



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK

# DRIVKRAFTER I SKOLUTVECKLING

Teser om ett aktionsforskningsprojekt  
i grundskolan

**Gunilla Almgren Bäck**

---

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik, inriktning aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2021
Handledare:	Rolf Lander
Kurs Examinator:	Aimee Haley
Uppsats Examinator:	Marianne Dovemark

## Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik, inriktning aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2021
Handledare:	Rolf Lander
Kurs Examinator:	Aimee Haley
Uppsats Examinator:	Marianne Dovemark
Nyckelord:	Skolförbättring, programteori, generativa mekanismer, aktionsforskning, praktikgemenskap, processledare.

---

- Syfte:** Studiens syfte var att retrospektivt analysera vilka generativa mekanismer som var verk-samma i ett kommunalt skolförbättringsprojekt. Projektet var inspirerat av aktionsforskning. Sex deltagande grundskolor och en central skolutvecklingsenhet deltog och deras respektive programteorier har rekonstruerats, för att djupare förstå vad som hände och varför.
- Teori:** Studiens vetenskapsteoretiska utgångspunkt är kritisk realism. Teorin om generativa mek-anismer innebär i denna studie att analysera vad skolutvecklingsgrupperna och den cen-trala projektgruppen antog skulle påverka t.ex. pedagoger att vilja eller kunna engagera sig i handling, för att utforma verksamheten på särskilda sätt i processgrupper eller i under-visning.
- Metod:** Empirin samlades in under en tvåårsperiod med hjälp av lägesrapporter, så kallade self-reports, vid tre tillfällen, vilka författades av rektorer och skolornas processledare. I en-staka fall har filmer från projekttiden transkriberats i de fall då skriftliga lägesrapporter saknades. Sammanlagt analyserades 18 texter narrativt, programteoretiskt och tematiskt. Vid analys av den centrala programteorin användes min skriftliga dokumentation från pro-jekttiden. Dessutom transkriberades två filmer, där projektledaren beskrev idéerna bakom utvecklingsarbetet vid dess start.
- Resultat:** Resultatet visade att det främst var fyra mekanismer i den centrala programteorin som påverkade skolornas utvecklingsarbete: 1) Inriktningsmålen antogs staga upp skolornas utvecklingsarbete. 2) Grupperna antogs erfaras att processledare effektiviserade deras ar-bete. 3) Personalen antogs se fördelarna med ett utökat kritiskt samarbete. 4) All personal antogs bli involverade, och därmed känna medansvar i utvecklingsorganiseringen. Sko-lornas mekanismbilder visade att den centrala programteorins erbjudanden triggade både möjliggörande och hindrande mekanismer, vilka präglade processen, som såg olika ut be-roende på om skolorna kategoriserades som enrektorsskolor eller flerrektorsskolor. Två teman var möjliga att forma: ledarskap samt elevers delaktighet i skolförbättring. Meka-nismer som triggades av ledarskapet var t.ex. kopplade till utvecklingsorganiseringen och dess kontinuitet samt vilken typ av lärande som krävdes i förändringsprocessen. Meka-nismer som skolorna antog skulle engagera eleverna i delaktighet handlade t.ex. om att delaktighet kräver medvetenhet om densamma, vilket relaterades till att skolorna kommit en bit på väg i utveckling av pedagogers och elevers ömsesidiga lärgemenskap.

## Förord

Under många år har jag haft förmånen att arbeta i grundskolan med olika typer av uppdrag. En tid som klasslärare, en tid som specialpedagog och därefter som skolutvecklare vid en central utvecklingsenhet i en kommun. Det var under den senare tiden som ett skolförbättringsprojekt genomfördes under en tvåårsperiod, och som jag nu retrospektivt har studerat. Under tiden som projektet pågick gick jag en utbildning för att fördjupa mig mer inom pedagogik och aktionsforskning. Det var mycket givande att både studera och genomföra olika uppdrag inom projektet parallellt. Mitt intresseområde har hela tiden varit elevers delaktighet i lärande och gemenskap, men i samband med projektet och utbildningen blev jag alltmer intresserad av verksamheten bakom för att åstadkomma just detta. Det ledde fram till idén att genomföra föreliggande studie.

Under min utbildning kom jag i kontakt med Rolf Lander, som har varit min handledare i arbetet med studien. Det var första gången som jag fick höra talas om generativa mekanismer i verksamheter, och jag blev nyfiken på att lära mig mer. I projektet hade jag lärt mig mycket, och jag tänkte att det skulle nog gå snabbt att få ihop denna master, men så blev det inte. Det blev istället många begrepp att reda ut, och jag behövde lära mig mer om analys för att genomföra studien. Det var en hel del som jag inte hade läst tidigare. Ibland gick det långa perioder då jag inte gjorde någonting med studien, för mitt nya arbete tog all min tid. Jag har dock aldrig tänkt tanken på att ge upp. På något sätt har resan i sig varit målet, för det är så roligt att lära sig mer. Jag vill härmed rikta ett stort och varmt tack till Rolf Lander, som har stöttat och lärt mig väldigt mycket. Jag är verkligen tacksam.

Utan projektet hade inget av detta blivit av, och därför vill jag också rikta ett stort tack till mina före detta arbetskamrater och min dåvarande chef, samt alla deltagare i projektet.

Gunilla Almgren Bäck  
2021-06-02

## Innehållsförteckning

Inledning.....	6
1 Bakgrund .....	7
1.1. Projektets syfte och identifierade behov.....	7
1.2. Projektorganisering och aktioner .....	7
1.3. Projektets aktionsforskande process .....	8
2. Litteraturoversikt.....	9
2.1. Skolan som organisation .....	9
2.2. Skolförbättring versus skoleffektivitet.....	9
2.3. Teori om förändring och praktikers roll.....	10
2.4. Aktionsforskning.....	10
2.4.1. Aktionsforskning - en historisk tillbakablick .....	10
2.4.2. Aktionsforskning - både vetenskap och praktik.....	10
2.4.3. Olika perspektiv på aktionsforskning .....	11
2.4.4. Koppling till föreliggande studie .....	12
3. Syfte och forskningsfrågor .....	13
4. Skolförbättringsteori och analytiska begrepp .....	14
4.1. Generativa mekanismer .....	14
4.1.1. Strukturer - en relation i miljön med förankrade mekanismer .....	14
4.1.2. Affordance – en relation till miljön och dess process.....	15
4.2 Skolkultur .....	17
4.2.1. Sense-making .....	17
4.2.2. Praktikgemenskaper – en teori om socialt lärande .....	18
4.2.3. Drift- och utvecklingsorganisation .....	19
4.3. Att leda förändring .....	20
4.3.1. Ledarskapshandlingar .....	20
4.3.2. Distribuerat ledarskap.....	21
5. Vetenskapsteoretiska utgångspunkter .....	23
5.1. Kritisk realism .....	23
5.1.1. Stratifierad verklighet.....	23
5.1.2. Kunskapsintresse – generativa mekanismer .....	24
6. Metodologi .....	25
6.1. Urval .....	25
6.2. Datasamling .....	25
6.3. Analys.....	25

6.3.1. Narrativ analys.....	25
6.3.2. Tematisk analys.....	26
6.3.3. Rationella förklaringar.....	26
6.3.4. Programteoretisk analys .....	27
6.3.5 Induktiv och abduktiv slutledning .....	28
6.4. Validitet och reliabilitet .....	31
6.5. Etiska aspekter .....	31
7. Resultat .....	33
7.1. Rekonstruktion och tolkning av projektets centrala programteori .....	33
7.2. Rekonstruktion av skolornas programteorier .....	36
7.2.1. T-skolan.....	36
7.2.2. B-skolan.....	40
7.2.3. R-skolan .....	42
7.2.4. H-skolan .....	46
7.2.5. A-skolan.....	49
7.2.6. S-skolan.....	53
7.3. Tolkning av mekanismbilder - fallbeskrivningar.....	56
7.3.1. Ledarskap .....	56
7.3.2. Elevers delaktighet i skolförbättring.....	62
7.4. Tematisk tolkning av skolornas mekanismbilder .....	65
7.4.1. Ledarskap .....	65
7.4.2. Elevers delaktighet i skolförbättring.....	68
7.4.3. Summering: mekanismernas koppling till skolkultur .....	70
7.5. Projektets programteori och påverkan på skolornas utvecklingsarbete .....	72
8. Diskussion .....	73
8.1. Resultatdiskussion .....	73
8.2. Metoddiskussion.....	77
8.3. Studiens kunskapsbidrag.....	78
8.4. Förslag på vidare forskning.....	78
Referenslista.....	79
Bilaga 1: Frågor som stöd till skolornas lägesrapporter .....	84
Bilaga 2: Pedagogers och elevers ömsesidiga lärgemenskap .....	86

# Inledning

Föreliggande studie placeras inom området skolförbättring och tar utgångspunkt i ett aktionsforskningsprojekt, som varade under två år. I studien medverkade all personal på sex grundskolor i en mellanstor kommun i västra Sverige. Projektets aktionsforskande förhållningssätt, innebar att kunskapsproduktionen var en aktivitet som alla aktörer i projektet var delaktiga i (Olin & Yngvesson, 2016). Projektets vision var att ta ett helhetsgrepp om systematisk och hållbar skolutveckling, samt att stärka koppling mellan teori och praktik.

Jag deltog själv i projektet och var då anställd inom kommunens centrala stödenhet vid kommunens skolförvaltning. Mitt arbete som projektsamordnare bestod i flera roller. En roll handlade om att stödja skolans lokala processer – vid tre av de sex skolorna – vilket genomfördes cirka en gång i månaden. Vid dessa tillfällen mötte jag rektor och rektors utvecklingsgrupp som bestod av processledare (idag förstelärare) och ibland även specialpedagog och psykolog. En annan roll var att kontinuerligt summera lärdomar med utgångspunkt i skolornas egna berättelser under gemensamma seminarier, skolornas skriftliga lägesrapporter och deras producerade filmer. Det ledde till två summerande lägesrapporter, med bland annat reflektioner kring strukturer och processer som då iaktogs under projektet. Dessa två rapporter används nu endast som sekundärdata, och istället är det skolornas egna lägesrapporter som är primärdata i föreliggande studie. Jag vill med dessa data och min egen reflektion rekonstruera den aktionsforskningsprocess som jag var en del av.

Skolförbättring kan riskera att stanna vid formella strukturer såsom planer och scheman. Det räcker inte med ett planeringsperspektiv på skolorganisationers systematiska kvalitetsarbete, utan detta perspektiv behöver kompletteras med ett organiseringsperspektiv med mjuka värden där människors tankar och handlingar fokuseras (Larsson & Löwstedt, 2014). Detta tog jag fasta på i föreliggande studie där projektets och skolornas handlingsteori fångades i en narrativ analys. Vidare gjordes bl.a. en teoretisk retrospektiv analys med stöd av programteori i metodologin. Det innebar att jag hade processer i centrum snarare än resultaten, dvs. att förstå och förklara bakomliggande mekanismer till det som kom till uttryck i empirin dvs. skolornas lägesrapporter. Programteori handlar i detta fall om vad skolorna gjorde (handlingsteori), vad de eftersträvade (visioner, mål) och vad de trodde skulle möjliggöra eller hindra skolförbättring, vilket man kan tala om i termer av mekanismer. Begreppet mekanism används lite olika, och i det här sammanhanget handlade det om reaktioner inom människor, vilka kunde leda till handling som sin tur gav någon effekt (Pawson & Tilley, 1997). Med hjälp av programteoretisk analys kan man förstå och förklara resultat som inte enbart stannar vid observerbara/empiriska uttryck och orsakssamband (Blom & Morén, 2015). Jag menar att en programteoretisk analys kan vägleda och komplettera aktionsforskningsprojekt med ett systemperspektiv på skolförbättring.

Under projektiden talade vi inte medvetet om programteori, även om vi höll på att utveckla ett ramverk för skolutveckling. Detta ramverk eller ”skolutvecklingsmaskin” som vi då kallade det, har jag i föreliggande studie formulerat som en programteoretisk modell för handling, med andra ord ett program för skolförbättring, med avsikt att kunna appliceras i andra framtida utvecklingsprocesser. Program handlar om idéer som fungerar för särskilda ändamål och i specifika situationer, enligt Pawson och Tilley (1997). Begreppets innebörd är nära relaterat till andra begrepp t.ex. teori för förändring (theory of change) eller teoridrivna utvärderingar (Astbury & Leeuw, 2010; Blom & Morén, 2015). Program innebar i det här fallet aktioner som syftade till att uppnå vissa resultat avseende skolförbättring, såväl centrala initiativ till handling som lokala på respektive skola.

Det har nu gått sex år sedan jag var delaktig i denna aktionsforskningsprocess och jag är inte längre anställd i kommunen, vilket har bidragit till distans i reflektionen utan beroendeförhållanden.

# 1 Bakgrund

Tidigare hade kommunens skolförvaltning arbetat med lärgrupper med cirka 6-8 pedagoger, till exempel om digitala lärverktyg och specialpedagogik. Chefer var inte involverade, vilket ledde till att den kompetens som pedagoger i de olika grupperna utvecklade stannade kvar som individuell kompetens utan någon större spridning på den egna skolan. Det nya projektet skulle därför omfatta all personal på medverkande enheter. Under år 2014–2015 utvecklade skolförvaltningen samarbetet med Göteborgs Universitet och Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). Projektmedel söktes och erhöles från Specialpedagogiska skolmyndigheten och Skolverket. Projektet som låg till grund för denna studie startade således januari 2014.

## 1.1. Projektets syfte och identifierade behov

Projektet utforskade ett gemensamt ramverk för skolförbättring som skulle gå att applicera i andra utvecklingsprojekt. Utgångspunkten var att hela stödkedjan för förbättring behövde fungera från ledningsnivå ända in i klassrummet. Projektet omfattade fyra förskolor, tre låg- och mellanstadieskolor och tre högstadieskolor. Denna studie avgränsades till de sex skolorna, för att hålla arbetsinsatsen hanterlig, men också för att renodla den miljö och kultur som analysen hanterade.

Skolhuvudmannen hade identifierat följande behov inom skolförvaltningen: (a) Skillnader i förutsättningar för elevers lärande i och mellan skolor var för stora, dvs. likvärdighetsbrister; (b) Systematiskt kvalitetsarbete behövde förbättras i skolförvaltningen såväl centralt som lokalt på skolenheter.

## 1.2. Projektorganisering och aktioner

Projektets övergripande organisering avsåg att stödja skolornas lokala processer. Det fanns en styrgrupp, med projektledare (utvecklingschefen), förvaltnings- och verksamhetschefer samt externa aktörer enligt ovan. Projektledaren var chef för en central utvecklingsenhet där jag själv var anställd (fortsättningsvis benämns gruppen central projektgrupp). Styrgruppen agerade bl.a. som stöd till den centrala projektgruppen. Resurser och aktiviteter styrdes av projektledaren i dialog med förvaltningsledning och med externa aktörer. Projektet hade således stöd utifrån vilket vi såg som en framgångsfaktor.

Den övergripande projektmodellen som betonade:

- Aktiv samverkan med bevarande av integriteten på respektive skola.
- Kunskapsutveckling som nav: individuell kompetensutveckling, verksamhetsutveckling, forskning.
- En dubbelriktad process: top-down och bottom-up.

De gemensamma inriktningmålen lanserades och preciserades efter en tid till: likvärdighet, tillgänglighet, delaktighet, agilt ledarskap, samverkan och informations- och kommunikationsteknologi (IKT). Senare tog skolförvaltningen fram en handlingsplan för samtliga skolor (inte bara de som deltog i projektet). Den omfattade fyra fokusområden vilka var: 1) inkludering - en skola för alla barn och elever, 2) delaktighet och inflytande, 3) IKT och 4) ledarskap.

Processtöd på skolorna: Projektledare, central projektgrupp och externa forskare riktade direkt stöd till skolor. Med direkt stöd menades att centrala skolutvecklare (däribland jag och doktorander) mötte varje skolas utvecklingsgrupp och rektor cirka en gång i månaden, 1–2 timmar per gång. Vi försökte utmana skolans process genom olika frågor i anknytning till skolans berättelser om sina aktiviteter.

Seminarier och erfarenhetsutbyte i temporära system: Projektets temporära system var gemensamma seminarier med styrgrupp, externa aktörer, central projektgrupp, skolornas rektorer och processledare. Skolorna presenterade vad de hade åstadkommit och vilka lärdomar man dragit. Seminarierna var en arena för att summera, lära av varandra samt ge nya idéer om nästa steg i utvecklingsarbetet. Innebörden i temporära system diskuteras bl.a. i kapitel 4, men de var till för att man skulle kunna fokusera på utveckling temporärt skiljt från det permanenta systemet. Glappet som då kunde uppstå mellan systemen är en av svårigheterna (Nordholm & Blossing, 2013).

Utbildning i processledning: Några pedagoger från varje skola deltog i utbildning i processledning, varigenom de blev förändringsagenter i den egna skolans permanenta system. Utbildningen leddes av utvecklingschefen och några skolutvecklare vid den centrala enheten. Mötena (också temporära system) skedde två timmar per månad under ett år. Verktyg för samtal och reflektion användes för att leda processen och skapa mening. Förstelärare hade denna roll i lärgrupper med 6–8 pedagoger på sina skolor. Det kunde vara befintliga arbetslag eller nybildade grupper. På så sätt skulle hela personalen involveras i utvecklingsarbetet.

Projektet dokumenterades i skrift, bild och film. Min roll var bl.a. att dokumentera och summera lärdomar i skrift.

Föreläsningar för externt intresserade: Den centrala projektgruppen initierade och organiserade några föreläsningar, där universitetsforskare och skolpersonal, inom och utom projektet, deltog.

### 1.3. Projektets aktionsforskande process

Projektet byggde, i likhet med aktionsforskning, på att kunskap skapades gemensamt (Rönnerman m.fl., 2016). Att projektet präglades av aktionsforskning var dock inte uttalat, utan istället användes begreppet action learning. Forskaren deltar aktivt inom ett fält som man vill förändra. I en cyklisk process ställer man som praktiker frågor om praktiken, iscensätter handlingar, följer processen och reflekterar över vad som där sker (Rönnerman, 2012; Somekh, 2006; Tiller, 1999). I det här sammanhanget har jag valt begreppet aktionsforskning.

Projektet hade ett agilt ledarskap, som vi uttryckte det då, vilket kan liknas vid att vända spegeln mot sitt eget agerande och vara beredd på att förändra sig själv samt att anpassa ledarskapet till den grupp man möter. Därför behövs reflektion under processens gång (Joiner & Josephs, 2008).

Inledningsvis formulerade varje skola sina utmaningar och fokusområden i skolförbättringsarbetet. Varje enhet granskade även skolans organisering av personal och elevgrupper och beslutade att behålla, förändra eller göra om den. De utformade och genomförde aktioner på skolan, och utvecklingsarbetet följdes kontinuerligt upp med dokumentation i skrift, bild och film. Skolor fick också stöd av den centrala projektgruppen i form av frågeställningar för att kunna skriva lägesrapporter – se bilaga 1. Deras process uppfattades i studien som ett program för skolförbättring.

Detta ramverk av aktioner formulerades som en programteoretisk modell för handling (se särskilt kapitel 6.3.4) och analyserades empiriskt i studiens resultatdel (se kapitel 7.1).



## 2. Litteraturoversikt

### 2.1. Skolan som organisation

Skolan som organisation har historiskt vilat på lärares solitära arbete. Blossing (2008) har dock visat i sina analyser av 35 skolor från 1980 till 2001, att utvecklingen har gått mot kollektiva arbetsorganisationer med ett systematiskt kvalitetsarbete i måldiskussioner och organisering av förändringsarbete. Larsson & Löwstedt (2014) har också pekat på att arbetsgrupper har fått starkt genomslag och samtidigt har de tydliggjort skillnaden mellan detta och individbaserad organisering. Arbetsgrupper tar, i renodlad form, gemensamt ansvar för undervisning av alla elever och gruppen samordnar och arbetar mot uppsatta mål. Författarna skiljer mellan två skilda synsätt på förändring: ett planeringsperspektiv där systematiskt kvalitetsarbete (utveckling sker episodiskt) ingår och ett organiseringsperspektiv där människors meningsskapande sker kontinuerligt. I det senare ses skolan som ett löst kopplat system i ständig omvandling. Med denna syn på skolan som organisation blir det viktigt att iaktta skolpersonalens respons på förändringsinitiativ. Det är inte tillräckligt med ett planeringsperspektiv, utan det måste kompletteras med ett organiseringsperspektiv, enligt Larsson och Löwstedt (2014). Nyvaller (2015) benämner det senare ett problemlösningsperspektiv vilket används fortsättningsvis.

### 2.2. Skolförbättring versus skoleffektivitet

Sambandet mellan skolan som organisation och elevresultat har undersökts inom vad som kallas skoleffektivitetsforskning och skolförbättringsforskning. Fälten har i stora drag varit åtskilda, även om man på senare tid kan se att forskning drar nytta av traditionernas olika resultat (Jarl m.fl., 2017). De har olika vetenskapsteoretiska utgångspunkter. Skoleffektivitetsforskningen finns ofta inom den empiriska realismen medan skolförbättringsforskningen kan finna sig både där och inom den kritiska realismen. Den empiriska realismen grundar sig ofta på sambandsstudier av observerbara fenomen medan den kritiska realismen fokuserar på fallstudier av generativa mekanismer under ytan på observerbara fenomen (Blom & Morén, 2015). Skoleffektivitetsforskningen är ofta empiridriven medan skolförbättringsforskningen ofta utgår från teoretiska modeller (Jarl m.fl., 2017). Min studie hör till området skolförbättringsforskning. Dess teoretiska utgångspunkter i beskrivs i kapitel 4.

Skolförbättringsforskning riktar fokus på skolors lokala förutsättningar och organisatoriska strategier och hur dessa kan främja elevers studieresultat, menar Jarl m.fl. (2017). Ofta inom fallstudier är det centralt att förstå socialt samspel – hur skolor planerar och genomför olika processer. Man understryker vikten av att skolutveckling inriktas mot förbättring av undervisningen för elevernas lärande. liksom av professionella lärande gemenskaper och skolkulturen. Men man har fått kritik för att försumma kopplingen mellan professionellt lärande och elevernas faktiska resultat och av urvalet av främst utvecklingsbenägna skolor (Blossing m.fl., 2007; Nyvaller, 2015).

Skoleffektivitetsforskning riktar fokus på sambandet mellan lärares egenskaper, undervisningens innehåll och dess effekter på elevers studieprestationer. Evidensbaserade framgångsfaktorer på framgångsrika skolor uppmärksammas (Håkansson & Sundberg, 2016; Jacobsson, 2017). Det har handlat om effektivt ledarskap, höga förväntningar på alla nivåer i en organisation, elevers delaktighet i undervisningsprocessen samt vårdnadshavares delaktighet, för att nämna några. Kritik av denna forskningstradition rör vilka faktorer som är mest centrala för skolframgång och varför. Kritik har även gällt avsaknad av resultat gällande hur faktorerna hänger samman för att ge effekter på elevers resultat. Forskningsfältet har i ringa grad tagit fram resultat gällande ineffektiva skolor, även om det finns äldre studier som pekar på ett antal negativa faktorer. Exempel är att otillräckligt med tid ägnas till planering av undervisningen och att rektorer i ringa grad är insatta i lärarnas arbete (Jarl m.fl., 2017).

Nyvaller (2015) beskriver tre skolors tänkande om förändring vid skolutveckling. Hon ger en historisk bakgrund av de olika traditionerna för skolutveckling. Utöver skolförbättring och skoleffektivitet nämner hon Total Quality Management. Alla tre traditionerna har utgått från ett planeringsperspektiv, men särskilt inom skolförbättring har ett problemlösningssperspektiv utvecklats. De olika perspektiven påverkar förändringsagentens roll i utvecklingen (rollen benämns som processledare i föreliggande studie, vilka avser såväl deltagare i den centrala projektgruppen och processledare på skolorna).

## 2.3. Teori om förändring och praktikers roll

Planeringsperspektivet – även kallat ett teknologiskt perspektiv - innebär att planerad förändring kan åstadkommas genom interventioner som initieras utifrån/uppifrån – top-down. Top-down strategier för förändring betonar vad det är man måste kunna för att lyckas med implementering av skolutvecklingsstrategier. Tekniska innovationer i instrument och metoder fokuseras (Nyvaller, 2015). Förändringsagenten har en expertroll. Deltagare i ett skolutvecklingsprojekt är mottagare av denna kunskap, och de förväntas omsätta innovationerna i den egna praktiken.

Problemlösningssperspektivet innebär förändring som initieras inifrån/nerifrån av de verksamma i en praktik – bottom-up strategier. Skolförbättringsforskningen är en reaktion mot decennier av teknologiska top-down-lösningar och lyfter istället fram lokal anpassning av innovationer (Nyvaller, 2015).

Forskning visar att problemlösningssperspektivet kompletteras med ett politiskt och kulturellt perspektiv på förändring. Det innebär att människor vill förhandla om sin medverkan i förändringar (politiskt perspektiv) och att detta är beroende av kultur dvs. hur projektets idéer tilltalar de skolor som frivilligt går med i projektet. Förändringsagentens roll är att arbeta med feedback-metoder enligt socialpsykologiska och gruppdynamiska metoder för självreflektion och självreglering, vilket ger kognitiv och emotionell förändring. I projekt skapas temporära system där deltagare kan utbyta erfarenheter samtidigt som en gemenskap utvecklas (Nyvaller, 2015). Förändringsagentens roll benämns som facilitator eller processkonsult (Cummings m.fl., 2016).

## 2.4. Aktionsforskning

### 2.4.1. Aktionsforskning - en historisk tillbakablick

Den nordiska aktionsforskningstraditionen etablerades först i Norge i början på 1960-talet, som ett sätt att utveckla organisationer och demokratisera arbetslivet och spred sig i början av 1970-talet till Sverige. Under 1990-talet tog den fart inom utbildningsvetenskapen, samtidigt som de nordiska ländernas skolsystem gick igenom omfattande reformer. Behovet av kompetensutveckling för skolpersonal för att möta nya krav på förändring i yrkesroller och verksamhet ökade. Det bidrog till att öka efterfrågan på aktionsforskning (Rönnerman m.fl., 2008). Till skillnad från i Norge har den svenska aktionsforskningen inom utbildning tagit intryck av Carr och Kemmis (1986) som förgrundsgestalter inom anglosaxisk forskning. Ett av särdragen är samarbete mellan universitet och skolor i forskningscirkel för att stärka lärarprofessionens status och lärarnas yrkesroll (Noffke, 2009).

### 2.4.2. Aktionsforskning - både vetenskap och praktik

Aktionsforskning kan ses som en idé om att lärare engagerar sig i förbättring av pedagogiken med utgångspunkt i praktiken och via aktion och reflektion återför kunskapen till praktiken (Rönnerman, 2012). Den kan producera ny vetenskaplig kunskap, men framför allt bidra till förbättringar inom det fält som studeras, genom aktivt deltagande från forskarna (Kalleberg, 1992; Rönnerman, 2012). Detta skiljer aktionsforskning från annan forskning som handlar om att producera ny vetenskaplig kunskap.

Emellertid finns det forskning, som syftar till att sätta redskap i händerna på praktiker, utan att involvera dem i aktioner (se t.ex. Lander, 2001).

Personer bygger sitt lärande i aktionsforskning på den kompetens som man har genom att söka skapa en sammanhängande förståelse av sina värderingar och erfarenheter (Illeris, 2015). En grundläggande tanke är att man utgår från de frågor som personal ställer sig i och om sin egen praktik (Nylund m.fl., 2010). Rönnerman (2012) skriver att forskningsfrågorna ska innehålla ord som ”signalerar ett tydligt krav på att frågeställarna behöver söka ny kunskap om nuläget för att ha möjlighet att kunna svara på frågan efter den genomförda aktionen.” (s. 131).

Utmärkande för aktionsforskningen är också ett demokratiskt arbetssätt samt personligt växande då lärande kommuniceras (Rönnerman m.fl. 2008). Relationen mellan aktionsforskare och deltagare bygger på ömsesidighet och jämlikhet, vilket bidrar till att aktionsforskaren kommer åt kunskap som traditionellt arbetande forskare inte kommer åt. Forskarens olika positioner kan således komplettera varandra (Somekh, 2006).

### 2.4.3. Olika perspektiv på aktionsforskning

Aktionsforskning har olika förgreningar, men det gemensamma är att åstadkomma förändringar med aktioner (Rönnerman, 2012). Lärares resonemang om praktiken kan beskrivas i termer av tekniskt, praktiskt och befriande, vilka alla kan vara närvarande i professionella samtal (Hadfield, 2012). Denna indelning grundas i tre vetenskapliga förhållningssätt till aktionsforskning, enligt Carr och Kemmis (2006): empiriskt-analytiskt (positivistiskt), hermeneutiskt (tolkande) och emancipatoriskt (kritiskt, som låter professionen vara med och bestämma över skolförbättringen). Dessa grupperingar bygger på Habermas beskrivningar av att kunskap bildas utifrån tre kunskapsintressen: teknisk, praktisk och emancipatorisk (Habermas indelning, se Ödman (2017). Här följer en beskrivning av de tre vetenskapliga förhållningssätten till aktionsforskning, och därefter kopplas aktionsforskning till föreliggande studie (Se 2.4.4.).

Ett tekniskt perspektiv bygger på Kurt Lewins idéer, som många ser som en föregångare i aktionsforskning. Kurt Lewins fältteori från 1940-talet innebär att en individs beteende påverkas av situationen (Jarl m.fl., 2017). Hans modell för förändring - unfreezing – changing – refreezing – har i hög grad påverkat förändringsteori, men det är samtidigt en omstridd modell. Kritiker hävdar att modellens planeringsperspektiv på förändringsprocessen är en kraftig förenkling av verkligheten, i synnerhet i dagens komplexa värld, som kräver en hög grad av flexibilitet. Andra forskare, som försvarar Lewins modell, menar att den ska ses i ett sammanhang av t.ex. aktionsforskning (Cummings m.fl., 2016). Perspektivet handlar om att pröva teori i praktiken dvs. att läraren i förväg har kunskaper för att kunna undervisa. Det beskrivs som en instrumentell syn på kopplingen mellan teori och praktik. Ett exempel kan vara när lärare undersöker vilken undervisning som är mest effektiv när klasser undervisas med olika metoder (Jarl m.fl., 2017).

Utifrån ett hermeneutiskt (praktiskt) perspektiv avvisas ovanstående, och istället betonas lärares reflektion över den egna praktiken. Det betyder att ta dilemman i praktiken som utgångspunkt för reflektionen till skillnad från att utgå från en befintlig pedagogisk teori. Lärares reflektion syftar till att hans eller hennes implicita antaganden om undervisningen synliggörs och uttalas explicit. I detta perspektiv utgår man från kvalitativa metoder enligt W. Carr (personlig kommunikation, 2014, 26 februari).

Ett emancipatoriskt (kritiskt) perspektiv omfattas även av det hermeneutiska perspektivet, men det går längre, såtillvida att det ska förstås ur ett kulturellt och politiskt sammanhang. Carr och Kemmis (2006) menar att syftet med deras tidigare skrift *Becoming critical* (1986) var att på ett konstruktivt sätt utveckla den pedagogiska forskningen genom ett kritiskt förhållningssätt till den egna praktiken. Lärare bör förstå sin egen roll och sin undervisning genom att sätta in den i ett större sammanhang. Professionen bör styra

utveckling av undervisningen genom aktioner som avser att upptäcka motsägelser mellan lärares värderingar och antaganden om undervisning relaterat till krav enligt styrdokument. De ser inte aktionsforskning som ett universalmedel och inte heller som en metod eller teknik. Istället lyfter de fram kritisk aktionsforskning, där idéer om utveckling måste tolkas och anpassas på respektive skola, vilket kräver reflektion och transformativ handling (jämför transformativt lärande som överskrider en reproduktiv nivå (Illeris, 2015), vilket utvecklas vidare i kapitel 4.

Ett metodologiskt perspektiv: Somekh (2006) beskriver aktionsforskning utifrån åtta principer. Hon talar om flera flexibla cykliska processer som löper parallellt med syfte att förändra och utveckla verksamheten. Metodologin har formats utifrån hennes egna erfarenheter som har dokumenterats både i rollen som lärare, utvärderare och forskare i olika projekt. Principerna avser 1) flexibla cykliska processer, 2) tvärprofessionell ömsesidig samverkan, 3) inifrånkunskap och 4) utifrånperspektiv, 5) social förändring, 6) ifrågasättande av nuvarande kunskap, 7) förförståelse som klarläggs och beaktas i analysprocessen för att säkra kvalitén på forskningen, samt 8) reflexivitet, dvs. forskarens roll analyseras i relation till andra deltagare i ett projekt.

#### **2.4.4. Koppling till föreliggande studie**

Projektet hade koppling till aktionsforskning. Föreliggande studie, som nu undersöker detta projekt, utgår från kritisk realism som vetenskapstradition, vilket utvecklas i kapitel 5. Carrs och Kemmis (2006) perspektiv på aktionsforskning omfattas inte av kritisk realism, där verkligheten ses som stratifierad på ett sätt som dessa inte beskriver den (Blom & Morén, 2015; Pawson & Tilley, 1997).

Aktionsforskningens cirkulära lärande har likheter med Pawsons och Tilleys (2001) syn på utvärdering, som de menar ska tänkas i plural, dvs. att utvärderingar blir kraftfulla först om de genomförs upprepade gånger och utifrån samma riktlinjer. Den kumulativa kraften kan då komma till uttryck och synliggöras. Dialog mellan forskare och deltagare är nödvändig, vilket är fallet i föreliggande studie. Pawson och Tilley (1997) tillmäter deltagare en viktig roll, genom att de har insider-information, som forskaren behöver förstå. I min roll var jag först deltagare och nu forskare retrospektivt.

Håkansson och Sundberg (2016) menar att systemperspektivet är nedtonat inom aktionsforskning, och att det perspektivet krävs för att leda till skolförbättring, vilken i sin tur avser att påverka undervisning och elevers studieprestationer. Föreliggande studie kan bidra till att lyfta fram ett systemperspektiv.

### 3. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att analysera vilka generativa mekanismer som har varit verksamma i det kommunala skolförbättringsprojektet. Detta görs genom att rekonstruera det kommunala projektets programteori för skolförbättring, samt medverkande grundskolors programteorier, för att djupare förstå vad som hände och varför.

Den narrativa karaktären i de sex skolornas lägesrapporter har använts i analysen. Därmed är det relevant, som Clandinin och Caine (2008, s. 542) skriver, att bilda mening genom dialog mellan mig som forskare och deltagande skolpersonal, även om denna dialog har förts i två olika tidsplan. Tidigare i direkt utbyte mellan deltagarna sinsemellan och mellan dem och mig, och nu i en retrospektiv reflektion från min sida.

I förlängningen är förhoppningen att studiens programteoretiska metodologi kan komma till användning vid liknande projekt, för att på så sätt belysa generativa mekanismer som bör förutses både i termer av att uppmuntra mekanismer som främjar handling i riktning mot uppsatta mål och att avvärja mekanismer som hindrar utvecklingen.

#### Forskningsfrågor

1. Vad erbjöds inom det centrala projektets programteori som kunde trigga vad jag nu kallar generativa mekanismer?
2. Hur såg skolornas programteori för skolförbättring ut? Likheter och skillnader? Vilka generativa mekanismer tänktes möjliggöra skolförbättringsprocessen, och vilka hindrade?
3. Hur har projektets programteori påverkat skolornas utvecklingsarbete?

## 4. Skolförbättringsteori och analytiska begrepp

I detta kapitel beskrivs studiens teoretiska begrepp, vilka har varit till stöd vid analys av handlingsteori och tolkning av generativa mekanismer. Kapitlet är uppdelat i tre huvudkapitel: för det första generativa mekanismer, för det andra skolkultur, vilket överensstämmer med skolförbättring som har fokus på processer och kultur, (detta togs upp i kapitel 2), och för det tredje, att leda förändring.

### 4.1. Generativa mekanismer

Generativa mekanismer är det som får saker att hända (Danermark m.fl., 2018), med andra ord vad som driver t.ex. rektorer eller pedagoger att reagera positivt eller negativt på något som påverkar (triggar) dem. Min teori handlar om vad skolutvecklingsgrupperna och den centrala projektgruppen antog skulle påverka pedagogerna att utforma verksamheten på särskilda sätt, bland annat för eleverna. Deras antaganden om orsaker vilar på vad de tror om människors föreställningar, känslor och beteenden med djupare rötter i motivation (Hesslefors & Lander, 2012).

Blom och Morén (2015) beskriver ovanstående process som en händelse, vilken väcker kraften inom människor (motiv, överväganden och val) som i sin tur aktualiserar en handling. De jämför med ett schackspel där någon flyttar en pjäs (händelse som blir orsaken), som leder vidare till nästa handling utförd av den andra personen (respons). På så sätt kan generativa mekanismer definieras som krafter plus social interaktion. För att återgå till exemplet om motivation och hur människors syn på detta blir drivkrafter. Söderfjäll (2018) delar in motivation i två övergripande föreställningar: "kontrollerande respektive autonoma motiv" (s. 24). Den förstnämnda kan relateras till krav och måsten som både kan komma utifrån eller inifrån individen själv. Den andra kan relateras till egna val där "vårt handlande känns meningsfullt och i linje med våra egna ideal och värderingar" (s. 25).

Respons som bör väckas hos människor är engagemang och ansvar. Begreppet engagemang kan förstås på olika sätt, och kan delas upp i kognitivt och känslomässigt engagemang. För att stödja engagemang krävs både lärande stöd och känslomässigt stöd, samt rutiner för att hantera beteenden proaktivt. Det är med andra ord viktigt att förutse generativa mekanismer. Mekanismer är svaret på varför. Om responsen är engagemang, så kan det ses som lärandets varför, dvs. att innehållet är relevant för deltagaren, att det finns möjligheter till individuella val, att samarbete fungerar och att stöd ges för att hantera olika situationer (självreglering) (CAST, 2019).

#### 4.1.1. Strukturer - en relation i miljön med förankrade mekanismer

Ett svar på varför handlingar genomförs kan sökas i en skolas strukturer, vilka är bärare av generativa mekanismer. Omvänt kan det som sker utlösa och forma mekanismer som ligger latenta i strukturen, enligt Blom och Morén (2015). Strukturellt förankrade mekanismer är särskilt hållbara, eftersom de medför ett upprepat beteende eller vanor. Det är därför viktigt att ha kontroll över såväl positiva som negativa mekanismer för att nå de förbättringar som man hoppas på (Hesslefors & Lander, 2012).

Ett sätt att gruppera strukturer är genom begreppen tekno- och sociostrukturer, vilka handlar om fastslagna (institutionaliserade) arbetssätt som upplevs meningsfulla, mer eller mindre medvetet (Nordholm & Blossing, 2016).

Tekno-strukturer innebär en instrumentell syn på strukturer och omfattas av ett planeringsperspektiv på förändring. Vid skolförbättring används strategier i sekvenser såsom: kartläggning, analys av brister, val av lösningar, genomförande av förändringar och utvärdering av resultat (Larsson & Löwstedt, 2014; Nordholm & Blossing, 2016). Genomförandet präglas av fyra grundläggande strategier: "innovation, en kommunikationskanal, tid och ett socialt system" (Nyvaller, 2015, s. 52). Dessa strukturer ses som framgångsfaktorer för förändring, men oavsett vad en skola planerar att förändra så är det faktum att lärare

själva utformar undervisningen (Larsson & Löwstedt, 2014), vilket gör att man kan riskera att stanna vid formella strukturer såsom planer. Därför räcker det inte med denna typ av strukturer utan de behöver kompletteras med mjuka värden i ett problemlösningsperspektiv.

Sociala strukturer innebär en relationell syn på strukturer, som behöver tolkas fram avseende hur människor länkas samman av materiella faktorer (t.ex. skriftliga planer). Ett exempel är det abstrakta begreppet arbetsmarknad som binder samman arbetstagare och anställd. Ett annat exempel är undervisning som knyter ihop lärare och elever. Utan undervisning finns inte den sociala strukturen lärare-elev, dvs. någon del kan inte tänkas bort för då finns inte strukturen (Danermark m.fl., 2018). Teknostrukturer kan också ses som en slags sociala strukturer, eftersom det är personer som tar fram planer och strategier (Cregård, 2000), och det är så begreppet används i föreliggande studie.

Sociala strukturer kan även beskrivas i termer av hierarkier, exempelvis olika nivåer i en skolorganisation (Danermark m.fl., 2018), vilka kan underlätta eller försvåra interaktioner mellan människor i arbetsgrupper (Brandén, 2015). Sociala strukturer är därmed en del i en skolas inre sammanhang av människors normer, värderingar och relationer (Pawson & Tilley, 1997).

#### **4.1.2. Affordance – en relation till miljön och dess process**

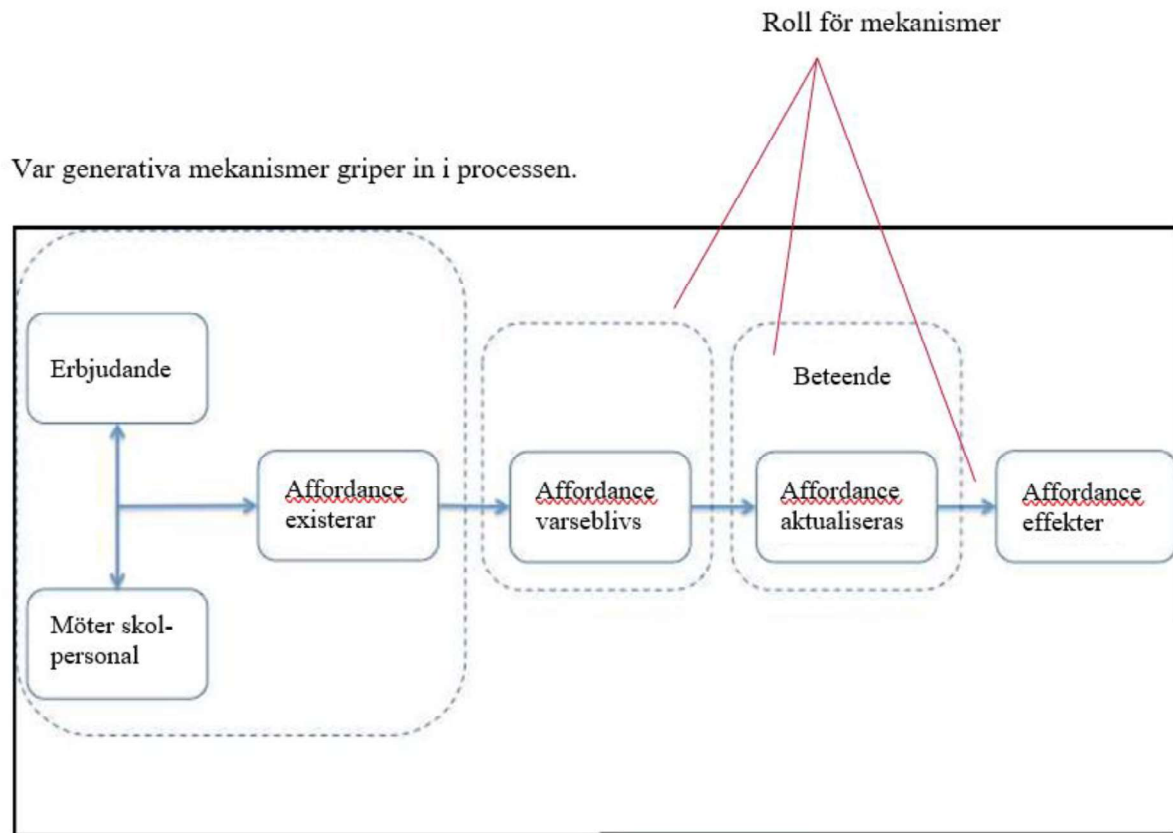
Affordance är ett begrepp för att uttrycka en relation till miljön, och hur processen i denna ser ut. I miljön erbjuds potentiella möjligheter att handla. När meningserbjudanden varseblivs, kan en möjlig (potentiell) handling utlösas (Volkoff & Strong, 2013), men det behöver inte ske någon aktivering av handling, t.ex. för att personen inte har tillräcklig vilja eller förmåga att utföra den eller att motverkande mekanismer uppträder i situationen. En stol i omgivningen kan utlösa en handling. Är personen trött så kan handlingen att sätta sig aktiveras, men behöver personen nå något, som ligger högt upp på ett skåp, så kan handlingen att ställa sig på stolen aktiveras. På så sätt anpassar individen själv det som erbjuds till sina behov. Exemplet kan illustrera att affordance är en process i flera steg, som är måldriven (Pozzi, Pigni, & Vitari, 2014) och kan kopplas samman med personers rationella förklaringar till varför de gör som de gör, "the good reason assay" (Lander, 2009, Ödman, 2017). Teorin om affordance anses ha hemortsrätt i den kritiska realismen (Michaels, 2003).

Vissa forskare använder affordance enbart som en relation mellan fysiska objekt (t.ex. IT-verktyg) och personer (Volkoff & Strong, 2013), men Michaels (2003) menar att meningserbjudande måste knytas till handling, eftersom det är ett erbjudande att göra något. Teorin om affordance kan således främja ny förståelse och förklara konsekvenser av dessa erbjudanden (Pozzi m.fl., 2014). Därför är det centralt att föreställa sig vilka mekanismer som sätts i rörelse genom det som miljön erbjuder i form av handlingar, när man vill nå önskad effekt, och dessutom varnar Volkoff och Strong (2013) för att bara se affordance som möjliggörande. Personer kan uppleva samma handlingar som möjliggörande eller hindrande.

#### **4.1.3 Koppling mellan affordance och mekanismer**

En svensk översättning av begreppet affordance kan vara meningserbjudande. Ett meningserbjudande i miljön (t.ex. från den centrala projektgruppen) kan utlösa en handling pga. det som triggas hos individen (mekanism), bl.a. motiv, som är en viktig typ av mekanism. Volkoff och Strong (2013) ser affordance som en viss typ av generativa mekanismer, vilket gör att begreppen i denna uppsats ligger nära varandra. Meningserbjudanden behöver dock inte vara mekanismer inom eller mellan människor, utan det kan vara annat som erbjuds i den omgivande miljön. Båda begreppen är relaterade till processer med antaganden om människors fria vilja och rationella tänkande, vilket leder vidare till handlingar. Affordanceprocessen har varit till stöd för att tolka fram mekanismer i denna studie. Processen tar avstamp i hur människor upplever de handlingar som erbjuds. Mekanismer sätts i rörelse, vilka kan förklara varför en viss respons aktualiseras. Med andra ord spåras generativa mekanismer som har påverkat processerna (Nehez m.fl., 2017).

Figur 1 nedan klargör var mekanismer griper in i processen för meningserbjudanden. Varför uppfattar människor meningserbjudandet? Varför blir det viktigt för en person (perception)? Varför sker en respons i handling? Varför triggas det till handling (aktualisering)? Efter bilden ges en närmare förklaring till bildens innehåll.



Figur 1. Fritt från *Affordance theory in the IS discipline: a review and synthesis of the literature* (s. 3) av G. Pozzi, F. Pigni och C. Vitari. (2014).

Definitionen av begreppet affordance är inte entydig, utan varierar inom olika vetenskapliga discipliner, enligt Pozzi m.fl. (2014). I det följande beskrivs affordance utifrån deras modell i fyra steg, vilka kan ses som en process, men varje del i sig är också en process. Steg (1) Affordance existerar, innebär i denna studie erbjudanden som finns i miljön vare sig de uppfattas eller inte. (2) Affordance varseblivs, syftar på att människor måste uppfatta erbjudandet för att det ska leda vidare till handling. Det påverkas av både yttre och inre faktorer, å ena sidan information som personen har tillgång till och å andra sidan färdigheter, målsättning och motiv. Volkoff och Strong (2013) tydliggör att det handlar om en överensstämmelse mellan vad som erbjuds och det som individen vill uppnå för att en handling utlösas. (3) Affordance-aktualiseras, innebär att det uppfattade erbjudandet accepteras som en möjlig väg att nå målen. De handlingar som kommer ut av detta är de som leder till effekter, alltså inte själva erbjudandet i sig. Volkoff och Strong (2013) tydliggör att det handlar om faktorer som bidrar till att underlätta eller försvåra den handling som har triggats. De kan analytiskt tolkas fram genom att ställa frågor om varför handlingen möjliggörs eller hindras. Orsakerna kan kopplas till faktorer både hos individen och organisationer, t.ex. graden av ansträngning som krävs, färdigheter, meningsfullhet eller viljan att ändra sitt beteende. Det kan också bero på skolkultur, strukturer eller ledningens kompetens att anpassa det som erbjuds till de behov som föreligger. Pozzi m.fl. (2014) menar att tidigare realisering av en potentiell handling kan möjliggöra eller hindra nästa i en kedja av händelser. Aktiveringen av potentiella handlingar i omgivningen kan leda till effekter. (4) Affordance-effekter kan delas in i kortsiktiga och långsiktiga resultat, som i sin tur möjliggör nya handlingar.



## 4.2 Skolkultur

Det finns en avsevärd överlappning i definitionerna av skolklimat och skolkultur bland olika forskare, även inom samma tradition, och med det ena eller det andra begreppet som överordnat. Inom kvalitativ forskning är begreppet skolkultur mest vanligt. Båda begreppen avser dock att identifiera egenskaper i en organisation av betydelse för prestation (Schoen & Teddlie, 2008). Författarna presenterar utifrån en litteraturöversikt en modell med fyra kategorier på tre abstraktionsnivåer. Nivåerna är synliga artefakter (motsvaras här av skolornas beskrivna handlingar), medvetna och uttryckta övertygelser eller målsättningar samt underliggande antaganden som tas för givna i skolkulturen, och dessa tre abstraktionsnivåer överensstämmer med skolornas programteorier. De fyra kategorierna är:

(1) Professionell orientering som handlar om det kollegiala lärandet, och i begreppet läggs också lärares förväntningar och tro på sin egen förmåga i yrket. (2) Strukturer i organisationen kan handla om ledarskap, gemensam målsättning, roller och ansvar som antingen möjliggör eller hindrar skolförbättring. (3) Kvalitén på lärmiljön handlar om hur elever, eller som i detta fall skolpersonalen, tillsammans konstruerar och använder ny kunskap. (4) Fokus på eleven handlar om i vilken utsträckning behoven hos de enskilda eleverna möts av de handlingar som genomförs, och hur elevresultat används för att fatta beslut om undervisning. De fyra dimensionerna påverkar varandra. Författarna sätter framgångsfaktorer i skoleffektivitetsforskningen i samband med dimensionerna av skolkultur, vilket ska användas som inspiration i föreliggande studie för att förklara generativa mekanismer (Schoen & Teddlie, 2008).

Skolor kännetecknas av kritiskt och autonomt samarbete (Lander, 2007). Det förstnämnda vilar på tillit och delat meningsskapande, såväl inom skolan som i samverkan med externa aktörer. Autonomt samarbete består främst i diskussioner och stöd till varandra, utan direkt insyn eller påverkan på den egna undervisningen. I det kritiska samarbetet däremot är samarbetet mycket nära, och lärare visar varandra vad man gör, och ber om direkt hjälp för att lösa autentiska dilemman i undervisningen.

### 4.2.1. Sense-making

Begreppet sense-making (Weick m.fl., 2005) är en teori som står i kontrast till planeringsperspektivet. Skolans personal lär av och med varandra genom kommunikation i ett pågående berättande. De skapar mening tillsammans vilket möjliggör olika handlingar, men också begränsar handlingsalternativ. Dessa så kallade mikrohandlingar kan på sikt leda till makrohandlingar på en skola, dvs. de påverkar skolans strukturer för hur skolans inre arbete går till. Berättandet och meningsskapandet fyller en viktig roll i skolutvecklingsprocesser genom att sense-making väcker engagemang hos människor. Det betyder att när sammanhanget är begripligt kan engagemang för handling väckas.

Meningsskapandet guidar tanke och handling: Den berättande processen i meningsskapandet har likheter med en retrospektiv narrativ analys. Deltagare i en grupp ser tillbaka på genomförda aktioner/handlingar och uppmärksammar olika delar som sammanförs och tolkas. I detta arbete organiseras tankar och ny förståelse skapas, vilket i sin tur kan leda vidare till antaganden om vad som kan vara bäst att göra i nästa steg. Sense-making har alltså flera olika funktioner, varav en är att guida handling och samverkan inom en organisation/skola (Weick m.fl., 2005), eller i en grupp som praktiserar kollegialt lärande, vilket är centralt inom aktionsforskning (Rönnerman m.fl., 2008).

Meningsskapandet formar en grups identitet på så sätt att tankesätt och handlingar utvecklas till gemensamma normer, och människor kan bli alltmer beroende av varandra. Det kan medföra risker eftersom förväntningar på varandra kan hålla fast människor i låsta positioner. Begreppet sätter därmed ljuset på emotionella aspekter i en skolutvecklingsprocess (Weick m.fl. 2005).

## 4.2.2. Praktikgemenskaper – en teori om socialt lärande

Praktikgemenskap är en teori om socialt lärande - en slags kultur där lärande sker. Lärandet är beroende av sammanhanget, skolpersonal konstruerar kunskap tillsammans – en så kallad socialkonstruktivistisk syn på lärande. Erfarenheter och kunskaper blir på så sätt meningsfulla för dem i det sammanhang som de befinner sig. Lärandet ses som en process, vilket innebär att en ständig förhandling pågår mellan kollektivet och individen. På detta sätt kan praxis utvecklas, och det resulterar i att deltagarna talar eller handlar på annorlunda sätt än tidigare (Bernadette, 2017).

Lärandet handlar inte om en överföringsprocess från expert till lärling, utan det rör sig om assimilativa och ackommodativa kognitiva processer. Det assimilativa lärandet kan liknas vid färdigheter som systematiskt bygger vidare på det personen redan har lärt sig. Det ackommodativa lärandet är mer utmanande, och det kan gälla en situation som man inte har tidigare erfarenhet av. Båda typerna av lärande är integrerade med varandra, men ackommodation fordrar problemlösning, reflektion och kritiskt tänkande. Dessutom behöver individen ha intresse av att mobilisera energi för att kunna praktisera färdigheter i ett nytt sammanhang. Ytterligare en aspekt av lärande är det transformativa lärandet, som är kopplat till erfarenhet, identitet och personlig utveckling. För att förändring ska ske krävs ett transformativt lärande som resulterar i nya vanor (praxis), och processen går via kritisk reflektion. Lärandet omfattas även av känslomässiga aspekter (Illeris, 2015).

Erfarenhetsbaserat lärande har tre dimensioner: innehåll, drivkrafter och samspel, och det transformativa lärandet inbegriper alla tre. Lärandet innebär en kollektiv process som sker i ett socialt sammanhang och över lång tid. Praktikgemenskaper handlar inte bara om att den konkreta situationen påverkar lärandet, utan också vilka bakgrundskunskaper som aktiveras hos individerna i praktikgemenskapen. Med andra ord innebär lärandet en process som omfattas av både individens samspel med omgivningen och den psykiska tillägnelse- och bearbetningsprocessen hos varje individ (Illeris, 2015).

Begreppet praktikgemenskaper myntades på 1990-talet av Lave och Wenger och används i många olika kontexter, varav skola och utbildning utgör en. Centralt är även ledarskapet i en praktikgemenskap, vilket också beskrivs i detta kapitel (Bernadette, 2017; Liljenberg, 2015; Wenger & Wenger-Trayner, 2015). Begreppet kan definieras i tre kvalitetsdimensioner vilka är domän, kollektiv och praxis.

(1) Domän (domain) är det första kriteriet vid utveckling av en praktikgemenskap. En attraktiv domän drar till sig människor som har ett delat intresse eller dilemma som de engagerar sig i. Det gemensamma engagemanget håller gruppen fokuserad, och särskiljer gruppen från andra grupper. Domänen bygger på frivillighet. Gruppen brukar ha en ledare och vid förändringsarbete kan det vara en processledare. En delad domän av intresse formar deltagarnas identitet (Bernadette, 2017; Wenger & Wenger-Trayner, 2015). Innehållsdimensionen i lärandet (Illeris, 2015) kan kopplas till domänen.

(2) Kollektiv (community) handlar i huvudsak om sociala relationer och interaktion som en grund för lärande om domänen. Gemensamma aktiviteter upprätthåller och främjar gruppens utveckling i riktning mot ett gemensamt mål. Det kan handla om informell kommunikation i början och i slutet av ett möte och kontinuerlig bekräftelse sinsemellan. Gruppen utvecklas via metakommunikativa samtal t.ex. om hur man upplever kommunikationen i gruppen eller samtal om genomförda aktiviteter. En praktikgemenskap behöver inte samarbeta på daglig basis utan arbetet kan organiseras i temporära system (Bernadette, 2017; Wenger & Wenger-Trayner, 2015).

(3) Praxis (Practice) handlar om att gruppen utvecklar en gemensam repertoar som är praktiskt användbar och effektiv. Den omfattar delade erfarenheter, berättelser, verktyg och sätt att se på olika problem i vardagsarbetet. Den kan vara mer eller mindre medveten. Det handlar också om observerbar gemensam produktion (reifikation) som kan delas i en vidare krets (community). Om någon av kriterierna är ur balans kan lärgemenskapen hotas (Bernadette, 2017; Wenger & Wenger-Trayner, 2015).

Motstånd kan försvåra lärprocessen och bromsa upp utveckling mot gemensamma strategier, därför att kritisk reflektion hämmas. Motstånd kan bl.a. förstås som hinder för lärande eller som uttryck för skillnader i övertygelser mellan vad ledning och personal vill utveckla (Granberg & Ohlsson, 2014).

Deltagande i en praktikgemenskap kan ske på olika nivåer (Wenger & Wenger-Trayner, 2015), vilket i sin tur kan påverka skolförbättringen. I projektet, som föreliggande studie bygger på, fanns på en nivå de centrala deltagarna, liksom den centrala projektgruppen. På en annan nivå fanns skolornas utvecklingsgrupper och på ytterligare en nivå all personal. Mera sidställda nivåer var tillfälliga deltagare såsom skolmyndigheter och lärarförbund. Arbetet publicerades efterhand i text och film på en webbsida och på så sätt hade projektet perifera deltagare. Därmed kan projektet ses som en del i ett större nätverk (Nyvaller, 2015). Praktikgemenskap bidrar inte automatiskt till skolförbättring, utan det beror på de olika deltagarnas engagemang i lärprocessen. Den kan konservera existerande praxis eller leda till skolförbättring. Det kollegiala lärandet är till för elevers skull, men eleverna själva är ofta perifera deltagare i skolans praktikgemenskaper (Blossing & Wennergren, 2019).

I forskning har oftast pedagogers delaktighet i praktikgemenskaper fokuserats medan elevers deltagande tillsammans med pedagoger är belyst i ringa grad. Elevers delaktighet kan relateras till tre dimensioner: (1) gemensam överenskommelse kring mål etc. (2) gemensamt engagemang i meningsskapande processer, (3) gemensam repertoar. Lärargemenskapen har likheter med praktikgemenskaper, men det är inte identiska begrepp, eftersom elevers delaktighet i en lärargemenskap med pedagoger handlar om deras ömsesidiga lärande, och praktikgemenskaper syftar på pedagogernas kollegiala lärande. Enligt forskning (t.ex. Timperley, 2011) är elevernas lärande visserligen centralt, men trots detta så är eleverna perifera i lärargemenskapen. De är beroende av att lärarna bjuder in dem som aktiva deltagare i lärargemenskapen (Wennergren & Blossing, 2015). Det kan ske genom att eleverna får ”lära sig att delta och därför behöver lärare undervisa om och med delaktighet” (Blossing & Wennergren, 2019, s. 99). På så sätt kan eleverna ges plats i det kollektiva lärandet. Vidare beskriver författarna fem nivåer av elevers delaktighet i denna typ av lärargemenskap, alltifrån att elever blir lyssnade på till att elever delar ansvar och makt för beslutsfattande. Se figur 7.

Meningsfullt lärande kan sättas i samband med handlingar, känslor och tänkande, vilket ställer krav på undervisningen. Det som erbjuds eleverna behöver kopplas till deras tidigare erfarenheter och tänkande. Dessutom behöver begrepp som används vara tydliga för att elevens ska kunna skapa ny kunskap. Eleven måste också vilja koppla ny kunskap till tidigare (Woolfolk m.fl., 2015).

#### **4.2.3. Drift- och utvecklingsorganisation**

Praktikgemenskaper organiseras framför allt inom driftsorganisationen. En relevant frågeställning blir hur man får dessa att medverka i utvecklingsorganisationen, eller om det istället är temporära system i utvecklingsorganisationen som driver utvecklingen (se kapitel 1). Nyvaller (2015) menar att skolors utvecklingsorganisation ibland är för liten, vilket leder till att utvecklingsarbete endast ”fragmentariskt eller tillfälligt sätter spår i den vardagliga driften” (s. 51).

### 4.3. Att leda förändring

Att leda förändring kräver medvetenhet om faktorer som över tid påverkar skolans strukturer och kultur. Hargreaves och Goodson (2006) har analyserat åtta skolor i två länder som har följts över 30 år, och slutsatserna beskrivs nedan.

- 1) Reformerna kan påverka positivt eller negativt beroende på vilken respons de väcker hos lärare. Det kan i sin tur bero på om reformerna upplevs sammankopplade och bygger vidare på de kunskaper man har sedan tidigare. Liljenberg (2015) har använt begreppet sensemaking för att visa hur processen av meningsskapande kan överbrygga glappet mellan nationellt styrda förändringsinitiativ och förståelse av dessa på lokal nivå, dvs. ett lärande måste ske för att integrera nya direktiv i tidigare rutiner.
- 2) Elevsammansättning påverkar utvecklingen och elevernas olika behov behöver således beaktas från början i skolans planering (Hargreaves & Goodson, 2006).
- 3) Lärarsammansättning påverkar såsom andelen legitimerade lärare, fördelning av lärarkategorier, könsfördelning osv. Ju längre lärare har tjänstgjort, desto mer har de att jämföra med.
- 4) Chefs-ledarskapsbyten påverkar skolutvecklingen och bör hanteras i en förändringsstrategi för att skapa kontinuitet i skolans processer. Det kräver kunskap om vilken kompetens som en viss skola behöver för att förändras (inbound knowledge), nya chefer behöver utveckla kunskap om skolan via aktiviteter tillsammans med personalen (insider knowledge), och eftersträva erkännande bland personalen, och vidare behöver nya chefer förstå och bevara skolans framgångsfaktorer för att kunna fortsätta utvecklingen av andra delar (outbound knowledge).
- 5) Skolans kontext påverkar förändringen, bland annat genom status och identitet i jämförelse med andra skolor, vilket kan medföra att skolan väljs eller väljs bort av elever och vårdnadshavare.

#### 4.3.1. Ledarskapshandlingar

Här beskrivs hur olika forskare framställer (rektors) ledarskap, vilket kan illustreras i begreppsliga par som är nödvändiga och förutsätter varandra.

Ledarskapsstimulans och ledarskapstryck: Franson (2016) har undersökt hur rektorer själva uppfattade sitt pedagogiska ledarskap. Studien landar i två dimensioner som han kallar ledarskapsstimulans och ledarskapstryck. De kan ses som två sidor av samma mynt, och förutsätter varandra. Ledarskapsstimulans syftar på rektors förmåga att stimulera personal att nå bra resultat, och med ledarskapstryck avses rektors förmåga att kontrollera hur arbetet fortlöper, t.ex. resultatstyrning, som handlar om att styra resurser och aktiviteter mot resultat som mäts på olika sätt, t.ex. via grad av måluppfyllelse.

Franson (2016) har också identifierat fem förutsättningar som påverkar rektors kapacitetsupplevelse. Det som krävs är (1) balans mellan skolhuvudmannens krav och (2) utbildning eller lärande tillsammans med kollegor. Vidare påverkas kapacitetsupplevelsen av (3) personalens engagemang, (4) elevsituationen på skolan, och (5) återkoppling från omgivningen. Detta är viktiga mekanismer att beakta för en skolhuvudman som vill stödja rektorer, vilket bekräftas av tidigare forskning (Hargreaves & Goodson, 2006). Rektor befinner sig i en svår situation om inte statlig och kommunal styrning hänger samman. Det är en förutsättning för att rektor ska kunna hantera uppdraget att realisera statliga mål. Rektor behöver hantera sociala mekanismer, dvs ha förmåga att påverka personalens respons (Franson, 2016).

Instrumentellt och relationellt ledarskap: Instrumentellt ledarskap utgår från ett planeringsperspektiv på skolutveckling (Nordholm & Blossing, 2016). Exempelvis kan en vision ses som ett instrumentellt försök att vrida på institutionella mekanismer såsom personalens föreställningar om varför man gör som man gör (Franson, 2016). Nordholm och Blossing (2016) refererar till Kotters åtta-stepsprocess som chefer bör beakta innan förändringsprocessen: (1) Förankra och skapa samförstånd kring att förändringen är nödvändig samt beskriv motivet till detta. (2) Utse ett team som vägleder. Se till att dessa har kompetens och mandat att leda sina kollegor. (3) Skapa en vision som tydligt pekar ut riktningen. Visa

på strategier för att nå visionen, men ge utrymme för flexibilitet. (4) Kommunicera visionen i många fora för att övertyga så många som möjligt om att förändringen är angelägen. (5) Ge tillåtelse till handling och förebygg hinder för förändringen både på individuell och organisatorisk nivå. Tillgodose strukturer och kompetensutveckling samt organisera informationskanaler. (6) Skapa kortsiktiga vinster och motverka negativa attityder. (7) Håll ut samt fortsatt förändringen successivt. (8) Säkerställ att förändringen får fäste i skolans arbete, dvs. institutionalisering.

Det räcker emellertid inte med det instrumentella ledarskapet för förändring, utan till detta fogas ett relationellt ledarskap. Salmela (2012) refererar till Yukl (2010) som har utvecklat Kotters teori, vilket t.ex. handlar om att de som leder förändring behöver tydliggöra vad en förändring betyder för varje individ. Det är viktigt att tolka och förstå varför personal accepterar eller opponerar sig mot en förändring. Ledaren bör förebygga stress, stödja, motivera och guida dem som deltar i projektet. Därmed blir tillit till ledare nödvändig samt att personalen är övertygade om att en förändring behövs. Förändringens hjärta ligger således i känslor (Salmela, 2012). Känslomässig acceptans av förändring är nära relaterat till begreppet sense-making (meningsskapande).

Administrativt och utvecklingsinriktat ledarskap: Ellström och Ellström (2014) har visat att ett utvecklingsinriktat ledarskap gav reella förändringar i personalens arbete till skillnad från ett administrativt ledarskap där resultaten stannade på individuell nivå. Det utvecklingsinriktade ledarskapet handlar inte om speciella metoder, utan om lyhördhet och aktivt stöd på såväl individnivå som grupp nivå.

Ledarskap och följarskap: Ledarskapets funktion handlar om social påverkan. Grundfunktionerna är för det första klargörande kring vad som förväntas i form av handlingar och resultat inom en viss tid. För det andra att engagera personalen i aktiviteter som leder mot målen, vilket hänger samman med meningsskapandet och autonom motivation som nämndes ovan. När det finns ledarskap måste det finnas följarskap där följare agerar i enlighet med förväntningar. Ledarskaps- och följarskapsrelationen påverkar varandra ömsesidigt (Söderfjäll, 2018).

#### **4.3.2. Processledare**

Forskningsfältet om processledarrollen har två huvudspår. Det ena listar framgångsfaktorer som karaktäriserar rollen, och det andra belyser processledare i praktikgemenskaper. En studie i det senare fältet visade att processledare främst ägnade uppmärksamhet åt tillvägagångssätt vid möten, hantering av deltagares känslor och utveckling av rollen som processledare. Områdena kan definieras som mikroprocesser, där behov av verktyg är nödvändiga för att hantera situationer (Blossing, 2013; Nehez m.fl., 2017). Rollen kan beskrivas som en handledare, vilken ses som en medtänkare som utmanar tankemönster genom att ställa frågor. Utöver detta kan rollen beskrivas som modell eller trygghetskapande. Det är en persons pedagogiska förhållningssätt som leder till olika handledningsroller, vilka kompletterar varandra (Franke, 2011). Birnik (2010), som ser rollen som interpersonell, dvs. att både handledare och klient lär av varandra, vilket överensstämmer med beskrivningar av aktionsforskning. Nehez m.fl. (2017), fann åtta möjliggörande generativa mekanismer vilka handlade bland annat om ”bättre mötesstruktur, länkning mellan ledning och personal samt förbättring för barnen” (s.109). Man fann tre hinderande mekanismer, t.ex. ”ny och oklar roll” (s. 105).

#### **4.3.2. Distribuerat ledarskap**

Liljenberg (2015) har studerat hur distribuerat ledarskap konstrueras på lokal nivå. Ledarskapet är inte begränsat till en person eller en position, utan utdelat på flera roller i en organisation. Hon menar att både strukturella och kulturella faktorer är betydelsefulla för hur distribuerat ledarskap formas. Synen på lärande är social och sker när lärare och ledare möts för att berätta om idéer samt utmana varandra i tänkande och handling. Därav följer att ledaren måste organisera strukturer för detta samarbete, vilket är vanligt att skolor fokuserar på vid skolutveckling, men det krävs mer. Om stödet från rektor/ledningen

enbart handlar om att ge förutsättningar via organisatoriska strukturer, riskerar lärgruppers arbete att landa i individuellt lärande och individuellt formande av ledarskapsroller, vilket i sin tur inte leder till kvalitetsförbättring av skolans hela verksamhet.

Liljenberg (2015) visar att det också krävs att ledningen stödjer personalen i det meningsskapande arbetet, t.ex. genom att ge lärare möjlighet att utveckla sin förmåga att leda lärande processer bland kollegor. Rönnerman & Olin (2013) menar att det krävs en formell utbildning av lärledare i förändringsprocesser, vilket även visas i tidigare forskning. Ledningens stöd handlar således om att påverka utvecklingen i önskad riktning, och att ge lärare inflytande och ansvar över meningsfullt innehåll att utveckla.

Distribuerat ledarskap kan belysas utifrån olika perspektiv på skolkultur, beroende på vilken typ av lärarledarskap som övervägs. Lärare som leder utveckling av policy, planering och beslutsfattande kan kopplas till dimensionen organisationsstrukturer medan lärare som leder utvecklingen för att förbättra undervisningen skulle kopplas till professionell orientering, vilket beskrevs i avsnittet om skolkultur (Liljenberg, 2015).

## 5. Vetenskapsteoretiska utgångspunkter

### 5.1. Kritisk realism

Kunskapsintresset i föreliggande studie placeras inom den vetenskapliga traditionen kritisk realism. Centrala begrepp inom kritisk realism är stratifierad verklighet och generativa mekanismer (Blom & Morén, 2015). Begreppen tydliggörs nedan.

Kritisk realism omfattas av både begreppen kritisk och realism, och ska inte förväxlas med empirisk realism. Den empiriska realismen har ofta gått under namnet positivism. En kvantitativ version av empirisk realism grundar sig framför allt på sambandsstudier av observerbara fenomen medan den kritiska realismen fokuserar på generativa mekanismer under ytan på de observerbara sociala fenomenen (Blom & Morén, 2015). Vidare skiljer sig perspektiven genom att det kritiska perspektivet anser att betraktaren inte har direkt tillgång till verkligheten genom sina sinnen, utan menar att det finns ett djup i verkligheten vare sig människan är medveten om detta eller inte. Vetenskapstraditionen kritisk realism är således kritiskt inställd till den empiriska realismen (Brandén, 2015). Kritiken består till exempel i bristen på förklaringar av varför ett samband existerar eller varför människors upplevelser är som de är. Kritisk realism menar därför att det är viktigt att på analytisk väg både förstå och förklara hur orsak och verkan hänger samman (Danermark m.fl., 2018). När kritik är kunskapsformen handlar det om perspektivutvidgning av innebörder eller perspektivförskjutning då de länkas till ett nytt sammanhang, dvs. en ny förståelse för den verklighet man lever i. På så sätt kan människan frigöra sig från tidigare förståelse. De hermeneutiska och kritiska vetenskaperna kompletterar varandra och används ofta i en och samma studie (Ödman, 2017), vilket är fallet i denna studie. Kritiken gäller även uppdelningen i kvantitativ och kvalitativ vetenskapstradition, och de metoder som vanligen följer av dessa ställningstaganden. Istället förordas metodpluralism hämtad från båda traditionerna, vilka dock måste vara grundade i den kritiska realismens syn på verkligheten (Danermark m.fl., 2018).

#### 5.1.1. Stratifierad verklighet

Filosofisk grund: Hur kan man få kunskap om den sociala verkligheten (epistemologi) och hur är den beskaffad (ontologi)? Med en stratifierad syn på verkligheten antas den ha ett ontologiskt djup. Verkligheten uppträder i flera skikt som inte enbart kan observeras eller erfaras med våra sinnen. Istället kommer man åt djupet på analytisk väg (Blom & Morén, 2015; Pawson & Tilley, 1997), dvs. ”det finns en verklighet bortom betraktaren” (Brandén, 2015 s. 2). En översikt av verklighetens ontologiska domäner visas i figur 2. Bilden är från Brandén (2015), som hänvisar till Bhaskar (1978).

Verklighetens ontologiska domäner.

	Erfarenheter	Händelser	Mekanismer
Empirins domän	x		
Det faktiskas domän	x	x	
Verklighetens domän	x	x	x

Figur 2. Från *A Realist Theory of Science* av R. Bhaskar (1978).  
Hämtad från: *Kritisk realism* (s. 2) av H. Brandén (2015).

Kopplingar mellan verklighetens olika skikt: Observerade händelser och tillstånd kan förklaras med hjälp av så kallade underliggande mekanismer, vilka har kausal kraft att generera händelser och tillstånd

i den empiriska och faktiska domänen. Inom kritisk realism söker man kopplingar mellan verklighetens tre olika skikt (Blom & Morén, 2015). Sociala fenomen är komplexa och observerade handlingar i den empiriska domänen beror på sammanhanget. Dels handlar det om kontexten (det yttre sammanhanget) t.ex. relationer som skolans personal har med omvärlden, och dessutom handlar det om sociala strukturer som länkar samman personalen inom skolan, vilka i sin tur bidrar till att personer handlar på det ena eller andra sättet (Pawson & Tilley, 2010).

### **5.1.2. Kunskapsintresse – generativa mekanismer**

Teorin ser sociala fenomen som beroende av lokala (t.ex. en skola) eller kulturellt avgränsade kontexter (t.ex. en praktikgemenskap), till skillnad från teorier som hävdar universell eller mycket vid giltighet över olika kontexter (Astbury & Leeuw, 2010; Pawson & Tilley, 2001). Kritisk realism är en kontextburen teori. Kontext innebär sammanhang som människor registrerar (empirisk nivå), medvetet (manifest) eller omedvetet (latent). Skolors kontexter är i ständig förändring, och programmets (projektets) effektivitet kan stärkas eller undergrävas av oförutsedda förändringar (Pawson & Tilly, 1997).

Mekanismer finns på olika djup inom människor eller i grupper, vilket innebär att människors/gruppens respons på en handling är mer eller mindre observerbar (Pawson & Tilly, 1997). På ytan kan exempelvis personalens eller eleverns intresse att delta i en uppgift iakttas genom att deras engagemang är tydligt, dvs. om uppgiften har triggat mekanismer i form av känslor och beteenden som har djupare rötter i motivation. Ett annat exempel på generativa mekanismer är förväntningar, t.ex. lärares förväntningar på elever kan påverka kunskapsutvecklingen (Astbury & Leeuw, 2010). Andra mekanismer som kognitiv dissonans (Psykologiguiden, 2020), innebär att olika värderingar och tankar krockar med en människas beteende, vilket i sin tur påverkar vad personen vill göra och faktiskt gör. Alla handlingar i skolornas berättelser i den här uppsatsen är dock inte av analytiskt intresse, utan enbart människors intentionellt riktade handlingar mot andra subjekt/personer, i syfte att förklara vilken respons dessa handlingar ger upphov till. Reaktionen på dessa riktade handlingar kan således härledas till olika typer av mekanismer (Blom & Morén, 2015), och dess process är beskriven i kapitel fyra.

Mekanismer verkar i olika riktningar och kan grupperas på mikronivå (individ), mesonivå (grupp, organisation/skolförvaltning) eller makronivå (samhälle) (Blom & Morén, 2015). Makro-till-mikro mekanismer verkar uppifrån och ner i en organisation. Mikro-till-mikro mekanismer handlar om hur individers val och handlingar är influerade av kombinationer av målsättning (vill) och möjligheter (kan). Olika mekanismer kan dock motverka varandra hos en människa eller i en grupp på så sätt att den ena tränger undan den andra. Mikro-till-makro mekanismer handlar om att individer i en grupp påverkar varandra starkt (t.ex. i en praktikgemenskap). Grupptänkandet gör att individens egna tankar hamnar i bakgrunden (Astbury & Leeuw, 2010), och kan på sikt leda till förändringar på skolnivå. Se begreppet sense-making i kapitel fyra.



## 6. Metodologi

Studien är en retrospektiv analys av ett utvecklingsarbete som pågick under två år på sex skolor. Utvecklingsarbetet har nu kombinerats med forskning, vilket är grundläggande inom aktionsforskning, även om det här sker i olika tidsplan (Rönnerman & Salo, 2014). Rekonstruktionen av projekts- och skolornas programteorier syftade till att få kunskap om mekanismer som påverkade skolornas handlingar och i förlängningen dess effekter.

### 6.1. Urval

Deltagarna i projektet omfattade rektorer och all pedagogisk personal på sex grundskolor, och fyra förskolor. Jag har begränsat mitt urval till de sex deltagande skolorna (tre F-5, en 4-9 en 6-9 och en F-9 skola) på grund av att jag främst var delaktig i deras arbete och för att hålla arbetsinsatsen hanterlig, men också för att renodla den miljö och kultur som analysen hanterade. Skolorna ligger i områden med blandad bebyggelse. Deltagandet i projektet var frivilligt och urvalet av skolor var således baserat på utvecklingsbenägna skolor. Projektets idéer presenterades av förvaltningens utvecklingschef i slutet av 2013 och därefter kunde skolornas rektorer anmäla sitt intresse. Rektor utsåg pedagoger (processledare) och deltog tillsammans med dem i projektets gemensamma seminarier och möten med den centrala projektgruppen, vilket har beskrivits närmare i kapitel 1.

### 6.2. Datainsamling

Datainsamlingen genomfördes under 2014 och 2015. Materialet bestod av skolornas skriftliga lägesrapporter (tre per skola: december 2014, maj 2015 och december 2015). Skolornas egna lägesrapporter om utvecklingsarbetet, så kallade self-reports, författades av rektorer och skolornas processledare. I enstaka fall har filmer från projekttiden transkriberats i de fall då skriftliga lägesrapporter saknades, pga. att skolorna valde att dokumentera via film istället för skrift. Texternas omfattning varierade mellan 2–4 A4-sidor skrivna i ett ordbehandlingsprogram. Deltagarna gavs stor frihet i att uttrycka sin egen förståelse av skolans förbättringsarbete, men som stöd för skrivandet fick skolorna processfrågor vilka författades av mig och projektledaren (se bilaga 1). Några skolor grundade sina texter på genomförda enkäter med all personal på skolan.

Vid analys av den centrala programteorin användes min skriftliga dokumentation från projekttiden. Dessutom transkriberades två filmer, där projektledaren beskrev idéerna bakom utvecklingsarbetet vid dess start.

### 6.3. Analys

Analysprocessen innebar att gå från empiriska händelser och komma fram till en konceptualisering av mekanismer som genererade händelserna (Danermark m.fl., 2018), dvs. i analysen var det viktigt att förstå och förklara den centrala projektgruppens och skolornas respektive handlingsteorier, som en grund för analys av mekanismer (programteoretisk analys).

#### 6.3.1. Narrativ analys

Narrativ analys omfattar ett flertal tillvägagångssätt, men gemensamt är texter i berättande form. Det narrativa innebär att berättelser delas in i sekvenser och konsekvenser. En berättelse är därmed en kedja av händelser som binds samman av orsak-verkan, där orsaken är intentioner av något slag, vilket analyserades för varje skola.

En form av narrativ analys är den så kallade tematiska analysen, vilken var användbar i föreliggande studie, eftersom tyngdpunkten i analysen låg på innehållet i skolornas lägesrapporter, dvs. vad som sägs snarare än hur det sägs. Vilken form av narrativ analys som valdes hade således betydelse för hur analysen av datan genomfördes. Ett tematiskt tillvägagångssätt var också användbart för analys av gemensamma teman över ett antal fall, här de sex skolorna (Riessman, 2005).

### 6.3.2. Tematisk analys

Den tematiska analysen har genomförts enligt Brauns och Clarkes (2006) olika faser, först skolvis och sedan tvärsöver alla studerade skolor. Tematisering är en induktiv process som går från kända observerade fakta till okända fakta. Induktiv slutledning handlar om att lägga observationer på hög för att söka det mest trovärdiga temat grundat på likheter i empirin (Danermark m.fl., 2018).

Antagandet i tematisk analys är att grupperade data i form av yttranden menar samma sak med vad som sägs. Skolornas kontexter analyserades inte, vilket inte brukar göras i tematisk analys, enligt Riessman (2005).

### 6.3.3. Rationella förklaringar

Hermeneutik är väsentlig i kritisk realism (Steinmetz, 1998). I denna studie användes hermeneutik, men en särskild tolkningskategori, så kallad good reason assay, som styrde både den narrativa analysen och den programteoretiska analysen (se nedan).

Good-reason assay avser att förstå handlingar genom att tolka dess innebörder med utgångspunkt i rationella skäl hos dem som utfört handlingarna. Tolkningen refererar till personers motiv (varför) (Ödman, 2017). Good-reason assay är ett sätt att analysera – en metodologi som utgör ett steg på väg mot förståelse där intentioner och orsaker hänger samman, dvs. en dialektik mellan det givna och det möjliga, vilket pekar på en tidsdimension i tolkningsarbetet (Ödman, 2017). Analysen fokuserade inledningsvis på att förklara personers upplevda rationella förklaringar av situationen och beslut om olika handlingar, när erfarenheterna gjordes. Därmed blev det viktigt att rekonstruera och referera till personens motiv till handlingarna och dess bakomliggande orsaker vilka tolkades fram ur skolornas texter, ”the good reason” (Lander, 2009; Ödman, 2017) och formulerades som narrativ.

Filosofisk grund: Forskaren är en del av den värld som undersöks och man tittar inte ut på världen som om den låg utanför fönstret. Heidegger menade att allt människan erfar görs utifrån den värld hon befinner sig i och att världen skapar människans erfarenheter, men människan skapar också världen. Det betyder att förförståelsen är nödvändig för att förstå något bättre (Ödman, 2017). Gadamer har poängterat att förståelse både är grundad i textförfattarens intentioner i texten och vad forskaren kan uttolka av texten. På så sätt skapas en horisontsammansmältning där olika perspektiv kan utvidga förståelsen (Christensen, 2012). En tolkning i föreliggande studie innebar således ett försök till horisontsammansmältning mellan min förförståelse från deltagande i projektet, vilken utvidgades och sammansmälte med skolornas förståelse.

Den hermeneutiska tolkningsprocessen är dialektisk: Meningen i ett textmaterial kan endast förstås om den sätts i samband med helheten. Samtidigt måste helheten förstås på grundval av delarna. Detta utgör hermeneutikens viktigaste relation. Processen, den så kallade hermeneutiska cirkeln, leder till förståelse (Esaiasson m.fl., 2012). Føllesdal, m.fl. (2001) skiljer mellan olika relationer i cirkelstrukturen, t.ex. helhet-del-, subjekt-objekt- och fråga-svar-cirkeln. Helhet-del cirkeln innebar att skolornas texter analyserades (delades upp) så att delar och helhet kunde förstås i relation till varandra. Fråga-svar cirkeln innebar att frågor ställdes till texterna relaterade till forskningsfrågorna och teori som användes i studien (se kapitel 4). Syftet med detta cirkulära analysarbete var att rättfärdiga tolkningen. Subjekt-objekt cirkeln innebar att det forskaren förstår även omfattas av den egna förförståelsen, vilket uppmärksammades i tolkningen, t.ex. genom att ställa sig frågor om alternativa tolkningar.

Hermeneutik är inte tillräcklig för studiens syfte, eftersom metodologin är begränsad till empiriska fenomen, till skillnad från kritisk realism som omfattar en stratifierad verklighet (Brandén, 2015). Hermeneutiken markerar att empirin som forskaren tolkar utgörs av texter (Christensen, 2012), i likhet med datamaterialet i denna studie. Kunskapen definieras som praktiskt dvs. handlingsvägledande (Christensen, 2012; Ödman, 2017), vilket passar både aktionsforskning som bedrevs under projektiden och föreliggande studies analys som en del på vägen mot den programteoretiska analysen.

### 6.3.4. Programteoretisk analys

Programteori handlar om idéer som fungerar för särskilda ändamål och i specifika sammanhang, enligt Pawson och Tilley (1997). Begreppets innebörd är nära relaterat till teori om förändring (theory of change) eller teoridrivna utvärderingar (Astbury & Leeuw, 2010). Program syftar på all slags ordnad verksamhet (Ekholm & Lander, 2020). I detta fall handlade det om idéer om skolförbättring som initierades av den centrala projektgruppen, vilka omsattes i handlingar som i sin tur avsåg att påverka skolornas förändringsprocess. En programteoretisk analys innebär tolkning av handlingsteori och dess förväntade effekter samt orsaker (Astbury & Leeuw, 2010), dvs. möjliggörande eller hindrande mekanismer (Ekholm & Lander, 2020). Alla delar i figur 3 nedan ingår i programteori, vilka kan kopplas till rationella förklaringar (good-reason assay): Om – så – därför att.

Den analytiska strukturen "om – så – därför att" kommer från Gustafsson m.fl. (2014) samt Ehren m.fl. (2005), och användes i analysarbetet. På engelska motsvaras den av if – then – because, som här mot-svarades av skolutvecklingsgruppernas rationella skäl till handlingar (good-reason assay), dvs. om detta görs X, så leder det till effekten Y, därför att Z. Detta visar vilka handlingar, som kan ha realiserats på skolorna (affordance aktualisering) samt vad man trodde att handlingarna skulle appellera till hos mottagarna i form av mekanismer (because). Nedan i figur 3 sammanförs denna struktur med Ekholms och Landers (2020) framställning av programteori.

#### Programteori

Handlingsteori	Generativa mekanismer	Teori om förväntade effekter
Om (If)	Därför att (Because)	Så (Then)
<i>Om</i> lyfter fram teori (föreställningar) som rektorer och skolutvecklingsgrupper såg som viktiga aktiviteter (skolförbättring) för att nå målen.	<i>Därför att</i> lyfter fram vilka generativa mekanismer som kan vara orsaker dvs. möjliggörande eller hindrande faktorer för skolförbättring. En relation i miljön uttrycks mellan om – då. (Knyter samman if – then).	<i>Så</i> lyfter fram vilka effekter man föreställer sig att handlingarna ska leda till.
Empiriska händelser identifierades, sorterades och grupperades: Så här gjorde skolan eller så här planerade skolan att göra.	Detta räknade man med skulle arbeta för skolförbättring eller kunde hindra skolförbättring, vilket behövde stödjas respektive undanröjas/förebyggas.	Detta hoppades man skulle förändras.

Figur 3. Från *Nya utvärderingspraktikan* (s. 10), av M. Ekholm och R. Lander (2020)

Programteorins antaganden: Personer har en handlingsteori oavsett om det är uttalat eller inte. De handlingar man vidtar i programmet triggas mekanismer hos målgrupperna, så att dessa blir villiga att medverka och sträva efter samma mål och visioner som programmet (Ekholm & Lander, 2020). En programteoretisk analys förutsätter en analys av människors rationella förklaringar (good-reason-assay, enligt Ödman (2017), dvs. antagandet är att respondenten vill förklara något, vanligen ett problem, som behöver åtgärdas eller förebyggas för att istället ge positiva effekter (Pawson & Tilley, 1997).

Program sätter mekanismer i rörelse, som när de uppfattas av andra (meningserbjudanden), får olika konsekvenser hos olika personer i olika situationer, och därmed påverkar utfallet. Det var mönster i dessa processer som var centrala i studien, vilka kopplades till teori om skolförbättring (Pawson & Tilley, 1997). Alla handlingar var inte av intresse, utan endast intentionellt riktade handlingar (Blom & Morén, 2015).

Programlogik och programteori kan komplettera varandra. Programlogik beskriver hur verksamheten passar ihop, ofta visualiserat i sekvenser av input, till exempel resurser och aktiviteter, som leder till utfall. Programteorin kan sedan bygga vidare med förklaringar till varför och under vilka omständigheter som verksamheten fungerar genom att identifiera vilka mekanismer som är igång. Detta är dock inte vanligt i utvärderingar, enligt Astbury & Leeuw, 2010).

### 6.3.5 Induktiv och abduktiv slutledning

Induktiv slutledning: Som tidigare har nämnts så var den narrativa och tematiska analysen datastyrd, dvs. utvecklades via skolornas texter och utan någon bestämd teori att pröva (Braun & Clarke, 2006), men analysen var styrd metodologiskt av good-reason assay vid utformning av ett narrativ för respektive skola, och senare den programteoretiska analysen.

I narrativen identifierades kopplingar mellan meningsenheter i empirin för att kunna forma programteorin utifrån tankeramen if-then-because, vilka här kan ses som koder i den tematiska analysen, dvs. koder som var empiriskt förankrade och relevanta i förhållande till syftet med studien. När detta hade gjorts för varje skola (se kapitel 7.2), jämfördes likheter och skillnader i skolornas programteorier (se kapitlet 7.3 och 7.4).

Abduktion är tentativa logiska resonemang om möjliga orsakssammanhang (mönster) som kan förklara empiriska data. En abduktiv slutsats kommer av resonemang som förs baklänges från empiriska data till möjliga orsaker. Sammanhangen ska vara välgrundade i både erfarenhet (empiriska data: If-then-because) och teori (Danermark m.fl., 2018), för att leda till hypoteser om generativa mekanismer som förklarar handlingarna. I föreliggande studie relaterades detta till hur och varför generativa mekanismer möjliggjorde eller hindrade skolförbättringsprocessen inom ramen för projektets och varje skolas programteori.

Induktiv slutledning har likheter med abduktiv i den meningen att båda ger slutsatser om något större än det som ryms i premisserna, och båda utgår från empirin. Danermark m.fl. (2018) ser skillnaden i att abduktiv slutledning går från en föreställning, dvs något i datan, till en annorlunda mer utvecklad, fördjupad föreställning i ett större sammanhang medan induktiv slutledning söker det mest sannolika grundat på likheter (teman) i empirin. Lander och Rosén (2021) hävdar större likheter mellan de logiska resonemangen och att skillnaden mest ligger i vid vilken forskningsfas de tillämpas. Abduktionen kommer först och är tentativ, dvs förslag om hypoteser. Induktionen kommer senare (efter ett deduktivt teoretiskt mellanspel för att förfina hypoteserna) och försöker leda något i bevis.

### 6.3.6. Genomförande

Texterna (tre per skola) analyserades i flera faser enligt ovanstående beskrivning: narrativt, programteoretiskt och tematiskt. Faserna ska inte ses som en linjär process från en fas till en annan, utan en process som gick fram och tillbaka mellan de olika faserna.

Analysen inleddes med upprepad läsning och lyssning på skolornas texter, en i taget, för att bli bekant med empirin (Braun & Clarke, 2006). Under lyssningen antecknades idéer med penna och papper för att få en överblick av innehållet. Ett narrativ per skola formulerades kronologiskt med meningsbärande enheter på manifest nivå, i syfte att identifiera skolornas vision/motiv, problem och kortsiktiga mål. I ljuset av visionen tolkades problem som skolutvecklingsgruppen såg med sin organisation och dess verksamhet. Utifrån problemen tolkades kortsiktiga mål som skolan åtagit sig att arbeta mot för att lösa problem och närma sig visionen. Alla delar var förankrade i empirin och tydliggjordes med citat. Narrativen användes vid analysen av respektive skolas handlingsteori dvs. vad hade de satsat på för att lösa sina problem och därmed nå de kortsiktiga målen. Därefter analyserades generativa mekanismer. På så sätt skapades två olika bilder dvs. en narrativ bild av skolornas handlingsteorier och en mekanismbild skola för skola. (Så hade skolorna resonerat, så hade de handlat och varför). Dessa delar i analysen syftade till att besvara forskningsfråga 2. Nedan följer en mer detaljerad beskrivning av analysen av handlingsteorin och därefter rekonstruktionen av programteorin.

Vid analys av handlingsteori och förväntade effekter formulerades kategorier med utgångspunkt i respektive skolas kortsiktiga mål. Kategorierna illustrerades med citat från narrativet. För att säkerställa att inget förbisågs användes dela-funktionen i Word, dvs. dokumentet delades upp vågrätt. Detta möjliggjorde att samtidigt kunna läsa respektive skriva på olika ställen i dokumentet. I läsdelen ströks textavsnitt över efterhand som de lades till i handlingsteorin. När hela narrativet hade analyserats summerades en handlingsteori för respektive skola. Ett exempel på detta redovisas i kapitlet 7.2. Övriga skolors handlingsteorier redovisas inte av utrymmesskäl, och för att handlingsteorin framkommer i analysstrukturen if-then-because, där if motsvarar handlingsteorin. Exempel på narrativa analysfrågor som ställdes: Vad ville skolan förklara? Vad hände (plot)? Vad ledde det till? Vilka initiativ tog skolutvecklingsgruppen? (intentionella handlingar). Vad vägledde skolans handlingar kopplat till skolans specifika situation som helhet (handlingsteori)? Frågorna kan relateras till en tematisk induktiv analys, men styrda av sökbegrepp som var hjälpsamma för att utforma narrativets rationella förklaringar som ett steg mot den programteoretiska analysen. Som en följd av analysstegen ovan växte kategorier fram skolvís avseende vision, problem, målsättningar och handlingsteori samt effekter som man hoppades på.

Nästa steg i analysen handlade om att rekonstruera varje skolas programteori och därmed identifiera och tolka underliggande generativa mekanismer, dvs. orsaker som hade kraft att producera de observerade händelseförloppen på varje skola. Logiska kedjor formulerades enligt analysstrukturen if – then – because (om – så – därför att). Samtliga delar förankrades i empiriska data och redovisas i kapitel 7.2. Nedan ges ett exempel på hur strukturen i analysen såg ut.

*En organisation med X .....(if) ....*

*tänktes ge (then) en lösning på problemet med Y*

*... därför att Z... (because)*

Detta tillämpades först på huvudsakliga mekanismbilder och därefter på eventuella positiva eller negativa biverkningar som kunde ses. Den abduktiva processen utgick från att något hänt, dvs. skolors personal (rektor eller skolutvecklingsgrupp) lade olika förslag och handlade på olika sätt. Via abduktion härleddes detta till en hypotes (här formaliserat som if-then-because) om troliga förklaringar, som innehåller personalens rationella tänkande (good-reason-assay). Slutsatserna tydliggjordes med stöd av argument hämtade från teori om skolförbättring och egen förförståelse. För att koppla abduktionen till affordance (se figur 1) så innebar abduktionen att tänka baklänges från empiriska data (affordance aktualisering) till affordance perception och affordance existens.

Den abduktiva analysen förutsatte antaganden om skolutvecklingsgruppernas rationella tänkande, men också att de hade övervägt olika reaktioner (affordance varseblivning) på de handlingsinitiativ som hade erbjudits (affordance existens). Om vi då vänder på det och tar affordance/meningserbjudanden framlänges: Handlingsinitiativ (meningserbjudanden) erbjöds i miljön, vilka kan tolkas på samma sätt eller uppfattas på något alternativt sätt. Beroende på vilka slags mekanismer som sattes i rörelse, så blev individers respons positiva, negativa eller likgiltiga, vilket i sin tur ledde till effekter eller inga effekter. Vid läsning av skolornas handlingsteorier försökte jag således tänka mig vilka mekanismer som var verksamma för att personalen på skolorna skulle reagera positivt eller vilka mekanismer man försökte undvika att sätta i rörelse för att slippa motstånd. Responsen (affordance-varseblivning och affordance-aktualisering) analyserades således i relation till antaganden om mekanismer vilket överensstämmer med studiens syfte. Exempel på analysfrågor: Om skolutvecklingsgruppen erbjöd personalen arbetsättet X, vilka rationella skäl kunde de räkna med att personalen hade som gjorde dem positiva till förslaget? Med andra ord: Vilken respons var de ute efter? Vilka generativa mekanismer kan handlingen ha triggat hos personalen, så att man fick dem engagerade och vilka mekanismer motverkade engagemang? Varför bejakade mottagaren meningserbjudandet, eller varför förkastade mottagaren det? Vilka svar på detta kunde finnas i en persons uppfattningar, föreställningar (t.ex. från tidigare erfarenheter och lärande), känslor och färdigheter (resurser)? Utifrån ovanstående erhöles en bild om processen, dvs. vilka mekanismer som hade fått saker att hända på respektive skola. Se resultat i kapitel 7.2.

För att skriva fram mekanism bilden skolvis radades mekanismerna (because- satserna) upp tillsammans med handlingsstrategin (if-satserna), vilka hade framkommit i analysen som redovisas i kapitel 7.2. Respektive skolas handlingsstrategier sattes i samband med vilka mål som respektive skola eftersträvade. Detta ritades upp med penna och papper för att upptäcka mönster i mekanism bilden som kopplade samman handlingsstrategin (if) med effekter man hoppades på (then). Resultatet summerades skolvis som fallbeskrivningar och tydliggjordes i möjliggörande respektive hindrande mekanismer. Se kapitel 7.3.

Samtidigt antecknades idéer om teman tvärsöver alla skolor. Eftersom kritisk realism var utgångspunkten så var orsak och verkan viktig i analysen (Danermark m.fl., 2018) samt perspektivförskjutning (Ödman, 2017) till analytiska begrepp i kapitel 4. Mönster undersöktes liksom giltighetskriterier, t.ex. att enskilda teman var relaterade till helheten (mot bakgrund av syftet med studien och forskningsfråga 2). Processen innefattade länkning, borttagning och omstrukturering samtidigt som en tankekarta ritades för hand i syfte att fånga helheten i det skolorna berättade. Resultatet av den tematiska tolkningen av skolornas mekanism bilder redovisas i kapitel 7.4, relaterat till analysbegreppen i kapitel 4. Ovanstående beskrivning av analysstegen ledde fram till svar på forskningsfråga 2, fördelat på kapitel 7.2, 7.3 och 7.4, med en summering i slutet av kapitel 7.4.

För att besvara forskningsfråga 1 genomfördes stegen på samma sätt enligt beskrivningen ovan. Handlingsteorin är beskriven i kapitel 1, och här användes min egen skriftliga dokumentation från projekt-tiden. Dessutom transkriberades två filmer (se ovan under datainsamling), där idéer om projektet beskrevs i dess inledningsskede. Resultatet redovisas i kapitel 7.1.

För att besvara forskningsfråga 3 jämfördes generativa mekanismer i den centrala programteorin och skolornas programteorier, för att undersöka huvuddragen i hur den centrala programteorin hade påverkat skolornas utvecklingsarbete. Resultatet redovisas i kapitel 7.5.

## 6.4. Validitet och reliabilitet

Validitet handlar bland annat om studien undersöker det som avses (Esaiasson, m.fl., 2012), dvs. datamaterialets giltighet relaterat till syftet med studien (Jacobsson, 2017). I föreliggande studie användes metoden self report, och som vid annan datainsamling var informationen till deltagarna betydelsefull. För att stödja dem i berättandet fick de ett antal frågeställningar (se bilaga 1). Deltagarna hade också nära kontakt med den centrala projektgruppen och därmed hade de möjlighet att ställa frågor om dokumentationens genomförande. Vidare hade deltagarna gott om tid att formulera sig kring frågorna, vilket kan antas stärka reliabilitet och validitet (Dimenäs, 2007). Reliabilitet innebär systematik i genomförandet genom hela forskningsprocessen (Esaiasson, m.fl., 2012). Reliabilitet kan därmed sägas handla om tillförlitlighet, dvs noggrannhet och transparens så att genomförandet blir möjligt att diskutera och kritisera (Svensson & Ahrne, 2015). Mot bakgrund av detta har en noggrann beskrivning av analysprocessen beskrivits ovan i strävan att göra den transparent. Dessutom presenteras samtliga skolors programteorier i kapitel 7.2, och den centrala programteorin i kapitel 7.1, för att möjliggöra en granskning av studien.

Argumentering avser att säkerställa kvalitén utifrån studiens ontologiska och epistemologiska grund (Van Wijngaarden m.fl., 2017). Inom traditionen av kritisk realism, stärks validiteten genom att de generativa mekanismerna konkretiseras och kontextualiseras (Blom & Morén, 2015), och i föreliggande studie avser detta främst konkretisering, eftersom kunskap om skolornas respektive kontext endast i ringa grad var synlig i deras lägesrapporter. "If-then-because" (se kapitel 7.1 och 7.2) handlar om kontext i den mån som de tre kopplade resonemangen syftar på omständigheter man befinner sig i. Den kritiska realismen hävdar bedömningsrationalitet, dvs. att "det går att bedöma giltigheten hos kunskapen" genom att beskriva varför mekanismer kan påverka handling eller tvärtom (Brandén, 2015, s. 2).

Validiteten har beaktats i resultatskrivningen genom illustration med citat ur datamaterialet. På så sätt uppmärksammades horisontsammansmältning (Christensen, 2012) och i vad mån min egen förförståelse påverkade resultatet. Detta har även att göra med objektivitet, vilket innebär ärlighet i forskningsprocessen med grundliga resonemang kring slutsatser, som är frigjorda från egen förförståelse eller önskan om hur det är i världen (Elo & Kyngäs, 2008). För att säkerställa kvalitén på forskningsprocessen har också kontinuerlig dialog förts mellan mig och handledaren.

Resultatvaliditet förutsätter en god begreppsvaliditet. Det har tillgodosetts genom att definitioner har förankrats i tidigare forskning. Tillsammans med hög reliabilitet stärks resultatvaliditeten ytterligare och därmed studiens interna validitet (Esaiasson m.fl., 2012), dvs. i studien var strävan att visa hur data och resultat hängde samman (Elo & Kyngäs, 2008), för att beskriva mönster i processerna.

Generalisering inom kvantitativa studier innebär ofta att slutsatser dras från ett slumpvist urval till en avgränsad population. Kvalitativa studier kan istället använda begreppen överförbarhet och användbarhet (Van Wijngaarden m.fl., 2017). Slutsatser som dras i denna studie om mekanismer kan ge rimliga förklaringar till varför skolornas programteorier, liksom projektet som helhet, fick saker att hända eller inte (Danermark m.fl., 2018). Det kan i sin tur appliceras i andra kontexter utifrån resonemang om möjligheter och begränsningar i ett nytt sammanhang (Van Wijngaarden m.fl., 2017).

## 6.5. Etiska aspekter

De etiska reglerna har genomsyrat hela forskningsprocessen. Etiska aspekter har beaktats gällande eventuella konsekvenser som studien kan få för individer genom att skolornas namn har ändrats. Hänsyn har tagits till deltagande individers rättigheter, vilket är reglerat i det så kallade individskyddskravet som är uppdelat i fyra huvudområden med krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Vetenskapsrådet, 2017). Det var frivilligt att vara med i projektet genom att rektorer anmälde sitt intresse till projektledaren. Alla fick både skriftlig och muntlig information inför de skriftliga lägesrapporterna tre månader i förväg. Lägesrapporterna förvarades på dator med lösenord, och de har varit avidentifierade när det gäller personuppgifter (Bjørndahl, 2005).

Ett dilemma är att deltagande skolor eventuellt kan identifieras via sökningar i sociala medier eftersom projektet kontinuerligt publicerade filmer och lägesrapporter på internet. Deltagandet under dessa premisser var dock godkända av skolornas rektorer, liksom att forskare var involverade i projektet. Öppenhet präglade således projektet såtillvida att skolorna informerades om att dokumentation, både i skrift, bild och film, löpande publicerades på en webbsida. Det var underförstått att innehållet där var tillgängligt för alla, även för forskare. Att jag nu gör en sammanfattande tolkning av forskningskaraktär kan inte i sig uppfattas som etiskt tveksamt. Etiken handlar istället om hur jag har skrivit om projektet.

Vid resultatredovisningen övervägdes vilka citat som skulle väljas, i syfte att dölja identiteter (Cater, 2015). Därför lades vikt vid att resultaten i studien inte skulle avslöja individuella erfarenheter, utan istället återges inom ett större sammanhang, skolvis, eftersom samtyckeskravet annars kan bli ifrågasatt (Clandinin & Caine, 2008).

Etiska ställningstaganden relaterat till aktionsforskning handlar om vem som har tolkningsföreträde till material som har producerats inom ett projekt, samt hur man går tillväga för att främja reliabilitet (Dimenäs, 2007). När det gäller min egen roll kan närheten vara ett dilemma, dvs. att granska en verksamhet som man själv har varit en del av. Det kräver att man kan distansera sig och även frigöra sig från beroendeställning, förväntningar och populistiska åsikter i omgivningen (Eriksson, 2011). Min roll som deltagare i projektet kan liknas vid handledare, dock med en jämbördig roll mellan mig och deltagare, vilket Dimenäs (2007) menar kännetecknar aktionsforskning. Under projekttiden stod jag utanför den lokala skolkulturen. Vidare är jag inte längre anställd inom kommunen och därför finns inget beroendeförhållande.



## 7. Resultat

Detta kapitel inleds med en rekonstruktion och tolkning av det centrala projektets programteori (kapitel 7.1), som svar på forskningsfråga 1: Vad erbjöds inom det centrala projektets programteori som kunde trigga vad jag nu kallar generativa mekanismer? Därefter redovisas rekonstruktionen av respektive skolas programteori, illustrerat med citat i kapitel 7.2, följt av summerade fallbeskrivningar av skolornas respektive mekanismbilder i kapitel 7.3, och slutligen en tematisk tolkning (kapitel 7.4) av skolornas antaganden om mekanismer samt en summering som svar på forskningsfråga 2: Hur såg skolornas programteori för skolförbättring ut? Likheter och skillnader? Vilka generativa mekanismer tänktes möjliggöra skolförbättringsprocessen, och vilka hindrade? Kapitlet avslutas med att besvara forskningsfråga 3, i kapitel 7.5: Hur har projektets programteori påverkat skolornas utvecklingsarbete?

I kapitel 7.1 och 7.2 beskrivs hypoteser (påståenden om rationella argument och generativa mekanismer), vilka är härledda ur empirin. På så sätt visas vilka mekanismer som har möjliggjort eller hindrat händelseförloppen. För varje skola redovisas de mest centrala händelseförloppen i programteorin relaterat till vad skolan ville uppnå. I redovisningen av resultatet används följande analysram vilken beskrevs i figur 3.

- IF: Handlingsteori för triggnande åtgärder (social påverkan).
- THEN: Antaganden om att triggers bör leda till vissa resultat (i vissa fall ledde till dessa resultat vilket kan härledas till empirin).
- BECAUSE: Mekanismer som tänks bli erfarna som meningserbjudanden (se figur 1) av personal eller elever.

Analysramen visar intentionella, rationella handlingar riktade mot andra och kan på så sätt ses som en good reason assay-tolkning. Med andra ord, alla tre stegen är rationellt tänkande i hermeneutisk mening.

### 7.1. Rekonstruktion och tolkning av projektets centrala programteori

I detta kapitel redovisas projektets centrala programteori. Under analysen identifierades projektets vision, och i ljuset av den tolkades problem och de mål som eftersträvades för att närma sig visionen. Kapitlet avslutas med en summering som svar på forskningsfråga 1: Vad erbjöds inom det centrala projektets programteori som hos skolorna och deras projektgrupper kunde trigga vad jag nu kallar generativa mekanismer?

Den centrala projektgruppens vision var att ta ett helhetsgrepp om systematisk och hållbar skolutveckling, samt att stärka koppling mellan teori och praktik. Vidare att utveckla en modell för skolutveckling med avsikt att kunna appliceras i andra framtida utvecklingsprocesser.

Skolhuvudmannen hade identifierat följande problem inom skolförvaltningen: (1) Skillnader i förutsättningar för elevers lärande i och mellan skolor var för stora, dvs. likvärdighetsbrister. (2) Systematiskt kvalitetsarbete behövde förbättras i skolförvaltningen såväl centralt som lokalt på skolenheter. (3) Kopplingen mellan teori och praktik behövde stärkas i lärandeprocessen.

För att lösa dessa problem eftersträvades att: (1) Skapa en övergripande organisering för processtödet från skolförvaltningsnivå till elever och tillbaka igen, (2) Tydliggöra och visualisera gemensamma inriktningsmål, (3) Organisera och genomföra processledarutbildning och processtöd till skolorna med utgångspunkt i action learning, (4) Synliggöra och kommunicera processen internt och externt via dokumentation i film, bild och skrift.

Projektets handlingsteori omfattades av ett antal aktioner vilka organiserades av en central projektgrupp och erbjöds deltagande skolor. Några exempel på aktioner var processtöd på skolorna samt en processledarutbildning som riktades till skolornas processledare. Mer om projektorganisering och dess aktionsforskande process beskrivs i kapitel 1. Vidare framkommer handlingsteorin i IF-satserna nedan.

Hypoteser om triggers, effekter och generativa mekanismer i den centrala programteorin redovisas nedan med stöd av analysramen if – then – because. Detta har endast skrivits ut i det första exemplet. Efter dessa punkter följer en summerad tolkning.

1.

- (IF) Projektledare erbjöd hela enheter med rektor och pedagoger att delta i utvecklingsarbetet,
- (THEN) vilket antogs leda till engagemang hos var och en på respektive skola,
- (BECAUSE) därför att tidigare erfarenheter hade visat att individuellt lärande stannade på individuell nivå. Vidare kunde rektors aktiva deltagande legitimera och förankra betydelsen av förändring på respektive skola.

2.

- Den centrala projektgruppen erbjöd skolornas processledare en processledarutbildning, för att utveckla förmågan att leda kollegor i mindre grupper,
- vilket antogs leda till att processledare kunde bli en motor i skolutvecklingen tillsammans med rektors ledning på respektive skola,
- därför att processledare kunde bidra till en bättre mötesstruktur, ställa konstruktiva frågor om undervisningen samt bidra till att ge bestående avtryck i verksamheten för framtida förändringsinitiativ och dilemman.

Positiv biverkan (syftar på ovanstående handling)

- Den erbjudna processledarutbildningen innehöll moment om action learning,
- vilket antogs stärka det erfarenhetsbaserade lärandet om verksamhetens utveckling och koppla samman teori och praktik,
- därför att lärandet var förankrat i vardagsarbetet med eleverna och reflektion om varför man gör som man gör.

Positiv biverkan

- Den centrala projektgruppen försökte tydliggöra action learning processen på skolorna,
- vilken antogs effektivisera skolutvecklingen,
- därför att kunskap skapades gemensamt i cykliska processer hos individer och grupper, där centrala moment var att ställa frågor om praktiken, iscensätta en handling i elevgrupper, följa processen och reflektera över vad som där skedde.

3.

- Den centrala projektgruppen erbjöd rektor tillsammans med skolans utvecklingsgrupp, processstöd av central skolutvecklare och projektets medverkande forskare, cirka en gång i månaden,
- vilket antogs kunna bidra till förbättrad systematik i utvecklingsarbetet,
- därför att processtödet skapade förväntningar på rektorer och processledare att beskriva sina strategier för utveckling, t.ex. att visualisera skolans organisering och att beskriva prioriterade utvecklingsområden.

4.

- Den centrala projektgruppen erbjöd gemensamma seminarier för dialog mellan nämnda grupp, skolornas rektorer och processledare, samt forskare m.fl.,
- vilket antogs bidra till att lösa problemet med skillnader i skolors likvärdiga stöd till elever,
- därför att möten mellan skolorna gav insyn i varandras verksamheter, vilket i sin tur kunde inspirera till handling på den egna skolan.

5.

- Den centrala projektgruppen riktade satsningen mot ett antal begrepp: elevers delaktighet och inflytande, digitalisering, inkludering i betydelsen att alla elever ska med i lärandet,
- vilket antogs vara centrala områden att förstå och omsätta i handling på skolorna,

- därför att inriktningsmål såsom delaktighet kunde bidra till att öka eleverns måluppfyllelse.

6.

- Den centrala projektgruppens idé om att bevara skolornas integritet,
- antogs engagera rektorer att vilja vara med i projektet,
- därför att rektor tillsammans med pedagoger på respektive skola kunde välja områden att utveckla utifrån behov på den enskilda skolan, samt få stöd i sina lokala processer.

7.

- Den centrala projektgruppen betonade agilt ledarskap,
- vilket antogs leda till att våga pröva och dra lärdomar utifrån det, snarare än att skriva planer som antogs bli pappersprodukter utan verklig handling,
- därför att prövade erfarenheter vände spegeln mot eget agerande i utvecklingsprocessen, vilket i sin tur skulle bidra till förändrat beteende.

8.

- Den centrala projektgruppen hade idén om en dubbelriktad process: top-down och bottom-up,
- vilket ledde till att skolorna fick i uppdrag att dokumentera lärdomar i text, bild och film, som i sin tur togs omhand och summerades av projektgruppen,
- därför att olika nivåer i skolförvaltningen på så sätt kunde lära av varandra och inspireras till nästa steg i processen.

9.

- Den centrala projektgruppen organiserade föreläsningar för andra organisationer, universitet och skolor under några tillfällen,
- vilket antogs kunna bidra till att driva på utvecklingsprocesser,
- därför att externa personer med ett utifrånsperspektiv kunde ställa frågor och ge värdefull återkoppling på utvecklingsarbetet.

Summering och svar på forskningsfråga 1: Vad erbjöds inom det centrala projektets programteori som kunde trigga vad jag nu kallar generativa mekanismer? Nedan redovisas en tolkning av mönster (mekanism bilden) i den centrala programteorins antaganden om mekanismer som antogs möjliggöra förändring på skolorna.

Resultatet visade att den centrala programteorin hade ett starkt fokus på förändring utifrån ett problemlösningssperspektiv, som stagades upp av breda inriktningsmål, vilka i sin tur antogs ge utrymme för skolornas lokala processer, vilket antogs väcka engagemang hos rektorer och pedagoger, och det i sin tur antogs leda till förändring.

Problemlösningssperspektivet på förändring påverkade utformning av processledarutbildningen, där rollen var präglad av uppdraget som facilitator till skillnad från expert, vilket antogs främja effektivare möten och lärprocesser på skolorna, med utgångspunkt i vardagsarbetet med eleverna. Centralt och lokalt processtöd samt gemensamma seminarier mellan skolorna antogs öka delaktighet och insyn i varandras verksamheter. Det senare kan tolkas som en strävan till kritiskt samarbete på olika nivåer i organisationen.

Rektor och all pedagogisk personal på respektive skola involverades, vilket i sin tur antogs främja legitimitet för förändringen och ansvar, som också antogs påverkas av de förväntningar som låg på rektorer och processledare att berätta om sina utvecklingsarbeten för varandra, vilket i sin tur antogs driva på utvecklingen genom att eget beteende kunde speglas.

Dokumentation av kommunikationen antogs synliggöra processen och bidra till att underlätta beslut om nästa steg på alla nivåer i organisationen.

## 7.2. Rekonstruktion av skolornas programteorier

I detta kapitel redovisas skolornas programteorier detaljerat och med stöd av samma analysram som i ovanstående kapitel, vilket möjliggör granskning av studiens resultat. Under analysen identifierades skolornas respektive vision, och mot bakgrund av den tolkades problem och de mål som eftersträvades för att närma sig visionen. Programteorin är illustrerad med citat ur skolornas lägesrapporter. Parenteser inom citat är författarens försök att tydliggöra innebörden.

I nästa kapitel (7.3) redovisas summerade fallbeskrivningar av skolornas respektive mekanismbilder, och slutligen en tematisk tolkning (kapitel 7.4) av skolornas antaganden om mekanismer samt en summering som svar på forskningsfråga 2: Hur såg skolornas programteori för skolförbättring ut? Likheter och skillnader? Vilka generativa mekanismer tänktes möjliggöra skolförbättringsprocessen, och vilka hindrade?

För den första skolan nedan (T-skolan) redovisas även handlingsteorin, för att visa hur analysen har genomförts för alla skolor. För övriga skolor redovisas endast programteorin med stöd av analysramen, eftersom handlingsteorin framkommer i IF-satserna.

### 7.2.1. T-skolan

T-skolan är en F-5 skola som ligger i ett småhusområde. Skolans fokus i projektet var omorganisering av personalresurserna från grunden.

Skolans vision var att bli kommunens bästa skola organiserad med starka arbetslag runt eleven, och med det menades arbetslag som kände delaktighet, hade gemensamt ansvar, samsyn och ämneskompetens samt hade förmåga att se och möta alla elevers behov. Vidare att sätta eleven i centrum och att omsätta att olikheten är normen i praktiken. ”Innebörden i begreppet olikheten är normen handlar om likvärdighet”.

Skolan hade identifierat följande problem: (1) Organiseringen av lärarresurser mötte inte omvärldens krav på lärarbehörighet i de ämnen som lärarna undervisade i. (2) Snedfördelning i lärares arbetsbörda och ansvar. (3) Behov av en ny organisation av personalresurser.

”Kravet på lärarbehörighet kommer få till följd att den traditionella organisationsmodellen med klassföreståndarskapet måste förändras. Det är skolans skyldighet att, från och med år 2015, enbart ha legitimerade lärare. Eller så kan man se att det är elevernas rättighet att få bli undervisade av behöriga lärare med rätt ämneskompetens.”

”Dels blev arbetsbelastningen inom arbetslaget något snedfördelad så länge klassföreståndarskapet fortfarande fanns kvar, dels uppstod behovet av ett gemensamt förhållningssätt runt eleven.”

”En del personalförändringar medförde en viss turbulens bland personalgruppen, och det gjorde att det blev nödvändigt att utveckla samarbetet och få större delaktighet på skolan.”  
”Eskalering irritation över den nya organisationen.”

För att lösa dessa problem eftersträvades att: (1) Organisera bättre förutsättningar med arbetslag, en så kallad mentorsmodell. (2) Förbättra den fysiska lärmiljön (3) Utveckla det kollegiala lärandet genom mentorsmodellen. (4) Stärka stödet till elever genom mentorsmodellen.

Skolans handlingsteori berörde både verksamhetens organisering, relationella aspekter i det kollegiala lärandet och strategier i undervisningen. Handlingsteorin är uppdelad i fyra teman enligt följande:

(1) Organisatoriska förutsättningar med mentorsmodellen: Skolan ”inledde arbetet med att skapa sex olika ämneslag; matematik, svenska, engelska, So, No och estetiska lärprocesser” för att möta krav från

omvärlden gällande lärarlegitimation. Rektor initierade vidare omorganisationen, den så kallade mentorsmodellen som förutom ämneslag innebar att pedagogerna var ”tre lärare och ett antal fritidspedagoger runt två klasser” i samma årskurs. Arbetslagen fick kontinuerligt stöd av skolpsykolog vilket också var ett nytt arbetssätt på skolan, och innehållet i dessa samtal kunde t.ex. handla om elever i behov av särskilt stöd. Positiva erfarenheter av organisationsmodellen mentorskap spreds under möten både inom och utanför kommunen, och även i sociala medier. Reflektion över utvecklingen av mentorskapet bedrevs såväl internt som med stöd av de resurser som projektet centralt ställde till förfogande.

(2) Förbättrad fysisk lärmiljö: Parallellt med organisationsförändringen genomfördes en renovering av skolans lokaler för årskurs 3–5, ”vilket utvecklade lärmiljön och möjliggjorde fler rum i rummet” (rum för genomgångar, rum för samarbete och rum för enskilt arbete). ”Detta gav goda förutsättningar för mentorskapet och det kollegiala lärandet i en ny studiemiljö.” I något klassrum införde skolan ”ett antal ståbord som varierar elevernas arbetsställning”, och ett annat exempel var ”en fritidsavdelning som (låg) i direkt anslutning till klassrummen”. Skolan menade att en varierad fysisk lärmiljö låg i linje med visionen: ”Eleven i centrum och olikheten är normen”.

(3) Kollegialt lärande genom mentorsmodellen: För att utveckla det kollegiala lärandet satsade skolan både på att skapa goda relationer och som en del ”i det ingick konflikthantering”, där skolan tog stöd utifrån i form av seminarier för hela kollegiet. ”Delaktighet bland personalen” lyftes fram, och ett exempel på det är ett internationellt matematikprojekt där en resa till Kina ingick. I denna resa var alla arbetslag representerade, och på så sätt kunde lärdomar genomsyra hela verksamheten. Ett annat exempel var ”skolans deltagande i Skolverkets matematiklyft” vars arbetsprocess, med teori och praktiska övningar prövades i undervisningen och diskuterades i arbetslagen, vilket bidrog till det kollegiala lärandet.

Skolan ville ”bli mer transparenta i skolans utvecklingsprocess”, vilket innebar att de bland annat använde sociala medier för dokumentation. Internt använde skolan kommunens obligatoriska kommunikations- och dokumentationskanal (Unikum), både för dialog mellan personal och mellan skola, vårdnadshavare och elever. Ett exempel för att underlätta samarbete var att skapa ”en gemensam mall för ämnesplaneringar i Unikum, vilket gav möjlighet till en ökad likvärdighet för eleven då vi inom Unikum kommunicerar på 'samma' språk”.

Ämneslags- och mentorsorganisationen och matematiklyftet gav större möjligheter att se varandra i arbete, vilket ökade det gemensamma lärandet därför att man kunde ”se varandra som en tillgång”. Utöver ovanstående var rektors uppsats inom rektorsutbildningen ett gemensamt redskap för lärande och gemensam syn på skolförbättringen.

(4) Stärkt stöd till elever genom mentorsmodellen: Personalen kunde styra resurser mer flexibelt tack vare att de ofta var två lärare som samarbetade i en klass samtidigt. Detta möjliggjorde både ett kritiskt samarbete sinsemellan och ett ökat individuellt stöd till eleverna, vilket låg i linje med visionen. Utöver anpassningar av stöd framhöll skolan att lektionerna blev roligare i och med att lärare fokuserade på färre ämnen och att fler pedagoger observerade eleverna i undervisningssituationen. Sammantaget upplevde skolan att detta var gynnsamt för elevernas måluppfyllelse.

”När vi är extra resurs i klassrummet så låter vi ofta resursläraren ta hand om storgruppen medan den ansvarige ämnesläraren fokuserar på de elever som har svårigheter inom ämnet.”

Trygghetsaspekter lyfts i skolans handlingsteori, och ett exempel på det var att pedagogerna avsatte tid för att lyssna på elevernas tankar om sin situation i skolan. Detta skedde bland annat vid samtal som eleven hade kontinuerligt med sin mentor. Vidare hade mentorn ”kontakten med hemmet med sina mentorselever” och höll också ”i utvecklingssamtal för dessa elever.”

Nedan redovisas hypoteser om triggers, effekter och generativa mekanismer i T-skolan programteori med stöd av analysramen if – then – because. Detta har endast skrivits ut i det första exemplet. En summerad tolkning följer i kapitel 7.3.

1.

- (IF) Rektors initiativ till organisationsmodellen mentorskap med tre lärare och ett antal fritidspedagoger på två klasser,
- (THEN) tänktes ge en lösning på problemet med lärarbehörigheten och snedfördelad arbetsbörda mellan lärare,
- (BECAUSE) därför att lärarna samarbetade i ämneslag och undervisade i färre ämnen i flera klasser, vilket i sin tur innebar att de kunde koncentrera sig på de ämnen där de hade legitimation.

”I praktiken innebär det att man är tre lärare och ett antal fritidspedagoger runt två klasser (i samma årskurs.”

Positiva biverkningar:

- Rektors initiativ till organisationsmodellen mentorskap,
- antas leda till ökad delaktighet och ansvar för undervisningen för personalen (dock ännu inte för fritidspedagoger),
- därför att alla lärare fick inflytande över undervisningen och kunde känna sig lika betydelsefulla för elevgruppen till skillnad från organisationen: klassföreståndare och resurslärare.

”När man inte längre har två klassföreståndare och en ”extra-lärare” utan en organisation där varje mentor är lika viktig och lika betydelsefull för elevgruppen så har varje mentor också lika stort inflytande och lika stort ansvar för undervisningen - ett delat helhetsansvar för elevgruppen.”

- Rektors initiativ till organisationsmodellen mentorskap,
- antogs leda till en känsla av större frihet och handlingsutrymme bland personalen,
- därför att pedagogerna inom arbetslaget flexibelt kunde ”fördela resurser och planeringstid så att det på bästa sätt gynnar eleverna” och på så sätt kunde ”resurserna utnyttjas bättre”.
- Rektors initiativ till organisationsmodellen mentorskap,
- antogs leda till ett ökat engagemang hos pedagogerna när de undervisade i ämnen de hade utbildning i,
- därför att pedagogerna kunde uppleva en känsla av kompetens och därmed ökad trygghet.

Negativa och positiva biverkningar:

- Rektors initiativ till organisationsmodellen mentorskap;
- gav upphov till irritation i delar av personalgruppen, vilka senare lämnade skolan,
- på grund av inre konflikter som uppstod bland pedagoger då invanda rutiner utmanades och förändrades.
- Rektors initiativ till organisationsmodellen mentorskap,
- ledde till upplevelse av otrygghet och konkurrens, alternativt ökat stöd och förtroende för varandra,
- därför att pedagogerna fick ökad insyn i varandras undervisning och förhållningssätt till elever.
- Rektor uppmärksammande turbulensen bland personalen,
- vilket ledde till ett gemensamt ansvar för ”att skapa goda relationer inom varje arbetslag och öka känslan av delaktighet”
- därför att pedagogerna upplevde att relationerna påverkade deras möjligheter att samarbeta.

2.

- Rektor lade ner klasskonferenser om elevers behov av stöd,
- vilket antogs leda till minskad administrativ dokumentation till förmån för förebyggande stöd,
- därför att pedagogerna fick kontinuerlig handledning i arbetslagen av skolpsykolog.

3.

- Rektor satsade på aktiviteterna konflikthantering, matematiklyft och ett internationellt matematikprojekt inklusive en resa till Kina där någon ur personalen och elev från varje arbetslag deltog.
- vilket antogs främja engagemang, samhörighet och kompetensutveckling bland personalen,
- därför att personalen involverades i gemensamma åtaganden såväl avseende relationella aspekter och elevernas kunskapsutveckling.

4.

- Rektor och skolutvecklingsgruppen kommunicerade mentorsmodellen både internt och externt,
- vilket antogs leda till tydliggörande och samsyn av idéerna bakom organisationsförändringen,
- därför att pedagogerna och vårdnadshavarna hade tillgång samma information bl.a. på skolans webbsida.

5.

- Rektor införde den obligatoriska kommunikationskanalen (Unikum),
- vilket antogs leda till ökad tydlighet vid kommunikation mellan skola och hem,
- därför att pedagogerna ökade sin förmåga att "tala med en röst" till elever och vårdnadshavare.

6.

- Rektor satsade på den fysiska miljön med mottot att olikheten är normen,
- vilket ledde till att lärmiljö och pedagogiken förändrades,
- därför att elever och pedagoger kunde variera arbetsformerna på ett optimalt sätt t.ex genomgångar, samarbete, enskilt arbete, sitta ner eller stå upp och arbeta.

”Genom att lärmiljön har förändrats har även pedagogiken förändrats. Man får ett annat förhållningssätt till eleverna.”

7.

- Rektors införande av mentorsmodellen,
- antogs leda till att ”färre elever som ”faller mellan stolarna”,
- därför att pedagoger får förutsättningar att observera eleverna i undervisningssituationen och ta tillvara detta vid utformning av undervisningen.

Positiv biverkan:

- Rektors införande av mentorsmodellen,
- antogs leda till bättre möjligheter för alla elever att lära sig,
- därför att pedagogerna utvecklade arbetsformer såsom att en ”lärare tar hand om storgruppen medan den ansvarige ämnesläraren fokuserar på de elever som har svårigheter inom ämnet”.
- Lärare satsade på ämnesplanering och ämnesutveckling för att öka måluppfyllelsen,
- vilket ledde till att de fick positiv återkoppling från eleverna,
- därför att eleverna upplevde att lektionerna blev mer varierade (enlig en elevenkät)

- Lärare lyssnade på eleverna under kontinuerliga mentorssamtal och synliggjorde elevernas röster i filmer,
- vilket antogs leda till uppskattning och en känsla av trygghet hos eleverna,
- därför att elever hade fler vuxna att vända sig till tack vare mentorsmodellen (enligt en elevenkät).

”gott klassrumsklimat och en social trygghet för den enskilda eleven”

### 7.2.2. B-skolan

B-skolan är en F-5 skola som ligger i ett område med blandad bebyggelse. I skolans lägesrapporter hördes inte rektors röst tydligt, utan istället skolutvecklingsgruppen (processledare).

Skolans vision var att utveckla ett e-bibliotek för elevproducerade digitala böcker i syfte att skrivprocessen skulle upplevas mer meningsfull för eleverna och att de skulle uppleva skrivlust, delaktighet och (vara) stolta över sina texter”. Vidare ville man utveckla pedagogiken med hjälp av genrepedagogik och kamratlärande, vilket i sin tur skulle leda till högre måluppfyllelse.

”Skapa en miljö där eleverna kan styra sitt eget lärande och kunna stödja varandra att utveckla sina texter” ”Högre måluppfyllelse på skolan”

Skolan hade identifierat följande problem: (1) Måluppfyllelsen gällande elevers skrivförmåga. (2) Behov av att utforma gemensamma arbetsmetoder på skolan. (3) Elevernas engagemang och uthållighet i skrivprocessen behövde stärkas.

För att lösa dessa problem eftersträvades att: (1) Organisera bättre förutsättningar för att öka måluppfyllelsen i ämnet svenska – skrivförmågan. (2) Utveckla kollegialt lärande och beprövad erfarenhet kring undervisning avseende elevers skrivförmåga. (3) Använda undervisningsformer som främjade elevernas skrivprocess.

Nedan redovisas hypoteser om triggers, effekter och generativa mekanismer i B-skolan programteori med stöd av analysramen if – then – because. Detta har endast skrivits ut i det första exemplet. En summerad tolkning följer i kapitel 7.3.

1.

- (IF) Skolutvecklingsgruppen introducerade ett nytt utvecklingsområde (e-bibliotek, med elevproducerade digitala böcker) och kopplade ihop det med ett redan pågående utvecklingsarbete (genrepedagogik) på skolan,
- (THEN) vilket tänktes väcka alla pedagogers engagemang,
- (BECAUSE) därför att e-biblioteket byggde vidare på tidigare utvecklingsarbete med genrepedagogik och digitala verktyg kunde främja elevernas delaktighet.

”Kan vi genom genrepedagogik och e-bibliotek skapa delaktighet bland eleverna på skolan?”

Positiv biverkan

- Pedagogernas arbete med e-bibliotek och genrepedagogik,
- antogs leda till att eleverna blev mer ihärdiga i skrivprocessen och öka måluppfyllelse i ämnet svenska,
- därför att eleverna såg det som meningsfullt att skriva när deras texter fick autentiska mottagare online.



”När elever skapar multimodala texter och delar dessa med fler mottagare än läraren, kommunicerar de helt andra upplevelser och kunskaper än tidigare. Skolarbetet får en ny mening.”

”Eleverna har också blivit mer ihärdiga i att inte nöja sig med det de har skrivit utan de har en vilja att vilja förbättra sina texter.”

”Genom att arbeta med olika Romanprojekt får eleverna en struktur över sitt skrivande och något att fylla sina böcker med i och med att det finns färdiga “mallar” att arbeta efter.”

2.

- Skolutvecklingsgruppen organiserade en struktur för utvecklingsarbetet med kontinuerliga möten för alla pedagoger i grupper ledda av processledare,
- vilket tänktes leda till gemensamma arbetsmetoder med digitala verktyg (e-biblioteket) och genrepagogik,
- därför att pedagoger fick stöd i uthållighet och lösning av problem som kunde uppkomma, samt ny personal kunde introduceras och bli delaktiga i utvecklingsarbetet i processgrupperna.

”Ett fortsatt arbete i processgrupperna är en förutsättning, då många nya pedagoger tillkommit på resans gång och för att kunna bibehålla det intresset och drivet som finns bland övriga pedagoger.”

”Ringa in problem och leda samtal har för oss processledare blivit viktigt. Det är viktigt att vara ihärdig i sitt arbete och inte ge upp när det tar emot. Det är viktigt att hela tiden se förbättringsområden och tänka agilt.”

Positiv biverkan:

- Skolans processgrupper arbetade med litteraturstudier parallellt med att de prövade arbetssätt i klassen,
- vilket antogs leda till ökad didaktisk kompetens,
- därför att pedagogerna upplevde det meningsfullt när teori och praktik kopplades samman.

”Pedagogerna har arbetat med boken 'Låt språket bära' och introducerat arbetet i respektive klass.”

Positiv biverkan:

- Skolutvecklingsgruppen utarbetade en lokal pedagogisk planering för år 2-3 med tydliga mål för skrivundervisningen,
- vilket antogs lösa problem med måluppfyllelse i ämnet svenska,
- därför att pedagogerna hade en gemensam och dokumenterad samsyn kring delmål och vad som förväntades av eleven, samt att de kunde stödja eleverna formativt på vägen mot målen.

”Vi har gjort en LPP för år 2-3 för att tydliggöra för eleven vilka mål man arbetar mot och vad som förväntas av eleven. Detta har även lett till ett formativt arbetssätt som är värdefullt för såväl elever som pedagoger.”

”Pedagogerna har också utvecklat sitt arbete med den formativa bedömningen.”

3.

- Skolutvecklingsgruppen publicerade e-biblioteket,
- vilket ledde till att ”Föräldrar tycker att det är ett spännande projekt”
- därför att vårdnadshavare kunde se arbetet utvecklas och de upplevde att lärarna engagerade sig för deras barn (förtroendefulla relationer).

4.

- Skolutvecklingsgruppen erbjöd konkret stöd i handhavande av tekniken för digitalt berättande, och fokuserade främst på ett digitalt verktyg som möjliggjorde berättande i text, bild och film,
- vilket ledde till ökad teknisk- och pedagogisk kompetens,
- därför att pedagogerna kunde därmed stödja varandra vid användning av den digitala tekniken.

”Pedagogerna har blivit mer bekväma i arbetet med de digitala verktygen.”

Positiv biverkan:

- Skolutvecklingsgruppen introducerade GoPro kameror (kan bäras på huvudet),
- vilket tänktes bidra till förbättrad uppföljning av undervisningen,
- därför att pedagogerna fick möjlighet att observera kamratsamtal kring texter, och samtidigt blev elevernas röster tillvaratagna.

”Vi har testat att både lärare och elev har haft en GoProkamera på sig under lektionstid”.

5.

- Pedagogerna eftersträvade elevers delaktighet i digitalt berättande,
- vilket antogs lösa problem med elevernas engagemang och uthållighet i skrivprocessen,
- därför att elever kunde få multimodalt stöd i skrivprocessen och att det väckte positiva känslor av att ingå i ett större sammanhang (att tillsammans utveckla ett e-bibliotek).

”De elever som har svårt att skriva kan nu även diktera in texten så att den hamnar i (appen). Detta gör att de elever som har svårt med att skriva texter kan vara delaktiga på ett helt annat sätt”.

”Det har känts viktigt att alla elever och pedagoger har känt sig delaktiga i projektet.”

### 7.2.3. R-skolan

R-skolan är en F-6 skola som ligger i ett område med blandad bebyggelse. Under projektet var rektors röst tydlig liksom skolutvecklingsgruppens (pedagoger) röster, vilka framkom i lägesrapporterna.

Skolans vision var att öka medvetenhet om den fysiska lärmiljöns betydelse för att stimulera lärande. Vidare att stimulera elevers delaktighet och inflytande så att det blev en naturlig del i skolans vardagliga arbete.

”Medvetenhet om den fysiska lärmiljöns betydelse för den pedagogiska och sociala utvecklingen. En mer stimulerande, inkluderande och utvecklande lärmiljö på skolan”.

”Elevinflytande och delaktighet blir en naturlig del i vårt vardagliga pedagogiska arbete.”

”Utveckla elevernas förmåga att arbeta i demokratiska arbetsformer och elevernas personliga ansvar.”

”Vi ville även ändra elevers förhållningssätt till varandra och kunna se sina klasskamrater som resurser i lärande situationer.”

Skolan hade identifierat följande problem: (1) Elevers delaktighet och inflytande var inte tillräckligt på skolan. (2) ”Skolans pedagoger hade inte ett gemensamt arbetssätt i arbetet med lärmiljö och inflytande.” (3) Systematiken i dokumentationen var bristfällig.

För att lösa dessa problem eftersträvades att: (1) Förbättra elevers och pedagogers medvetenhet och erfarenheter av praktisk tillämpning av elevers delaktighet och inflytande i skolan. (2) Utveckla det kollegiala lärandet. (3) Påverka elevernas förhållningssätt till varandra.

Nedan redovisas hypoteser om triggers, effekter och generativa mekanismer i R-skolan programteori med stöd av analysramen if – then – because. Detta har endast skrivits ut i det första exemplet. En summerad tolkning följer i kapitel 7.3.

1.

- (IF) Rektor tog beslut om ett utvecklingsområde,
- (THEN) det ledde till att rektor inte fick med sig hela personalen,
- (BECAUSE) därför att personalen inte var delaktiga i beslutet.

2.

- Rektor och skolutvecklingsgruppen genomförde en demokratisk process för att ta fram ett gemensamt område att utveckla på skolan,
- det ledde till att skolan ville utveckla elevers delaktighet, vilket tänktes ge en lösning på problemet med otillräckligt elevinflytande,
- på grund av att pedagogerna såg utvecklingsområdet meningsfullt (visade sig dock att de inte var helt eniga).

”Vi ställer oss frågan varför eleverna uttrycker att de inte känner nämnvärd delaktighet eller har inflytande över sin skolsituation trots att vi pedagoger upplever att de har det.”

Positiv biverkan:

- Pedagogerna (1) lyssnade på elevernas tankar och lät deras tankar påverka den pedagogiska verksamheten (2) påtalade för eleverna när de var delaktiga och hade inflytande (3) dokumenterade vad eleverna sa om delaktighet med hjälp av t.ex. film, som sedan visades för elever och pedagoger,
- vilket antogs bidra till att eleverna kunde beskriva innebörden i delaktighet,
- därför att eleverna fick konkreta upplevelser av delaktighet och de tränades i att välja, att rösta, och att reflektera över sina erfarenheter.

”på fritids finns nu en organiserad verksamhet där eleverna kan välja bland flera aktiviteter som de själva varit med och bestämt om.”

Positiv biverkan:

- Pedagogernas inriktning på delaktighet och inflytande,
- ledde till att elever initierade en gårdsfest på skolan för släkt och vänner, i syfte att samla in pengar för att rusta upp skolgården, vilket i sin tur främjade elevers medvetenhet om delaktighet,
- därför att eleverna upplevde sig erkända som medaktörer i ett gemensamt sammanhang.

”Efter önskemål från elevrådet har hela skolan planerat och genomfört en gårdsfest. Eleverna har förberett och genomfört gårdsfesten som blev en fantastisk lyckad dag. Alla föräldrar och de som ville komma var inbjudna. Pengarna som vi fick ihop kommer att gå till att förbättra utemiljön på skolgården.”

Negativ biverkan:

- Skolutvecklingsgruppens inriktning på delaktighet och inflytande och medverkan i projektet,
- ledde till motstånd bland en del pedagoger trots uppstarten där all personal hade tillfrågats i demokratiska former om vad skolan behövde utveckla,
- därför att en del pedagoger ansåg att de inte var delaktiga eller för att de såg projektet som ett krav utifrån, eller för att de upplevde innehållet som omotiverat eftersom eleverna redan hade inflytande.

”Vi har olika erfarenheter av svårigheter som har uppstått i våra processgrupper. I flera grupper har det varit en något negativ stämning. Vi tror att detta beror på att en del pedagoger upplever att någon utifrån har gett oss uppgiften som i sin tur ”kräver” att vi ska göra något utöver det vanliga arbetet och som innebär redovisningsplikt.”

3.

- Rektor organiserade utvecklingsarbetet i processgrupper med två processledare i respektive grupp, vilka ingick i skolans nya ledningsgrupp,
- det ledde till en ledningsstruktur som antogs främja alla pedagogers delaktighet och förbättrad dialog i grupperna,
- därför att processledare blev bryggan för dialog mellan rektor och samtliga pedagoger på skolan, och processledarna fick utbildning i att leda samtal med hjälp av verktyg från processledarutbildningen.

”Processledarutbildningen var en framgångsfaktor. Det är lätt annars att man rör sig på ytan”.

”Vi har haft användning av en del verktyg vi fått med oss från processledarutbildningen, t.ex. samtalsmodellen EPA” (eget tänk, tänka i par, alla).

Negativ biverkan:

- Processledare försökte att driva utvecklingen och engagera kollegor,
- vilket ledde till insikter att det var svårt att få till relevanta diskussioner kring skolans fokusområde,
- därför att det fanns motstånd i personalgruppen som behövde ventileras avseende medverkan i projektet och dess innehåll.

”Det har även varit problematiskt med inställningen till projektet bland kollegor. Alla har inte känt sig involverade och delaktiga. Detta har dragit ner på stämningen under mötestiden och startsträckan till relevanta diskussioner har ibland varit lång.”

”I något arbetslag har det uppstått diskussioner om varför vi gör detta utvecklingsarbete. Man har fått reda ut varför vi gör det, att det är för vår egen skull och många diskussioner har förts för att tydliggöra syftet.”

Positiv och negativ biverkan:

- Processledares försök att driva utvecklingen och engagera kollegor,
- ledde till upplevelser av att personer utifrån kunde ställa mer kritiska frågor än de själva kunde,
- vilket skulle kunna bero på att pedagogerna i arbetslaget hade förväntningar på invanda roller i gruppen.

”Det kan också vara hjälpsamt om man inte är processledare i sitt eget arbetslag. Man är inte objektiv när man sitter med sitt eget arbetslag eftersom man själv är en del i processen. Detta gör att man inte riktigt kan ställa de rätta frågorna eftersom man redan har någon form av förståelse för arbetet som pågår i gruppen.”

”Detta i sin tur bidrar till att man inte riktigt når ner till de djupa diskussionerna vid det kollegiala lärandet. Detta har blivit extra tydligt vid tillfällena då den centrala skolutvecklaren och doktorand har deltagit vid möten. De har kunnat ställa en annan typ av frågor än vad vi processledare gjort.”

4.

- Rektor och processgrupperna beslutade att dela upp skolans fokusområde i olika inriktningar inom det övergripande målet om delaktighet och inflytande,
- vilket tänktes fördela ansvar och bidra till engagemang,
- eftersom grupperna fick välja olika vägar och avgränsa arbetet med ansvar inom det övergripande målet.

”Efter jul (första året) har processgrupperna valt lite olika vägar utifrån våra övergripande mål.”

Positiv biverkan:

- Ledningsgruppens uppdelning i olika inriktningar inom det övergripande målet,
- påverkade behovet av att dokumentera och främja en dela-kultur sinsemellan processgrupperna,
- därför att skolans pedagoger på så sätt skulle kunna ha insyn i varandras arbete och lära av varandra.

”Det har också varit nyttigt för att vi ska kunna dela med oss till övriga pedagoger vad vi har gjort och för att söka stöttning från kollegor. Det är viktigt att få till stånd en överspridning mellan kollegor. Vad andra har gjort kan så nya frön hos övriga pedagoger.”

Positiv biverkan

- Skolutvecklingsgruppen utvecklade olika former för dokumentation t.ex.: årshjul för pedagogernas arbete, mall för kollegiala samtal, uppföljning av arbetet med enkäter, foton och filmer,
- vilket antogs förbättra systematiken i skolförbättringen,
- därför att pedagogerna fick ledstänger i arbetet och progressionen kring elevers delaktighet och inflytande synliggjordes.

”Det råder en osäkerhet kring dokumentationen och dess omfattning. Det är svårt att få till ett systematiskt kvalitetsarbete när vi inte har en tydlig dokumentation.”

”Viktigt med en gemensam dokumentmall som kan användas vid alla typer av mötessituation.”

”Projektet har bidragit till att arbetslagmötena är mer strukturerade och att det finns en tydlig agenda för vad som tas upp. Samt en protokollmall för att underlätta och tydliggöra dokumentation av olika möten.”

Positiv biverkan:

- Processledarna dokumenterade gemensamma mål och arbetets progression med en tidslinje,
- vilket blev ett stöd när man kom ur kurs eller mötte motstånd,
- därför att pedagogerna via dokumentationen blev påmind om vad som hade gjorts och vad som kunde vara nästa steg.

”Som processledare har vi erfarit att vi har ups and downs i arbetet. Det har då varit hjälpsamt att gå tillbaka till våra mål och tidslinjen för att tillsammans i arbetslaget komma i fas.”

#### 7.2.4. H-skolan

H-skolan är en F-9 skola som ligger i ett område med blandad bebyggelse. Skolan hade i projektet fokus på kommunikation, vilket antogs kunna vara en röd tråd som underlättade ett F-9-perspektiv bland alla pedagoger (tidigare hade skolan varit en F-6 skola), då de vid möten skulle blandas över stadier och årskurser. Skolan bytte rektor under projektets gång och det var processledares röster som var framträdande i lägesrapporterna.

Skolans vision var att utveckla en kultur på skolan med kollegialt lärande och ökad samsyn, som en grund för en lärande organisation, och vidare ville man främja elevinflytande. Visionen om elevinflytande nämns inte mer än i första lägesrapporten. Detta kan tolkas som att skolan behövde ordna upp sin egen professionella kultur innan elevinflytandet blev en realistisk del i programmet.

”Etablera en kultur på skolan, där kollegialt lärande blir en naturlig del.”

”Samsyn på skolan där alla vet att så här jobbar vi”

”Bygga en grund för en lärande organisation, att få till en skola där vi strävar efter att skapa 'egen' erfarenhet och gemensam prövad erfarenhet. Men vi ville även öppna upp för ett intresse för omvärldsspaning och forskning kring skolfrågor.”

”Elevinflytande på flera plan där alla elevers röster har en möjlighet att få komma till tals.”

Skolan hade identifierat följande problem: (1) Skolan hade vuxit snabbt från F-6 till en F-9 skolan. (2) Bristande kontinuitet i utvecklingsprocesser och hur pedagoger kan engageras. (3) Behov av att utveckla former för systematisk dokumentation.

”Då vår skola har vuxit snabbt under de senaste åren från att ha varit en F-6-skola till en F-9 skola känner vi behov av att hitta en röd tråd kring olika områden, till exempel hur vi kommunicerar.”

”Vår dokumentationsmall behövde förbättras så att den skulle bli lättare att använda för att beskriva vårt systematiska kvalitetsarbete i de enskilda processerna.”

För att lösa dessa problem eftersträvades att: (1) Hitta former för organisering av det kollegiala lärandet. (2) Utveckla metoder och innehåll i det kollegiala lärandet. (3) Utveckla former för dokumentation.

Nedan redovisas hypoteser om triggers, effekter och generativa mekanismer i H-skolan programteori med stöd av analysramen if – then – because. Detta har endast skrivits ut i det första exemplet. En summerad tolkning följer i kapitel 7.3.

1.

- (IF) Skolutvecklingsgruppen ville få igång ett lärande mellan pedagoger på skolan på frivillig basis, under ett gemensamt tema: kommunikation,
- (THEN) vilket tänktes få igång lärande mellan pedagoger som är verksamma på olika stadier,
- (BECAUSE) därför att pedagogerna kunde bli aktiva när de valde egna utvecklingsområden, och de uppskattade förändringsinitiativ som kom underifrån.

”Pedagogernas egen problemformulering och behov som skall styra”

”Viktigt att värna om att det ska vara individuella utvecklingsområden för att förändringsarbete måste få komma underifrån i det som pedagogerna upplever som viktigt i deras praktik. På så sätt kan elevernas vardag förbättras.”

#### Positiva och negativa biverkningar:

- Organiseringen på frivillig basis där pedagoger själva hade delat in sig i grupper och organiserat sin tid,
- ledde till att många pedagoger gick samman för att driva ett område och observera varandras undervisning,
- därför att pedagogerna som hade valt varandra troligen kände sig trygga i gruppen, och att de upplevde att de lärde sig saker som var angelägna för undervisningen.

”Många pedagoger har valt att gå samman och driva ett område och observera varandra.”

”Att jag lär mig om något jag själv och barnen har nytta av.”

#### Positiv biverkan:

- Skolutvecklingsgruppen utvecklade former för dokumentation av utvecklingsarbetet, i samverkan med övriga kollegor, såsom dagböcker för processledare och en dokumentationsmall för pedagogers individuella utvecklingsarbete,
- vilket antogs leda till att erfarenheter delades på ett effektivt sätt,
- därför att pedagogers dokumentation behövde vara enhetlig för att underlätta dess genomförande och insyn sinsemellan.

”Alla processledare har även bett pedagogerna att de ska skriva ner sin arbetsgång, reflektioner och resultat i sin dokumentationsmall.”

”Det är viktigt att få till modeller för spridning av våra erfarenheter som andra kan ta del av och i sin tur pröva, för att vi lätt ska kunna ta del av varandras resultat.”

#### Negativ biverkan:

- Skolans valda organisering på frivillig basis där pedagoger själva hade delat in sig i grupper och organiserat sin tid,
- ledde till kritik bland pedagoger (vilket observerades via en utvärderingsenkät som personalen hade besvarat)
- därför att pedagogerna saknade kontinuitet och sammanhang där ”utvecklingsarbetet integrerades med det löpande arbetet”.

#### Negativ biverkan:

- Organiseringen på frivillig basis där pedagoger själva hade delat in sig i grupper och organiserat sin tid,
- gav inte pedagogerna något flyt i utvecklingsprocessen,
- därför att pedagogerna inte fann någon tid att arbeta med projektet när det låg vid sidan av planering av undervisningen och det löpande arbetet i arbetslag.

”Svårt att hitta tid att hinna med att jobba med projektet.”

”Flera glömde bort vad de höll på med och fick inte flyt i processerna.”

#### Negativ biverkan:

- Skolutvecklingsgruppen lyckades inte engagera all personal via en organisering på frivillig basis,
- vilket ledde till att de insåg vikten av tidsplanering. överskådlig plan och målsättning,
- därför att pedagogerna upplevde att ledningen av projektets organisering, riktning och målsättningar var bristfälliga.

”långsiktig planering är viktigt i ett ledarskap”

”Vikten av struktur har blivit tydlig för oss på skolan och vi förstår att kontinuitet är en förutsättning för att utvecklingsarbetet inte ska stanna av.

2.

- Skolutvecklingsgruppen tog del av positiv återkoppling från skolmyndigheter via den centrala projektgruppen,
- vilket ledde till att de förde vidare berömmet till skolans processgrupper,
- därför att bekräftelse med stöd uppifrån kunde verka positivt för pedagogernas engagemang i utvecklingsarbetet.

”I januari startade vi en studiedag med att visa berömmet från Skolverket kring projektet, då vi tyckte att det var viktigt att visa våra kollegor att det fanns starkt stöd även uppifrån.”

3.

Under det andra året av projektet fick skolan en ny rektor. Den nya rektorn lyssnade in det pågående projekt:

- Rektor formulerade prioriterade mål tillsammans med skolutvecklingsgruppen och kopplade ihop nationella och lokala utvecklingsområden,
- vilket ledde till en avgränsning i tid och omfång kring fem utvecklingsområden,
- därför att pedagogerna efterfrågade att det löpande arbetet skulle vara sammankopplat med utvecklingsarbetet, och att utvecklingsarbetet skulle vara hanterbart tidsmässigt och innehållsmässigt.

”Vi kan koppla ihop vårt projekt med matematiklyftet att skolan jobbar åt samma håll. Någoting som förenar, gemensam riktning”

”Vi gjorde en undersökning i form av en enkät före jul där vi såg önskemål om kontinuitet och en tydligare lärande organisation där utvecklingsarbetet är integrerat med det löpande arbete”

Positiv biverkan:

- Rektor avgränsade ytterligare och ett samarbete med andra skolor inleddes kring skolförvaltningens lärplattform för elevers kunskapsutveckling,
- vilket antogs förbättra processen på skolan i riktning mot högre kvalitet avseende samverkan mellan skola och hem,
- därför att pedagogerna uppskattade kommunikation med andra skolor, då fler perspektiv på skolans utvecklingsarbete kunde erhållas.

”Vi har även startat ett samarbete, initierat av våra rektorer, med kring utveckling av lärplattformen.”

4.

- Rektor och skolutvecklare på skolan organiserade personalen i grupper med processledare,
- vilket antogs få igång det kollegiala lärandet,
- därför att pedagogerna på så sätt kunde reflektera kring erfarenheter och ge varandra stöd genom att ställa konstruktiva frågor.

”Sett att gemensamma reflektioner är betydelsefulla för hur vi ska komma vidare med vårt arbete.”



”Vi har blivit bättre på att stötta varandra och ställa frågor som leder oss framåt.”

Positiv och negativ biverkan:

- Skolledningens organisering med processledare och utvecklingspedagoger (förstelärare),
- visade sig kräva vissa förutsättningar för ledarskapet med mandat från rektor,
- därför att processledare och utvecklingspedagoger (förstelärare) hade behov av att känna acceptans från kollegor.

”Att det finns en acceptans från kolleger att låta utvecklingspedagoger hålla i utvecklingsarbetet och processledare att leda grupper.”

Negativ biverkan:

- Skolledningens organisering med processledare,
- ledde till frustration över processledares frånvaro under arbetslagsmöten där undervisning planerades,
- därför att pedagoger upplevde att processledares frånvaro från gemensam planering av undervisningen gick ut över kvalitén på lektionerna.

”Processledares frånvaro går ut över kvalitén på lektioner och arbetslagsmöten.”

Positiv biverkan:

- Skolans processledare agerade som förebilder under skolans gemensamma möten där de t.ex. berättade om egna lektionsupplägg och tog emot konstruktiv kritik av sina kollegor,
- vilket antogs leda till att alla skulle våga att dela med sig av erfarenheter,
- därför att pedagogerna kunde skolas in i hur man kan dela med sig av erfarenheter från sin undervisning.

”Få igång olika typer av diskussioner där vi skolas in i fördelar med att delge varandra”

”Berättar för hela kollegiet vad vi har prövat för att utveckla arbetet i klassrummen.”

5.

- Skolledningens deltagande i det centrala projektet,
- ledde till diskussioner kring hur skolans utvecklingsområden hängde samman med ledorden i det centrala projektet,
- därför att pedagogerna hade behov av att förstå hur skolans utvecklingsområden hängde samman med det centrala projektets ledord såsom beprövad erfarenhet och delaktighet.

”Gemensam begreppsförståelse för egen erfarenhet, prövad erfarenhet och beprövad erfarenhet”

”För det andra exemplifiering och kalibrering av skolans ämnesområden med de begrepp som projektet har som övergripande ledord.”

### 7.2.5. A-skolan

A-skolan är en 4–9 skola som ligger i ett område med blandad bebyggelse. Skolan hade under projektperioden fyra olika rektorer vilket präglade utvecklingsprocessen. I skolans första lägesrapport var det processledarnas röster som hördes, i den andra var det en ny rektor på skolan och i den tredje var det återigen processledarnas röster som framkom.

Skolans vision var att öka motivationen hos eleverna vilket i sin tur tänktes öka måluppfyllelsen. Vidare ville skolan utveckla organisationen för det kollegiala lärandet. Något som växte fram under projektet var att personalens vision och rektors vision behövde synkroniseras för att stimulera skolutveckling och främja beprövad erfarenhet.

”Mot högre motivation för lärande hos eleverna och därigenom förhoppningsvis även få ökad måluppfyllelse.”

”Nästa steg blir hur vi på ett bättre sätt kan dokumentera dessa erfarenheter för att ta det från prövad erfarenhet till beprövad erfarenhet. Här tror vi att vi behöver handledning och stöttning utifrån för att det ska bli professionellt och väl spritt i kollegiet.”

”Är det skolans vision eller är det rektors vision? ”Det där måste synkas ihop på något vis och bli ett och samma, det är då man får en effekt, annars blir det lite stillastående”.

Skolan hade identifierat följande problem: (1) Elevernas måluppfyllelse behövde öka. (2) Kollegiala möten hade för lite fokus på pedagogiska samtal. (3) Hanteringen av dokumentation var svår både avseende innehåll och tid för genomförande. (4) Att hitta riktningen vid rektorsbyten.

”Vi behöver få mer utbildning och förståelse i kollegiet för kollegialt lärande. Svårt att få fokus på de pedagogiska diskussionerna. Svårt att få en röd tråd mellan grupperna och att delge varandra upplevda erfarenheter på ett bra sätt.”

”Hur går man systematiskt från prövad erfarenhet till beprövad erfarenhet och sen vidare till en generell förändring på hela enheten?”

”Svårt att undersöka och dokumentera målen med det man ville uppnå på en lektion då man ofta hade fullt fokus på själva genomförandet. Dessutom finns det ofta lite tid efter en lektion för att sätta sig och dokumentera sina erfarenheter.”

För att lösa dessa problem eftersträvades att: (1) Utveckla undervisningsmetoder för att stärka elevernas motivation för lärande och i förlängningen öka elevernas måluppfyllelse. (2) Få igång ett kollegialt lärande med fokus på undervisningen. (3) Utveckla former för dokumentation från prövad erfarenhet till beprövad erfarenhet på skolan. (4) Synkronisering av riktningen mellan skolans ledning och personal.

Nedan redovisas hypoteser om triggers, effekter och generativa mekanismer i A-skolan programteori med stöd av analysramen if – then – because. Detta har endast skrivits ut i det första exemplet. En summerad tolkning följer i kapitel 7.3.

1.

- (IF) Skolutvecklingsgruppen involverade all personal i att välja skolans fokusområden i utvecklingsarbetet,
- (THEN) vilket ledde till en avgränsning i fyra områden under ett gemensamt område motivation som tänktes engagera alla lärare,
- (BECAUSE) därför att pedagogerna var med vid prioriteringen, och de fick välja vilken grupp de ville vara med i, samt varje grupp satte upp egna konkreta mål för respektive område.

”Kom vi gemensamt fram till att skolan skulle ha fyra olika fokusområden”.

(Valde) ”grupp beroende på det man själv kände att man ville ha som fördjupat intresseområde.”

”Varje fokusgrupp på skolan satte upp egna mer konkreta mål med sitt arbete utifrån dels skolans övergripande mål och hela projektets syfte som bas.”

Negativ biverkan:

- Skolans organisering med fyra fokusgrupper,
- tänktes engagera all personal i utvecklingsarbetet, men en av grupperna avstannade;
- därför att processledaren för gruppen blev sjukskriven och ingen annan pedagog tog över ledarskapet av gruppen.

” ¼ av skolans pedagoger har nästan hamnat utanför projektet.”

2.

- Skolutvecklingsgruppen startade processgrupper som leddes av processledare,
- vilket antogs utveckla det kollegiala lärandet från praktiska frågor till mer av pedagogiska diskussioner,
- därför att processledare fick utbildning i att leda dessa grupper.

”Skolan är organiserad i arbetslag, ett för personalen 4–6 och ett för 7–9. I projektet är dock skolan organiserad stadiövergripande”

Positiv biverkan:

- Pedagogerna diskuterade undervisningen i processgrupper och prövade idéerna i undervisningen,
- vilket antogs leda till ökad motivation och delaktighet hos eleverna, samt bidra till en likvärdig undervisning som i förlängningen kunde leda till ökad måluppfyllelse,
- därför att eleverna erbjöds möjligheter att vara kreativa, ta initiativ och bli delaktiga i en varierad undervisning som kontinuerligt utvärderades av lärarna, samt att eleverna tränades i läsförståelsestrategier i alla ämnen som en grund för lärande.

”Att vi ska ha mer kreativa, utmanande lektioner där eleverna måste tänka till och jobba med fler sinnen än tidigare.”

”Få eleverna mer delaktiga”

”Ökad läsförståelse för att höja måluppfyllelsen”

Positiv biverkan:

- Processledare kopplade samman diskussioner i processgrupperna med vad som prövades i undervisningen, dvs. kollegialt lärande med fokus på undervisningen,
- vilket antogs kunna lösa problem med elevernas måluppfyllelse,
- därför att pedagogernas egna erfarenheter från undervisningen blev utgångspunkten för det kollegiala lärandet.

”Vi har diskuterat och planerat olika områden inom resp. fokusområde som man vill prova i undervisningen. Därefter har man genomfört det i klassrummet och försökt att dokumentera sina erfarenheter. Nästa möte har man tagit med sina erfarenheter till gruppen och tillsammans diskuterat vad som gick bra, vad som behöver utvecklas och hur man kan dra lärdom av det man provat och sen gå vidare.”

Negativ biverkan:

- Den centrala projektgruppen erbjöd stöd av forskare,
  - vilket antogs driva på utvecklingen när man fick utifrånperspektiv på skolans process, det ledde dock till frustration bland skolpersonalen,
  - därför att pedagogerna på skolan upplevde otydlighet i vilket stöd de kunde få från forskare.
- ”Mötet och stödet mellan forskning och praktik har varit oklart och skapat en del frustration i kollegiet.”

3.

- Skolutvecklingsgruppen utvecklade former för dokumentation av det kollegiala lärandet,
  - vilket ledde till att processgrupperna kunde ta del av varandras arbete,
  - därför att pedagogerna hade en gemensam kommunikationskanal.
- ”Grupperna har dokumenterat sitt arbete i bloggar (i skolförvaltningens lärplattform) så att alla har kunnat ta del av respektive grupps diskussioner.”

Negativ biverkan:

- Skolutvecklingsgruppen utvecklade former för dokumentation av det kollegiala lärandet,
  - vilket ledde till utmaningar som stoppade upp utvecklingen,
  - därför att pedagogerna upplevde att de inte hade rätt förutsättningar och kompetens i hur och vad man skulle dokumentera i utvecklingsarbetet.
- ”Svårt att undersöka och dokumentera målen med det man ville uppnå på en lektion då man ofta hade fullt fokus på själva genomförandet. Dessutom finns det ofta lite tid efter en lektion för att sätta sig och dokumentera sina erfarenheter.”
- ”Lärare försöker undersöka mycket på en gång och kanske för stora områden vilket gör dokumentationen svårare.”

4.

- Skolförvaltningens rekryteringsprocess av rektor,
  - ledde till avbrott i skolans utvecklingsprocess inom projektet,
  - därför att processledare inte längre visste vilka mål som gällde i fråga om det pågående utvecklingsarbetet och processledare tappade initiativet att driva på utvecklingen i samband med rektorsrekryteringen.
- ”Vid fyra tillfällen i projektet har skolan bytt rektor. Svårt att få en röd tråd över vad skolan ska satsa på för skolutveckling.”
- ”Vi processledare fick träda tillbaka.”

Positiv och negativ biverkan:

- Pedagoger beskrev projektet för den nya rektorn,
  - vilket ledde till att rektorn fick olika bilder av dess syfte, vilket i sin tur ledde till att rektor avslutade medverkan i projektet,
  - därför att rektorn ser det meningslöst att lägga personalresurser på utvecklingsarbetet, eftersom skolan redan har all kompetens för att bedriva utveckling, dvs. stöd utifrån behövs inte.
- ”Kunskapen finns ju så det behövs inte så mycket utifrån.”
- ”Vi har börjat att organisera det kollegiala lärandet. Vi jobbar inte med processgrupper.”

5.

- Den nya rektorn formulerade mål för utvecklingsarbetet efter en kartläggning av skolans behov, cirka ett halvår efter tillträddande,
- det ledde till att processledare återinfördes och det tidigare påbörjade arbetet med kollegialt lärande fortsatte,
- därför att processledarna fick tid och mandat att driva arbetet.

(Nytt projekt) ”som nu har ärvt den här modellen med lärgrupper och processledare”.

6.

- Rektor bildade en ledningsgrupp som träffades varje vecka, där två av de tidigare processledarna ingick, (Skolan fick en ny tf. rektor, oklart vilken rektor som initierade detta),
- vilket ledde till att utvecklingsarbetet ånyo tog fart,
- därför att processledarna nu upplevde att ledning och personal har synkroniserat synen på skolans utvecklingsbehov.

”När det här är synkat, när personalen och ledningen jobbar ihop, då får man en stor effekt av det, och det har vi sett bitvis när det har varit fantastiskt kul med det här projektet faktiskt.”

### 7.2.6. S-skolan

S-skolan är en 6–9 skola som ligger i ett område med blandad bebyggelse. Rektors röst var framträdande i skolans lägesrapporter och mot slutet av projektet hördes processledares/förstelärares röster.

Skolans vision var att kvalitetssäkra 3-partskommunikationen (skola/lärare, elev, vårdnadshavare) och att främja en transparent digital dokumentation av bedömning i olika ämnen, samt att öka användningen av digitala verktyg i undervisningen.

”Eleverna blir delaktiga och medvetna i sin kunskapsutveckling genom dokumentation och utvärdering och att sätta upp egna mål.”

”Att de inte är 3-partssamtal, och det blir inte rätt information om elevernas kunskapsnivå”

”Det är viktigt att ta upp en miniminivå för lärares IT användning.”

Skolan hade identifierat följande problem: (1) ”Bristande dialog mellan lärare inför utvecklingssamtal och elevers delaktighet.” (2) Elevers delaktighet i sin egen kunskapsutveckling. (3) Lärares färdigheter avseende digitala verktyg.

För att lösa dessa problem eftersträvades att: (1) Förbättra ”kunskapsöverföring” mellan lärare och mellan lärare-elev-vårdnadshavare kring elevers kunskapsutveckling. (2) Utveckla kollegialt lärande och samsyn avseende progressionen inom olika ämnen. (3) Utveckla elevers delaktighet i sin egen kunskapsutveckling. (4) Kompetens att använda ”IT-pedagogik i klassrummet.”

Nedan redovisas hypoteser om triggers, effekter och generativa mekanismer i S-skolan programteori med stöd av analysramen if – then – because. Detta har endast skrivits ut i det första exemplet. En summerad tolkning följer i kapitel 7.3.

1.

- (IF) Rektor utsåg ett arbetslag med en processledare som deltog i skolförvaltningens projekt och tanken var att processledaren skulle sprida idéer till övriga pedagoger på skolan,

- (THEN) detta ledde dock till att rektor ändrade strategin när utvecklingen inte blev som hen hade tänkt, och istället involverades all personal,
- (BECAUSE) på grund av brist på konkreta resultat eftersom utvecklingsorganisation var sårbar och för liten för att engagera hela personalen.

”Sätta fokus på det som var tänkt”

2.

- Rektor tog över processledningen och involverade all personal med två arbetslag,
- det ledde så småningom till avgränsade utvecklingsområden och ökat engagemang,
- därför att alla pedagoger blev delaktiga och hade en tydlig inriktning med inbyggda förväntningar, samt en tidsplan.

”Vi började med pilotgrupp dvs ett arbetslag men processen för allas delaktig blev alltför lång så en ny ansats gjordes och nu är alla med.”

Positiv biverkan:

- Rektor utsåg två processledare, en till varje arbetslag på skolan,
- vilket antogs styra upp arbetet i arbetslagen avseende tid och innehåll,
- därför att processledarna hade klara förväntningar från rektors sida.

Positiv biverkan:

- Rektor förde en dialog med all personal på skolan kring mål och syfte med utvecklingsarbetet,
- vilket ledde till beslut att utveckla 3-partsdialogen med hjälp av skolförvaltningens lärplattform, och först skulle lärare utbildas och därefter skulle eleverna involveras i dokumentationen kring sin egen kunskapsutveckling,
- på så sätt fick pedagogerna en tydlig struktur över arbetet, steg för steg.

”Efter våra första möten har mål och syfte blivit tydligare, nu startar vi med lärardelen och går då in på kvalitet inom utvecklingssamtal samt kopplar detta sedan till elevernas egen dokumentation om lärande.”

3.

- Rektor prioriterade utbildning i skolförvaltningens gemensamma lärplattform,
- vilket antogs leda till ökad förmåga i kunskapsbedömning,
- därför att pedagogerna utvecklade en gemensam syn på progressionen inom respektive ämne, vilket visualiserades i matriser i lärplattformen.

”Försöker göra det tydligt att det sker en utveckling med eleverna”

”I nuläget har alla lärare lagt upp och testat kunskapsbedömning i eget ämne.”

Positiv biverkan:

- Rektors prioritering av utbildning i lärplattformens funktioner,
- antogs lösa problemet med bristande ”kunskapsöverföring” mellan de tre parterna inför utvecklingssamtal,
- därför att informationen var samlad på ett ställe och samtliga parter fick insyn och blev medvetna om respektive elevs kunskapsutveckling, vilket gjorde att eleverna upplevde sig erkända som medaktörer vid kunskapsbedömning.

”Vi har samlat allt där och har det inte utspritt.”

”Föräldrar känner att de är delaktiga på ett helt annat sätt.”

Positiv biverkan:

- Rektors prioritering av utbildning i lärplattformens funktioner,
- ledde till att pedagogerna utvecklade sin förmåga att dokumentera kunskapsbedömning på ett mer enhetligt sätt samt ökade kvalitén på utvecklingssamtalen,
- därför att pedagogerna utvecklade en gemensam vokabulär för bedömning, och de kunde ta del av varandras bedömningar.

”En gemensam vokabulär för där har vi spretat ganska mycket tidigare.”

Positiv biverkan:

- Personalens utbildning i lärplattformen,
- antogs leda till att eleverna blev delaktiga i sin egen kunskapsutveckling,
- därför att eleverna uppskattade att få träna på självvärdering i olika ämnen, vilket sparades i lärplattformen.

”På studiedagen kommer vi att följa inläggning av uppgifter för att sedan öppna informationen för elevgrupper som då kan genomföra självvärdering.”

Positiv biverkan:

- Rektor använde ett tidigare framgångsrecept med vloggar (korta filmer), och klargjorde en förväntan om vad som skulle åstadkommas,
- vilket ledde till att varje klass på skolan skapade instruktionsfilmer om hur man skulle logga in och hantera lärplattformens olika delar kring kunskapsbedömning,
- därför att pedagogerna upplevde det meningsfullt när de såg konkreta framsteg i utvecklingsarbetet och det blev genomfört därför att filmerna skulle presenteras för vårdnadshavare.

”Positiva erfarenheter från användning av v-logg (video-logg) och därför ska vi använda det även i detta projekt.”

”Det här är verklighet, vi måste göra något som ska presenteras.”

4.

- Rektor ville utveckla ”it-pedagogiken” i klassrummet,
- vilket ledde till att vloggar användes för reflektion om lärares ledarskap vid inledning av lektioner,
- därför att pedagogerna upplevde det meningsfullt att utveckla sin digitala kompetens (filma varandra) samtidigt som man arbetade med ett relevant innehåll.

”Skolans lärare indelades i lärgrupper, som fick till uppgift att spela in en vlogg om hur man startar sina första 5 minuter av en lektion.”

”Nästa konferens kommer vi att sammanfatta gemensamma/kollegiala tankar om lektionsstart. Dessa moment leds av förstelärarna på skolan.”

## 7.3. Tolkning av mekanismbilder - fallbeskrivningar

Under analysen blev två teman möjliga att forma, dvs. ledarskap och elevers delaktighet i skolförbättring. Detta kapitel tar utgångspunkt i resultatet av skolornas programteori i kapitel 7.2, för att ge en mekanismbild för varje skola (fallbeskrivningar). I nästa kapitel (7.4) redovisas en tematisk tolkning av skolornas antaganden om mekanismer samt en summering som svar på forskningsfråga 2: Hur såg skolornas programteori för skolförbättring ut? Likheter och skillnader? Vilka generativa mekanismer tänktes möjliggöra skolförbättringsprocessen, och vilka hindrade?

Nedan följer resultatet uppdelat i temat ledarskap (avsnitt 7.3.1) och därefter temat elevers delaktighet i skolförbättring (avsnitt 7.3.2).

### 7.3.1. Ledarskap

Fallbeskrivningarna avslutas med en sammanfattning av mekanismerna uppdelat i möjliggörande respektive hindrande mekanismer.

På en av skolorna (B-skolan) var rektors ledarskap inte tydligt i datan, och därför analyserades ledarskapet med tonvikt på processledare. På alla skolor, utom en (T), infördes processledare (ibland kallade utvecklingsledare eller förstelärare). Deras roller framträdde dock på olika sätt vilket beskrivs i resultatet. Temat ledarskap omfattar således såväl rektors som processledares ledarskap. Analysen visade att skolorna kunde kategoriseras i enrektorsskolor respektive flerrektorsskolor. De fyra B-, R-, S- och T-skolorna, kännetecknas av att de hade samma rektor under projektiden. A-och H-skolorna bytte rektor under perioden, A hade fyra rektorer, H hade två.

#### Enrektorsskolor

Det gemensamma för de fyra skolorna var att hela skolans personal samlades kring ett fokusområde, som ledde till konkreta förändringar. T-skolans rektor (som gick rektorsutbildningen parallellt med projektet) samlade skolans personal kring den nya organiseringen av "mentorsmodellen" som blev en röd tråd från rektors ledning till undervisningen i klassrummet. S-skolans rektor avgränsade steg för steg genom "vad, med vad och hur". Det innebar att skolans personal arbetade med intern och extern kommunikation och dokumentation i skolförvaltningens lärplattform kring bedömning av elevernas kunskapsutveckling ("3-partsamtal"). R-skolan samlades kring en gårdsfest som initierades av elever och syftade till att samla in pengar för att rusta upp skolgården. Arbetet låg i linje med skolans inriktning på elevers delaktighet och inflytande. Skolan påbörjade också ett arbete med att eleverna skulle se varandra som läresurser. En bit in i processen delades området delaktighet upp i tydligare fokusområden med avgränsat ansvar. B-skolan samlades kring utveckling av undervisningen i genrepedagogik och uppbyggnad av ett webbaserat e-bibliotek med elevproducerade digitala böcker, och det mest framträdande behovet var att utveckla lärares arbetssätt i syfte att främja elevernas skrivförmåga.

En skillnad mellan de fyra skolorna var å ena sidan betoningen på genomgripande omorganisering av läresurser och å andra sidan utveckling av arbetssätt via olika medel. Omorganiseringen (mentorsmodellen) var mest framträdande på T-skolan där motiv som lärares lika ansvar för undervisningen och att möta krav på lärarbehörighet lyftes fram, vilket också fick konsekvenser på utveckling av arbetssätt. R-skolans rektor eftersträvade att i demokratiska former finna ett gemensamt område att utveckla tillsammans med all personal. På R-skolan infördes två processledare i varje processgrupp, vilka också var representerade i en nyskapad ledningsgrupp. Uppbyggnaden av ledningsgruppen skiljde sig från T-skolan som hade en mindre ledningsgrupp. På S-skolan blev skolförvaltningens nya lärplattform ett medel för att utveckla lärares samarbete kring kunskapsbedömning. På B-skolan blev e-biblioteket ett medel för att utveckla elevernas skrivförmåga. Hur pedagogerna förväntades arbeta steg för steg var mest framträdande på S- och B-skolan.



### Flerrektorsskolor

Dessa skolors riktning var otydlig och man hade bristande kontinuitet i utvecklingsarbetet till skillnad från övriga fyra skolor. Detta visades genom att skolornas samlades kring mycket breda begrepp – motivation och kommunikation - med stort utrymme för tolkning bland pedagogerna. Dessutom var organisering och krav på ansvar och delaktighet från rektors sida otydlig, vilket visade sig på A-skolan i att en grupp lärare var helt utanför utvecklingsarbetet, och på H-skolan var organiseringen individuell och på frivillig basis, liksom val av område att utveckla. På A-skolan gjordes dock försök att samlas kring gemensamma utvecklingsområden gruppvis med målsättningar. Vid bytet av rektorer på dessa skolor tog processen på skolorna olika vägar. På H-skolan samlades skolan kring fem avgränsade områden för utvecklingsarbetet och därefter prioriterades ett område som skolan skulle börja med medan på A-skolan avstannade projektet och skolan gick tillbaka till att diskutera vad de skulle utveckla och hur de skulle arbeta. Det blev ett omtag.

### Tolkning av antagna verkande mekanismer för temat ledarskap

Nedan redovisas resultatet skolvis, med en avslutande sammanfattning av mekanismerna för varje skola uppdelat i möjliggörande respektive hindrande mekanismer.

#### T-skolan

Rektor tog beslut om en organisationsförändring, den så kallade mentorsmodellen. Detta ledde till såväl positiva som negativa effekter. Vilka mekanismer antogs ge mentorsmodellen legitimitet, trots motstånd i början?

Skolan eftersträvade att organisera bättre förutsättningar för det kollegiala lärandet och undervisningen och därmed elevers lärande. Detta gjordes genom en omorganisation av den pedagogiska personalen i ämneslag och i mentorsmodellen som möjliggjorde tvålärareskap i undervisningen. Det mest framträdande i rektors handlingsstrategi var initiativet till organisationsmodellen mentorskap, men handlingsstrategin hade flera parallella processer. Dels handlade det om att förankra mentorsmodellen via en gemensam kommunikationskanal som både skolpersonal och vårdnadshavare hade tillgång till. I och med detta antogs också pedagogerna att utveckla ett gemensamt språk i kommunikationen inom skolan och utåt. Dessutom handlade det om att uppmärksamma den turbulens som uppstod i personalen vid omorganiseringen, vilket kan tolkas som att invanda rutiner utmanades med ökad kollegial insyn och på så sätt konkurrens i undervisningen. Rektor satsade på utbildning i konflikthantering samt olika aktiviteter som samlade skolan och tänktes stärka samarbete och relationer. Rektor tog bort klasskonferenser i och med att mentorsmodellen tog över dess funktion att följa upp elevers kunskapsutveckling. Resultatet visade att initiativet till mentorsmodellen satte igång flera parallella processer. Det som gav mentorsmodellen legitimitet allteftersom var de möjliggörande mekanismerna som triggades av ledarskapet, och detta redovisas nedan under rubriken möjliggörande mekanismer.

#### Mekanismer som triggades av ledarskapet

Möjliggörande mekanismer.

- Motståndare gav upp motstånd och slutade när invanda rutiner utmanades.
- Pedagoger blev engagerade av gemensamma åtaganden och socialt stöd.
- Organisationsförändringens legitimitet och meningsfullhet ökade hos pedagogerna genom:
  - ämnesspecialisering (avgränsning) och ämnesintresse stimulerades.
  - ökad kollegial kontroll av resurserna (t.ex. flexibilitet i stöd till eleverna och innovativ organisering via mentorsorganiseringen)
  - kollegialt likavärde för undervisningen betonades (t.ex. lika ansvar och lika betydelsefull).
- Förankring hos vårdnadshavare och elever främjade förtroendefulla relationer.

Hindrande mekanismer till en början.

- Pedagogers invanda rutiner utmanades via ökad kollegial insyn och på så sätt konkurrens i undervisningen.

### B-skolan

Skolutvecklingsgruppen introducerade ett nytt utvecklingsarbete med e-bibliotek där eleverna fick publicera egenproducerade digitala böcker. Vilka mekanismer antogs göra e-biblioteket lyckosamt och bidra till elevernas ökade måluppfyllelse i skrivförmåga?

Skolan eftersträvade att öka elevernas måluppfyllelse avseende skrivförmågan genom att organisera bättre förutsättningar i undervisningen, vilket knöts samman med uppbyggnad av ett e-bibliotek. Handlingsstrategin med skolans kollegiala lärande och utveckling av undervisningen rörde sig inom detta avgränsade område. Progressionen i dess utveckling blev tydlig allteftersom elevernas e-böcker publicerades för såväl skola, elever och vårdnadshavare. Det senare kan tolkas som att vårdnadshavare upplevde att pedagogerna engagerade sig i elevernas utbildning, vilket i sin tur kunde främja förtroendefulla relationer mellan skola och hem. Skolutvecklingsgruppen introducerade arbetet kopplat till ett tidigare utvecklingsprojekt (genre-pedagogik), vilket på så sätt kunde upplevas meningsfullt för pedagogerna eftersom de byggde vidare på tidigare kunskaper. Vidare utarbetades en gemensam plan med mål för skrivutvecklingens progression, vilket kunde öka samsyn mellan pedagogerna och underlätta formativa arbetssätt i undervisningen. Processen effektiviserades med hjälp av processledare som stöttade pedagogerna i uthållighet och att lösa problem som uppstod längs vägen. Dessutom fyllde processgrupperna en funktion genom att nyanställda lärare snabbt kom in i utvecklingsarbetet. I handlingsstrategin ingick även kompetensutveckling i skrivpedagogik och handhavande av särskilt ett digitalt verktyg som hela skolan använde, vilket möjliggjorde såväl presentation i text, bild och film vid produktion av e-böckerna. Mot bakgrund av ovanstående hade pedagogerna konkreta verktyg för hur och varför de kunde arbeta i undervisningen, och reflektion kring detta kunde följas upp i processgrupperna. Pedagogerna påbörjade att filma elevpar vid arbete med kamratbedömning, och på så sätt granskades undervisningen dvs. ett erfarenhetsbaserat kollegialt lärande. Det som bidrog till utveckling av e-biblioteket och steg på väg mot elevernas ökade måluppfyllelse i skrivförmåga var följande mekanismbild som triggades av ledarskapet, enligt nedan. Inga hindrande mekanismer framkom i skolans lägesrapporter.

### Mekanismer som triggades av ledarskapet

Möjliggörande mekanismer.

- Pedagoger blev engagerade av gemensamma åtaganden (e-biblioteket).
- Pedagoger såg utvecklingsområdet som pedagogiskt innovativt.
- Pedagogerna kunde ta vara på tidigare framgångar (genrepedagogik) vilket var meningsfullt.
- Processledare effektiviserade arbetet i grupperna.
- Ämnesintresse stimulerades.
- Vårdnadshavare kunde se och uppleva att lärare engagerar sig för deras barn, vilket främjade förtroendefulla relationer.
- Pedagogerna fick viss insyn i delar av varandras undervisning via film.

### R-skolan

R-skolans rektor gjorde ett omtag efter starten och involverade hela skolan i demokratiska processer för att ringa in skolans utvecklingsområde. Vilka mekanismer antogs skapa framgång för konceptet delaktighet, trots inledande motstånd?

Skolan eftersträvade att förbättra elevers och pedagogers medvetenhet och erfarenheter av praktisk tillämpning av elevers delaktighet och inflytande i skolan, samt utveckla det kollegiala lärandet och elevers förhållningssätt till varandra. Starten i projektet började med att rektor tog beslut om ett utvecklingsområde, vilket ledde till motstånd pga. att personalen inte var delaktig. Istället gjordes ett omtag i demokratiska arbetsformer som ledde fram till skolans nya fokusområde om delaktighet, men trots det blev det negativ respons från delar av den pedagogiska personalen pga. upplevelse av meningslöst arbete

då eleverna redan ansågs delaktiga och att projektet sågs som ett omotiverat krav utifrån. En framträdande handlingsstrategi var införandet av en ny ledningsgrupp där alla processledare var delaktiga, och på så sätt eftersträvades en hög delaktighet bland personalen i ledningen, vilket kunde underlätta rektors kommunikation med processgrupperna. Ytterligare något som utmärkte skolan var handlingsstrategin att ha två processledare i varje processgrupp, vilket kan tolkas som att man ville stödja varandra. I skolans lägesrapporter framkom svårigheter att leda grupperna för att få fördjupade diskussioner, vilket kan tolkas som att arbetslagen hade invanda förväntningar på varandra, som var svåra att ändra på. Dessutom fanns det enligt ovan ett motstånd mot projektet, vilket behövde ventileras. Processledarrollen upplevdes positiv eftersom pedagogerna fick utbildning i olika verktyg som var till nytta vid samtal i grupperna. Vidare framhöll skolan vikten av dokumentation som ett medel för att få insyn i varandras undervisning och lära av varandra, hålla fast vid inriktningen och att kunna se tillbaka för att kunna ta beslut framåt. Skolan fick så småningom gemensamma positiva erfarenheter när de samlades kring en gårdsfest som hade initierats av eleverna. Den syftade till att samla in pengar för att rusta upp skolgården, och även vårdnadshavare involverades, vilka då kunde uppleva lärarnas engagemang för sina barn. Vidare ökade pedagogernas engagemang då de erbjöds viss valfrihet kanaliseras till mer avgränsade intresseområden med ett övergripande fokus på delaktighet. Resultatet visade att skolan trots motverkande mekanismer tog steg på väg mot elevers delaktighet i skolförbättring (se detta tema i resultatet), och möjliggörande mekanismer för detta summeras nedan.

### Mekanismer som triggades av ledarskapet

Möjliggörande mekanismer.

- Alla pedagoger kom till tals via ledningsstrukturen som hade förgreningar till samtliga processgrupper (delaktighet – leva som man lär).
- Pedagoger erbjöds viss valfrihet kanaliserad via olika intressen (senare i processen).
- Processledare effektiviserade arbetet i grupperna när de var två i varje grupp.
- Pedagoger upplevde dokumentationen som ett stöd i utvecklingsarbetet, bl.a. fick de på så sätt viss insyn i varandras undervisning och kunde hålla riktningen.
- Pedagoger blev engagerade av gemensamma åtaganden inom det övergripande målet kring delaktighet.

Hindrande till en början.

- Pedagoger upplevde ett meningslöst krav utifrån.
- Pedagogers invanda förväntningar på varandra utmanades då processledare infördes.

### S-skolan

Rektor introducerade utvecklingsarbetet: 3-partssamtal vid bedömning av elevers kunskapsutveckling med stöd av skolförvaltningens nya lärplattform för ändamålet. Vilka mekanismer antogs bidra till att skolan kom vidare i utvecklingen, trots inledande svårigheter i starten?

Skolan eftersträvade att förbättra “kunskapsöverföringen” mellan lärare och mellan lärare, elev och vårdnadshavare gällande elevers kunskapsutveckling. Det innebar bland annat att eleverna skulle ta en aktiv del i sin egen kunskapsutveckling och bedömning. Vidare strävade skolan efter kollegialt lärande kring ämnesprogression och samsyn kring densamma, samt att öka kompetensen i användning av digitala verktyg i undervisningen.

Utvecklingsarbetet genomfördes med stöd av skolförvaltningens nya lärplattform för kommunikation om bedömning. Till en början var rektors handlingsstrategi att involvera ett arbetslag med en processledare, utifrån idén att lärdomar skulle spridas till övriga. Så blev inte fallet, eftersom utvecklingsorganisationen var för sårbar och för liten för att engagera alla pedagoger. Istället involverades all personal i grupper med processledare, och på så sätt främjades delaktighet. Ytterligare en handlingsstrategi från rektors sida var att föra dialog med arbetslagen gällande mål och syfte med utvecklingsarbetet.

I det här sammanhanget antogs pedagoger uppskatta klargörande av utvecklingsarbetets inriktning och tydlig-görande av förväntningar på prestation inom en viss tidsram och i olika faser. Arbetet med lärplattformen förväntades också stimulera ämnesintresset, och att pedagogerna upplevde det gynnsamt att utveckla samsyn om progressionen i de olika ämnena. Handlingsstrategin att ha ämnesbedömningar på ett ställe antogs bidra till att pedagogerna kunde lära av varandra och utveckla en gemensam vokabulär vid skriftliga bedömningar. En annan handlingsstrategi var att ta vara på ett tidigare framgångsrikt arbete med korta filmer (vloggar), vilket på så sätt kunde upplevas meningsfullt för pedagogerna eftersom de byggde vidare på tidigare kunskaper, men nu med ett nytt innehåll.

Pedagoger och elever producerade filmer om hur lärplattformen kunde användas, och ett annat initiativ var att pedagogerna skulle filma varandra vid uppstart av lektioner för att diskutera ledarskap i klassrummet, varav det senare kan tolkas som ett steg mot kritiskt samarbete, med insyn i varandras undervisning. Det som bidrog till utveckling av 3-partssamtal vid kunskapsbedömning och steg på väg mot elevernas engagemang i sin egen kunskapsutveckling och bedömning var följande mekanismbild som triggades av ledarskapet, enligt nedan.

### Mekanismer som triggades av ledarskapet

Möjliggörande mekanismer.

- Alla arbetslag involverades. Pedagoger blev engagerade av gemensamma åtaganden inom det övergripande målet (3-partssamtal).
- Processledare effektiviserade arbetet i grupperna.
- Pedagogernas arbete avgränsades med klargjorda tidsmässiga förväntningar på presentation/prestation.
- Pedagogernas ämnesintresse stimulerades.
- Förankring hos vårdnadshavare och elever.
- Pedagogerna kunde ta vara på tidigare framgångar (vloggar).
- Pedagogerna fick insyn i delar av varandras undervisning via vloggar.

Hindrande mekanismer.

- Bara ett arbetslag involverades i början vilket blev en för liten utvecklingsorganisation.

### H-skolan

Skolan stod inför ett rektorsbyte, och processen var till en början individbaserad och på frivillig basis, under temat kommunikation. Vilka mekanismer antogs stimulera utvecklingen i början, varför hindrades utvecklingen och vilka mekanismer bidrog till att styra upp processen?

Skolan eftersträvade att utveckla former, metoder och innehåll i det kollegiala lärandet, och en del i detta var att förbättra systematisk dokumentation. Skolutvecklingsgruppen (utvecklingspedagoger och processledare) antog att pedagogerna skulle engageras av frivilliga utvecklingsområden, med ett innehåll som var angeläget för var och en och nära kopplat till undervisningen. Frivilligheten antogs även stimulera till utveckling när det gällde hur pedagogerna valde att gruppera sig, eftersom var och en på så sätt kunde känna sig trygga i samarbetet. Skolutvecklingsgruppen diskuterade hur den centrala inriktningen hängde samman med skolans övergripande tema som de benämnde kommunikation. De tog också initiativ till olika typer av dokumentation som ett led i att skapa enhetlighet på skolan t.ex. gällande en dokumentationsmall för pedagogernas individuella utvecklingsarbete. Tanken var att underlätta genomförandet och uppföljningen av arbetet. Detsamma gällde delning av erfarenheter från undervisningen, dvs. att skolutvecklingsgruppen modellerade hur detta kunde gå till i kollegiet. Det visade sig längre fram att handlingsstrategin på frivillig basis inte fungerade pga. otydlig riktning och målsättning och det var svårt att hitta gemensamma tider för utvecklingsarbetet.

Processledare mötte också kritik för att de var frånvarande från arbetslagens planering av undervisningen, vilket ansågs gå ut över dess kvalitet, eftersom de istället arbetade med projektet som låg parallellt med det löpande arbetet.

I slutet av projektet tillträdde en ny rektor och utvecklingen tog en annan vändning efter en tid. Rektor prioriterade och avgränsade utvecklingsarbetet, vilket antogs bli uppskattat av pedagogerna för att arbetet blev hanterbart innehållsmässigt och tidsmässigt. Ytterligare en handlingsstrategi som rektor hade var att införa grupper med processledare. Det hade visat sig att processledare behövde uppleva acceptans från kollegor, för sin roll på skolan. Resultatet visade flera hindrande mekanismer i den fas av rektorsrekrytering som skolan befann sig i under större delen av projektet. Dessutom hade kollegiet vuxit den senaste tiden när skolan hade byggts ut.

### Mekanismer som triggades av ledarskapet

Möjliggörande mekanismer.

- Pedagoger fick guidning i dokumentation.
- Pedagogernas arbete avgränsades och strukturerades med målsättningar.
- Processledare effektiviserade arbetet i grupperna.

Hindrande mekanismer

- Pedagoger valde egna områden att utveckla på frivillig basis utan klara gemensamma målsättningar.
- Pedagoger saknade kontinuitet, sammanhang och koppling till undervisningen.
- Processledare saknade mandat från rektor.

### A-skolan

Skolan bytte rektor fyra gånger under projekttiden. Utvecklingsarbetet kom igång, utvecklades i några grupper på skolan, mötte hinder, avbröts, för att senare omformas med några medtagna lärdomar från projektet. Vilka mekanismer antogs stimulera utvecklingen och vilka hindrade utvecklingen?

Skolan eftersträvade att utveckla undervisningsmetoder för att stärka elevernas motivation för lärande och i förlängningen öka elevernas måluppfyllelse. Till detta ville man koppla kollegialt lärande och utveckling av dokumentation av prövade erfarenheter i undervisningen på väg mot beprövad erfarenhet. Skolutvecklingsgruppens handlingsstrategi i uppstarten var att involvera alla skolans pedagoger i demokratiska processer för att ta beslut om skolans utvecklingsområde. På så sätt antogs alla pedagoger känna sig delaktiga, men också genom att de erbjöds viss valfrihet kanaliserad via olika intressen. Arbetet avgränsades till fyra områden, och till vardera kopplades en processgrupp ledd av en processledare. Processledningen, i kombination med att grupperna satte upp mål för arbetet som skulle prövas i undervisningen och sedan följas upp i grupperna, antogs sammantaget bidra till utveckling av undervisningen. Det kollegiala lärandet präglades av erfarenhetsbaserat lärande, vilket stöttades av den utbildning som processledarna fick. En grupp avstannade dock då processledaren blev sjukskriven och ingen annan tog över, vilket kan tolkas som att det inte fanns krav på medverkan i utvecklingsarbetet från rektors sida, eller att arbetet inte upplevdes meningsfullt.

De grupper som fortsatte utveckla det erfarenhetsbaserade lärandet, dokumenterade arbetet och delade erfarenheter i en gemensam kommunikationskanal. Dokumentationen upplevdes dock svår att hantera i förhållande till tid, innehåll och omfattning.

Efter en tid tillträdde en ny rektor och utvecklingen tog en annan vändning. Rektor ansåg det meningslöst att lägga personalresurser på utvecklingsarbetet eftersom skolan redan hade all kompetens för att

bedriva utveckling, dvs. stöd utifrån behövdes inte. Processledarna tappade initiativet att fortsätta utvecklingen på den utstakade vägen i de aktiva grupperna. Vidare ledde det till att processgrupperna lades ner på skolan och att skolans medverkan i projektet avbröts. Det blev ett omtag på skolan med kartläggning av behov i verksamheten och nya mål sattes utifrån rektors prioritering. Detta ledde i sin tur till att skolans nya utvecklingsprojekt ärvde modellen med lärgrupper och processledare.

### Mekanismer som triggades av ledarskapet

Möjliggörande mekanismer.

- Pedagoger erbjöds viss valfrihet kanaliserad via olika intressen.
- Processledare effektiviserade arbetet i grupperna.
- Pedagoger byggde vidare på erfarenheter från undervisningen (erfarenhetsbaserat lärande).
- Processledning av arbetsgrupper återupptogs efter en tids avbrott.
- Rektor och personal blev synkroniserade kring inriktning och målsättningar.

Hindrande mekanismer:

- Utvecklingsorganiseringen krympte: En del av personalen var utanför. Pedagogerna hade inga tydliga krav på deltagande.
- Processledare upplevde innehållet i stödet utifrån oklart.
- Pedagoger var osäkra kring hur och vad som borde dokumenteras i ett utvecklingsarbete.
- Processledare och pedagoger var inte synkroniserade med ny rektor om utvecklingsarbetets riktning.

### **7.3.2. Elevers delaktighet i skolförbättring**

Nedan redovisas resultatet av mekanismbilderna skolvis, för temat elevers delaktighet i skolförbättring. Mekanismerna (därför-att-satserna) hämtades från den programteoretiska analysen i kapitel 7.2. Data-materialet bedömdes inte vara tillräckligt för att dela upp handlingarna i rektor versus pedagoger. Därför analyserades de intentionella handlingarna som en relation mellan vuxen – barn. Vidare var det enbart möjligt att analysera möjliggörande mekanismer. På en av skolorna (H-skolan) var elevers delaktighet för skolförbättring inte framträdande och kunde därför inte analyseras.

Följande frågeställning guidade analysen för att ge ett delsvar på forskningsfråga 2. Vilka mekanismer antogs trigga elever att kunna och vilja delta och engagera sig i lärande?

#### T-skolan

Skolan eftersträvade att utveckla stödet till eleverna utifrån visionen att olikheten skulle vara normen. Den mest framträdande handlingsstrategin var omorganisering av pedagogresursen i den så kallade mentorsmodellen som möjliggjorde tvålärarskap i klassrummen, vilket man i sin tur antog att eleverna skulle uppskatta då de kunde få mer individuellt stöd vid behov. Mentorsmodellen innebar också att pedagogerna satsade på fördjupade ämneskunskaper eftersom de kunde koncentrera sig på de ämnen de var legitimerade i, vilket i sin tur antogs engagera eleverna eftersom de kunde erbjudas mer intressanta och varierade lektioner. En annan handlingsstrategi var skolans satsning på att utveckla den fysiska lärmiljön för att möjliggöra olika rörelsemönster, enskilt arbete, i grupp m.m. Även detta antogs uppskattas av eleverna och ge dem mer energi att lära sig eftersom de kunde mer flexibelt variera lärmiljön i termer av att stå upp, sitta ner, arbeta enskilt eller samarbeta i grupp osv. En tredje handlingsstrategi var att mentorerna hade täta individuella möten med eleverna, och att eleverna fick fler vuxna att vända sig till i och med ett delat ansvar på fler pedagoger per klass. Det i sin tur antogs bidra till elevernas upplevelse av trygghet och förtroendefulla relationer med de vuxna på skolan. På så sätt togs elevernas röster tillvara och för att kunna användas i skolförbättringen.

### Möjliggörande mekanismer

- Elevernas uppskattade extra anpassat stöd vid behov, flexibelt tillgängligt i och med tvålärareskap.
- Flexibel lärmiljö gav eleverna mer energi att lära sig.
- Eleverna upplevde trygghet i att ha några förtroendefulla relationer till pedagoger som de kunde vända sig till kontinuerligt för att bli lyssnade på.
- Elevernas röster togs tillvara i skolförbättring vilket kunde ge dem erkännande som medaktörer.

### B-skolan

Skolan eftersträvade att öka måluppfyllelsen avseende elevernas skrivförmåga. Den mest framträdande handlingsstrategin var satsningen på att skapa ett e-bibliotek med elevproducerade digitala böcker, vilket man antog att eleverna skulle uppleva meningsfullt och anstränga sig mer att förbättra sina texter, eftersom de fick autentiska mottagare för texterna, såväl andra barn som vårdnadshavare. Vidare kunde eleverna uppleva att de var delaktiga i ett större sammanhang av gemensam produktion av e-böcker. En annan handlingsstrategi var att skolan valde ett gemensamt digitalt verktyg, där eleverna hade möjlighet att uttrycka sig i såväl text, bild och film, och vidare fanns möjlighet att lyssna på sina texter och att tala in text. På så sätt kunde eleverna uppleva engagemang, framgång och delaktighet genom att det fanns flera vägar att nå målet, att producera berättelser. Ytterligare en handlingsstrategi som ingick i det kollegiala lärandet var att filma sekvenser av parvisa kamratbedömningar av varandras texter, för att följa eleverna utveckling. På så sätt togs elevernas röster tillvara för att kunna användas i skolförbättringen.

### Möjliggörande mekanismer

- Eleverna blev engagerade och upplevde det meningsfullt att ha autentiska mottagare.
- Eleverna blev engagerade av att producera något tillsammans – att ingå i ett sammanhang.
- Eleverna tränades i flera möjligheter att producera sina arbeten och kunde därigenom uppleva framgång.
- Elevernas röster togs tillvara i skolförbättring vilket kunde ge dem erkännande som medaktörer.

### R-skolan

Skolan eftersträvade att utveckla elevernas färdigheter i delaktighet samt att medvetandegöra dem om hur och när de var delaktiga. Den mest framträdande handlingsstrategin för detta var utformad i tre steg: (1) Lyssna på elevernas tankar och låta dessa påverka den pedagogiska verksamheten. (2) Påtala för eleverna när de var delaktiga och hade inflytande. (3) Dokumentera vad eleverna sa om delaktighet med hjälp av till exempel film (som sedan visades för elever och pedagoger). I och med denna träning med utgångspunkt i konkreta och synliggjorda gemensamma erfarenheter, som man reflekterade kring, antogs eleverna kunna uppleva delaktighet och medvetet sätta ord på demokratiska processerans ansvar och möjligheter. Inriktningen på delaktighet ledde till att elever föreslog en gårdsfest som involverade hela skolan i dess planering och genomförande, vilket kunde ge eleverna erkännande som medaktörer. På ovanstående sätt togs elevernas röster tillvara och användes i skolförbättringen.

### Möjliggörande mekanismer

- Eleverna tränades och medvetandegjordes om demokratiska arbetsformer för att utveckla förmåga att delta och ta ansvar i sociala sammanhang.
- Elevernas röster togs tillvara i skolförbättring vilket kunde ge dem erkännande som medaktörer.

### S-skolan

Skolan eftersträvade elevernas delaktighet och medvetenhet i egen kunskapsutveckling samt förmåga till självskattning vid bedömning i olika ämnen. Den mest framträdande handlingsstrategin var satsningen på 3-partssamtal (skola, elev, hemmet) med stöd av skolförvaltningens lärplattform, vilken samlade bedömning och kunskapsutveckling på ett ställe, med insyn för samtliga parter. Med ökad insyn och träning i självskattning antogs eleverna bli mer insatta och delaktiga i sin egen kunskapsutveckling, vilket i sin tur kunde ge eleverna erkännande som medaktörer. På ovanstående sätt togs elevernas röster tillvara och användes i skolförbättringen.

### Möjliggörande mekanismer

- Eleverna tränades och medvetandegjordes om egen kunskapsutveckling för att kvalitetssäkra dess progression.
- Elevernas röster togs tillvara i skolförbättring vilket kunde ge dem erkännande som medaktörer.

### A-skolan

Skolan eftersträvade att öka elevernas motivation, vilket i förlängningen antogs öka måluppfyllelsen. Den mest framträdande handlingsstrategin, under den tid som en del av skolans personal var med i projektet, var kollegialt lärande kopplat till undervisningen, så kallat erfarenhetsbaserat lärande. Det innebär att pedagogerna prövade arbetssätt i undervisningen och sedan reflekterade över hur det hade gått och vad som behövde utvecklas. Det eleverna kan ha upplevt via detta var hur undervisningen utvecklades i termer av ökad variation, kreativitet och möjligheter att ta egna initiativ, samt träning i läsförståelsestrategier.

### Möjliggörande mekanismer

- Eleverna tränades i t.ex. att ta egna initiativ och strategier för läsförståelse, och på så sätt kunde de uppleva ökad självständighet i lärsituationer.



## 7.4. Tematisk tolkning av skolornas mekanismbilder

I detta kapitel redovisas en tematisk tolkning av skolornas antaganden om mekanismer, relaterat till analytiska begrepp i kapitel 4 (ledarskap, praktik/lärgemenskap och skolkultur) som svar på forskningsfråga två: Hur såg skolornas programteori för skolförbättring ut? Likheter och skillnader? Vilka generativa mekanismer tänktes möjliggöra skolförbättringsprocessen, och vilka hindrade? Tolkningen byggde vidare på resultatet av fallbeskrivningarna i kapitel 7.3. Kapitlet avslutas med aspekter av begreppet skolkultur, vilket summerar och knyter ihop båda dessa teman. Mekanismerna är skrivna i kursiv text.

### 7.4.1. Ledarskap

#### Ledarskapets utvecklingsorganisering påverkade praktikgemenskapen

Gemensamt för enrektorsskolorna var bl.a. att skolorna samlades kring ett område för utveckling (mentorsmodellen, elevs delaktighet, tre-partssamtal och kunskapsbedömning samt e-bibliotek), dvs. ett *gemensamt innehåll* som var meningsfullt för all personal. För S-skolan startade dock processen med en *mindre utvecklingsorganisation*, men eftersom denna inte lyckades engagera alla i arbetet så övergick skolan till att *involvera all pedagogisk personal*. Däremot fick flerrektorsskolorna inte med sig all personal och vid rektorsbyte bromsades projektet upp på den ena skolan. Resultatet visade således att endast enrektorsskolorna lyckades påbörja en så kallad domän för gemensamt arbete, vilket kan relateras till det första kriteriet för en praktikgemenskap, motsvarande innehållsdimensionen i en lärandeprocess. Det visade sig t.ex. genom pedagogers kollektiva kompetens som utvecklades när ämnesintresse stimulerades på tre skolor (T, B och S). Slutsatsen är att ledarskap som involverade all personal i utvecklingsorganisationen var mer framgångsrik än då detta inte var fallet på flerrektorsskolorna. Ledningen samlade hela skolan vilket gjorde att pedagoger blev engagerade av *gemensamma åtaganden i ett klargjort meningsfullt sammanhang*, med gemensamma aktiviteter som upprätthåller och främjar gruppens utveckling mot gemensamma mål (community, se kapitel 4). *Graden av förhandling* varierade dock sinsemellan rektor och pedagoger vid uppstarten av projektet. Tydligast var mekanismen förhandling (i relationen rektor-personal) på R-skolan, som startade med utgångspunkt i ett problemlösningsperspektiv (se nedan).

#### Ledarskapets utgångspunkter för skolförbättring påverkade det kollegiala lärandet

Enrektorsskolor: T- och R-skolan hade ett starkt fokus på problemlösningsperspektivet (se figur 4) på förändring, men de startade arbetet på olika sätt. T-skolan startade i planering av mentorsmodellen (top-down) och landade i problemlösning (bottom-up) med ett lärande av transformativ karaktär eftersom *pedagogernas vardagsarbete var starkt påverkat* i och med den nya organiseringen, där pedagogerna fick ett gemensamt ansvar för undervisningen i ämneslag och genom mentorsorganiseringen. Ledarskapet betonade därmed kollegialt samarbete inte bara i arbetslag, utan även genom deltagande i varandras undervisning. R-skolan startade i problemlösning kring att utforska elevs delaktighet, men landade så småningom i planering när skolans utvecklingsområden avgränsades i innehåll och ansvar för att vara meningsfullt för alla pedagoger. Processen upplevdes otydlig inledningsvis och med ett lärande av ackomodativ karaktär, dvs. lärandet var utmanande och krävde kritiskt tänkande, och alla hade inte intresse av att mobilisera denna energi till en början, då området inte kändes *meningsfullt*. B- och S-skolan startade båda i planeringsperspektivet med tydlig *avgränsning för utvecklingsarbetet* (e-bibliotek respektive trepartssamtal) och en plan för arbetet stegvis. Processen kunde relateras till ett assimilativt lärande som systematiskt byggde vidare på det pedagogerna redan hade lärt sig, med andra ord kunde pedagogerna *ta vara på tidigare pedagogiska framgångar på respektive skola*. För att återgå till mekanismen *förhandling*, så pekade resultatet på att det krävdes en hög grad av förhandling sinsemellan pedagogerna på T- och R-skolan, eftersom handlingsprocessen inte var lika tydlig stegvis.

	Planeringsperspektiv på skolförbättring	Problemlösningsperspektiv på skolförbättring
T-skolan	Start	→
R-skolan	←	Start
B-skolan	Start	→
S-skolan	Start	→

Figur 4. Visar tyngdpunkten i starten - planeringsperspektiv versus problemlösningsperspektiv på förändring, samt i vilken riktning och grad som processen utvecklades, på enrektorsskolorna.

Flerrektorsskolor: H-skolans ledarskap startade i ett problemlösningsperspektiv på förändring (se figur 5) med diskussioner kring ett övergripande område för utveckling, men förändringsinitiativen stannade på individuell nivå, vilket blev en hindrande mekanism för att pedagogerna *saknade kontinuitet, sammanhang och koppling till undervisningen*. Detta förändrades dock när en ny rektor tillträdde och ett planeringsperspektiv medförde att utvecklingsområdet *avgränsades och mål tydliggjordes*. På A-skolan gjordes försök till att balansera problemlösningsperspektiv och planeringsperspektiv, men en del av skolans personal hamnade utanför projektet då krav på deltagande från ledningen var otidlig (*bristfällig utvecklingsorganisering*). Skolan bjöd dock in till delaktighet vid val av fokusområde, de skapade processgrupper med processledare, som bedrev (i de grupper som var aktiva) aktionslärande med koppling till undervisningen, dvs de *byggde vidare på tidigare erfarenheter i undervisningen*. Vid rektorsbytet avstannade dock det pågående utvecklingsarbetet, vilket blev en hindrande mekanism (*personal och rektor var inte synkroniserade kring riktningen*). Vissa lärdomar från projektet såsom processledning återupptogs dock så småningom.

	Planeringsperspektiv på skolförbättring	Problemlösningsperspektiv på skolförbättring
A-skolan	←	Start →
H-skolan	←	Start

Figur 5. Visar tyngdpunkten i starten - planeringsperspektiv versus problemlösningsperspektiv på förändring, samt i vilken riktning och grad som processen utvecklades, på flerrektorsskolorna

#### Perspektiv på skolförbättring påverkade processledarrollen

En möjliggörande mekanism för skolförbättring var: *processledare effektiviserade lärandet i grupper*. Ledarskapet innebar att processledarnas (förändringsagenternas) roll framstod som olika på skolorna i och med skillnader i betoning på planeringsperspektiv respektive problemlösningsperspektiv.

Enrektorsskolor: På R-skolan var rollen som facilitator i grupper tydligast medan den på S- och B-skolan framstod mer som expert, som skulle bidra med kunskap som andra skulle lära sig. I det ena fallet ledde processledarna utbildning kring lärportalen och i det andra leddes arbetet kring e-biblioteket med utbildning i digitala verktyg m.m. På T-skolan var processledarrollen inte framträdande, utan istället var det mentorskapsorganiseringen som fokuserades. Det var oklart om någon pedagog var processledare i dessa arbetslag.

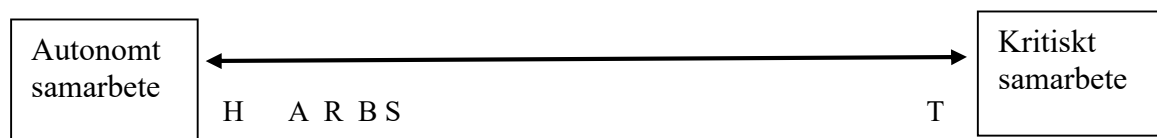
Flerrektorsskolor: På A-skolan var rollen som facilitator tydligast med erfarenhetsbaserat lärande kopplat till undervisningen medan H-skolan började i ett problemlösningsperspektiv, men på individnivå, vilket inte ledde till ett kollektivt lärande. Processledarrollen lyftes dock fram i ett senare skede på H-skolan, när en ny rektor tillträdde.

För att summera: Fem av sex skolor lyfte fram processledarrollen (inte T-skolan). Två skolor hade roller som främst kunde jämföras med facilitatorsrollen (R- och A-skolan). Två hade betoning på expertrollen (S- och B-skolan). Hur H-skolan arbetade var dock oklart, liksom om T-skolan bedrev processledning i den nya organiseringen. Däremot skapade T-skolan praktikgemenskaper med samarbete på daglig basis i ämnesundervisningen i och med den nya mentorsorganiseringen.

Även om denna mekanism lyftes fram som möjliggörande, så visade resultatet att hinder behövde förutses vid införande av processledare, t.ex. en mekanism som uppstod på R-skolan: *Pedagogers invanda förväntningar på varandra utmanades*, vilket kan relateras till motståndsmekanismer (se nedan). Ytterligare en hindrande mekanism framkom på en skola där rollen framstod som facilitator (A-skolan): *osäkerhet kring vad, hur och när dokumentation kan ske*. Att hindrande mekanismer enbart framkom på skolor där facilitatorrollen var tydligast, kan tolkas som att den rollen var mest ovan på skolorna jämfört med expertrollen.

#### Graden av kritiskt samarbete påverkade lärandets utmaning från praxis mot ny praxis

Enrektorsskolor: Vid analysen framkom att skolornas pedagoger hade *insyn i varandras undervisning i varierande grad*. På T-skolan hade pedagogerna insyn i hög grad inom mentorslagen som möjliggjorde tvålärarskap där man kunde observera varandra. På S-skolan och B-skolan hade pedagogerna delvis insyn genom att undervisningen filmades (S-skolan: vloggar, ledarskap i klassrummet, gällde alla pedagoger; B-skolan: GoPro kameror, elevers kamratlärande, oklart om detta gällde alla pedagoger). R-skolan betonade dokumentation för att ge varandra insyn i varandras undervisning. På flerrektorsskolor framkom ingen kollektiv satsning på insyn i varandras undervisning på (H- och A-skolan), även om grupper på A-skolan praktiserade erfarenhetsbaserat lärande. I figur 6 är studiens skolor placerade på en skala mellan autonomt och kritiskt samarbete.



Figur 6. Visar att T-skolan kännetecknades av kritiskt samarbete, medan övriga skolor hade dragning åt autonomt samarbete, även om flera tog steg mot kritiskt samarbete. Bokstäverna betecknar respektive skola.

Slutsatsen är att en skola (T) gick från autonomt till kritiskt samarbete i och med den nya mentorsorganiseringen, vilket medförde först hindrande mekanismer (motstånd) men senare möjliggörande mekanismer. Det kritiska samarbetet kan också bidra till att förklara den turbulens som uppstod på skolan till en början, tillsammans med det transformativa lärandet som skolan utvecklingsprocess krävde. Det är också denna skola som främst visar en process från en praxis till en ny praxis (mentorsmodellen). På alla enrektorsskolor, som involverade all personal, visades dock konkreta resultat t.ex. e-biblioteket (B), trepartssamtal och vloggar (S) samt tillvägagångssätt för att bjuda in elever till delaktighet, samt en ny ledningsstruktur (R).

På enrektorsskolor fanns det en synkroniserad vilja hos ledning och pedagoger att förbättra situationen på skolorna, dvs. att lösa de problem som skolorna lyfte fram. Med andra ord, fanns det ett *ömsesidigt*

*engagemang* vilket också visade sig i utfallet på dessa skolor. S- B- och T-skolan, som startade i planeringsperspektivet, styrde resurser och aktiviteter mot resultat som blev möjliga att observera. Detta så kallade ledarskapstryck (se kapitel 4) innebar dock olika grad av utmaning för pedagogerna i och med att skolornas processer krävde olika typer av lärande vid samarbetet sinsemellan (assimilativt vs transformativt).

#### Motståndsmekanismer triggade av ledarskapet

Motståndsmekanismer uppstod på både enrektorsskolor och flerrektorsskolor, vilka kan härledas till hindrande mekanismer som triggades av ledarskapet. Å ena sidan handlade det om olika syn mellan ledning och personal. Det gällde T-skolans organisationsförändring av personalresursen, som påverkade pedagogernas vardagsarbete genom att *invanda arbetsätt förändrades med ökad insyn i undervisningen*, till skillnad från R-skolan där omorganiseringen gällde organiseringen av ledningsgruppen. T-skolans omorganisering synliggjorde förhållningssätt till elever och förmåga att leda undervisningen, pedagogerna sinsemellan. En möjlig tolkning kan vara att det bidrog till *otrygghet och konkurrens* istället för avsikten att fördela ansvar för undervisningen och att ge stöd till varandra, vilket det också blev. Motstånd visades också genom upplevelser av *meningslöst krav på förändring utifrån* (R-skolan). Därmed påverkades ansvaret för att bidra till förändringen negativt, och personalen talade om ökad arbetsbelastning i form av ”redovisningsplikt”. På A-skolan visades motstånd i form av bristande synkronisering. Det gällde både upplevelse av *bristande synkronisering mellan stöd utifrån och skola*, och framförallt avseende *bristande synkronisering mellan rektor och pedagoger*, och hur detta bör se ut vid rektorsbyten för att få kontinuitet i skolors utvecklingsprocesser. På flerrektorsskolor visades även ett *passivt motstånd* då all personal inte var delaktig i utvecklingsarbetet.

Å andra sidan handlade det om motstånd som försvårade lärprocesser, vilket tidigare nämndes: Pedagogers *invanda förväntningar på varandra utmanades* då processledarrollen infördes (R-skolan). R-skolans process var utsträckt i tid när man skulle enas om ett utvecklingsområde. Utvecklingsområdet (elevers delaktighet) var också brett och *upplevdes meningslöst* bland en del av personalen, eftersom de ansåg att eleverna redan hade inflytande. Därmed var personalen oense om nuläget för utvecklingsområdet.

På skolor som inte beskrev konflikter (B och S) hade pedagogerna tydlig struktur kring vad som skulle göras. Skolors utvecklingsarbete var också förankrat i tidigare positiva erfarenheter såsom vloggar (S) och genrepagogik (B). I jämförelse med T-skolan så var utmaningen i lärande på dessa skolor lägre i termer av assimilativt- versus transformativt lärande, enligt ovan.

#### **7.4.2. Elevers delaktighet i skolförbättring**

Vid tolkning av temat elevers delaktighet i skolförbättring användes en modell för lärares och elevers ömsesidiga lärgemenskap (se kapitel 4), vilken kännetecknas av ett kollektivt lärande i termer av: (1) gemensam överenskommelse, (2) gemensamt engagemang i meningsskapande processer och (3) gemensam repertoar. Tre mekanismer identifierades vilka redovisas nedan (i kursiv stil).

1) Begreppet gemensam överenskommelse handlar om att elever är delaktiga i lärarnas idéer om att förbättra undervisningen, med andra ord att det finns ett klargjort medvetet gemensamt sammanhang på hela skolan. Nyckelord som framkom i analysen var: medveten om delaktighet, utifrån konkreta erfarenheter och reflektion.

Resultatet visade att enrektorsskolorna (T, B, R och S), bjöd in eleverna till delaktighet i ett sammanhang som omfattade hela skolan, vilket eleverna konkret fick uppleva via kontinuerliga erfarenheter. På T-skolan var idén bl.a. att öka elevernas trygghet genom att eleverna fick fler lärare att vända sig till i och med mentorsorganiseringen. På R-skolan var idén att medvetandegöra eleverna om just delaktighet i val

och beslut vilket bl.a. resulterade i en gårdsfest som eleverna var med och beslutade om, samt genomförde. På B-skolan blev eleverna medvetna om delaktighet genom bidrag av egenproducerade e-böcker till skolans e-bibliotek, vilket blev konkret synbart efterhand som det växte. På S-skolan var idén att medvetandegöra eleverna om delaktighet i sin egen kunskapsutveckling.

*Mekanism: Eleverna medvetandegjordes om ett större konkret sammanhang och antogs då erfara delaktighet i detta.*

Slutsats: Enrektorsskolorna samlade såväl pedagoger som elever i ett klargjort sammanhang, med det gemensamt att eleverna medvetandegjordes via konkreta erfarenheter av delaktighet på skolan. Samtidigt var det olika sammanhang som fokuserades på skolorna, vilka handlade om trygghet, undervisning och bedömning. På A-skolan saknades ett klargjort gemensamt sammanhang på hela skolan under projektiden i och med att alla inte deltog.

2) Begreppet gemensamt meningsskapande processer mellan lärare och elever handlar om någon form av förhandling dem emellan, för att utforma undervisningen på bästa sätt för eleverna. Nyckelord som framkom i analysen var: erkänd medaktör, dvs. elevers erfarenheter från undervisning togs tillvara och användes.

Resultatet visade att elever blev lyssnade på, genom att skolorna hade organiserat en struktur för detta som kopplade samman lärare och elev i ett ömsesidigt lärande. T-skolan organiserade för att kontinuerligt lyssna på varje elev via mentorsorganisationen. R-skolan utformade en struktur kring att lyssna och medvetandegöra eleverna om vad delaktighet kunde innebära utifrån elevernas konkreta erfarenheter. S-skolan påbörjade att lyssna på eleverna genom deras självvärdering av egen kunskapsutveckling i bl.a. en digital kommunikationskanal (lärplattform). A-skolan påbörjade arbetsformer där elevernas röster togs tillvara i erfarenhetsbaserat lärande om undervisningen. B-skolans elever använde en webbaserad plattform där eleverna blev medaktörer som skribenter och de kunde ta del av kamraters texter.

*Mekanism: Elever blev lyssnade på och antogs då uppleva sig som erkända medaktörer i skolförbättringen (utveckling av undervisning/lärmiljö).*

Slutsats: Skolorna lyssnade på eleverna som ett första steg för delaktighet. Eleverna blev också medaktörer på olika sätt i processen, dvs att deras tankar togs tillvara och användes – åtminstone fanns det förutsättningar för det. På R-skolan framkom ett steg häremellan (se figur 7), nämligen att eleverna fick stöd i att medvetandegöra och uttrycka sina tankar om delaktighet, dvs. reflektion om delaktighet utifrån gjorda erfarenheter. Dessutom var eleverna med om att fatta beslut om gårdsfesten och dess genomförande. Om skolornas strukturer för elevers delaktighet i skolförbättring blev dokumenterad i något policydokument där pedagogers åtaganden tydliggjordes var oklart. Alla fem skolor bjöd dock in till att lyssna mer på eleverna och de möjliggjorde ökad delaktighet för elever i skolförbättringen, därför att eleverna blev erkända medaktörer i den meningsskapande processen. Skolorna kom olika långt i processen, vilket illustreras i figur 7.

3) Begreppet gemensam repertoar av redskap handlar om att lärare och elever gemensamt utvecklar kollektiva metoder och verktyg för lärande, som bidrar till att alla elever kan vara delaktiga och uttrycka sig självständigt. Nyckelord som framkom i analysen var: självständig användning av verktyg för tanke och handling.

Resultatet visade att alla skolor påbörjade utvecklingen av en gemensam repertoar av metoder på skolan. Lärare och elever lärde tillsammans och använde metoderna och verktygen i undervisningen, mer eller mindre systematiskt.

*Mekanism: Eleverna fick träning i gemensamma metoder och antogs på så sätt kunna uttrycka sig självständigt.*

Slutsats: Skolorna tenderade att lägga vikt vid elevernas autonoma motivation, dvs. att de hade möjlighet att handla utifrån egna initiativ och drivkrafter t.ex. eftersom de möttes av varierade verktyg med möjligheter att lära på olika sätt och uttrycka sina tankar.

### 7.4.3. Summering: mekanismernas koppling till skolkultur

I detta kapitel beskrevs ovan tolkningen av temana ledarskap och elevers delaktighet i skolförbättring relaterat till analytiska begrepp i kapitel 4, som svar på forskningsfråga 2: Hur såg skolornas programteori för skolförbättring ut? Likheter och skillnader? Vilka generativa mekanismer tänktes möjliggöra skolförbättringsprocessen, och vilka hindrade? Tolkningen byggde vidare på fallbeskrivningarna i kapitel 7.3. Kapitlet summeras nedan kopplat till aspekter av begreppet skolkultur, vilka knyter ihop båda dessa teman.

Begreppet skolkultur är i denna studie indelat i tre aspekter (se kapitel 4): (1) Ledarskap och dess struktur för utvecklingsorganiseringen (2) Skolkulturens professionella orientering (kollegialt lärande), (3) Kvalitén på lärmiljön (kollektivt lärande) där pedagoger och elever tillsammans konstruerade och använde ny kunskap (lärandets karaktär). Dessa aspekter summeras nedan kopplat till mekanismer om varför processen möjliggjordes eller hindrades. (Bokstäverna inom parentes anger vilken skola).

(1) Strukturen för utvecklingsorganiseringen på enrektorsskolorna knöt för det första ihop ledningen med all pedagogisk personal i ett sammanhang. Det visades genom en gemensam målsättning som samlade hela skolan. Mekanism: *Alla pedagoger blev engagerade av gemensamma åtaganden i ett klargjort meningsfullt sammanhang*. Flerrektorsskolorna lyckades inte samla all personal. Det var flera samverkande mekanismer som hindrade processen, och huvudsakligen följande mekanism: *Personal och rektor var inte synkroniserade kring riktningen*.

För det andra visade resultatet på olika grad av förhandling på skolorna i relationen rektor och pedagoger, men också pedagoger sinsemellan. Mekanism: *förhandling mellan ledning och pedagoger och mellan pedagoger sinsemellan påverkade utvecklingsprocessen*. Resultatet pekade på att R-skolan hade en hög grad av förhandling i uppstarten av projektet, vilket blev en utdragen process, t.ex. på grund av mekanismen: *Pedagoger upplevde ett meningslöst krav utifrån*. Skolan startade i ett problemlösningssperspektiv på förändring, men landade senare i en planerad avgränsning av utvecklingsområdet. På T-skolan var det omvänt med en start som pekade på en lägre grad av förhandling i uppstarten, vilket också triggade negativa mekanismer, t.ex. *Pedagogers invanda rutiner utmanades*. Resultatet visade en hög grad av förhandling (relaterat till undervisningen) pedagoger sinsemellan på T- och R-skolan, i betydelsen att nästa steg för handling var oklar till skillnad från t.ex. S- och B-skolan, och på så sätt krävde förändringen på dessa skolor en kraftfull mobilisering av energi och vilja att lära för att förändra. På A-skolan (flerrektorsskola) förhandlades utvecklingsområdet i starten, men processen tappade i kraft när *Utvecklingsorganiseringen krympte: En del av personalen var utanför. Pedagogerna hade inga tydliga krav på deltagande*. På H-skolan var utvecklingen på individuell basis under större delen av projektet och därför var förhandling inte framträdande i skolans process.

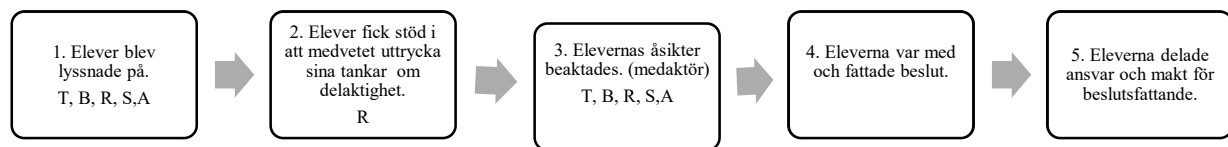
En tredje aspekt som rörde strukturer för interaktion mellan rektor och pedagogisk personal i skolornas organisering kunde kopplas till mekanismer såsom: *pedagogers ökade kollegiala kontroll av resurserna (T), kollegialt likavärde och ansvar för undervisning (T); alla pedagoger kom till tals via ledningsstrukturen som hade förgreningar till samtliga processgrupper (R) och klargjorda förväntningar på prestation (S)*. Summerat kan dessa mekanismer tolkas som mekanismtypen: *allas lika värde och medansvar*, vilka bidrog till effekter och resultat på skolorna. På B-skolan var datan oklar kring denna mekanismtyp, men skolan uppvisade ett konkret resultat.

(2) Skolkulturens professionella orientering (kollegialt lärande): Processledarrollen såg olika ut på skolorna, men inget mönster gick att se uppdelat i enrektorsskolor respektive flerrektorsskolor. Exempelvis framträdde facilitatorrollen i båda typer av skolor (R och A). Däremot visade resultatet att det lärande som krävdes, vid övergången från autonomt till *kritiskt samarbete för lärande*, på T-skolan både väckte motståndsmekanismer (se avsnitt 7.4.1) och senare möjliggörande mekanismer. Om skolan drog nytta av verktyg från processledarutbildningen var dock oklart. Resultatet visade att båda typer av processledarroller ledde fram till observerbara resultat på enrektorsskolorna, men om facilitatorrollen eller expertrollen var renodlade på skolorna var dock oklart. Dock kunde konstateras att processledarrollen lyftes fram av alla skolor (utom T) som en möjliggörande mekanism: *processledare effektiviserade lärandet i grupperna*.

(3) Kvalitén på lärmiljön, avseende pedagogers och elevers gemensamma konstruktion och användning av ny kunskap (lärandets karaktär): Resultatet visade tre mekanismer inom denna aspekt av skolkulturen, vilka triggades av vuxnas (rektor eller pedagogers) handlingar i skolan riktade till elever. (Se en översikt i bilaga 2). Att trigga följande mekanismer antogs gynna skolans utveckling av undervisningen. Det handlade om ömsesidig upplevelse av (förkortat): *medveten delaktighet, att bli lyssnad på i betydelsen erkänd medaktör, självständig användning av verktyg för att uttrycka sig*.

Processen på skolorna under projekttiden kan tolkas som en grund för fortsatt utveckling från att lyssna på elever, till att elever delar ansvar och makt för beslutsfattande. Nedan illustreras en tolkning av hur långt skolorna kom under projekttiden avseende systematiken i elevers delaktighet i skolförbättring, se figur 7. R-skolan tangerade steg 4 genom den så kallade gårdsfesten (se kap. 7.2 eller 7.3), men i analysen gick det inte att tolka med vilken systematik detta utvecklades vidare.

#### Nivåer av elevers delaktighet



Figur 7. Fritt illustrerad modell hämtad i: *Kollegialt lärande. Resan mot framtidens skola* (s. 102), av U. Blossing och A. C. Wennergren, 2019, Studentlitteratur.

*Kommentar: Bokstäverna motsvarar skolorna.*

## 7.5. Projektets programteori och påverkan på skolornas utvecklingsarbete

I detta kapitel redovisas resultatet med svar på forskningsfråga 3: Hur har projektets programteori påverkat skolornas utvecklingsarbete?

För att besvara forskningsfråga 3 jämfördes generativa mekanismer i den centrala programteorin och skolornas programteorier, i syfte att undersöka huvuddragen i hur den centrala programteorin hade påverkat skolornas utvecklingsarbete.

Det är främst fyra mekanismer som har påverkat skolornas utvecklingsarbete.

*Mekanism: De centrala inriktningsmålen antogs staga upp skolornas utvecklingsarbete.*

De centrala inriktningsmålen tycks ha varit till stöd för flertalet skolor t.ex. avseende likvärdighet, delaktighet och IKT, vilket framkommer på enrektorsskolorna, som var samlade kring ett gemensamt fokusområde (innehåll). Likvärdighet fylldes med olika innehåll såsom likvärdigt stöd till elever genom lika ansvar för undervisningen hos pedagoger (T-skolan), likvärdiga möjligheter att uttrycka sig i skrift genom digitala verktyg (B-skolan), likvärdig bedömning genom 3-partssamtal (S-skolan) och likvärdiga möjligheter för elever att vara delaktiga och förstå dess innebörd (R-skolan).

*Mekanism: Grupperna antogs erfaras att processledare effektiviserade deras arbete.*

Det mest framträdande både centralt och på skolorna var processledarfunktionen, men beroende på vilket perspektiv på förändring som skolans rektor/processledare hade, så framställdes rollen på olika sätt (facilitator vs expert). Den centrala programteorin lyfte fram facilitatorrollen och aktionsforskning (benämndes action learning i projektet). Detta var främst synligt i några av processgrupperna på A-skolan och på R-skolan. Processledare på R-skolan mötte motstånd när invanda förväntningar på varandra förändrades, och att leda kollegor visade sig inte helt enkelt. På andra skolor framstod rollen mer som expert för att ge utbildning kring lärplattform eller digitala verktyg (S- och B-skolan). Samtidigt byggde dessa skolor vidare på tidigare erfarenheter, och i den meningen kan detta sägas vara erfarenhetsbaserat lärande.

*Mekanism: Personalen antogs se fördelarna med ett utökat kritiskt samarbete.*

Den centrala programteorin lyfte fram insyn i varandras verksamheter på olika sätt, vilket kan tolkas som en strävan från autonomt till kritiskt samarbete mellan pedagogerna på respektive skola. Det visade sig bl.a. i uppmuntran att dokumentera i film som ett steg på väg till mer insyn i undervisningen. T-skolans organisering fick till följd att kritiskt samarbete utvecklades till ett bestående inslag i vardagsarbetet, men vägen dit gick via motstånd i personalen. Insyn i varandras verksamheter möjliggjordes också under projektets gemensamma seminarier och externa deltagares möjligheter att ge återkoppling (utifrånperspektiv).

*Mekanism: All personal antogs bli involverade, och därmed känna medansvar och delaktighet, i utvecklingsorganiseringen.*

Mekanismen fick genomslagskraft på enrektorsskolorna medan på flerrektorsskolorna blev alla inte involverade. Enrektorsskolorna uppvisade en gemensam målsättning, som samlade hela skolan och ledde fram till konkreta resultat.



## 8. Diskussion

I detta kapitel sammanfattas inledningsvis studiens syfte följt av en diskussion kring centrala delar i resultatet, först kring den centrala programteorin och sedan har denna satts i relation till skolornas mekanismer och studiens analytiska begrepp. Därefter följer en metoddiskussion och kapitlet avslutas med ett avsnitt om studiens kunskapsbidrag och förslag till framtida forskning.

### 8.1. Resultatdiskussion

Studien har undersökt vilka generativa mekanismer som har varit verksamma i ett kommunalt skolförbättringsprojekt som löpte under två år, och där jag själv var deltagare. På så sätt har jag haft med mig ett inifrånperspektiv från min tid som anställd skolutvecklare i kommunen och senare som forskare retrospektivt. I föreliggande studie genomfördes en rekonstruktion av sex deltagande grundskolors programteorier i förändringsarbetet, samt den centrala programteorin som omgav projektet som helhet, för att djupare förstå vad som hände och varför. Program syftar på all slags ordnad verksamhet (Ekholm & Lander, 2020). I detta fall handlade det om idéer om skolförbättring, som initierades av den centrala projektgruppen, vilka omsattes i handlingar som i sin tur avsåg att påverka skolornas förändringsprocesser. Vid analys av skolornas mekanismer i förändringsprocesserna var två teman möjliga att forma, vilka var ledarskap respektive elevers delaktighet i skolförbättring, och dessa teman knöts ihop med begreppet skolkultur (Schoen & Teddlie, 2008). Ledarskapstemat omfattade betydligt mer empiriskt material i skolornas lägesrapporter, jämfört med temat om elevers delaktighet för skolförbättring. Den centrala programteorin hade dock i likhet med skolförvaltningens fyra fokusområden tydliga inriktningsmål för både ledarskap och elevers delaktighet och inflytande. Båda temana analyserades med utgångspunkt i Wengers teori om socialt lärande i praktikgemenskaper (Wenger & Wenger-Trayner, 2015; Bernadette, 2017).

Nedan diskuteras några områden med koppling till temana ledarskap och elevers delaktighet i skolförbättring. Först diskuteras den centrala programteorin och därefter har den satts i relation till skolornas programteorier med möjliggörande och hindrande mekanismer i skolförbättringen. (Mekanismer är skrivna i kursiv stil).

#### Idéer i den centrala programteorin

Resultatet visade att den centrala programteorin hade ett starkt fokus på förändring utifrån ett problemlösningsperspektiv, vilken stagades upp av inriktningsmål samt involverade all personal på respektive skola. Tidigare forskning har visat att förändring utifrån ett problemlösningsperspektiv, bland annat innebär att pedagoger förhandlar med varandra, ledda av processledare (facilitatorer) som använder feedbackmetoder för att stödja kognitiva och emotionella förändringsprocesser (Nyvaller, 2015). Detta överensstämmer med den centrala programteorin, särskilt avseende att stödja kognitiva processer, vilket avspeglades i vad skolorna lyfte fram i sina lägesrapporter. En processledarutbildning erbjöds skolorna, vilken var präglad av uppdraget som facilitator till skillnad från expert.

Idéerna i programteorin handlade också om erfarenhetsbaserat lärande på organisations-, grupp- och individnivå, vilket hade likheter med aktionsforskning där ledning och pedagoger engagerade sig i förbättring av verksamheten med utgångspunkt i praktiken och via aktion och reflektion återförde kunskapen till praktiken (Rönnerman, 2012). På så sätt var tanken att bygga vidare på den kompetens som man hade genom att söka skapa en sammanhängande förståelse av sina värderingar och erfarenheter (Illeris, 2015).

Olika stödsatser och möten erbjöds skolornas rektorer och processledare, vilket avsåg att öka delaktighet och insyn i varandras verksamheter. Det senare kan tolkas som en strävan att gå från autonomt till kritiskt samarbete (Lander, 2007). Den centrala programteorin omfattades även av förväntningar på

rektorer och processledare att berätta om respektive skolas utvecklingsprocess, med hjälp av olika typer av dokumentation.

Resultatet visade att det främst var fyra möjliggörande mekanismer i den centrala programteorin som påverkade skolornas utvecklingsarbete (se kapitel 7.5). Två av dessa kan relateras till skolkulturens kvalitetskriterium: struktur för utvecklingsorganiseringen (*De centrala inriktningmålen antogs staga upp skolornas utvecklingsarbete; All personal antogs bli involverade, och därmed känna medansvar och delaktighet, i utvecklingsorganiseringen*), och två kan kopplas till professionell orientering (*Grupperna antogs erfarat att processledare effektiviserade deras arbete; Personalen antogs se fördelarna med ett utökat kritiskt samarbete*). Programteorin hade hög överensstämmelse med Kotters åtta-steps modell för förändring (Nordholm & Blossing, 2016), vilka beaktades innan förändringsprocessen.

### Samma ledarskapshandling triggade både positiva och negativa mekanismer

Den centrala programteorin antog att när *all personal blir involverad så upplever skolans personal medansvar och delaktighet i utvecklingsorganiseringen* (mekanism). Nedan diskuteras skolornas respons på detta.

Mekanismen triggade både möjliggörande och hindrande mekanismer på skolorna. Tidigare forskning har pekat på detta förhållande, och bland annat varnar Volkoff & Strong (2013) för att en ledarskapshandling (som så att säga erbjuds) enbart ses som möjliggörande (framgångsfaktor). Det blev positiv respons på enrektorsskolorna, men en skola (S-skolan) valde att börja med en mindre utvecklingsorganisation, vilket senare ledde till involvering av all personal när det visade sig att detta arbetssätt inte lyckades engagera alla pedagoger. En hindrande mekanismstyp uppstod således: *Bristfällig utvecklingsorganisering*, vilket särskilt var tydligt på flerrektorsskolorna, där A-skolan hade några processgrupper igång under en del av projekttiden. På H-skolan hindrades utvecklingen ytterligare genom mekanismen: *utveckling på frivillig basis utan klara gemensamma målsättningar*, vilket kan tolkas som att utvecklingen blev fragmentarisk. Det senare överensstämmer med tidigare forskning att skolors utvecklingsorganisation kan leda till just fragmentarisk utveckling, som endast tillfälligt sätter spår i den vardagliga driften (Nyvaller, 2015).

Ledarskap kräver följarskap (Söderfjäll, 2018), och som nämnts ovan så blev detta inte fallet på flerrektorsskolorna. Med Wengers teori om tre kvalitetskriterier på en praktikgemenskap, visade resultatet att alla dessa kriterier inte var på plats på flerrektorsskolorna. I synnerhet saknades en gemensam domän på dessa skolor, dvs innehållsdimensionen i lärandet (Illeris, 2015), även om drivkrafter visades hos delar av personalen på dessa skolor. På flerrektorsskolorna fanns således inte tillräcklig förmåga att svara på handling på erbjudandet från den centrala projektgruppen. Det berodde på att motverkande mekanismer uppträdde i situationen på dessa skolor enligt ovan, och tillsammans med den hindrande mekanismen: *Pedagogerna hade inga tydliga krav på deltagande* (A-skolan). Vidare hindrades utvecklingen genom att: *Processledare/pedagoger inte var synkroniserade med ny rektor om utvecklingsarbetets riktning* (A-skolan), vilket är samstämmigt med tidigare forskning dvs. att rektorsbyten påverkar skolutvecklingen och bör hanteras i en förändringsstrategi för att skapa kontinuitet i skolors processer (Hargreaves & Goodson, 2006).

Till skillnad från flerrektorsskolorna så hade enrektorsskolorna en struktur för utvecklingsorganiseringen, som knöt ihop ledningen med all personal (domän, innehållsdimension), och som ytterligare förstärktes av bl.a. mekanismen: *ämnesintresse stimulerades*, i överensstämmelse med kvalitetskriterier i en skolkultur (Schoen & Teddlie, 2008). Resultatet visade dock hindrande mekanismer även på enrektorsskolorna, t.ex. hade R-skolan en lång inledningsfas av *förhandling* om utvecklingsområdet då motverkande mekanismer triggades såsom: *Meningslöst krav på förändring utifrån*. Skolan arbetade med att förankra och skapa samförstånd kring varför utveckling av elevers delaktighet var nödvändig, i enlighet med Kotters modell för förändring (Nordholm & Blossing, 2016). Förhandlingen krävde tid för

att komma fram till vad förändringen betydde för varje individ (Salmela, 2012). Senare delades utvecklingsområdet upp i avgränsade områden där *pedagoger erbjöds viss valfrihet kanaliserad via olika intressen*, vilket blev en möjliggörande mekanism för att komma vidare i processen.

Slutsatser utifrån studiens resultat, beskrivet ovan, är således att (1) undvika mekanismerna som kan bidra till en fragmentarisk process, (2) tillgodose praktikgemenskapens samtliga tre kvalitetskriterier, (3) hantera rektorsbyten i förändringsstrategin och (4) främja en balans mellan mekanismerna förhandling och valfrihet kanaliserad till olika intressen, vilket överensstämmer med tidigare forskning, men här formulerat som mekanismer i termer av orsak och verkan mellan central programteori och responsen på skolorna.

### Processledning i olika skepnad

Den centrala programteorin antog att processledarrollen skulle effektivisera arbetet i det kollegiala lärandet i syfte att förbättra undervisningen. En processledarutbildning erbjöds därför ett antal pedagoger på respektive skola.

Resultatet visade att de flesta skolor lyfte fram processledarrollen som en möjliggörande mekanism för skolförbättring, men att rollen såg olika ut (expertroll respektive facilitator), vilket föll tillbaka på det perspektiv på förändring som skolorna utgick ifrån vid starten av projektet (se figurerna 4 och 5). Även tidigare forskning har visat på möjliggörande mekanismer vid införande av processledare. Nehez m.fl. (2017), fann åtta stycken, t.ex. ”bättre mötesstruktur, länkning mellan ledning och personal samt förbättring för barnen” (s.109), och vidare att det behövs en formell utbildning för att leda dessa lärande processer (Liljenberg, 2015; Rönnerman & Olin, 2013).

Tidigare forskning har visat att processledarrollen kan kopplas samman med ett så kallat distribuerat ledarskap, som kräver strukturer för detta samarbete t.ex. så som R-skolan organiserade det, där två processledare i varje lärgrupp ingick i ledningsgruppen. Om stödet från rektor enbart handlar om att ge förutsättningar via organisatoriska strukturer, så riskerar lärgruppernas arbete att landa i individuellt lärande och individuellt formande av ledarskapsroller, vilket i sin tur inte leder till kvalitetsförbättring av skolans hela verksamhet, menar Liljenberg (2015). R-skolan eftersträvade dock att utveckla en kommunikativ struktur från ledning till elever och tillbaka igen, vilket hade likheter med ett distribuerat ledarskap. Skolan utgick ifrån ett problembaserat perspektiv på förändring och processledarrollen hade därmed karaktären av facilitator i överensstämmelse med den centrala programteorin (liksom på A-skolan i de processgrupper som var igång där). Trots dessa förutsättningar på skolan så stötte ledningen på motstånd som försvårade lärandet. Mekanism: *Pedagogers invanda förväntningar på varandra utmanades då processledare infördes, vilket ledde till motstånd.*

Även i detta fall triggade således samma ledarskapshandling både möjliggörande och hindrande mekanismer, dvs. att leda kollegor visade sig inte helt enkelt. Ovanstående mekanism kan relateras till hur meningsskapande (sense-making) i grupper formar dess identitet på så sätt att tankesätt och handlingar utvecklas till gemensamma normer. Det kan medföra risker eftersom förväntningar på varandra kan hålla fast människor i låsta positioner. Meningsskapandet sätter därmed ljuset på emotionella aspekter i en skolutvecklingsprocess, enligt Weick m.fl. (2005). Nehez m.fl. (2017) bekräftar bilden av att hindrande mekanismer kan sättas i rörelse vid införande av processledare, vilket i den studien benämndes ”ny och oklar roll” (s 105). På A-skolan visade resultatet en annan mekanism som hindrande lärandet: *Pedagoger upplevelse av osäkerhet kring hur och vad som borde dokumenteras.*

T-skolan hade inte en organisering med processledare i ledningsgruppen på samma sätt som R-skolan, men skolans organisering av den så kallade mentorsmodellen överensstämde med kriterier för distribuerat ledarskap. Detta kunde härledas till mekanismer (se kapitel 7.3) som gav mer makt till lärare att flexibelt kunna fördela resurser i syfte att möta elevers olika behov. Vidare att alla lärare hade lika ansvar för undervisningen och därmed elevernas lärande (Liljenberg i Blossing & Wennergren, 2019).

Slutsatser, mot bakgrund av ovanstående resultat av mekanismbilden samt tidigare forskning, är att (1) tillhandahålla en formaliserad utbildning för processledare att leda processer (inklusive hur och vad som

bör dokumenteras (2) uppmärksamma meningsskapandets emotionella aspekter relaterat till processledarrollen och (3) uppmärksamma processledarrollens funktion relaterat till distribuerat ledarskap.

### Övergång från autonomt samarbete till kritiskt samarbete

Den centrala programteorin lyfte fram insyn i varandras verksamheter på olika sätt, vilket kan tolkas som en strävan från autonomt till kritiskt samarbete (Lander, 2007). Det visade sig bl.a. i uppmuntran att dokumentera i film som ett steg på väg till mer insyn i varandras undervisning.

Resultatet visade att deltagande skolor påverkades av den centrala programteorin i viss mån gällande utveckling från autonomt till kritiskt samarbete, förutom T-skolan som tog det hela vägen (se figur 6).

T-skolans omorganisering av pedagogresursen fick till följd att kritiskt samarbete utvecklades. Pedagogers *invanda rutiner utmanades via ökad kollegial insyn* och på så sätt konkurrens i undervisningen, vilket ledde till turbulens i personalen till en början. Detta kan förklaras av att mentorsmodellen förändrade pedagogernas samarbete i grunden då två pedagoger ofta förekom i samma klassrum samtidigt. Skolans väg mot kritiskt samarbete gick via hindrande mekanismer och senare möjliggörande mekanismer vilka legitimerade omorganisationen (se kapitel 7.3).

Förändringen på T-skolan kan tolkas ha varit mycket utmanande för pedagogerna, på så sätt att den krävde ett transformativt lärande (Illeris, 2015), och en omställning på kort tid. Transformativt lärande är kopplat till erfarenhet, identitet, personlig utveckling och känslomässiga aspekter, och kanske sense-making processen (Weick m.fl., 2015) inte harns med för alla, och därmed upplevdes förändringen inte meningsfull, vilket i sin tur inte väckte engagemang hos alla, utan istället motstånd. Sense-making är kopplat till problemlösningsperspektivet på förändring, men skolan startade i ett planeringsperspektiv med mycket fokus på omorganiseringen i projektets uppstart. Senare gick skolan över till ett problemlösningsperspektiv, om inte annat så för att skolan var tvungen att hantera motståndet, men också för att hantera en ny situation som pedagogerna ställdes inför.

Enrektorsskolor som inte tog upp motstånd (S- och B-skolan), utgick från ett planeringsperspektiv på förändring. I likhet med T-skolan startade de i planeringsperspektivet för förändring, men sedan såg processerna olika ut. B- och S-skolan tog tillvara tidigare framgångsfaktorer i undervisningen och la till något nytt. Detta gjordes i en steg för steg-process, och i termer av lärande kan det jämföras med ett assimilativt lärande som inte är lika utmanande som det transformativa (Illeris, 2015). Sense-making som nämnts, har flera olika funktioner, varav en är att guida handling och samverkan inom en organisation (Weick m.fl., 2015), och på dessa skolor hann pedagogerna med att skapa mening. Samtidigt kom de inte lika långt när det gällde övergången från autonomt till kritiskt samarbete.

Slutsats: För att förändring ska ske avseende att gå från en praxis till en ny så som T-skolan gjorde, så krävdes ett transformativt lärande (Illeris, 2015), men också meningsskapande processer (Weick m.fl., 2015), för att i möjligaste mån undvika hindrande mekanismer. På så sätt bör karaktären på lärandet uppmärksammas inför förändringsprocesser, och vilka möjliggörande respektive hindrande mekanismer som kan triggas igång.

### Nivåer av elevers delaktighet

Skolornas strävan att utveckla elevers delaktighet i skolförbättring synliggjordes med stöd av en modell för nivåer av elevers delaktighet (se figur 7). Resultatet pekade på att pedagogers och elevers ömsesidiga lärgemenskap (Blossing & Wennergren, 2019) kommit en bit på väg, från att lyssna på elever, till att elever delar ansvar och makt för beslutsfattande. Steg 2 (stöd till elever att medvetet uttrycka sina tankar om delaktighet) hoppades dock över av flertalet skolor, och detta steg framkom tydligt endast på en skola. Resultatet visade tre mekanismer vilka antogs engagera eleverna i delaktighet för skolförbättring (och därmed förmåga att vilja och kunna lära sig) *medveten delaktighet, att bli lyssnad på i betydelsen erkänd medaktör och självständig användning av verktyg för att uttrycka sig* (se kapitel 7.4.2, och bilaga 2).

Den centrala programteorin var främst baserad på två aspekter av skolkulturen: strukturer för utvecklingsorganiseringen och professionell orientering (kollegialt lärande). Resultatet visade dock att den centrala programteorin betonade kritisk samverkan och erfarenhetsbaserat lärande tillsammans med utbildning av processledare för att nå de effekter man hoppades på och därmed lösa de problem man såg i skolförvaltningen (se kapitel 7.1). Detta sammantaget kan tolkas som en ambition att överbrygga glappet mellan kollegiala samtal och vad som faktiskt gjordes i undervisningen. I min egen dokumentation (sekundärdata) från projektiden noterade jag att samtal fördes om just detta glapp med följande frågeställning: I hur hög grad arbetet i processgrupperna påverkade eleverna? Frågan har i tidigare forskning uppmärksammats som en akilleshäla när processledare infördes i skolverksamheten (Nehez m.fl., 2017). Samtidigt bör en ökad betoning på skolkulturen, i termer av att pedagoger och elever gemensamt konstruerar och använder ny kunskap, kunna bidra ytterligare till att glappet överbryggas. På så sätt kan det kollegiala lärandet, som Blossing och Wennergren (2019) tydliggör, vara till för elevers skull, i högre grad.

## 8.2. Metoddiskussion

I föreliggande studie baserades urvalet på skolors deltagande på frivillig basis genom att projektledare tillfrågade skolornas rektorer att medverka. Urvalet av skolorna kan därför betraktas som utvecklingsbenägna skolor, vilket har kritiserats gällande forskning inom skolförbättring (Blossing m.fl., 2007; Nyvaller, 2015). Urvalet kunde på så sätt påverka resultatet (Dimennäs, 2007). Samtidigt visade resultatet att såväl enrektorsskolor som flerrektorskolor deltog i studien, vilket har bidragit till att nyansera resultatet.

Den datainsamling som användes producerades under ett aktionsforskningsprojekt inom en skolförvaltning. Datamaterialet i denna studie utgjordes främst av lägesrapporter från skolorna, vilka samlades in vid tre tillfällen under en tvåårsperiod. Lägesrapporterna (så kallade self reports) innebar inga fasta ramar för att skriva på ett visst sätt, utan det var respondenternas uppfattningar, upplevelser och erfarenheter från skolornas egen utvecklingsprocess som efterfrågades. Skolorna skrev flera A4-sidor i varje lägesrapport och totalt har 18 texter analyserats. Som stöd för att skriva lägesrapporterna fick deltagarna frågor, se bilaga 1. Fördelen med self reports var att respondenterna gavs tid att i egen takt formulera sig kring frågeställningarna och att respondenterna inte påverkades av följdfrågor som vid en intervju. Samtidigt kan det ses som en nackdel att man som i föreliggande studie inte hade möjlighet att påverka och komplettera informationen i realtid (Dimennäs, 2007).

Min egen förståelse bidrog till insikter om projektet i förväg, vilket kan ses som både en fördel och en nackdel. Hoel (2000) har lyft frågan, om aktionsforskarens olika tolkningspositioner, om det är möjligt att ta ett utifrånperspektiv när man har ett inifrånperspektiv. Somliga menar att det är en fördel (Somekh, 2006). Jag har varit medveten om dilemmat, men samtidigt har denna studie undersökt något som vi inte talade om under projektet, nämligen generativa mekanismer, för att förstå och förklara den verklighet som jag var delaktig i (Ödman, 2017). Vidare har min handledare haft ett utifrånperspektiv på mina tolkningar och på så sätt kunnat ifrågasätta dem och bidra i analysprocessen. Därmed har dilemmat med inifrånperspektiv kunnat begränsas.

Den kritiska realismen tar avstånd från dikotomin, dvs. man avvisar argument som talar om motsättningar mellan kvantitativ och kvalitativ metod inom samhällsvetenskapen (Danermark m.fl., 2018). Brandén (2015), beskriver den kritiska realismen som fri och att vetenskapen kanske mår bra av mångfald. I överensstämmelse med detta valdes en tematisk analys (Braun & Clarke, 2006), vilket är en metod som kan användas fritt oavsett ontologisk och epistemologisk grund, och den föregicks av en narrativ analys och en programteoretisk analys. På så sätt genomfördes analysen i en trestegsprocess. Således var analysprocessen detaljerad och utdragen, och det bidrog till en hög grad av förtrogenhet med datamaterialet, vilket är en förutsättning för att genomföra analyser väl (Braun & Clarke, 2006).

Den kritiska realismen fokuserar på att analysera generativa mekanismer, och det var fruktbart att använda ramverket: if-then-because för att tolka programteorin och realiseringen av skolornas rationella

argument. Analysen kan synas vara mycket detaljrik, men tvingar forskaren att upprepade gånger formulera sina antaganden och tolkningar. Precisionen ökas, vilket även innebär att möjligheten för andras kritiska granskning ökar.

### 8.3. Studiens kunskapsbidrag

Fynden i studien belyser generativa mekanismer som bör förutses både i termer av att uppmuntra mekanismer som främjar handling i riktning mot uppsatta mål (möjliggörande), och att avvärja mekanismer som hindrar skolförbättring. Detta kan i sin tur bidra till att öka skolverksamhetens handlingsberedskap, och medvetenhet om att samma ledarskapshandlingar kan trigga både möjliggörande och hindrande mekanismer hos dem som erfar densamma, och i förlängningen till att de mål man hoppas på, uppnås.

Verksamhetslogik (programlogik, dvs. hur verksamheten passar ihop, ofta visualiserat i sekvenser av input, till exempel resurser och aktiviteter, som leder till utfall), kan kompletteras med programteori med förklaringar om vad som kan hända eller har hänt i en process och varför, genom att identifiera vilka mekanismer som är igång (Astbury & Leeuw, 2010). Föreliggande studie har använt en metodologi som kan vara användbar i detta sammanhang.

Resultatet kan inspirera vid uppstart av nya aktionsforskningsprojekt med en överbyggnad i form av en central projektgrupp i en skolförvaltning, vilket var fallet i projektet som föreliggande studie bygger på. Exempelvis kan studiens fallbeskrivningar bidra till samtal om generativa mekanismer, vilket kan bidra till att förutse system av möjliggörande och hindrande mekanismer. I inledningen tog jag upp att aktionsforskning kan behöva kompletteras med ett systemperspektiv för att leda till skolförbättring, enligt Håkansson och Sundberg (2016). System i det här sammanhanget är relaterad till skolornas mekanism-bild med koppling till skolkultur (se kapitel 7.4.3).

### 8.4. Förslag på vidare forskning

Vidare forskning av generativa mekanismer föreslås avseende elevers delaktighet i skolförbättring, eftersom underlaget i denna studie var begränsat, och för att bidra till forskning när det gäller skolors väg till högre nivåer av elevers delaktighet (se figur 7).

Ytterligare ett förslag är att vidare undersöka generativa mekanismer i skolornas process från autonomt till kritiskt samarbete, för att ge fler bilder av hur denna process kan se ut och varför processen triggar möjliggörande eller hindrande mekanismer.

## Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber.
- Astbury, B., & Leeuw, F. L. (2010). Unpacking Black Boxes: Mechanisms and Theory Building in Evaluation. *American Journal of Evaluation*. 2010;31(3):363-381.  
doi:10.1177/1098214010371972
- Bernadette, M. (2017). What is a community of practice? I J. McDonald, A. Cater-Steel (Red.), *Communities of Practice. Facilitating social learning in higher education*. (s. 3-25). Springer Verlag.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-10-2879-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2879-3_1)
- Bhaskar, R. (1978). *A Realist Theory of Science*. Harvester Press.
- Birnik, H. (2010). *Handledande samtal*. Studentlitteratur.
- Bjørndahl, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Liber.
- Blom, B., & Morén, S. (2015). *Teori för socialt arbete*. Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling. Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 153-174.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T., & Söderström, Å. (2007). *Evaluering av "Kunnskapsloftet - fra ord til handling*. Avdelningen för utbildningsvetenskap. Karlstad universitet.
- Blossing, U., & Wennergren, A. C. (2019). *Kollegialt lärande. Resan mot framtidens skola*. Studentlitteratur.
- Brandén, H. (2015). *Kritisk realism*. Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings universitet.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Routledge.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2006). Staying Critical. Educational Action Research. Connecting research and practice for professionals and communities. *Educational action research*, 13:3 (347-358) DOI: 10.1080/09650790500200296
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Cater, Å. (2015). Att intervju barn. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 68-80). Liber.
- Christensen, G. (2012). *Psykologins vetenskapsteori*. Studentlitteratur.
- Clandinin, D., & Caine, V. (2008). Narrative Inquiry. I L. M. Given (Red.). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. (s. 542-545). SAGE Publications.  
<http://dx.doi.org/10.4135/9781412963909.n275>
- Cregård, A. (2000). *Förvaltningschefers styrning. En studie av praktik och representation i skolans värld*. (Gothenburg Studies in School of Public Administration, Förvaltningshögskolan) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive.  
<http://hdl.handle.net/2077/17429>

- Cummings, S., Bridgman, T., & Brown, K. G. (2016). Unfreezing change as three steps: Rethinking Kurt Lewin's legacy for change management. *Human Relations*, 69(1), 33–60. <https://doi.org/10.1177/0018726715577707>
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J.C. (2018). *Att förklara samhället*. Studentlitteratur.
- Dimenäs, J. (Red.). (2007). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Liber.
- Ehren, M. C. M., Leeuw, F. L., & Scheerens, J. (2005). On the Impact of the Dutch Educational Supervision Act: Analyzing Assumptions Concerning the Inspection of Primary Education. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 60–76. <https://doi.org/10.1177/1098214004273182>
- Ekhholm, M., & Lander, R. (2020). *Nya utvärderingspraktikan*. Rev. uppl. Ekhholm & Lander (1993) Utvärderingspraktikan. Att utvärdera skolans verksamhet. Liber AB. [rolf.lander@ped.gu.se](mailto:rolf.lander@ped.gu.se).
- Ellström, E., & Ellström, P-E., (2014). Learning outcomes of a work-based training programme: The significance of managerial support. *European Journal of training and development*. Vol. 38 Nr. 3, s. 180-197. <https://doi.org/10.1108/EJTD-09-2013-0103>
- Elo, S., Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*. 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eriksson, M. (2011). *Nya Skolans självvärdering – att förstå och genomföra lokal utvärdering* (2 uppl.). GME förlag AB.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Norstedts Juridik AB.
- Franke, A. (2011). *Praktikhandledning – att låta lära och att lära ut*. Studentlitteratur.
- Franson, L. (2016). *Rektors pedagogiska ledarskap. En studie om förutsättningar, realisering och förmåga*. [Licentiat-uppsats, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/51276>
- Føllesdal, D., Walløe, L., & Elster, J. (2001). *Argumentationsteori, språk och vetenskapsfilosofi* (3 uppl.). Thales.
- Granberg, O., & Ohlsson, J. (2014). *Från lärandet loopar till lärande organisationer*. Studentlitteratur.
- Gustafsson, J-E., Lander, R., & Myrberg, E. (2014). Inspections of Swedish schools: A critical reflection on intended effects, causal mechanisms and methods, *Education Inquiry*, 5:4, DOI: [10.3402/edui.v5.23862](https://doi.org/10.3402/edui.v5.23862)
- Hadfield, M. (2012). Becoming critical again: Reconnecting critical social theory with the practice of action research. *Educational Action Research*, 20(4), 571–585. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.727647>
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Non-sustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3–41. <https://doi.org/10.1177/0013161X05277975>
- Hesslefors, E., & Lander, R. (2012). *Laboratory for dialogue. Program theory for a course about dialogue and mediation in international conflicts*. Folke Bernadotte-akademin and the Departement of Education and Special Education: University of Gothenburg.
- Hoel, T. L. (2000). *Forskning i eget klasserom: noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter*. Nordisk forening for pedagogisk forskning.



- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling: forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Natur & Kultur.
- Illeris, K. (2015). *Lärande*. Studentlitteratur.
- Jacobsson, K. (2017). *Processer och motorer i lokalt skolförbättringsarbete*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-48175>
- Jarl, M., Blossing, U., & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång. Strategier för en likvärdig skola*. Natur och kultur.
- Joiner, B., & Josephs, S. (2008). Leadership agility: five levels of mastery for anticipating and initiating change. *Strategic direction*, 24:10. <https://doi.org/10.1108/sd.2008.05624jae.001>
- Kalleberg, R. (1992). Konstruktiv samhällsvetenskap. I J. Holmer, B. Starrin (Red). *Deltagarorienterad forskning* (s. 27-50). Studentlitteratur.
- Lander, R. (2001). Management of educational innovation. *The International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Vol. 3.5, article 21. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02341-X>
- Lander, R. (2007). Analyser av skolors anda. I C. Einarsson, C. Hammar, G. Jedeskog, T. Lindberg, M. Samuelsson (Red): *Det enkla är det sköna – en vänbok till Kjell Granström*. (s. 145-162). Skapande Vetande nr 53. Linköpings universitet.
- Lander, R. (2009). *En särskild rektorsutbildning i Göteborg 2006 – 2008*. Arbetsrapport. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Lander, R., & Rosén, M. (2021). *Sambandsanalyser. Enkla statistiska metoder och exempel*. [Manuskript under arbete]. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Larsson, P., & Löwstedt, J. (2014). *Strategier och förändringsmyter - ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Studentlitteratur.
- Liljenberg, M. (2015). *Distributed leadership in local school organisations working for school improvement?* (Gothenburg Studies in Sociology, 58) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/39407>
- Michaels, C.F. (2003). Affordances: Four Points of Debate, *Ecological Psychology*, 15:2(135-148), DOI: [10.1207/S15326969ECO1502\\_3](https://doi.org/10.1207/S15326969ECO1502_3)
- Nehez, J., Gyllander Torkildsen, L., Lander, R., Olin, A., & Blossing, U. (2017). *På väg mot uppdrags- och processdrivna organisationer*. RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 12. <http://hdl.handle.net/2077/52289>
- Noffke, S. E. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. I S. E. Noffke, B. Somekh, (Red.). *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (s. 6-23). SAGE Publications Inc.
- Nordholm, D., & Blossing, U. (2016). Designing temporary systems: Exploring local school improvement intensions in the Swedish context. *Journal of Educational change*, 15(57-75). <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9211-z>
- Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B., & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Lärarförbundet.
- Nyvaller, M. (2015). *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande besök utifrån aktör-nätverksteori* (Gothenburg Studies in educational sciences 372) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/38862>

- Olin, A., & Yngvesson, L. (2016). Aktionsforskning som systematiskt kvalitetsarbete – från modell till förhållningssätt. I K. Rönnerman, A. Olin, E. Moksnes Furu, A-C. Wennergren. *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap*. RIPS: Rapport från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 11. <http://hdl.handle.net/2077/46268>
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. SAGE Publication.
- Pawson, R., & Tilley, N. (2001). Realistic evaluation bloodlines. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 317–324. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(01\)00141-2](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(01)00141-2)
- Pozzi, G., Pigni, F., & Vitari, C. (2014). Affordance theory in the IS discipline: a review and synthesis of the literature. *Twentieth Americas Conference on Information Systems, Savannah, 2014: 1-2*.
- Psykologiguiden. (2021, 31 maj). *Kognitiv dissonans*. <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=kognitiv%20dissonans>
- Riessman, C. K. (2005). Narrative Analysis. I *Narrative, Memory & Everyday Life* (s. 1-7). University of Huddersfield. Hämtad 23 maj, 2021, från <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/4920/>
- Rönnerman, K. (Red.). (2012). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., Furu, E. M., & Salo, P. (Red.). (2008). *Nurturing praxis: Action research in partnership between school and university in a nordic light*. Sense Publications.
- Rönnerman, K., & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4).
- Rönnerman, K., Olin, A., Furu, E. M., & Wennergren, A-C. (2016). *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap*. RIPS: Rapport från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 11. Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/46268>
- Rönnerman, K., & Salo, P. (Red.). (2014). *Lost in practice. Transforming Nordic educational action research*. Brill-Sense.
- Salmela, S. (2012). *Leda förändring genom relationer, processer och kultur*. [Doktorsavhandling, Åbo akademi]. Åbo akademi university. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202002145483>
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153, DOI: [10.1080/09243450802095278](https://doi.org/10.1080/09243450802095278)
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Open University Press.
- Steinmetz, G. (1998). Critical Realism and Historical Sociology. A Review Article. *Comparative Studies in Society and History*, 40(1), 170-186. <http://www.jstor.org/stable/179393>
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17-31). Liber.
- Söderfjäll, S. (2018). *En liten bok om ledarskap*. Type and tell.
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Liber.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Open University Press.
- Van Wijngaarden, E., Van Der Meide, H., & Dahlberg, K. (2017). Researching Health Care as a Meaningful Practice: Toward a Nondualistic View on Evidence for Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 27(11), 1738–1747. <https://doi.org/10.1177/1049732317711133>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet.

- Volkoff, O., & Strong, D. (2013). Critical Realism and Affordances: Theorizing It-Associated Organizational Change Processes. *MIS Quarterly*, 37(3), 819-834. <http://www.jstor.org/stable/43826002>
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice – a brief introduction*. Hämtad 23 maj 2021 från <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Wennergren, A-C., & Blossing, U. (2015) Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 47-59. DOI: [10.1080/00313831.2015.1066441](https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066441)
- Woolfolk, A., & Karlberg, M. (2015). *Pedagogisk psykologi*. Pearson Education Limited.
- Ödman, P-J. (2017). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Studentlitteratur.

# Bilaga 1: Frågor som stöd till skolornas lägesrapporter

## Skolornas rapport nummer ett

Frågor som stöd till rapport och presentation:

En beskrivning av projektarbetets syfte och mål övergripande och konkret (utifrån fokusområde som har ringats in).

Hur är arbetet kopplat till styrdokument?

En beskrivning av genomförandefasen.

En analys\* av några av de erfarenheter och lärdomar som projektet har givit er

(chef, pedagoger, elever/barn)

(\*Analys ex. sammanfattning, klassificering, jämförelse, tydliga mönster, förklaring av orsaker till dessa mönster och en bedömning av vad det lett till).

Nedan följer ett antal stödfrågor till text och presentation. Se frågorna som ett stöd.

Beskriv kort enheten:

Fokusområden:

Vad har fokuserats på enheten?

Varför var detta viktigt?

Vilka frågor sökte ni svar på?

Organisering för lärande (processgrupperna / kollegialt lärande):

Hur har organisationen hjälpt er att få svar på era frågor?

Beskriv framgångsfaktorer inom arbetet i processgrupperna.

Beskriv dilemman inom arbetet i processgrupperna.

Vilken form av stöd finns på olika nivåer i organisationen? (till chef, pedagoger/lärare, barn/elever).

Vilka resultat, lärdomar och effekter har utvecklingsarbetet haft?

Vilken dokumentation har använts för att visa effekterna?

Vilka erfarenheter gjorde ni? Vilka lärdomar drog ni? Vad fungerade bra? Dilemman?

Hur kan lärdomar användas i nya sammanhang?

Vilka förändringar kommer ni att ta med er framöver i den ordinarie verksamheten?

Vad görs annorlunda idag jämfört med innan projektet? (samverkan, organisering av lärsituationer, arbetssätt för att möta barn och elevers olikheter osv.)

Vad har ni slutat att göra?

Hur har teori/forskning producerats/använts i projektet?

Vilka förändringar upplever ni i pedagogrollen?

Hur syns barn/elevinflytande i verksamheten?

Hur tas barnens/elevernas åsikter tillvara i verksamheten?

Vad vet barnen/eleverna om förändringsarbetet? Hur har det synliggjorts för dem?

Hur kan det se ut när digitala lärverktyg stödjer barn och elevers delaktighet i lärande och gemenskap.

Visa gärna en konkret situation med bild eller film. Gärna en film som kan laddas på webbsidan.

## Skolornas rapport nummer två

Frågor som stöd till rapport och presentation

Bakgrund

Vilket var utgångsläget för aktionen/förändringsarbetet vid årsskiftet?

### Planering

Vad ville ni ytterligare förändra och förbättra?

Vad ville ni uppnå eller åstadkomma?

Använde ni någon litteratur/teori som stöd? Vad?

### Aktion

Vad har ni gjort sen årsskiftet?

När och var har ni gjort detta? Hur har ni gjort?

Varför har ni gjort som ni har gjort? Kopplingar till styrdokument, erfarenhet, forskning.

### Observationer

Hur har ni samlat information om vad som har skett?

Beskriv ”utvecklingsresan”. Fanns det tillfällen då arbetet stoppades upp? Vad gjorde ni för att komma vidare?

### Resultat

Hur har ni lyckats? Hur vet ni att en förbättring har skett?

Hur fungerar det kollegiala lärandet?

Ge exempel på synliga resultat i barn/elevgrupper?

Ge exempel på hur pedagogers förmåga att möta barn och elevers olikheter har utvecklats?

### Reflektioner

Vad har ni lärt av aktionen/förändringsarbetet?

Har ni hittat och synliggjort någon beprövad erfarenhet? Ge exempel.

Vilken typ av ledarskap behövs för att leda systematisk skolutveckling?

### Framåt

Hur fortsätter ni utvecklingen framåt?

Hur sprider ni era erfarenheter till andra?

Hur lär ni av andras erfarenheter? Ge exempel.

### Skolornas rapport nummer tre

Frågor som stöd:

Beskriv och illustrera skolans utvecklingsresa: före, under resan och nästa önskade steg.

Vilka händelser/insikter har ändrat riktningen?

Vad har gjort skillnad?

Hur beskriver barn- elever förändringar som har skett? Hur märks det?

Beskriv skillnader kring hur enheten tar sig an nya utmaningar/förändringar förut –nu?

Beskriv ”instrument” förmågor som stödjer skolan att kunna hantera förändringar.

Hur ser er aktionsförmåga ut nu?

Samla exempel / case som illustrerar effekter i praktiken.

Beskriv effekter i barn- elevgrupp.

Ge exempel på hur effekter har varit till nytta för elev i behov av särskilt stöd.

### Framåt

Hur fortsätter ni utvecklingen framåt?

Hur sprider ni era erfarenheter till andra?

Hur lär ni av andras erfarenheter? Ge exempel.

Ev. behov av stöd ...?

## Bilaga 2: Pedagogers och elevers ömsesidiga lärgemenskap

Elevers upplevelse av:	Gemensam överenskommelse.	Gemensamma meningsskapande processer	Gemensam repertoar av redskap
T-skolan	Klargjort medvetet gemensamt sammanhang på hela skolan.	Engagemang och erkännande som medaktörer, med tillit till egen förmåga.  Eleverna hade förutsättningar att bli erkända medaktörer genom skolans struktur för att lyssna på eleverna.  Elevernas engagemang och vilja att lära ökade när intressant innehåll erbjöds av ämneskunniga lärare.	Handlingsutrymme genom självständig användning av kollektiva redskap för lärande.  Elevers flexibilitet i rörelsemönster gynnade flexibilitet i lärande när den fysiska miljön erbjöd variation.
B-skolan	Eleverna medvetandegjordes om sitt bidrag i ett större sammanhang när deras e-böcker synliggjordes konkret på en webbsida (E-biblioteket)	Elever hade förutsättningar att bli erkända som medaktörer och skribenter, genom samproduktionen i e-biblioteket.  Engagemang stimulerades när de hade verkliga mottagare av egenproducerade e-böcker.	Eleverna fick träning i skrivprocessen och fick varierade möjligheter att självständigt uttrycka sig bl.a. med hjälp av digitala verktyg för att bidra till e-biblioteket.  För att undersöka kamratlärande användes GoPro-kameror.
R-skolan	Inbjudan att ta en del av det konkreta ansvaret för gårdsfesten, och utifrån den medvetandegjordes innebörden av delaktighet genom reflektion om densamma.	Eleverna hade förutsättningar att bli erkända medaktörer genom skolans struktur för att lyssna på eleverna, där de fick lära sig att vara delaktiga.  Elevers engagemang stimulerades när de hade verkliga mottagare för gårdsfesten.	Elever fick träning i demokratiska arbetsformer som främjade självständigt tänkande och förmåga att uttrycka sig om delaktighet.  För att undersöka elevers delaktighet användes bl.a film.
S-skolan	Eleverna stimulerades att ta nästa steg i kunskapsutvecklingen när de blev medvetna om sina konkreta resultat. (Lärportalen)	Eleverna hade förutsättningar att bli erkända medaktörer vid kunskapsbedömning vilket kunde stimulera till högre ansträngning (meningsfullt).  Elevers kontinuerliga engagemang för skolarbetet stimulerades när flera hade insyn över deras kunskapsutveckling (vårdnadshavare) via en gemensam lärportal.	Eleverna fick träning i självvärdering av egen kunskapsutveckling för att främja självständigt deltagande i egen kunskapsutveckling och förmåga att uttrycka sig om densamma.
A-skolan		Eleverna hade förutsättningar att bli erkända medaktörer genom att deras röster togs tillvara i erfarenhetsbaserat lärande om undervisningen.  Elevernas engagemang stimulerades genom undervisning som bjöd in till att ta egna initiativ.	Elever fick träning i läsförståelsestrategier och fick varierade möjligheter att självständigt uttrycka sig och ta initiativ bl.a. med hjälp av digitala verktyg.

*Kommentar:* Fritt från: Blossing & Wennergren (2019) samt Wennergren & Blossing (2015).