

Skolutveckling som gemensamt projekt

Att organisera för och genomföra
professionsdriven skolutveckling

Åsa Hirsh &
Mikael Segolsson (red.)



Innehåll

Inledning

1. Professionsdriven skolutveckling och senare års svenska skolreformer *Åsa Hirsh & Mikael Segolsson*
2. Att organisera för och leda skolutveckling: Junedalsmodellen från ett följeforskarperspektiv *Åsa Hirsh*
3. Att organisera för och leda skolutvecklingsperspektiv mot beprövad erfarenhet: Rektors perspektiv *Irena Hanzek*
4. Att leda systematiskt kollegialt lärande: Mellanledares perspektiv *Karin Jardmo, Petter Wiklander, Annika Svensson, Christina Arvidsson & Anette Karlsson*
5. Kollegiets erfarenheter av att delta i systematiskt kollaborativt lärande: Ett följeforskningsperspektiv. *Mikael Segolsson*
6. Pedagogiska lärgrupper för ett systematiskt kollaborativt lärande: Aktionsforskning i ämnet Idrott och hälsa *Petter Wiklander*
7. Att analysera och förändra aspekter av undervisningen, del I: Att synliggöra målen *Karin Jardmo & Annika Svensson*

8. Att analysera och förändra aspekter av undervisningen,
del II: Elevernas syn på återkoppling *Christina Arvidsson
& Anette Karlsson*
9. Klassrumsobservationer: Ett sätt att skapa kollegialt
granskande samtal om undervisningspraktiken *Karin
Jardmo*
10. Elevtexter *Ylvali, Gustav, Carl & Anna*
11. Avslutande reflektioner *Åsa Hirsh & Mikael Segolsson*

Inledning

Kapitlen i denna bok beskriver olika aspekter av ett skolutvecklingsprojekt som pågått mellan 2015 och 2017 på en lokal skola i Jönköpings kommun. I denna korta inledning berättar vi om projektets tillkomst och sammanhang, och avslutar därefter med att kortfattat beskriva de olika kapitlens innehåll.

Skolan som är hemvist för de lärare, elever och den rektor som har arbetat i projektet heter Junedalsskolan. I flera av bokens kapitel beskrivs skolan mer ingående från olika aktörers perspektiv, i andra något mindre, det är bland annat det som är unikt med denna bok. Innehållet är hämtat direkt från praktiken. Om du läser alla kapitel i boken kommer du att märka att det finns vissa saker, som exempelvis beskrivningar av skolan och delar av projektet, som återkommer. Vi har medvetet valt att låta det vara så, eftersom vi vill att vart och ett av kapitlen ska kunna läsas och förstås fristående från de övriga.

Projektets tillkomst och sammanhang

I slutet av vårterminen 2015 etablerades en kontakt mellan Junedalsskolans utvecklingsgrupp (bestående av rektor och ett antal förstelärare) och en forskare vid det lokala lärosätet. Utvecklingsgruppen hade då beslutat att man på skolan skulle arbeta långsiktigt med att befästa och förfinas sitt arbete med formativ bedömning, och ville träffa en forskare med kunskap inom detta område för att "bolla"

idéer kring hur ett sådant långsiktigt arbete skulle kunna se ut.

Vid det första mötet mellan forskaren och skolans utvecklingsgrupp framkom att man på skolan önskade ett antal "inputföreläsningar" av forskaren, och att man däremellan tänkte sig ett arbete i ämnesövergripande lärgrupper, där lärare fick möjlighet att träffas och tillsammans diskutera hur undervisning kan utvecklas genom formativt arbete. Forskaren samtyckte till idén om inputföreläsningar och var i övrigt behjälplig med att föra en dialog med utvecklingsgruppen utifrån vad forskning har visat om implementering av liknande satsningar.

När skolans utvecklingsgrupp sedan funderade vidare på egen hand föddes tanken hos skolans rektor om att det skulle vara intressant att på ett mer systematiskt sätt följa hur skolutvecklingsprojektet tog form och implementerades över tid. En mer detaljerad projektbeskrivning togs fram och skolhuvudmannen, Jönköpings kommun, kontaktades för samtal kring huruvida följeforskning skulle kunna finansieras. Skolhuvudmannen såg en möjlighet att generera generell kunskap kring hur skolutvecklande arbete som syftar till beprövad erfarenhet kan organiseras och genomföras, samt vilka hinder och möjligheter som blir synliga i en sådan process. Det beslutades att den redan från början kontaktade forskaren tillsammans med en kollega skulle bedriva följeforskning runt Junedalsskolans utvecklingsprojekt.

Under hösten 2015 träffades skolans utvecklingsgrupp vid ett antal tillfällen för närmre planering av upplägget av projektet. Man bestämde sig för att projektets operationella fas skulle pågå under tre terminer med start vårterminen 2016. Forskarna deltog som observatörer och "kritiska vänner" vid flera av dessa planeringsmöten.

Under den operationella fasen samlade forskarna in data på flera olika sätt. Precis innan projektet skulle sjösättas besvarade alla lärare på skolan en enkät. Skolans rektor och åtta förstelärare, som tillsammans utgjorde skolans utvecklingsgrupp, intervjuades individuellt vid tre olika tillfällen under projektets gång – en gång per termin under den operationella fasen. Dessutom skrev var och en av dem självreflektioner tre gånger per termin under denna tid. Lärarrepresentanter från övriga kollegiet intervjuades i fokusgrupper vid två tillfällen under projektets gång och individuellt efter avslutat projekt. All denna data handlade om projektet på övergripande nivå, och om att finna svar på frågor om organisation, möjligheter och svårigheter med att arbeta med skolutveckling på det sätt som skolan hade valt att göra.

Under projektets gång genomförde också skolans utvecklingsgrupp egna studier. Skolhuvudmannen startade under den berörda tidsperioden ett professionsprogram där kommunens lärare gavs olika möjligheter att läsa kurser vid det lokala lärosätet, och flera av medlemmarna i utvecklingsgruppen valde att göra det. I samband med det genomförde de ett antal empiriska studier i egen praktik, alla med koppling till det övergripande skolutvecklingsprojektet. Flera av förstelärarna deltog under projekttiden också i en kurs i aktionsforskning vid ett annat lärosäte, och initierade och genomförde inom ramen för denna kurs aktioner som de följde systematiskt och skrev rapporter om.

Bokens upplägg

I denna bok finns kapitel skrivna av såväl forskarna som skolans rektor, flera av förstelärarna, och några av eleverna på skolan. Dessutom finns kapitel som har sin grund i

lärarnas och förstelärarnas beskrivningar av att delta i ett skolutvecklingsprojekt som detta.

I [kapitel 1](#) sätts projektet på Junedalsskolan in i ett sammanhang genom att skolutveckling i allmänhet och professionsdriven skolutveckling i synnerhet diskuteras i ljuset av senare års svenska skolreformer.

I [kapitel 2–4](#) får läsaren ta del olika perspektiv på hur det kan vara att leda och driva skolutveckling över tid i syfte att åstadkomma beprövad erfarenhet. [Kapitel 2](#) beskriver projektets planering, organisation och ledning från ett följeforskarperspektiv. Detta kapitel bygger på analys av data som har samlats in under projektets gång. I [kapitel 3](#) beskriver skolans rektor projektet och ledarskapsperspektivet från sin horisont, och i [kapitel 4](#) är det förstelärarna som ger sin bild av arbetet. Medan [kapitel 2](#) bygger på analyserade data och granskade resultat, vill vi betona att [kapitel 3](#) och 4 i stället är reflekterande kapitel skrivna utifrån kapitelförfattarnas *upplevelser*.

[Kapitel 5](#) handlar om hur det kan vara att som lärare delta i systematiskt kollaborativt lärande. Här presenteras den del av följeforskningen som baseras på fokusgruppsintervjuer med lärarrepresentanter från övriga kollegiet.

[Kapitel 6– 9](#) baseras på de studier som några av förstelärarna har genomfört som del av olika högskolekurser de har genomgått enligt beskrivningen ovan. I dessa studier har data samlats in inom ramen för arbetet i projektet. Vissa av dessa studier hämtar sin empiri från intervjuer med lärare, medan andra tar sin utgångspunkt i data som samlats in bland elever. [Kapitel 6](#) och [9](#) är två aktionsforskningsstudier som är genomförda inom ramen för projektet.

Kapitel 6 handlar om hur en kollegial lärgrupp arbetade för att möjliggöra systematiskt kollaborativt lärande i ämnet idrott och hälsa. Här får läsaren en inblick i de lärdomar lärarna i gruppen har gjort, både vad gäller mötesforumet i sig och vad gäller hur man kan arbeta med tydliggörande av mål och framgångskriterier i idrottsämnet. I studien har data samlats in också på elevnivå.

Kapitel 7: *Att analysera och förändra aspekter av undervisningen 1.* Kapitlet redovisas resultatet av en studie som undersökt vilka uppfattningar eleverna har om lärares synliggörande av målen. Fokus är att beskriva hur tydliggörande av mål hjälper respektive hindrar eleverna i deras lärande.

Kapitel 8: *Att analysera och förändra aspekter av undervisningen 2.* I detta kapitel fokuseras elevernas uppfattningar om återkoppling, eller feedback, från lärarna. Studie är en analys av en öppen fråga på en enkät som besvarades av 390 elever. I fritext skulle de beskriva vad som upplevdes som positivt respektive negativt med återkoppling.

Kapitel 9 presenterar en studie om kollegiala lektionsobservationer, som i detta projekt varit en central och viktig del i lärarnas arbete med att utveckla undervisningen. Fokus i studien är hur ett protokoll som ska stödja lärares observationer av undervisningen har utvecklats, utvärderats och förfinats. Data har samlats in i lärarkollegiet.

Kap 10: *Elevtexter.* I detta kapitel presenteras fyra elevtexter som är skrivna av elever på skolan. Elevernas gick i årskurs 8 och 9 under perioden då skolutvecklingsprojektet genomfördes. I texterna har de fritt

reflekterat kring vad de tänkte kring lärares förmåga att tydliggöra mål, ge feedback och undervisningens kvalitet.

Kap 11: Avslutande reflektioner

Kapitel 1

Professionsdriven skolutveckling och senare års svenska skolreformer

Åsa Hirsh & Mikael Segolsson

Skolutveckling beskrivs i svenska policydokument som en ständigt pågående lokal process som syftar till att utveckla varje elev så långt som möjligt i förhållande till läroplanens mål. Svenska styrdokument ställer krav på att allt arbete i skolan ska ha strukturerat fokus på långsiktig utveckling och att utvecklingsarbetet kontinuerligt och systematiskt ska följas och utvärderas. Det åligger varje rektor och skola att identifiera utvecklingsområden för ökad måluppfyllelse i förhållande till nationella mål samt att finna former och rutiner för kvalitetsarbete och utvärdering (Skolverket, 2015a).

Skolor ska således kontinuerligt arbeta utvecklande, men innehållsligt fokus för utvecklingsarbete kommer med nödvändighet alltid att variera och vara beroende av såväl yttre/samhälleliga som inre/lokala och skolspecifika faktorer. Skolor är olika och har olika utvecklingsbehov beroende på upptagningsområde, storlek, åldrar på elever och liknande. Det är inte rimligt att tänka att alla har samma behov av utveckling eller arbetssätt. Det är inte heller rimligt att tänka att det ska finnas universallösningar som frälser alla på samma vis.

Det skolutvecklande arbetet är på så vis en högst lokal och underifrån kommande process.

Professionsdriven skolutveckling kontra ovanifrån kommande krav

Professionsdriven skolutveckling förstår vi som sådan skolutveckling som växer fram ur behoven på den lokala skolan, där *lärarna* har en central roll i att tillsammans med rektor definiera vad som är problematiskt och/eller vad som behöver utvecklas. I vår förståelse av begreppet ligger dessutom att lärarna på olika sätt bidrar till att *driva* det skolutvecklande arbetet framåt.

Även om kapitlen i denna bok handlar om och är exempel på professionsdriven skolutveckling som har initierats och drivits av lärare och skolledare själva, vill vi i sammanhanget understryka att allt skolutvecklingsarbete inte är av det slaget att det har en direkt koppling till behov som är påtagliga i lokal praktik, eller att det initieras på lokala skolor.

Man brukar skilja på underifrån och ovanifrån kommande initiativ till förändring. Ibland använder man de engelska termerna top-down respektive bottom-up för att beskriva varifrån initiativen kommer. När man talar om ovanifrån eller top-down menar man vanligtvis att initiativen kommer från en nivå som strukturellt ligger en eller ett par steg över den egna skolan, det vill säga från huvudmannanivå (kommun eller fristående aktör) eller från nationell nivå. Det kan dock även finnas en top-down-styrning på den egna skolan i form av att rektor beordrar vissa förändringar i verksamheten.

Att initiativen kommer ovanifrån är inte helt ovanligt i det som många uppfattar som evidensbaserings och

ansvarsutkrävandets tidevarv. Lärare uppfattar inte sällan att de blir *ålagda* att arbeta med vissa frågor eller implementera arbetssätt som de inte riktigt har efterfrågat eller känt ett behov av. Även om vi är varma förespråkare av det vi kallar för professionsdriven skolutveckling, så hävdar vi inte att all skolutveckling kan komma underifrån. I flera avseenden är det viktigt att det finns någon slags likvärdighet på nationell nivå och huvudmannanivå, och det finns många uppifrån kommande initiativ som är svåra att ifrågasätta just för att likvärdighet och alla elevers rätt till en väl fungerande utbildning är av helt central betydelse.

Initiativ som härrör från förändringar av skollag och läroplaner leder numera ofta till ovanifrån kommande krav på implementering. I takt med att samhället förändras och forskning ger oss ny kunskap, förändras också skolans styrdokument. 2011 kom exempelvis den senaste läroplanen, och under några år efter det ägnades mycket skolutvecklande arbete åt att lärare och skolledare gemensamt försökte förstå och implementera den. När nya paragrafer införs i skollagen är man också tvungen att i praktiken förhålla sig till detta. Ett sådant exempel är de ändrade bestämmelserna om särskilt stöd och åtgärdsprogram som kom 2014, som innebar att lärare och skolledare behövde förstå skillnaden mellan extra anpassningar och särskilt stöd, och hur man arbetar med de olika stödformerna konkret med elever.

Även implementeringen av ovanifrån kommande beslut och initiativ kan dock i flera avseenden betraktas som professionsdriven. Varje ovanifrån kommande initiativ behöver ta sin utgångspunkt i lokala behov och förutsättningar, och formerna för det implementerande arbetet ägs i hög grad av varje lokal skola. På så vis menar vi att det ibland är svårt - och kanske inte ens särskilt fruktbart - att dra en absolut skiljelinje mellan top-down och

bottom-up. När nya lagar beslutas och krav på implementering följer, måste varje lokal skola förhålla sig till det. Vi menar inte att man blint och okritiskt ska acceptera allt, tvärtom är det viktigt att det ständigt pågår en kritisk diskussion om skolans uppdrag, innehåll och arbetssätt, liksom om lärares uppdrag och deras möjligheter att utföra det. Den diskussionen måste dock särskiljas från arbetet med elevers kunskapsutveckling och utveckling i övrigt *här och nu*. När nya reformer och krav kommer, måste man på något sätt ta sig an dem – även om man eventuellt är kritisk till innehållet. *Hur* man tar sig an dem, och *hur* man väljer att arbeta för att förstå och implementera, är dock i hög grad en lokal fråga. På så vis kan man säga att top-down och bottom-up ofta möts.

Vart pekar senare års reformer och initiativ?

Sedan början av 1990-talet har Sverige ett av de mest decentraliserade utbildningssystemen i världen, med 290 kommuner som ansvarar för att organisera och driva skolor (se OECD, 2011). Huvudmän och enskilda skolor har stor autonomi när det gäller såväl planering och genomförande av undervisning som skolutvecklande insatser. I viss mån kan man dock hävda att det har skett en recentralisering under senare år. En fråga som vållat politisk debatt i Sverige under 2000-talet har varit Sveriges försämrade resultat i internationellt jämförande kunskapsmätningar. Detta har lett till att en rad åtgärder har vidtagits på nationell nivå för att vända det som beskrivs som en negativ trend.

Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

För det första infördes en ny paragraf i skollagen 2010 (SFS 2010: 800, [kapitel 1 § 5](#)) där det framgår att skolans arbete, och i synnerhet undervisningen, ska vila på *vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Det är en formulering som

vållat en del huvudbry bland såväl forskare som skolhuvudmän, skolledare och lärare. Begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet preciseras inte närmare i skollagen. Skolverket gör dock tolkningar och förtydliganden som redovisas i olika dokument och i texter på deras hemsida. Enligt *Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* (Skolverket, 2012) är det Skolverkets samlade hållning att vetenskaplig grund och vetenskapligt förhållningssätt innebär att kritiskt granska, pröva och att sätta enskilda faktakunskaper i ett sammanhang. Beprövad erfarenhet är, enligt Skolverket, en erfarenhet som är dokumenterad, delad och prövad i ett kollegialt sammanhang. De här två kunskapskällorna kompletterar varandra, och lärare behöver, enligt Skolverket, vara såväl konsumenter som producenter av vetenskapligt/teoretiskt grundad kunskap.

Att bepröva erfarenhet är inte detsamma som att ett lärarlag sitter ner och diskuterar allmänt eller förlitar sig på egna uppfattningar eller magkänsla. I stället fordras, enligt Skolverket, att man kan identifiera, formulera och undersöka problemområden, tydligt beskriva metoden för sina undersökningar, dokumentera och kritiskt granska resultaten. Principiellt är den process som beskrivs lik en forskares.

Förstelärarreformen

För det andra infördes en ny klausul skollagen 2013, som säger att huvudmän bör skapa ett karriärsteg för särskilt skickliga lärare. I en promemoria från 2012 (Utbildningsdepartementet) hävdas att klassrumssituationen i Sverige från 1990-talet och framåt har präglats av att elever i stor utsträckning arbetar på egen hand utan aktivt lärarstöd, och att åtgärder måste vidtas för att öka lärarnas undervisningsskicklighet.

Dessutom menar man att läraryrket måste göras attraktivare på ett sätt som leder till att fler vill bli lärare. Man gör antagandet att ett sätt att öka attraktiviteten och stärka professionens status är att möjliggöra karriärvägar för lärare; det ska helt enkelt finnas vägar att utvecklas vidare och få nya ansvarsområden när man väl har blivit lärare. Man hänvisar i promemorian till andra europeiska och utomeuropeiska länder där liknande karriärreformer har genomförts. Att ge skickliga lärare särskilda roller som ledare av skolutvecklande processer beskrivs som ett sätt att stärka undervisningen i skolan.

För att komma i fråga för en försteläraryrposition bör man ha visat särskilt god förmåga att utveckla elevers lärande och resultat, och ett stort intresse för undervisningsutveckling. Förstelärare ska i huvudsak fortsätta att arbeta som lärare i klassrummet, men också ha ett särskilt ansvar för exempelvis utvecklingsprojekt och handledning/coaching av kollegor. Rapporter från Skolverket (2014; 2015) visar att två aspekter särskilt framstår som avgörande för att förstelärare ska få legitimitet bland kollegor och kunna bidra till långsiktig skolutveckling: de bör ha en nyckelroll i kollegiala processer och deras roll bör definieras på ett sådant sätt att den blir tydlig för både dem själva och kollegorna.

Kunskapslyften

En annan åtgärd för att komma tillrätta med sjunkande skolresultat har varit erbjudandet till skolhuvudmän om att söka statsbidrag för att skolor ska kunna genomföra kompetensutvecklande insatser inom olika centrala områden. Det har exempelvis handlat om läslyftet, som är en kompetensutvecklingsinsats i språk-, läs- och skrivdidaktik för lärare, som syftar till att öka elevers läsförståelse och skrivförmåga genom att stärka och

utveckla kvaliteten i undervisningen. På liknande sätt beskrivs matematiklyftet som en kompetensutvecklingsinsats i didaktik för lärare som undervisar i matematik. Även andra kunskapslyft, med annat innehållsligt fokus, har initierats på nationell nivå under senare år. Gemensamt för de olika lyften är att arbetet med de innehållsliga aspekterna sker genom kollegialt lärande i cykliska processer. Lärare träffas gruppvis i strukturerade möten som leds av handledare; man läser, lär, prövar praktiskt och förfinar sin undervisning.

Professionens kontinuerliga utveckling

2015 tillsattes på uppdrag av stadsrådet Gustav Fridolin en kommitté som fick uppdraget att lämna förslag som syftar till höjda kunskapsresultat, förbättrad kvalitet i undervisningen och en ökad likvärdighet i den svenska skolan. Kommittén, som bestod av en rad aktörer – bland annat forskare, lärare, skolledare och representanter för lärarfacken – fick namnet skolkommissionen. I det betänkande som skolkommissionen lade fram våren 2017 (SOU 2017:35) hävdas, bland en rad andra åtgärder, att det behöver inrättas en nationell funktion för läraro- och skolledarutveckling. Kommissionen baserar sig bland annat på innehållet i OECD:s rapport *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective* (OECD, 2015) när de föreslår att ett nationellt professionsprogram för lärare och skolledare ska inrättas, i syfte att främja lärares och skolledares professionella utveckling. Detta tänker man sig ska resultera i stärkt undervisning, som i sin tur ska leda till positiv kunskapsutveckling hos elever. Skolkommissionen beskriver professionsprogrammet enligt följande:

Professionsprogrammet ska stödja lärares och skolledares professionella utveckling under yrkeslivet till såväl bredare som djupare kompetens.

Programmet ska spegla en progression från behörig lärare/skolledare till kvalificerad lärare/skolledare och bör därför omfatta olika kvalifikationsnivåer.

Programmet ska även skapa förutsättningar för lärare och skolledare att utvecklas, fördjupa och bredda sig inom specifika områden och bör därför även omfatta ett antal olika utvecklingsspår. Inom varje utvecklingsspår ska det finnas olika utvecklingssteg. Till stöd för progression ska programmet erbjuda utvecklingsmöjligheter genom kollegiala lärandeprocesser, akademiska kurser och utvecklingsprojekt. (s 187).

I mars 2018, ungefär samtidigt med bearbetningen av denna antologi, kom Björn Åstrands utredning *Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*, som fördjupar de delar av skolkommissionens rapport som handlar om ett nationellt professionsprogram för lärare och rektorer. Det professionsprogram som föreslås utgår från att undervisningsskicklighet utvecklas över tid och att en lärare under sitt yrkesliv genomgår flera faser, från nyexaminerad till en allt mer erfaren och skicklig lärare. Programmet föreslås innebära att olika kompetensutvecklingsinsatser, möjligheter till mer kvalificerade arbetsuppgifter och andra utvecklingsmöjligheter på ett tydligt, likvärdigt och förutsägbart sätt knyts till dessa olika faser.

Konkluderande kommentar

När vi betraktar de reformer och initiativ som beskrivits ovan menar vi att man kan se tydliga tendenser. Skolutvecklingsarbete är ett lokalt ansvar, och både skolledare och lärare är viktiga aktörer i ledandet och drivandet av detta arbete. Arbetet är strukturerat och

kollegialt, och sker i regel i grupp. *Professional learning communities* är en engelsk benämning på en sådan typ av grupp. Hargreaves och Fullan (2012) definierar betydelsen utifrån de tre ingående orden i uttrycket: En *community* är en grupp som träffas kontinuerligt, har kollektivt ansvar för gemensamma utbildningssyften och hänger sig åt att utveckla sin praktik i dessa syften. *Learning* innebär i sammanhanget att den utveckling man försöker åstadkomma bygger på utforskande av den egna praktiken i kombination med att man angriper de utmaningar man står inför genom att lära sig mer snarare än att ta till 'quick-fix'-lösningar. *Professional* står i sammanhanget för att man i sitt utforskande arbete förhåller sig till befintlig kunskap/forskning och respektfullt utmanar varandra i diskussioner kring vad som utgör en effektiv praktik.

Vi menar att skrivelsen i skollagen om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, i kombination med förstelärarreformens introduktion, de olika kunskapslyftens uppbyggnad och den del i skolkommissionens betänkande som beskriver kontinuerlig professionsutveckling, tillsammans pekar mot att skolutveckling i hög grad bör bedrivas lokalt och med utgångspunkt i just professionella lärgrupper där lärare lär av varandra. Lärare genomgår långa akademiska utbildningar för att såväl intellektuellt som praktisk kunna bedriva det arbete som skolans totala uppdrag medför. De är kunniga och kompetenta och kan driva utvecklingsprocesser. Det handlar dock inte längre om att var och en driver sin egen utvecklingsprocess, nu ska det snarare göras kollektivt.

Skolan är i någon mån ett samhälle i miniatyr (jfr Rönnerman, 2012), vilket gör det angeläget att utveckla *former* för skolutvecklingsarbete som kan fungera oavsett innehållsligt fokus och i tider av osäkerhet och komplexitet. Det som lärare har gemensamt, oavsett vilka kontextuella

omständigheter de arbetar i, är att de behöver kunna förhålla sig till sin egen undervisnings- och klassrumspraktik, och fundera över hur den fungerar för de elever som just nu finns där. Snarare än recept på färdiga lösningar menar vi att verksamma lärare och rektorer behöver *verktyg och perspektiv* för att systematiskt och långsiktigt kunna förhålla sig till och arbeta för att utveckla sin egen praktik, oavsett vilket innehåll som står i fokus för det skolutvecklande arbetet. Det krävs att man tillägnar sig en metodologi som möjliggör reflektion, tolkning och handling (jfr Moksnes Furu & Salo, 2012) och teoretiska ramverk/begrepp som möjliggör såväl *förståelse för* som *förändring* av nuvarande strukturer (jfr Virkkunen, 2012).

Att bepröva erfarenheter på ett systematiskt sätt, och att dessutom göra det tillsammans, är ingen enkel uppgift. Huvudmän och enskilda skolor brottas med hur man ska "få till det". De olika kapitlen i denna bok utgör ett exempel på en lokal skolas arbete med just detta.

Referenser

Hargreaves, A. & M. Fullan (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

Moksnes Furu, E. & P. Salo (2012). Förord. I: K. Rönnerman (red.), *Aktionsforskning i praktiken* - förskola och skola på vetenskaplig grund. Lund: Studentlitteratur.

OECD (2011) *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education - Sweden*. Available at: <https://www.oecd.org/sweden/47169533.pdf>. Hämtad 2 december 2016.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2015. Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective. Report.
<http://www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>

Rönnerman, K. (2012). Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund. Lund: Studentlitteratur.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2012). *Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* (Dnr 2012:1700). Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014). *Vem är försteläraren?* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2015a). Skolverkets allmänna råd med kommentarer. *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2015b). *Vad gör försteläraren?* Stockholm: Skolverket

Utbildningsdepartementet. (2017). SOU 2017:35. *Samling för skolan – Nationell strategi för kunskap och likvärdighet*. Hämtad 2017-09-20 från:
<http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentligautredningar/2017/04/sou-201735/>

Virkkunen, J. (2013). The Change Laboratory: A Tool for Collaborative Development of Work and Education. Rotterdam: Sense Publishers.

Kapitel 2

Att organisera för och leda skolutveckling; Junedalsmodellen från ett följeforskarperspektiv

Åsa Hirsh

Inledning

I kapitlet som följer beskrivs Junedalsprojektets planering, organisation och ledning från ett följeforskarperspektiv. Kapitlet bygger på analys av data som har samlats in under projektets gång, genom forskarnas egna observationer å ena sidan, och genom intervjuer med och självreflektioner från dem som har haft det övergripande ansvaret för att planera och leda arbetet i projektet å den andra. Dessa personer (denna studies respondenter) är skolans rektor och åtta förstelärare, som under projektets gång tillsammans har utgjort skolans utvecklingsgrupp.

Som sig bör i en vetenskaplig studie av detta slag tar även denna sin utgångspunkt i ett övergripande syfte och ett antal frågeställningar. Med grund i verksamhetsteori och förståelse av *ledarskap som distribuerad praktik*, syftar studien till att fördjupa kunskapen om hur professionsdrivna lokala skolutvecklingsprocesser kan organiseras och ledas. Studiens frågeställningar lyder som följer:

- Hur förändrar en skola sina organisationsstrukturer för att uppnå systematiskt kollaborativt lärande hos ett helt lärarkollegium?
- Vilken är mellanledarnas (här förstelärarnas) roll i denna process?
- Vad möjliggör och begränsar rektors och mellanledares strävan att uppnå systematiskt kollaborativt lärande?

Den teoretiska utgångspunkt som har använts för att analysera data har i studien tagits i verksamhetsteori. Inledningsvis beskrivs därför några av verksamhetsteorins centrala utgångspunkter. Därefter följer ett avsnitt om tidigare forskning med relevans för denna studie, och en kortfattad redogörelse för metod för datainsamling och analys. Därpå skildras resultatet, och slutligen följer en diskussion.

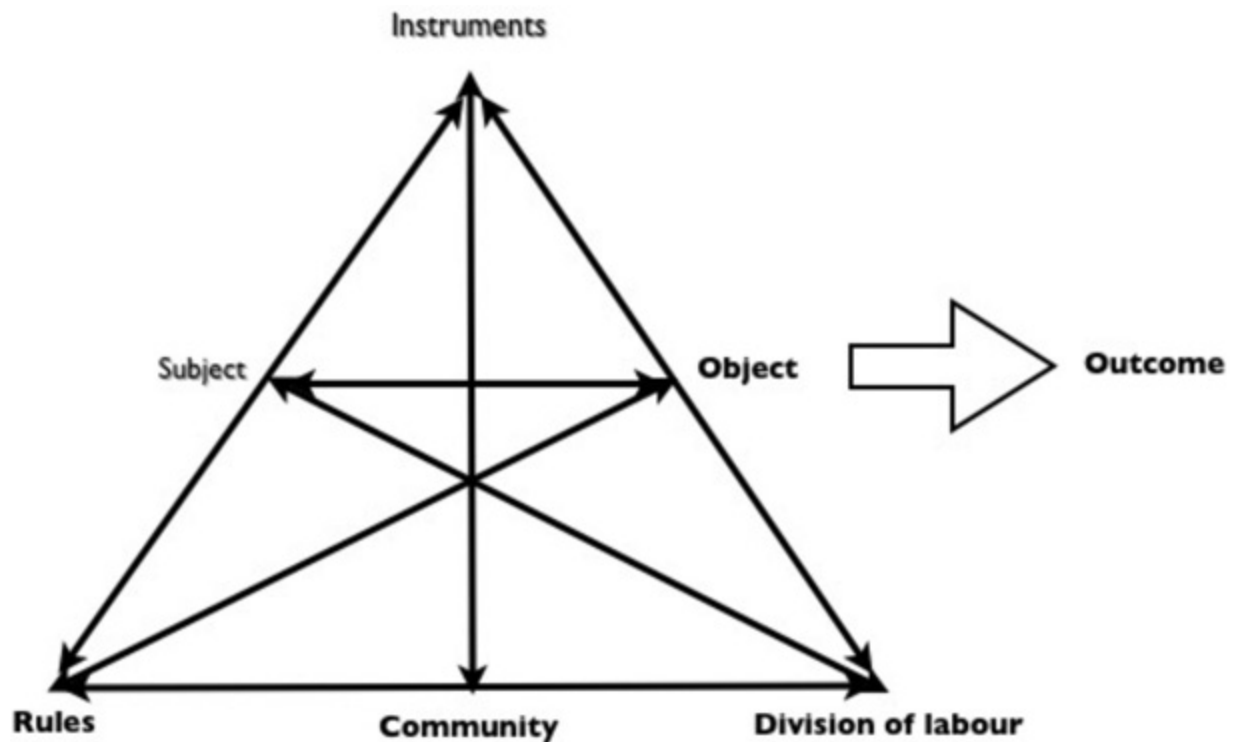
Verksamhetsteori

Denna studie handlar om att från ett ledarskapsperspektiv förstå det som sker i skolutvecklingsprojektet på den aktuella skolan. Vi har tagit utgångspunkt i rektors och mellanledares beskrivningar och våra egna observationer för att göra det. Respondenternas handlingar finns dock inbäddade i ett sammanhang. I verksamhetsteori talar man om att ett *verksamhetssystem* är den minsta meningsbärande kontext som kan analyseras. Lite förenklat kan man säga att det verksamhetssystem som vi har analyserat här är kollaborativt skolutvecklingsarbete.

Verksamhetssystemet

Ett verksamhetssystem avbildas ofta som en triangel innehållandes ett antal noder (se Figur 1 nedan). Modellen visualiserar kontexten/sammanhanget för de handlingar och processer som studeras. I denna studie utgörs *subjektet* av

en rektor och åtta mellanledare (i detta fall förstelärare) som strävar efter att uppnå ett *objekt* med hjälp av ett specifikt *medierande verktyg* (en arbetsmodell). De noder som avbildas längst ner i triangeln - *arbetsgemenskapen* på skolan (alla som är involverade i det kollaborativa skolutvecklande arbetet), de formella och informella *reglerna*, och den horisontella och vertikala *arbetsfördelningen* mellan olika personer/grupper i arbetsgemenskapen, bidrar till att forma subjektets (dvs rektors och mellanledares) strävan och konkreta arbete.



Motsättningar

I verksamhetsteori är begreppet *motsättningar* helt centralt. Motsättningar beskrivs som historiskt framvuxna strukturella spänningar som finns i alla verksamhetssystem. Motsättningar betraktas som potentiella drivkrafter för innovation och förändring, snarare än som negativa konsekvenser (se t.ex. Hirsh, 2014; Meyers, 2007). Inom verksamhetsteori är motsättningar således inte ett begrepp