



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

Partssamarbete med aktions- forskning för att förbättra skolledares ledarhandlingar

Ulf Blossing och Mette Liljenberg

© Ulf Blossing, Mette Liljenberg, 2018.
ISBN 978-91-86857-22-6 (pdf)

<http://hdl.handle.net/2077/56145>

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik 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).

Redaktion: Girma Berhanu och Monica Reichenberg

Abstract

Title: Action research collaboration between university and schools to improve school leaders' actions.
Author: Ulf Blossing, Mette Liljenberg
Language: Swedish with an English summary
ISBN: 978-91-86857-22-6 (pdf)
Keywords: action research, school improvement, school leader, collaboration, school organization, improvement capacity

This report documents an action research collaboration between university and schools that took place between 2012 and 2017. The aim is to describe and understand the organizing of an action research collaboration between university and schools to improve school leaders' actions and thereby strengthen the capacity in the school organizations.

The municipality of Lerum contacted the University of Gothenburg with a request for collaboration. In response to the request, a collaboration was set up that involved 40 school leaders, representing 28 pre-schools/schools. A group of ten researchers from the university participated in different parts of the collaboration. The collaboration process was documented by field notes and interviews. Major documentation was also provided by way of 'school organization reports' that mapped out improvement capacity and ideas for improvement drivers.

Our analysis of this documentation shows that the collaboration on the action research can be described as a process in three phases: 1) The negotiation phase, 2) the action research process with the school leaders, and 3) summarizing and follow-up. The critical situations appeared in the meetings between the researchers and school leaders and concerned above all how the collaboration should promote practical support and the use of tools in the school leaders' action research. The critical situations can be understood as an expression of the tension that can appear between the practices of two different of communities, as a result of their different understandings of what are important social and material processes. In the action research process, the school organization reports turned out to be a very important tool for the improvement of school leaders' actions.

The school organization reports provided the school leaders with an independent picture of the improvement capacity of their organization and gave

them suggestions for further improvement. Thus, the school organization reports provided the practical support that the school leaders needed in order to take additional steps in their action research processes.

The results draw attention to the complexities of systemic improvement while trying to understand and create practical solutions. Earlier research has found that education professionals tend to instrumentalise action research. Our findings indicate that such criticism may originate in school leaders and teachers having, in light of their different experience of their own practice, a different understanding relative to university researchers about what solutions are most appropriate. Further research is suggested that should focus on the creation of practical tools or artefacts that can support action research processes involving universities and schools.

Innehåll

FÖRORD	7
INLEDNING OCH SYFTE	9
DEL 1. PARTSSAMARBETET MED AKTIONSFORSKNINGEN	11
PARTSSAMARBETE	12
AKTIONSFORSKNING	15
TEORETISKT RAMVERK	18
GENOMFÖRANDE	21
RESULTAT	23
Aktiviteter i partssamarbetet med aktionsforskningen	23
Aktiviteter för att utveckla ledarhandlingar	34
DISKUSSION	37
DEL 2. KARTLÄGGNING AV DE LOKALA SKOLORGANISATIONERNA	41
TEORETISKT RAMVERK	41
GENOMFÖRANDE	46
RESULTAT	48
Exempel från kartläggningarna	49
Råd	53
DISKUSSION	57
REFERENSER	62
BILAGA 1	PUBLIKATIONER INOM PARTSSAMARBETET
BILAGA 2	KARTLÄGGNING FÖRSKOLEENHET I
BILAGA 3	KARTLÄGGNING SKOLA B

Förord

Att utveckla och forska tillsammans med en skolhuvudman är lärorikt. Samarbetet med Lerums kommun, verksamhetscheferna och skolledarna i förskolan och skolan pågick mellan åren 2012 och 2017. Tillsammans formulerade vi mål för samarbetet och tillsammans skapade vi processer för utveckling och forskning. Många gånger tänkte vi som forskare, att det här hade vi inte kommit på själva; vi skulle inte ha kunnat planera utvecklingsinsatserna och genomfört analyserna utan samtalen med förskolecheferna och rektorerna. Är man som vi intresserade av att bidra till kunskapen om hur förskolor och skolor kan utvecklas är det ett guldägg att under en längre tid få arbeta tillsammans på det här viset.

Särskilt spännande tyckte vi det var att huvudmannen så tydligt tog ansvar för att det skulle bli rejäla forskningsinsatser på samma sätt som de också ställde krav på motsvarande utvecklingsinsatser. Vi tackar Lerums kommun och verksamhetscheferna Ann Blom och Karin Persson för detta. Ni har varit grunden och stabiliteten genom hela processen! Vi vill också rikta ett stort och varmt tack till alla förskolechefer och rektorer. Ert engagemang har varit verkligt inspirerande! Ni har blivit skolledarförebilder för oss som vi tar med oss i vårt arbete på Rektorsprogrammet.

Att göra kartläggningar av samtliga förskolor och skolor krävde resurser. En grupp av intervjuare åkte runt till förskolorna och skolorna och ställde frågor till fritidslärare, förskollärare, lärare, elevhälsoteam och skolledare. Tack alla intervjuare, till Klas Andersson, Anette Forssten Seiser, Ingemar Gerrbo, Anna Hulterström, Anna-Lena Lilliestam, Karin Lumsden Wass, Daniel Nordholm och Angelica Simonsson för ert arbete och tålamod med alla granskande synpunkter. Och särskilt tack alla medverkande för att ni tog er tid till intervjuerna.

Vi har velat få med mycket av allt det vi har gjort tillsammans i den här rapporten. Det är inte lätt att kommunicera det till de som inte har varit med. Stort tack till forskarkollegorna Anette Olin, Åsa Söderström och Ann-Christine Wennergren för att ni tog er tid och läsa och granska kommunikerbarheten, och tack för alla kloka råd.

Göteborg i april 2018

Ulf Blossing

Mette Liljenberg

Inledning och syfte

Partssamarbetet med aktionsforskning som redovisas i den här rapporten har sin upprinnelse i en önskan hos verksamhetschefer och skolledare i Lerums kommuns förskolor och grundskolor år 2012. De ville höja resultaten genom en satsning på det systematiska kvalitetsarbetet för att förbättra verksamheten med barnen i förskolan och i undervisningen med eleverna i skolan. De identifierade skolledarna som viktiga aktörer för att stärka förbättringskapaciteten i de lokala skolorganisationerna. Verksamhetscheferna tog kontakt med Göteborgs universitet och Ulf Blossing, som hädanefter i texten kallas forskningsledaren, för att få stöd i arbetet. Den inledande kontakten resulterade så småningom i ett samarbete med aktionsforskning för att förbättra förskolechefernas och rektorernas ledarhandlingar och därigenom stärka förskolornas och skolornas förbättringskapacitet som ett led i det systematiska kvalitetsarbetet. Sammantaget involverades 40 skolledare i samarbetet, vilka representerade 28 förskoleenheter¹/skolor.

I den här rapporten har partssamarbetet dokumenterats och det övergripande syftet är att beskriva och förstå organiseringen av partssamarbetet med aktionsforskning för att utveckla skolledares ledarhandlingar och därigenom stärka förbättringskapaciteten i skolorganisationerna. Rapporten är indelad i två delar:

Del 1 behandlar partssamarbetet med aktionsforskning från 2012 till 2017; hur det planerades, genomfördes och vad som blev resultatet. Frågeställningarna som följs upp i del 1 är 1) Hur kan partssamarbetet med aktionsforskningsprocessen beskrivas och vilka är de kritiska situationerna för att främja förbättringsarbetet? 2) Hur kan de kritiska situationerna i samarbetet förstås?

Del 2 redovisar en specifik del i arbetet, kartläggningarna av de lokala skolorganisationerna, som visade sig ha stor betydelse för utvecklingen av skolledarnas ledarhandlingar. Syftet i del 2 av rapporten är att synliggöra det sammanlagda resultatet av kartläggningarna samt fördjupa kunskapen om skolors och förskolors drivkrafter i förbättringsarbete och förändringar över tid.

I bilaga 1 återfinns en förteckning över referenser till andra studier som har publicerats i samarbetet. För att ge exempel på hur kartläggningarna av de lokala

¹ En förskoleenhet består av flera förskolor som leds av en förskolechef

skolorganisationerna genomfördes återfinns i bilaga 2 en rapport för en förskoleenhet, och i bilaga 3 en rapport för en skola.

Del 1. Partssamarbetet med aktionsforskningen

Verksamhetscheferna tillsammans med skolledarna var initiativtagare till samarbetet och har också varit en part i planering och genomförande. Samarbetet är sålunda inte planerat av forskare på universitetet som ett projekt som sedan skolledarna från Lerum ”bara” har deltagit i. ’Partsdelen’ utgör en viktig förutsättning för samarbetet, vilket följaktligen också framträder i det övergripande syftet för undersökningen som presenteras i den här rapporten.

Vi har tagit fasta på den kunskap vi har om nödvändigheten att organisera förbättringsarbete med utgångspunkt i de lokala förutsättningarna och behoven (Blossing, Nyen, Söderström, & Hagen Tønder, 2012). Det betyder att lärarna och skolledarna på den egna skolan har ett betydande frirum för att skapa processer som förbättrar verksamheten. Vi utgår särskilt från kunskapen om den lokala skolans förbättringskapacitet, det vill säga förmågan att planera och genomföra förbättringar. Vidare utgår vi från kunskapen om hur en sådan förmåga hos skolledare och lärare beror av den skolorganisation de arbetar i och de strukturer för arbete som har byggts upp under skolans utveckling.

Skolförbättringsforskningen (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, & Mackay, 2014) talar om vikten av systemisk förbättring. Med det menas att olika delar i skolsystemet behöver samverka och att förbättringsåtgärder inte bara behöver sättas in på den lokala skolan utan också i systemets andra delar såsom exempelvis förvaltningsnivån. I det här fallet kan vi urskilja ett par systempar och relationerna mellan dem som betydelsefulla. Det ena paret gäller de lokala skolorganisationerna med lärare och skolledare kontra förvaltningen representerat av de två verksamhetscheferna. Ytterligare ett systempar utgörs av kommunen som huvudman representerat av verksamhetscheferna, och universitetet representerat av forskarna i partssamarbetet.

Aktionsforskning blev valet av ’modell’ eller ansats för att utveckla skolledarnas ledarhandlingar. Aktionsforskningen planerades med ett antal aktiviteter som parterna antog kunde främja aktionsforskningsprocessen. När det gäller aktionsforskning har vi tagit fasta på kunskap som problematiserar svårigheten att överföra forskningsmetoder från en forskningsverksamhet som

universiteten till en annan verksamhet (Hammersley, 2004; Pålshaugen, 2014), som i det här fallet fostrans- och utbildningsverksamhet som förskolor och skolor. Forskningsverksamhetens metoder kan fungera väl som redskap för att undersöka såväl elevernas som lärarnas lärande och förbättringsaktioner, men de kan samtidigt försvåra förbättringsarbetet när metoderna inte är anpassade till de förutsättningar som råder i skolor, såväl när det gäller hur redskapen passar in i arbetsrutinerna som hur väl lärarna förstår dem och har förmågan att kunna använda metoderna.

Efter denna inledning tecknas en bakgrund till kunskapsläget i anslutning till syftet och frågeställningarna, om förbättringsarbete med fokus på partssamverkan och aktionsforskning. Därefter följer en beskrivning av det teoretiska ramverket som har använts. Under rubriken genomförande beskriver vi hur vi har gått tillväga för att genomföra och undersöka partssamarbetet med aktionsforskning; vilka aktiviteter som planerades och genomfördes, hur datainsamlingen och analysen har genomförts och vilka aktioner som blev följden. Efter det följer i del två av rapporten en fördjupning av kartläggningsdelen i partssamarbetet som utgjorde ett viktigt stöd i skollära aktionsforskning.

Partssamarbete

Stora delar av texten i det här avsnittet finns tidigare publicerad i Blossing, Blom, och Persson (2016). Samverkan mellan universitet och skolor kan ske på många olika sätt. Det kan ske genom initiativ från staten som satsar medel i olika projekt. Så var exempelvis fallet i slutet av 1990-talet när staten bjöd in samtliga landets grundskolor och gymnasieskolor till ett samverkansprojekt mellan skola och högskola för att utveckla lärarnas yrkesroll (Thomas & Ganeteg, 1999). Staten satsade 75 miljoner på detta, de så kallade Ylva-pengarna. Samverkan kan också ske genom initiativ från universitetet som bjuder in skolor och kommuner till projekt. Många gånger grundar sig en sådan inbjudan på att det finns en eller flera forskare som redan har fått medel till ett projekt. Den här rapporten handlar emellertid om en samverkan som startade på initiativ av en kommun och där formen för samverkan växte fram i dialog eller förhandling, ett partnerskap, mellan forskare från universitetet och två verksamhetschefer och skolledare för grundskolorna och förskolorna i kommunen.

Den här samverkan har tydliga kännetecken med en situation mellan två verksamheter som beskrivs inom organisationsutvecklingsfältet, förkortat OU (Burke, 2011). Här intresserade sig forskare redan på 1960-talet för hur en expert från en verksamhet samverkar med en annan verksamhet genom att ta rollen som förändringsagent (Havelock, 1973; Pettigrew, 2003). Bakgrunden var att den ena verksamheten behövde förbättras och att representanten från den andra verksamheten kunde agera förändringsagent och ge stöd i denna process. En viktig del i denna samverkan handlar om att utveckla ett kontrakt mellan de två verksamheternas parter för att förbättra organisationen och att sedan låta aktioner följas av återkommande undersökningar för att se resultatet av de vidtagna aktionerna.

Kontraktutvecklingen i OU förstås som en del av själva samverkansprocessen och aktionsforskning utgör huvudstrategin för organisationsutvecklingen. I vanliga fall, när forskare inbjuder till samverkansprocesser, är innehållet redan helt eller till stor del formulerat, vilket kan medföra att kommunernas och skolornas delaktighet och engagemang försvåras. Genom att innehåll och form för samverkan formas i en dialog och förhandling mellan kommunen/skolorna och universitetet kan ett innovativt klimat skapas. Det kan leda till att innehåll och form bättre kommer att anpassas till skolornas behov. Men samtidigt är en sådan process komplex. Forskares och skolledares uppdrag, arbetsvillkor och behov är olika och väcker frågan på vilket sätt de kan och ska mötas.

I olika faser av en organisations utveckling kan externt stöd behövas. Fördelarna med ett sådant är att den externa personen står fri från organisationens interna kultur. Den externa personen blir inte indragen i organisationens sociala normspel och kan påtala förhållanden som inte vore möjligt för organisationsmedlemmarna. Om exempelvis rektorn på en skola påtalar bristen på samarbete mellan lärarna kanske hen skulle bryta mot det osynliga kontraktet eller normen att inte lägga sig i lärarnas arbete. Det skulle kunna leda till att lärarna sluter sig samman som grupp gentemot rektorn, vilket till exempel finns beskrivet i en avhandling av Holmström (2007). I det fallet utvecklades relationerna mellan lärarna och rektorn så att det sociala umgänget mellan dem helt avstannade. Rektorn sjukskrev sig och så småningom sa hen upp sig från tjänsten.

En extern person utgör inte samma hot för lärarna på en skola på grund av vetskapen om att hen inte finns ständigt närvarande i organisationen och förr eller senare kommer att lämna den. Detta förhållande kan samtidigt utgöra en

svårighet. Det kan bli svårt för den externa personen att få kontakt och utveckla en relation med medlemmarna i organisationen som ger tillträde till nödvändig information om just det inre livet på skolan. En nackdel för skolan är att den kompetensförsörjning som den externa kontakten förser organisationen med är bundet till personen, och när uppdraget avslutas och hen lämnar organisationen, så försvinner också kompetensen. Ett råd (Burke, 2004, 2008) är därför att jämte den externa personen också tillsätta en eller flera interna personer, som kan utveckla sin kompetens tillsammans med den externa personen.

I vårt partssamarbete fungerade verksamhetscheferna som interna personer, som kompletterade den externa forskarens inspel med interna aktiviteter. En svårighet vid sådana här kontakter är hur det operativa utvecklingsarbetet ska fördelas mellan den externa personen och de verksamma (Havelock, 1973). Pettigrew (2003) menar att för lite uppmärksamhet ägnas åt att utforma partnerskapet mellan de faktiska personerna som samverkar, vilka regler som ska gälla och hur partnerskapet ska styras. Det är inte ovanligt med en snedfördelning till någon av parternas nackdel. Det kan exempelvis innebära att den externa personen fördelas ett närmast helt ansvar för resultatet av utvecklingsinsatserna, men det kan också innebära att den externa vill avsäga sig ansvar på ett sätt så att organisationen inte får något egentligt stöd i sin utvecklingsprocess. Rådet som lämnas av Havelock (1973) är en jämlik fördelning av ansvaret.

Det är dock inte alltid alldeles lätt att komma fram till vad det betyder i praktiken. Skolan/kommunen ”äger” verksamheten och har på så vis alltid huvudansvaret. Universitetet och forskaren å andra sidan har hög status när det gäller vetenskaplig skicklighet och kan sägas äga den ’verksamheten’. Det finns med andra ord ett ägande och ansvar hos båda parter som komplicerar, men också borgar för engagemang och innovation. Wenger, Fenton-O’Creevy, Hutchinson, Kubiak och Wenger-Trayner (2014) menar att när två verksamheter möts, gör de det i ett gränsland mellan två praktiker. Respektive praktik har ofta en lång historia där deltagarna i ett socialt lärande har skapat mening för att förstå den egna verksamheten. I linje med detta har de också utvecklat sin yrkesidentitet. Det betyder att när två praktiker möts blir gränserna mellan dem kännbara. På den ena sidan gränsen kan en slags meningsuppsättning och yrkesidentitet råda, medan en annan uppsättning råder på den andra sidan. Det här kan, menar Wenger och hans medarbetare (2014), leda till spänningar och till och med motsättningar i samverkansprocessen. Men

möten på 'gränsen' innebär samtidigt att oväntade och innovativa lärprocesser kan komma till stånd. Havelocks (1973) råd om en jämlik fördelning av ansvar kan förstås som ett sätt att tackla de svårigheter som sker i mötet över dessa praktikgränser och samtidigt nyttja den potential det innebär. Wenger och kollegor (2014) beskriver just hur kompetensen försvagas på gränsen, eftersom deltagarna här inte har en gemensam historia. Därmed har de inte heller en kollektiv mening att falla tillbaka på för att handla gemensamt. En konsekvens av detta perspektiv blir att parterna i ett samarbete behöver bygga upp en gemensam förståelse och kompetens för det de avser att genomföra.

Aktionsforskning

Aktionsforskning förekommer i många varianter. Det är en forskningsdesign forskare använder när de samtidigt är involverade i att förbättra den verksamhet de undersöker. Det kan också vara ett sätt att organisera utvecklingsverksamheten på en skola för att förbättra undervisningen. Aktionsforskningskunskapen bidrar då med undersökningsmetoder som skolledare och lärare kan använda för att finna fram till vad som ska förbättras och på vilket sätt. Metoderna kan också användas för att följa och justera arbetet allteftersom. Såsom Skolverket (2015) framställer det systematiska kvalitetsarbetet har det tydliga drag av aktionsforskning: Var är vi? Vart ska vi? Hur gör vi? Hur blev det? McNiff (2013) benämner stegen i aktionsforskning planera, agera, observera, reflektera, ny planering osv. Enligt McNiff handlar planeringen om att granska den egna praktiken och identifiera vad man vill undersöka och utveckla, fråga sig med vilka aktioner det kan undersökas och föreställa sig hur det kan gå till. Att agera innebära att utpröva aktionerna och dokumentera vad som händer. Att reflektera innebär att modifiera planeringen i ljuset av vad som händer och därefter fortsätta att agera, följa upp den ändrade aktionen, omvärdera vad man undersöker och utvecklar i ljuset av uppföljningen, och planera ny aktion osv. En aktionsforskningsprocess kan således bestå av flera så kallade aktionscykler.

Men aktionsforskning syftar många gånger till mer än utveckling av en lokal praktik. Rapoport (1970) uttrycker att aktionsforskning både försöker bidra till att lösa praktiska dilemman som personer upplever i en bestämd situation och utveckla samhällsvetenskapen genom ett gemensamt arbete. Kemmis, McTaggart och Nixon (2014) har samma utgångspunkt och benämner aktionsforskning som en kollektiv självreflekterande undersökning som

exempelvis lärare eller skolledare företar sig i en social situation för att förbättra den egna praktiken.

Deltagande aktionsforskning växte fram under 1970-talet genom arbeten i Asien, Afrika och Latinamerika med förtryckta folkgrupper och kom därefter att anpassas till en vidare samhällsförståelse i Nordamerika som också kom att inkludera utbildningsområdet (t.ex. Flores-Kastanis, Montoya-Vargas, & Suárez, 2009; Hall, 1975). Den här traditionen har varit starkt förknippad med vuxenutbildning såsom olika alfabetiseringsprojekt, men också berört problem som arbetslöshet, kriminalitet och droger. Här finns ofta en extern person som bistår med metoder med vilka deltagarna kan undersöka och börja förstå de samhälleliga mekanismer som ligger bakom uppkomsten av de situationer som deltagarna befinner sig i (se vidare Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014).

En annan inriktning betonar betydelsen av att lärare arbetar självständigt med aktionsforskning utan inblandning av forskare. På 1980-talet uppstod en rörelse i Nordamerika där lärare forskar i sin praktik. Den stimulerades av utvecklingen av kvalitativa metoder och den så kallade reflekterande-praktiker-rörelsen (Argyris & Schön, 1978; Schön, 1987; Schön, 2002). Den innebar att lärare skrev fallstudier om sin undervisning för att göra lärares kunskap giltig.

När det gäller aktionsforskning i de nordiska länderna härleder Rönnerman med flera (2016) den till den nordiska folkbildningstraditionen med utgångspunkt i idéer från den franska revolutionen om frihet, jämlikhet och broderskap. De här idéerna låg senare till grund för det tyska begreppet 'Bildung' som en beskrivning av den livslånga bildningsprocessen att bli människa och en ansvarsfull medborgare. I de nordiska länderna utvecklades en variant av bildningstraditionen med de så kallade studiecirkelarna. Det var grupper av arbetare som kom tillsammans för att studera ett praktiskt problem genom att läsa om det och diskutera. Det här sättet att träffas och studera blev kärnan i folkbildningsrörelsen, och utövade ett viktigt inflytande på politiska strategier och dokument om utbildning på 1930-talet.

I organiseringen av partssamarbetet med Lerum kom aktionsforskning att ligga till grund för 1) den övergripande organiseringen av partssamarbetet och 2) rektorernas arbete med att utveckla ledarhandlingar. När det gäller den övergripande organiseringen var ingången att båda parter, forskare och skolledare, skulle ha lika ansvar för att planera och organisera arbetet. När det gäller skolledarnas aktionsforskning planerades och genomfördes det i huvudsak av skolledarna själva och i samarbete med varandra. Men det fanns också en samverkan genom projektledningsgruppen där forskare och

representanter för skolledarna träffades för att planera stödet för samtliga skolledare. Det var framför allt planeringen av workshoparna som stod i centrum för projektledningsgruppens planering. Verksamhetscheferna i sin tur 'utvidgade' stödet genom att arbeta vidare med en del av redskapen från workshoparna vid andra tillfällen.

När det gällde den övergripande organiseringen av partssamarbetet med planering och genomförande utgör det en rad av aktionscykler som framför allt verksamhetscheferna, forskningsledaren och skolledarna i projektledningsgruppen deltog i. Den andra raden av aktionscykler bestod av skolledarnas aktionsforskning om de egna ledarhandlingarna. Här var skolledarna tillsammans med deras lärare de huvudsakliga deltagarna. Workshoparna, liksom kartläggningarna av de lokala skolorganisationerna, kom att fungera som ett slags gränssnitt mellan dessa 'rader av aktionscykler'. Genom de här gränssnitten fick samtliga deltagare syn på varandras aktioner.

Kritiken mot aktionsforskning har bland annat handlat om att de vetenskapliga metoderna används instrumentellt av lärare och skolledare utan att kopplas till en reflektion om vad de får för vidare konsekvenser (Kemmis, 1985; Møller, 1998). I en senare svensk studie är Nehez (2015) kritisk till hur aktionsforskning används av skolförvaltningen för att implementera beslutade mål, i studiens fall entreprenöriellt lärande. Det kan ses som ett exempel på hur aktionsforskning blir ett instrument i ett mål- och resultatarbete i stället för att fungera som en kunskapsbildande utvecklingsform.

Pålshaugen (2014) menar emellertid att denna kritik bygger på ett antagande om att den teoretiska och vetenskapliga kunskapen innehåller den mer konkreta kunskapen. En kvalitativ verksamhet på vetenskaplig grund, som aktionsforskning, kan då endast skapas genom att de verksamma utgår från den teoretiska kunskapen och använder den som reflektionsbakgrund för tillämpningen i praktiken. Pålshaugen menar att det är det här antagandet som skapar spänning mellan parterna i deltagande aktionsforskning. Hammersley (2004) hävdar till och med att aktionsforskning är en motsättning som begrepp och företeelse. Den mesta aktionsforskningen, menar han, syftar till att förändra situationer och inte att bilda teoretisk kunskap. Således, menar Hammersley, kan verksamma sätta igång aktioner som förändrar utan syftet att också bilda kunskap. På samma sätt kan forskare bilda kunskap utan att direkt koppla till aktioner. Att skapa förändringar i praktiken och att bilda kunskap är två skilda aktiviteter, hävdar Hammersley, och är därför svåra att integrera.

Också Gustavsen (2005) tar upp denna problematik och hänvisar till Habermas som menar att länken mellan teori och praktik utgörs av relationerna mellan tre skilda diskurser; en diskurs om teori, en om praktik och en medierande diskurs om hur teori och praktik kan kopplas samman. Habermas avfärdar dock hela idén om aktionsforskning, påminner Gustavsen. Habermas menar att förändringar av praktiken som också innebär förbättrade demokratiska villkor för individen endast kan börja i teorin. Praktiken är inbäddad i maktrelationer, enligt Habermas, som gör de praktiska situationerna svåra att förbättra på kort sikt. Gustavsen är emellertid inte enig med Habermas utan föreslår i stället ett praktiskt perspektiv där ett socialt och demokratisk perspektiv utgör grundvalen. Hans resonemang går ut på att kunskapsbildande i en samhälllig betydelse förutsätter en social gemenskap där människor kan relatera till varandra på ett demokratiskt sätt. Därför är valet alltid, enligt Gustavsen, vilken praktik vi vill se framdeles i samhället och i de institutioner och sociala situationer vi deltar i. Kriteriet för att avgöra vilka dessa är kommer då att bygga på principen att främja jämlika relationer mellan människor i syfte att ge förutsättningar för det demokratiska samtalet, eller dialogen, om förbättring av praktiken.

Teoretiskt ramverk

Vi behöver således en teoretisk ram som hjälper oss att beskriva vad som händer i praktiken och särskilt i mötet mellan två parter med deras respektive verksamheter. Vårt teoretiska ramverk utgörs av praktikteori där vi med Nicolinis (2013) ord förstår kunskap som skicklighet att genomföra sociala och materiella processer. Vi avgränsar oss således mot en förståelse av kunskap som främst en filosofisk och kognitiv företeelse, eller den vardagliga förståelsen av att kunskap är något som individen 'lagrar i sin hjärna' (jfr Blossing & Ertesvåg, 2011). Praktikteori utgår från att kunskap skapas i den lokala praktiken och är 'bunden' till de sociala relationer och de materiella förutsättningar som råder just där.

För att mer i detalj förstå hur kunskap skapas i sociala situationer använder vi oss av Wenger (1998) och hans sociala lärandeteori med grund i den historiskt kulturella kunskapsstraditionen. Wenger beskriver utförligt hur så kallade lokala praktikgemenskaper fungerar, hur kunskapen bildas när människor deltar i grupper för att lösa praktiska situationer. I grupperna förs samtal om hur olika situationer kan lösas. Det sker en förhandling om olika lösningsförslag beskriver

Wenger. Centralt är att lösningen innebär att något slags redskap tas fram som gör arbetet enklare eller mer konkret. Wenger kallar detta för reifiering, som kan översättas med förverkligande. Tre kvaliteter utmärker en situation där förverkligande skapas enligt Wenger. För det första att de som deltar i samtalet utgår från en gemensam situation som de vill förbättra. Wenger kallar det för det 'gemensamma projektet'. Det andra är att det råder ett ömsesidigt engagemang, vilket betyder att deltagarna är uppriktigt intresserade av varandras bidrag till den kreativa processen. Och för det tredje att gruppen äger en uppsättning redskap, exempelvis modeller för hur samtalet ska organiseras, med vilket de kan främja engagemanget och effektiviteten i projektet.

Idén om förverkligande och redskap är inte ny. Den har Wenger hämtat från andra tänkare inom den historiska och sociokulturella teorin, där redskapen kallas för artefakter. Artefakterna utgör de kulturella redskap som människan skapar för att än mer effektivt klara sin överlevnad eller kunna förverkliga sina intentioner. Artefakter, liksom Wengers reifiering, kan utgöras av begrepp, symboler eller mer konkret av scheman, modeller eller material av olika slag.

I vårt samarbete med verksamhetscheferna och skolledarna i Lerum har aktionsforskningsituationen stått i centrum och särskilt hur skolledarnas ledarhandlingar ska utgöra aktioner i arbetet. Utvecklingen av ledarhandlingarna blev det gemensamma projektet, framför allt i projektledningsgruppen, men också tillsammans med skolledarna. Samtalen eller förhandlingarna om den situationen ledde fram till att ett antal redskap förverkligades. Kring redskapen utvecklades det med tiden ett ömsesidigt engagemang, det vill säga ett intresse bland skolledarna för att höra hur kollegorna använde de olika aktionsforskningsredskapen.

För att kunna beskriva och förstå redskapens betydelse har vi tagit hjälp av en mer detaljerad beskrivning av artefakter som primära, sekundära och tertiära. Jakobsson (2012) har från olika källor sammanställt en sådan beskrivning. De primära artefakterna kan förstås som ett sätt att utvidga den mänskliga kroppen för att underlätta våra handlingar och sysslor, eller som att medvetandet sträcker sig utanför huden och in i verktygen. Ett exempel kan vara skridskorna som blir ett med konståkaren eller datorspelarens spelkontroll som redskap för att manövrera sin virtuella kropp i spelet. I vårt fall tänker vi oss att kartlägningsrapporten fungerade som en primär artefakt för att navigera i och förbättra skolorganisationen. Också olika typer av punktlistor för samtalsordningar, eller analysmatriser, fungerade som primära artefakter. De kunde skolledarna 'hålla i handen' för att genomföra det lärande samtalet eller

den kvalitativa analysen av intervjuerna. De sekundära artefakterna är representationer av de primära, exempelvis recept, diagram, komihåglappar, kalendrar etcetera. I vårt exempel utgjorde samtalet om kartläggningarna av skolarnas infrastrukturer en representation av den verkliga kartläggningen som tog fysisk form i rapporten. Som en representation kunde skolledarna i samtalet experimentera med att använda kartlägningsrapporten i olika tänkta situationer för att föreställa sig vad som skulle kunna bli konsekvensen. De mer utförliga beskrivningar av exempelvis samtalsmodeller och analyscheman som återfinns i böcker är representationer av de punktlister och matriser vi använde oss av i aktionsforskningen. Slutligen har vi de tertiära artefakterna som Jakobsson (2012) beskriver som representationer i imaginära eller fiktiva världar. Hit hör de vetenskapliga begreppen och resonemangen. Ett exempel på detta är resonemangen om hur man kan förstå betydelsen av att kartlägga en skolas förbättringskapacitet och som återfinns i olika typer av vetenskapliga publikationer. De teoretiska resonemangen bildar en egen fiktiv värld. De består av regler och normer som inte nödvändigtvis är direkt praktiskt användbara eller möjliga att tillämpa, konstaterar Jakobsson. På samma sätt finns det också litteratur om hur man kan förstå samtalsmodeller som exempelvis kollegial handledning och varför det kan främja lärares yrkesutveckling (Lauvås, Handal, & Nilsson, 2015).

Med Wengers (1998) praktikgemenskapsperspektiv blir de två parterna i förbättringsarbetet och deras verksamheter, det vill säga Göteborgs universitet och Lerums skolor, skilda praktikgemenskaper. De båda praktikgemenskaperna har sin grund i tydliga historiska traditioner, men också i en lokal utveckling. Exempelvis representerar forskarna i förbättringsarbetet en institution med en egen utveckling liksom forskarna tillhör olika forskningsområden. Lerums förskolor och skolor under ledning av huvudmannen har också en historisk utveckling. De aktuella verksamhetscheferna har tagit vid denna utveckling med utvecklingsidéer för framtiden.

Wenger och kollegor (2014) förklarar de här skillnaderna mellan praktikgemenskaper. De menar att kunskapen om hur sociala och materiella processer genomförs i den specifika praktikgemenskapen har utvecklats historiskt mellan deltagarna i praktikgemenskapen. Denna kunskap representeras av de redskap som gemenskapen använder i sina projekt. Den erfarenhet som deltagarna i gemenskapen har av arbetet tillsammans med de specifika redskapen över tid har blivit en del av deltagarnas identitet. Deltagarna tar gemenskapens sätt att arbeta för givet och uppfattar att det är ett uttryck för

den roll de bör och ska ha i gemenskapen. Det är deras identitet. Det här betyder enligt Wenger och kollegor (2014) att om man inte är medlem av praktikgemenskapen kan man inte äga den gemenskapens kunskap. Man kan skaffa sig kunskap *om* den, men man kan inte äga den i betydelse att genomföra de sociala och materiella processer som är giltiga i gemenskapen och som svarar mot de problem och lösningar som historiskt har förhandlats.

Det är det här förhållandet, att praktikgemenskaper skiljer sig åt på ett sätt som inte på något omedelbart sätt direkt går att förstå, som gör att spänningar uppstår i mötet mellan praktikgemenskaper.

Genomförande

Förbättringsarbetet startade genom att verksamhetscheferna för förskolorna och grundskolorna i Lerums kommun kontaktade forskningsledaren. På det viset var urvalsprocessen den omvända jämfört med traditionell forskning. Det var skolledarna som valde forskarna och inte tvärtom. Det var dessutom ett riktat val. Verksamhetscheferna ville ha kontakt med forskningsledaren eftersom det var den forskningen de var intresserade av och som de tänkte kunde utgöra ett stöd för att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet. De första kontakterna kan betraktas som ett slags förberedande möten för att sondera möjligheterna för ett eventuellt samarbete. Mötena kunde således resultera i ett samarbete eller inte. Mötena blev emellertid allt fler och snart gjordes en överenskommelse om en inledande workshop tillsammans med de 40 skolledarna. Det blev då mer relevant att betrakta dessa inledande möten som en 'kontinuerlig förhandling', som en huvudstrategi för planering och genomförande av förbättringsarbetet med syftet att säkra ett fördelat ansvar för arbetet mellan forskare och skolledare.

Den här strategin tog sin utgångspunkt i det teoretiska perspektivet när det gäller praktik och aktionsforskning som har redovisats ovan. 'Kontaktsituationen' var med det perspektivet ett möte på gränsen mellan två praktiker; forskarens praktik och verksamheternas praktik. Kontinuerlig förhandling antogs vara nödvändigt för att komma fram till en förståelse av varandras praktiker och också för att skapa en gemensam historia för förbättringsarbetet. Förhandlingen innebar att verksamhetscheferna tillsammans med forskningsledaren planerade ett samarbete med syfte att förbättra förskolechefernas och rektorernas ledarhandlingar och därigenom stärka förskolornas och skolornas förbättringskapacitet som ett led i det

systematiska kvalitetsarbetet. På det sättet var planeringen ett utfall av samarbetsprocessen och presenteras sålunda i den här rapporten dels som ett resultat av partssamarbetet och dels som en planering för aktionsforskningen. Från kontakten mellan verksamhetscheferna och forskaren till partssamarbetets avslut kan processen delas in i följande faser: Förhandlingen med verksamhetscheferna (dec. 2012 – feb. 2014), aktionsforskningsprocessen med skolledarna (mars 2014 – maj 2017) samt summering och uppföljning (juni 2017 – dec. 2017).

Analysen genomfördes med utgångspunkt i praktikteori. Viktiga begrepp i analysen är aktiviteter, kritiska situationer/frågor, redskap samt ledarhandlingar. För varje fas har vi beskrivit de aktiviteter som deltagarna har varit engagerade i och observerat de kritiska frågor som uppkommit i processen när det har gällt att genomföra de planerade aktiviteterna. I den tredje och avslutande fasen summerade vi arbetet vid två möten med skolledarna. Skolledarna bedömde vilka aktiviteter de menade hade lett till en utveckling av ledarhandlingarna. Med grund i Halls och Hords (2011) forskning om lärares nivåer av vilken betydelse de tillmäter ett förbättringsarbete (stages of concern about the innovation) konstruerades ett enkätinstrument. De aktiviteter som skolledarna bedömde var:

- Kartläggningen av den egna förskole- och skolorganisationen
- Aktionsforskningen
- Workshoparna
- Dialogkonferensen
- Intervjuundersökningen

Vad aktiviteterna innehöll redovisas i resultatet. Bedömningsgraderna var:

- Har inte påverkat mig.
- Har lett till att jag då och då börjat företa mig nya handlingar.
- Har lett till att jag som rutin har börjat företa mig nya handlingar.
- Har lett till att jag har börjat företa mig nya handlingar och som nu har fått till följd att jag har börjat utveckla min ledarroll.
- Kan ej bedöma.

En avslutande intervju genomfördes också med verksamhetscheferna. Här fokuserades frågor om skolledarnas ledarhandlingar hade förbättrats under partssamarbetet med hjälp av aktionsforskningen samt hur de bedömde arbetet i relation till det systematiska kvalitetsarbetet.

Resultatens trovärdighet i ett praktikperspektiv (Anderson & Herr, 1999) grundas på den dialog mellan skolledare och forskare som har genomfört partssamarbetet. Resultaten från partssamarbetet har diskuterats i olika möten: I möten mellan forskare och verksamhetschefer (Blossing m.fl., 2016), i projektledningsmöten, i workshoparna med skolledarna, i redovisningar för hela skolledargruppen och i dialogkonferenserna. Samtalen i projektledningsgruppen har haft stor betydelse för tolkningen och förståelsen av resultatet. Utöver detta har vi följt den gängse vetenskapliga proceduren för att redovisa våra utgångspunkter, genomförande och slutsatser för att därigenom göra det möjligt för läsare att kritisera och undersöka våra resultat.

Resultat

Först beskrivs aktiviteterna i partssamarbetet med aktionsforskningen. Under rubriken 'Aktiviteter för att utveckla ledarhandlingar' redovisas en fördjupning av de aktiviteter som har bedömts kritiska och hur dessa kan förstås.

Aktiviteter i partssamarbetet med aktionsforskningen

Analysen visar att det är möjligt att urskilja tre faser i partssamarbetet med aktionsforskning, se tabell 1.

PARTSSAMARBETET MED AKTIONSFORSKNINGEN

Tabell 1. Faser, aktiviteter och kritiska frågor i partssamarbetet med aktionsforskning.

	Första fasen (dec. 2012 – feb. 2014)	Andra fasen (mars 2014 – maj 2017)	Tredje fasen (juni 2017 – dec. 2017)
	Förhandling med verksamhetscheferna	Aktionsforskningsprocessen med skolledarna	Summering och uppföljning
Aktiviteter	<ul style="list-style-type: none"> • Tre möten mellan verksamhetscheferna och forskningsledaren • Ett seminarium med forskarna, verksamhetscheferna och skolledarna. • En workshop med forskningsledaren, verksamhetscheferna och skolledarna. • En presentation av det planerade förbättringsarbetet av forskarna för verksamhetscheferna och skolledarna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Projektledningsgrupp, möte en till två gånger per termin. • Kartlägningsrapport för varje förskoleenhet och skola. • Skolledarna aktionsforskar för att stärka förbättringskapaciteten i sina skolororganisationer. • Sex workshoppar med skolledare i grupper om ungefär tio, under ledning av forskningsledaren och som observerades av verksamhetscheferna. • Tre dialogkonferenser med forskarna, verksamhetscheferna, skolledarna och inbjudna externa föreläsare. • Intervjuundersökning av 26 skolledare om betydelsefulla aspekter av deras arbete. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentation av förbättringsarbetets resultat av forskarna för verksamhetscheferna och samtliga skolledare. • Utvärdering av insatser i förbättringsarbetet, kvantitativt och kvalitativt.
Kritiska frågor	<ul style="list-style-type: none"> • Vilken roll ska forskarna och skolledarna ha när det gäller ansvar och uppgifter? • Hur ska förbättringsarbetet organiseras så att samtliga 40 skolledare blir involverade? • Hur ska kostnaden lösas? • Hur ska aktiviteter organiseras som stödjer skolledarna i förbättringsarbetet? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hur ska workshopparna ge praktiskt stöd? • Hur ska 'externa' personer i det planerade förbättringsarbetet, ex. lärarna som deltog i intervjuerna inför kartlägningsrapporterna, involveras? 	<ul style="list-style-type: none"> • Vilka insatser har främjat förbättring av skolledarnas ledarhandlingar? • Hur kan man förstå resultatet? • Vilka blir konsekvenserna för verksamhetschefernas och skolledarnas fortsatta arbete?

Förhandling

Den första fasen utgjordes av förhandlingen med företrädesvis verksamhetscheferna från december 2012 till februari 2014. Den andra fasen av aktionsforskningsprocessen med skolledarna från mars 2014 till maj 2017, och slutligen den tredje fasen med uppföljning och summering från juni 2017 till december 2017.

Den första fasen finns utförligt beskriven i Blossing med flera (2016). De kritiska frågorna i den här förhandlingen rörde vilken roll forskare respektive skolledare skulle ha och hur förbättringsarbetet skulle organiseras för att utveckla skolledarnas ledarhandlingar och därigenom stärka förbättringskapaciteten i skolororganisationerna. Roller och ansvar var viktiga inslag i de inledande samtalen. Forskare, verksamhetschefer och skolledare ”prövade” varandra i samtal samt i aktiviteter som seminarier och workshopar för att se hur vårt tänkta partssamarbete skulle fungera. En viktig utgångspunkt för verksamhetscheferna var att de på förhand hade gjort klart att forskningsledarens forskning kunde vara relevant i förhållande till den utvecklingsfas de befann sig i. En viktig utgångspunkt för forskaren var likaledes att förstå hur verksamhetscheferna tänkte kring ett innehåll och en process som eventuellt kunde kopplas till den forskning han bedrev.

I ett sådant samtal kom snart ansvarsfördelningen i fokus. Vilka förväntningar hade forskarna och skolledarna på varandra? Vilka aktiviteter skulle de skilda parterna genomföra? För verksamhetscheferna blev det viktigt att se till att forskarna levererade ett stöd som var ”något mer” än det de själva kunde erbjuda, särskilt när det gällde vetenskapligheten i det systematiska kvalitetsarbetet. För forskningsledaren blev det centralt att försäkra sig om att det fanns ett stöd och en koppling i den ordinarie verksamheten till det arbete han skulle leverera.

Verksamhetschefernas krav att alla skolledare skulle involveras fick självklart konsekvenser för kostnaden, men också för ansvarsfördelningen. Det krävde att forskningsledaren och verksamhetscheferna under en period bollade med olika lösningar där de kalkylerade kostnader, vad det skulle innebära i arbetsinsats samt vad det skulle betyda för kvaliteteten.

Här finns inga självklara lösningar som vi ser det utan de är unika för varje enskild samverkansprocess av det här slaget. Vårt råd till andra i liknande situationer är att noggrant tänka igenom vad varje förslag innebär i praktiken för respektive part och deltagare, vad det betyder i form av sociala och materiella aktiviteter. Det gäller att kunna se detta framför sig för att kunna ta

ställning till om arbetsinsatserna är rimliga och går att lösa kostnads- och personalmässigt.

Utifrån ett praktikperspektiv (Nicolini, 2013) förstår vi partssamarbetet som just ett arbete för att bli skickliga på den sociala processen; att mötas och samtala med varandra för att förstå vad respektive verksamhet har för materialiteter att ta hänsyn till, som exempelvis ekonomi och allas deltagande. Vårt sätt att hantera och lösa detta var att ta tid för dessa samtal, dels i faktiska mötestimmar, men också utsträckt i tid. Det tog nästan två år från det första mötet mellan forskningsledaren och verksamhetscheferna till dess att den andra fasen – aktionsforskningsprocessen med skolledarna – startade. Utan den första förhandlingsfasen hade vi inte kommit fram till det som blev innehållet i den andra fasen.

Det illustrerar tydligt vad som enligt Wenger med flera (2014) händer på gränsen mellan två praktiker. Forskningsledaren skulle inte ha kunnat presentera ett förslag på ett aktionsforskningsarbete för verksamhetscheferna utan den kommunikation och gemensamma förståelse som kom till stånd under de nästan två åren av förhandling. Och verksamhetscheferna skulle inte heller ha kunnat presentera ett sådant innehåll på första mötet med en förfrågan om forskningsledaren kunde ställa upp på ett partssamarbete. Precis som Wenger med flera (2014) uttrycker upplevde vi också spänningar i vår inledande samverkan, på gränsen mellan å ena sidan forskningsverksamheten och å andra sidan skolverksamheten. Men vi lyckades ta tillvara på de oväntade och innovativa lärprocesser som uppkom i den här situationen och som ledde fram till en gemensam idé. Och i denna förhandling menar vi, forskare och verksamhetschefer (Blossing m.fl., 2016), att vi har utvecklat ny och specifik samverkanskompetens som går utöver den vi hade med oss från våra respektive verksamheter.

Aktionsforskningsprocessen med skolledarna

Den andra fasen (se tabell 1) omfattar aktionsforskningsprocessen med skolledarna och de aktiviteter som var ett resultat av den föregående förhandlingsfasen. Här nedan beskrivs var och en av aktiviteterna.

Projektledningsgrupp

Projektledningsgruppen organiserades för den fortsatta förhandlingen av den andra fasen. I projektledningsgruppen ingick fyra skolledare, verksamhetscheferna samt forskningsledaren. I gruppen följdes samtliga

aktiviteter upp och särskilt workshoparna. Här planerades det fortsatta arbetet. I projektledningsgruppen var 'gränsupplevelsen' fortsatt närvarande. Det blev särskilt märkbart i planering av workshoparna med utgångspunkt i den uppföljning som genomfördes. Forskningsledaren presenterade en konkret idé, ett redskap förankrat i forskningsverksamheten, för den kommande workshopen medan skolledarna i gruppen gav respons på om de greppade hur redskapet skulle användas i skolverksamheten. Det här innebar för det mesta att redskapet fick omarbetas för att det skulle passa. På det viset kom också förhandlingen i projektledningsgruppen att innebära ett innovativt arbete.

Kartläggningsrapport

Varje förskoleenhet och skola fick en kartläggningsrapport av den egna skolorganisationens förbättringskapacitet (se bilaga 2 och 3). Den grundade sig på intervjuer med skolledarna, lärarna och förskolelärarna. I rapporten skrevs både styrkor och svagheter i förbättringskapaciteten fram. Varje rapport avslutades med råd för det fortsatta förbättringsarbetet. Syftet var att råden skulle fungera som underlag för skolledarna att utforma ledarhandlingar. För skolledarna framstod kartläggningsrapporten som det mest kraftfulla redskapet. Skolledarna bedömde att den gav ett tydligt underlag för att få igång nya ledarhandlingar och utveckla ledarrollen. Det optimala hade varit att alla skolledare hade fått kartläggningsrapporten vid aktionsforskningsprocessens början för att planera kommande ledarhandlingar. Det gick emellertid inte att lösa utan kartläggningarna kom att genomföras under åren 2013 till 2017.

Skolledarnas aktionsforskning

Alla skolledare genomförde en aktionsforskningsprocess med fokus på de egna ledarhandlingarna för att stärka förbättringskapaciteten. Aktiviteterna i partssamarbetet var tänkta att stödja skolledarnas aktionsforskning. De aktiviteter som behandlas i resultatbeskrivningen är de som båda parter, forskare och skolledare, var involverade i. Därutöver förekom också andra aktiviteter som organiserades av exempelvis verksamhetscheferna och där inte någon av forskare deltog. De aktiviteterna behandlas inte i den här resultatbeskrivningen.

Workshopar

Workshoparna genomfördes i grupper om cirka tio skolledare, en workshop per termin under tre år för varje grupp. Skolledarna uppmanades att föra logg över aktionsforskningen om sådant de uppfattade såväl främjade som

motverkade deras arbete samt sådant de uppfattade problematiskt och ville ha hjälp med i workshoparna. Varje workshop planerades för tre timmar. Innehållet i workshoparna planerades av projektledningsgruppen och kom i tur och ordning att innehålla följande:

1. Probleminventering.
2. Abstrakt: Problemområde, urval, datainsamling och analys.
3. Datainsamling och analys. Jämföra datainsamling med abstrakt.
4. Analys. Matrismodell.
5. Presentationer med opponering.
6. Ledarhandlingar.

Hösten 2014 började vi den första workshopen med att göra en probleminventering. Skolledarna formulerade vad de uppfattade som problemet i verksamheten. Vi gick laget runt och skrev upp problemen på skrivtavlan. En del hade redan aktionsforskningsprocesser på gång, andra var helt nya på området. Syftet var att få fatt i det 'verkliga' problemet, att granska och diskutera möjliga problembeskrivningar utifrån gruppens kunskap och erfarenhet.

I nästa workshop, våren 2015, utvidgades problembeskrivningen till ett så kallat abstrakt. Vi tog modellen för det akademiska abstraktet som förebild. Ett abstrakt är den sammanfattning av en undersökning som sätts allra först i en artikel eller uppsats. Syftet är att läsaren snabbt ska få fatt i kärnan i undersökningen. Här tänkte vi att det kan vara ett bra redskap för att planera och reflektera över den egna aktionsforskningsprocessen. Abstraktet skulle innehålla ett antal rubriker, och följande instruktion gavs:

- **Problemområde:** Vilket område undersöks? Ex. 1) pedagogisk dokumentation, 2) arbetslag, 3) entreprenöriellt lärande. Vilka är frågeställningarna? Ex. 1) På vilket sätt kommer den pedagogiska dokumentationen till användning för att förbättra verksamheten/undervisningen? 2) Hur "effektivt" är arbetslagets arbete? 3) Hur omsätt EL i klassrummet?
- **Urval:** Vilka situationer/personer/dokument väljer du för att samla data? Ex. 1) Ett antal pedagogiska planeringar och intervjuer med lärarna i laget. 2) Ett arbetslag. 3) Elever ur åk 6. Hur många? Vilken är grunden för urvalet? Ex. Grunden kan vara att du vill veta läget på hela skolan och då behöver du välja personer/dok./situationer som kan vara

representativa. Men grunden kan också vara att du vill undersöka ett specifikt fall, ex. en pedagogisk dokumentation som du bedömer vara bristfällig, ett arbetslag som inte fungerar, eller ett EL som är exemplariskt.

- **Datainsamling:** På vilket eller vilka sätt samlar du in data? Intervju, observation, enkät? Hur ser frågeguiden, observationsschemat eller enkäten ut? Hur ser tidsplanering ut?
- **Analys:** Hur ska den insamlade datan bearbetas? Ex. 1) Kategorisering av intervjuerna med lärare i olika användningsområden. 2) Kategorisering av observationer av arbetslagets arbete och bedömning av det i förhållande till kunskap om effektiva arbetsprocesser. 3) Kategorisering av olika sätt att omsätta EL som eleverna har berättat om och en bedömning av hur de verkar på elevernas lärande.

Skolledarna förberedde detta till workshopen och arbetade i så kallade responsgrupper enligt följande samtalsordning (A: Skolledare B: Respondent):

1. B lyssnar när A berättar. B avbryter inte utan antecknar det hen vill fråga om.
2. B ställer frågor för att komplettera den bild hen har fått. A svarar på en fråga i taget.
3. B ger synpunkter/råd. A antecknar. A ska inte (för)svara, men kan be om förtydligande om hen inte förstår.
4. A sammanfattar vad hen ska arbeta vidare med.
5. A och B bestämmer vad de tar med till den stora gruppen: problem, frågor, råd, erfarenheter etc.

Den här typen av samtalsordning med lite olika varianter förekom på alla workshoparna. Det fanns inte möjlighet att ge alla handledning på deras aktionsforskning i stället blev det viktigt att ordna samtalen i ett slags kollegialt lärande om var och ens problemområde.

Hösten 2015 fokuserades datainsamling och analys. En av skolledarna ställde sin datainsamling och abstrakt till förfogande. Övningen gick ut på att studera beskrivningen av problemområdet och frågeställningarna och därefter jämföra det med den datainsamlingen som skolledaren hade genomfört. Frågan var om datainsamlingen var i överensstämmelse med frågeställningarna eller inte. I anslutning till detta samtalande skolledarna om sina egna påbörjade

datainsamlingar i förhållande till det de skrivit fram som problemområde och frågeställningar.

Inför våren 2016 framkom i projektledningsgruppen att analysdelen var oklar för många. Vi arbetade fram en matrismodell för att analysera intervjuer. Matrisen innehöll intervjufrågorna radvis och respondenternas svar i kortform kolumnvis. I kolumnen längst bort till höger sammanfattades svaren på respektive fråga sammanfattningsvis för samtliga respondenter. På så vis kunde mönster och variationer urskiljas. I raden längst ner kunde mönster för respektive respondent sammanfattas. På så vis var det möjligt att urskilja hur problemområdet framtonade för respektive individ.

Hösten 2016 hade flera av skolledarna på allvar kommit igång med aktionsforskningen. Några av dem var som de sa inne på sin 'andra runda', det vill säga sin andra aktionscykel. Det betydde att de hade företagit sig en omgång ledarhandlingar som de hade samlat data om och analyserat, och nu hade de börjat med en ny uppsättning ledarhandlingar och ny datainsamling. Vi tänkte att det kunde vara intressant att några av de här skolledarna presenterade sina arbeten. Uppgiften blev att göra en presentation som övriga skolledare i workshopen diskuterade. Såväl presentatör som diskutant fick en lathund med frågor som stöd, se tabell 2 och tabell 3. Efter presentationen, fick diskutanterna en stund på sig att förbereda sina inlägg. Därefter följde vi en samtalsordning där diskutanterna först ställde en runda frågor om sådant de vill veta mer om, därefter övergick de till en runda råd till presentatören inför den fortsatta aktionsforskningen. Presentatören avslutade med att sammanfatta vad hen tagit med sig och diskutanterna gjorde detsamma i förhållande till sina egna aktionsforskningar.

Tabell 2. Lathund för presentatör.

Presentatör: Förbered en ppt med nedanstående rubriker. Ta hjälp av frågorna.
<i>Problem</i> Beskriv vilken situation som du inte är "nöjd" med. På vilket sätt kopplar den till dig som skolledare, samt till läroplanen?
<i>Frågeställningar</i> Vad vill du ha svar på, vad vill du veta?
<i>Urval</i> Vilka ska du samla data från? Vilka grupper, situationer etc. representerar de?
<i>Datainsamling</i> Vilken metod har du använt? Intervju, enkät, video etc. Hur har intervju- eller observationsguiden utformats? Alternativt: videoguide, enkätformulär.
<i>Analys</i> Hur gjorde du analysen? (datareduktion, kategorisering). Har analysen lett från guidens frågor till din aktionsforsknings frågeställningar?
<i>Resultat/Slutsats</i> Vad är svaret på frågeställningarna? Vad säger det om problemet? Formulera i par meningar/stycken.
<i>Aktion</i> Vilken eller vilka aktioner är planerade eller redan genomförda i förhållande till resultatet? På vilket sätt är aktionen "den rätta" i förhållande till svaret.

Tabell 3. Lathund för diskutant.

Diskutant: Granska presentationen. Går den att förstå? Håll särskild uppsikt på systematiken. Du kan ta hjälp av nedanstående frågor.
<i>Problem</i> Hur tydligt beskrivs problemsituationen? Kan du "se" den framför dig". Är den avgränsad i tid, personer etc.? På vilket sätt kopplar den till skolledarrollen och till läroplanen?
<i>Frågeställningar</i> Är frågan/orna kopplade till problemet? Går det att få svar på dem? Kan man se att svaren är sådana att det är något som kan utgöra underlag för ledarskapsaktioner?
<i>Urval</i> Representerar urvalet situationen som äger problemet? Verkar urvalet rimligt att hinna med att undersöka?
<i>Datainsamling</i> Är det en lämplig metod för att få svar på frågorna? Är det möjligt att hinna med? Vem/vilka genomför datainsamlingen?
<i>Analys</i> Svarar analysen mot problem och frågeställningar? Eller "hamnade" analysen någon annanstans? Är analysen samma som svaret på intervjufrågorna eller något annat?
<i>Resultat/Slutsats</i> Hänger analysen med in i slutsatsen? Eller "hamnar" resultatet någon annanstans? I vilken grad är resultatet konkret, så att det kan fungera som grund för aktioner?
<i>Aktion</i> Är aktionerna kopplade till skolledarrollen? På vilket sätt faller aktionerna ut av resultatet? Kunde man ha listat ut aktionerna utan undersökningen, dvs. i vilken grad är de innovativa?

Den sista workshopen hölls våren 2017 och kom att fokusera ledarhandlingar. Vad var egentligen ledarhandlingar? Med utgångspunkt i Hall och Hord (2011) utarbetades en matris, se tabell 4. Matrisen innehåller olika

interventionsområden inom vilka skolledaren kan tänka sig att intervensera eller 'bland sig i' med ledarhandlingar. Uppgiften för skolledarna var att skriva nyckelord i den andra kolumnen som indikerade vilka ledarhandlingar de hade genomfört för de olika interventionsområdena. Om det var möjligt skulle de också anteckna i den tredje kolumnen vid vilka tidpunkter ledarhandlingarna hade genomförts – vid initieringen, implementeringen och/eller institutionaliseringen av ett förbättringsarbete, samt om ledarhandlingarna hade fördelats på andra än de själva.

Tabell 4. Matris för kartläggning av ledarhandlingar.

Interventionsområde	Dina handlingar	Fördelning i tid (initiering, implementering, institutionalisering) Fördelning på personer
Policy/Vision (ex. visionsdokument)		
Resurser (ex. tjänstefördelning, litteratur/läromedel, utrustning)		
Lärares lärande/kompetensutveckling (ex. kurs, läsa litteratur i arbetslaget, aktionsforskning, forskningscirklar)		
Uppföljning (datainsamling vid viss tidpunkt för att se om målen är uppnådda)		
Stöd/handledning (ex. coachning, mentorskap, kollegahandledning)		
Spridning (ex. sprida info internt och extern om förbättringsarbetet och erfarenheter)		

En allmän reflektion i grupperna var att de hade företagit sig ledarhandlingar inom endast några få interventionsområden, och många gånger endast under någon fas av förbättringsarbetet, och inte sällan begränsat till dem själva, eller endast någon annan. Slutsatsen blev således att en större mångfald och dynamik behövdes vad gällde ledarhandlingarna.

Dialogkonferens

Tre dialogkonferenser (Lund, 2008; Shotter, 1999) genomfördes då samtliga skolledare samlades under en dag. Huvudsyftet med dialogkonferenserna var att skolledarna skulle få möjlighet att ta del av varandras aktionsforskning och utbyta erfarenheter. En dialogkonferens är uppbyggd enligt modellen extern presentation – gruppsamtal – intern presentation – gruppsamtal – avslutande panelsamtal. I vårt fall engagerades externa föreläsare med forskning som anknöt till skolledarnas arbete med att stärka förbättringskapaciteten. I de interna presentationerna berättade skolledare om den egna aktionsforskningen. Följande externa och interna presentationer genomfördes på de tre dialogkonferenserna.

- Dialogkonferens 1 – Extern: Sigrun Ertesvåg (förbättringsarbete och lärares ledarskap i klassrummet) Interna: Maria Johansson, Aspenässkolan och Solveig Knutsson Aspenäs förskolor.
- Dialogkonferens 2 – Extern: Jonas Österberg (resultatanalys), Interna: Cecilia Wassenius, Hästhagens förskolor och Lennart Nilsson, Röselidsskolan.
- Dialogkonferens 3 – Extern: Jan Håkansson (systematiskt kvalitetsarbete), Interna: Sarah Reynolds, Knappekulla förskolor och Ingalill Kjellstrand, Torpskolan.

För det första gruppsamtalet i varje dialogkonferens utarbetade den externa presentatören reflektionsfrågor i anslutning till presentationens innehåll. För det andra gruppsamtalet samtalade skolledarna om den egna aktionsforskningen i förhållande till det som förmedlats av kollegorna i presentationen.

Intervjuundersökning

En intervjuundersökning genomfördes med 26 av skolledarna om vad de uppfattade som betydelsefulla aspekter av skolledararbetet (Blossing & Liljenberg, 2018). På det viset ville vi få en grund för att diskutera hur skolledarna relaterade till det systematiska kvalitetsarbetets olika delar i sitt vardagliga ledarskap. Frågan var i vilken grad skolledarna orienterade sig mot arbetet mot målen, det vill säga elevernas resultat och undervisningens genomförande? Tidigare forskning har redovisat att den relationella delen i arbetet, att bemöta lärarna och svara upp mot deras behov, tenderar att ta stor

plats i skolledararbetet. Således antog vi att detta också skulle visa sig i vår intervjuundersökning.

Vårt antagande om en dominerande orientering mot den sociala och relationella aspekten bekräftades till viss del, men snarare verkade en orientering mot att formalisera eller organisera arbetet slå igenom. De flesta skolledare omtalade arbetet med att organisera lärarna i olika grupper och att styra och leda processerna som det som var mest betydelsefullt. Antagande om en sviktande orientering mot målen bekräftades. Över hälften av de intervjuade skolledarna, 58 procent, bedömdes orientera sig mot målen i låg grad.

Ett överraskande resultat var att endast två skolledare bedömdes orientera sig mot att kommunicera viktiga symbolvärden i måttlig till hög grad. Symboler utgör själva 'grundkanalen' för att kommunicera värde och mening i det sociala arbetslivet och således också när det gäller att förstå uppdraget i skolan.

Resultaten från intervjuundersökningen användes som ett inspel i arbetet med skolledarnas aktionsforskning och deras val av ledarhandlingar för att stärka förbättringskapaciteten.

Aktiviteter för att utveckla ledarhandlingar

Redan i de inledande förhandlingarna med verksamhetscheferna blev valet av aktiviteter viktiga för att främja skolledarnas förståelse för och beredskap att genomföra ledarhandlingar för att stärka förbättringskapaciteten. Några av de kritiska frågorna i den första fasen av partssamarbetet, förhandlingsfasen med verksamhetscheferna (se tabell 1), handlade om hur aktiviteter ska organiseras som stödjer skolledarna i förbättringsarbetet och hur förbättringsarbetet ska organiseras så att samtliga 40 skolledare blir engagerade. I den andra fasen, aktionsforskningsprocessen med skolledarna (se tabell 1), handlade en av de kritiska frågorna om hur workshoparna skulle ge praktiskt stöd.

Kartläggningsrapporten var ett förslag på en aktivitet som verksamhetscheferna hade med sig redan i inledningen av förhandlingen. Verksamhetscheferna hade erfarenhet av den typen av kartläggning genom forskningslitteraturen samt genom rektorer i Rektorsprogrammet som studerat litteraturen. Verksamhetscheferna tänkte att en sådan rapport, som beskrev den lokala skolorganisationens läge när det gällde förbättringskapaciteten, skulle utgöra en god grund för skolledarna att planera kommande ledarhandlingar.

Aktionsforskning för skolledarna var ett förslag från forskningsledaren. Tanken var att det var en lämplig aktivitet för att ta utgångspunkt i den egna

praktiken och utpröva olika ledarhandlingar och undersöka deras effekter. Det var också ett sätt att få samtliga skolledare engagerade i en kontinuerlig process.

Workshoparna kom som en idé från forskningsledaren som ett stöd till skolledarnas aktionsforskning. Det var inte var möjligt att handleda var och en av skolledarna i aktionsforskningen, i stället skulle workshopparna ge stöd i mindre grupper en gång per termin.

Dialogkonferensen kom också som ett förslag från forskningsledaren för att främja ytterligare inspel från forskning, men kanske framför allt för att sprida erfarenheterna mellan skolledarna.

Intervjuundersökningen var ett förslag från forskningsledaren. Motivet var att genom en mer systematisk undersökning få ett underlag för att diskutera grundvalen för ledarhandlingar för en stärkt förbättringskapacitet.

Efter något år märkte vi att vissa av aktiviteterna tydligt verkade främja skolledarnas förståelse och beredskap för ledarhandlingar. Allteftersom fick skolledarna kartläggningsrapporter där de kunde läsa om sin skolas läge. De uttryckte att de genom kartläggningarna fick stor hjälp med att tänka om och planera kommande ledarhandlingar. Också workshoparna verkade framgångsrika i det här avseendet. I projektledningsgruppen framträdde tydligt den kritiska frågan om hur workshoparna skulle ge ett praktiskt stöd? Diskussionerna var engagerade om hur de skulle utformas. Forskningsledaren gav förslag på upplägg som granskades av projektledningsgruppen, varvid för det mesta en eller flera omarbetningar genomfördes innan alla var helt nöjda.

I den tredje fasen av partssamarbetet, summering och uppföljning, genomfördes en enkät där skolledarna bedömde i vilken grad aktiviteterna hade påverkat deras ledarhandlingar och ledarroll, se tabell 5. I tabellen redovisas de 24 skolledare som bedömde att de hade deltagit i minst 60 procent av aktiviteterna.

Tabell 5. Procent av skolledare som har bedömt hur olika aktiviteter har påverkat deras ledarhandlingar och ledarroll (n=24).

Aktivitet	Ej påverkat	Då och då nya handlingar	Ny handlingar som rutin	Utveckla ledarrollen	Ej bedöma
Kartläggning	0	17	17	66	0
Aktionsforskning	0	29	21	50	0
Workshop	0	42	25	33	0
Dialogkonferens	0	42	29	21	8
Intervjuundersökning	12	29	21	25	13

I tabellen kan vi se att 17 procent av skolledarna bedömde att kartläggningen lett till att de hade genomfört nya handlingar som rutin och för 66 procent att det hade utvecklat ledarrollen. Sammanlagt uppgav således 83 procent (17 + 66) att kartläggningsaktiviteten tydligt hade främjat deras ledarhandlingar. Därefter bedömde skolledarna att aktionsforskningen var den aktivitet som tydligt hade främjat deras ledarhandlingar. Här var det 21 procent som bedömde att den lett till att de hade genomfört nya handlingar som rutin och 50 procent som bedömde att det hade utvecklat ledarrollen, sammanlagt således 71 procent. Därefter följde workshoparna, dialogkonferenserna och sist intervjuundersökningen.

För att förstå de kritiska frågorna om hur stödet ska organiseras till skolledarna och hur workshoparna ska ge praktiskt stöd tar vi hjälp av Wenger (1998) och hans resonemang om reifiering eller förverkligande av lösningar på de problem som vi stod inför i partssamarbetet. De kritiska frågorna vi har redovisat, och som således fanns närvarande i vårt arbete tillsammans, drev arbetet mot att förverkliga redskap som så långt det var möjligt uppfattades som primära, som blev en förlängning av kroppen och mer 'handgripligt' och direkt kunde användas i situationen, som exempelvis de olika underlagen för samtal och analys i workshoparna.

När det gäller kartläggningarna berättade en del av skolledarna hur de alltid hade med sig kartläggningsrapporten och tog fram den för att se eller visa på vad som behövde göras i organisationen. Kartläggningsrapporten framstod som något påtagligt och handgripligt. När skolledarna skulle tala om sina

ledarhandlingar, tog de helt enkelt fram rapporten, pekade och visade i texten, samtidigt som de berättade om vad som behövde genomföras. Kartläggningen som en sekundär artefakt och som de hade läst om i litteraturen fick med rapporten om deras egen skola en konkret och 'verklig' betydelse. I kartlägningsrapporten höll vi redovisningarna av intervjuerna nära respondenternas uttalanden, men grupperade dem och sammanfattade dem i överensstämmelse med strukturen för den lokala organisationens förbättringskapacitet. Härigenom blev de sociala och materiella processerna tydliga i form av hur exempelvis grupper, arbetsordningar och roller fungerade eller inte. Vi kunde också uppfatta att rapporten främjade förståelsen av den tertiära aspekten, det vill säga att skolledarna fick en förståelse för begreppet förbättringskapacitet och de mer teoretiska resonemangen om förbättringsarbetet och ledarskapet.

Arbetet i projektledningsgruppen med att planera workshoparna förstår vi på samma sätt som ett sätt att finna fram till modeller som kunde fungera som primära artefakter. De planeringar och modeller som forskningsledaren föreslog accepterades inte helt förrän de var just 'handgripliga'. Det handlade om att ta fram tydliga dispositioner, lathundar, samtalsordningar, analys- och skattningsmatriser. De hade alla det gemensamt att de gav en tämligen enkel arbetsordning för någon del av den egna aktionsforskningsprocessen eller för hur samtalet eller arbetet i gruppen under workshopen skulle genomföras.

Diskussion

Den här första delen av rapporten redovisade ett partssamarbete med aktionsforskning för att förbättra skolledarnas ledarhandlingar. Partssamarbetet tog sin början med en önskan hos verksamhetschefer och skolledare i Lerums kommun runt år 2012. Verksamhetscheferna ville höja resultaten genom en satsning på det systematiska kvalitetsarbetet för att förbättra verksamheten med barnen i förskolan och i undervisningen med eleverna i skolan. De identifierade skolledarna som viktiga aktörer för att stärka förbättringskapaciteten i de lokala skolorganisationerna. Det resulterade så småningom i ett samarbete med Göteborgs universitet.

Det övergripande syftet var att beskriva och förstå organiseringen av ett partssamarbete med aktionsforskning för att utveckla skolledares ledarhandlingar och därigenom stärka förbättringskapaciteten i skolorganisationerna. Aktionsforskning blev valet av 'modell' eller ansats för att

utveckla skolledarnas ledarhandlingar. Aktionsforskningen planerades med ett antal aktiviteter som parterna antog kunde främja aktionsforskningsprocessen. Den första forskningsfrågan formulerades således: Hur kan partssamarbetet respektive aktionsforskningsprocessen beskrivas och vilka är de kritiska situationerna för att främja förbättringsarbetet?

Resultatet visar att partssamarbetet med aktionsforskningen kan beskrivas som en process i tre faser: 1) Förhandlingsfasen, 2) aktionsforskningsprocessen med skolledarna samt 3) summering och uppföljning. De kritiska situationerna uppstod i möten mellan forskarna och skolledarna och rörde framför allt hur partssamarbetet skulle ge praktiskt stöd i skolledarnas aktionsforskning, men också rollfördelning, organisering för att få samtliga skolledare delaktiga samt hur lärarna, som stod utanför direkt fokus för samarbetet, skulle engageras. Den andra forskningsfrågan formulerades: Hur kan de kritiska situationerna förstås? Resultatet visar att de kritiska situationerna kan förstås som uttryck för den spänning som kan uppstå mellan två skilda praktikgemenskaper till följd av deras olika förståelser av betydelsefulla sociala och materiella processer i respektive praktik (Wenger, 1998; Wenger m.fl., 2014).

Resultatet sätter fokus på komplexiteten i systemisk förbättring (Hopkins m.fl., 2014) när det gäller att förstå och finna praktiska lösningar. Vi menar att den kritik (Kemmis, 1985; Møller, 1998) som återfinns om att lärare och skolledare använder aktionsforskning instrumentellt är formulerad från en part, forskarna, och att den förmodligen bottnar i att skolledare och lärare har en annan förståelse av vilka lösningar som behövs utifrån deras erfarenhet av sin egen praktik. I partssamarbetet med Lerum blev det här tydligt i projektledningsgruppens arbete med att ta fram workshopar. Forskningsledaren presenterade aktiviteter eller redskap som befann sig på en alltför abstrakt nivå, på tertiär eller sekundär artefaktnivå (Jakobsson, 2012), och som väckte en del frustration eftersom dessa förslag snarare konstruerades utifrån forskarens långa erfarenhet i just forskningsverksamhet och inte utifrån den skolverksamhet som skolledarna tillhörde. Lösningen visade sig bestå i att tillsammans skapa en konkret praktisk lösning på en primär artefaktnivå, som blev en 'förlängning av kroppen' och mer handgripligt och direkt kunde användas i olika situationer, som exempelvis olika underlag för samtal och analys där skolledarna stegvis kunde följa en arbetsordning. Det var således först när forskningsledaren och skolledarna i projektledningsgruppen möttes i arbetet med att skapa primära artefakter och redskap som skolledarna meddelade att de förstod, det vill säga erfor att lösningen fick mening i den

praktikgemenskap de tillhörde. Projektledningsgruppen blev det forum för ett kunskapsbildande och demokratiskt samtal som Gustavsen (2005) argumenterar för.

Hur bedömde skolledarna partssamarbetet? Uppfattade skolledarna att de förbättrat sina ledarhandlingar och därigenom stärkt förskolornas och skolornas förbättringskapacitet som ett led i det systematiska kvalitetsarbetet? Ja, det får vi konstatera att de åtminstone själva bedömde. En majoritet, 71 procent av skolledarna, bedömde att aktionsforskningen hade bidragit till att utveckla deras ledarhandlingar och till och med deras ledarroll. Allra störst inverkan bedömde de (83 %) att kartläggningsrapporten av den egna skolorganisationen hade haft. Det tycks således som om skolledarnas aktionsforskningsprocess med utgångspunkt i en kartläggning av deras skolorganisation främjade skolledarnas systematiska kvalitetsarbete i praktiken. Till skolledarnas bedömning visar resultaten från studien att skolledarna behöver stöd i processen med att utveckla konkreta redskap för de egna ledarhandlingarna.

De praktiska konsekvenser för forskare och skolledare/lärare som ska samarbeta visar på vikten av att ingå i en förhandling om innehåll och uppgifter, att skapa en ny praktikgemenskap med ett ömsesidigt engagemang i ett gemensamt projekt, och att utveckla kollektiva redskap som är meningsfulla för båda parter (Wenger, 1998).

Fortsatt forskning skulle i det studerade fallet behöva följa upp hur skolledarnas handlingar omsattes och verkade i den lokala skolorganisationen och hur det påverkade lärarnas undervisning och elevernas lärande. Därutöver behövs fortsatt forskning om hur processen att ta fram redskap eller artefakter ser ut relaterat till deras olika nivåer och hur de påverkar det ömsesidiga eller demokratiska samtalet för att omsätta uppdraget.

Del 2. Kartläggning av de lokala skolorganisationerna

Kartläggningarna var den aktivitet inom projektet som skoledarna ansåg till största del främjade deras ledarhandlingar. Kartläggningarna syftade till att ge en beskrivning av skol- och förskoleorganisationernas förbättringskapacitet samt rådande idéer om vad som utgjorde drivkrafter i skolförbättringsarbetet. Kartläggningarna skulle ge en lägesbeskrivning av respektive skol- och förskoleorganisation vid den aktuella tidpunkten och därigenom fungera som ett redskap för skoledarna att utgå ifrån i utvecklingen av den pedagogiska verksamheten inom respektive enhet. Syftet i denna del av rapporten är att synliggöra det sammanlagda resultatet av kartläggningarna samt fördjupa kunskapen om skolors och förskolors drivkrafter i förbättringsarbete och förändringar över tid.

Teoretiskt ramverk

För att kartlägga skol- och förskoleorganisationerna har ett utvärderingsinstrument konstruerat av Blossing, Nyen, Söderström och Hagen Tønder (2012) använts. Utvärderingsinstrumentet bygger på att en skolas förbättringskapacitet identifieras och därefter analyseras mot sex modeller av så kallade ”typskolor”. Förbättringskapacitet är ett begrepp inom organisationsutveckling (Burke, 2008) och används för att beskriva organisationers förmåga att förbättra. Organisationens förbättringskapacitet kan redovisas och förstås utifrån följande aspekter (Blossing, 2008):

- infrastruktur
- förbättringshistoria
- förbättringsprocesser
- förbättringsroller

Den första aspekten, *organisationens infrastruktur*, bygger på en modell som utarbetats av Mats Ekholm (1988; 1989). Modellen fungerar som ett redskap för att förstå mönstren i det arbetssociala livet inom skolverksamheten och inbegriper åtta delsystem. Modellen härstammar från Miles (1965) som tänker sig att organisationer är uppbyggda av ett antal enheter eller system som

KARTLÄGGNING AV DE LOKALA SKOLORGANISATIONERNA

upprätthålls genom relationerna dem emellan. Syftet med modellen är att tydliggöra de strukturer som styr det sociala livet inom organisationen.

En skolas grupperingssystem beskriver vilka arbetsgrupper som finns och hur personalen är indelade i dessa grupper. Vidare beskrivs syftet med grupperna och vad som sker i dem. Ansvarssystemet visar hur ansvar är fördelat i organisation, vilken möjlighet personalen har att ta ett ökat ansvar inom olika områden och huruvida rektor har delegerat ansvar och ledningsfunktioner. Kommunikationssystemet är av stor betydelse för att en verksamhet ska fungera effektivt. Systemet beskriver hur information förmedlas, vem som delges vilken information, i vilken ordning information förmedlas mellan olika grupper och också vilken typ (muntlig, skriftlig, digital) av information som ska gälla i olika frågor. Normsystemet vid en skola kan sägas beskriva vad som anses vara de gällande normerna. Här innefattas hur rektorer och lärare förhåller sig till olika uppgifter och till varandra, samt vilka de gemensamma ramarna är och vad som anses vara tillåtet. Belöningsystemet handlar om att i det gemensamma arbetet uppmärksamma och framhålla de mål som eftersträvas och därigenom skapa pådrivande förväntningar i förbättringsarbetet. Belöning kan ges på olika sätt, exempelvis genom tilldelning av ledningsuppdrag, kompetensutveckling eller genom att lärares prestationer framhålls i olika sammanhang. Utvärderingssystemet beskriver hur rektorer och lärare utvärderar den verksamhet som de är en del av, vilka metoder som används för att göra detta, hur resultatet används och vilka åtgärder som vidtas. Det här har betydelse för hur förbättringsarbete kan introduceras. Hur mål- och visionssystemet ser ut och kopplas till utvärderingssystemet blir avgörande för vilken möjlighet personalen har att följa upp mål och förbättra kvalitén i verksamheten. Mål- och visionssystemet visar bland annat hur formulering och förankring av utvecklingsinsatser som initieras går till och hur lärare och rektorer i verksamheten arbetar med kortsiktiga respektive långsiktiga målformuleringar.

Den andra aspekten kring ett förbättringsarbete är kopplad till organisationens historia och mer specifikt till dess *förbättringshistoria*. Pettigrew (1985) menar att forskning kring strategisk organisationsförändring vanligtvis lider av tre problem – den beaktar inte sammanhanget, den är inte processinriktad och den saknar historieanknytning. För att beakta sammanhanget används infrastrukturmodellen i utvärderingen. Därmed inryms det arbetssociala livet när det gäller de uppenbara ordningarna och även de mer omedvetna, kulturella delarna. När det gäller processerna beaktas dessa utifrån

specifika faser i ett förbättringsarbete (beskrivna i detalj nedan). Att ringa in historiska faktorer i utvärderingsinstrumentet blir till sist utifrån Pettigrew viktigt då det annars sällan görs någon historisk koppling i utvärderingar, vare sig lokalt till organisationens eller till samhällets utveckling. Detta kan resultera i att man inte förstår aktuella resultatets relation till det som varit förut, långt tidigare, i organisationens liv – och som sålunda inte alls eller bara delvis kanske är ett resultat av någon aktuell faktors inverkan.

Den tredje aspekten, *förbättringsprocesser*, handlar om att studera händelser eller situationer som leder förbättringsarbete framåt. Här gäller det att identifiera mönster i processen och hur de förändras över tid från det att ett förbättringsarbete presenteras på en skola till dess att de flesta på skolan omfattar det. I skolförbättringslitteraturen har processen beskrivits i olika faser som initiering, implementering, institutionalisering och spridning (se Fullan, 1982; Fullan & Stigelbauer, 1991; Miles, Ekholm, & Vanderberghe, 1987). Tidsmässigt visar sig eller omfattar dessa faser sammanlagt en period i storleksordningen fem till åtta år, vilket således är den tid det tar för en nyhet att etableras som en rutin på en enskild skola.

Tidigare erfarenheter från förbättringsarbete har visat att många skolor planerar och arbetar mest intensivt i initieringsskedet. Lärare skickas på kurser, gemensam litteratur köps in och kanske besöker man andra skolor för att få inspiration och idéer. Vanligt förekommande är också att föreläsare besöker skolan och sprider den kunskap som finns inom området. Problemet visar sig många gånger vara att skolor uppfattar att initieringen omfattar hela förbättringsprocessen, att processen är klar efter det år som kanske initieringen tar. Forskningen på området visar emellertid att initieringen bara är det första steget och att arbetet med att omsätta det lärare och ledare har lärt sig i praktisk verksamhet, implementeringen, är den mest kritiska fasen i förbättringsprocessen (se Fullan, 1992; 2011). Först i denna fas blir det påtagligt att lärare och ledare förväntas genomföra det nya tillsammans med eleverna, och det är också nu som motsättningar vanligtvis uppstår. I den här fasen gäller det för rektor och eventuella utvecklingsledare att hålla i och att stödja lärarna, till exempel genom att systematisera och synliggöra utvecklingsarbetet i organisationen. Om lärare och skolledare håller ut i implementeringsarbetet under en längre tid, kanske tre till fem år, övergår processen så småningom i en institutionaliseringsfas där det nya blir en del av vardagsarbetet.

Den fjärde och sista aspekten innefattar vilka *förbättringsroller* som är möjliga att inta i infrastrukturen, samt vilken betydelse de har för en

förbättringsprocess. Miles och Ekholm (1985) menar exempelvis att visionära medlemmar i organisationer kan fylla en viktig funktion i ett initialt skede. I implementeringsfasen, det vill säga när utvecklingsarbetet ska omsättas i praktiken, är det sedan viktigt att uppfinnare eller kreativa personer får utrymme att förmedla hur man skulle kunna realisera målen på den egna skolan. Pådrivare blir också viktiga i implementeringsfasen när försvarsmekanismerna börjar verka och motstånd uppstår. När modet sviker får målhävdare en central funktion genom att påminna om syftet med förbättringsarbetet. Det är likaså viktigt att kvarhållare ges utrymme i organisationen då de fångar upp det som faktiskt fungerar bra och ser till att befintliga styrkor inte försvinner i allt det nya.

De fyra aspekterna; infrastrukturen, förbättringsprocesserna, rollerna och förbättringshistorien, visar således på en skolas förbättringskapacitet, eller förmåga att gripa sig an och åtgärda brister i verksamheten. En tydlig infrastruktur, uthållighet och hållbarhet i processerna, innovativa och pådrivande roller, liksom en kännedom om den egna organisationshistorien, bygger en stark förbättringskapacitet. Problemet är att det är komplext att skapa en sådan organisation och att lärare och rektorer håller sig till förenklade bilder av hur ett förbättringsarbete går till och hur en organisation byggs upp.

Som ett andra steg i kartläggningen analyserades skol- och förskoleorganisationernas förbättringskapacitet mot de sex typskolor som ingår i den modell som Blossing m.fl. (2012) tagit fram. Typskolorna kan förstås som idealtyper, vilket betyder att de inte motsvarar exakta bilder av verkliga skolor. Snarare ringar de in utmärkande drag när det gäller skolors sätt att förstå och arbeta med utveckling och förbättring.

Det utvärderingsinstrument som ligger till grund för respektive kartläggning riktar fokus mot det som utgör skolans respektive förskolans idé kring vad som genererar och driver förbättringsarbete framåt. Det är inte en beskrivning och analys av arbetsfördelning och samarbete relaterat till redan pågående verksamhet, den så kallade driften. De sex skoltyperna fångar istället variationen i vad som framstår som det som genererar och driver förbättringsprocesser. De olika typskolorna benämns:

- Den idéstyrda skolan,
- den planstyrda skolan,
- den modellstyrda skolan,
- den problemstyrda skolan,

KARTLÄGGNING AV DE LOKALA SKOLORGANISATIONERNA

- den professionsstyrda skolan samt
- den arbetslagsstyrda skolan.

Karaktäristiskt för *den idéstyrda skolan* är att kraften i idéer inifrån organisationen driver förbättringsarbetet. Organisationen har en lös struktur som går lätt att anpassa, och därmed kan också idéer flöda fritt. Styrkan i idéskolan är den inledande initieringsfasen där många idéer kan tas fram. Svagheten är att den starka initieringsfasen sällan övergår till en implementeringsfas utan snarare avlöses av en ny initieringsfas där nya idéer tas fram. Den lösa strukturen gör det svårt att långsiktigt genomföra och följa upp förbättringsprocessen som istället förväntas skötas av varje enskild lärare. Utmärkande för *den planstyrda skolan* är att det i stället är systematiken och den dokumenterade planeringen av förbättringsarbetet som driver förbättringsprocessen framåt. Här finns en stark och tydlig infrastruktur som ser till att kraven förs genom olika grupper i organisationen. Baksidan av en starkt planstyrd skola är att förbättringsarbetet kan bli något som administreras och där lärare och rektorer glömmer bort att de också måste lära sig det nya. I *den modellstyrda skolan* finns en bestämd modell som utgör förbättringsarbetets drivkraft. Vald modell ses som uttryck för en konkretisering av en pedagogisk idé, vilken också utgör styrkan i modellstyrningen. Dessvärre finns det inte alltid en tydlig koppling mellan den modell som väljs och organisationens infrastruktur som ska ta hand om och omsätta modellen. En allt för starkt modellstyrd skola sätter stora förhoppningar till modellen och bortser från att lärarna och organisationen också måste förstå och tillämpa den idé som ligger bakom modellen. I kontrast till detta finner den *problemstyrda skolan* istället kraften till förbättring i de problem som uppstår på skolan. Lärare och rektor är snabba på att fånga upp situationer där det uppstår oenigheter eller problem. Baksidan med en starkt problemstyrd skola är att de problem som identifieras ofta uppfattas som konfliktartade och kräver snabba lösningar vilket förhindrar en mer genomtänkt analys. Det är även vanligt att orsaker till och lösningar av problemen läggs utanför den egna undervisningspraktiken. Vad gäller den *professionsstyrda skolan* finns idén om att utveckling och förbättring sker om friutrymme ges till professionen, det vill säga om den enskilda läraren ges utrymme att agera utefter egna bedömningar och egen kompetens. Läraren betraktas som en expert med förmågan att kunna analysera och förbättra undervisningssituationen. Om lärarna inte når resultat i sitt arbete menar de att de inte fått tillräcklig kompetensutveckling. Baksidan med en starkt professionsstyrd skola är att den

enskilde lärarens intresse och arbetssituation kan hamna i fokus istället för elevernas behov av en förbättrad undervisning och lärmiljö. På den *arbetslagsstyrda skolan* menar avslutningsvis lärare och skolledare att det är lag av lärare som kan alstra den kraft som behövs för att driva förbättringsarbeten. Arbetslaget ses som en motor och tillsammans kan lärarna med sina olika kompetenser hantera den komplexa skolsituationen. Arbetslagen svarar för de olika förbättringsrollerna och driver processen framåt. Baksidan med en allt för starkt arbetslagsstyrd skola är att lagen blir isolerade enheter som utvecklas åt olika håll. Risken är då stor att tankar om 'vi' och 'dem' får fäste i organisationen. Att lyckas för egen del blir viktigare för lagen än organisationens gemensamma framgång.

Genomförande

Kartläggningarna har genomförts under perioden september 2013 till och med mars 2017. I samband med kartläggningarna intervjuades alla skolledare individuellt eller i par/grupp. Totalt deltog 40 skolledare. Utöver skolledarintervjuerna genomfördes gruppintervjuer med ett urval av lärare och förskollärare och när så var möjligt även med representanter för elevhälsan. Urvalet till intervjuerna gjordes utifrån kriteriet att alla arbetslag skulle vara representerade. Vidare fick skolledarna i uppdrag att sätta samman intervjugrupperna så att de fick en jämn spridning av medarbetare utifrån tid i yrket och anställningstid vid enheten. Skolledarna ombads även ta i beaktande att medarbetare med olika syn på verksamheten, ledning och utvecklingsarbete skulle ges möjlighet att bidra till intervjuerna. Ytterligare ett urvalskriterium var att några av de medarbetare som hade uppdrag som till exempel samordnare eller ämnesutvecklare skulle ges möjlighet att delta vid intervjuerna. Totalt genomfördes 137 gruppintervjuer vid vilka 495 medarbetare deltog (se tabell 6). Intervjuerna var semi-strukturerade till sin karaktär. Som utgångspunkt användes intervjuguiden med specifika frågor riktade mot rektorer/förskolechefer respektive lärare/förskollärare och elevhälsoteam.

KARTLÄGGNING AV DE LOKALA SKOLORGANISATIONERNA

Tabell 6. Sammanställning av deltagare vid respektive skola och förskoleenhet

Enhet	Skolform	Antal gruppintervjuer	Antal lärare, förskolelärare	Antal skolledarintervjuer	Antal skolledare
Skola A	6-9	7	21	2	2
Förskoleenhet A	Förskola	6	25	1	2
Skola B	F-5	6	19	1	2
Förskoleenhet B	Förskola	6	20	1	1
Skola C	F-5	9	27	1	2
Skola D	F-5	4	15	1	2
Förskoleenhet C	Förskola	4	15	1	1
Skola E	F-5	3	10	1	1
Förskoleenhet D	Förskola	5	11	1	1
Förskoleenhet E	Förskola	6	27	1	3
Förskoleenhet F	Förskola	6	19	1	1
Skola F	F-5	4	16	1	1
Förskoleenhet G	Förskola	4	14	2	2
Skola G	F-5	4	15	1	1
Förskoleenhet H	Förskola	4	15	1	1
Skola H	F-5	7	20	1	2
Skola I	F-9	4	16	1	1
Skola J	F-9	6	20	2	2
Skola K	6-9	7	26	2	2
Skola L	F-9	7	30	2	2
Förskoleenhet I	Förskola	4	16	1	1
Skola M	F-9	7	30	1	2
Förskoleenhet J	Förskola	4	11	1	1
Skola N	F-5				
Skola O	6-9	6	23	2	2
Skola P	F-5	3	14	1	1
Förskoleenhet K	Förskola	4	20	1	1
Skola Q	F-5				
Summa	28	137	495	32	40

De 28 kartläggningarna genomfördes av åtta medarbetare anställda vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet, samt en medarbetare anställd vid institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet. Resultaten från kartläggningarna har dokumenterats i kartlägningsrapporter för respektive organisation. Kartlägningsrapporterna har skickats till respektive skolledare samt till verksamhetscheferna.

Kartlägningsrapporterna följer en disposition där den organisation som kartlagts inledningsvis beskrivs kortfattat. Därefter beskrivs syftet med kartläggningen, hur genomförandet har gått till och den modell som använts för analys. I nästa steg presenteras resultaten av kartläggningen under de fyra

rubrikerna: förskolans respektive skolans infrastruktur, förskolans respektive skolans förbättringshistoria, förbättringsprocesser och förbättringsroller, vilket är de fyra områden som enligt modellen gemensamt bygger upp skolan respektive förskolans förbättringskapacitet. Därefter presenteras den sammanlagda bedömningen av organisationens förbättringskapacitet genom att likheter med de ideala typskolorna lyfts fram. I syfte att ge medverkande skolledare och medarbetare möjlighet att i hög grad känna igen sig i resultatframställningen har denna hållits så nära intervjusvaren som möjligt. Kartlägningsrapporterna avslutas med ett avsnitt där de som genomfört kartläggningen formulerat råd till organisationen inför fortsatt förbättringsarbete. Råden syftar till att göra organisationen extra uppmärksamma på de områden som bedöms vara av särskild vikt för att få till stånd förändring eller fortsatt framgång i förbättringsarbetet. Råden ska däremot inte ses som krav eller den enda rätta vägen fram.

Resultat

Vid bedömning av variationen i organisationernas förbättringskapacitet i förhållande till de sex typskolorna i modellen framträder den arbetslagsstyrda skolan tydligast. I elva av de sjutton skolorna och i fyra av de elva förskoleenheterna är den arbetslagsstyrda skolan den dominerande modellen (se tabell 7). I ytterligare fem organisationer dominerar den arbetslagsstyrda skolan i kombination med den professionsstyrda skolan. Den arbetslagsstyrda skolan finns även som dominerade typskola i kombination med den idéstyrda skolan i en organisation och i kombination med den modellstyrda skolan i två organisationer. I två organisationer är den problemstyrda skolan den dominerande, en gång i kombination med den planstyrda. Avslutningsvis är den professionsstyrda skolan dominerande i en organisation.

KARTLÄGGNING AV DE LOKALA SKOLORGANISATIONERNA

Tabell 7. Sammanställning av dominerande typskola/typskolor i skolor och förskoleenheter

Dominerande typskola	Förskoleenheter (n=11)	Skolor (n=17)	Summa
Arbetslagsstyrd	4	11	15
Arbetslagsstyrd tillika professionsstyrd	4	1	5
Idéstyrd tillika arbetslagsstyrd	1		1
Idéstyrd tillika professionsstyrd		1	1
Modellstyrd		1	1
Modellstyrd tillika arbetslagsstyrd	2		2
Problemstyrd		1	1
Problemstyrd tillika planstyrd		1	1
Professionsstyrd		1	1

När det gäller ytterligare typskolor som identifierats i kartläggningarna finns alla sex typskolor representerade (se tabell 8). Framför allt är det den planstyrda, den professionsstyrda och den modellstyrda skolan som framträder i kartläggningarna. Den planstyrda skolan återfinns i elva av kartläggningarna, den professionsstyrda skolan i åtta av kartläggningarna och den modellstyrda skolan i ytterligare åtta av kartläggningarna. Den idéstyrda skolan återfinns i sex av kartläggningarna och den problemstyrda skolan endast i fyra av kartläggningarna.

Tabell 8. Ytterligare typskolor i skolor och förskoleenheter.

Ytterligare drag av typskola	Förskoleenheter (n=11)	Skolor (n=17)	Summa
Arbetslagsstyrd		2	2
Idéstyrd	1	5	6
Modellstyrd	5	3	8
Planstyrd	6	5	11
Problemstyrd		4	4
Professionsstyrd	1	7	8

Exempel från kartläggningarna

I det här avsnittet beskrivs kännetecknen för de olika typskolorna som visade sig i kartläggningarna tillsammans med citat hämtade från kartläggningsrapporterna.

I kartläggningarna identifieras likheter med den arbetslagsstyrda skolan då arbetslagen exempelvis driver förbättringsarbete med stöd från rektorerna men med stort mandat och frihet i att utforma verksamheten utifrån egna beslut. I de organisationer där den arbetslagsstyrda skolan är tydligt framträdande fungerar arbetslagen inte enbart som ett administrativt forum där lärare och annan personal möts regelbundet, utan som ett gemensamt forum som både

KARTLÄGGNING AV DE LOKALA SKOLORGANISATIONERNA

äger och driver centrala förbättringsfrågor. I en av kartläggningarna presenteras den arbetslagsstyrda skolan så här:

Arbetslagen driver till exempel det systematiska kvalitetsarbetet och de utformar med stor frihet sina verksamhetsplaner förutsatt att prioriterade fokusområden inbegrips. Rektorn ger således ett stort mandat och frihet för arbetslagen att utforma sin verksamhet. Verksamhetsplanerna och dess fokusområden ger struktur och systematik i lagens arbete och de kan också användas för analyser på skolnivå. Arbetslagen blir därmed inte enbart ett led i en administrativ struktur, ett forum där lärare och annan personal möts regelbundet, utan lagen både äger och driver sina och skolans förbättringsfrågor. Kartläggningen pekar samtidigt på att arbetslagen blir ganska isolerade från varandra i sitt arbete, vilket kan vara en utmaning för en starkt arbetslagsstyrd skola.

I de organisationer där den arbetslagsstyrda skolan dominerar tillsammans med den professionsstyrda skolan identifieras framför allt en rörelse från den professionsstyrda mot den arbetslagsstyrda skolan. Den professionsstyrda skolan visar sig genom att ansvar för utveckling och förbättring lämnas över till enskilda lärare/förskollärare eller till en mindre grupp lärare med gemensamt intresse för specifika projekt. Samtidigt finns det i dessa organisationer en rörelse mot en högre grad av samarbete där arbetslaget utgör grunden för ett sådant samarbete. I en av skolorna beskrivs rörelsen mot den arbetslagsstyrda skolan som följer:

Att det sker en tät samverkan mellan pedagogerna och mellan pedagogerna, rektorn och EHT är en av faktorerna som styrker att X även uppvisar likheter med *den arbetslagsstyrda skolan* och att skolan framför allt är i rörelse i den riktningen. Att det finns en arbetslagsorganisation på en skola behöver dock inte innebära att förbättringsarbetet är arbetslagsstyrt. På X-skolan har tidigare ledning parallellt med tron på den enskilda pedagogens kompetens även visat tro på arbetslaget som den gemensamma kraften i förbättringsarbetet. I arbetslagen bidrar pedagoger med olika kompetenser till en fungerande skolsituation genom ett nära samarbete kring eleverna.

Den planstyrda skolan är inte ensamt dominerande i någon organisation men framträder däremot i kombination med den problemstyrda skolan i en organisation och som ytterligare typskola i elva av de kartlagda organisationerna. Den planstyrda skolan blir synlig genom fasta och tydliga infrastrukturer där centrala uppdrag och krav förankras i olika grupper. Den planstyrda skolan syns även genom att det i organisationerna finns gemensamma ramar, strukturer och mallar som genomsyrar hur

KARTLÄGGNING AV DE LOKALA SKOLORGANISATIONERNA

organisationernas förbättringsarbete läggs upp. Ett exempel på detta från en förskoleenhet beskrivs i kartläggningen med orden:

Vi tycker oss också kunna se att X rört sig i en riktning mot *den planstyrda skolan*. Detta visade sig bland annat genom gemensamma mallar för enhetens arbetsgrupper, samt genom en stark tilltro till kvalitetscirklar i det systematiska kvalitetsarbetet. I likhet med den planstyrda skolan är det då systematiken och den dokumenterade planeringen av pågående förbättringsarbete som också driver processerna framåt.

I andra kartläggningar lyfts skolledarens starka ledarskap fram som ett kännetecken för den planstyrda skolan, tillsammans med ett begränsat antal förbättringsområden som är igång samtidigt. I dessa organisationer finns en mer långsiktig planering av förbättringsarbetet där de prioriterade målen hålls relativt konstanta under läsåren. Ett exempel på detta ges nedan:

Trots avsaknaden av skolövergripande planer för förbättringsarbetet visar X-skolan ändå vissa drag från den planstyrda skolan, exempelvis när det gäller rektorernas starka ledarskap och hur ett lugnare flöde av idéer planlagts genom att de prioriterade målen har hållits relativt konstanta under de senaste läsåren.

I de organisationer där den modellstyrda skolan framträder motiveras detta bland annat med att skolledare och medarbetare i dessa organisationer återkommande betonar organisationens specifika sätt att arbeta med det pedagogiska uppdraget eller det specifika sätt som de i organisationen genomför förbättringsarbete på. De modeller som organisationerna använder sig av kan vara såväl internat som externa beslutade. Gemensamt för organisationerna är att modellen i sig lyfts fram flitigt i intervjuerna och är mer explicit uttalad jämfört med hur andra typskolor synliggörs. Exempel från kartläggningarna på den modellstyrda skolan är till exempel följande utdrag:

För det första ser vi tydliga drag av den modellstyrda typskolan. Enligt vår bedömning finns det inom enheten en tydlig modell som genererar drivkraft, struktur och en gemensam förståelse i förbättringsarbetet. Enhetens modell blir således en konkretisering av en pedagogisk idé, Reggio Emilias pedagogiska filosofi, som hela enheten uttalat ska arbeta med. I den organisation som tagits fram, och som fortfarande är under utveckling, har pedagogistan, Reggio Emilia-samordnarna och skolutvecklingsgruppen centrala roller. Arbetslagens reflektionstid och lärgrupperna utgör centrala plattformar i förbättringsarbetet inom och mellan förskolorna. Att lärgrupperna är sammansatta av pedagoger från olika avdelningar och hus bidrar till att förankra Reggio Emilias pedagogiska filosofi och stödja utveckling av ett gemensamt förhållningssätt på hela enheten. I en

KARTLÄGGNING AV DE LOKALA SKOLORGANISATIONERNA

modellstyrd skola finns generellt sett endast litet "svängrum" när det kommer till undervisningsinnehåll och pedagogiskt upplägg. På X finns en stor frihet för arbetslagen att själva utforma sin verksamhet, men de kan däremot inte välja bort den grundläggande pedagogiska filosofin. Detta motiverar vår bedömning att se enheten som modellstyrd.

I kartläggningarna är det ingen organisation som bedömts vara idéstyrd fullt ut. Den idéstyrda typskolan har bedömts vara dominerande i två organisationer men då i kombination med den arbetslagsstyrda respektive den professionsstyrda typskolan. I ytterligare sex organisationer har drag av den idéstyrda typskolan identifierats. De organisationer där den idéstyrda typskolan identifierats kännetecknas av att det framför allt är kraften i idéer inifrån organisationen som driver förbättringsarbetet. När så är fallet finns en stark motivation i organisationen. Ett annat kännetecken för den idéstyrda skolan som identifierats är att lärarna, inom ramen för förbättringsområdet, ges stor frihet att själva utveckla undervisningen utifrån sina idéer och sin motivation. Denna frihet hänger till viss del samman med att det i den idéstyrda skolan finns en svagare infrastruktur. I de organisationer som visat drag av den idéstyrda skolan har detta identifierats genom bristande systematik i behovsanalys och resultatuppföljning.

Den problemstyrda typskolan är dominerande i två organisationer varav i en organisation i kombination med den planstyrda skolan. Ytterligare fyra organisationer har drag av den problemstyrda skolan. När den problemstyrda skolan identifierats görs detta utifrån två olika tolkningar där den ena bygger på en inre identifikation av brister i organisationen och den andra bygger på ett yttre tryck inom ett specifikt problemområde. Ett exempel på den första tolkningen är när lärare och skolledare identifierat en problematik som de väljer att arbeta med så som avsnittet nedan visar:

Argumentationen bakom detta är å ena sidan att det pågående förbättringsarbetet kännetecknas av en ambition att medvetet arbeta med problematiker som definierats i relation till skolans mål. Utmärkande här är de pågående utvecklingsarbetena kring matematik respektive läs och skriv. Att eleverna inte når målen i dessa ämnen betraktas som oacceptabelt och därmed är problematiken något som berör hela skolan.

När val av förbättringsområde sker i relation till ett problemområde som identifierats inom organisationen, men som även identifierats externt, av till exempel vårdnadshavare eller omgivande samhälle, blir det extra angeläget för organisationen att ta sig an området. Ett exempel på detta visas i utdraget nedan:

KARTLÄGGNING AV DE LOKALA SKOLORGANISATIONERNA

Den problemstyrda skolan framträder även i införandet av marknadsföringsgruppen som en reaktion på skolans svårighet att få gehör för sitt arbetssätt hos vårdnadshavare och kommuninvånare samt i införandet av PS-mötena som ett sätt att motverka uppkomsten av ”skolor i skolan”. Att förbättringsarbetet tar sin utgångspunkt i identifierade behov är en styrka i den problemstyrda skolan då det kan generera hög motivation och en vilja att genomföra förbättringsprocesser och därmed finna lösningar på det som upplevs som problematiskt.

Råd

I kartläggningsrapporterna ges i den avslutande delen råd till respektive skola och förskoleenhet. Råden är specifikt formulerade utifrån de förhållande och behov som framkom i kartläggningen. Råden spänner över flera olika områden och har kategoriserats under gemensamma rubriker för att möjliggöra en god överblick av resultatet (se tabell 9).

Tabell 9. Råd i kartläggningarna.

Område	Antal råd
Utveckla det distribuerade ledarskapet	42
Utveckla kvalitetsarbetet	26
Tydliggöra utvecklingsstrategier	22
Utveckla skollärans (pedagogiska) ledarskap	22
Utveckla arbetslagens arbete	21
Fånga upp lokala utvecklingsbehov	13
Utveckla utvecklingsorganisationen	14
Skapa samsyn och tillhörighet i organisationen	14
Tydliggöra uppdrag	9
Integrera elevhälsa samt fritidsverksamhet i det gemensamma arbetet	5
Arbetsmiljö	5
Säkra driftsorganisationen	2
Samverka med andra skolor	1
Visionsarbete	1
Summa	197

I intervjuerna presenterade rektorer och förskolechefer idéer om ett distribuerat ledarskap där medarbetarna ges möjlighet att leda grupper och utvecklingsområden i sina respektive organisationer. En problematik som uppmärksammas är emellertid att det i många fall råder oklarheter om vilket mandat medarbetare som tilldelas uppdrag i organisationen har, men även oklarheter om vad uppdragen mer specifikt innebär. I kartläggningarna framkommer även att det bland medarbetarna till viss del saknas kunskap om ledningsgruppernas funktion och samordnares respektive arbetslagsledares och förstelärares uppdrag. I en del organisationer har samordnarna inte någon tydlig

KARTLÄGGNING AV DE LOKALA SKOLORGANISATIONERNA

arbetsbeskrivning som synliggör deras uppdrag och mandat, vilket begränsar deras möjlighet att driva förbättringsarbete. I andra organisationer har benämningen samordnare bytts ut mot arbetslagsledare för att tydliggöra uppdragets ledande och utvecklande funktion. Trots detta råder det i en del fall fortfarande oklarheter kring uppdrag och mandat. Liknande situation gäller även för en del av förstelärarna. För alla förstelärare finns inte tydliga uppdrag, en del saknar tydliga sammanhang att ingå i som till exempel förstelärargrupp, ledningsgrupp eller utvecklingsgrupp. I en del organisationer saknas även en tydlig koppling mellan förstelärarnas uppdrag och skolans förbättringsbehov identifierat genom det systematiska kvalitetsarbetet. I en del organisationer saknas helt utsedda ledare för arbetslagen eller för ämneslagen. För de organisationer där ovanstående svagheter har identifierats ges råd som omfattas av rubriken att 'utveckla det distribuerade ledarskapet'. Råden riktas bland annat mot att bättre tydliggöra de roller och ledningsfunktioner som finns i organisationen, att skapa gemensamma sammanhang för liknande uppdrag och att tydliggöra uppdragens innehåll gentemot organisationens förbättringsbehov som ett led i ett systematiskt kvalitetsarbete. Ytterligare råd riktas mot att skolledare och medarbetare som tilldelats ledningsuppdrag behöver arbeta gemensamt med organisationens förbättringsarbete på enhetsnivå. Därutöver behöver ledarna få riktade uppdrag som de tillsammans med medarbetarna ansvarar för på gruppnivå. Detta för att det distribuerade ledarskapet ska kunna bli ett stöd för lärarnas lärande och organisationens förbättringsarbete på alla nivåer.

När det gäller råd inom kategorin att 'utveckla kvalitetsarbetet' är det värt att uppmärksamma att det finns en stor spridning när det gäller hur långt organisationerna kommit i att utveckla ett systematiskt kvalitetsarbete. Detta gör att det också finns en stor spridning när det gäller de råd som ges inom denna kategori. För någon organisation betonas behovet av att etablera ett kvalitetsarbete som följer såväl arbetslagens som hela organisationens pågående processer och utvärderar enhetens resultat på flera nivåer. I andra organisationer har ett systematiskt kvalitetsarbete etablerats och för dessa organisationer riktas råden mot mer specifika delar som skulle kunna utvecklas för att ytterligare säkerställa att områden där det finns förbättringsbehov inte förbises.

Råden inom den tredje största kategorin som benämns 'tydliggöra utvecklingsstrategier' riktas mot det faktum att medarbetarna uppger att de uppfattar förbättringsarbetet på enheterna som svagt grundade i

organisationernas behov. Att många initiativ uppfattas komma uppifrån och att de initiativ som dras igång saknar långsiktighet är andra svagheter som framkommer i intervjuerna. Råden inom denna kategori knyts framför allt till kommunikationssystemet. Många gånger finns det hos skolledningen en tydligare strategi för förbättringsarbetet än vad medarbetarna uppfattar. Det framgår också i intervjuerna att skolledarna ser tydliga kopplingar mellan olika aktiviteter som gemensamt är tänkta att fungera stödjande för förbättringsarbetet inom en viss inriktning. För medarbetarna är dessa kopplingar inte lika tydliga vilket därmed visar på behovet av ytterligare kommunikation inom organisationen samt mellan ledning och medarbetare. I de organisationer som uppvisar likheter med den planstyrda typskolan skapas trygghet i förbättringsarbetet genom de många gånger långsiktiga planer som beskriver vilka aktiviteter som ska ske under respektive termin, hur de ska följas upp och när de ska utvärderas. Planerna bidrar till att synliggöra de utvecklingsstrategier som valts för enheten och således göra dessa explicita för medarbetarna. För att stödja lärarna och förskollärarna i förbättringsarbetet, men även för att som ledare få en klarare bild av vilka olika processer som är pågående och därmed behöver ges utrymme att arbeta med, betonar vi behovet av en långsiktig utvecklingsplanering. På så sätt kan avstämningar, uppföljning och utvärdering inom olika områden tydligare planeras in och minimera att förbättringsprocesser släpps i förtid innan det nya har hunnit blir etablerat i organisationen. Planering av pågående och kommande förbättringsarbete behöver även innehålla tydliga mål, avstämningstillfällen och tid för utvärdering.

Att det finns medarbetare som upplever att initiativ och inriktningar för förbättringsarbete är något som beslutas på kommun- och ledningsnivå synliggör återigen behovet av att utveckla kommunikationen inom enheten. Rådande verksamhetsidé som innebär att beslut ska fattas nära de som är berörda och att det således är den lokala enheten som inom ramen för de övergripande riktlinjerna är fria att fatta beslut om sitt förbättringsarbete är något som inte fullt ut genomsyrar alla organisationer.

Som tidigare beskrivits är den arbetslagsstyrda skolan den dominerande i kartläggningarna. Flera av de råd som ges riktas emellertid mot behovet av att 'utveckla arbetslagens arbete', det vill säga mot hur arbetet bedrivs inom lagen och i vilken omfattning rektorer och förskolechefer följer upp och stöttar arbetslagen i deras arbete. I en arbetslagsstyrd skola där förbättringsarbetet drivs i lagen är det av stor vikt att skolledaren har god kunskap om hur arbetslagen

fungerar. För att förbättringsarbetet ska komma framåt behöver de processer som är pågående i lagen synliggöras, systematiseras och utvärderas. Först med god kunskap om arbetslagens arbete kan skolledaren stödja arbetslagen utifrån deras behov, men också utmana lagen och följa upp att initierade förbättringsprocesser drivs framåt. Med kunskap om lagens arbete och olika behov kan förskolechefen respektive rektorn även fungera stödjande för samordnarna och i ledningsgruppen verka för att en gemensam linje som håller samman organisationen. Råden inom denna kategori riktas även mot de fördelar som konkreta modeller för dokumentation och planering av förbättringsinsatser kan bidra med till arbetslagens arbete, liksom hur stöd i målformuleringar som möjliggör utvärdering kan vara en hjälp för arbetslag som behöver bli bättre på att följa upp och utvärdera sitt eget arbete.

I intervjuerna uppmärksammades även förskolechefers och rektorers pedagogiska ledarskap och flera av de råd som ges inom kategorin 'utveckla skolledarens (pedagogiska) ledarskap' riktar sig mot skolledarnas delaktighet och kunskap om den pedagogiska praktiken. För att kunna följa upp verksamheten blir det betydelsefullt att förskolechefer och rektorer utarbetar strategier för att komma närmare den pedagogiska verksamheten, men även utvecklar sitt pedagogiska ledarskap genom kunskaper i exempelvis samtalsmetodik som ett verktyg för att ställa riktade frågor som prövar och utmanar invanda tankemönster utifrån vad de erfar genom besök i verksamheten. På liknande sätt behöver det pedagogiska ledarskapet stärkas så att förskolechefer och rektorer i högre grad kan bidra till det kollegiala lärandet och stödja samordnare och förstelärare i deras uppdrag. Det pedagogiska ledarskapet behöver särskilt intensifieras i relation till planering och genomförande av undervisning och elevers och barns möjligheter till lärande. Genom att ta del av det arbete som sker i arbetslagen, men även i andra forum som skapats får förskolechefer och rektorer även en större möjlighet att följa upp och tydliggöra de strategier för förbättringsarbetet som de tänker sig ska driva verksamheten framåt. Genom att vara mer närvarande i praktiken får förskolechefer och rektorer även ett underlag för sina beslut som kompletterar de data som samlas in genom enkäter och sammanställningar av elevresultat. I kartläggningarna framkommer vid flertalet tillfällen att de forum som är tänkta att specifikt stötta organisationernas förbättringsarbete i många fall upptas av rena driftsfrågor. Rådet som ges är att i högre grad följa upp det arbete som bedrivs, men också tydliggöra syftet med olika forum samt vilka förväntningar som finns. För att stödja lärarna och förskollärarna i förbättringsarbetet, men

även för att som ledare få en klarare bild av vilka olika processer som är pågående och därmed behöver ges utrymme att arbeta med, betonar vi behovet av en långsiktig utvecklingsplanering. På så sätt kan avstämningar, uppföljning och utvärdering inom olika områden tydligare planeras in och minimera att förbättringsprocesser släpps i förtid innan det nya har hunnit blir etablerat i organisationen. Planering av pågående och kommande förbättringsarbete behöver även innehålla tydliga mål, avstämningstillfällen och tid för utvärdering. Med ökad kunskap om det pedagogiska arbetet och pågående förbättringsprocesser får förskolechefer och rektorer även större möjlighet att fånga upp lokala behov och därmed rikta insatserna mot specifika områden. Att de behov som identifierats i verksamheten ges prioritet möjliggör även för ett starkt engagemang, vilket kan bidra till en stärkt känsla av tillhörighet. Viktigt är emellertid att ledningen är vaksam på om de behov som lyfts står i samklang med organisationens övergripande mål och visioner, samt med organisationens identifierade behov för att stärka barns och elevers lärande. Råden betonar därmed styrkan i en organisation där alla personalkategorier är inkluderade i arbetet mot ett gemensamt mål och där möjligheten att bidra till andras lärande värderas lika högt som det egna lärande.

Diskussion

Det sammanlagda resultatet av kartläggningarna visar att den arbetslagsstyrda typskolan är den dominerande. När det gäller ytterligare typskolor som identifierats i kartläggningarna visar resultatet att den planstyrda typskolan, den professionsstyrda typskolan och den modellstyrda typskolan är särskilt framträdande. De råd som ges i slutet av respektive kartläggningsrapport spänner över flera områden. När antal råd inom respektive område summeras är det inom områdena ledarskap, kvalitetsarbete och utvecklingsstrategier som flest råd har getts.

Det sammanlagda resultatet av kartläggningarna visar att det finns stora likheter mellan organisationerna. Detta kan förklaras av att de är del av samma kommun och därmed har en i vissa delar gemensam förbättringshistoria och en gemensam övergripande styrning och ledning. Den variation som också framträder kan förstås utifrån de unika förhållanden som råder i respektive organisation. Att skol- och förskoleorganisationerna inte fördelar sig jämnt över de sex typskolorna i utvärderingsinstrumentet kan förklaras av att olika

inriktningar, på en övergripande policynivå, varit dominerande under olika tider och så även är i nuläget.

Den *arbetslagsstyrda skolans* dominans kan förstås utifrån ett historiskt perspektiv. Allt sedan SIA-utredningen på 1970-talet (SOU 1974:53; Prop. 1975/76) och 1980 års läroplan (Skolöverstyrelsen, 1980) har en av utgångspunkterna för svensk skola varit att skolledare och lärare gemensamt ska ta ansvar och utveckla verksamheten utifrån lokala behov. Som ett led i detta har arbetslag blivit en institutionaliserad organisationsstruktur i många skolor och förskolor. Att arbetslag blivit så utbrett kan även förklaras av tidigare fackliga avtal som förordade denna organisationsstruktur samt en utveckling mot ett ökat ”helhetstänk” kring lärande, undervisning och utveckling.

Att den arbetslagsstyrda skolan dominerar i kartläggningarna kan även förstås utifrån ett ökat fokus på förbättringsarbete i skola och förskola där arbetslagen kan sägas utgöra basen för dokumentation och diskussioner. Att flera av förskolorna arbetar i så kallade ”storarbetslag”, bestående av cirka sex lärare med gemensamt ansvar för verksamheten och dess utveckling, kan också ses som en förklaring till den arbetslagsstyrda skolans dominans. I skolorna har på samma sätt en minskning av arbetslagens storlek, från över tio medarbetare till mellan sex och åtta, bidragit till att stärka arbetslagens gemensamma arbete och därigenom ge utrymme för mer utmanande tankar och fördjupade diskussioner.

Förskolechefernas ansvar för flera förskolor, vilket medför att de inte rent fysiskt finns på plats på alla förskolor kan också ses som en förklaring till den arbetslagsstyrda skolans dominans på förskoleenheterna. Utifrån sina förutsättningar försöker förskolecheferna hålla samman sin enhet genom en struktur med ledningsråd/samordnarträffar i vilka representanter från arbetslagen ingår, vilket även förmodligen bidrar till att stärka kvalitén i arbetslagens arbete. Liknande ledningsråd finns även i skolorna och möjliggör regelbunden kontakt mellan rektorerna och lärarna. Ytterligare faktorer som kan sägas upprätthålla kvalitén i arbetslagens arbete är de gemensamma forum som förskolechefer och rektorer i samarbete med förstelärare, samordnarna eller andra utvecklingsledare håller i för att sätta fokus på lärande och förbättringsarbete i organisationen. I dessa forum får arbetslagen stöd och idéer till sitt förbättringsarbete, vilket även det kan ses som ett sätt att upprätthålla kvalitén i arbetslagens förbättringsarbete.

Att det finns förskolor där den *professionsstyrda skolan* är dominerande tillsammans med den arbetslagsstyrda skolan och skolor med drag av den

KARTLÄGGNING AV DE LOKALA SKOLORGANISATIONERNA

professionsstyrda skolan, kan förklaras på olika sätt beroende på vilken skolform och enhet som resultaten gäller. En tolkning är att täta ledningsbyten och brist på närvarande ledning inom förskolorna har lett till att de enskilda lärarna till stor del styrt verksamheten. I en sådan situation tenderar eventuellt förbättringsarbete framför allt ta sin utgångspunkt i enskilda lärares frågeställningar eller i frågeställningar som drivs av lärare i mindre arbetslag, ofta med inslag av en ”familjär stämning”. I kartläggningarna framkom även att den tidigare ledningsstrukturen med rektorer som ansvarade för både skola och förskola till viss del innebar brister i ledningen av förskolan då skolan tenderade kräva alltmer uppmärksamhet. I en situation utan närvarande ledning tenderar även ledningen av driften tillfalla de enskilda lärarna, vilket även det blir en faktor som försvårar mer övergripande och långsiktigt förbättringsarbete.

Avsaknaden av tydlig ledning kan även förklara drag av den professionsstyrda skolan i de skolor som har kartlagts. En annan förklaring är den historiska traditionen av hög autonomi i läraryrket och enskilda lärares möjlighet att själv styra och utveckla sin undervisning. En organisation inom vilken medarbetarna har stark tillhörighet till en ämnestradition eller en specifik profession så som lärare, förskollärare och fritidslärare kan även det bidra till inslag av den professionsstyrda skolan.

Att den *planstyrda skolan* framträder så tydligt i kartläggningarna kan möjligen förklaras av en tidigare relativt stark central styrning med gemensamma utvecklingsområden och mål som formulerats centralt. I kartläggningarna framkommer att centralt formulerade mål och fokusområden av lärarna uppfattats som i hög grad styrande för den lokala verksamhetens arbete. Lärarna och förskollärarna förmedlar en bild av att det bland rektorer och förskolechefer anses vara viktigt att uppvisa goda resultat inom de områden som prioriteras centralt. Organisering och systematiskt kvalitetsarbete ges stort utrymme på ledningsnivå. För att hålla samman de lokala organisationerna och få enskilda medarbetare och arbetslag att arbeta mot samma övergripande mål läggs stor vikt vid att skapa mallar, ramar och strukturer. I vissa fall bidrar även ett starkt ledarskap på lokal nivå till att kategorisera skolan som planstyrd. En betoning på det systematiska kvalitetsarbetet kan också tolkas som en möjlig förklaring till den planstyrda typskolan. Under senare år har ett fokus på systematiskt kvalitetsarbete ökat, vilket kan vara en förklaring till att flera av de enheter som kartlagts under projektets senare år visar likheter med den planstyrda typskolan.

KARTLÄGGNING AV DE LOKALA SKOLORGANISATIONERNA

Förklaringar till att den *modellstyrda skolan* framträder i kartläggningarna kan ges utifrån tankar kring hur förbättringsarbetet och verksamheten med barn/elever ska bedrivas med förankring i både underifrån och uppifrån perspektiv. Att den modellstyrda skolan framträder på förskolorna kan förklaras av pedagoginitiativ för att finna stödjande ”modeller” att förhålla sig till och arbeta utifrån för att driva förbättringsarbetet framåt. I förskolorna är lyssnandets pedagogik, aktionsforskning och Regio Emilia tre sådana exempel. Att de modeller som valts har blivit etablerade och använts under lång tid kan förklaras av att de inte bara har fungerat som ett redskap i förbättringsarbetet utan även blivit något som håller samman och ger förskolan en identitet. Det kan vara särskilt viktigt i tider av täta ledningsbyten och hög personalomsättning. I skolorna är entreprenöriellt lärande en bärande modell för förbättringsarbetets inriktning. En modell som även är en del av de på central nivå formulerade riktlinjerna för verksamheten.

Att den *idéstyrda skolan* framträder i kartläggningen visar att det finns ett utrymme för lokalt förankrade förbättringsinitiativ. Kartläggningarna visar emellertid att det framför allt är i initieringsfasen som de lokala idéerna får stöd, något som kan förklaras av bristande organisationsstrukturer. Det leder också till att lokalt initierade förbättringsprocesser tenderar att avstanna. Ytterligare en förklaring till att de underifrån kommande idéerna tenderar att avstanna kan hänga samman med svårigheten att hålla fast vid de lokala idéerna när nya initiativ från centralt håll förs fram. Känsla av att ”det är viktigt att hänga med i allt som händer” blir därmed ett hot, inte bara mot genomförandet av förbättringsarbetet utan eventuellt även mot känslan av engagemang och den egna professionaliteten.

Behovet av att lösa aktuella problem som uppkommer i den lokala organisationen, för att på så sätt kunna upprätthålla verksamheten, kan ses som en förklaring till att den *problemstyrda skolan* framträder i kartläggningarna. Att denna typskola inte är mer framträdande kan förklaras av att kommunen på övergripande nivå har en väl fungerande skol- och förskoleorganisation och relativt goda förutsättningar för att driva och förbättra de olika verksamheterna. Kanske bidrar detta till att ”problem” i skolorna inte hinner etablera sig på ett sätt som gör att lärarna uppmärksammar och gör dem till en utgångspunkt för förbättringsarbetet. Att det under partssamarbetets senare del var fler enheter som kartlades som problemstyrda kan ha olika förklaringar. En förklaring kan vara att skolorna genom sitt systematiska kvalitetsarbete blivit mer uppmärksamma på problem i verksamheten och därmed valt att inrikta

KARTLÄGGNING AV DE LOKALA SKOLORGANISATIONERNA

förbättringsarbetet mot identifierade behov. En annan förklaring kan vara att styrdokumentens tydligare skrivningar kring extra anpassningar och särskilt stöd gjort skolorna mer uppmärksamma på problem i relation till detta område. Ytterligare en förklaring kan vara att det blivit allt vanligare att vårdnadshavare hör av sig till enheterna för att påtala brister och även önskar eller kräver omgående förändringar.

Studiens praktiska konsekvenser för forskare och skolledare/lärare inom skolförbättringsområdet visar på betydelsen av beakta ett historiskt perspektiv i arbetet då kartläggningarna visat att tidigare framträdande idéer till viss del bevaras i organisationerna och därmed påverkar hur nya initiativ till förbättringsarbete mottas.

I det studerade fallet skulle fortsatt forskning med fördel kunna följa upp skol- och förskoleorganisationernas utveckling utifrån det nuläge som dokumenterats i respektive organisations kartlägningsrapport. Vi vet att det i dag är en större rörlighet när det gäller lärare och ledare i skola och förskola vilket gör det mer troligt att föreställningar om drivkrafter i förbättringsarbete även förändras. Vi vet också att förbättringsarbete för måluppfyllelse är ett prioriterat område för skolledare och lärare. Att efter ett antal år återkomma till respektive organisation för att se vad som hänt inom de områden där råd för fortsatt förbättringsarbete skrivits fram skulle kunna ge ytterligare svar på frågan om hur skolorganisationers förbättringskapacitet kan stärkas.

Referenser

- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-40. doi: 10.3102/0013189X028005012
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning : a theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor. Sex typskolor*. Lund: Studentlitteratur.
- 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.
- Blossing, U. & Liljenberg, M. (2018, accepted). School Leaders' Relational and Management Work Orientation. *International Journal of Educational Management*.
- Blossing, U., Blom, A., & Persson, K. (2016). Att skapa en samverkansprocess – en forskare och två verksamhetschefer i partnerskap. I K. Rönnerman, A. Olin, E. Moksnes Furu, & A.-C. Wennergren (red.), *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap* (s. 199-216). Göteborg: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Burke, W. W. (2004). Internal Organization Development Practitioners: Where Do They Belong? *The Journal of Applied Behavioral Science*, 40(4), 423-431. doi:10.1177/0021886304270248
- Burke, W. W. (2008). A Contemporary View of Organization Development In T. G. Cummings (Ed.), *Handbook of Organization Development* (13–38). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.
- Burke, W. W. (2011). *Organization change: theory and practice* (Vol. 3.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Ekholm, M. (1988). Synpunkter på Gräsbergsgymnaset. I I. Mattsson (Red.), *Att utveckla gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Ekholm, M (1989). Att organisera en skola. I L. Svedberg & M. Zaar (Red.), *"Skolans själ"*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Flores-Kastanis, Eduardo, Montoya-Vargas, Juny, & Suárez, Daniel H. (2009). Participatory Actioin Research in Latin American Education: A Road Map to a Different Part of the World. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Research* (pp. 453-466). London: SAGE.
- Fullan, M. G. (1982). *The meaning of educational change*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M. G. (1992). *Successful school improvement: implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. G. (2011). *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*, Centre for Strategic Education Seminar series paper nr. 24, tillgänglig på: www.cse.edu.au.
- Fullan, M. G. & Stigelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gustavsen, B. (2005). Theory and Practice: the mediating discourse. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 17-26). Los Angeles: SAGE.
- Hall, B. L. (1975). Participatory Research: An Approach for Change. *Convergence*, 8(2), 24-31.

KARTLÄGGNING AV DE LOKALA SKOLORGANISATIONERNA

- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2011). *Implementing change: patterns, principles, and potholes*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Hammersley, M. (2004). Action research: A contradiction in terms? *Oxford Review of Education*, 30(2), 165-181.
- Havelock, R. G. (1973). *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*. Engelwood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Holmström, O. (2007). *Skolpolitik, skolutvecklingsarena och sociala processer: studie av en gymnasieskola i kris*. Lund: Department of Sociology, Lund University.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281. doi: 10.1080/09243453.2014.885452
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning*, 17(2-4), 152-170.
- Kemmis, Stephen. (1985). Action research and the politics of reflection. In D. Bound, R. Keogh & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 139-164). London: Kogan Page.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action research planner: doing critical participatory action research*. Singapore: Springer Singapore.
- Lauvås, P., Handal, G., & Nilsson, B. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lund, T. (2008). Action Research through dialogue conferences. In K. Rönnerman, E. M. Furu & P. Salo (Eds.); *Nurturing Praxis - Action Research in Partnerships between School and University in a Nordic Light*. (pp. 176-192). Series Pedagogy, Education, Praxis, Vol 4). Rotterdam: Sense Publishers.
- McNiff, J. (2013). *Action research: principles and practice*. London: Routledge.
- Miles, M. B. (1965). *Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground, Change Processes in the Public School* (pp. 12-34). Eugene, Oregon: University of Oregon Press.
- Miles, M. B. & Ekholm, M. (1985). School improvement at the school level. In W.G. van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer and D. Robin (Eds.), *Making School Improvement Work* (ISIP-Book Nr. 1, 123-180). Leuven/Amersfoort: Acco.
- Miles, M. B., Ekholm, M., & Vandenberghe, (Eds.). (1987). *Lasting School Improvement: Exploring the Process of Institutionalization*. OECD/ACCO: Leuven, Belgium.
- Møller, J. (1998). Action research with principals: gain, strain and dilemmas. *Educational Action Research*, 6(1), 69-91.
- Nehez, J. (2015). *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete: möjligheter och hinder för planerad förändring*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work, and organization : an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Pettigrew, A. M. (1985). *The Awakening Giant. Continuity and Change in ICI*. New York: Basil Blackwell.
- Pettigrew, P. J. (2003). Power, Conflicts, and Resolutions: A Change Agent's Perspective on Conducting Action Research Within a Multiorganizational Partnership. *Systemic Practice and Action Research*, 16(6), 375-391. doi:10.1023/B:SPAA.0000005487.02702.f0
- Prop. (1975/76:39). Regeringens proposition om Skolans Inre Arbete. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Palshaugen, Ø. (2014). Action research for democracy - a Scandinavian approach. *International Journal of Action Research*, 10(1), 98-115. doi: 10.1688/IJAR-2014-01-Palshaugen

KARTLÄGGNING AV DE LOKALA SKOLORGANISATIONERNA

- Rapoport, R. N. (1970). Three Dilemmas in Action Research. *Human Relation*, 23, 499-513. doi:10.1177/001872677002300601
- Rönnerman, K., Salo, P., Furu Moksnes, E., Lund, T., Olin, A., & Jakhelln, R. (2016). Bringing ideals into dialogue with practices: on the principles and practices of the Nordic Network for Action Research. *Educational Action Research*, 24(1), 46-64. doi: 10.1080/09650792.2015.1069751
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (2002). *Educating the reflective practitioner [Elektronisk resurs]: [toward a new design for teaching and learning in the professions]*. Enskede: TPB.
- Shotter, J. (1999). *The role of "dialogue conferences" in the development of "learning regions": doing "from within" our lives together what we cannot do apart*. Stockholm: Centre for Advanced Studies in Leadership.
- Skolverket. (2015). *Systematiskt kvalitetsarbete*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för Grundskolan. Lgr 80. Allmän Del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- SOU (1974:53). *Skolans arbetsmiljö: Betänkande avgivet av utredningen om Skolans Inre Arbete - SIA*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Thomas, A., & Ganeteg, L. (1999). *Utvecklingsprojekt för lärare. Utvärdering av Ylva-pengarna*. Stockholm: Skolverket.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (2014). *Learning in landscapes of practice : boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Abingdon: Routledge.

Publikationer inom partssamarbetet

- Blossing, U., Blom, A., & Persson, K. (2016). Att skapa en samverkansprocess - en forskare och två verksamhetschefer i partnerskap. I K. Rönnerman, A. Olin, E. Moksnes Furu, & A.-C. Wennergren (red.), *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap* (Vol. 11, s. 199-216). Göteborg: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Blossing, U. & Liljenberg, M. (2018, accepted). School Leaders' Relational and Management Work Orientation. *International Journal of Educational Management*.
- Liljenberg, M., & Nordholm, D. (2017). Organisational routines for school improvement: exploring the link between ostensive and performative aspects. *International Journal of Leadership in Education*. Published online 30 mars 2017. doi: 10.1080/13603124.2017.1309685
- Nordholm, D., & Liljenberg, M. (2018). Educational infrastructures and organisational memory: Observations from a Swedish perspective. *Improving Schools*. Published online 21 mars 2018. doi: 10.1177/1365480218763669



GÖTEBORGS UNIVERSITET
CENTRUM FÖR UTB.VET. OCH LÄRARFORSKNING

Kartläggning Förskoleenhet I

Författare:

Mette Liljenberg, Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap,
Göteborgs universitet

Daniel Nordholm, Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap,
Göteborgs universitet

Vetenskaplig ledare:

Ulf Blossing, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik,
Göteborgs universitet

BILAGA 2

Innehåll

INLEDNING	2
Beskrivning av Förskoleenhet I.....	2
Kartläggningens syfte.....	2
Genomförande	2
Benämning av pedagogisk personal	2
ATT KARTLÄGGA (FÖR)SKOLOR FÖR ATT FÖRBÄTTRA	3
Skolförbättringsarbete i sex typskolor	5
RESULTAT	6
Förskoleenhet I:s infrastruktur	6
Förskoleenhet I:s förbättringshistoria.....	9
Förbättringsprocesser	10
Förbättringsroller.....	12
FÖRSKOLEENHET I SOM TYPSKOLA.....	13
RÅD INFÖR FORTSATT FÖRBÄTTRINGSARBETE	15
REFERENSER	17

BILAGA 2

Inledning

Beskrivning av Förskoleenhet I

Förskoleenhet I består vid verksamhetsåret 2013-2014 av tre förskolor: Förskola A, Förskola B samt Förskola C. Inom enheten arbetar 29 pedagoger (19 förskollärare och 10 barnskötare). Förskola A har ca 75 barn i åldrarna 1-5 år. Förskolan är uppdelad på fyra avdelningar. Barngrupperna är åldershomogena (1-2 år, 2-3 år, 3-4 år och 4-5 år) och pedagogerna följer barnen arbetslagsvis i ett roterande system. Förskola B består av två verksamheter, Blomman med ungefär 20 barn i åldrarna 1-3 år samt Bladet som har två avdelningar och cirka 40 barn i åldrarna 3-5 år. Förskola C har ungefär 30 barn i åldrarna 1-3 år fördelade på två avdelningar.

Kartläggningens syfte

Den genomförda kartläggningen har till syfte att ge en rik beskrivning av förskoleenhetens organisation och verksamhet utifrån de beskrivningar som förskolechef, förskollärare och barnskötare förmedlar. Kartläggningen ska ses som en lägesbeskrivning av Förskoleenhet I vid den aktuella tidpunkten och som ett verktyg för planering och genomförande av fortsatta insatser för att utveckla den pedagogiska verksamheten.

Genomförande

Det empiriska underlaget för kartläggningen utgörs av gruppintervjuer genomförda på Förskoleenhet I vid två tillfällen i juni 2014. Totalt har fyra gruppintervjuer genomförts vid vilka sammanlagt 16 personer deltog. Förskolechefen intervjuades separat. Kartläggningen genomfördes av Mette Liljenberg, doktorand vid Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap och Daniel Nordholm, doktorand vid Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap. Som vetenskaplig ledare har docent Ulf Blossing vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik fungerat.

Benämning av pedagogisk personal

I studien ingick två yrkeskategorier; förskollärare och barnskötare. Med hänsyn till deras olika önskemål och enligt överenskommelse vid intervjuerna benämns, så långt det är möjligt, all pedagogisk personal förutom förskolechef enhetligt i denna rapport. Vi har valt benämningen pedagoger.

BILAGA 2

Att kartlägga (för)skolor för att förbättra

För att kartlägga verksamheten vid Förskoleenhet I har ett utvärderingsinstrument konstruerat av Blossing, Nyen, Söderström och Hagen Tønder (2012) använts. Utvärderingsinstrumentet bygger på att en skolas förbättringskapacitet identifieras och därefter analyseras mot sex modeller av så kallade ”typskolor”. Förbättringskapacitet är ett begrepp inom organisationsutveckling (Burke, 2008) och används för att beskriva organisationers förmåga att förbättra verksamheten. Förbättringskapaciteten kan redovisas och förstås utifrån följande aspekter (Blossing, 2008):

- organisationens infrastruktur,
- organisationens förbättringshistoria,
- förbättringsprocesser, samt
- förbättringsroller

Den första aspekten, *organisationens infrastruktur*, bygger på en modell som utarbetats av Mats Ekholm (1988; 1989). Modellen fungerar som ett redskap för att förstå mönstren i det arbetssociala livet inom skolverksamheten. Modellen härstammar från Miles (1965) som tänker sig att organisationer är uppbyggda av ett antal enheter eller system som upprätthålls genom relationerna dem emellan. Syftet med modellen är att tydliggöra de strukturer som styr det sociala livet inom organisationen.

En skolas grupperingssystem beskriver vilka arbetsgrupper som finns och hur personalen är indelade i dessa grupper. Vidare beskrivs syftet med grupperna och vad som sker i dem. Ansvarssystemet visar hur ansvar är fördelat i organisation, vilken möjlighet personalen har att ta ett ökat ansvar inom olika områden och huruvida rektor har delegerat ansvar och ledningsfunktioner. Kommunikationssystemet är av stor betydelse för att en verksamhet ska fungera effektivt. Systemet beskriver hur information förmedlas, vem som delges vilken information, i vilken ordning information förmedlas mellan olika grupper och också vilken typ (muntlig, skriftlig, digital) av information som ska gälla i olika frågor.

Normsystemet vid en skola kan sägas beskriva vad som anses vara de gällande normerna. Här innefattas hur rektorer och lärare förhåller sig till olika uppgifter och till varandra, samt vilka de gemensamma ramarna är och vad som anses vara tillåtet. Utvärderingssystemet beskriver hur rektorer och lärare utvärderar den verksamhet som de är en del av, vilka metoder som används för att göra detta, hur resultatet används och vilka åtgärder som vidtas. Det här har betydelse för hur förbättringsarbete kan introduceras. Hur mål- och visionssystemet ser ut och kopplas till utvärderingssystemet blir avgörande för vilken möjlighet personalen har att följa upp mål och förbättra kvalitén i verksamheten. Mål- och visionssystemet visar bland annat hur formulering och förankring av utvecklingsinsatser

BILAGA 2

som initieras går till och hur lärare och rektorer i verksamheten arbetar med kortsiktiga respektive långsiktiga målformuleringar.

Den andra aspekten kring ett förbättringsarbete är kopplad till organisationens historia och mer specifikt till dess *förbättringshistoria*. Pettigrew (1985) menar att forskning kring strategisk organisationsförändring vanligtvis lider av tre problem – den beaktar inte sammanhanget, den är inte processinriktad och den saknar historieanknytning. För att beakta sammanhanget används infrastruktursmodellen i utvärderingen. Därmed inryms det arbetssociala livet när det gäller de uppenbara ordningarna och även de mer omedvetna, kulturella delarna. När det gäller processerna beaktas dessa utifrån specifika faser i ett förbättringsarbete (beskrivna i detalj nedan). Att ringa in historiska faktorer i utvärderingsinstrumentet blir till sist utifrån Pettigrew viktigt då det enligt honom sällan görs någon historisk koppling i utvärderingar; vare sig inom organisationen eller till samhällets utveckling. Detta kan resultera i att man inte förstår aktuella resultatets relation till det som varit förut, långt tidigare, i organisationens liv – och som sålunda inte alls eller bara delvis kanske är ett resultat av någon aktuell faktors inverkan.

Den tredje aspekten, *förbättringsprocesser*, handlar om att studera händelser eller situationer som leder förbättringsarbete framåt. Här gäller det att identifiera mönster i processen och hur dessa förändras över tid från det att ett förbättringsarbete presenteras på en skola fram till att de flesta på skolan omfattas av det. Detta har i skolutvecklingslitteratur beskrivits i olika faser som initiering, implementering, institutionalisering och spridning (se Fullan, 1982; Fullan & Stigelbauer, 1991; Miles, Ekholm, & Vanderberghe, 1987). Tidsmässigt visar sig eller omfattar dessa faser sammanlagt en period i storleksordningen fem till åtta år, vilket således är den tid det tar för en nyhet att etableras som en rutin på en enskild skola.

Tidigare erfarenheter från förbättringsarbete har visat att många skolor planerar och arbetar mest intensivt i initieringsskedet. Lärare skickas på kurser, gemensam litteratur köps in och kanske besöker man andra skolor för att få inspiration och idéer. Vanligt förekommande är också att föreläsare besöker skolan och sprider den kunskap som finns inom området. Problemet visar sig många gånger vara att skolor uppfattar att initieringen omfattar hela förbättringsprocessen; det vill säga att processen är klar efter det år som initieringen ofta tar. Forskningen på området visar emellertid att initieringen bara är det första steget och att arbetet med att omsätta det lärare och ledare har lärt sig i praktisk verksamhet, implementeringen, är den mest kritiska fasen i förbättringsprocessen (se Fullan, 1992; 2011). Först i denna fas blir det påtagligt att lärare och ledare förväntas genomföra det nya tillsammans med eleverna, och det är också nu som motsättningar vanligtvis uppstår. I den här fasen gäller det för rektor och eventuella utvecklingsledare att hålla i och att stödja lärarna, till exempel genom att systematisera och synliggöra utvecklingsarbetet i organisationen. Om

BILAGA 2

lärare och skolledare håller ut i implementeringsarbetet under en längre tid, kanske tre till fem år, övergår processen så småningom i en institutionaliseringsfas där det nya blir en del av vardagsarbetet.

Den fjärde och sista aspekten innefattar vilka *förbättringsroller* som är möjliga att inta i infrastrukturen, samt vilken betydelse de har för en förbättringsprocess. Miles och Ekholm (1985) menar exempelvis att visionära medlemmar i organisationer kan fylla en viktig funktion i ett initialt skede. I implementeringsfasen, det vill säga när utvecklingsarbetet ska omsättas i praktiken, är det sedan viktigt att uppfinnare eller kreativa personer får utrymme att förmedla hur man skulle kunna realisera målen på den egna skolan. Pådrivare blir också viktiga i implementeringsfasen när försvarsmekanismerna börjar verka och motstånd uppstår. När modet sviker får målhävdare en central funktion genom att påminna om syftet med förbättringsarbetet. Det är likaså viktigt att kvarhållare ges utrymme i organisationen då de fångar upp det som faktiskt fungerar bra och ser till att befintliga styrkor inte försvinner i allt det nya.

De fyra aspekterna; infrastrukturen, förbättringsprocesserna, rollerna och förbättringshistorien, visar således på en skolas förbättringskapacitet eller förmåga att gripa sig an och åtgärda brister i verksamheten. En tydlig infrastruktur, uthållighet och hållbarhet i processerna, innovativa och pådrivande roller, liksom en kännedom om den egna organisationshistorien bygger en stark förbättringskapacitet. Problemet är att det är nog så komplext att skapa en sådan organisation och det visar sig att lärare och rektorer håller sig till förenklade bilder av hur ett förbättringsarbete går till och hur en organisation kring det lämpligen byggs upp. De sex typskolor som presenteras i nästa avsnitt visar på dessa förenklade bilder.

Skolförbättringsarbete i sex typskolor

Kartläggningen av Förskoleenhet I bygger på Blossing m.fl. (2012) arbete där variationen i skolors förbättringskapacitet synliggörs genom sex modeller av så kallade typskolor. Typskolorna kan förstås som idealtyper, vilket betyder att de inte motsvarar exakta bilder av verkliga skolor. Snarare ringar de in utmärkande drag när det gäller skolors sätt att förstå och arbeta med utveckling och förbättring.

Det utvärderingsinstrument som ligger till grund för kartläggningen av AF riktar fokus mot det som utgör skolans idé kring vad som genererar och driver förbättringsarbete framåt. Det är inte en beskrivning och analys av arbetsfördelning och samarbete relaterat till redan pågående verksamhet, den så kallade driften. De sex skoltyperna fångar istället variationen i vad som genererar och driver förbättringsprocesser. De olika typskolorna benämns:

- den idéstyrda skolan,

BILAGA 2

- den planstyrda skolan,
- den modellstyrda skolan,
- den problemstyrda skolan,
- den professionsstyrda skolan,
- den arbetslagsstyrda skolan

Karaktäristiskt för *den idéstyrda skolan* är att kraften i idéer inifrån organisationen driver förbättringsarbetet. Organisationen har en lös struktur som går lätt att anpassa, och därmed kan också idéer flöda fritt. Utmärkande för *den planstyrda skolan* är att det i stället är systematiken och den dokumenterade planeringen av förbättringsarbetet som driver förbättringsprocessen framåt. Här finns en stark och tydlig infrastruktur som ser till att kraven förs genom olika grupper i organisationen. I *den modellstyrda skolan* finns en bestämd modell som utgör förbättringsarbetets drivkraft. Vald modell ses som uttryck för en konkretisering av en pedagogisk idé, vilken också utgör styrkan i modellstyrningen. I kontrast till detta finner den *problemstyrda skolan* istället kraften till förbättring i de problem som uppstår på skolan. Lärare och rektor är snabba på att fånga upp situationer där det uppstår oenigheter eller problem.

Vad gäller den *professionsstyrda skolan* finns idén om att utveckling och förbättring sker om friutrymme ges till professionen, det vill säga om den enskilda läraren ges utrymme att agera utefter egna bedömningar och egen kompetens. Läraren betraktas som en expert med förmågan att kunna analysera och förbättra undervisningssituationen. På den *arbetslagsstyrda skolan* menar avslutningsvis lärare och skolledare att det är lag av lärare som kan alstra den kraft som behövs för att driva förbättringsarbeten. Arbetslaget ses som en motor och tillsammans kan lärarna med sina olika kompetenser hantera den komplexa skolsituationen. Arbetslagen svarar för de olika förbättringsrollerna och driver processen framåt.

Resultat

Förskoleenhet I:s infrastruktur

Pedagoger och förskolechef berättade att små arbetslag om 3-4 personer hemmahörandes på respektive avdelning hade en central funktion i förskolornas organisation. Arbetslagen på de olika förskolorna hade valt olika mötesstrukturer. På Förskola A hölls arbetslagsmöte varannan vecka i två timmar och då träffades två mindre arbetslag samtidigt. Förskolechefen förklarade att tanken på storarbetslag funnits på flera förskolor, men att idén inte fungerat fullt ut och att de därför har frångått denna idé. På Förskola B träffades arbetslagen varannan måndag på förmiddagen. Förskola C hade valt en annan modell där personalen delat upp sig så att tre pedagoger ses ena veckan och veckan därpå ses de andra tre.

BILAGA 2

Arbetslagen följde under sina möten en mall gemensam för alla förskolor inom enheten med ett antal fasta punkter. Mallen hade tagits fram av samordnargruppen. Förskolechefen berättade att hon haft för avsikt att arbetslagsmötena i större utsträckning skulle inrymma reflektion och pedagogisk diskussion och att praktiska frågor och planering inte skulle ges alltför stort utrymme. En idé hade därför varit att ”vända” på dagordning och börja i reflektionen och dialogen och därefter behandla frågor av mer praktisk karaktär. Pedagogerna i de flesta arbetslag menade att de hade lyckas realisera dessa avsikter, men några påpekade att det fortfarande var svårt att inte fastna i praktiska frågor då verksamheten med barnen måste fungera. Överlag var pedagogerna i de olika arbetslagen positivt inställda till mallen och menade att den bidrog till struktur och tydlighet vid mötena.

En annan bärande tanke gemensam för arbetslagen var att med utgångspunkt i fokusområden arbeta med kvalitetscirklar som ett led i det systematiska kvalitetsarbetet. I likhet med mallen för mötesstruktur uppfattade pedagogerna också kvalitetscirkarna som ett användbart instrument för att dokumentera och utvärdera verksamheten. Vid intervjuerna framkom dock att lagen kommit olika långt i arbetet med kvalitetscirklar. En del avdelningar hade till exempel nyligen startats upp. Andra avdelningar hade påverkats negativt av flera och längre sjukskrivningar. Några pedagoger som tidigare arbetat i andra kommuner lyfte även fram att det inte hade varit helt enkelt att sätta sig in i kommunens och enhetens modeller för systematiskt kvalitetsarbete och att det därför borde finnas bättre rutiner för introduktion av nyanställda; både på enheten och inom Sektor lärande. Arbetslagen upplevde att de överlag fick mycket stor frihet att utforma sin verksamhet och själva bryta ner de kommungemensamma och verksamhetsgemensamma målen. Pedagogerna berättade att de uppskattade det stora friutrymmet. De menade att de hade fått lära sig att klara sig själva, mycket på grund av tidigare brist på ledning och ett alltför stort fokus på skolan. Här menade många pedagoger att en tydlig förändring hade skett i rätt riktning och att nuvarande chef exempelvis alltid fanns tillgänglig om de i arbetslagen behövde stöd eller vägledning.

I de flesta arbetslag/storarbetslag ingick en samordnare. Vid intervjuerna framträdde olika bilder av samordnarens roll och sätt att verka i arbetslaget. Vissa pedagoger framställde samordnaren som en ”länk”, en ”mellanhand” eller en ”kommunikatör” mellan arbetslag och förskolechefen. Andra pedagoger ansåg att samordnarrollen hade utvecklats de senare åren och att samordnaren ledde och drev på arbetet i laget. Detta kunde dock enligt pedagogerna relateras både till själva samordnarrollen i sig, men lika mycket till personliga egenskaper och kvaliteter. Förskolechefen uttryckte att samordnarrollen bland annat innebar att driva utveckling och följaktligen försökte hon styra rollen i en sådan riktning. Pedagogerna berättade att det var skönt att ha någon med ett mer övergripande ansvar i laget att överlämna specifika uppgifter till. De arbetslag/storarbetslag som sakade en samordnade ansåg att lagets arbete påverkades negativt av detta. Pedagogerna menade till exempel att de inte fick

BILAGA 2

tillgång till samma utförliga information och insyn i ledningsarbetet, samt att de saknade en person som kunde leda och strukturera upp lagets arbete. Samordnargruppen träffades varje vecka för att arbeta med kvalitetsarbete och utveckling tillsammans med förskolechefen. Samordnargruppen arbetade också efter samma mall som arbetslagen, vilket sågs som positivt bland pedagoger och samordnare. Pedagoger från samordnargruppen utgjorde också skolans trygghetsgrupp.

APT var ett annat gemensamt forum för förskolorna där möten ägde rum en gång varje månad. Träffarna leddes oftast av förskolechefen och beskrevs som en ”mix” av olika innehåll. Pedagogerna menade att APT var ett tillfälle för erfarenhetsutbyte mellan förskolorna, exempelvis genom de lärgrupper som skapats. Träffarna ansågs också ge tillfälle att diskutera mål och frågor gemensamma för hela enheten, till exempel förhållningssätt. Slutligen sågs APT som ett tillfälle för informationsspridning.

När det gäller kommunikation mellan förskolorna framkom vid intervjuerna att utbytet var begränsat även om det fanns vissa skillnader. Pedagogerna på Förskola B menade till exempel att de till viss del samarbetade i den dagliga verksamheten. Förskola A ansåg däremot att de kände sig ganska isolerade från de andra förskolorna och att samarbete i huvudsak skedde mellan avdelningarna inom förskolan. Här hade ”husmötet” en viktig funktion där både pedagogiska och praktiska frågor behandlas. APT upplevdes vara den enda egentliga träffyta som fanns för att möta kollegorna från de andra förskolorna.

Kommunikation mellan förskolechef och pedagoger sköttes till stor del via e-post. Förskolechefen ansågs vara snabb med individuell respons via denna kanal. Medarbetarsamtalet lyftes också fram som en väg för respons. Åsikterna gick isär bland pedagogerna huruvida responsen på det pedagogiska arbetet var tillräcklig eller inte. En del tyckte att förskolechefen gjorde kortare besök titt som tätt medan andra tyckte att hon endast besökte verksamheten vid något enstaka tillfälle. Alla önskade att förskolechefen tog större del av arbetet med barnen. Förskolechefen berättade att hon tog del av pedagogernas kvalitetscirklar som de lade upp digitalt och att hon på så sätt kunde följa deras arbete. Även förskolechefen hade emellertid en önskan om att finnas mer ute i verksamheten. Under läsåret hade hon fått lägga mycket tid på att starta upp Förskola C, men även på att stötta upp rektorerna inom enheten. Pedagogerna visade också en medvetenhet kring att rådande yttre omständigheter medförde att förskolechefen behövde göra dessa prioriteringar. Samordnarna ansågs därför ha en central uppgift med att kommunicera och vidarebefordra respons från förskolechefen till arbetslagen. Pedagogerna berättade att de för egen del försökte ge respons till förskolechefen på olika sätt, framför allt via e-post, men också mer direkt när tillfälle gavs. De berättade också att de kände ett stort förtroende för sin chef och att de nu efter några tuffa år äntligen kunde blicka framåt. Pedagogerna hoppades därför att nuvarande förskolechef skulle stanna på enheten för att få mer långsiktighet i verksamheten.

BILAGA 2

Vad gäller rådande normer förväntas pedagoger på Förskoleenhet I sätta barnet i fokus och låta barnet pröva och ta egna initiativ. Vidare förväntas du som pedagog vara lyhörd, flexibel, positiv och engagerad. De tre fokusområden som satts upp för Förskoleenhet I (hälsoprofil, EL, forskningsbaserad utbildning) var kända och hade enligt pedagogerna satt avtryck i verksamheten med barnen. Vad gäller Förskoleenhet I:s vision, att barn/elever ska utvecklas till upptäckare, upplevare, uppfinnare och uppträdare, fanns också närvarande inom hela enheten enligt pedagoger och förskolechef.

Förskoleenhet I:s förbättringshistoria

När det gäller Förskoleenhet I:s förbättringshistoria och tidigare förbättringsarbeten blir det svårt att ge en heltäckande och sammanhängande bild av hela enheten. Förskola C har exempelvis lagts ner för att senare öppnas igen under detta läsår. Förskolechefen hade vid intervjutillfället arbetat på enheten och i kommunen sedan 2012. När Förskoleenhet I:s förbättringshistoria presenteras och diskuteras finns en medvetenhet kring dessa eventuella brister.

För att inledningsvis diskutera förbättringsarbeten gemensamma för hela Förskoleenhet I berättade pedagoger och förskolechef om flera utvecklingsområden initierade av Sektor lärande (till exempel genus, miljö, språkutveckling, matematik). Dessa och andra utvecklingsområden drevs tidigare i utvecklingsgrupper med så kallade nyckelpersoner från de olika förskolorna. Förskolechefen berättade dock att grupperna avvecklats då de önskade effekterna till stor del uteblivit. Pedagogerna delade denna uppfattning och tyckte exempelvis att diskussionerna i utvecklingsgrupperna inte hade förts vidare så att de kom övriga pedagoger på förskolorna till gagn.

Ett annat förbättringsarbete som drivits på förskolorna var försöket med att skapa en ”röd tråd” genom förskola och grundskola. Arbetet med hälsa och även med entreprenöriellt lärande ansågs vara ett led i en sådan ambition. Även om pedagogerna såg fördelarna med ett tydligt 1-16 års perspektiv menade majoriteten att förskolan hamnat i skymundan i detta arbete. Intresset för att inkludera förskolan i skolan ansågs vara lågt. Pedagogerna menade dock att vissa områden, till exempel hälsoprofilen, var mer levande i förskolan än i grundskolan idag och att de därför kunde se positiva effekter av förbättringsarbetet, trots allt.

Till de organisatoriska förbättringsarbeten som skett på de olika förskolorna lyfte pedagogerna på Förskola A fram den omorganisation som gjorts av arbetslagen med införandet av åldershomogena avdelningar och roterande arbetslag. Den tidigare organisationen med äldre- och yngre barns avdelningar hade lett till ett ”vi och dem” tänk som hämmade den gemensamma utvecklingen. Pedagoger menade att behovet av en omorganisation identifierats av personalgruppen och att de med den nuvarande

BILAGA 2

förskolechefens stöd hade fått kraft att också genomföra en förändring. Inför omorganisationen hade fördelar och nackdelar med olika organisationsformer diskuterats och alla hade på ett demokratiskt sätt fått möjlighet att framföra sin åsikt. En framgångsfaktor som betonades var just de ”breda processerna”. För att förhindra nya uppdelningar hade sedan husmötet skapats som ett forum där alla arbetslag kunde träffas gemensamt.

Även på Förskoleenhet I hade tidigare omorganisationer medfört ett förbättringsarbete; framför allt när avdelningarna Blomman och Bladet slagits ihop till en förskola. Vidare startades Förskola C upp som en tillfällig förskola under en begränsad period. På Förskola B hade personalen arbetat fram en organisation och ett samarbete som bland annat innebar att avdelningarna tog hand om varandras barn för att frigöra mötestid för pedagogerna. Avdelningarna samarbetade även kring öppning och stängning och kring gemensamma aktiviteter. På Förskola C berättade pedagogerna och förskolechefen att mycket tid hade ägnats åt att skapa en trygg barngrupp, samt åt att hitta de grundläggande rutinerna i arbetet. Pedagogiska diskussioner och mer långsiktiga förbättringsarbeten hade därmed till stor del uteblivit. Pedagogerna ansåg att de oklara politiska direktiven kring avdelningen skapade en viss osäkerhet.

Förbättringsprocesser

Pedagogerna och förskolechefen beskrev att det rådde en positiv inställning till förbättringsarbete inom Förskoleenhet I, dock med vissa reservationer. En del pedagoger menade att det fanns kollegor som hade svårare att se fördelarna med valda inriktningar, till exempel den utökade dokumentation av det pedagogiska arbetet och det gemensamma förhållningssättet. Att den positiva inställningen till förbättringsarbete till viss del varierade berodde även på omorganisationerna inom enheten och att mycket av tiden i några arbetslag, som en följd av förändringarna, gått åt till att hitta formerna för det dagliga arbetet. Pedagogerna menade att de arbetade utifrån kommunens övergripande mål för förskolan med fokusområden för läsåret. De beskrev även att treårsmål fanns formulerade för både skola och förskola inom enheten och att dessa styrde arbetslagets förbättringsarbete. Trots att arbetet styrdes av många yttre mål menade pedagogerna att de hade goda möjligheter att framföra sina åsikter om inriktningen på förbättringsarbetet inom Förskoleenhet I och ännu större frihet att inom laget själva bestämma hur de ville lägga upp arbetet.

Ett förbättringsarbete som bedrevs på hela Förskoleenhet I var arbetet med ett gemensamt förhållningssätt gentemot barn, föräldrar och pedagoger. Detta arbete leddes framför allt av förskolechefen vid APT-träffarna och hade startats upp efter att ny personal lyft frågor om varför vissa rutiner och arbetssätt förekom inom enheten. I det entreprenöriella lärandet låg också tanken på att barnens möjlighet till inflytande behövde

BILAGA 2

förbättras och att pedagogerna behövde frånga kunskapsförmedlarrollen till att vara upptäckare tillsammans med barnen. Pedagoger från olika avdelningar upplevde att de hade kommit olika långt med detta arbete. Diskussioner i mindre reflektionsgrupper ansågs ha främjat detta arbete. Flera pedagoger menade att de behövde fortsätta diskussionerna kring förhållningssätt så att de också gav resultat i praktiken.

Ett annat förbättringsområde handlade om att tydligare ta avstamp i Reggio Emilia pedagogiken och eventuellt utveckla detta till en profil inom hela Förskoleenhet I. Förskolechefen hade tidigare erfarenheter av att arbeta Reggio Emilia-inspirerat och hade bistått med extern handledning när ett av arbetslagen visat särskilt intresse för Reggio Emilia. Två pedagoger hade under terminen besökt Italien och gemenomfört studiebesök på Reggio Emilia förskolor. Flera pedagoger framförde även att mycket av förskolans läroplan byggde på Reggio Emilia och att det därför inte fanns något behov av en uttalad profil i den riktningen. Andra tyckte att det skulle vara roligt att verkligen ta fasta på ”det kompetenta barnet” och arbeta ännu tydligare med att låta ett sådant barnperspektiv genomsyra den pedagogiska verksamheten. Förskolechefen hade ingen uttalad tanke om att Reggio Emilia skulle vara en profil för hela Förskoleenhet I. I intervjuerna blev det emellertid tydligt att en del pedagogerna kände en osäkerhet kring vad som var tänkt med Reggio Emilia och önskade lyfta denna fråga till en gemensam diskussion. Några pedagoger ansåg också att det kan vara lätt att hoppa på pedagogiska trender utan att diskutera igenom vad en sådan trend innebär, samt vad i det pedagogiska tankegodset som man redan tagit fasta på utan att för sakens skull sätta en etikett på arbetssättet.

I utvecklandet av den pedagogiska verksamheten tog pedagogerna utgångspunkt i de övergripande målen och konkretiserade dessa till olika projekt och temaarbeten. För pedagogerna var det viktigt att ge barnen möjlighet att bidra till utformningen av verksamheten och de försökte därför ta utgångspunkt i barnens önskemål. Som ett stöd för arbetet använde arbetslagen sig av kvalitetscirkelarna i vilka de dokumenterade de pågående processerna. För vissa arbetslag var kvalitetscirkelarna väl inarbetade och användes kontinuerligt för att utvärdera och följa upp processen, men även för att koppla pågående processer till övergripande mål och till läroplanens mål. För andra arbetslag var kvalitetscirkelarna inte lika levande.

I intervjuerna framkom också att pedagogerna efterfrågade mer av gemensamma pedagogiska diskussioner och möjligheter till gemensamt lärande. För hela Förskoleenhet I gällde att pedagogerna till största delen träffades i sina mindre arbetslag. På Förskola A fanns husmötet där alla pedagoger på förskolan träffades, men på Förskola B och Förskola C fanns inte några liknande forum. Flera pedagoger upplevde att samordnarna hade en stor fördel som varje vecka träffades i samordnargruppen och där förde pedagogiska diskussioner. Även förskolechefen hade uppmärksammat behovet av gemensamma pedagogiska diskussioner

BILAGA 2

och gemensam reflektion kring verksamheten. Till nästa läsår skulle reflektionsgrupper introduceras med möjlighet för pedagogerna att träffas var tredje vecka. Pedagogerna skulle även delas in i olika områden inom vilka de hade till uppgift att bevaka aktuell forskning, praktiska exempel, föreläsningar och nyheter. I reflektionsgrupperna skulle pedagogerna sedan ges möjlighet att lyfta frågor kopplade till deras specifika bevakningsområde för vidare diskussion och reflektion.

Förbättringsroller

Från intervjuerna med pedagogerna blev det tydligt att förskolechefen hade en betydande roll i förbättringsarbetet inom Förskoleenhet I, framför allt som en inspiratör och genom arbetet med att hitta gemensamma modeller för att på ett systematiskt sätt följa upp och utvärdera verksamheten. Flera av pedagogerna menade att förskolechefen var inlyssnande och att hon gav ett stort förtroende till pedagogerna. Vidare gav hon dem stort utrymme till delaktighet och kunde genom sin bakgrund som förskollärare på ett bra sätt känna av vad som behövdes i verksamheten. En del pedagoger menade även att förskolechefen fungerade som ett bollplank för dem och att de diskuterade idéer med henne. Andra uttryckte att de hade litet utbyte med förskolechefen och de även ansåg att beslut inte alltid föregicks av demokratiska processer.

Flera pedagoger menade att förskolechefen genom att föra in gemensamma arbetsverktyg, till exempel den gemensamma dagordningen för arbetslagen och de gemensamma planeringsmallarna och kvalitetscirklarna, hade bidragit till ett mer systematiskt arbetssätt inom Förskoleenhet I. Förskolechefen hade fått det systematiska kvalitetsarbetet att bli mer levande i det dagliga arbetet och inte något som endast behandlades vid läsårsslut. Förskolechefen hade också en framträdande roll i utvecklandet av gemensamma strukturer för förbättringsarbetet inom Förskoleenhet I. Hon hade tagit beslut om att de tidigare ansvarsfunktionerna och de grupper som funnits i anslutning till dessa skulle tas bort till förmån för ett nytt system som tydligare kopplade utvecklingsarbetet till förskolans uppdrag enligt läroplanen.

Förutom förskolechefen hade samordnarna en viktig roll. Tidigare hade samordnarna framför allt varit en länk mellan förskolechefen och pedagogerna, men under senare år hade samordnarfunktionen utvecklats och nu hade samordnarna även uppdraget att driva utvecklingsarbete i arbetslagen. För samordnarna var det utökade uppdraget känt. De uttryckte en medvetenhet om sitt ansvar för utvecklingsarbetet inom laget och tyckte att de fick bra input till sitt arbete genom den litteratur och de diskussioner som de gemensamt behandlade i samordnargruppen. Flera av pedagogerna delade samordnarnas bild och lyfte fram dessa som viktiga för lagets utveckling. Samordnarna tog även ansvar för mer praktiska

BILAGA 2

frågor och för kommunikationen mellan arbetslaget och förskolechefen. Att samordnarna hade ansvar för dessa frågor menade flera pedagoger underlättade för arbetslagets arbete. Något som emellertid tydligt framkom i intervjuerna var att de lag som inte haft någon samordnare, på grund av sjukskrivningar eller som på Förskola A där det endast fanns samordnare i två av de fyra arbetslagen, upplevde att de saknade en viktig ledarroll. Genom att dessa lag inte hade någon som träffade förskolechefen varje vecka upplevde de i högre grad att kommunikationen med förskolechefen haltade.

Förutom samordnarna var det de enskilda pedagogerna inom arbetslaget som hade den tydligaste rollen som genomförare av förbättringsprocesser inom Förskoleenhet I. Varje arbetslag eller enskild pedagog, beslutade på egen hand om hur arbetet med barnen skulle planeras; hur de övergripande målen skulle omsättas i arbetslaget och hur verksamheten skulle följas upp och utvärderas. Arbetslagen ansvarade även för att omsätta övergripande projekt som till exempel skrapplockardag.

Förskolechefen lyfte även fram specialpedagogen som en viktig person i utvecklingsarbetet inom enheten. Specialpedagogen hade 40 procent av sin tid inom förskoleenheten och hade använts av förskolechefen för att stötta specifika arbetslag. I intervjuerna med pedagogerna lyftes inte specialpedagogens roll och inflytande fram lika tydligt.

Tidigare hade pedagogerna även haft uppdrag som nyckelpersoner inom olika områden med uppgiften att träffa nyckelpersoner från andra förskoleenheter och på dessa träffar utbyta erfarenheter och sedan föra dessa vidare i sin egen organisation. Pedagoger som haft uppdrag som nyckelpersoner ansåg att det varit mycket utvecklande för dem personligen, men menade att de inte getts tillräckligt utrymme att föra tillbaka sina kunskaper och nyvunna erfarenheter till den egna organisationen. Pedagogerna trodde att förskolechefens förslag på en ny organisation med delat ansvar för olika bevakningsområden skulle fungera bättre, särskilt då det redan hade skapats tid i schemat för reflektionsträffar med koppling till bevakningsområdena.

Ansvarsområden kopplade till driftsorganisationen fanns även inom enheten, till exempel inköpsansvarig, säkerhetsombud, VFU-ansvarig, hyfsombud, hemsidesansvarig och mentor för nyutexaminerade, men dessa uppdrag hade inte sitt huvudsakliga fokus på utveckling.

Förskoleenhet I som typskola

Som tidigare nämnts är typskolorna i analysinstrumentet idealtyper. Detta gör att drag från flera typskolor ofta förekommer när en pedagogisk verksamhet/organisation ska analyseras. Syftet är att ta fram de kännetecken som dominerar verksamheten. Utifrån den presentation

BILAGA 2

som gjorts av Förskoleenhet I med fokus på dess infrastruktur, förbättringshistoria, förbättringsprocesser och förbättringsroller framträder vissa drag av dessa typskolor. En lokal organisationen refererar vanligtvis till en enskild skola och ibland ännu mer specifikt till en separat byggnad där de vuxna har en daglig arbetsgemenskap. I den här kartläggningen studerades flera geografiskt åtskilda förskolor, vilka administrativt utgör en organisation, men som socialt utgör flera lokala organisationer. Detta kan medföra att vissa nyanser uteblir då rådande förhållanden kan skilja sig åt mellan och inom förskolorna. Vi menar emellertid att kartläggningen identifierat vissa gemensamma kvaliteter för de tre förskolorna som ingår i Förskoleenhet I och som kan vara värdefulla att ta fasta på vid ett fortsatt förbättringsarbete. De två typskolor som vi menar tydligast framträder presenteras och diskuteras nedan.

Vi tycker oss kunna se vissa likheter med den *arbetslagsstyrda skolan* då stort ansvar för utveckling och förbättring överlämnats till arbetslagen på de olika förskolorna. Kartläggningen visade också att pedagogerna generellt sett uppskattade denna frihet och att de under de senaste åren fått stöttning från sin chef när det behövts. Detta har lett till att det finns en trygghet i organisationen där verksamheten med barnen fortlöper smidigt, trots att förskolechefen inte alltid finns närvarande rent fysiskt. Som kartläggningen också visat finns dock problematiska förhållanden att beakta. Pedagogerna uttryckte till exempel att arbetslaget sällan fick mer riktad respons på det systematiska kvalitetsarbetet eller på sina pedagogiska planeringar. Förskolechefen å sin sida menade att hon genom kvalitetscirkelarna och verksamhetsbesöken kunde göra återkopplingar, men att hon även ville vara ute mer i verksamheten. Samordnarna hade visserligen uppdraget att leda utvecklingsprocesser i arbetslagen, men genom att inte alla arbetslag hade en samordnare samt att det tycktes finnas en variation i hur samordnarna förstod sitt uppdrag haltar organisationen en del. Detta resulterar i att alla lag inte får samma möjligheter, stöd och utmaning i utvecklingsarbetet.

Vi tycker oss också kunna se att Förskoleenhet I rört sig i en riktning mot *den planstyrda skolan*. Detta visade sig bland annat genom gemensamma mallar för enhetens arbetsgrupper, samt genom en stark tilltro till kvalitetscirkel i det systematiska kvalitetsarbetet. I likhet med den planstyrda skolan är det då systematiken och den dokumenterade planeringen av pågående förbättringsarbete som också driver processerna framåt. Det som delvis motsäger en sådan tolkning är att det i dagsläget inte finns en tydlig och stark infrastruktur i organisationen som ser till att kraven förs över och verkställs i olika grupper. En aspekt som också bör övervägas är hur en mer fast struktur ska balanseras så att spontana idéer och förslag underifrån i organisationen fortfarande tillåts komma fram.

BILAGA 2

Råd inför fortsatt förbättringsarbete

Kartläggningen av Förskoleenhet I har visat på styrkor, men vissa utvecklingsbehov har också synliggjorts. Förskola A gjorde för några år sedan en omorganisation av arbetslagen som nu håller på att sätta sig. Förskola C har haft en jobbig arbetssituation med tillfälligt placerade barn och en oviss framtid. Detta gör att Förskoleenhet I som helhet är i ett skede där den gemensamma organisationen omformas och nya ramar behöver bli etablerade. Arbetsklimatet inom enheten beskrevs generellt sett som gott och det fanns ett ömsesidigt förtroende mellan pedagoger och förskolechef. En annan styrka var att pedagogerna kände en gemensam tillhörighet där Förskoleenhet I som sådan hade en central betydelse för dem. Därför efterfrågades exempelvis också fler gemensamma träffytor för att knyta samman de olika förskolorna för utbyte av idéer och erfarenheter.

De flesta pedagoger hade stora förväntningar på den nya organisationen med reflektionsgrupper och bevakningsområden. De satte även en stor tilltro till förskolechefen och hennes arbete för att få mer struktur i det systematiska kvalitetsarbetet med kvalitetscirklar, gemensamma mallar och gemensamma mål. Utifrån den utvecklingshistoria som kartläggningen skisserat tror vi att detta arbete är centralt för att skapa en gemensam och mer stabil utveckling för hela enheten, vilket i sin tur även kan öppna upp för mer långtgående förbättringsarbeten. Samtidigt kan det vara klokt att inte styra enheten alltför långt emot den planstyrda skolan då drivkraften till förbättring också måste komma underifrån i organisationen, det vill säga mer spontana idéer från arbetslagen och/eller enskilda pedagoger. Med andra ord ska planerna vara stödjande, men inte begränsande i förbättringsarbetet.

Förskolechefens tidigare bakgrund som förskollärare ansågs också vara betydelsefull då denne, enligt pedagogerna, för det mesta förstod deras arbetssituation och även hade förmågan att möta dem på rätt sätt i diskussionerna. Även detta ser vi som en positiv förutsättning att bygga vidare på. Vi tror emellertid att det finns utrymme för förskolechefen att testa och utmana invanda mönster ytterligare i arbetslagen. Extra viktigt blir att hitta strategier för att komma närmare den pedagogiska verksamheten. Ett sätt att göra detta skulle kunna vara att med utgångspunkt i kvalitetscirkelarna ställa mer riktade frågor till pedagogerna i arbetslagen och mer ingående diskutera hur och på vilket sätt läroplanens mål beaktas och uppfylls.

Vi anser också att samordnarfunktionen på Förskoleenhet I skulle kunna vidareutvecklas. Kartläggningen visade att alla arbetslag i dagsläget inte har en egen samordnare. Detta ser vi som problematiskt och föreslår därför att tilldelningen av samordnaruppdragen därför ses över. En ytterligare eller parallell diskussion gäller huruvida samordnarna skulle kunna verka mot fler än ett arbetslag och i så fall på vilket sätt detta ska göras. Vi tror också att förskolechefen, genom samordnarna, på ett tydligare sätt skulle kunna

BILAGA 2

driva och inspirera till förbättringsarbete i arbetslagen. Det skulle innefatta att samordnarnas uppdrag och ansvar för utvecklingsarbete blir tydligare och välbekant för alla pedagoger inom enheten. Vi menar att ett fördelat ledarskap och ett tydligare mandat för samordnarna, i kombination med de tillänkta reflektionsgrupperna, skulle kunna vara en framkomlig väg för förbättring i en geografisk utspridd organisation med flera förskolor.

Mer övergripande finner vi att Förskoleenhet I behöver fundera kring hur gemensamma förbättringsarbeten med startpunkt i idéer och behov i den egna organisationen ska ges goda möjligheter att utvecklas. Enheten har i dagsläget flera övergripande mål formulerade på sektors- och enhetsnivå som stakar ut riktningen för den pedagogiska verksamheten, men få mål som växt fram underifrån i organisationen. Här kan den tidigare omorganisationen på Förskola A eller inriktningen mot Reggio Emilia ses som betydelsefulla undantag. I fallet med Reggio Emilia är dock vårt råd att lyfta diskussionen om Reggio Emilia som en gemensam inriktning för hela enheten i ett gemensamt forum. Om detta inte görs finns en risk att de tendenser till uppdelning som finns inom enheten tilltar då det råder viss osäkerhet kring hur det är tänkt, samtidigt som vissa pedagoger uttryckte att inriktningen mot Reggio Emilia var något som förskolechefen värnade om.

Avslutningsvis anser vi, trots att inget formellt politiskt beslut är fattat om när den nya förskolan ska byggas inom enheten, att det kan vara klokt att samordnargruppen i ett tidigt skede börjar diskutera hur detta påverkar den gemensamma organisationen och vilka visioner som finns för framtiden. Detta kommer att generera många kortare och längre förändringsprocesser med stort behov av ett tydligt pedagogiskt ledarskap, uttalade roller samt tydliga mål och förväntningar i organisationen.

BILAGA 2

Referenser

- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorgisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor. Sex typskolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Burke, W.W. (2008). A Contemporary View of Organization Development I T.G. Cummings (Red.), *Handbook of Organization Development* (13–38). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.
- Ekholm, M. (1988). Synpunkter på Gräsbergsgymnaset. I: Mattsson, I. (Red.), *Att utveckla gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Ekholm, M. (1989). Att organisera en skola. I: Svedberg, L. & Zaar, M. (Red.), ”Skolans själ”. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Fullan, M.G. (1982). *The meaning of educational change*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M.G. (1992). *Successful school improvement: implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open University Press
- Fullan, M.G. (2011). *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*, Centre for Strategic Education Seminar series paper nr. 24, tillgänglig på: www.cse.edu.au.
- Fullan, M.G., & Stigelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Miles, M. B. (1965). Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground, Change Processes in the Public School (pp. 12-34). Eugene, Oregon: University of Oregon Press.
- Miles, M.B. & Ekholm, M. (1985). School improvement at the school level. I W.G. van Velzen, M.B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer og D. Robin (Red.), *Making School Improvement Work* (ISIP-Book Nr. 1, 123–180). Leuven/Amersfoort: Acco.
- Miles, M.B., Ekholm, M., & Vandenberghe, (Red). (1987). *Lasting School Improvement: Exploring the Process of Institutionalization*. OECD/ACCO, Leuven, Belgium. 1215 BF paperback, ISBN 9033414759
- Pettigrew, A.M. (1985). *The Awakening Giant. Continuity and Change in ICI*. New York: Basil Blackwell.



Kartläggning Skola B

Författare:

Anna Hulterström, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

Mette Liljenberg, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

Vetenskaplig ledare:

Ulf Blossing, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

BILAGA 3

Inledning.....	2
Beskrivning av Skola B.....	2
Kartläggningens syfte	2
Genomförande.....	2
Att kartlägga skolor för att förbättra	2
Skolförbättringsarbete i sex typskolor.....	5
Resultat	6
Infrastruktur	6
Skolans förbättringshistoria	9
Förbättringsprocesser.....	11
Förbättringsroller.....	13
Skola B som typskola.....	15
Råd inför fortsatt förbättringsarbete.....	16
Referenser.....	18

Inledning

Beskrivning av Skola B

Skola B är vid läsåret 2016/2017 en F-5 skola belägen i Lerums kommun. Skolan är indelad i två skolenheter som leds av varsin rektor. Vid genomförandet av kartläggningen är den ena rektorn relativt nytilträd och har arbetat på skolan sedan slutet av föregående läsår. Skolan som består av flera sammanbyggda hus är indelad i tre gårdar; A-gården, B-gården och C-gården. På skolan går cirka 440 elever. Klasserna är organiserade i tre parallella spår där A-klasserna går på A-gården, B-klasserna på B-gården och C-klasserna på C-gården. Den pedagogiska personalen är cirka 60 till antalet. När intervjuerna genomfördes var sju tjänster vakanta. Pedagogerna är indelade i F-1, 2-3 och 4-5 arbetslag inom varje gård, totalt nio arbetslag. I varje klass arbetar lärare och fritidspedagoger. Därutöver finns elevassistenter som fungerar som stöd för specifika elever. Undervisningen sker i åldershomogena grupper, men även åldersblandade grupper förekommer. I en del arbetslag är den åldersblandade undervisning relativt omfattande medan den i andra arbetslag sker i mindre omfattning. Elevhälsoteamet består av en specialpedagog, en speciallärare, en kurator, en psykolog och två skolsköterskor som alla arbetar deltid. Till skolan hör också sex fritidshemsavdelningar: A, B, C, D, E och F. Fritidshemmen är för barn från förskoleklass till och med årskurs tre.

Kartläggningens syfte

Den genomförda kartläggningen har till syfte att ge en rik beskrivning av skolans organisation och verksamhet utifrån de beskrivningar som rektorer, lärare och elevhälsopersonal förmedlar. Kartläggningen ska ses som en lägesbeskrivning av Skola B vid den aktuella tidpunkten och som ett verktyg att utgå ifrån vid planeringen av fortsatta insatser för att utveckla verksamheten.

Genomförande

Det empiriska underlaget för kartläggningen utgörs av gruppintervjuer genomförda på Skola B vid två tillfällen i oktober 2016. Totalt har sex gruppintervjuer genomförts vid vilka nitton personer deltog. Skolans rektorer intervjuades tillsammans.

Kartläggningen genomfördes av Anna Hulterström och Mette Liljenberg, vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Som vetenskaplig ledare har docent Ulf Blossing vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik fungerat.

Att kartlägga skolor för att förbättra

För att kartlägga verksamheten vid Skola B har ett utvärderingsinstrument konstruerat av Blossing, Nyen, Söderström och Hagen Tønder (2012) använts. Utvärderingsinstrumentet bygger på att en skolas förbättringskapacitet identifieras och därefter analyseras mot sex modeller av så kallade ”typskolor”. Förbättringskapacitet är ett begrepp inom organisationsutveckling (Burke, 2008) och används för att beskriva organisationers utgångsläge vid förbättringsarbete. Förbättringskapacitet kan redovisas och förstås utifrån följande aspekter (Blossing, 2008):

BILAGA 3

- organisationens infrastruktur,
- organisationens förbättringshistoria,
- förbättringsprocesser, samt
- förbättringsroller

Den första aspekten, *organisationens infrastruktur*, bygger på en modell som utarbetats av Mats Ekholm (1988; 1989). Modellen fungerar som ett redskap för att förstå de arbetssociala liv och mönster som framträder inom skolverksamheten. Modellen härstammar från Matthew Miles (1965) som tänker sig att organisationer är uppbyggda av ett antal enheter eller system som upprätthålls genom relationerna dem emellan. Syftet med modellen är att tydliggöra de strukturer som styr det sociala livet inom organisationen.

En skolas grupperingssystem beskriver vilka arbetsgrupper som finns och hur personalen är indelade i dessa grupper. Vidare beskrivs syftet med grupperna och vad som sker i dem. Ansvarssystemet visar hur ansvar är fördelat i organisationen, vilken möjlighet personalen har att ta ett ökat ansvar inom olika områden och huruvida rektor har delegerat ansvar och ledningsfunktioner. Kommunikationssystemet är av stor betydelse för att en verksamhet ska fungera effektivt. Systemet inkluderar hur information förmedlas, vem som delges vilken information, i vilken ordning information förmedlas mellan olika grupper och också vilken typ (muntlig, skriftlig, digital) av information som ska gälla i olika frågor.

Normsystemet vid en skola kan sägas beskriva vad som anses vara de gällande normerna. Här innefattas hur rektorer och lärare förhåller sig till olika uppgifter och till varandra samt vilka de gemensamma ramarna är och vad som anses vara tillåtet. Utvärderingssystemet beskriver hur rektorer och lärare utvärderar den verksamhet som de är en del av, vilka metoder som används för att göra detta, hur resultatet används och vilka åtgärder som vidtas. Det här har betydelse för hur förbättringsarbete kan introduceras. Hur mål- och visionssystemet ser ut kopplas till utvärderingssystemet och blir avgörande för vilken möjlighet personalen har att följa upp mål och förbättra kvalitén i verksamheten. Mål- och visionssystemet visar bland annat hur formulering och förankring av utvecklingsinsatser som initierats går till och hur man i verksamheten arbetar med kortsiktiga respektive långsiktiga målformuleringar.

Den andra aspekten kring ett förbättringsarbete är kopplad till organisationens historia och mer specifikt till dess *förbättringshistoria*. Pettigrew (1985) menar att forskning kring strategisk organisationsförändring vanligtvis lider av tre problem – den beaktar inte sammanhanget, den är inte processinriktad och den saknar historieknytning. För att hantera behovet av att beakta sammanhanget fogar valt utvärderingsinstrument med typskolor in i infrastrukturen. Därmed inryms det arbetssociala livet när det gäller de uppenbara ordningarna och även de mer omedvetna, kulturella delarna. När det gäller processerna beaktas dessa utifrån specifika faser i ett förbättringsarbete (beskrivna i detalj nedan). Att ringa in historiska faktorer i utvärderingsinstrumentet blir till sist utifrån Pettigrew viktigt då det sällan görs någon historisk koppling, vare sig lokalt till organisationens utveckling, eller till det omgivande samhällets. Detta kan resultera i att man inte förstår aktuella resultat

BILAGA 3

relation till det som varit förut, långt tidigare, i organisationens liv – och som sålunda inte alls eller bara delvis kanske är ett resultat av någon aktuell faktors inverkan.

Den tredje aspekten, *förbättringsprocesser*, handlar om att studera viktiga händelser eller situationer som leder förbättringsarbete framåt. Här gäller det att identifiera mönster i processen och hur dessa förändras över tid från det att ett förbättringsarbete presenteras på en skola till dess att de flesta på skolan omfattar det. Detta har i skolutvecklingslitteratur beskrivits i olika faser som initiering, implementering, institutionalisering och spridning (se Fullan, 1982; Fullan & Stigelbauer, 1991; Miles, Ekholm, & Vanderberghe, 1987). Tidsmässigt omfattar dessa faser sammanlagt en period i storleksordningen fem till åtta år, vilket således är den tid det tar för en nyhet att etableras som en rutin på en enskild skola.

Tidigare erfarenheter från förbättringsarbete har visat att många skolor planerar och arbetar mest intensivt i initieringsskedet. Lärare skickas på kurser, gemensam litteratur köps in och kanske besöker de andra skolor för att få inspiration och idéer. Vanligt förekommande är också att föreläsare besöker skolan och sprider den kunskap som finns inom området. Problemet visar sig många gånger vara att skolor uppfattar att initieringen omfattar hela förbättringsprocessen, att processen är klar efter det år som kanske initieringen tar. Forskningen på området visar emellertid att initieringen bara är det första steget och att arbetet med att omsätta det lärare och ledare har lärt sig i praktisk verksamhet, implementeringen, är den mest kritiska fasen i förbättringsprocessen (se Fullan, 1992; 2011). Först i denna fas blir det påtagligt att lärare och ledare förväntas genomföra det nya tillsammans med eleverna, och det är också nu som motsättningar vanligtvis uppstår. I den här fasen gäller det för rektor och eventuella utvecklingsledare att hålla i och att stödja lärarna, till exempel genom att systematisera och synliggöra utvecklingsarbetet i organisationen. Om lärare och skolledare håller ut i implementeringsarbetet under en längre tid, kanske tre till fem år, övergår processen så småningom i en institutionaliseringsfas där det nya blir en del av vardagsarbetet.

Den fjärde och sista aspekten innefattar vilka *förbättringsroller* som är möjliga att inta i infrastrukturen, samt vilken betydelse de har för en förbättringsprocess. Miles och Ekholm (1985) menar exempelvis att visionära medlemmar i organisationer kan fylla en viktig funktion i ett initialt skede. I implementeringsfasen, det vill säga när utvecklingsarbetet ska omsättas i praktiken, är det sedan viktigt att uppfinnare eller kreativa personer får utrymme att förmedla hur man skulle kunna realisera målen på den egna skolan. Pådrivare blir också viktiga i implementeringsfasen när försvarsmekanismerna börjar verka och motstånd uppstår. När modet sviker får målhävdare en central funktion genom att påminna om syftet med förbättringsarbetet. Det är likaså viktigt att kvarhållare ges utrymme i organisationen då de fångar upp det som faktiskt fungerar bra och ser till att befintliga styrkor inte försvinner i allt det nya.

De fyra aspekterna; infrastrukturen, förbättringshistorien, förbättringsprocesserna och rollerna visar således på en skolas förbättringskapacitet, eller förmåga att gripa sig an och åtgärda brister i verksamheten. En tydlig infrastruktur, uthålligt och hållbarhet i processerna,

BILAGA 3

innovativa och pådrivande roller, liksom en kännedom om den egna organisationshistorien, bygger en stark förbättringskapacitet. Problemet är att det är nog så komplext att skapa en sådan organisation och det visar sig att lärare och rektorer håller sig till förenklade bilder av hur ett förbättringsarbete går till och hur en organisation kring det lämpligen byggs upp. De sex typskolor som presenteras i nästa avsnitt visar på dessa förenklade bilder.

Skolförbättringsarbete i sex typskolor

Kartläggningen av Skola B bygger på Blossing m.fl. (2012) arbete där variationen i skolors förbättringskapacitet synliggörs genom sex modeller av så kallade typskolor. Typskolorna kan förstås som idealtyper, vilket betyder att de inte motsvarar exakta bilder av verkliga skolor. Snarare ringar de in utmärkande drag när det gäller skolors sätt att förstå och arbeta med utveckling och förbättring.

Det utvärderingsinstrument som ligger till grund för kartläggningen av Skola B riktar fokus mot det som utgör skolans idé kring vad som genererar och driver förbättringsarbete framåt. Det är inte en beskrivning och analys av arbetsfördelning och samarbete relaterat till redan pågående verksamhet, den så kallade driften. De sex skoltyperna fångar istället variationen i vad som framstår som det som genererar och driver förbättringsprocesser. De olika typskolorna benämns:

- den idéstyrda skolan,
- den planstyrda skolan,
- den modellstyrda skolan,
- den problemstyrda skolan,
- den professionsstyrda skolan,
- den arbetslagsstyrda skolan

Karaktäristiskt för *den idéstyrda skolan* är att kraften i idéer inifrån organisationen driver förbättringsarbetet. Organisationen har en lös struktur som går lätt att anpassa, och därmed kan också idéer flöda fritt. Utmärkande för *den planstyrda skolan* är att det i stället är systematiken och den dokumenterade planeringen av förbättringsarbetet som driver förbättringsprocessen framåt. Här finns en stark och tydlig infrastruktur som ser till att kraven förs genom olika grupper i organisationen. I *den modellstyrda skolan* finns en bestämd modell som utgör förbättringsarbetets drivkraft. Vald modell ses som uttryck för en konkretisering av en pedagogisk idé, vilken också utgör styrkan i modellstyrningen. I kontrast till detta finner den *problemstyrda skolan* istället kraften till förbättring i de problem som uppstår på skolan. Lärare och rektor är snabba på att fånga upp situationer där det uppstår oenigheter eller problem.

Den *professionsstyrda skolan* utgår från idén om att utveckling och förbättring sker om friutrymme ges till professionen, det vill säga om den enskilda läraren ges utrymme att agera utefter egna bedömningar och egen kompetens. Läraren betraktas som en expert med förmågan att kunna analysera och förbättra undervisningssituationen. På den *arbetslagsstyrda skolan* menar avslutningsvis lärare och skolledare att det är lag av lärare som kan alstra den

BILAGA 3

kraft som behövs för att driva förbättringsarbeten. Arbetslaget ses som en motor och tillsammans kan lärarna med sina olika kompetenser hantera den komplexa skolsituationen. Arbetslagen svarar för de olika förbättringsrollerna och driver processen framåt.

Resultat

Infrastruktur

Rektorerna, pedagogerna och elevhälsoteamet (EHT) nämnde i intervjuerna flera betydelsefulla grupperingar. En sådan gruppering var arbetslagen i vilka pedagogerna möttes vid två tillfällen i veckan, en timme per gång. Arbetslagen bestod av pedagoger från olika yrkeskategorier utifrån tanken att pedagoger med olika kompetenser kompletterar varandra i arbetet med eleverna. Arbetslagsmötenas innehåll bestämdes till viss del av nuläget och behandlade frågor som kunde kopplas till skolans driftsorganisation, till exempel schema, elevhälsa, undervisningsplanering och annat praktiskt arbete. Därutöver avsattes tid till att hantera och kommunicera synpunkter från elevernas vårdnadshavare. I intervjuerna med pedagogerna framkom att det pågick en diskussion om vad som skulle prioriteras vid arbetslagsmötena, elevhälsa eller det som togs upp på arbetslagsledarmötena. I flera intervjuer nämndes mottot ”hela barnet hela dagen” som svar på frågan vilket syfte arbetslagsmötena hade. Under intervjuerna med pedagogerna uttrycktes även behovet av att använda arbetslagstid till pedagogvård. Pedagogerna och rektorerna berättade också att arbetslagen var en viktig del i skolans förbättringsarbete. Utifrån den skolgemensamma verksamhetsplanen, som innehöll mål för läsåret, formulerade arbetslagen egna verksamhetsplaner som de sedan arbetade med. Arbetslagens verksamhetsplaner präglades av respektive arbetslags förutsättningar och behov och fungerade som ett stöd för lagens arbete. Det var arbetslagsledarna som ansvarade för ledningen av arbetslagsmötena. Rektorerna strävade efter att delta när så var möjligt.

En annan gruppering var arbetslagsledarmöten där arbetslagsledarna träffades tillsammans med rektorerna, en gång i veckan under en timme. Ibland träffades alla arbetslagsledare och vid andra tillfällen träffade respektive rektor sina arbetslagsledare. Rektorerna och pedagogerna gav en gemensam bild av arbetslagsledarnas uppdrag och berättade att skolans arbetslagsorganisation och arbetslagsledarfunktion var under uppbyggnad. Arbetslagsledarna skulle fungera som en länk mellan arbetslagen och skolledningen och därigenom bidra med erfarenheter från respektive grupp. Rektorerna beskrev att ett syfte med arbetslagsledarmötena var att de skulle fungera som stöd för arbetslagsledarna i processen med att utveckla arbetslagsarbetet. Som en del i detta gav rektorerna och arbetslagsledarna respons på respektive arbetslags verksamhetsplan. Vid arbetslagsledarmötena gavs information från skolledningen som skulle föras vidare ut i arbetslagen, frågor som kommit upp på arbetslagsmötena diskuterades också. Arbetslagsledarna var även involverade i planering av studiedagarnas innehåll och deras genomförande. Arbetslagsledarmötet beskrevs inte ha någon specifik struktur, men förbereddes genom dagordningar från rektorerna. Minnesanteckningar fördes och eventuella beslut presenterades vid nästa arbetslagsmöte. Arbetslagsledare utsågs av rektorerna och hade inget delegerat ansvar.

BILAGA 3

En annan gruppering var de kategorimöten där lärare, fritidspedagoger och förskoleklasslärare träffades för att samarbeta inom årskurser, ämnen och verksamheter knutna till respektive kategori. Dessa möten skedde vid ett tillfälle per vecka, under en och en halv timme. Tidigare hade även elevassistenter haft egna kategoriträffar, men dessa hade tagits bort i samband med läsårsstarten. På lärarkategorimötena var det rektorn, förstelärarna och/eller specialpedagogen som ansvarade för innehållet, men pedagogerna berättade i intervjuerna att även de var delaktiga och påverkade mötenas innehåll. Pedagogerna berättade att rektorn brukade inleda mötena och att det var ett tillfälle då de löste en del praktiska frågor. Därefter hade pedagogerna gemensamt ansvar för att leda arbetet framåt i mötena. Ofta arbetade de i olika konstellationer med erfarenhetsutbyte, samplanering och förbättringsarbete.

Kategorimötena för lärare hade ett innehåll som rullade på tre veckor och behandlade årskursvist samarbete, elevhälsa och bedömning för lärande (BfL). Samtalen och arbetet i kategorimötena beskrevs variera till både form och innehåll. En del samtal tog sin utgångspunkt i Lgr 11 och syftade till att utveckla verksamheten, andra hade den dagliga driften i fokus. Specialpedagogen och eller annan elevhälsopersonal deltog vid behov. I kategorimötena för förskoleklasslärare respektive fritidspedagoger leddes mötet varannan vecka av rektor och varannan vecka av de pedagoger som också var nyckelpersoner i det kommungemensamma nätverket för förskoleklass respektive fritidshem. När rektorn ansvarade för mötena hölls fokus på pedagogiska frågor, vid tiden för intervjuerna främst med fokus på bedömning. När pedagogerna möttes utan rektorn var innehållet av mer praktisk karaktär.

En gång i månaden möttes all personal för arbetsplatsträff (APT) eller kvällsmöte. Vid APT informerade rektorerna om frågor gällande till exempel budget, fastigheter, miljö och organisation. Därutöver gavs utrymme för facklig information. Vid kvällsmötena, vars syfte beskrevs vara att främja samsyn på skolan, hölls ibland kortare föreläsningar med fokus på målen i verksamhetsplanen. I anslutning till APT eller kvällsmöte var en timme avsatt för så kallade gårdsmöten. Gårdsmötena beskrevs som ett forum för samarbete mellan de arbetslag som delade gård, det vill säga lokaler och utemiljö. Syftet med gårdsmötena var att främja ett gemensamt förhållningssätt till elever och vårdnadshavare. Vid gårdsmötena planerades också gemensamma aktiviteter till exempel storsamlingar och fadderverksamhet, men även arbete med skolans traditioner, t.ex. FN-dagen, Valborgsfestival och Stamsjö-promenaden. Arbetslagsledarna inom respektive gård ansvarade för ledningen av gårdsmötena.

EHT var en annan central arbetsgrupp på skolan. I intervjuerna berättade EHT att deras arbete var under uppbyggnad då en betydande del av personalen i EHT var relativt nyanställda. Främst arbetade EHT med elevärenden som kom från arbetslagen, men EHT kunde se att det fanns ett behov av att arbeta mer förebyggande i arbetet med eleverna. En del av mötestiden i EHT användes därför till ett genomföra en webbaserad utbildning via Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) i vilken även rektorerna deltog. I intervjuerna med pedagogerna framkom att det för dem inte var riktigt tydligt vilken roll EHT hade på skolan.

BILAGA 3

Skolan hade också ett trygghetsteam som bestod av rektor, en representant för lärarna och skolans kurator. Trygghetsteamets uppdrag var att arbeta vidare med de ärenden som arbetslagen inte kunnat lösa på egen hand. Därutöver ansvarade trygghetsteamet för revideringen av skolans likabehandlingsplan. Under intervjuerna uttrycktes en förhoppning om att även trygghetsteamet på sikt skulle kunna verka mer förebyggande. Det fanns också en pågående diskussion om hur samarbetet mellan arbetslagen och trygghetsteamet skulle kunna främjas.

Rektorerne beskrev i intervjun att de relativt nyligen infört ett administrationsmöte där administratörer, rektorer och vaktmästare träffades en gång per vecka för att samordna arbetet med praktiska vardagsfrågor. Detta var ett initiativ som beskrevs positivt av rektorerna då olika typer av vardagliga problem kunde åtgärdas relativt snabbt och fördelas till rätt person. Utöver nämnda grupperingar beskrevs i intervjuerna även grupper för olika ansvarsområden till exempel IKT, skolavslutningar, krisgrupp och miljö. En del av dessa ansvarsområden organiserades på uppdrag av kommunen som i sin tur organiserade nätverksträffar för respektive område. Exempel på sådana kommunövergripande nätverk som lyftes fram i intervjuerna var de för fritidshem och förskoleklass samt för IKT. Vid tiden för intervjuerna hade nätverket för förskoleklass fokus på övergången från förskola till förskoleklass och vidare till årskurs ett. Nätverket för fritidshem verkade för att kvalitetssäkra fritidshemmens verksamhet. IKT-ansvariga pedagoger hade möte en gång per vecka på skolan och därutöver representerade de skolan i kommunens nätverk. Det fanns även tid avsatt för den lokala samverkansgruppen (LSG) där rektorerna och fackliga representanter möttes varannan vecka.

Vad gäller kommunikationen mellan rektorn och pedagogerna skedde denna främst genom mejl och veckobrev samt via arbetslagsledare och ovan beskrivna möten. Spontan kommunikation i korridoren förekom också. Rektorerna beskrevs av pedagogerna som intresserade ledare med god förmåga att lyssna. Rektorerna ansågs ha legitimitet som ledare och höga ambitioner för verksamheten. Legitimiteten grundades främst i att rektorerna själva hade arbetat som lärare. Pedagogerna och rektorerna delade en önskan om att rektorernas närvaro i verksamheten skulle öka. Pedagogerna uttryckte även en förhoppning om att en ökad närvaro skulle påverka rektorernas prioriteringar. Rektorerna själva beskrev att de inte alltid hunnit prata sig samman i tillräcklig grad och att medarbetarna troligtvis uppfattade detta som att de inte förmedlade samma bild av verksamheten och dess behov. Denna bild bekräftades av pedagogerna som också delade rektorernas uppfattning om att det fanns få mötesytor mellan pedagoger och rektorer.

Rektorerna berättade att de strävade efter att i högre grad delta i arbetslagsmöten, ge respons och stöd i arbetet med elever i behov av särskilt stöd, men också kunna delta i samtal och andra aktiviteter när det efterfrågades. Individuell respons från rektorerna till pedagogerna och vice versa gavs främst vid medarbetarsamtal. Något arbetslag nämnde att de fått betydelsefull respons från EHT medan andra lag ansåg att de saknade respons från EHT. Pedagogerna berättade att de strävade efter att ge varandra respons, sprida idéer och uppmuntran, men uttryckte att de kunde bli mycket bättre på detta. Respons mellan

BILAGA 3

pedagoger gavs oftast muntligt och spontant, framför allt inom arbetslagen. I en del arbetslag skedde detta mer sällan. I en intervju uttrycktes att ett första steg i att ge varandra respons borde vara att hälsa på varandra.

I intervjuerna framträdde en stor variation när det gäller hur skolans möten dokumenterades. Främst fördes minnesanteckningar individuellt, några arbetslag dokumenterade sina möten digitalt, andra i en pärm, men det också fanns de arbetslag som inte förde gemensam dokumentation. Hur anteckningar gjordes synliga och tillgängliga för andra i organisationen varierade också. Några arbetslag skickade sina minnesanteckningar till ansvarig rektor. Pedagogerna beskrev att responsen som de fick av rektorn på minnesanteckningarna var mycket värdefull för lagets arbete. I ett par intervjuer beskrev pedagogerna att skolans möten framför allt upptogs av diskussioner och samtal men att tydliga beslut förekommer sällan. Några pedagoger lyfte fram behovet av att tydliggöra beslut, både när det gällde att ett beslut var taget och själva innehållet i beslutet. Detta för att minska risken för individuella tolkningar. När det gällde rådande normer på skolan och vad det innebar att vara en god pedagog uttryckte pedagogerna en tveksamhet kring om det fanns en samsyn kring detta. Flertalet pedagoger menade ändå att en god pedagog på skolan var lyhörd och engagerad i sina elever, tyckte om att arbeta i arbetslag, var flexibel och självständig, lösningsfokuserad och initiativtagande samt vågade pröva och ompröva.

Skolans förbättringshistoria

Rektorena och pedagogerna berättade i intervjuerna om tidigare förbättringsarbeten i kommunen och på skolan. Överlag hade pedagogerna svårt att tydligt redogöra för hur gemensamma förbättringsarbeten planerats, genomförts och utvärderats. Att kunskapen om tidigare förbättringsarbeten var begränsad ansågs bero på att arbetet varit splittrat och haft många olika inriktningar till följd av täta rektorsbyten. Flera av de pedagoger som deltog i intervjuerna hade även kort anställningstid på skolan och saknade därmed erfarenhet av tidigare arbeten.

I intervjuerna berättade pedagogerna att tidigare förbättringsarbeten framför allt initierats från kommunen eller via skolans rektorer som en följd av centrala beslut och statliga satsningar. Ett sådant förbättringsarbete var entreprenöriellt lärande (EL) som pågått under flera år. Pedagogerna berättade att skolan under det första året avsatt mycket tid till arbetet med EL, men att det främst varit externa stödpersoner som var drivande i processen. Att det inte funnits någon på skolan som haft det övergripande ansvaret ansåg pedagogerna bidragit till att EL inte förankrats i tillräcklig utsträckning. Idag betraktades arbetssättet till viss del vara befäst i organisationen. En del pedagoger beskrev det som problematiskt att det fanns de som talade om att skolan som helhet arbetade entreprenöriellt. De menade att den bilden inte överensstämde med verkligheten.

Genus var ett annat exempel på ett förbättringsarbete som initierats och drivits från centralt håll. Genuspedagoger som fått utbildning i kommunen hade ansvarat för att driva förbättringsarbetet på sina respektive enheter med stöd från genusnätverket inom Sektor Lärande. Under ett antal år hade arbetet med genus varit framträdande på skolan, men i och

BILAGA 3

med att genusnätverket avskaffats hade arbetet avstannat. Pedagogerna menade att genusmedvetenheten på skolan numera var av individuell karaktär snarare än något som kunde betraktas som gemensamt för skolan.

Formativ bedömning var ett ytterligare förbättringsarbete som initierats uppifrån. En av skolans tidigare rektorer beskrevs vara den som drivit arbetet framåt. Till skillnad från arbetet med EL beskrevs insatserna ha påverkat undervisningen i högre grad. I processen med att ta sig an och utveckla kunskap kring formativ bedömning hade pedagogerna läst gemensam litteratur som följts upp i gruppvisa dialoger. Nya kunskaper hade sedan prövats i undervisningen vilket gett underlag för ytterligare samtal. I intervjuerna uttryckte sig pedagogerna positiva till att skolans förstelärare nu fått i uppdrag att leda det fortsatta förbättringsarbetet med formativ bedömning, nu under benämningen bedömning för lärande (BfL). Pedagogerna beskrev att de tidigare haft fokus på hur formativ bedömning kunde praktiseras, och att de för närvarande strävade efter gemensamma rutiner i arbetet med bedömning på skolan.

Skolan hade även deltagit i Matematiklyftet. Pedagogerna berättade att fortbildningsinsatsen varit mycket givande och gett effekter på klassrumsnivå. Ett exempel på detta var att lärarna, efter insatserna, i högre grad lämnade läroboken och nu arbetade med andra arbetsätt och läromedel. Insatsen ansågs även bidra till att lärarna numer var stolta över sin matematikundervisning och att även drivna matematiklärare blivit utmanade. Den nyvunna kunskapen beskrevs hållas vid liv tack vare individuella initiativ. Förbättringsarbetet hade även resulterat i en matematikverkstad som fanns centralt placerad på skolan och som var öppen för alla. Läslyftet var en annan statlig satsning som skolan deltagit i och på samma sätt som i Matematiklyftet hade lärarna själva varit drivande i arbetet genom kollegialt lärande. Arbetet med att utveckla läs- och skrivundervisningen pågick fortfarande.

Lågaffektivt bemötande var ytterligare ett förbättringsarbete som genomförts på skolan. Det hade initierats av en föregående rektor som läst boken *Vilse i skolan* av Ross Greene. Inledningsvis hade en mindre grupp pedagoger läst boken och därefter hela kollegiet. I varje arbetslag hade en samtalsledare utsetts som ansvarat för att hålla ihop samtalen kring bokens innehåll och föra diskussionerna framåt. Förbättringsarbetet hade tagits emot väl i de flesta arbetslag och arbetssättet med lågaffektivt bemötande ansågs nu genomsyra skolans förhållningssätt till eleverna.

Pedagogerna uttryckte samstämmigt att tidigare förbättringsområden varit angelägna, men att förutsättningarna gjort att arbetet blivit ryckigt. Pedagogerna och EHT-personalen ansåg att det idag fanns goda möjligheter att påverka och rikta förbättringsarbetet mot de behov som identifierats på skolan. Under intervjuerna nämndes också att skolan i tidigare förbättringsprocesser hade använt sig av externa funktioner, både i initierings- och i implementeringsarbetet. Som exempel kan nämnas kommunens coacher som varit verksamma i arbetet med att utveckla lärmiljön och ge stöd i grupprocesser.Handledning mot specifika arbetslag hade även erbjudits och då genomförts av en extern psykolog.

Förbättringsprocesser

Pedagogerna beskrev inställningen till förbättringsarbete på skolan som generellt positiv. Tidigare när pedagogerna upplevt att de haft mindre möjlighet att påverka inriktningen hade inställningen varit mer blandad. När flera olika processer var igång samtidigt och det var svårt att få överblick var motståndet till att gå in i nya processer större. I och med att pedagogerna upplevde att de fått ett ökat inflytande när det gällde inriktning och arbetssätt hade de också blivit mer positiva. Att de förbättringsarbeten som påbörjats inte bytts ut vid det nya läsåret ansågs var en ytterligare bidragande faktor till den positiva inställningen. Rektorererna delade den positiva känslan och uppmärksammade även den öppenhet som arbetslagen visade när det gällde att ta emot handledning i sina arbetsprocesser.

Rektorererna berättade i intervjun att initiativen till de förändringsprocesser som nu var pågående hade sin grund i de analyser av verksamheten som de gjort allt eftersom de blivit mer inarbetade på skolan. Pågående förbättringsprocesser hade även sin grund i de svårigheter som pedagogerna upplevde i vardagsarbetet och de önskemål som de framfört. Att rektorererna genom de arbetslagsspecifika verksamhetsplanerna skapat ett tydligt verktyg för förbättringsarbetet bidrog till att det nu fanns en god förståelse för vilka processer som var pågående och vad fokus i arbetet skulle vara. Rektorererna hade också valt att vara högst delaktiga i arbetet, bland annat genom att närvara vid kategorimöten och fortbildningen för EHT, men även genom att arbeta strategiskt med förbättringsarbetet på arbetslagsledartäffar och vid andra gemensamma möten.

Ett första pågående förbättringsarbete som rektorererna tagit initiativ till var hur arbetslagsarbetet fungerade på skolan. Arbetet med att utveckla fungerande arbetslag hade inletts för cirka tre år sedan och var fortsatt pågående. När nuvarande rektorer inlett förbättringsarbetet fanns inga tydliga arbetslag. De konstellationer som då kallades arbetslag hade bedömts vara för stora för att fungera som arbetande gemenskaper. Det hade varit oklart vad fokus i arbetslagens arbete skulle vara och mycket av arbetslagens tid hade använts till att förmedla information och samtala kring enskilda elever. Till viss del kvarstod detta problem. Rollen för arbetslagens ledare, som då kallades samordnare, hade varit oklar och samordnarna hade inte haft ett tydligt utvecklande uppdrag. Rektorererna menade att syftet med att utveckla arbetslagens arbete var att lagen skulle kunna använda sina resurser mer flexibelt och på så sätt möta de behov som fanns i olika grupper vid olika tider. Ytterligare en tanke var att arbetslagen skulle kunna driva sitt eget utvecklingsarbete utifrån vad de som lag identifierade som deras gemensamma behov. För att ge stöd för arbetet och möjliggöra för flexibla arbetsgrupper hade rektorererna tillsatt ytterligare lärarresurs till lagen där så varit möjligt. Bristen på personal gjorde emellertid att den tänkta organisationen inte fungerade fullt ut. Arbetslagen hade även tilldelats ytterligare mötestid så att pedagogerna skulle ha möjlighet att samplanera undervisningen och fungera som resurs i klassrummet även när de inte hade huvudansvar för undervisningsmomentet. Rektorererna arbetade även med arbetslagledarna på arbetslagsledartiden för att visa på redskap som arbetslagledarna kunde använda för att utveckla lagens arbete. För att ge input till förbättringsarbetet hade rektorererna även avsatt dagar vid läsårets start. De gemensamma insatserna hade bland annat handlat om

BILAGA 3

effektiva team, ramar för arbetslagsmöten samt samtal om pedagogernas förväntningar på varandra inom laget. En svårighet i arbetslagsutvecklingen som både rektorer och pedagoger identifierade var att lagen kommit olika långt i arbetet, men även hade olika förutsättningar för att komma vidare i arbetet. Brist på personal, pedagogernas olika behörighet, inställning till arbetet och hur man i laget bedömde behoven och svårigheterna i den elevgrupp man arbetade med ansågs ha påverkan på arbetslagsarbetets utveckling.

Under innevarande läsår kombinerades arbetslagsutvecklingen med det förbättringsarbete som benämndes inkludering. Inom detta område låg fokus framför allt på hur lagen bättre skulle kunna arbeta för att möta de elever som hade särskilda behov och möjliggöra inkludering i klassrumsarbetet och i klassgemenskapen. Pedagogerna menade att för att möjliggöra ett sådant arbete krävdes en medvetenhet om olikheter vilket innebar att de behövde arbeta med förhållningssätt och med att skapa samsyn i arbetslaget. Pedagogerna såg även ett behov av att gemensamt hitta nya arbetsformer, upplägg och läromedel som skulle göra det möjligt att arbeta på olika nivåer, men utifrån ett gemensamt fokus. Gemensamt för inkluderingsarbetet var att det framför allt riktades mot de elever som pedagogerna upplevde hade svårigheter att fungera i klassrumsmiljön. Ett arbetslag nämnde att de även arbetade med hur de skulle kunna möta de elever som låg långt fram kunskapsmässigt och hur deras behov skulle tillgodoses. För EHTs del handlade arbetslagsarbetet om det främjande och förebyggande arbetet, men även om att hitta former för att stödja respektive arbetslag utifrån deras behov.

Ytterligare ett pågående förbättringsarbete som pedagogerna lyfte fram var BfL. Att de skulle arbeta med BfL menade pedagogerna var ett kommungemensamt beslut. För att rikta förbättringsarbetet mot skolans behov hade det skrivits in i den gemensamma verksamhetsplanen och av pedagogerna brutits ner till mål för det egna arbetslaget. Arbetet med BfL var till viss del inriktat mot att bättre möta enskilda elevers behov, men BfL ansågs även vara betydelsefullt för att göra samtliga eleverna mer medvetna om sin egen lärprocess och mer delaktiga i det egna lärandet. Som tidigare nämnts hade skolan även tidigare haft fokus på bedömning, då inriktat mot formativ bedömning samt delaktighet och inflytande. Det var detta tidigare arbete som pedagogerna nu byggde vidare på, men med en tydligare inriktning mot bedömning som verktyg och stöd för lärandet. Som en del i arbetet arbetade lärarna vid kategoriträffarna med att skapa samsyn i bedömningar och kunskapsnivåer i olika ämnen. Att planera undervisningen utifrån tanken att utveckla elevernas förmågor var ett annat område som pedagogerna inkluderade i BfL-arbetet. Hur de arbetade med sin kommunikation som stöd för elevernas lärande var ett annat område, liksom möjligheten att använda självskattningsverktyg som stöd i arbetet. Det övergripande ansvaret samt uppdraget att driva BfL-processen på skolan hade rektorena lämnat till skolans två förstelärare. Rektorens roll i arbetet var att fungera som samtalspartner. Rektorens berättade att tanken var att förstelärarna skulle få utrymme på kategorimötena och där driva processen. Detta arbete var ännu i planeringsfasen, men pedagogerna menade att samtal kring området ändå fanns i olika forum och inom arbetslagen.

BILAGA 3

Ett annat pågående förbättringsarbete skedde inom EHT. Rektorena berättade att tidigare hade mycket av EHTs tid använts till akuta åtgärder. Nu arbetade EHT för att stärka det förebyggande arbetet, vilket den gemensamma fortbildningen genom SPSM var en del i. Personalen i EHT konstaterade i intervjun att de hade en tydlig samsyn i arbetet och en gemensam önskan om i vilken riktning utvecklingen skulle gå. Deras gemensamma förståelse bidrog till att arbetet kändes lustfyllt, men de var samtidigt medvetna om att de befann sig i en utvecklingsfas och hade en resa framför sig. Att ansvarig rektor deltog i förbättringsarbetet sågs av EHT som en fördel. De menade att det fanns ett starkt tryck från vårdnadshavarna i området att fatta snabba beslut. Genom det gemensamma arbetet fick de mer tid tillsammans och en möjlighet att gemensamt reflektera innan beslut fattades. Särskilt när det gällde beslutsfattandet fanns en upplevelse av att snabba beslut skapat problem och utmanat förtroendet för ledningen inom organisationen. EHT-personalen uttryckte en ambition om att ta en mer aktiv del i skolans förbättringsarbete och på så sätt tydligare integrera EHT i arbetslagens arbete och i skolans övergripande processer. Vid tiden för kartläggningen arbetade EHT framför allt med enskilda arbetslag, men det fanns även tankar om att ta ansvar för gemensamma insatser riktade mot hela kollegiet, till exempel när det gällde frågor om inkludering, bemötande, lärandemiljöer, övergångar mellan olika aktiviteter och rastaktiviteter för att på så sätt ge stöd för det främjande och förebyggande arbetet.

De pedagoger som arbetade i förskoleklasserna och på fritidshemmen beskrev att de tillsammans med ansvarig rektor påbörjat ett förbättringsarbete för att kvalitetssäkra sina verksamheter. Gemensamt hade de diskuterat de avsnitt i läroplanen som särskilt berörde fritidshemmen samt vilka mål de hade för fritidsverksamheten. När det gällde förskoleklassen berörde arbetet framför allt övergången mellan förskolan och förskoleklassen respektive förskoleklassen och årskurs 1. Rektorena beskrev inte arbetet som ett avgränsat förbättringsarbete, utan snarare som en del i de övergripande processerna, men anpassade utifrån respektive kategoris behov.

Förbättringsroller

I intervjuerna framkom att Skola B:s rektorer hade en framträdande roll i skolans förbättringsarbete. Rektorena beskrevs av pedagogerna som de som fattade beslut om och skapade förutsättningar för förbättringsarbetet. De hade även en betydelsefull roll i genomförandet av skolans förbättringsarbete genom att de valde vilken litteratur som skulle läsas, bjöd in föreläsare och externa handledare, men även genom att de deltog i de olika mötesforum där förbättringsarbetet diskuterades. Även om pedagogerna ansåg att det var rektorena som gjorde prioriteringarna och fattade besluten kände de att de hade stor möjlighet att påverka innehållet. Pedagogerna menade att de ofta fick gehör för sina behov och att deras önskemål när det gällde pågående förbättringsarbeten hade uppmärksammas. Rektorena menade att deras tankar kring verksamheten hade en tydlig utgångspunkt i ett systemteoretiskt förhållningssätt. För pedagogerna var det mer oklart vad detta innebar. De kände igen begreppet, men visste inte riktigt hur förhållningssättet syntes eller vilken betydelse det hade i verksamheten. För pedagogerna var det särskilt tydligt att rektorena

BILAGA 3

önskade att arbetslagen skulle utvecklas till självständiga lag som tog ett helhetsansvar för sina klasser.

Utifrån rektorernas tankar hade arbetslagsledarna även en viktig roll i förbättringsarbetet på skolan. Rektorerna hade valt att lämna begreppet samordnare och gå över till begreppet arbetslagsledare för att tydliggöra att rollen innebar ett ledningsuppdrag. I ledningsgruppen arbetade arbetslagsledarna tillsammans med rektorerna för att gemensamt stärka hela skolans förbättringsarbete. Vid träffarna delade arbetslagsledarna sina erfarenheter och en viktig del i arbetslagsledarnas uppdrag var att fungera som stöd för varandra. Att arbeta tillsammans ansågs vara särskilt viktigt då några lag hade en längre resa framför sig när det gällde att få tillstånd ett mer gemensamt arbete. I arbetslaget innebar arbetslagsledarrollen framför allt att säkerställa att de arbetade med de mål som satts upp i arbetslagets verksamhetsplan. Arbetslagsledarna beskrev sin uppgift som ”att se till att laget höll riktningen i arbetet och att det som skulle göras faktiskt blev gjort”. För en del pedagoger var arbetslagsledarnas utvecklande uppdrag tydligt, andra pedagoger var lika säkra på att arbetslagsledarna hade just ett utvecklande uppdrag.

I intervjuerna framkom även att skolan hade två förstelärare med ansvar för förbättringsarbetet kring BfL. De två förstelärarna var nya i sitt uppdrag. En av dem var även nyanställd på skolan. Förstelärarnas roll var ännu mycket otydlig i förbättringsarbetet. Rektorerna stöttade dem i deras arbete, men för övriga pedagoger var både uppdraget och mandatet för förstelärarna otydligt. Att det fanns andra lärare på skolan som tidigare ansvarat för och varit drivande i processen med BfL var en ytterligare faktor som bidrog till osäkerhet kring förstelärarnas roller.

Skolan hade även två lärare som ansvarade för IKT-utvecklingen. Deras uppdrag innebar att utbilda och informera om digitala verktyg så som Unikum, GAFE och pedagogiska appar. Tidigare hade de två lärarna haft en mer aktiv roll på skolan och ett större utrymme vid de gemensamma mötena. Nu hade kommunikationen kring IKT minskat, men det fanns de pedagoger som i intervjuerna betonade betydelsen av att inte tappa bort IKT-utvecklingen då det gav stöd till undervisningens kvalitet.

För flera pedagoger hade EHT, och särskilt specialpedagogen, en viktig roll i skolans förbättringsarbete. Både nuvarande specialpedagog och tidigare specialpedagoger ansågs av pedagogerna ha en viktig roll när det gällde kollegiets kunskap om hur de på bättre sätt kunde arbeta med barn med särskilda behov. Specialpedagogen gav även handledning till arbetslagen. Tidigare hade specialpedagogen fått utrymme på de gemensamma mötena, men nu var det framför allt i andra sammanhang som specialpedagogen och EHTs kompetens gav stöd för förbättringsarbetet.

I intervjuerna framkom att pedagogerna i respektive lag generellt sett hade stort förtroende för varandra och gemensamt verkade för att förbättringsarbetet drevs framåt i riktning mot de gemensamma målen och de mål som arbetslagen satt upp. Skolan beskrevs mer och mer ha gått mot ett förhållningssätt där pedagogerna tog gemensamt ansvar och i högre grad var

BILAGA 3

beredda att ompröva sina tankar för att utveckla verksamheten så att den gav stöd åt alla elever. Det framkom i intervjuerna en viss oro över att arbetslagens starkare ställning skapade uppdelningar som utmanade den sammanhållning som skolan behövde för att komma vidare i sitt arbete. Det fanns även de pedagoger som menade att det förekom en diskrepans i hur de talade om verksamheten och undervisningen och hur det faktiskt såg ut i praktiken.

Skola B som typskola

Som tidigare nämnts är typskolorna i analysinstrumentet idealtyper av skolor, vilket gör att drag från flera typskolor vanligen förekommer när en skola analyseras. Här är emellertid uppgiften att bedöma vilken eller vilka typer som är dominerande. Utifrån den presentation som har gjorts av Skola B med fokus på dess infrastruktur, förbättringshistoria, förbättringsprocesser och förbättringsroller framträder tydliga drag som främst kan kopplas till en av typskolorna med inslag av ytterligare två typskolor.

Skola B uppvisar inledningsvis likheter med *den problemstyrda skolan*. Den problemstyrda skolan framträder särskilt tydligt genom skolans val av fokus för förbättringsarbetet. Pågående förbättringsarbeten tar framför allt sin utgångspunkt i de behov som skolledarna identifierar och de svårigheter som lärarna upplever i undervisningspraktiken. Att förbättringsarbetet tar sin utgångspunkt i identifierade behov är en styrka i den problemstyrda skolan då det genererar hög motivation, en vilja att genomföra förbättringsprocesserna och därmed finna lösningar på det som upplevs som problematiskt. Att projekt som haft sin utgångspunkt i upplevda problem varit framgångsrika vittnar bland annat satsningen på lågaffektivt bemötande respektive inkludering och arbetslagsutveckling om. Framgångarna i genomförda satsningar visar på kraften i att arbeta med de problem som pedagoger upplever i vardagen. Baksidan med en problemstyrd skola är emellertid att lärare och rektorer kan ha allt för stor tillit till den egna analysen av vad som utgör problemens kärna samt till de förbättringsåtgärder som sätts in. Att problemen läggs utanför den egna undervisningspraktiken är även vanligt. Ofta saknar den problemstyrda skolan en mer genomtänkt analys av de komplexa situationer som problem i skolor många gånger är, och därtill en förankring i strategier för ett mer långsiktigt förbättringsarbete. Typiskt för den problemstyrda skolan är att uppföljnings- och utvärderingssystemet är svagt. Med ett svagt uppföljnings- och utvärderingssystem blir det svårt att bedöma vilken betydelse egna förbättringsåtgärder har i förhållande till eventuellt ändrade förutsättningar för arbetet. Ett svagt uppföljnings- och utvärderingssystem tenderar även leda till att kunskapsresultaten hamnar i skymundan. När det gäller uppföljningen av lärarnas undervisningspraktik och elevernas resultat är detta något vi identifierat på Skola B, vilket i sin tur pekar på betydelsen av att utveckla skolans systematiska kvalitetsarbete inom de nämnda områdena.

Att det sker en tät samverkan mellan pedagogerna och att arbetslagsutveckling är ett pågående förbättringsområde är två faktorer som styrker att Skola B även uppvisar vissa likheter med *den arbetslagsstyrda skolan* och att skolan framför allt är i rörelse i den riktningen. Att det finns en arbetslagsorganisation på en skola behöver dock inte innebära att förbättringsarbetet är arbetslagsstyrt. På Skola B har ledningen uppmärksammat brister i

BILAGA 3

tidigare arbetslagsorganisation och valt att fokusera på arbetslagsutveckling, då tron på arbetslaget som den gemensamma kraften i förbättringsarbetet är stark. Lagens olika utgångsläge har gjort att de kommit olika långt i processen, men överlag har förbättringsarbetet gett positiv utveckling. I arbetslagen bidrar pedagoger med olika kompetenser, genom ett nära samarbete, till en fungerande skolsituation för alla elever. Tidigare har administrativ planering och enskilda elevärenden stått i fokus för arbetslagens intresse, men genom verksamhetsplanerna har lagens arbete även fått ett tydligt fokus mot förbättringsarbete. Att arbetslag får möjlighet att utvecklas åt olika håll kan utgöra en svaghet i den arbetslagsstyrda skolan. Vi menar att detta till viss del är synligt när det gäller Skola B:s arbetslag och särskilt tydligt blir det när fokus riktas mot skolans indelning i tre gårdar. Bidragande orsaker till uppdelningen kan vara täta ledningsbyten som försvårat för rektorerna att fungera sammanhållande på skolan samt att pedagogernas intresse i respektive lag fått styra arbetet. Även skolans fokus på problem kan ha bidragit till en distansering lagen emellan, då något eller några lag möjligen hade en känsla av att ”vi har nog med våra problem”. Att skolan står mitt i en betydande förändring när det gäller hur arbetslagen ska fungera framkom tydligt i intervjuerna. Pedagogerna uppvisade en öppenhet för mer av gemensamma rutiner för lagens arbete i linje med det förbättringsarbete som inletts. Vi ser även att det under de nuvarande rektorernas tid på skolan utvecklats en mer kollektiv ansats i skolans förbättringsarbete. Det gemensamma arbete som sker på lärar- och fritidsmöten visar därmed på en rörelse mot ett mer utvecklat arbetslagsarbete, vilket på sikt kan leda till en högre likvärdighet och en mer jämnad kvalitet över hela enheten.

Arbetet med skolans och arbetslagens verksamhetsplaner bidrar till att vi också kan urskilja vissa drag av den *planstyrda skolan*. I likhet med denna typskola finns inom Skola B en tydlig systematik när det gäller dokumentationen och planeringen av förbättringsarbetet, liksom ett lugnare flöde av idéer. Vidare finns en tydlig infrastruktur som håller förbättringsprocesserna vid liv och som kommunicerar dessa i hela organisationen. Rektorernas framträdande roll och starka ledarskap i förbättringsarbetet är även bidragande. Vårt att uppmärksamma är dock att, i kontrast till en mer ”traditionell” planstyrd verksamhet där tydliga och mätbara mål sätts och sedan utvärderas, arbetar enheten och lagen till viss del med vida mål som är svårare att följa upp. Till skillnad från en strikt planstyrd skola finns en stor frihet för lagen att utforma sin verksamhet inom ramen för de planer som sätts upp.

Råd inför fortsatt förbättringsarbete

Kartläggningen av Skola B synliggör styrkor och områden inom vilka det finns ett fortsatt behov av utveckling. När det gäller styrkor visar kartläggningen att Skola B har flera engagerade pedagoger som är mycket måna om att ”alla skolans elever” ska få en bra skolgång och att inkludering ska vara utgångspunkten för deras gemensamma arbete. Skolan har haft många och täta ledningsbyten vilket skapat avbrott i förbättringsarbetet och bristande tillit mellan skolan och elevernas vårdnadshavare. I mötet med rektorer och pedagoger framkom en tro på framtiden och en förhoppning om långsiktighet i pågående processer. En bild av ett förtroendefullt klimat där alla på skolan ser förbättringsarbetet som en självklar del av arbetet framkom också. Pedagogerna gav en positiv bild av

BILAGA 3

arbetslagsutvecklingen och den fördelning av resurser som gjort det möjligt för dem att stötta upp för varandra i klassrumssituationen. Även rektorernas insatser för att utveckla skolan och stödja pedagogernas arbete beskrevs med mycket positiva ord. För att den positiva inställningen och tron på framtiden ska bestå även när skolan går vidare och in i en mer utmanande fas av förbättringsarbetet, menar vi att det är viktigt att den täta dialog mellan ledningen och pedagogerna som inledningsvis kännetecknat arbetet även fortsättningsvis får råda samt att EHT-personalen så snart de hittat de grundläggande rutinerna för sitt arbete inkluderas i det gemensamma förbättringsarbetet. Den problematik som rektorerna och flera pedagoger gav uttryck för när det gäller relationen till vårdnadshavare ger stöd för betydelsen av att nya former för samarbete utvecklas samt att samarbetet även inriktas mot skolans kunskapsuppdrag.

Det förbättringsarbete som pågick beskrevs ta sin utgångspunkt i rektorernas analys av verksamheten och pedagogernas upplevda behov. Det blev emellertid tydligt att fokus framför allt låg på den psykosociala arbetsmiljön och de elever som bedömdes ha särskilda behov. Med vilken kvalitet undervisningen genomfördes för att alla elever skulle kunna lära och utvecklas eller hur utfallet av skolans kunskapsresultat kunde förklaras var av underordnad betydelse i organisationen. Vidare saknar Skola B en tydlig vision. Rektorerna påtalade att de inte tagit sig tid att fullt ut sätta sig in i varandras tankar om verksamhetens framtid och långsiktiga mål. Det kanske finns anledning att ge prioritet till detta och gemensamt med personalen forma en vision att ta spjörn mot i det fortsatt förbättringsarbete, till exempel genom att knyta visionen till skolans fokusområde om inkludering och bedömning för lärande. Det skulle även vara fördelaktigt om innehållet i elevråd och enhetsråd i högre grad knöts till pågående förbättringsarbete så att också elever och föräldrar blev involverade i de förändringar som sker och förtrogna med hur elevernas lärande bör stödjas enligt styrdokumentet. För att göra det tydligt för elever och vårdnadshavare vilka förväntningar de kan ha på skolan vore det bra att presentera skolans arbetssätt och metoder vilket förhoppningsvis leder till en högre grad av samsyn som på sikt främjar samarbetet mellan skola och hem.

Rektorerna och pedagogerna talade om mål formulerade i skolans och arbetslagens verksamhetsplaner, men det framkom inte någon gemensam bild av att dessa mål var inriktade mot undervisningens upplägg och innehåll. Talet om uppföljning och utvärdering av resultat var inte heller frekvent. Systematiskt kvalitetsarbete som begrepp nämndes sparsamt under intervjuerna. Vi menar att pedagogiska utvecklingsfrågor måste fångas upp och ges större plats i de forum som finns på skolan. Höga förväntningar på elevernas lärande och pedagogernas undervisning behöver präglade verksamheten. Gemensamma diskussioner kring pedagogiska frågor kan emellertid bara ses som ett första steg. Pedagogerna behöver även pröva och utvärdera pedagogiska och didaktiska idéer gemensamt. I detta har rektorerna en viktig funktion som pedagogiska ledare. Vi menar att rektorerna på Skola B kan hitta fler strategier för att följa upp och leda det pedagogiska utvecklingsarbetet, och därmed få pedagogerna att ”verka åt samma håll” i organisationen. Detta kan göras genom att rektorerna visar höga förväntningar på lärares lärande, ställer mer riktade och utmanande

BILAGA 3

frågor vid kategoriträffarna, stärker arbetslagsledarnas lärande ledarskap och i större omfattning diskuterar kunskapsuppdraget i samordnargruppen. Genom att integrera forskning i dessa diskussioner kan också skolans vetenskapliga grund stärkas och en lärande gemenskap främjas.

Vi ser även betydelsen av att verka för en sammanhållning av hela skolan. Pedagogerna talade med oro över den allt mer påtagliga uppdelningen mellan gårdar och arbetslag. Att de inte hälsade på varandra i personalrummet eller uttryckte lättnad över att inte arbeta ”i de lag som hade problem” bör tas som en varningssignal. För att motverka dessa tendenser menar vi att det är betydelsefullt att behålla gemensamma och skolövergripande aktiviteter så att den vi-känsla som ändå verkade finnas (eller funnits) på skolan bevaras. En risk är annars att gårdarna och arbetslagen blir isolerade enheter som utvecklas åt olika håll i likhet med en starkt arbetslagsstyrd skola. Vid kartläggningen konstaterade vi att arbetslagsledarrollen stärkts på skolan. Att verka för att ytterligare tydliggöra samordnaruppdraget för all personal och stärka de kollegiala inslagen vid samordnarmötena är exempel på aktiviteter som skulle kunna verka sammanhållande. Vi ser också ett behov av att kunskaper delges mellan olika arbetslag för att inte skolan ska gå mot ytterligare arbetslagsuppdelning. De kunskaper som delges behöver emellertid vara riktade mot såväl det sociala i klassrumsarbetet som kunskapsuppdraget. Vi har all förståelse för att utmaningarna i ett inkluderande förhållningssätt kan synas gigantiska, men detta får inte ses som ett ensamarbete för respektive lärare eller lärarlag. Vi menar att skolans EHT måste bedriva ett fortlöpande nära och stödjande arbete direkt ute i arbetslagen – ett arbete, som av intervjun med elevhälsoteamet att döma, redan är inlett eller under planering. EHT skulle även kunna få en viktig funktion i sammanhållningen av skolan. Gruppens idé om att med tiden vidga sitt arbete och arbeta mer strategiskt mot hela skolan är en bra tanke. Ansvarig rektor skulle kunna uppmuntra och stödja detta initiativ genom att se över vid vilka gemensamma forum som EHT kan leda arbetet samt inlemma EHTs kunskaper i andra pågående processer.

De förslag till förbättringar som framhålls skall dock ses i ljuset av att kartläggningen uppvisar en skola som på många sätt är på god väg i sitt förbättringsarbete. På Skola B tar medarbetarna barnens perspektiv, är utvecklingsbenägna och hoppfulla inför framtiden. Tillsammans med det nya rektorsteamet har, i en mycket positiv anda, flera förbättringsprocesser initierats och kommit en god bit på väg vilket har goda chanser att stärka skolans förbättringskapacitet ytterligare.

Referenser

- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor. Sex typskolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Burke, W.W. (2008). A Contemporary View of Organization Development I T.G. Cummings (Red.), *Handbook of Organization Development* (13–38). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.

BILAGA 3

- Ekholm, M. (1988). Synpunkter på Gräsbergsgymnasiet. I: Mattsson, I. (Red.), Att utveckla gymnasieskolan. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Ekholm, M. (1989). Att organisera en skola. I: Svedberg, L. & Zaar, M. (Red.), "Skolans själ". Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Fullan, M.G. (1982). *The meaning of educational change*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M.G. (1992). *Successful school improvement: implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open University Press
- Fullan, M.G. (2011), *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*, Centre for Strategic Education Seminar series paper nr. 24, tillgänglig på: www.cse.edu.au.
- Fullan, M.G., & Stigelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Miles, M. B. (1965). Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground, Change Processes in the Public School (pp. 12-34). Eugene, Oregon: University of Oregon Press.
- Miles, M.B. & Ekholm, M. 1985. School improvement at the school level. I W.G. van Velzen, M.B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer og D. Robin (Red.), *Making School Improvement Work* (ISIP-Book Nr. 1, 123–180). Leuven/Amersfoort: Acco.
- Miles, M.B., Ekholm, M., & Vandenberghe, (Red.). (1987). *Lasting School Improvement: Exploring the Process of Institutionalization*. OECD/ACCO, Leuven, Belgium. 1215 BF paperback, ISBN 9033414759
- Pettigrew, A.M. (1985). *The Awakening Giant. Continuity and Change in ICI*. New York: Basil Blackwell.