till person. Alla uppdaterar sig inte på nätet

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

där processledarna regelbundet lägger ut information, vilket skapar irritation. ”Det blir missförstånd ibland. Informationen kanske inte går fram till alla. Då blir det ju frågetecken och gissningar. Det är rätt mänskligt”, säger en grupp pedagoger.

På tre av de fyra enheterna gjordes antydningar om processledarrollen som en *ny och oklar roll* trots att den introducerades för flera år sedan. ”Jag tror att de är lite förvirrande fortfarande. Det blir ju kanske att de ser oss som samordnare snarare än processledare. Man kommer till mig först och sedan så tar vi det vidare till chefen”, uttryckte en processledare. Oklarheten kunde i början leda till felaktiga förväntningar på att processledare skulle ”göra jobbet” när de i realiteten skulle försöka få alla att engagera sig mer. I intervjuerna signalerade pedagoger emellertid att man nu ”vet att någon är ansvarig och då vet man att man då inte behöver göra allt, utan att någon har koll.” Tidigare avundsjuka kring uppdraget som processledare och förstelärare från andra pedagoger hörs inte längre, men kan leva kvar i samtalsämnen som man är försiktig med. Det finns också processledare som saknat uppföljning i sin roll från skolledarna kopplat till verktyg och uppgifter. Någon ansåg att den första arbetsbeskrivningen var alldeles för ”massiv”. Detta är något att ständigt vara uppmärksam på, enligt en av rektorerna: ”vissa uppdragsbeskrivningar får vi justera om för att processerna har tagit nya vägar eller att vissa delar inte har hunnits med”.

På enheterna fanns vidare en gemensam erfarenhet om *tydlighet och tid*. Man kan inte vara tydlig nog i information samt om roller och intentioner. Tekniken har underlättat genom att det mesta som rör enheten nu finns digitalt och är tillgängligt för alla. I synnerhet gäller tydligheten processledares och andra mellanledares uppdrag. ”Jag tror att processledarnas har fått en mycket tydligare roll. Att vi har koll på vem som har uppdrag. Bara det att de gjorde en gemensam presentation för oss allihop på planeringsdagarna. Med uppdragen. ’Det här ska komma!’ ’Det här ska vi jobba med!’ Och att de stod där framme och höll i det.” Men tydlighet hjälper inte om tiden saknas. Brådska rör till saker. Personalen förväntar sig att tid avsätts för att processer ska kunna drivas. Tiden krävs för att ”processen ska gå vidare, för att diskussionen ska lyftas till ett teoretiskt plan.” Utan tid blir utvecklingsarbete övermäktigt. ”En förutsättning är att det finns luft i systemet, så att inte allt ligger kloss i kloss.” Rektorerna har fokuserat på färre processer, enligt pedagogerna på skolorna: ”Att det går att driva så bra som de gör är för att vi inte har för mycket. Vi fokuserar.”

Lovande mekanismer

De lovande mekanismer som vi har identifierat är ”visa upp sig för kollegor och se varandras styrkor”, ”samarbete över gränser”, ”bättre möteskultur”, ”länkning mellan ledning och personal”, ”många uppdrag och brett deltagande”, ”systematik i utvecklingsprocesser”, ”förbättring för barnen” samt ”nyheter och stimulans utifrån”.

Att *visa upp sig för kollegor och se varandras styrkor* beskrivs på samtliga enheter. Det har varit smått revolutionerande för andan och för flera pedagogers professionella självförståelse. Det är i hög grad processledarna tillsammans med skolledarna som iscensatt idén. En av förskolecheferna framhöll att: ”Alla förskollärare arbetar med ett pedagogiskt reflektionsprotokoll. Där skriver man kontinuerligt hur man arbetar med olika processer, med IKT, med matematik, hur man arbetar med språket.” Reflektionerna delges sedan andra på workshops. På skolorna har pedagogerna övat sig i observationer av varandra med learning studies respektive speglingar kopplat till bedömningar, kvalitet i planeringar och hur planeringar omsätts i praktiken. Speglingen började med att alla pedagoger läste en bok om språkutveckling. De beskrevs som roliga och meningsfulla: ”Där lärare skuggar varandra har man en enorm potential.” Skuggningen var det pedagogerna fortsatte med. ”Vi observerade tydlighet och kommunikation med eleverna, på lektionen, vad eleverna skulle lära sig och hur det kommunicerades. Sen hade vi en utvärdering och pratade om det. Sen har vi setts varannan vecka. Vi har haft rena ämnesträffar där vi diskuterat lektionsupplägg och idéer.” Pedagogerna beskrev att de ”har blivit mer amerikanska. Vi är stolta över att visa vad vi gör. Vi är inte längre så oroliga.”

Samarbete över gränser har ökat på enheterna, både mellan stadier och förskoleenheter. På små enheter kan det vara svårt med dynamiken i trivsamma samarbeten som fastnat i sina roller. På gemensamma arbetsplatsträffar och planeringsdagar sätts arbetsgrupper ihop över gränserna. En förskolechef beskrev utmaningen att skapa ”vi-känsla” och en ”gemensam pedagogisk plattform”. Som nämndes i fallbeskrivningarna (kapitel 4) har en av skolorna bundit samman stadierna inom en ämnesgrupp för språkutveckling. Att lära av varandra och få kunskap om helheten i detta ämne har engagerat. Rektorn uttryckte att ”Det som kan göra mig glad är när man har en studiedag, så sätter man sig inte längre grupperat i arbetslagen utan blandar sig, till exempel vid frukosten i morse. Man är nyfiken på vad andra gör. Man är inte längre bara intresserad av sitt lilla.” Pedagogerna vidimerade detta: ”Vi träffas och möts över gränser.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

Innan jobbade vi bara i arbetslagen, nu har vi har fler gemensamma träffar. Skolkulturen har verkligen förändrats. Innan var det mer som små öar.”

Bättre mötesstruktur togs upp på samtliga enheter utifrån olika aspekter. Pedagogerna på en av skolorna beskrev skillnaden mellan då och nu: ”När jag började här 2012 hade vi rundabordsmöten varje onsdag. Vi har inte dessa informationsmöten längre och det är så skönt att slippa det. [...] Vi har fler pedagogiska samtal nu.” Den bättre strukturen på möten har tydligt inspirerats av processledarutbildningen. En processledare sa: ”Jag har följt upp [...] och varit samtalsledare. Det är mycket struktur i de träffar vi har haft [...] det var ju under utbildningen fick vi en insikt i vad som finns. Vi fick testa alla. Nu kan vi använda de olika verktygen ... Lyssna in alla. Det tror jag var något som ändrade mycket i våra mötesstrukturer.” På en förskola vill processledarna att alla i personalen ska kunna leda möten: ”Nu ska vi börja ha ett rullande schema. Vi ska turas om att vara ordförande och sekreterare. Alla måste vänja sig vid att driva, för annars händer inte mycket när vi är borta. De har varit vana vid att åka med på tåget.”

Länkning mellan ledning och personal togs enbart upp på förskolorna, vilket torde bero på att de består av flera enheter. En processledare uttryckte att chefer inte har ”möjlighet att hinna med att driva neråt i alla områden. Ja, både uppifrån och ned. Vi tar upp saker från våra kollegor och ner saker från chefen. På något sätt flätas det samman när vi har våra möten ihop. Cheferna hade blivit nerringda om inte vi hade funnits.” Pedagoger på den andra förskolan gav liknande upplevelser: ”Ja, det är skönt att veta vem man kan vända sig till om man behöver hjälp med något. Någon som har lite mer ansvar. Ja och i och med att [hen] är på plats nästan alltid. Vi jobbar ju tillsammans ... Det är bättre att [hen] delegerar vidare vissa uppgifter och gör oss inkluderade. Så det funkar jättebra.”

Många uppdrag och brett deltagande i utvecklingsarbete framkom på samtliga enheter. Enkäten visade att det idag är fler än enbart processledare och förstelärare som frivilligt ansluter sig till utvecklingsarbete som rör barn och elever (se kapitel 7). Förskolepedagoger lyfte fram det goda samarbetet i arbetslaget och att arbetslaget driver processer gemensamt. Båda skolorna har många förstelärare, men ”Andra sätter igång ändå och får gehör för det, även om de inte kan bli förstelärare.” En rektor betonade att pedagogerna alltid har möjlighet att driva sina goda idéer. Arbetskulturen har förändrats från att var och en tidigare gjorde sitt till ”att man vill göra gemensamma saker” och från ”många långa möten där vi satt och diskuterade saker som inte ledde någon vart” till att vare sig det är drifts- eller utvecklingsfrågor som diskuteras så kommer man bättre till sak och

9. SPÅR AV ORSAKSSAMMANHANG

gemensamma åtaganden. Pedagoger vittnade om att önskemål från ledning och personal nu bättre möts upp. Det är också tydligt vem man ska vända sig till i specifika frågor medan uppdrag tidigare fördelades och kommunicerades slentrianmässigt: ”Var man inte här fick man skriva upp sig på det som fanns kvar.” En rektor påtalade att uppdragen bör vara intensiva, men avgränsade. ”Vi har många i personalen som vill väldigt mycket. Min roll är dels att stoppa och säga good enough, vilket kan vara svårt ibland och att prioritera det som alla ska göra.”

Alla fyra enheter är på väg mot en större *systematik i utvecklingsprocesser*. Följande punkter kom ofta upp:

- kunna driva aktioner
- ledningens roll att fördela och följa upp uppgifter
- mellanledares roll att vara bollplank och experter på vissa processer
- klar arbetsgång från idé till implementering
- kunna prioritera, avgränsa och göra uppgifterna hanterliga
- lägga uppgifter och processer nära det vardagliga arbetet
- sträva mot en gemensam kvalitet

Arbetsätt för att driva aktioner har etablerats, även om pedagogerna på en av förskolorna precis har landat i det: ”Jag kan se att det inte är ett väl inarbetat arbetsätt än, vi har inte själva struktur på hur vi får en aktion. Men vi ska jobba med det.” Processledarna på skolorna betonade särskilt att rektorerna påverkat processen mest: ”Ledningen styr upp och följer upp och även om vi är delaktiga i processen är det en tydligare styrning. Det gör att man själv blir tryggare i processen.” Mellanledarna spelar en viktig roll i systematiken. Processledarna beskrev att pedagogerna förväntar sig att de reder ut oklarheter, håller i ”trådarna” och förenklar så att utvecklingsarbetet kan göras. ”Vi ska vara pålästa på arbetet, så att de kan komma till oss om man har frågor, så som jag upplever det.” För att klara det hävdade processledarna att de behöver ha helheten klar för sig, att ”vi ser den röda tråden från pedagogiskt ledarskap till barngruppen, att det fungerar.” Det behövs en klar arbetsgång och en sådan beskrev en rektor på följande sätt: ”Vi fördelar arbetet. Några gör ett förslag. Vi går ut med det i arbetslagen. Sedan tar vi beslut om ramar och sedan går vi vidare med innehållet...” Gången presenterades vidare och kan tänkas ha bidragit till de prioriteringar som pedagoger påpekade saknades tidigare; mycket skulle göras, men inget hände.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

Avgränsning till hanterbara helheter och färre utvecklingsprocesser, som dessutom ligger nära det vardagliga arbetet, har underlättat prioriteringarna. En pedagog uttryckte att ”Det får inte vara för mycket uppförsbacke, utan utvecklingsarbetet ska lätt kunna smälta in i det andra arbetet. Det ska vara rimligt. Så har det varit med observationerna, genrepedagogiken, bedömning och matlyftet.” Att strukturen har underlättats av mallar för exempelvis observationer av varandra samt för bedömningen av elevers prestationer och utveckling togs upp i flera intervjuer. Mallar har uppenbarligen underlättat förståelse av och utbyte kring det nya. Processledare och förstelärare har tillverkat mallar och fått mallar från centrala stödfunktioner. Mallar spelar också en roll för en gemensam strävan att nå samstämmighet på fler områden. För flera pekar samstämmighet mot en hög och jämn kvalitet i arbetet. Nu är kvaliteten för personberoende. På skolorna betonades att vi ”måste veta vad vi ska göra och varför. Det ska inte vara ett plockepinn.” På den ena förskolan framhölls att ”målet är att kvaliteten ska vara så stark, att oavsett vem som lämnar så ska arbetet fortgå”.

En vanlig akilleshäla för pedagogisk utveckling verkar vara att komma från prat till *förbättring för barnen*. I intervjuerna på samtliga enheter berättades dock om förändringsförsök som nådde barngrupperna och klassrummen. På en av skolorna nämndes handledning i genrepedagogik i klassrummet med pedagoger och elever. På en av förskolorna lyftes uppdragsbaserat lärande med interaktiva digitala verktyg som exempel. ”Vi gör animerade filmer och så ber karaktärerna barnen om hjälp, till exempel om hur man lever som människa på jorden. Det var när vi arbetade med rymdnissarna. Men karaktärerna vill fortfarande lära sig saker. [...] Det är jätteroligt och barnen älskar det framför allt.” Digitala verktyg nämndes även på den andra förskolan: ”Vi har en IKT-pedagog här. [Hen] hjälper oss med allt, teknisk support när apparaterna strular, tips på appar, hur man kan spela in. Vi planterade ärtor. Då satte [hen] belysning på sitt rum under ett helt dygn och såg hur ärtorna dansade. [...] Det var helt otroligt.”

I nästan alla intervjuer togs möjligheten att få in *nyheter och stimulans utifrån* upp. Behovet av detta är en vanlig mekanism bland pedagoger ända sedan folkskollära föreningen på 1800-talet ordnade sina årliga möten med föreläsningar och diskussioner. Tre typer av externa kontakter nämndes:

- Kontakt med fortbildning, högskolor och forskning
- Kontakter för att publicera sig
- Nätverk med kommunen, andra skolor och andra kunskapscentra

9. SPÅR AV ORSAKSSAMMANHANG

Fortbildning och erfarenhetsutbyte verkar ha fått en nytändning. Processledarna på en av skolorna uttryckte att diskussioner om skolutveckling har blivit vanligare, liksom att flera får åka på samma sak. Skolledarna ser till att skicka pedagoger på det enheten har behov av. Vi såg i kapitel 8 att utvecklingsredskapen fortbildning, utvecklingsprojekt och utvärdering hade stor betydelse i utvecklingsprocesser. På enheter med processledare var detta framför allt påtagligt på skolorna, där relevansen i de tre redskapen ökat klart och allra mest för fortbildningen.²⁶ Processledarnas åsikt om fortbildningen har förbättrats mer än övriga pedagogers. Från intervjuerna förstår vi också att det framför allt är processledarna som fått åka på fortbildning och därefter sprida idéer till övriga. Intervjuerna på skolorna vittnade vidare om inhyrda experter till skolorna med uppföljning i klasserna och uppgifter mellan tillfällena: ”Vi tvingades att prova. Benägenheten att utvecklas bli större när man vet att det följs upp.” Vi tror att den bättre relevansen hos fortbildningen är det stora som hänt när det gäller externa kontakter. Inspiration till sådant kan också ha hämtats från det statliga matematiklyftet, som alla talade väl om.

Alla talade även väl om forskning och vikten av att hålla sig à jour, utan att fasta former för det däremot beskrevs. Lesson studies och learning studies betonades på en av skolorna som ”forskningsbaserat” samtidigt som det bygger på ”beprövad erfarenhet”. På förskolorna berättade processledare och pedagoger att de försökte få artiklar om sina projekt publicerade på sajter med pedagogiskt innehåll. Processledarna där riktade slutligen kritik mot att inte ha något aktivt nätverk i kommunen: ”Vi hade önskat en återträff med påfyllning för oss processutvecklare, det är ju fem år sedan vi gick utbildningen. Allt förändras ju, så det finns ju ny forskning på området.” Känslan av övergivenhet framkom även i enkätsvaren. Det kommunala intresset för enheten bedömdes som bra av mindre än en femtedel av personalen båda åren. För processledarna hade det minskat från 68 procent till 28. Personalens uppfattning om det kommunala stödet till processledarna sjönk från 32 procent till 8. För processledarna själva hade den positiva opinionen sjunkit från 41 till 12 procent.

²⁶ Förbättringen för förskolorna är mera blygsam och för deras processledare syns till och med en liten försämring. Det stämmer inte med bilden på de intervjuade förskolorna och ser vi i detalj på enheterna enkätsvar, så har förskolan Vidar en remarkabel förbättring i synen på fortbildningen medan förskolan Frej ligger stilla med en hög uppskattning.

Tolkning utifrån identifierade mekanismer

De generativa mekanismer som vi har presenterat ovan hänger väl samman både teoretiskt och praktiskt. I detta avsnitt visar vi hur. De besvärliga mekanismerna pekar på grundläggande förutsättningar som tillfälligt eller under längre tid inte har tillgodosetts. Mer än de lovande handlar de om en grund att stå stadigt på. Tydlighet och tid måste åstadkommas för att de lovande mekanismerna inte ska slitas sönder eller erodera i utmattning.

De besvärliga mekanismerna är väntade; det vore konstigt om man inte måste arbeta med sådant. Intressantare är att se på den motbild av den tidigare arbetskulturen som lyfts fram under de lovande mekanismerna. Särskilt på de två skolorna underströks hur annorlunda den nuvarande arbetskulturen är. Tidigare eller kvardröjande vanor karaktäriserades som ”plockepinn”, ”öar” samt många och långa möten ”som inte ledde någon vart.”

Det finns en berömd institutionell teori om ”organiserade anarkier” och bland dem särskilt en teori om ”soptunnerationalitet” (Cohen, March & Olsen, 1972). En sådan rationalitet kännetecknas av att beslut och val antingen inte händer eller händer utan en rationell process bakom. Tre aspekter framhålls: 1) deltagande i beslutsprocesser är instabilt och växlande, 2) teknologin för beslut är oklar och 3) för saken ovidkommande preferenser förs in. Personer, problem och lösningar flyter därför omkring i processen. Viktigt är emellertid att detta är kännetecknen på den gemensamma beslutsprocessen. I enskilda klassrum, avdelningar och ämnesgrupper kan ett väl organiserat arbete ändå pågå och besluten fattas på rationella grunder, men eftersom den gemensamma beslutsprocessen fungerar dåligt får den inga konsekvenser för individerna eller de mindre grupperna. Ett internt utvecklingssystem har då liten chans att bli effektivt.

Teorin om soptunnerationalitet ansluter här till begreppet ”löst kopplat system” (Weick, 1976). Med fast koppling reagerar hela systemet på delarnas processer. Lös koppling finns där individer eller mindre grupper vill skydda sig från andras inblandning, vare sig det är kollegor, ledning eller utomstående. Behovet av lös koppling motiveras av en institutionell ”förtroendelogik” (Meyer & Rowan, 1977), där man försäkrar att man litar på varandras kompetens bara man slipper få sin egen praktik uppvisad eller direkt ifrågasatt. Det är klart att förändringsinitiativ lätt går vilse i löst kopplade organisationer där snarare konkurrerande egenintressen styr.

9. SPÅR AV ORSAKSSAMMANHANG

Båda ovan nämnda teorier har ifrågasatts. Boyd och Crowson (2002) hävdar att man till en början inte förstod att lös och fast koppling kan existera samtidigt inom samma organisationer och att det kan vara fördelaktigt. Stacey (1996, s. 88) tänker att driftsorganisationen kan vara fast och utvecklingsorganisationen löst kopplad. Den dagliga driften mår bra av fasta normer och rutiner, men utveckling behöver en lösare styrning för att stimulera initiativförmåga och kreativitet. Bendor, Moe och Shotts (2001) ser soptunnerationaliteten mer som en metafor för vissa existerande mönster än en trovärdig teori om hur organisationer utvecklas. Den räknar inte med att ledning och huvudmän kan införa strukturer som tyglar anarkin och vänjer personalen vid att se fördelar i ledning och samarbete. Den tar inte heller hänsyn till att personalen kan byta värderingar om ledning och samordning samt om vad som ligger i deras egenintresse; de ser inte detta som hotfullt längre, utan som stödjande. I Helsingborg tolkar vi att båda dessa händelser kan vara på gång i de uppdrags- och processdrivna utvecklingsorganisationerna. Några mekanismer är särskilt intressanta.

En förtroendelogik av ovan anförd art skyr insyn i den egna verksamheten, men här visas hur personalen lärt sig att uppträda inför varandra, berätta om sitt arbete och stödja varandra i detta. Det är ett brott mot den individualism och privatism som utbildningssociologin sett som vanlig bland lärare (Rosenholtz, 1989). Här visar det sig också vara ett brott för förskollärare, vars samarbete ofta ansetts ha starkare rötter än lärares. Brotten orkestreras av rektorer, förskolechefer och processledare. Att ”visa upp sig för kollegor och se varandras styrkor” går lätt samman med ”många uppdrag och brett deltagande” liksom ”samarbete över gränser”. Fler än tidigare i personalen söker uppdrag för att de ger utrymme för egna initiativ och egen kreativitet, men också för att det innebär ett ansvar inför kollegerna och hela enheten, vilket båda stärker självkänslan. Skolledare anstränger sig att ta vara på enskildas initiativförmåga, delegerar uppdrag och följer upp dem. Detta är ett växande västerländskt fenomen. Seashore (2009) och andra har myntat ”professional communities” för lärardriven förändring. Studier har visat att skolledarnas stöd är nödvändigt för att stärka lärares ägandeskap av pedagogiska förbättringar.

Vi har därmed antytt att ett kännetecken på soptunnerationalitet, närmare bestämt instabilt deltagande i beslutsprocesser, inte gäller i våra fall. Stabiliteten kommer från att många söker uppdrag både av eget intresse och med vilja att bidra till helheten och därmed deltar i de gemensamma besluten om framtiden. Processledarna verkar ha betytt särskilt mycket för att disciplinera mötestrukturen på enheterna. I forskningsöversikten nämndes en skola som byggde

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

samman sina drifts- och utvecklingsorganisationer (Lander, 2009). En ny tillsatt rektor startade hela förändringsprocessen genom att intensivt träna arbetslagen i bättre mötesdisciplin. Detta kan ses som en teknologi för beslutsfattande, soptunnetationalitetens andra fallerande kännetecken, och har varit framgångsrik både i exemplet och i Helsingborgsfallen. Uppdragsformuleringen som form för utvecklingsarbete i särskilda processer kan ses som ännu en sådan klagörande teknologi.

”Bättre mötesstruktur” ger förstås bra förutsättningar för ”systematik i utvecklingsprocesser”. Att systematiken åtminstone delvis verkar drivas av en strävan mot gemensamma kriterier på kvalitet motsäger det tredje kännetecknet för soptunnetationalitet, att i sak ovidkommande preferenser blandar sig i och avgör de val man gör. Det motsägs också av ”förbättringar för barnen”. Det är dit förbättringsarbetet syftar. Blossing (2010) har visat hur pedagoger i förbättringsförsök gärna pratade om förändringar, men sällan omsatte pratet i handling i klassrummen när en grundläggande förbättringskultur saknades. Till en sådan kultur torde höra att lära sig driva processer med systematik.

Avslutningvis vill vi peka på ytterligare ett par saker vi tror skapar förbättringskulturer på de fyra enheterna. I ”systematik i utvecklingsprocesser” ingår att avgränsa hanterliga förändringsuppgifter nära det vardagliga arbetet. Detta implicerade att mallar liksom närheten till vardagen förenklade lärandet av nyheter och gemensam hantering. Mallar fungerade som viktiga artefakter som gav något fast (reifierat) att samlas kring och utsätta för gemensam tankemässig och handfast prövning (deltagandet). Mallar byggde samman reifiering och deltagande i meningsskapande processer. Det är så lärande hålls samman i sociala processer (Wenger, 1998).

I utvecklingsarbete involveras alltid förändrade repertoarer, samlade beteendemönster i syfte att uppnå något, vare sig det gäller utbytet med kollegor eller vad man gör tillsammans med kollegor. Dem lär sig pedagoger i utbildning och yrkesliv, men för att de ska bli stabila måste de 1) vara effektiva för elevers lärande, 2) tillfredsställa pedagogens självbild när det gäller kvaliteten i arbetet, och 3) rationalisera pedagogens arbete så att insatserna verkar rimliga i förhållande till resultat eller självbild (Lander, 2008, s. 119). Detta bör ses som ett grundläggande krav för ”systematik i utvecklingsprocesser”, som man bara tillfälligt kan undslippa. Kravet binder också samman systematik med ”förbättring för barnen” och dessutom med ”nyheter och stimulans utifrån”.

Enkäten visade (tabell 14) att tre av de fyra enheterna hade fått förbättrade erfarenheter av utvecklingsredskapen, vilka ju kan ses som instrument för

9. SPÅR AV ORSAKSSAMMANHANG

lärande. I samband med ”nyheter och stimulans utifrån” framlyftes att fortbildning och erfarenhetsutbyte blivit effektivare. Pedagoger åker i gäng till fortbildningshändelser, de bjuder in experter som för ner förändringar på golvet, de skuggar varandra och ger återkoppling. Detta innebär ytterligare ett brott mot traditionen. Socialt lärande bäddar in individuellt lärande. Blossing och Ertesvåg (2011) visar hur skolor misslyckades med förbättring genom att deltagandet var frivilligt, lokala aktiviteter som stödjer nytt lärande försumrades, mötesfrekvens kring nyheten var låg och systematiskt ledarskap saknades. Syndromet förklarar forskarna med en förhärskande tro på individuellt lärande för professionella. Detta sker i anslutning till Wengers teori om praktikgemenskaper, en generaliserad variant av professionell gemenskap nämnt ovan.

Sammantaget har ett antal mekanismer, och hur de hänger samman, förbättrat arbetskulturen på de fyra enheterna. Brott mot tidigare individualism och individuellt lärande har varit lyckosamt för en uppgifts- och processdriven utvecklingsorganisation och mellanledarna i denna.

Sammanfattning av orsakssammanhang

Sammanfattningsvis har vi identifierat elva generativa mekanismer, tre besvärliga och åtta lovande, som har påverkat och påverkar processerna.

Besvärliga mekanismer	Lovande mekanismer
Tröghet och kommunikations-svårigheter	Visa upp sig för kollegor och se varandras styrkor
Ny och oklar roll	Samarbete över gränser
Tydlighet och tid	Bättre mötesstruktur
	Länkning mellan ledning och personal
	Många uppdrag och brett deltagande
	Systematik i utvecklingsprocesser
	Förbättring för barnen
	Nyheter och stimulans utifrån

På de fyra enheter med processledare som vi studerat närmare kan vi se processledarna och de uppdrags- och processdrivna utvecklingsorganisationerna har förändrat tidigare, invanda logiker. Tidigare individualism och individuellt lärandet har ersatts av nya logiker för utvecklingsarbete.

10. Summering, reflektion och framåtblickar

I detta slutkapitel summerar vi vad vi sett i förhållande till det övergripande syftet med kartläggningen 2013, att utveckla kunskaper om processledarnas roll för skolutveckling, och våra forskningsfrågor i uppföljningen 2016: hur processledarnas roller och funktioner har förändrats under tre år och hur utvecklingsorganisationerna i det studerade verksamhetsområdet formats samt hur kopplingen till mellanledarskapet ser ut. Vi blickar även framåt genom att skissera såväl angelägna områden för utveckling som dilemman att uppmärksamma.

Organisationsutveckling

En slutsats vi drar utifrån våra samlade analyser är att de medverkande enheterna har varit med om påtagliga förändringar av sina utvecklingsorganisationer sedan kartläggningen 2013.

Vad menas med uppdrags- och processdrivna organisationer?

De fyra enheter med processledare, vilka vi studerat närmare, exemplifierar sådana organisationer som vi kallar uppdrags- och processdrivna. De karaktäriseras av en tydlighet i uppdrag både för drift- och utvecklingsprocesser. Enheter som har kommit långt i utvecklingen av dessa organisationer har fått flertalet i personalen att ta ansvar för verksamhetens utveckling. Det beskrivs i intervjuerna (kapitel 4), på förskolan Frej som delakultur och på Lokeskolan som nätverkande samarbete exempelvis, och ger utslag i enkätsvaren som visar att personalen på förskolor och skolor till större del än 2013 ställer upp på och medverkar i utvecklingsinitiativ i utvecklingsorganisationen (kapitel 7).

Driftsorganisationen, i form av exempelvis ledningsstruktur, mötesstrukturer och stadieövergripande ämnesgrupper, samt utbildningar såsom processledarutbildning utgör på dessa enheter ett stabilt stöd för utvecklingsorganisationen, som kan utveckla driften. Forskning visar på en koppling mellan inno-

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

vation i utvecklingsorganisationen och strategisk implementering i driftsorganisationen (Björn, Ekman Philips & Svensson, 2002; Lander, 2009). Hur utvecklingsprocesserna ska fortlöpa är strukturerat via aktionsplaner eller liknande. Ännu ett kännetecken för de uppdrags- och processdrivna utvecklingsorganisationerna vi identifierat är att de tydliga utvecklingsuppdragen möjliggör ägarskap för utvecklingsprocesser, en central dimension i lärarledarskap enligt Day och Harris (2002); ägarskapet följer av uppdragen. Uppdragen är individuellt formulerade mellan pedagog och förskolechef/rektor, men presenteras som hela enhetens intresse. Pedagogen med ett uppdrag åtar sig det i realiteten på kollegernas vägnar. Day och Harris beskriver det som ledarhandlingar som skapar en grund för kollegialt arbete. Att uppdragen också innefattar att engagera andra verkar ytterligare möjliggöra kollegialitet och delaktighet för många i utvecklingsarbetet.

Ett dilemma: spontant samarbete trängs undan

Det finns dock ett dilemma med utvecklingen av uppdrags- och processdrivna utvecklingsorganisationer, ett dilemma som visar sig i enkätundersökningen. Där har personalens kritiska samarbete, det vill säga samarbete där pedagoger verkligen utmanar varandra och går på djupet i de frågor som behandlas, tenderat att bli undanträngt på några av de enheter där processledarna varit framgångsrika och lyckats engagera stora delar av personalen i de gemensamma projekten. Det kritiska samarbete, som alltså uppstått spontant och som eventuellt möter behov som inte identifierats som hela skolans, måste troligen prioriteras bort för att skapa utrymme för det gemensamt planerade utvecklingsarbetet. Detta är en fråga, som kräver uppmärksamhet, så att utvecklingsintresserades initiativ inte helt överskuggas av enhetsvisa större utvecklingsarbeten. Bland de många uppdragen kan till exempel vissa ges till par eller mindre grupper av pedagoger, som utövar ett kritiskt samarbete omkring det. Pedagoger kan också variera mellan att leda i gemensamma processer för många och att driva mindre processer i kritiskt samarbete med andra.

Användbara utvecklingsverktyg

Två slag av verktyg har hört till framgångsfaktorerna. Dels har enkäten mätt den upplevda relevansen hos utvecklingsprojekt, fortbildning och lokal utvärdering. I kapitel 8 framgår att processledarnas självkänsla ökat när dessa verktyg inverkat positivt på enheterna, vilket verkar rimligt eftersom de varit initiativ-

10. SUMMERING, REFLEKTION OCH FRAMÅTBlickAR

tagare till att sådana verktyg införts. På vissa enheter har redskapen bidragit till en stärkt kollektiv kapacitetsupplevelse hos personalen. Dels har verksamheten stramats upp med hjälp av olika verktyg, som enligt processledare i intervjuerna, ofta hämtats från den processledarutbildning som initialt gavs. Processledarna på Torskolan nämnde exempelvis reflektionsverktyget GLL, SWOT-analyser och den mer övergripande kunskapen om att ställa krav på systematik i möten som exempel på sådant som hämtats från utbildningen. Verktygen har varit en del av det nya som det inneburit att skaffa sig en ny roll på sin förskola eller skola.

Ett exempel på verktyg gäller bättre mötesstruktur, vilket togs upp på samtliga enheter utifrån olika aspekter. Pedagogerna på en av skolorna beskrev skillnaden mellan då och nu: ”När jag började här 2012 hade vi rundabordsmöten varje onsdag. Vi har inte dessa informationsmöten längre och det är så skönt att slippa det. [...] Vi har fler pedagogiska samtal nu.” Den bättre strukturen på möten har tydligt inspirerats av processledarutbildningen. En processledare sa: ”Jag har följt upp [...] och varit samtalsledare. Det är mycket struktur i de träffar vi har haft [...] det var ju under utbildningen fick vi en insikt i vad som finns. Vi fick testa alla. Nu kan vi använda de olika verktygen.”

Verktyg kan dock inte fungera isolerade. Det åskådliggörs av analysen av processledarnas självkänsla, en analys som gjorts med två olika statistiska modeller. I den ena är förändringen av utvecklingsredskapens positiva inverkan viktigast och i den andra är samarbetet med kollegor viktigast. Den ena analysen karakteriserar självkänslans grund, som det mer eller mindre stabila golvet (samarbetet) från vilket hissen (utvecklingsredskapen) kan röra sig upp eller ner.

Lovande mekanismer

I kapitel 9 sammanfattas åtta ”lovande” mekanismer som påverkat processerna i de nya uppdrags- och processdrivna organisationerna. Med mekanismer avser vi här sådana rutiner, attityder och föreställningar i arbetet som är under omprövning eller nyorientering hos personalen och som därigenom arbetar för den uppdrags- och processdrivna utvecklingsorganisationen.

Mekanismerna är att 1) visa upp sig för kollegor och se varandras styrkor, 2) samarbete över gränser, 3) bättre mötesstrukturer, 4) länkning mellan ledning och personal, 6) många uppdrag och brett deltagande, 7) systematik i utvecklingsprocesser, samt 8) förbättring för barnen. Framför allt den sista mekanismen är intressant att notera. Även om det på flera punkter visar sig att det

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

framför allt är arbetet med organisationen och pedagogernas samarbete som utvecklats mest under denna period, så finns också tecken på att utvecklingsarbetet faktiskt når ända in i klassrummen. På förskolan Frej beskrev pedagoger exempelvis hur personalen tillsammans med barnen börjat arbeta med så kallat uppdragbaserat lärande där interaktiva digitala verktyg kommer till användning. På Torskolan lyftes spegling fram som en metod som lärarna nu blivit bekväma med för att tillsammans utveckla sin undervisning. Detta resultat visar på en förändring jämfört med kartläggningen 2013 där utvecklingen av organisatoriska delar och pedagogers samtalskultur beskrevs som den tydligaste förbättringen.

Den kollektiva kapacitetsupplevelsen

Såväl enheter med som utan processledare har förbättrat sin tilltro till den gemensamma kapaciteten. Enligt Bandura (1997) påverkar vår kapacitetsupplevelse våra val, vår uthållighet och vår känsla för det vi gör. Det finns ett samband mellan kapacitetsupplevelse och prestation.

Kapitel 8 belyser hur kapacitetsupplevelsen riktning avgörs av ifall flera faktorer, exempelvis frivilliga utvecklingsinsatser, stöd vid problem och förändringsbehov, relevansen i utvecklingsredskap samt samarbetet och egenmakten, går åt samma håll. Om ett flertal av faktorerna går uppåt, ökar enhetens kapacitetsupplevelse och går fler neråt så minskar kapacitetsupplevelsen. Däremot varierar det mellan enheten vilka faktorer som går uppåt och neråt och detta tolkar vi som att lokala förutsättningar spelar in. Det går alltså inte att säga något generellt om vilka faktorer som måste förbättras för att kapacitetsupplevelsen, och enligt teorin i förlängningen även prestationerna, ska öka. Det beror på vilken förskola eller skola som avses och hur förutsättningar och behov ser ut på den enskilda enheten.

Att utvecklingsorganisationers förlopp ser olika ut kan hänföras till de teorier som vi i bakgrunden, liksom vår tidigare studie, hänvisar till (Olin m.fl., 2014). Det handlar både om den rationella planeringsprocessen som sker i faser av initiering, genomförande och utvärdering och om irrationella processer och normer vilka formar det arbetssociala livet på skolan. I vårt resultat kan vi se att i de förskolor och skolor, som har kommit längst i sin utveckling, har den rationella processen börjat synkroniseras med skolans normsystem, vilket återfinns även i tidigare studier. Förutsättningar för deltagande i processens olika delar, från målformulering, till aktiviteter, analys och uppföljning, har visat sig

vara av betydelse. Processledarna har i detta intagit en mellanledarroll. Men vi ser alltså också att ledarskapet bärs av många i de utvecklingsorganisationer som börjar ta form (jfr Møller, 2014). Processledarskapet tycks således utvecklas i en delvis ny typ av utvecklingsorganisation på dessa enheter. Hur ser kopplingen till processledarskapet ut?

Processledarna - pedagoger i mellanledarpositioner

Den ursprungliga tanken med processledare i ett verksamhetsområde för förskola och skola i Helsingborg var att processledarna skulle verka för skolutveckling och förbättra undervisningen. Vår studie visar att processledarnas roller och funktioner har förändrats sedan det initiala skedet 2011. Analysen av dessa förändringar ger oss emellertid dubbla budskap. De flesta skolor har gjort sig av med processledarna, men på förskolorna och på de skolor där de finns har de gjort intryck, både positivt och ibland negativt.

Komplex bild av processledares nytta

Ett intressant resultat från enkäterna gäller hur personalen bedömer processledarnas nytta och hur processledarna bedömer sin egen kapacitet med motsvarande frågor. Hälften av personalen tycker att nyttan är något sämre än vad de tyckte 2013 medan hälften tycker att den är lika bra eller bättre. Tre fjärdedelar av processledarna själva tycker att deras kapacitet i rollen är samma eller har förbättrats, men en fjärdedel tycker att det gått bakåt. Det vi ser handlar i stor utsträckning om skillnader mellan enheter. Totalt sett svarar cirka 60-76 procent av personalen år 2016 positivt om processledarnas insatser. De mest positiva sakerna gäller deras insatser i personalens samtal medan organiseringsförmågan bedöms bra av knappt 60 procent. Det finns inga säkra svar på varför det gått nedåt på vissa enheter. En tolkning utifrån enkäten (tabell 14, kapitel 8) är att synen på processledarnas nytta i stort samgår med den kollektiva kapacitetsupplevelsens förändring. Där den senare försämrats eller förändrats obetydligt tenderar personalen att bedöma processledarna mera negativt. Där tilliten till den kollektiva förmågan ökat tenderar den upplevda nyttan hos processledarna att öka.

Personalens upplevelse av processledarnas nytta på skolor verkar också vara knuten till att de fungerar som en förstärkning av ledningens stöd vid problem och förändring.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

Vilka medel enheterna utan processledare har lyckats med vet vi inte. Övriga mellanledare, såsom förstelärare, kan vara ett sådant medel. En intressant aspekt är den förbättrade anslutningen till frivilliga utvecklingsinsatser som tycks ha påverkat. Kanske kan den förklaras med att det i verksamhetsområdet överlag blivit tydligare att utvecklingsfrågor och utvecklingsarbete ska tas på allvar. Även om inte processledare alltid behållits på enheterna, särskilt inte på skolorna, så pekade initiativet när det introducerades liksom efterföljande reformer, såsom förstelärarreformen, på vikten av att prioritera utvecklingsarbete.

Argumenten för att inte längre ha processledare är olika på olika enheter: skolorna är inte redo för utvecklingsledare av processledartyp, pedagogerna i sig är drivande och behöver inga, processledarna har sökt sig bort från skolorna eller har valts bort då funktionen inte passar in i rektors idealorganisation. Andra mellanledarroller har dessutom tillkommit på vissa förskolor och skolor. Via förstelärarreformen har nya mellanledare införts, på vissa enheter i stället för processledare och på andra som ett komplement till processledare eller som en ny mellanledarroll som egentligen är önskad. Andra mellanledare vi stött på är arbetslagsledare, IKT-pedagoger, specialpedagoger och pedagogistor.

En del i en kraftfull kompetenssamling

Vi kan konstatera att processledare på några enheter har fungerat som katalysatorer för utveckling och att enheter med processledare har fått nya drifts- och utvecklingsorganisationer att verka i. Studien bekräftar emellertid det som även tidigare studier visat, nämligen att det krävs en kraftfull kompetenssamling på den lokala enheten om skolutveckling ska komma till stånd. Det räcker inte att enbart tillsätta formella processledarroller. Tillsätts utvecklingsuppdrag uppstår förutsättningar, exempelvis att arbeta med learning studies, vilka i sin tur kan leda till behov av andra förutsättningar, exempelvis mötesplatser där resultatet diskuteras och erfarenheter sprids, för att pedagogerna ska uppleva att det känns meningsfullt att engagera sig i utvecklingsarbetet. Förändrade mötestrukturer, att fler tar ansvar för drifts- och utvecklingsfrågor, att skolledare följer upp såväl utvecklingsuppdragen och utvecklingsprocesserna är delar som vi har identifierat i kompetenssamlingen på enheter med processledare.

Vad som är anmärkningsvärt är att tiden för eftertanke har ökat enligt personalen på de studerade enheterna. Resultaten indikerar att enheterna har gått ifrån att arbeta med många projekt till att i stället fokusera sina insatser och relatera dessa till varandra så att en riktning skapas i utvecklingsarbetet. Detta

10. SUMMERING, REFLEKTION OCH FRAMÅTBlickAR

kan tyda på en ökad medvetenhet vad gäller systemförståelse. De enskilda utvecklingsområdena behöver placeras in i ett större sammanhang där länken mellan det övergripande uppdraget i förskolan eller skolan och de pågående utvecklingsområdena synliggörs. Det är även av vikt att sociala relationer utvecklas och synkroniseras med så kallade teknostrukturer. I de fall vi studerat närmare kan vi se att en medvetenhet om detta har formats från kartläggningen 2013 då vi först rapporterade om det studerade verksamhetsområdet. Vi tycker oss se en förändring av kulturen på enheterna till att ansvarstagandet för utvecklingsarbetet börjar fördelas på fler än processledarna och övriga formella mellanledare.

Relationella faktorer och fördelat ansvar

I mötet med enheter där systemförståelsen ökat och kulturen utvecklats (kapitel 4) talar personalen om hur relationella faktorer som öppenhet, reflektion, utmanande och stödjande förhållningssätt samt ökad kommunikation varit centrala vid utvecklingen av verksamheten. Det stödjer resultaten i Fairman och Mackenzies (2015) studie.

Utvecklingen har inte skett på samma sätt på de olika enheterna. Beroende på vilka förutsättningar som har skapats och vilka utvecklingsområden enheten har arbetat med befinner de sig i olika faser i sin utveckling mot vad vi kallar uppdrags- och processdrivna utvecklingsorganisationer. På Förskolan Vidar har processledarskapet först på senare tid börjat upplevas som meningsfullt av pedagogerna tack vare den tydlighet som skapats i uppdraget, på det systematiska sätt som aktionerna drivs av processledarna och att det faktiskt nu är processledarna och inte skolledarna som är frontfigurer för desamma. Detta har dock ännu inte synkroniserats med sociala relationer och fördelat ledarskap till andra än enbart processledarna. På Torskolan, som har kommit längre i denna utveckling har de fokuserade uppdragen synkroniserats med driftsorganisationens strukturer och en växande känsla av allas individuella ansvar för utvecklingen av undervisningen och skolan. På Balderskolan (kapitel 6), som blev av med sina processledare, hade ansvaret inte hunnit fördelas till fler än processledarna innan de försvann. Detta kan ha bidragit till att utvecklingsarbetet gick i dvala, då skolledaren av olika anledningar inte kunde driva det av egen kraft.

Katalysatorer via flera roller

Frågan vi kan ställa oss då är om processledarna i vissa fall kan beskrivas som katalysatorer för utveckling i rollen som lärarledare? Vi kan överlag se att processledarna, där de verkar i dag, bidrar genom att genomföra uppgifter i alla de fyra roller som Blossing (2013) beskrivit: biträden, handledare, projektledare och organisationsutvecklare (kapitel 5), och att de gör det utifrån den lokala situation som gäller (Blossing, 2016). Deras arbete är alltså mer integrerat i verksamheternas alla delar och blir kanske på så sätt mer betydelsefullt på flera sätt i organisationen. Processledarna har antagit rollen som organisationsutvecklare, den roll som flera förskolechefer och rektorer vid kartläggningen 2013 önskade, utan att för den skull ha övergett biträdesrollen, projektledarrollen och handledarrollen. Biträdesrollen är i enkäterna framträdande och vi kan se att övergripande processledning samgår mer med administration än direkta elevförsök. Sammantaget verkar det som att processledarna har tagit på sig den medierande roll som Day och Harris (2002) pekar ut som central i lärarledarskap för att skapa ett flöde av kommunikation och mobilisering av resurser på skolnivå. Den medierande rollen innefattar att tydliggöra sina åsikter i diskussioner. Tidigare konflikter och frågor om mandat, vilka framkom i kartläggningen 2013, verkar inte längre vara ett problem. I de fyra fall med processledare som vi har studerat närmare har processledarna en tydlig legitimitet att kunna verka för skolutveckling, även om enkäterna visar på både förbättringar och försämringar i processledarinsatser.

Fairman och Mackenzie (2015) pekar på att lärarledare värderar sitt relationella arbete högt i arbetet med att påverka sina kollegor. Strategier såsom att dela med sig, modellera, förespråka, handleda, samarbeta och lära tillsammans beskrivs som lärarledarhandlingar (Fairman & Mackenzie (2015). I vår studie ser vi exempel på sådana handlingar, särskilt i beskrivningarna i intervjuerna. På förskolan Frej talar processledaren om vikten av att bidra till att skapa en arbetslagskänsla (kapitel 4) och på Torskolan beskrivs speglingen som ett sätt att samarbeta som gjort skillnad.

Framåtblickar

Vi bedömer att de uppgifts- och processdrivna utvecklingsorganisationer, som utvecklas på flera enheter i verksamhetsområdet i Helsingborg är löftesrika. Utifrån de tendenser vi har rapporterat förefaller några förhållanden vara värda särskild uppmärksamhet i framtiden. Dessa presenterar vi nedan.

10. SUMMERING, REFLEKTION OCH FRAMÅTBlickAR

Då vi har sett att samtalsmodeller och analysverktyg från den utbildning processledarna gick har plockats upp på förskolor och skolor samt använts i utvecklingsarbetet ser vi det som värdefullt att fortsätta med utbildningen. Utbildningen kan med fördel utvecklas att låta omfatta alla slags mellanledare. Ytterligare rekommenderar vi ansvariga för utbildningen att utreda hur den kan ingå i en struktur av fortlöpande utvecklingsstöd åt förskolechefer, rektorer och mellanledare i Helsingborg.

Vad som tycks ha varit en framgångsfaktor för förskolorna och skolorna, som utvecklar uppgifts- och processdrivna utvecklingsorganisationer, är att antalet utvecklingsprocesser begränsas, tydliggörs och kontinuerligt följs upp. Överansträng således inte organisationerna genom för många och för stora uppdrag, utan bevaka att tid och resurser räcker för åtagandena.

Vad som vidare verkar skapa engagemang och meningsfullhet är utvecklingsprocesser med en direkt koppling till barn- och elevgrupperna. Utifrån detta förefaller det vara fördelaktigt att främja uppdrag som innebär att utvecklingsuppdrag just kommer i nära kontakt med barn- och elevgrupper.

Slutligen förefaller utvecklingsuppdrag, som plöjer upp nya fåror för driftsorganisationens strukturer, också vara särskilt lovande. Lokeskolans förändring av ineffektiva möten för driftsfrågor till ”pedagogiska möten” liksom det stadieövergripande samarbetet om språkutveckling på Torskolan exemplifierar detta. I forskningsbakgrunden nämnde vi dilemmat att ansvariga för utveckling ofta förbiser att temporära system, såsom processledarutbildningen med sina verktyg, modeller och idéer, inte har samma orientering som de permanenta system i vilka idéer och verktyg från de temporära ska införlivas. Utvecklingsuppdrag kan således formas så att driftsorganisationerna förändras för att bli ett stöd för utvecklingen.

Förutom de möjligheter vi ser, ställer vi oss också frågan vad som sker om delar av de interna uppdrags- och processdrivna utvecklingsorganisationerna behöver samspela med utvecklingsorganisationen mellan enheter och högre upp i systemet? Beslut som fattas på statlig och lokalpolitisk nivå kan såväl förstärka som utmana enheternas utvecklingsprocesser. Införandet av förstelärare är ett sådant exempel. På vissa enheter har förstelärarna införlivats i utvecklingsorganisationen, men på andra har de framför allt upplevts som ett måste för rektorerna, eftersom den lokala politiken vill se den typen av mellanledare i skolan. På liknande sätt fungerade processledarinitiativet för vissa rektorer som inte upplevde sig delaktiga när rektorsgruppen tillsammans beslutade sig för införandet. Detta visar sig främst i beskrivningen av Frejaskolan samt Frigga-

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA UTVECKLINGSORGANISATIONER

skolan i kapitel 6. När det inte finns överensstämmelse mellan den ledningsfilosofi som rektor utgår från och det utvecklingsarbete som initieras, blir det svårt att hålla fast vid initiativet.

Referenser

- Ahrenfelt, B. (2004). *Förändring som tillstånd. Att leda förändring och utvecklingsarbete i företag och organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Allison, P.D. (1990). Change scores as dependent variables in regression analysis. *Sociological Methodology*, 20, 93-114.
- Armenakis, A.A. & Bedeian, A.G. (1999). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3), 293-315.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Bendor, J., Moe, T-M. & Shotts, K. W. (2001). Recycling the garbage can: An assessment of the research program. *The American Political Science Review*, 95(1), 169-190.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research. *School Leadership & Management*, 27(5), 453-470.
- Berk, R. (2010). What you can and can't properly do with regression. *Journal of Quantitative Criminology*, 26(4), 481-487.
- Björn, C., Ekman Philips, M. & Svensson, L. (Red.). (2002). *Organisera för utveckling och lärande. Om skolprojekt i nätverksform*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2010): Viktiga rum och tider när skolor vill förbättra undervisningen för eleverna. I M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll, (Red.). *Skoleutvikling i praxis* (s. 187-205). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 153-174.
- Blossing, U. (2016). Practice among novice change agents in schools. *Improving Schools*, 19(1), 41-51.
- Blossing, U. & Ertesvåg, S. K. (2011). An individual learning belief and its impact on schools' improvementwork – An individual versus a social learning perspective. *Education Inquiry*, 2(1), 153-171.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA
UTVECKLINGSORGANISATIONER

- Boje, D. M. (2001). *Narrative methods for organisational and communication research*. London: Sage.
- Bollen, K. A. & Jackman, R. W. (1985). Regression diagnostic. An expository treatment of outliers and influential cases. *Sociological Methods and Research*, 13,(4), 510-542.
- Boyd, W. L. & Crowson, R. L. (2002). The quest for a new hierarchy in education: from loose coupling back to tight? *Journal of Educational Administration*, 40(6), 521-533.
- Burke, W. W. (2008). A Contemporary View of Organization Development. I T. G. Cummings (Red.), *Handbook of Organization Development* (s. 13-38). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore: SAGE Publications.
- Cohen, M., March, J. & Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (March), 1-25.
- Day, C., & Harris, A. (2002). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. I K. Leithwood & P. Hallinger (Red.). *International handbook of education administration* (s. 975–977). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Embretsen, E-L. (2006). *Samtalskonst i praktiken*. Stockholm: Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund.
- Fairman, J.C. & Mackenzie, S.V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87. DOI: 10.1080/13603124.2014.904002
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education* 41(3), 508-526.
- Gustafsson, J-E., Lander, R., & Myrberg, E. (2014). Inspections of Swedish schools: A critical reflection on intended effects, causal mechanisms and methods. *Education Inquiry*, 5(4), 461-479.
- Hedström, P. & Ylikoski, P. (2010). Causal Mechanisms in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 49–67.
- Hofmaier, B. & Eriksson, H. (2008). *Benchmarking av innovationsprocesser i Norden. Jämförelse av utvecklingsorganisationer – Halland / Gnosjö och Hardanger/ Sunnhordland. Slutrapport*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.

REFERENSER

- Kenny, D. A. (1975). Cross-Lagged Panel Correlation: A Test for Spuriousness. *Psychological Bulletin*, 82(6), 887-903.
- Lander, R. (2007): Analyser av skolors anda. I C. Einarsson, E. Hammar Chiriac, G. Jedeskog, T. Lindberg & M. Samuelsson (Red), *Det enkla är det sköna – en vänbok till Kjell Granström*. Skapande Vetande nr 53. Linköping: Linköpings universitet.
- Lander, R. (2008): Theory and practice in cases of practicum. I M. Mattsson, I. Johansson & B. Sandström (Red.). *Examining praxis – assessments and knowledge construction in teacher education* (s. 115-132). Rotterdam: Sense Publications.
- Lander, R. (2009). Mobilisering av teknologi och organisation för skolans mål och tid. I R. Foss Lindblad & R. Lander (Red.). *Att säkra det osäkra – reflektion och makt i skolans utvärdering* (s. 15-32). Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R. (2013). Nyblivna lärares upplevda kapacitet i arbetet med eleverna – varifrån kommer den? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3-4), 216-237.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Mason, C. H. & Perreault, W. D. (1991). Collinearity, power, and interpretation of multiple regression analysis. *Journal of Marketing Research*, 28(3), 268-280.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Muijs, D. & Harris, A. (2003). *Teacher leadership – improvement through empowerment?* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Møller, J. (2014). Ledelse som masteridé i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*, s. 147-165. Oslo: Cappelen Damm.
- Nordholm, D. & Blossing, U. (2014). Designing temporary systems: Exploring local school improvement intentions in the Swedish context. *Journal of Educational Change*, 15(1), 57-75.
- Nottingham, J. (2010). *Challenging learning*. Berwick upon Tweed: JN Publishing.
- Nyvaller, M. (2015). *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 372). Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.

PÅ VÄG MOT UPPDRAGS- OCH PROCESSDRIVNA
UTVECKLINGSORGANISATIONER

- Olin, A., Lander, R., Blossing, U., Nehez, J. & Gyllander, L. (2014). *Processledare för skolutveckling. Uppföljning av införandet av processledare i ett verksamhetsområde i Helsingborg*. RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Nr 5. Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Patton, Q. (1991). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London: Sage.
- Pedhazur, E. J. & Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, design, and analysis: An integrated approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Reio, T. G. & Shuck, B. (2015). Exploratory Factor Analysis: Implications for Theory, Research, and Practice. *Advances in Developing Human Resources*, 17(1) 12–25.
- Rogosa, D. A. (1980). Critique of cross-lagged correlations. *Psychological Bulletin*, 88, 245-258.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace*. New York: Longman.
- Scherp, H-Å. (2011). Varför gör vi det vi gör när det som händer händer? I U. Blossing (Red.), *Skolledaren i fokus — kunskap, värden och verktyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H-Å. & Scherp, G. (2016). *Kvalitetsarbete och analys: för lärande i skola och förskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Seashore, K. R. (2009). Leadership and change in schools: personal reflections over the last 30 years. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 129–140.
- Stacey, R. D. (1996): *Strategic management and organisational dynamics*. London: Pitman.
- Taris, T. W. (2000). *A primer in longitudinal data analysis*. London: Sage.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tiller, T. (1999). Aktionslärande. Forskande partnerskap i praktiken. Stockholm: Runa Förlag.
- Uline, C. L., Miller, D. M. & Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness: The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462-483.
- VanVoorhis, C. R. W & Morgan, B. L. (2007). Understanding power and rules of thumb for determining sample sizes. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 3(2), 43-50.
- Vittinghoff, E. & McCulloch, C. E. (2007). Relaxing the rule of ten events per variable in logistic and Cox regression. *American Journal of Epidemiology*, 165(6), 710–718.

REFERENSER

- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wennergren, A-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag. En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö* (Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet, Institutionen för pedagogik och lärande, 34). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Whittingham, M. J., Stephens, P. A., Bradbury, R. B. & Freckleton, R. P. (2006). Why do we still use stepwise modelling in ecology and behaviour? *Journal of Animal Ecology*, 75, 1182–1189.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74 (3), 255–316.

I denna rapport, som tagits fram i samarbete mellan Helsingborgs stad och Göteborgs universitet, presenteras en uppföljning av Helsingborgs stads satsning på att införa processledare på alla förskolor och skolor i ett av stadens verksamhetsområden. En första kartläggning gjordes år 2013. År 2016 återvände vi till verksamhetsområdet för att söka svar på frågorna:

- Hur har processledarnas roller och funktioner förändrats sedan det initiala skedet?
- Hur har utvecklingsorganisationerna i verksamhetsområdet formats och hur ser kopplingen till mellanledarskapet ut?

I intervjuer med fyra enheter som har kvar processledare framkommer att processledarna verkar i nya uppdrags- och processdrivna drifts- och utvecklingsorganisationer. Resultaten indikerar att enheterna har gått ifrån att arbeta med många projekt till att i stället fokusera sina insatser och relatera dessa till varandra så att en tydligare riktning skapas i utvecklingsarbetet. Till framgångsfaktorerna hör att den upplevda relevansen hos utvecklingsprojekt, fortbildning och lokal utvärdering ökat samt att verksamheten har stramats upp med hjälp av olika verktyg, som enligt processledare i intervjuerna, ofta hämtats från den processledarutbildning som initialt gavs. Mekanismerna som verkar för utvecklingen av uppdrags- och processdrivna organisationer är att visa upp sig för kollegor, möjligheten att se varandras styrkor, samarbete över gränser, bättre mötesstrukturer, länkning mellan ledning och personal, många uppdrag och brett deltagande, systematik i utvecklingsprocesser samt förbättring för barnen.

På förskolorna finns processledarfunktionen kvar, men på flertalet skolor har den tagits bort eller ersatts av andra mellanledarfunktioner såsom förstelärare. Argumenten för att inte längre ha processledare är olika på olika enheter. Såväl enheter med som utan processledare har förbättrat sin tilltro till den gemensamma kapaciteten sedan kartläggningen 2013.