

BESTÄLLNINGSDRESS:

Liber Distribution
162 89 Stockholm

TEL: 08-690 95 76

FAX: 08-690 95 50

E-POSTADRESS: skolutveckling@liber.se
www.skolutveckling.se

Best.nr. U03:023

GUNNAR BERG, HANS-ÅKE SCHERP (RED.)

Skolutvecklingens många ansikten

ISBN 91-85128-15-5

ISSN 1651-3460

OMSLAGSBILD: PIERRE ROSBERG, TIOFOTO AB

TRYCK: LENANDERS GRAFISKA AB, KALMAR 2003 · 12857

Svanenmärkt trycksak  Licensnummer 341 145

Skolutvecklingens många ansikten

GUNNAR BERG, HANS-ÅKE SCHERP (RED.)

MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	7
SAMMANFATTNING	9
SUMMARY	12
INLEDNING - GUNNAR BERG	15
HANS-ÅKE SCHERP	29
Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling	
GUNNAR BERG	65
Upptäck och erövra frirummet - skolutveckling ett eget ansvar	
ULF BLOSSING	97
Skolförbättring - en skola för alla	
LENNART GROSIN	137
Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling	
KJELL GRANSTRÖM	179
Förändring av roller och arbetsrelationer	
CHRISTER ISAKSSON	209
Skolutveckling för samhällsutveckling	

UWE HAMEYER	235
Skolutveckling i de europeiska länderna	
- Nuläge och utblick	
HANS-ÅKE SCHERP	274
Skolutvecklingsprocessens komplexitet	
- En avslutande kommentar	

Förord

Myndigheten för skolutveckling ska bidra till att varje barn kan utvecklas utifrån sina förutsättningar. Varje skola ska vara en stimulerande miljö för lärande och utveckling. Insatser ska bl.a. baseras på systematiserad kunskap om skolutveckling.

I denna kunskapsöversikt presenteras fem olika synsätt på skolutveckling samt en europeisk utblick och orientering om andra förekommande föreställningar om skolutveckling. De olika synsätt som presenteras är:

- skolutveckling som en fråga om lärande och att utveckla skolan till en lärande organisation
- skolutveckling som frirumserövrande.
- skolutveckling som förändring av lokala organisationer
- skolutveckling som utveckling av effektiva skolor
- skolutveckling som förändring av arbetsrelationer

Författarna till de olika kapitlen framhåller skilda faktorer som särskilt betydelsefulla för skolutvecklingsprocessen. Det gemensamma för dem alla fem är, att de betonar att elevers lärmiljö är avgörande för prestationer i skolan. Dessutom menar de, att vi kan hjälpa barn och ungdomar i deras lärande och utveckling genom förändringar i lärmiljöerna. Skolutveckling handlar om att bygga upp kunskap om dessa lärprocesser och bidra till att dessa lärdomar förverkligas i skolornas vardagsarbete.

Syftet med boken är att presentera några perspektiv som är direkt användbara i skolans vardagsnära skolutveckling. Författarna framhåller att även detta kunskapsområde kan

beskrivas utifrån svar på frågorna: Vad är det? Hur går det till? Varför ska man ägna sig åt det? I boken för de ett samtal om dessa frågor. Naturligtvis vore det intressant om fler forskare med andra perspektiv deltog i detta samtal. Annan forskning om t.ex. ledarskap och genus har visat sig ha betydelse för att öka förståelsen av skolutvecklingsprocessen. Denna kunskapsöversikt är ett av flera inlägg i de möjliga samtalen om förändring och utveckling av skolan. Förhoppningsvis bidrar den till många initiativ och aktiviteter.

Annika Andræ Thelin

FORSKNINGSCHEF

Sammanfattning

I boken betraktas skolutveckling som ett problemområde som kan belysas från olika perspektiv. Följande fem perspektiv på skolutveckling behandlas i boken

1. ULF BLOSSING SOM ÄR FIL DOKTOR I PEDAGOGIK VID KARLSTAD UNIVERSITET skriver om skolutveckling, eller snarare *skolförbättring, som förändring av lokala organisationers verksamhet*. Inom ramen för denna inriktning är skolutveckling bl.a. en fråga om hur skolor använder kunskaper om sin infrastruktur för att åstadkomma förbättringar. Infrastrukturen omfattar skolans kommunikationssystem, det lokala systemet för maktfördelning, ansvarsfördelning och ledning, grupperingssystem och normsystem. Där ingår också belöningsystem för såväl de vuxna vid skolan som för de växande och strategierna för hur man på skolan håller kontakten med omvärlden.

2. LENNART GROSIN, DOCENT I PEDAGOGIK VID STOCKHOLMS UNIVERSITET, skriver om *skolutveckling som utveckling av framgångsrika skolor*. Skolutveckling i detta perspektiv fokuserar ett vardagsarbete i skolor som eftersträvar att uppfylla tydliga mål som formulerats av instanser ovanför den enskilda skolan, och som är grundade på empirisk forskning om vad som generellt sett är utmärkande för en effektiv skola. Kontroll av måloppfyllelse genom återkommande utvärderingar blir naturligt nog väsentliga inslag i denna strategi, och områden som speciellt uppmärksammas i detta perspektiv skolans och skolors lednings- och styrningsstrategier.

3. KJELL GRANSTRÖM, PROFESSOR I PEDAGOGIK VID LINKÖPINGS UNIVERSITET, behandlar i sitt bidrag *skolutveckling som förändring av arbetsrelationer* och uppmärksammar speciellt socialpsykologiska relationer mellan grupper och individer. Utgångspunkten för detta är att i skolans värld finns mer eller mindre tydliga gränser mellan olika roller som styr det dagliga arbetet och påverkar dess effektivitet och deltagarnas välbefin-

nande. Sådana gränser kan definiera vad som hör respektive inte hör till arbetet, men de kan strukturera arbetets form. Gränser kan vidare ha en processreglerande funktion genom att det styr personalens utbyte med omgivningen.

4. HANS-ÅKE SCHERP, FIL DR VID KARLSTAD UNIVERSITET, betonar i sitt bidrag att *skolutveckling är en fråga om lärande och att utveckla skolan till en lärande organisation.*

Nyckelprocessen i detta perspektiv är problemlösning; en konstruktiv och varaktig skolutveckling vilar på lärares upplevelser av sina vardagsproblem och lärares förståelse av sitt uppdrag. För att få en högre kvalitet i verksamheten måste goda lärmiljöer skapas för lärare så att de problemlösningar som tillämpas blir kunskapsbaserade. Ett medel i denna process är att man för "lärande" samtal med varandra.

5. Ett ytterligare perspektiv, benämnt "*Skolutveckling som frirumserövrande*" står GUNNAR BERG, PROFESSOR I PEDAGOGIK VID HÖGSKOLAN DALARNA, för. Här uppmärksammas relationer inom och mellan skolan som institution och skolor som organisationer. Skolan som institution företräder såväl skrivna som oskrivna uppdrag som sätter yttre gränser för skolans verksamhet. Skolors interna kulturer markerar de inre gränserna för det vardagsarbete som bedrivs av skolor. Mellan dessa yttre och inre gränser existerar ett frirum för skolors utveckling, och skolutveckling handlar om att upptäcka och erövra detta. I detta sammanhang nyttjas metoden "kulturanalys" för att upptäcka de inre gränserna och "dokumentanalys" för att upptäcka de yttre.

Bokens innehåll domineras av att vart och ett av dessa perspektiv behandlas relativt ingående. Perspektiven beskrivs dels som sådana, dels ges exempel på hur de tillämpats/kan tillämpas i skolors vardagsarbete. I ett av bokens kapitel diskuterar föreläsarna för de respektive perspektiven skillnader och likheter mellan dem.

Den svenska och nordiska skolutvecklingen - och här avses såväl skolutvecklingsforskningen som hur skolutveckling bedrivs i

skolors vardagsarbete - är av tradition påtagligt anglosaxiskt influerad. Mot denna bakgrund innehåller översikten också en internationell exposé över vilka olika inriktningar av skolutveckling som förekommer i länder även utanför det nordiska och anglosaxiska språkområdet. Av speciellt intresse i detta sammanhang är att behandla såväl forskning om skolutveckling som skolutveckling i praktiken i dominerande EU-länder som Tyskland och Frankrike. Författare till detta kapitel är professor Uwe Hameyer, professor i pedagogik vid Universitetet i Kiel och en välkänd profil i internationella skolutvecklingssammanhang.

Summary

The many faces of school development

In this book school development is considered as a suitable concept for the area of inquiry we approach. This area can be enlightened from different perspectives. The content of this book revolves around the following five perspectives on school development, which can be distinguished both in educational research and in established every-day development in schools.

1. *School development as an improvement of the school as a local organization (school improvement)*. Previously, this perspective focused primarily on the school culture but this has now expanded to include observation of the day-to-day work in schools. Swedish advocates of the school improvement perspective are Professor Mats Ekholm and Ulf Blossing, Ph.D, who argue that school development, among other things, is a question of how schools use their infrastructure in order to achieve improvements. The infrastructure includes the school's communication system, system of power sharing, distribution of responsibility and leadership roles, as well as the group system and the norm system. It also includes the system of rewarding both adults and pupils and the strategies used by the school for maintaining its relations with the outside world.

2. *School development seen as development of successful schools (school effectiveness)*. This well-known perspective dates back to *Fifteen Thousand Hours*, the classic study by Rutter et al. from 1979, and a large number of international studies. A leading Swedish representative of this perspective is Associate Professor Lennart Grosin. In this perspective, school development is focused on day-to-day work striving to meet goals partly formulated by some higher authority above the individual school and partly based on research into what is generally seen to characterize a successful school. Evaluation of target achievement is a natural

element in such day-to-day work and areas that are especially noticed here are the leadership and steering strategies employed by schools.

3. *School development seen as changes in work relationships.* In this connection, relationships between groups and individuals are specially observed, and a leading Swedish representative of this socio-psychological view is Professor Kjell Granström. Here, the point of departure is that, in the world of the school, more or less clear boundaries exist between various roles, which both steer the daily work and its effectiveness and the well-being of those participating. Such boundaries may define what is and what is not part of the job and may also have a process-controlling function by means of steering staff interchange with the outside community.

4. *School development seen as a problem of developing the school into a learning organization.* The representative for this perspective Hans-Åke Scherp Ph.D. emphasizes that any lasting school development depends on how teachers comprehend their task. Furthermore, he claims that school development is the same as creating good learning environments in which the teacher's knowledge-based task of problem solving can take place. A distinctive feature of such an environment is its "collective memory", that is: mutual exchange of and reflection over the experiences of others in the teaching group. One method employed in this process is that teachers conduct learning discussions with each other.

5. Yet another approach is known as "School development as a matter of discovering and conquering the available scope for action". In this perspective, which is oriented towards educational sociology, Professor Gunnar Berg focuses on relationships within and between the school as an institution and schools as organizations. The school as an institution represents mandates that set the outer boundaries for the school's activities. The internal cultures of schools mark the inner boundaries for the day-to-day work carried on in schools. Between these

outer and inner boundaries there is a scope for action available for the development of schools and school development is about discovering and taking possession of this scope for action.

What the above-mentioned perspectives have in common is the fact that school development has a bearing on every aspect of the work of schools. This, of course, does not exclude the possibility that a school development process may well start with individual aspects of the day-to-day work of schools. It may, for instance, be in conjunction with a close study of problematical administrative routines, such as conferences, timetabling or allocation of duties but over time, it is not limited only to dealing with such isolated problems. This means that school development has a starting but no real closing date but forms a continuous, on-going process. Ideally, the school development process in its extended form will be incorporated into the day-to-day work of schools, that is: it will become as natural a part of the daily school work as it is for teachers to devote themselves to classroom work or for a school leader to work on school administration.

In the book each of these perspectives are described relatively thoroughly. Furthermore in one of the chapters the advocates of the respective perspectives discuss similarities and differences between the perspectives. In an additional chapter Professor Uwe Hameyer, University of Kiel in Germany, conducts an international outlook as far as the school development field is concerned.

Inledning

En bok om skolutveckling - varför det?

Denna bok handlar om skolutveckling. Kärt barn har många namn - vissa talar om skolförbättring och/eller skolförnyelse, andra om skoleffektivitet och/eller kvalitetsarbete. Ytterligare andra använder ord som förändring, innovation, reform, omändring etc. Vi har emellertid valt att nyttja det mer generella begreppet skolutveckling som beteckning för det övergripande *område* som kommer att behandlas och belysas i boken. Innebörden i några av de andra nämnda termerna tas upp i de enskilda bidragen.

Boken vänder sig primärt till dig som är yrkesverksam i skolan. Syftet är att den ska ge en relativt ingående nationell och en mer översiktlig internationell orientering om olika förekommande perspektiv på skolutveckling. Det vidare syftet med detta är att boken ska kunna vara direkt användbar i en skolas vardagsnära skolutveckling. Med detta avses att vår förhoppning är att boken ska kunna fungera som en inspirationskälla för dig och för andra att i såväl i snäv som i vid bemärkelse reflektera över vardagsnära skolutveckling. Vår önskan är också att boken ska kunna bidra med ett och annat konkret tips om hur sådana utvecklingsarbeten kan bedrivas.

Redaktörer för denna bok är Hans-Åke Scherp och Gunnar Berg som bidrar med två kapitel vardera. För bokens övriga kapitel svarar varje enskild medverkande författare, som förutom redaktörsgruppen utgörs av Ulf Blossing, Kjell Granström, Lennart Grosin och Uwe Hameyer. För indelningen i de olika perspektiv på skolutveckling som kommer att tas upp, för beslutet att låta företrädarna för dessa respektive perspektiv själva beskriver dem samt för övrig innehållslig planering svarar Scherp och Berg. Hameyers bidrag har översatts från engelska och redigerats av Kerstin Hansson och Hans-Åke Scherp. Isaksson har redigerat samtliga kapitel. Detta gäller i synnerhet

det kapitel som bygger på ett videoinspelat samtal mellan forskarna om de olika perspektiven på skolutveckling. Denna uppläggnings och disposition innebär att boken till formen är en antologi.

Perspektiv och synsätt

Skolutveckling är ett mångtydigt begrepp som kan betraktas från olika *perspektiv eller synsätt*. Ett sådant är att betrakta skolutveckling i ljuset av skolans anda (Ekholm, 1971).

Andra perspektiv lyfter fram ethos eller yrkesanda (Lortie, 1975; Rutter m.fl., 1979), som ett nyckelbegrepp i detta sammanhang och i ytterligare andra synsätt resoneras om skolutveckling med utgångspunkt i begrepp som regelbundenheter (Sarason, 1971), skolkod (Arfwedson & Lundman, 1984) och mikropolitik (Hoyle, 1986; Ball, 1987).

För en i skolan professionellt verksam yrkesutövare kan måhända dessa och andra perspektiv på skolutveckling förefalla tämligen ointressanta. Vårt intryck är nämligen att lärare, skolledare m.fl. inte sällan uppfattar dessa som verklighetsfrånvända och abstrakta teorier som är svåra att tillämpa i vardagsarbetet - vad som räknas för en praktiker är skolutvecklingens förlopp och utfall i skolans praktik. Vad vi emellertid vill lyfta fram i denna bok är att perspektiv av detta slag inte enbart är av akademiskt intresse, utan snarare något som har innebörder även för skolans vardagsarbete. Att - medvetet eller omedvetet - välja synsätt innebär att processens fortsatta färdväg stakas ut, men det medför också att andra möjliga färdvägar väljs bort. I klartext betyder detta att val av perspektiv är liktydigt med att vissa infallsvinklar av skolutveckling betonas och prioriteras på bekostnad av andra.

Nedan utvecklas det ovan sagda, men först några allmänna ord om begreppen perspektiv och synsätt. Med perspektiv - som här används synonymt med synsätt - uppmärksammas de utgångspunkter från vilka de olika aspekterna av det studerade området betraktas. Detta kan exemplifieras med att vi betraktar ett land-

skap. Betraktas det från längre håll urskiljs kanske landskapet i sin helhet men vi har svårare med att se detaljer. Står vi mitt i landskapet ser vi enskildheter men inte helheten. Trots att det är ett och samma landskap som betraktas blir alltså det som beskådas helt eller delvis olika beroende på från vilken utkikspunkt betraktelsen sker. Som kommer att framgå skiljer sig de perspektiv - de utkikspunkter - från vilka skolors utveckling betraktas helt eller delvis i de kommande bidragen.

Oavsett hur man inom en enskild skola hanterar sin skolutveckling sker det med utgångspunkt tagen i ett eller flera - medvetna eller omedvetna - perspektiv. Vilket/vilka perspektiv som reellt sett används blir dock många gånger en fråga om att i efterhand jämföra innehållet och inriktningen i det aktuella skolutvecklingsarbetet med motsvarande innehåll i de tillgängliga perspektiven. Perspektivet blir i detta fall inte en medveten och genomtänkt utgångspunkt utan möjligt en ex-post faktor, d.v.s. något som konstateras i efterhand.

Val av perspektiv kan ibland vara en fråga om mode och trender. Som exempel på detta kan nämnas några termer som bottnar i den privata sektorns managementkultur och som under senare år lånats in till den offentliga sektorn. Exempel på sådana termer som framställts som positivt värdeladdade ord är nätverk, målstyrning, situationsanpassning, entreprenörskap, decentralisering, avreglering, marknadsorientering etc. Till de i sammanhanget negativt värdeladdade orden hör hierarki, regelstyrning, traditionsbundenhet, förvaltarskap, centralisering, reglering, politisk styrning. Inget ont sagt i sig om de perspektiv som dessa termer bottnar i - insatt i sitt rätta sammanhang kan utvecklingsarbeten som grundas på ett sådana perspektiv vara verkningsfulla. Men vad som blir ett problem är när vissa synsätt framställs som de enda rätta, medan andra a priori (utan prövning) döms ut som omoderna och oanvändbara. Med detta vill vi ha sagt att det inte existerar några perspektiv på organisationers utveckling i allmänhet och på skolutveckling i synnerhet som kan göra anspråk på "monopol", d.v.s. att de har en sådan vidd och ett sådant djup att de förmår hantera organisationers utveckling i alla dess aspekter.

Vår utgångspunkt är alltså att inget - mer eller mindre trendigt - perspektiv är inte ens i närheten av fullkomlighet. Vad det snarare handlar om är att det inom skolans område finns ett antal olika perspektiv på utvecklingsarbete som fångar in helt eller delvis skilda aspekter av skolors vardagsarbete. Val av perspektiv underlättas av om de som väljer har insikter om de områden som skolutvecklingen avser att uppmärksamma och hantera.

Mot denna bakgrund är vår förhoppning att du som läsare kan nyttiggöra dig denna bok på olika sätt. Ett sätt är naturligtvis att de respektive beskrivningarna av de perspektiv på skolutveckling som utgör bokens kärninnehåll ska kunna ge dig en ganska fyllig information om var forskningsfronten går (när detta skrivs) inom skolutvecklingsområdet inom svensk och även internationell forskning. En ytterligare förhoppning är att boken ska kunna utgöra en grund för goda argumenterande samtal om skolutveckling bland skolans professionella och andra intressenter. Samtal av detta slag kan förhoppningsvis utgöra inspirationskällor för skolans personal att - i nära samverkan med elever, föräldrar m.fl. - reflektera över den egna skolans utveckling, och själva genomföra utvecklingsarbeten som grundas på sådana reflektioner. Genom att presentera de olika perspektiven hoppas vi på att kunna presentera ett smörgåsbord som innehåller helt eller delvis olika handlingsalternativ som kan ligga till grund för den egna skolutvecklingen. Ett professionellt sätt att förhålla sig till det detta smörgåsbord är som berördes ovan att de områden som skolutvecklingen avser att hantera utgör grunden för val av perspektiv och angreppssätt i det egna skolutvecklingsarbetet. Att på detta sätt betrakta skolutveckling som ett arbete som syftar till att ta itu med för skolvardagen angelägna områden utvecklas nedan.

En ytterligare fråga som naturligt uppstår i detta sammanhang är om smörgåsbordets olika rätter (perspektiv) är möjliga att kombinera och/eller rentav förena. Vi kommer då in på ett i akademiska sammanhang ett flitigt diskuterat område som kan rubriceras som den "eklektiska fallgropen". Med detta avses att

det ibland kan vara problematiskt att koppla samman perspektiv som i väsentliga avseenden skiljer sig åt. Detta kan (för att fortsätta med smörgåsbordet som metafor) jämföras med att vi inmundigar maträtter som var för sig är delikata men tillsammans är gräsliga. Men detta vill vi naturligtvis inte hävda att en kombination av de perspektiv som tas upp i boken alltid resulterar i ett ofruktbart (oätligt) hopkok. Vad vi snarare vill ha sagt är att försök till dylika kombinationer måste ske med reflektion och eftertanke och i vetskap om att perspektiven kan vara så olika att de inte alltid är möjliga att koppla samman.

Skolutveckling som en problemlösningsprocess

En gemensam nämnare för bokens olika bidrag är att skolutveckling kan betraktas som - liknas vid - en problemlösningsprocess i vid bemärkelse. Frågan är då vad som menas ”problem”. Ja, här lägger vi inte bara in vardagsbetydelsen av detta ord, d.v.s. att problem är liktydigt med svårighet eller något vi upplever som bekymmersamt. Snarare nyttjas ordet problem med den innebörd som är vanlig i forskningssammanhang, d.v.s. att problem eller problemområde är liktydigt med ett angeläget område som av en eller annan orsak är värt att studeras och nagelfaras. Ett problemområde att hantera i skolutveckling behöver således inte bara vara något bekymmersamt, utan kan mycket väl vara ett område där man inom en skola upplever sig som framgångsrik, och som man genom utvecklingsarbetet strävar att bli ”ännu bättre” på.

Med denna vida utgångspunkt kan vi skilja mellan upplevda problem och verkliga problem. Skolutveckling kan ses som en process där ett skede handlar om att vi på olika sätt samlar in de upplevda problemen och i någon form av bearbetningsprocess omvandlar dessa till verkliga problem, d.v.s. till sådana angelägna områden som med fördel kan utgöra avstamp för ett vardagsnära utvecklingsarbete. Någon form av problemlösningsprocess, eller problemlösningsarbete, i denna vida mening tas upp i bokens olika bidrag.

Skolutveckling som en integrerad del i skolors vardagsarbete

Vad som också är gemensamt för de olika synsätt på skolutveckling som tas upp i boken är att oavsett från vilket av de olika perspektiven - uttkikspunkterna - som skolutveckling betraktas, handlar det vi ser inte enbart om enskilda aspekter av en skolas vardag. Det är alltså inte frågan om en process som uteslutande fokuserar enskilda ämnen, administrativa rutiner eller någon dylik avgränsad del av skolans verksamhet. En skolutveckling enligt de synsätt som här behandlas har bäring på skolans verksamhet och vardagsarbete i alla dess delar, och syftar över tid till att ge åtminstone någon form av återverkning på skolans vardag i sin helhet. Detta utesluter självfallet inte att en skolutvecklingsprocess kan ta sin början i enskilda delar av skolors vardagsarbete, t.ex. i anslutning till att problematiska administrativa rutiner (konferenser, schemaläggning, tjänstefördelning) nagelfars, men den är alltså över tid inte avgränsad till att enbart handla om enbart sådana enskildheter. Detta innebär att vi kan göra en distinktion mellan skolutveckling och företeelser som brukar rubriceras som "försöksverksamhet" eller "projektarbete". Skolutveckling har ett startdatum, men en skolutvecklingsprocess värd namnet har inget slut - den är en ständigt pågående verksamhet. Detta innebär att idealt sett blir skolutveckling i sin förlängning en integrerad del av skolors vardagsarbete, vilket innebär att det är lika naturligt för t.ex. en lärare eller en skolledare att ägna sig åt skolutveckling som att ägna sig åt klassrumsarbete respektive skoladministration. Försöksverksamhet och projektarbete betraktar vi som i tid och även i rum avgränsade aktiviteter som i praktiken ligger vid sidan av det reguljära vardagsarbetet. Däremot är det naturligtvis fullt möjligt att ett arbete som startas som ett försök eller projekt i sin förlängning kan övergå till ett skolutvecklingsarbete värt namnet.

En annan gemensam nämnare för de olika perspektiv på skolutvecklingen som behandlas i boken är att hur goda vissa utvecklingsidéer än synes vara på pappret, faller de platt till marken om de är alltför vidlyftiga i relation till den enskilda skolans

specifika behov och förutsättningar. Dessa behov och förutsättningar kan variera från skola till skola beroende på skolors relativa olikhet gällande arbetsvillkor och vardagsarbetets inriktning. I själva verket är detta en synnerligen delikat problematik. Skolutveckling handlar om att i åtminstone någon utsträckning lyfta fram och utmana en skolas traditionella arbete. Samtidigt kan denna utmaning inte vara alltför drastisk i förhållande till den berörda skolans pågående vardagsarbete. Den professionella utmaningen ligger här m.a.o. att utmana, men samtidigt inte vara alltför utmanande. Detta betyder emellertid inte att en skolutvecklingsprocess med nödvändighet måste initieras inifrån en enskild skola. Skolutveckling kan i princip initieras var som helst och av vem som helst, men för att den ska falla i god jord, visa sig hållbar över tid och ytterligare kunna utvecklas, måste den svara mot den berörda skolans behov och problem.

Av det ovan sagda kan vi dra den slutsatsen att skolutveckling kan initieras av såväl rationellt planerade utvecklingssträvanden som förändringar som är mer spontant och oplanerat uppkomna. Detta leder oss in på att göra en distinktion mellan begreppen utveckling och förändring. Med det senare avses en skillnad - vilken som helst - mellan två över tid jämförbara tillstånd. Med utveckling avses en förändring med riktning mot ett uttalat mål eller syfte, eller mot en ambition, vision eller idé.

Spontan förändring och planerad skolutveckling

Skolutveckling uppstår ibland ur tillstånd som kännetecknas av social turbulens eller rentav kris. Det är nämligen i sådana tillstånd som traditionstyngda och invanda handlingsmönster ifrågasätts och utmanas. Om tillstånd av detta slag hanteras på ett genomtänkt, systematiskt och målmedvetet sätt kan organisatorisk kris och allmän oro vara en underlättande - kanske rentav en förutsättning - för skolutveckling. Om däremot kris och oro inte hanteras på något mer genomtänkt sätt finns en påtaglig

risk att den traditionella anda, atmosfär, kultur - eller vilket annat i sammanhanget relevant begrepp som nyttjas - som tidigare legat till grund skolans vardagsarbete blir ännu mera befäst och cementerad. Mot denna bakgrund bör en skolutvecklingsprocess vara något som inom ramen för skolans många uppdrag är väl förankrat i den enskilda skolans vardagsarbete.

I praktiken startar en skolutvecklingsprocess inte sällan till följd av en kombination av planerad utveckling och oplanerad förändring. Planerade förändringar kan vara initierade på nationell nivå, exempelvis i form av nya läroplaner, förändrat betygssystem eller nationell försöksverksamhet. På kommunal nivå kan utvecklingsarbete komma till stånd genom en ny ledningsorganisation, nya rutiner för budget och redovisning etc. Planerad utveckling på en skola eller i ett arbetslag kan ske i form av ändrad tjänstefördelning, pedagogisk försöksverksamhet, nya samarbets- och samrådsförfarande etc. Som exempel på oplanerade förändringar kan nämnas plötslig inflyttning av ett stort antal flyktingbarn, oförutsedda budgetunderskott, akut mögelsanering av en skola under pågående läsår, gängkonflikter eller en plötsligt uppkommen förtroendekris mellan rektor och lärare. Förändringar i personalens arbetsvillkor innebär ofta att rådande organisation och arbetsfördelning inte fungerar enligt tidigare etablerade mönster och/eller att inlärd roller, maktrelationer, gränser och normer inte upplevs som ändamålsenliga.

Under alla förhållanden är en nödvändig förutsättning för att en skolutvecklingsprocess överhuvudtaget ska komma till stånd att de ramar som omgärdar enskilda skolors arbete erbjuder utrymme för skolorna att sätta sin egen prägel på vardagsarbetet. Ju striktare enskilda skolors styrs av detaljerade regler, anvisningar, direktiv etc., desto mindre är naturligtvis de enskilda skolornas egna utvecklingsmöjligheter. Men det räcker inte med att de existerande ramarna medger och tillåter en skola att efter eget huvud utveckla sin verksamhet. En ytterligare förutsättning är att skolor utvecklar en egen problemmedvetenhet, d.v.s. att man som togs upp ovan är på det klara med vilka verkliga vardagsproblem, behov eller områden det är som skolutvecklingen avser att uppmärksamma och hantera. Skolutveckling kan där-

med ses som en kniptångsmanöver där de inifrån kommande behoven möter de utifrån kommande ramarna.

I syfte att öka kunskaperna om skolutveckling bland i synnerhet skolans praktiker, kommer vi i denna kunskapsöversikt att behandla helt eller delvis olika synsätt/perspektiv på skolutveckling. Vidare kommer vi att diskutera vilka praktiska implikationer som tillämpning av dessa perspektiv kan ha och har på det vardagsnära skolutvecklingsarbetet.

Fem perspektiv på skolutveckling

Mot den ovan skisserade bakgrunden behandlas i boken följande perspektiv på skolutveckling som vi bedömer är väl representerade i svensk, nordisk och i övrig internationell skolforskning.

1. Ulf Blossing som är fil doktor i pedagogik vid Karstad universitet skriver om skolutveckling, eller snarare *skolförbättring, som förändring av lokala organisationers verksamhet*. Denna inriktning brukar benämnas "school improvement" i den internationella litteraturen. Inom ramen för denna inriktning är skolutveckling bl.a. en fråga om hur skolor använder kunskaper om sin infrastruktur för att åstadkomma förbättringar.

Infrastrukturen omfattar skolans kommunikationssystem, det lokala systemet för maktfördelning, ansvarsfördelning och ledning, grupperingssystem och normsystem. Där ingår också belöningsystem för såväl de vuxna vid skolan som för de växande och strategierna för hur man på skolan håller kontakten med omvärlden.

2. Kjell Granström, professor i pedagogik vid Linköpings universitet, behandlar i sitt bidrag *skolutveckling som förändring av arbetsrelationer* och uppmärksammar speciellt socialpsykologiska relationer mellan grupper och individer. Utgångspunkten för detta är att i skolans värld finns mer eller mindre tydliga gränser mellan olika roller som styr det dagliga arbetet och påverkar dess effektivitet och deltagarnas välbefinnande. Sådana gränser kan definiera vad som hör respektive inte hör till arbetet, men de kan strukturera arbetets form. Gränser kan vidare ha en pro-

cessreglerande funktion genom att de styr personalens utbyte med omgivningen. Att kartlägga olika typer av gränser och gränsöverskridande i skolors vardagsarbete är en nyckelaktivitet om vi betraktar skolutveckling i detta perspektiv.

3. Lennart Grosin, docent i pedagogik vid Stockholms universitet, skriver om *skolutveckling som utveckling av framgångsrika skolor*. Grosin är en ledande svensk representant i den internationella rörelsen som går under beteckningen "school effectiveness". Skolutveckling i detta perspektiv fokuserar ett vardagsarbete i skolor som eftersträvar att uppfylla tydliga mål som formulerats av instanser ovanför den enskilda skolan, och som är grundade på empirisk forskning om vad som generellt sett är utmärkande för en effektiv skola. Kontroll av måloppfyllelse genom återkommande utvärderingar blir naturligt nog väsentliga inslag i denna strategi, och områden som speciellt uppmärksammas i detta perspektiv skolans och skolors lednings- och styrningsstrategier.

4. Hans-Åke Scherp, fil dr vid Karlstad universitet, betonar i sitt bidrag att *skolutveckling är en fråga om lärande och att utveckla skolan till en lärande organisation*. Nyckelprocessen i detta perspektiv är problemlösning; en konstruktiv och varaktig skolutveckling vilar på lärares upplevelser av sina vardagsproblem och lärares förståelse av sitt uppdrag. För att få en högre kvalitet i verksamheten måste goda lärmiljöer skapas för lärare så att de problemlösningar som tillämpas blir kunskapsbaserade. Ett kännetecken för en sådan miljö är att de vilar på ett vad Scherp benämner "kollektivt minne", d.v.s. att man inom t.ex. en lärargrupp tar del av och reflekterar över varandras erfarenheter. Ett medel i denna process är att man för "lärande" samtal med varandra.

5. Ett ytterligare perspektiv, benämnt "*Skolutveckling som fri-rumserövrande*" står övertecknad, Gunnar Berg för. Jag är professor i pedagogik vid Högskolan Dalarna. I detta utbildnings-sociologiskt influerade perspektiv uppmärksammas relationer inom och mellan skolan som institution och skolor som organisationer. Skolan som institution företräder såväl skrivna som

oskrivna uppdrag som sätter yttre gränser för skolans verksamhet. Skolors interna kulturer markerar de inre gränserna för det vardagsarbete som bedrivs av skolor. Mellan dessa yttre och inre gränser existerar ett frirum för skolors utveckling, och skolutveckling handlar om att upptäcka och erövra detta frirum. I detta sammanhang nyttjas metoden ”kulturanalys” för att upptäcka de inre gränserna och ”dokumentanalys” för att upptäcka de yttre.

Kunskapsöversiktens innehåll

Kunskapsöversiktens innehåll domineras av att vart och ett av de antydda fem perspektiven på skolutveckling och behandlas i lika många kapitel. Perspektiven beskrivs dels som sådana, dels ges exempel på hur de tillämpats/kan tillämpas i skolors vardagsarbete.

I det kapitel som följer därefter behandlas kopplingar - och brist på kopplingar - mellan de olika perspektiven. Som antyddes ovan sker detta i form av en återgivning av ett samtal som under Christer Isakssons ledning genomfördes i februari 2003. I det videoinspelade samtalet deltog samtliga fem ovan nämnda forskare och Christer Isaksson har redigerat detta samtal till den text som återfinns under rubriken Skolutveckling för samhällsutveckling.

Den svenska och nordiska skolutvecklingen - och här avses såväl skolutvecklingsforskningen som hur skolutveckling bedrivs i skolors vardagsarbete - är av tradition påtagligt anglosaxiskt influerad. Mot denna bakgrund innehåller boken också en internationell exposé över vilka olika inriktningar av skolutveckling som förekommer i länder även utanför det nordiska och anglosaxiska språkområdet. Av speciellt intresse i detta sammanhang är att behandla såväl forskning om skolutveckling som skolutveckling i praktiken i dominerande EU-länder som Tyskland och Frankrike. Författare till detta kapitel är professor Uwe Hameyer, professor i pedagogik vid Universitetet i Kiel och en välkänd profil i internationella skolutvecklingssammanhang.

Boken avslutas med att Hans-Åke Scherp lyfter fram några ytterligare aspekter av skolutveckling som problemområde.

Författarna i denna bok svarar för sina respektive texter. Som togs upp tidigare förfäktar vi ibland likartade, ibland helt eller delvis olika ståndpunkter gällande perspektiv på skolutveckling, på hur skolutveckling praktiskt kan genomföras och vad som är "önskvärda" resultat av en skolutvecklingsprocess. Vi ser inte denna relativa oenighet inte som ett problem utan snarare som den kanske mest väsentliga poängen med denna bok. Vi redovisar våra synsätt och argumenterar med varandra om våra respektive perspektivs styrkor och svagheter.

Mot denna bakgrund kan boken i sig ses som ett samtal och ett förhoppningsvis gott exempel på vad Hans-Åke Scherp kallar ett lärande samtal, och vad övertecknad kallar ett pedagogiskt samtal. I en vidare mening kan vi också kalla det för ett demokratiskt samtal i den meningen att det vilar på principen om "argumentets primat", d.v.s. att ingen ska ha mer makt än vad styrkan i de framförda argumenten medger.

Referenser

Arfwedson, G. & Lundman, L. 1984. *Skolpersonal och skolkoder. Om arbetsplatser i förändring*. Stockholm: Liber.

Ball, S.J. 1987. *The Micro-politics of Schools*. London and New York: Routledge.

Hoyle, E. 1986. *The Politics of School Management*. London: Hodder and Stoughton.

Lortie, D. 1975. *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Rutter, M. 1975. *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.

Sarason, S.B. 1971. *The Culture of School and the Problem of Change*. Boston: Allyn & Bacon.

Förståelseorienterad och problem-baserad skolutveckling

Skolutveckling är en problemlösningsprocess som initieras av upplevda vardagsproblem. Kunskap om problemens natur ökar sannolikheten för att finna goda lösningar. Genom att i och utifrån vardagsverksamheten åstadkomma lärprocesser som är meningsskapande och förståelsefördjupande för såväl elever som lärare och skolledare skapas denna kunskap.

Kunskapsbildning

Jag vet inte hur många som gjort upptäckten att kor som betar på samma äng ofta står vända åt samma håll. Jag delar denna upptäckt med många andra men inte med alla. Intresset för att söka mönster i företeelser omkring oss tycks variera.

Kunskapsbildning handlar om att upptäcka mönster i variationen, att benämna mönstret på ett meningsskapande sätt samt att försöka förstå varför mönstret ser ut som det gör. Det inte så vanligt att upptäckten av just "komönstret" leder vidare till att man försöker förstå varför de står vända åt samma håll. Det är måhända inte en av de mer väsentliga frågorna i livet för merparten av oss. Vid ett tillfälle träffade jag dock en lärare på en lantbruksskola som sannolikt skulle kunna ge ett svar men hon hade inte noterat mönstret. Den förklaring hon ändå kunde tänka sig var att korna stod vända mot vinden för att tidigt kunna upptäcka faror i form av rovdjur. Förklaringen stämde dessvärre inte med ett annat mönster. Jag har även noterat att kor på angränsande ängar kan stå vända åt olika håll vilket motsäger förklaringen att vinden skulle vara av betydelse för hur de står. Jag har senare från annat håll fått en förklaring som än så länge stämmer överens med båda dessa mönster. Kor är flock-

djur vilket innebär att alla följer ledarkon när hon i sakta mak går framåt medan hon betar. Även om denna kunskap inte är av så stor betydelse för gemene man så har jag förstått att den är av stor betydelse för dem som har kor. Om en ko avviker från mönstret och hamnar vid sidan om den övriga flocken är detta en tidig indikation på att något inte är som det ska och ger lantbrukaren anledning att undersöka vad det beror på vilket kan leda till att man upptäcker sjuka kor i tid så att man kan sätta in lämplig behandling. För att upptäcka avvikelserna behöver man givetvis först upptäcka mönstret. För de som arbetar i skolans värld är det andra mönster som är viktiga att upptäcka.

Kunskapsbildning i och utifrån den egna vardagsverksamheten handlar om att upptäcka regelbundenheter eller mönster i variationen, att benämna de mönster man upptäcker och förstå varför mönstret ser ut som det gör. Denna lärprocess utgör även grunden för skolutveckling samt det livslånga och livsvida lärandet.

Översatt till skolans värld innebär det att man söker, upptäcker, benämner och förstår de mönster som annars ligger fördolda i vardagsarbetets erfarenhetsvärld samt att man använder dessa fördjupade lärdomar som vägledande i det fortsatta arbetet. Mönstren i skolans värld är mer komplexa och svåråtkomliga än i koexemplet och kräver därför mer medvetna processer för att de ska vara möjligt att upptäcka. Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling handlar om att skapa dessa lärprocesser i de vardagliga samverkansformerna på skolan. Skolutveckling är därmed ingenting som sker i projektform vid sidan om den övriga verksamheten.

FÖRSTÅELSEINRIKTAT LÄRANDE

Lärandet pågår oavsett om man vidtar några speciella åtgärder eller inte men kvaliteten och inriktningen är beroende av hur man strukturerar och organiserar lärprocessen. En lärare som upptäcker att ett nytt sätt att arbeta ger mycket goda resultat delar oftast med sig av sina positiva erfarenheter till sina när-

maste medarbetare. Om kollegorna provar det rekommenderade arbetssättet med lika goda resultat, sprids det successivt vidare till övriga kollegor, så att allt fler börjar tillämpa det framgångsrika tillvägagångssättet vilket kan förväntas leda till bättre resultat på skolan.

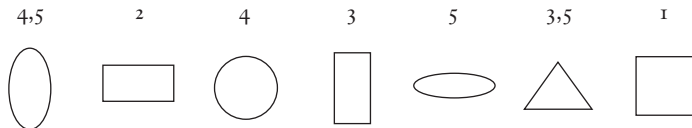
I exemplet beskrivs ett görandeariktat lärande dvs. att lära om vilka göranden som ger bättre resultat än andra. I kvalitetsredovisningar som skolor och kommuner är skyldiga att lämna ifrån sig, efterfrågas och uppmuntras denna typ av resultat. Resultaten redovisas oftast i form av frekvenser och medelvärden, dvs. vad man har gjort, vilka resultat man har uppnått och hur man tänker åtgärda dåliga resultat. Det grundtänkande som präglar mål- och resultatstyrningen av dagens skola riskerar att motverka lärares förståelseinriktade lärande genom att ensidigt fokusera resultat och göranden. Styrningsmodellen uppmuntrar resultatfixering och en görandekultur istället för att betona betydelsen av lärande om de processer som kan förklara varför det blir bra när man gör på ett sätt till skillnad från ett annat sätt.


Förståelseinriktat lärande begränsas inte till kunskap om hur man ska göra i en specifik situation utan syftar till att bygga upp en fördjupad förståelse av vad som ligger bakom såväl olika problem som framgångsrika lösningar.

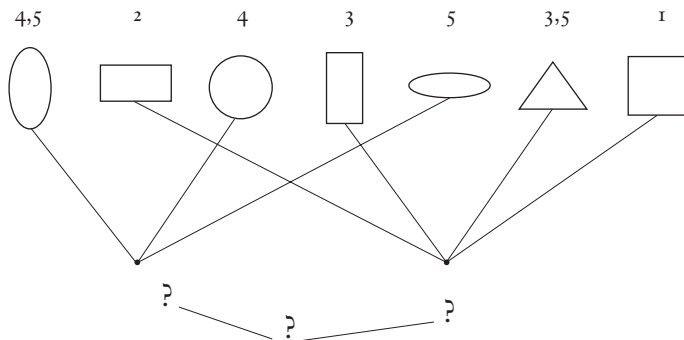
Utifrån detta sätt att tänka om lärares lärande och skolutveckling utgör de inblandade lärarnas goda resultat inte ett slutresultat i den egna läroprocessen. Resultaten utgör istället utgångspunkten för ett förståelseinriktat lärande där man först tillsammans försöker se på vilket sätt de mer framgångsrika tillvägagångssätten skiljer sig från de man provat tidigare och därefter försöka förstå hur det kommer sig att dessa skillnader leder till så mycket bättre resultat. Dessa lärdomar är sedan möjliga att prova även i andra situationer för att testa hållbarheten. De båda sätten att tänka om lärande kan illustreras i figur 1.

De olika geometriska formerna får symbolisera olika arbetssätt. Genom utvärdering har man på en skola funnit att de olika

“arbetsätten” givit olika resultat. För enkelhetens skull har bedömningarna översatts till en femgradig skala där 5 innebär ett mycket gott resultat.





Utifrån ett görandeinriktat lärande skulle man nöja sig med att konstatera att  är bättre än de andra och gå ut med rekommendationer till övriga på skolan om att tillämpa denna metod. Vid ett förståelseinriktat lärande utgör dessa utvärderingsresultat bara grundmaterialet för ett fortsatt lärande. Nästa steg är att försöka upptäcka på vilket sätt de mer framgångsrika arbetsätten är lika och på vilket sätt de skiljer sig från de mindre framgångsrika metoderna.



FIGUR 1. Mönster för lärande

Lärdomen utifrån denna jämförelse skulle kunna formuleras som att “runda former ger bättre resultat än rätlinjiga former”.

Förståelsen kan därefter användas och utprovas i situationer som skiljer sig från de situationer som ligger till grund för lärdomen. Man är inte begränsad till att kopiera “det bästa arbets sättet” för att vara framgångsrik utan lärdomen kan vara vägledande när man uppfinner nya framgångsrika “arbets sätt” såsom  eller möjligen  som båda bygger på den bakomliggande principen “runda former”.

För att kunna upptäcka mönster behöver man skapa variation. Istället för att utarbeta arbetsplaner där man uttrycker hur alla berörda ska göra, så att de hanterar situationer på samma sätt, skulle man i så fall behöva utforma lärplaner, där man kommer överens om att göra på olika sätt för att få ett bättre underlag för det egna lärandet om undervisning.

Resultatet, dvs. lärdomarna, är beroende av de ingångsvärden som ligger till grund för lärprocessen. Olika ingångsvärden ger olika mönster och därmed olika slutsatser och lärdomar. De indikatorer eller kriterier man använder sig av för att bedöma resultatet av olika arbets sätt blir därför av avgörande betydelse. Ska t.ex. resultaten bedömas utifrån hur väl eleverna klarar av att återge vad som stått i boken eller ska resultaten bedömas utifrån hur väl eleverna klarar av att tillämpa sina nyvunna kunskaper i nya situationer? Kriterierna behöver skapas utifrån den förståelse man har av skolans uppdrag.

Scherp (2002) har undersökt vilka lärdomar som lärare gjort under de senaste fem åren. Vid beskrivningen av lärdomar om lärprocessen lyfter lärare främst fram betydelsen av ömsesidighet och lyhördhet i lärprocessen samt att elever lär på olika sätt. Det gäller att få eleverna att bli aktiva i lärprocessen vilket underlättas om eleverna är med från planeringsstadiet vid ämnesöverskridande temaarbeten. För att detta arbets sätt ska fungera krävs enligt många lärare en mycket tydlig struktur och handledning. Långsiktighet och att ge barnen mer tid betonas som sätt att hantera det ökade livstempot och stressen. När det gäller kunskapssyn så förefaller lärdomar om värdet av att hjälpa eleverna att se helheten och att kunna sovra i informationsflödet dominera.

Den görandeenriktade skolan riskerar att leda till ett förytligande av undervisningen. Den yttre formen - att elever arbetar med olika saker, själva söker kunskap där läraren går omkring och hjälper till - borde vara en konsekvens och tillämpning av den inre konstruktivistiska lärprocess - att knyta an till och utmana elevernas föreställningsvärld - på vilken elevaktiva arbetssätt bygger. I vår forskning om undervisningsmönster (Scherp & Scherp, 2002) har vi dock funnit att det inte finns något samband mellan den yttre formen och den inre lärprocessen vid tillämpning av elevaktiva arbetssätt. Anledningen förefaller vara att många lärare upplever förväntningar och krav på att arbeta elevaktivt utan att veta hur man gör. Genom att se och ta efter hur de kollegor gör som anses arbeta elevaktivt tror man sig arbeta elevaktivt. Det enda man har möjlighet att observera är den yttre formen. Om man inte fördjupar lärandet till att förstå den underliggande teorin om lärande får man ett arbetssätt som till det yttre ser ut att vara elevaktivt utan att vara det.

I den förståelseorienterade skolan är lärarna huvudaktörer i kunskapsbildningen om lärande och undervisning. I en görandeenriktad skola riskerar man en avprofessionalisering av läraryrket genom att lärare reduceras till att vara handläggare eller utförare av arbetsuppgifter och lösningar som andra utformat.

Förståelse av skolutvecklingsprocessen utifrån ett lärarperspektiv

Genom två större forskningsprojekt (Scherp, 2001, 2002) har vi fördjupat vår kunskap om lärares och skolledares föreställningar om och förståelse av förändringar av undervisningsmönster. När lärare och skolledare beskriver vilka faktorer som är betydelsefulla för utvecklingsprocessen framträder en bild som har föga gemensamt med de föreställningar som man ger uttryck för på central nivå, dvs. att mål, planer och utvärdering gynnar skolutveckling. Skolplaner, verksamhetsplaner eller arbetsplaner nämns över huvud taget inte av lärare som viktiga i det vardagliga förbättringsarbetet på skolorna. Läroplanen och utvärdering nämns i mycket begränsad utsträckning även om de inte

beskrivs som särskilt viktiga påverkansfaktorer. Svårigheterna med och kritik mot målstyrning som påverkansstrategi har även framförts inom forskarvärlden av Alexandersson (1999), Englund (1992), Beach (1995), Lindberg (1998), Lindensjö och Lundgren (1986), Rombach (1991), Scherp (2001, 2002), Torper (1999) samt Vedung (1998).

Mål- och resultatstyrning utgår från alltför rationalistiska och instrumentella utgångspunkter som inte passar in i skolans komplexa miljö. Istället för att hjälpa skolan att hantera komplexiteten, stjälper systemet förändringskraften i skolan genom att skapa upplevelser av bakbundenhet på grund av betoningen av kontroll. Styrningsformen hindrar en fördjupad förståelse av uppdraget hos dem som arbetar på skolorna (Mårdén, 1999). Målstyrning fragmentiserar uppdraget, dvs. den meningsskapande helheten så att den särskiljer delarna från dess sammanhang. Styrningen tenderar leda till en uppdelning av mål i delmål som i sin tur delas upp i fler delmål så att ett försök att uppfylla delmålen till slut skymmer de övergripande målen. Fokus på delarna "osynliggör" helheten och en förändring av förståelsen är beroende av relationen mellan delar och helhet och hur dessa påverkar varandra (Scherp, 2002). Val av strategier som riktar in sig på att förändra delar av skolverksamheten utan att ta hänsyn till helheten förefaller ha svårt att åstadkomma varaktiga förändringar och skapa en flexibilitet inför olika påverkanskrafter (Fullan, 1993).

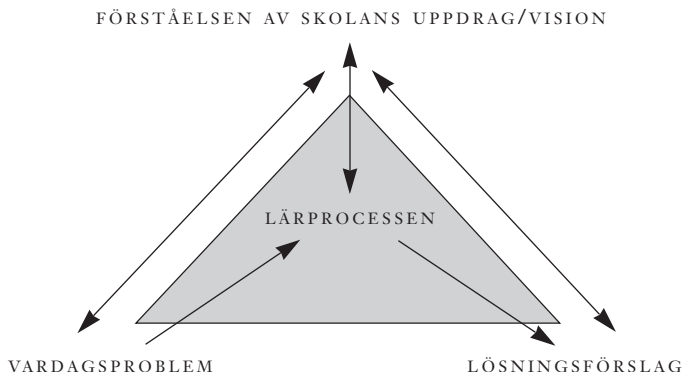
Lärares beskrivningar av skolutveckling handlar om att hitta lösningar på de problem man möter i undervisningssituationen och mindre om att transformera mål till handlingsplaner som sedan utvärderas. Utifrån ett lärar- och skolledarperspektiv är skolutveckling problembaserad. Skolutveckling behöver i enlighet med detta ta sin utgångspunkt i de vardagsproblem som lärare och skolledare ställs inför. Det går att urskilja två viktiga faser i utvecklingsarbetet på skolorna. I den första fasen, den problemskapande eller utvecklingsanstiftande fasen, skapas nödvändighet av förändring och i den andra fasen, den problemlösande eller förändrande fasen, skapas lösningar som bidrar till att utveckla verksamheten.

Utifrån ett lärarperspektiv uppstår utvecklingsanvändande problem främst av att nysituationen i något avseende upplevs vara sämre jämfört med tidigare. Utmärkande för de utvecklingsanvändande faktorerna är att de skapar eller tydliggör problem i lärsituationen utifrån det rådande undervisningsmönstret. Lärare får problem när arbetssätt som tidigare tillämpats med framgång inte längre ger de resultat som man, utifrån sina tidigare samlade erfarenheter, har anledning att förvänta sig. Att eleverna blivit annorlunda anges av lärare som den viktigaste problemskapande och utvecklingsanvändande faktorn. Förutom yttre problemskapande faktorer nämner en del lärare även diskrepansen mellan skolverkligheten och deras individuella visioner om lärarskapet och skola som en viktig utvecklingsinledande faktor.

Skolutveckling blir utifrån ett lärarperspektiv liktydigt med en problemlösningsprocess (Hameyer, 2001; Scherp, 2001) som initieras av upplevda problem i vardagsverksamheten. Skolverksamhetens kvalitet blir beroende både av hur man upptäcker, förstår och definierar problemen samt av de lösningar som man utformar. Förståelsen av uppdraget är avgörande både för hur man förstår och definierar problemet och för de lösningar som man väljer att tillämpa. Om en lärare t.ex. ser det som ett väsentligt problem att eleverna lär sig för få glosor i engelska innebär det sannolikt att han ser det som viktigt i uppdraget att eleverna ska lära sig många glosor.

Vilka lösningar man väljer att tillämpa för att hantera ett problem är beroende av vilken förståelse man byggt upp om problemets natur men även av förståelsen av uppdraget. Man kan mycket väl komma fram till lösningar som skulle åtgärda problemet men som inte kan användas därför att de inte ligger i linje med uppdraget. Att stödja skolutveckling innebär utifrån denna utgångspunkt att skapa goda lärmiljöer för lärare som leder till fördjupad kunskap om problemområdet. Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling kan sammanfattas med hjälp av en triangel där de tre hörnen representerar de viktiga utgångspunkterna i utvecklingsarbetet, sidorna representerar samspelet mellan utgångspunkterna och tri-

angelytan representerar den förståelsefördjupande lärprocessen som tar sin utgångspunkt i samspelet mellan de tre hörnen (se figur 2).



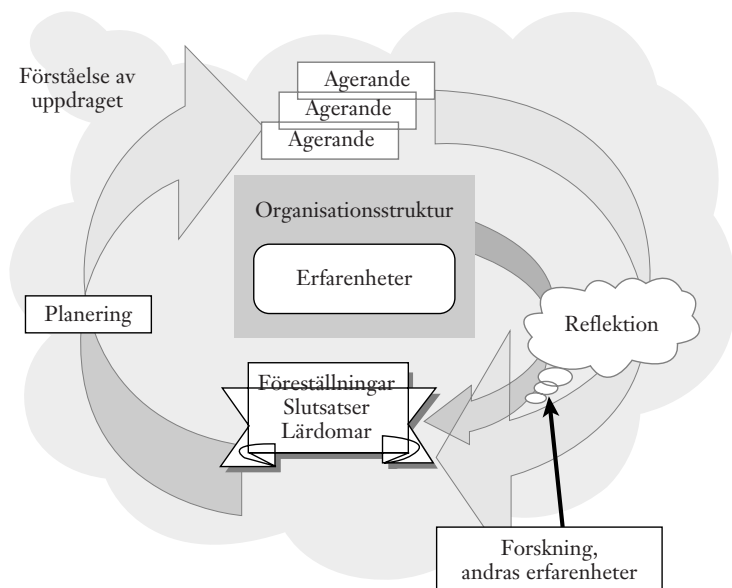
FIGUR 2. Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling.

Lärares erfarenhetslärande

Schön (1983) betonar erfarenhetslärandets betydelse för hur föreställningar och slutsatser om det egna arbetet byggs upp. Det egna erfarenhetslärandet har visat sig ha stor betydelse för lärares sätt att undervisa (Hultman och Hörberg, 1994; Dalin, 1993; Richardson, 1994; Scherp, 2001). Resultaten av vår forskning (Scherp, 2002) visar att såväl skolledare som lärare anser att deras erfarenhetslärande är den viktigaste påverkansfaktorn för deras sätt att leda respektive undervisa. Lärares undervisningsmönster och föreställningar om undervisning utvecklas i hög grad i mötet med eleverna samt genom samtal med kollegor om dessa erfarenheter. Lärares erfarenhetslärande utgör således en grundstomme i skolutvecklings-sammanhang.

Eftersom lärares erfarenhetslärande visat sig vara av så central betydelse för deras undervisning behöver vi fördjupa vår förståelse av erfarenhetslärandeprocessen. Att lära genom egen erfarenhet kan beskrivas som en process som börjar med att man erfar någonting, varefter följer reflektion. Nästa steg innebär att

man bygger upp egna föreställningar och lärdomar som i sin tur påverkar det fortsatta agerandet. Nya handlingar ger grund för ytterligare reflektioner och lärdomar osv. Erfarenhetslärandet kan beskrivas som en lärspiral med vars hjälp vi successivt både medvetet och omedvetet bygger upp kunskaper om de fenomen som vi erfar. De olika faserna vid erfarenhetsinläring illustreras i figur 3.



FIGUR 3. Erfarenhetslärandespiralen.

Erfarenhetslärande sker inte i ett vakuum utan påverkas av såväl mötet med andras erfarenheter som av organisationsstrukturer och förståelsen av uppdraget. Långa lektionspass ger andra erfarenheter än korta pass och påverkar därigenom de lärdomar som görs. De erfarenheter man gör får sin mening av den för-

ståelse man redan har av uppdraget och av lärande och undervisning. Lärare vars förståelse av uppdraget karaktäriseras av att de ger elever budskap med innebörden "Försök att lämna det som sker utanför skolans väggar, utanför skolan så att det inte stör lärandet här inne" drar andra lärdomar av en och samma situation än lärare vars förståelse tar sig uttryck i "Ta med er så mycket som möjligt av det som sker utanför skolan in till skolan så att vi kan ta det som utgångspunkt för lärandet."

Erfarenhetslärande i sig är snarare ett konserveringsmedel än en förändringskraft. Vi har en tendens att framför allt lägga märke till det som stämmer överens med det vi redan tror. Händelser som inte stämmer överens med de egna föreställningarna tenderar att ignoreras eller avvisas. Risken är alltså att erfarenhetslärande leder till att redan befintliga tankemodeller förstärks även om de avspeglar verkligheten på ett dåligt sätt. När man lär av erfarenhet är sådana tillstånd, som att man är konfunderad, skakad och oförmögen att få det nya att passa in i tidigare strukturer, avgörande. Vid lärandet byggs nya strukturer upp som gör att en ny ordning uppstår. En ordning som på ett bättre sätt avspeglar den yttre omvärlden, såsom den tolkats och kommit till uttryck i erfarenheten. Nylärande gynnas av att man skapar lärmiljöer som karaktäriseras av utmanande möten där olika perspektiv möts. Igenkännandet är ett hot mot erfarenhetslärande. Igenkännande har en tendens att stoppa vidare observationer och reflektion och gynna rutinhandlingar. Bara för att man känner igen vissa delar behöver inte den helhet, i vilken dessa delar ingår, vara densamma. Erfarenhetslärande gynnas av att man upptäcker det främmande, som ligger inbäddat i det välbekanta. Det obekanta ger en ny innebörd till det välbekanta, som gör helheten till något främmande, som via reflektion kan leda till ett rekonstruerande av den egna föreställningsvärlden. Sökandet efter mening och förståelse innebär ett ständigt övergivande av tillfälliga "sanningar" och föreställningar. För att kunskapsuppbyggnad om lärande och undervisning genom erfarenhetslärande ska fungera som en del i yrkesutvecklingen för lärare på en skola, är det väsentligt att lärare tar till sig reaktioner från sin omvärld. Utan att läraren får återkoppling av andra på sitt sätt att arbeta saknas mycket av förutsättningar för ett

medvetet erfarenhetslärande. För att undvika erfarenhetslärandets fallgropar vid utvecklingsarbete är det viktigt att använda sig av systematisk uppföljning och utvärdering.

Konstruktivistisk teori om lärande

Erfarenhetslärande samt lärares och skolledares beskrivningar av skolutvecklingsprocessen överensstämmer med den syn på lärande som ligger till grund för elevaktiva arbetssätt. I den elevaktiva skolan är elevens föreställningar, erfarenheter och problem viktiga utgångspunkter vid lärandet. Om man skulle översätta detta till lärarnivå skulle det innebära att lärares erfarenheter, problem och dilemman utgör en viktig utgångspunkt för utvecklingsarbetet på skolan. Det betyder inte att läroplaner, skolplaner och kursplaner blir mindre viktiga, men de kommer in i ett annat sammanhang, i en annan helhet, och får därmed en annan betydelse.

Utifrån konstruktivistisk teoribildning är motorn för lärande och utveckling den obalans som skapas i mötet mellan olika perspektiv. I den meningen behövs både ett uppifrån- och ett nerifrånperspektiv där uppifrånperspektivet representeras av läroplaner, skolplaner och kursplaner, medan nerifrånperspektivet representeras av lärares respektive elevers erfarenhetsvärld. En utvecklande obalans gynnas av ett utmanande möte mellan dessa båda perspektiv. Att begränsa mötet till informationstillfällen, där man från central nivå beskriver de gällande målen, har visat sig vara otillräckligt för att åstadkomma ett utmanande möte. Det handlar istället om att skapa en dialog där förhållningssättet präglas av lyhördhet och vilja att fördjupa sin förståelse av varandras perspektiv.

Lära om vad?

De förståelsefördjupande och meningsskapande lärprocesserna kan riktas mot såväl resultat som de processer som bidrar till resultaten. Av särskilt intresse utifrån problembaserad skolut-

veckling blir att fördjupa förståelsen av kopplingen mellan resultat och process. Både process och resultat kan beskrivas på olika nivåer.

På elevnivå handlar resultaten om vilka föreställningar, kompetenser och egenskaper som man bidragit till att utveckla hos eleverna. Processen på elevnivå handlar om den lärmiljö som bidragit till resultaten. Lärandet inom dessa båda områden kan t.ex. rikta sig mot förståelsen av uppdraget och/eller att fördjupa förståelsen av innebörden av ett visst undervisningsmönster som t.ex. elevaktiva arbetssätt. Lärandet kan även riktas mot sambandet mellan process och resultat dvs. att fördjupa förståelsen av samband mellan arbetssätt och åsyftade resultat.

På lärarnivå kan det handla om att lära om vilka föreställningar, kompetenser och egenskaper som behöver känneteckna lärare för att de på ett framgångsrikt sätt ska kunna skapa de lärmiljöer som visat sig vara betydelsefulla för att eleverna ska nå de resultat man vill. Processen på samma nivå kan innebära att man fördjupar sin kunskap om lärares lärmiljöer. På samma sätt som på elevnivån kan man naturligtvis även fördjupa sin förståelse av vilken lärmiljö som på bästa sätt bidrar till att utveckla lärares föreställningar, kompetenser och lärdomar i den riktning man önskar. På motsvarande sätt kan man beskriva resultat och process vad gäller skolledare. Tänkandet illustreras i figur 4.

	SKOLLEDARE	LÄRARE	ELEVER
PROCESS	1 SKOLLEDARES LÄRMILJÖ Fysisk miljö Organisationsstrukturer Styrning av skolan Kommunikationsmönster	3 LÄRARES LÄRMILJÖ Fysisk miljö Organisationsstrukturer Arbetsorganisation Utvecklingsprocess Kommunikationsmönster	5 ELEVERS LÄRMILJÖ Fysisk miljö Organisationsstrukturer Undervisningsmönster/ arbetsätt Kommunikationsmönster
RESULTAT	2 Föreställningar Kompetenser Egenskaper Skolledares sätt att leda verksamheten	4 Föreställningar om lärande och undervisning Kompetenser Egenskaper Lärares sätt att undervisa	6 Föreställningar • Om sig själv • Om omvärlden • Om olika ämnesområden • Om relationen till omvärlden Kompetenser Egenskaper

FIGUR 4 Resultat och process på olika nivåer

Kunskapsbildningen handlar om att fördjupa sin förståelse av de övriga "rutornas" betydelse för de önskvärda resultaten på elevnivå, dvs. elevernas föreställningar, kompetenser och egenskaper. Hur behöver lärmiljön se ut för att utveckla skolledares föreställningar, kompetenser och egenskaper så att de klarar av att skapa de lärmiljöer för lärare som bidrar till att utveckla lärares föreställningar, kompetenser och egenskaper så att de kan skapa de lärmiljöer som bidrar till att utveckla elevers föreställningar, kompetenser och egenskaper i enlighet med uppdraget.

Lärprocessens yttre form

Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling är ingen avgränsad utvecklingsstrategi eller metod utan innebär en genomgripande förändring i en skolas samspeletsrutiner och vardagsstrukturer. Skolutveckling ses som en kontinuerlig process och inte som avgränsade intensifierade insatser. Den övergripande utvecklingsidén är att skapa goda lärmiljöer för lärare i

vardagsarbetet. Kvaliteten och omfattningen av förståelsefördjupande och meningsskapande lärprocesser är beroende av de yttre former och strukturer som man bygger upp inom såväl kommunen som på varje enskild skola. En del utgångspunkter och företeelser är särskilt betydelsefulla vid förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling.

FÖRSTÅELSE AV UPPDRAGET

Ledning och styrning vid förståelseorienterad och problembaserad utveckling handlar om att leda och styra genom lärande och förståelse, istället för via direktiv och regler (metod- eller regelstyrt) eller via budskap (målstyrt). Grundtanken är att människor handlar utifrån sin förståelse av verkligheten, snarare än utifrån regler eller budskap. Olika förståelser av uppdraget inom en organisation leder till olika handlingsrepertoarer och till att medarbetarna utvecklar olika kompetenser (Sandberg, 1994). Det tycks inte vara någon idé att bråka på lärare för vad de gör eller inte gör. De gör vad de gör i alla fall, åtminstone så länge som de har den förståelse de har av uppdraget och så länge de har de lärdomar de har om hur man på bästa sätt förverkligar detta uppdrag. Förändringar sker som en konsekvens av förändrad förståelse av uppdraget och/eller nya lärdomar om hur man förverkligar uppdraget. Förståelsen av uppdraget påverkar lärandet genom att den utgör den meningsskapande helhet utifrån vilken erfarenheterna omformas till lärdomar.

Vad man behöver lära om beror på vad man vill uppnå. Det är därför viktigt att medarbetarna har en, så långt möjligt, gemensam eller delad förståelse av vad de vill uppnå med verksamheten och arbetet. En gemensam förståelse av uppdraget underlättar samverkan och ett gemensamt lärande om hur man ska kunna förverkliga uppdraget. På en skola handlar förståelsen av uppdraget om innebörden i läroplaner och skolplan och av en förståelse av olika personalgruppers specifika kompetenser att förverkliga detta uppdrag. Om det råder för stora skillnader mellan olika lärares förståelse av vad man ska åstadkomma är det svårt att samarbeta (Scherp, 2001). Skolledarens uppgift är därför att fördjupa förståelsen av uppdraget och så långt möjligt skapa en gemensam förståelse av skolans uppdrag.

Sandberg och Targama (1998) finner i sin forskning att förståelsen av uppdraget är avgörande för kompetensutvecklingen.

“En central slutsats från Sandbergs studie var att kompetens inte utgörs av en uppsättning kunskaper och färdigheter som man tidigare trott. Istället visade resultaten att en människas kunskaper och färdigheter föregås av och baseras på hennes förståelse av sitt arbete. Inom ramen för sin förståelse utvecklar människan de kunskaper och färdigheter som hon använder sig av i utförandet av arbetet. Därigenom blir kompetensutveckling ytterst en fråga om att förändra sin rådande förståelse av arbetet till en som är kvalitativt sett bättre. När ledare påverkar medarbetares förståelse av sitt arbetepåverkar de också den kompetens som utvecklas i organisationen.” (s. 7-8)

DIALOGEN

Dialogen är grundläggande för förståelsefördjupande och meningsskapande läroprocesser. Dialogen syftar till att bygga upp en fördjupad förståelse av andras förståelser till skillnad från diskussioner som istället handlar om att övertyga andra om att det egna perspektivet är det riktiga eller det bästa.

Omvärlden ses och förstås utifrån den förståelse och föreställningsvärld man tidigare byggt upp. En och samma företeelse ser olika ut beroende från vilket perspektiv man ser den. Att föreställningar om omvärlden är olika betyder inte att den ena behöver vara mer rätt än den andra. Beskrivningar av det omgivande landskapet blir olika beroende på vilken utsiktspunkt man har där den ena eller andra beskrivningen inte kan sägas vara mer riktig än någon annan. För att kunna förstå och acceptera varandras beskrivningar kan man behöva gå till varandras olika utsiktspunkter.

Att sätta sig in i någon annans förståelse eller perspektiv leder till att det egna perspektivet påverkas. Utlandsvistelser leder t ex ofta till att man får en förändrad syn på hemlandet därför att man ser på det med andra ”glasögon”. Perspektivmöten innebär lärande. Att fördjupa förståelsen av varandras perspektiv underlättar den konstruktiva argumentationen.

VISIONER

Visioner och mål skiljer sig åt även om det kan vara svårt att dra en helt tydlig skiljelinje mellan dem. Utmärkande för mål är i allmänhet att de är mätbara och kvantifierbara. Sarv (1997) talar om visionen som ett upplevelse- och lärbegrepp medan mål är ett budskaps- och mätbegrepp. Mål innebär fragmentisering av helheten medan vision står för skapande av helhet från delarna. I en förståelsefördjupande och meningsskapande lärprocess är främst visioner och förståelsen av uppdraget av central betydelse.

En god vision ska enligt Arvonen (1998) innehålla följande moment:

- ... "alla skall kunna känna visionen som sin egen*
 - ... skall vara barriärbrytande, dvs ge nya utmaningar*
 - ... skall ge en mental bild om framtiden*
 - ... förmedlar verksamhetens innersta mening*
 - ... skall vädja snarare till hjärtat än hjärnan*
 - ... stå för mening och färdriktning*
 - ... skall entusiasmera och engagera*
 - ... ha ett attraktivt emotionellt innehåll*
 - ... skall kunna visualiseras på ett pedagogiskt sätt*
 - ... skall kunna koppla ihop organisationens och individens behov"*
- (s 137)

Betydelsen av visioner betonas även vid andra utvecklingsansatser än den förståelseorienterade men utifrån delvis andra bevekelsegrunder. Man betonar t.ex. betydelsen av att man som ledare förankrar sin vision hos medarbetarna. Denna vision förväntas sedan vara vägledande och riktningsgivande för medarbetarnas arbetsinsatser. Utifrån vårt perspektiv har ledaren istället en viktig uppgift i att initiera ett gemensamt visionsarbete där medarbetarna deltar i skapandet av visionen. Att utifrån uppdraget utveckla en gemensam vision på enskilda skolor innebär att man tar vara på den egna skolans egenart och tydliggöra framtidens övergripande inriktning för den pedagogiska utvecklingen på skolan.

För att visionen ska ha betydelse i vardagsarbetet i en så värdeintensiv verksamhet som skolan behöver den vara införlivad i medarbetarnas värdebas. Huruvida det är möjligt att skapa en gemensam vision kan diskuteras när det gäller en så värderingsmättad verksamhet som skolan. Ambitionen att komma fram till en total samsyn och harmoni förefaller vara orealistisk. En gemensam vision kan ha olika funktioner. En del betonar dess betydelse som riktningsgivare andra använder främst visionen som en del i marknadsföringen och som en del i urvalsprocessen vid nyrekrytering. Visionen används även som ett sammanhållande kitt i organisationen och som ett ultimativt krav på medarbetarna i den betydelsen att de bör söka sig till någon annan skola om de inte delar skolans vision. Ibland ställs krav från politiker- eller förvaltningsnivå att man på varje skola ska ha en vision. Visionen blir i huvudsak ett rättesnöre.

Att åstadkomma en gemensam vision är inte det främsta målet i en förståelseorienterad skola. Visionsskapandet är istället främst ett hjälpmedel i den gemensamma förståelsefördjupande och meningsskapande läroprocessen på skolan. Visionen anger dessutom vilka lärområden man ser som mest angelägna att ägna sig åt. En gemensam vision kan i bästa fall bli ett resultat av ett långsiktigt arbete.

UTVÄRDERING SOM GRUND FÖR LÄRANDE OCH PROBLEMLÖSNING

Utvärdering är en förutsättning för kvalitetsredovisningen som används för att få en effektivare verksamhet. Sarv (1997) skiljer på tre olika typer av effektivitet. Dels inre effektivitet som innebär att producera resurssnålt, dels yttre effektivitet som innebär att producera det kunden efterfrågar. De flesta mätinstrument som används för att effektivisera verksamheten bygger på en kombination av dessa båda effektivitetsbegrepp. Sarv beskriver även ett tredje effektivitetsbegrepp, dynamisk effektivitet, som inte handlar om vad organisationen åstadkommer i nuet utan istället fokuserar på organisationens utvecklingspotential, dvs. vad organisationen, skolan, har förmåga att bli.

Problemlösningsförmågan och förmågan att skapa ny kunskap i organisationen är utifrån detta mer långsiktiga utvecklingsperspektiv viktigare än lösningarna i sig.

“Med det dynamiska synsättet blir inriktningen istället att skapa goda förändringsprocesser, vilka i sin tur genererar goda lösningar i ett kontinuerligt utvecklingsförlopp.” (Sarv, 1997, s. 6)

Utvärderingar i problemlösningsfasen och i mer lärandeorienterade organisationer utgår framför allt från det dynamiska synsättet på effektivitet där lärandet sätts i centrum. Det finns få exempel på detta inom skolvärlden.

Utifrån både politiker- och medborgarperspektiv finns ett legitimt intresse av att kontrollera vad man får ut av den skattefinansierade verksamheten.

“Målstyrning innebär att de folkvalda skall formulera tydliga mål och anvisa kostnadsramar men att förvaltningen ges stor frihet att i sin dagliga verksamhet välja vägar och medel att nå fram till målen. Med hjälp av utvärdering och tillbakaföring av information skall de folkvalda i efterhand bedöma hur förvaltningen skött sitt arbete. Vid målstyrning får det tillbakablickande, utvärderande momentet en betydligt större roll att spela än vid detaljerad reglering och planering.” (Vedung, 1998 s. 106)

Ett utvärderingssystem som legitimeras utifrån kontrollmotiv bidrar inte nödvändigtvis till skolutveckling. Effekten av ett väl utbyggt centralt utvärderingssystem kan bli den motsatta. Fokus flyttas från den egna verksamheten till externt uttryckta målkriterier. När man kvantifierar en skolas effektivitet blir mätvärdena i sig viktiga för lärare och skolledare vilket inte nödvändigtvis innebär en högre kvalitet i lärprocessen. Det gäller i första hand att klara nästa “prov” och inte att lära och utvecklas långsiktigt. Det kan rikta uppmärksamheten bort från lärarnas lärande om undervisning på samma sätt som kunskapsprov och betyg i skolan får eleverna att läsa inför proven och inte primärt för att lära. Sarv (1997) använder sig av en metafor för att beskriva denna kortsiktiga resultatfixering:

“Det är livsviktigt att följa upp resultatet, men en fotbollstränare som bara sitter och tittar på resultattavlan har inte mycket att tillföra laget. Han måste också titta på spelet på planen. Han måste också kunna bidra till analysen av vad som åstadkommer resultatet.” (s. 55)

Utvärdering inom politik och offentlig verksamhet är enligt Vedung (1998) *”en bakåtriktad mekanism för att följa upp, systematisera och betygsätta pågående eller avslutade offentliga verksamheter och deras resultat.”* (s. 20)

Det finns dock undantag där man ger uttryck för en dynamisk syn på effektivitet. En kommun skriver i sin skolplan att

“Varje enhet skall kontinuerligt utvärdera sin verksamhet så att den bidrar till skolans och medarbetarnas utveckling. Lärdomar och slutsatser utifrån det gångna årets verksamhet samt hur dessa skall tillämpas kommande läsår, för att i högre grad nå upp till skolplanens ambitioner, skall redovisas för barn- och ungdomsnämnden en gång per år. Förvaltningsledningen skall, genom att ta del av de olika områdenas lärdomar och slutsatser, bygga upp en kunskapsbank som alla har tillgång till.” (Karlstads skolplan, 1999, s.5)

Utvärdering i den lärandeorienterade organisationen fokuserar de lokala förbättrings- och lärandemotiven där de som är direkt berörda får sina egna frågor, problem och dilemman belysta vilket i sin tur bidrar till deras lärande och möjligheter att förbättra sin verksamhet. Torper (1999) sammanfattar sin studie av utvärderingens effekter i skolverksamheten på följande sätt:

“Karaktäristiskt för redovisningarna på alla nivåer är bristen på ett reflekterande och analyserande perspektiv. Siffrorna presenteras rätt upp och ned i tabeller och läsaren får på egen hand dra slutsatser av dessa. Inga försök görs att sätta in resultaten i ett sammanhang och reflektera över mot vilka mål man arbetar, under vilka förutsättningar man arbetat eller hur skolan agerat och varför man erhållit de funna resultaten. I den skolbaserade utvärderingen kan man se hur lärarna snabbt konfirmerar redan

omfattade förklaringsmodeller (som t.ex. stökiga elever) och hur diskussionen blir upprepningar av tidigare diskussioner. Ej heller förs diskussionen upp på en högre organisationsnivå där det kunde vara möjligt att tillsammans med andra, utanför den egna skolan, föra samtal och reflektera över utvecklingen.” (s. 154)

För att utvärderingar ska vara till hjälp i en förståelsefördjupande läroprocess räcker det inte med att redovisa resultaten i form av medelvärden och frekvenser. Materialet behöver bearbetas och analyseras så att man får hjälp med att upptäcka mönster som grund för lärandet. Det kan t.ex. handla om korrelationsstudier.

Sammanfattning av utvärdering som grund för lärande:

... Syftet är att ge underlag för lärande och fördjupad kunskap inom ett prioriterat problem/utvecklingsområde.

... Utvärderingen förväntas ge underlag hur man kan förändra det man har behov av att förändra.

... Utvärderingen bidrar till medvetna och kunskapsbaserade förändringar, baserade på lärande med fokus på läroprocess och läromiljö.

Läroprocesser på olika nivåer i skolan

Utifrån ett förståelseorienterat och problembaserat perspektiv på skolutveckling genomsyras verksamheten av läroprocesser på såväl individ-, grupp- som organisationsnivå.

INDIVIDNIVÅ

MEDARBETARSAMTAL

Beteckningen medarbetarsamtal antyder att det inte är fråga om en intervju i traditionell mening. Utifrån vårt perspektiv är medarbetarsamtalen i första hand en meningsskapande och förståelsefördjupande dialog mellan skolledaren och en medarbetare där erfarenheterna från vardagsverksamheten utgör utgångspunkt.

I en skola som arbetar med förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling har medarbetarsamtalet främst följande syften:

- ... Att fördjupa förståelsen av enskilda medarbetares visioner.
- ... Att fördjupa förståelsen av olika medarbetares förståelse av uppdraget.
- ... Att fördjupa den gemensamma förståelsen av uppdraget.
- ... Att ta vara på lärdomar om undervisning och lärande.
- ... Att stimulera till fortsatt lärande om hur man kan bidra till elevers lärande och utveckling.
- ... Att fånga upp vardagsproblem och fördjupa förståelsen av dess natur.

Genom att se medarbetarsamtalet som en möjlighet att mötas för att lära tillsammans och bereda varandra tid att berätta om vardagen och reflektera runt det som är problematiskt, kan det bli ett verktyg för skolutveckling.

Ett sätt att gå vidare utifrån medarbetarsamtalen kan vara att skriva ned lärdomarna, sätta dem i relation till lärdomar från andra lärare, söka efter mönster i lärdomarna som sedan en gång varje eller vartannat år redovisas för samtliga medarbetare. Syftet med detta skolgemensamma möte skulle vara att tillsammans med medarbetarna analysera och diskutera skolans samlade lärdomar om lärande och undervisning. I den mån man i olika arbetslag eller bland olika lärare kommit fram till oförenliga eller motstridiga lärdomar diskuteras dessa och uppgiften för påföljande år skulle kunna bli att de som kommit fram till motsatta lärdomar tillsammans försöker komma fram till hur det kan komma sig. De lärdomar man dragit på skolan jämförs även med forskningsresultat och teorier. På samma sätt skulle man kunna arbeta vidare med medarbetares olika förståelser av uppdraget, deras visioner eller de problem man ser som väsentliga att komma till rätta med.

MÖTEN I KORRIDOREN

Beroende på hur skolledare reagerar på frågor från lärare som t.ex. vill ha skolledningens syn på ett förslag att förändra arbets sättet bidrar man mer eller mindre eller åtminstone på olika sätt till skolutveckling. Ett sätt att hantera frågan är att ta ställning till sakfrågan utifrån vad man själv tycker och/eller i förhållande till visioner eller mål som fastställts på central eller lokal nivå. Beroende på svarets innehållsliga innebörd stödjer eller motverkar skolledaren utvecklingen i en viss riktning. Om man istället ser det som betydelsefullt att skapa goda lärmiljöer för lärare skulle man t.ex. kunna säga: "Vad vill du att eleverna ska lära sig genom att lägga upp arbetet på det sätt du beskriver?" En fråga som beroende på svaret skulle kunna följas upp med frågor som: "Vad är det som gör att du tycker det är viktigt att eleverna ska lära sig just detta?" och "Hur stämmer det med skolans uppdrag och visioner som du ser det?" Om man som skolledare tror att lärares lärande om undervisning och lärande är betydelsefullt för skolutveckling följs samtalet sannolikt upp av frågan: "Hur skulle du kunna lägga upp arbetet så att både du och vi andra kan lära av de erfarenheter du gör när du förändrar ditt arbets sätt?"

GRUPPNIVÅ

LÄRANDE SAMTAL I ARBETSLAG

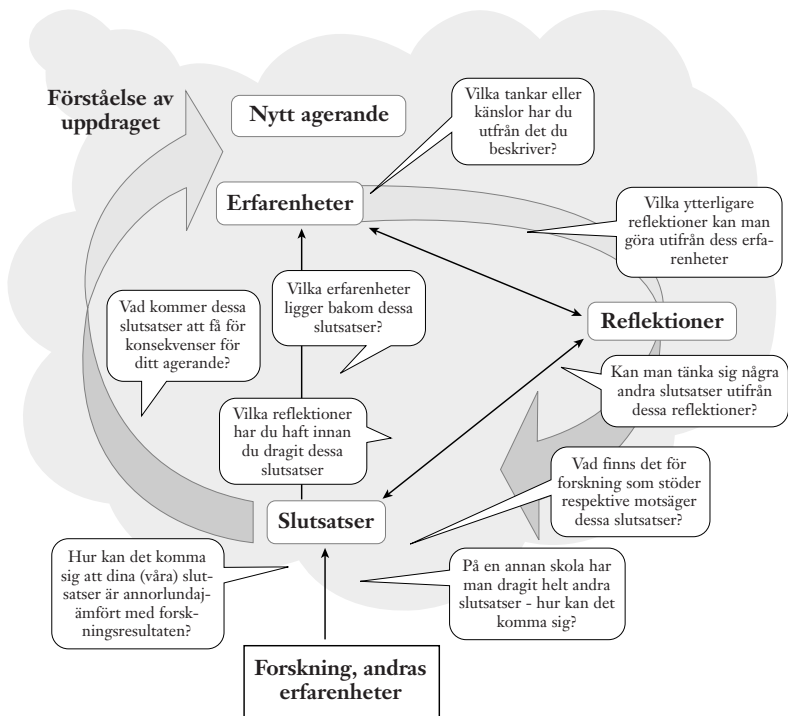
Scherp (2002) fann att samtalen vid arbetslagsträffar främst handlade om vad man gjort och om planering av framtida arbetsinsatser. Reflektioner, slutsatser och lärdomar utifrån vad man gjort eller referenser till andra skolors arbete, forskningsresultat eller uppdraget var mycket sällsynta.

Arbetslagens arbete vid förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling behöver karaktäriseras av samtal kring lärdomar utifrån erfarenheter och förståelsen av uppdraget. Det som står i fokus är lärande snarare än görande även om den förståelsefördjupande och meningsskapande lärprocessen utgår från görandet i vardagen och sedan återigen transformeras till görande i nya vardagssituationer.

Det handlar om att ta reda på och samtala om de lärdomar som man redan byggt upp och utröna inom vilka områden man skulle behöva bygga upp mer kunskap för att hantera vardagsverksamheten på ett bättre sätt. Att ta reda på de lärdomar som redan finns handlar till stor del om att sätta ord på och medvetandegöra den så kallade tysta kunskapen. Förutom att ta vara på och kritiskt granska redan befintlig kunskap behöver man även skapa ny kunskap på ett medvetet sätt. Den kritiskt kollegiala granskningen av tidigare lärdomar och tillförlitligheten i både tidigare och nyvunna lärdomar är avgörande för resultaten när man tillämpar lärdomarna i handling. Tillämpningen är samtidigt ett sätt att undersöka lärdomarnas giltighet. Denna utprovning sker mer eller mindre medvetet hos varje lärare i vardagsarbetet men i en lärandeorienterad organisation sker denna tillförlitlighetsprovning tillsammans med andra. Vid kritisk reflektion utgår man ifrån att nuvarande undervisningsmönster och pedagogiska ideal är ett av flera möjliga alternativ för att organisera undervisning och lärande samt att dessa grundläggande mönster kan behöva förändras, beroende på vilka elever eller vilken typ av kunskap, som man har intresse av att gynna.

Att sätta lärdomarna i relation till mer vetenskapligt baserade lärdomar är ytterligare ett sätt att fördjupa den professionella lärprocessen.

Det man framför allt måste se till är att skapa så gynnsamma förutsättningar som möjligt för ett systematiskt erfarenhetslärande. Detta kan t ex innebära att man tränar gruppledare att strukturera och fördjupa diskussioner, skapar grupperingar med lämplig storlek och sammansättning, gör omfördelningar i tidsanvändningen, tillför erfarenheter från andra skolor eller forskning... osv. Figur 5 visar exempel på frågor som syftar till att föra över samtalen från en fas till en annan i erfarenhetslärandeprocessen.



FIGUR 5. Frågor för att förstärka erfarenhetslärande

ORGANISATIONSNIVÅ

Kompetensutveckling

Det är inte tillräckligt att satsa på traditionell kompetensutveckling för att det förändringsskapande lärandet i organisationen skall öka. Kompetensutveckling i den lärandeorienterade organisationen karaktäriseras av att lärandet inte skiljs från vardagsarbetet. Kompetensutveckling och skolutveckling går hand i hand. Man skapar tid till systematisk reflektion i och över vardagsarbetet. En annan tidsmässig förläggning av studiedagar och feriefortbildningstid skulle gynna utvecklingen av förståelsefördjupande lärprocesser. Kvaliteten på lärandet som sker i en organisation hänger samman med i hur hög grad organisationen ger utrymme för ifrågasättande och organiserad reflektion, hypotesgenerering och experiment. Det är viktigt att uppmuntra till ett kritiskt tänkande i organisationen och att institutionalisera ifrågasättande genom att etablera rutiner för detta.

Inventering av vardagsproblem

Första steget vid problembaserad kompetensutveckling är att fånga upp de vardagsproblem som medarbetarna på skolan upplever sig ha när de försöker förverkliga skolans uppdrag. Problemen lyfts inte upp på en mer övergripande nivå utan formuleras på de sätt de uttrycks av dem som lever med problemen. Det kan t.ex. handla om hur man får elever att ta ett större eget ansvar för sitt lärande när man arbetar elevaktivt, elever som inte lyckas lära sig läsa, skolk, hur man ska hjälpa elever att ställa väsentliga frågor, hur man ska göra med alla okoncentrerade och splittrade elever.

Ett sätt som vi använt för att fånga upp dessa problem är att börja med Öppet forum där alla medarbetare på skolan samlas, varefter de som har en fråga eller ett problem som de anser angeläget, skriver ned det på ett A4-ark och lämnar fram det till den som organiserar träffen. Varje problem sätts upp på exempelvis en white board varefter varje problemområde tilldelas ett rum. De som är intresserade av att arbeta med ett särskilt problemområde går till det aktuella rummet. I varje grupp börjar man med att samtala varför man valt att komma till just denna

grupp. Efter att ha undersökt om man kommit till rätt rum, dvs. att man har ett gemensamt intresse av att arbeta vidare med de valda problemområdet, övergår man till nästa fas i utvecklingsarbetet som innebär fördjupning inom det valda problemområdet. Den första fasen kan även göras på annat sätt. En möjlighet är att man samlar in angelägna problemområden redan innan man träffas första gången.

Resurser

Efter att man etablerat de olika grupperna erbjuds grupperna tidsmässiga och ekonomiska förutsättningar för sitt kunskapsfördjupande arbete. Det kan t.ex. innebära att varje grupp får tio dagar av fortbildningstiden under ett år och en budget på 5000 kr. Hur man förlägger tiden och hur man använder sig av tilldelade medel beslutas av gruppen.

Förståelsefördjupande arbete

Tanken bakom det förståelsefördjupande arbetet i fas två är att man genom en fördjupad kunskap om problemområdet ska kunna komma fram till bättre lösningar på det problem man valt att arbeta med. Ett första steg i lärandet om problemet är att de som ingår i respektive grupp beskriver hur de för närvarande ser på problemet. Att de valt samma problemområde behöver inte betyda att man har samma förståelse av problemets natur. Hur var och en förstår problemet är bl.a. beroende av synen på skolans uppdrag. Nästa steg är att vidga och fördjupa sin förståelse genom att aktivt söka kunskap inom området.

Det fortsatta lärandet inom varje lärgrupp tar sin näring från åtminstone tre områden. Först handlar det om att ta vara på de erfarenheter och lärdomar inom området som redan finns på skolan. Dessa erfarenheter och lärdomar systematiseras och dokumenteras. Det är ett arbete som oftast innebär att man intervjuar kollegor, elever, föräldrar och/eller andra som kan bidra till en fördjupad förståelse av området. En viktig del i arbetet är att försöka sätta ord på denna tysta kunskap så att man sedan kan föra kollegiala samtal om olika lärdomar och erfarenheter. Utöver intervjuer kan man naturligtvis använda sig

av andra sätt att samla in ett underlag för lärandet. Det kan handla om såväl observationer som enkäter och analys av olika dokument på skolan.

Efter att ha beskrivit de mönster av lärdomar och erfarenheter som redan finns på den egna skolan är det viktigt att vända sig utåt och ta del av andra skolors lärdomar inom området. Det är därför klokt att besöka en eller flera andra skolor där man arbetat med samma problemområde och ta del av de lärdomar man gjort där.

Att ta del av den forskning som bedrivs inom området genom att bjuda in eller besöka forskare samt läsa forskningsrapporter utgör ytterligare en komponent i lärprocessen. Efter att ha satt sig in i de lärdomar som går att få fram ur dessa tre kunskapskällor, den egna skolans erfarenheter, andra skolor samt forskningen, formuleras den nya fördjupade förståelsen av problemområdet.

Utarbetande och prövning av lösningsförslag

Fas tre innebär att man utifrån sin fördjupade förståelse utarbetar lösningsförslag som anses värda att utprövas på den egna skolan. Lösningsförslagen presenteras för kollegorna på skolan i samband med presentation av den fördjupade förståelse av problemet som byggts upp. Kollegorna ombeds att hjälpa till vid utprovningen genom att själva individuellt eller i arbetslaget avgöra vilket lösningsförslag man vill prova. Den lärgrupp som presenterat förslagen följer sedan upp resultaten av de olika lösningarna för att kunna dra lärdomar om vilket eller vilka lösningar som förefaller vara bäst för skolan. Dessa lärdomar formuleras och utgör grundstommen i skolans kollektiva minne över hur man kan förstå och bidra till elevernas lärande och utveckling.

Man kan även se till att de olika lärgrupperna på skolan får möjlighet att successivt presentera sitt lärande inom respektive problemområde genom att organisera pedagogiska kaféer med detta innehåll. En annan kanal för kontinuerlig kunskapsprid-

ning om de olika gruppernas arbete sker genom att gruppmedlemmarna kommer från olika arbetslag där de delar med sig av sina lärdomar.

Lönekriterier

Lynell (2000), Nonaka & Takeuchi (1995) och Sitkin (1996) hävdar att misstagen är viktigare för lärandet än framgångarna eftersom de skapar nödvändighet av reflektion och åtgärder. Moriner-Dershimer (1979) visar i en undersökning att lärare tänker i andra banor främst när lektionen inte fungerat som planerat. En skola kan organisera för att ta tillvara misstag genom att belöna experimenterande, risktagande samt lärdomar som har sin grund i misstag.

Romhed (1999) pekar på risken att systemet med individuella löner kan motverka detta lärande. Han menar att *“Det finns därtill starka skäl att överdriva sina framgångar och dölja sina misslyckanden. Frågan är om lärare ens vågar lyfta fram sina didaktiska problem - och sådana finns det förvisso gott om i den komplicerade skolvardagen - till gemensam reflektion i lönesättarens närvaro.”* (s. 127)

Risken för detta är givetvis stor om kriterierna för löneutvecklingen är beroende av framgångsrik undervisning och inte av medarbetarens bidrag till det gemensamma lärandet om lärande och undervisning. Om man har ett lärandeperspektiv skulle det främsta lönekriteriet kunna vara: Att bidra till skolans gemensamma lärande om hur vi kan hjälpa våra barn och ungdomar att lära och utvecklas. Om man har ett resultat- och görandeperspektiv skulle kanske det främsta kriteriet formuleras i termer av att tillämpa ett visst arbets sätt eller att åstadkomma så högt betygsmedelvärde som möjligt i de ämnen man undervisar i.

7.3.3. LEDARSKAP

Skolledare har ett särskilt ansvar för att se till att det uppdrag, som skolan fått av staten förverkligas. Ett vanligt sätt att hantera detta ansvar är att föreskriva och ge rekommendationer om hur olika situationer ska eller bör hanteras. Tonvikten ligger på förmedling av erfarenheter och färdiga lösningar.

Aktuella rapporter (Skolverket, 1999) visar att rektorerna i Sverige inte helt klarat sitt pedagogiska ledningsansvar, samtidigt som forskningen visar att deras insatser är väsentliga för skolutveckling (Berman and McLaughlin, 1977; Ekholm m fl., 2000; Fullan, 1991; Leithwood m fl, 1999; Scherp, 1998, 2001, 2002). Skolledarna kan tänkas behöva bygga sitt ledarskap utifrån en annan ledningsfilosofi för att kunna bedriva ett ledarskap som skapar bättre betingelser för att utveckla elevernas lärmiljö. De kan därmed behöva andra förutsättningar än de nu har för att bedriva ledarskapet.

Ett lärandeoriterat ledarskap inriktas på att hjälpa medarbetare med att reflektera över sina egna erfarenheter, att tydliggöra tidigare lärdomar och föreställningar samt att bygga upp nya förståelsefördjupande föreställningar och lärdomar om verksamheten.

Skolledares huvuduppgift är normalt att planera och organisera sina medarbetares göranden. Utifrån ett lärandeoriterat perspektiv blir huvuduppgiften istället att fördjupa förståelsen av uppdraget samt leda och ta vara på det gemensamma lärandet om hur man kan bidra till elevers lärande och utveckling.

Sarv (1997) beskriver ledaren i den regel- och metodstyrda organisationen som *“beslutsfattare, granskare och kontrollant, krävande beteenden via direktiv”* medan ledaren i den målstyrda organisationen är *“kommunikatör av egna slutsatser och påverkare av beteenden via mål och budskap”* (s. 28) till skillnad från ledaren i den lärandeoriterade organisationen som *“möjliggörare av lärande i organisationen och av självvalda beteenden enligt därav framvuxna kunskaper och insikter”* (s 28).

Sammanfattning

Vad är skolutveckling?

Begreppet skolutveckling används i många sammanhang och med olika innebörder. Gemensamt tycks dock vara att man avser en kvalitetsförbättring av verksamheten.

Med skolutveckling avser jag

- ... förändring som sker på enskilda skolenheter och omfattar hela eller större delar av skolans verksamhet,
- ... medvetna och kunskapsbaserade förändringar baserade på lärande
- ... förändringar som införlivas i den enskilda skolans skolkultur och blir en naturlig del i vardagsrutinerna
- ... en process av nyanseringar, fördjupningar eller utvidgningar av såväl inre tankestrukturer som yttre strukturer
- ... en förändring som innebär att maktbalansen förändras till förmån för den enskilda skolans inflytande över verksamhetens inriktning och utformning
- ... fokusering på lärprocessen och lärmiljön,
- ... förändringar som är relaterade till skolans uppdrag såsom det formuleras i styrdokumenterna
- ... förändringar av verksamheten inom såväl gällande uppdrag som av gränsöverskridande natur.

Mitt perspektiv på skolutvecklingsprocessen kan sammanfattas på följande sätt:

- ... Skolutveckling är problembaserad.
- ... Lärares vardagsproblem och dilemman utgör utgångspunkt.
- ... Skolutvecklingsprocessen är i huvudsak en problemlösningsprocess.

- ... Kvaliteten i verksamheten är beroende av hur man löser problemen.
- ... Kunskap om och förståelse av problemens natur ökar sannolikheten för att finna goda lösningar.
- ... Förståelsefördjupande och meningsskapande lärprocesser gynnar kunskapsbildningen
- ... Att skapa goda lärmiljöer för lärare utifrån de upplevda vardagsproblemen leder till fördjupad kunskap.
- ... Skolledares främsta uppgift är att bidra till fördjupad förståelse av uppdraget samt att leda det gemensamma lärandet om hur man kan bidra till barns lärande och utveckling.

Referenser

- Alexandersson, M. (red). (1999). *Styrning på villovägar- perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Arvonen, J. (1999). *Att leda via idéer*. Lund: Studentlitteratur.
- Beach, D. (1995). *Making Sense of the Problems of Change: An Ethnographic Study of a Teachers Education Reform*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences
- Berman, P., & McLaughlin, M. (1978). *Federal programs supporting educational change: Vol.VII. Implementing and sustaining innovation*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Dalin, P. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassel.
- Ekholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K., & Scherp, H-Å. (2000). *Forskning om rektor*. Stockholm: Liber
- Englund, T. (1992). *Professionella lärare? Helst didaktiskt kompetenta*. Didaktisk Tidskrift, nr 2/3.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational Limited.
- Hultman, G., & Hörberg, C. (1994). *Kunskapsutnyttjande: Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan*. Stockholm: Liber.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Lindberg, E. (1998). *Styrning i svenska gymnasieskolor*. Luleå tekniska universitet. Institutionen för Industriell ekonomi och samhällsvetenskap. Avdelningen för Ekonomistyrning 1998:22.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber.
- Lynell, A. (2000). *Human Element - kärnan i den lärande organisationen?* Rapport från Sveriges Tekniska Attachéer. USA 0001

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995) *The Knowledge - Creating Company*. Oxford: Oxford University Press.
- Richardson, V. (1994). *Conducting research on practice*. Educational Researcher, 23(5), 5 - 10.
- Rombach, B. (1991). *Det går inte att styra med mål!* En bok om varför den offentliga sektorns organisationer inte kan målstyras. Lund: Studentlitteratur.
- Romhed, R. (1999). *Marknadsplats, myndighet eller mötesplats?* I M. Alexandersson (red.) *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur. SFS 1997:702
- Sandberg, J. (1994). *Human competence at work*. An interpretative approach. Göteborg: BAS
- Sandberg, J. & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse*. Ett kompetensperspektiv på organisationer. Lund: Studentlitteratur.
- Sarv, H. (1997). *Kompetens att utveckla*. Om den lärande organisationens utmaningar. Stockholm:Liber
- Scherp, H-Å. (1998). *Utmanande eller utmanat ledarskap*. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Göteborg Studies in Educational Sciences 120. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Scherp, H-Å. (2001). *Problembaserad skolutveckling och den lärandeorienterade organisationen*. Karlstads universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Scherp, H-Å. (2002). *Lärares lärmiljö*. Att leda skolan som lärande organisation. Institutionen för pedagogik. Karlstad University Studies 2002:44
- Scherp, H-Å. & Scherp, G-B. (2002). *Elevers lärmiljö*. Lärares undervisning och elevers lärande. Institutionen för utbildningsvetenskap. Arbetsrapport dec. 2002. Karlstads universitet
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. How professionals think in action. New York: Basic Books.

Sitkin, S.B. (1996). *Learning Through Failure*. The Strategy of Small Losses. I M.D. Cohen & L.S. Sproull (eds.) Organizational Learning. Thousand Oakes, Calif.: Sage

Skolverket. (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Nr 160

Torper, U. (1999). *Lokal styrning och utvärdering*. I L.Lindkvist, J.

Lindkvist och U.Torper (red.) *En friare skola*. Om styrning och ledning av den lokala skolan. Lund: Studentlitteratur.

Vedung, E. (1998). *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.

Upptäcka och erövra frirummet - skolutveckling ett eget ansvar

Skolutveckling är en fråga om att skolors personal, elever och föräldrar med hjälp av genomförda kultur- och dokumentanalyser upptäcker det outnyttjade frirummet. För personalen är skolutveckling en bottom-up-process där skolors professionella, med elevernas bästa för ögonen, tar makten över sitt vardagsarbete. Nyckelord: Stat och samhälle, skolan som institution och skolor som organisationer, dokumentanalys och kulturanalys, outnyttjat frirum, makt och maktkamp, det goda pedagogiska samtalet.

Inledning

Innehållet i det synsätt på skolors utveckling som behandlas i detta kapitel vilar på grunder följande slag:

- Skolutveckling utgår från skolors egna behov och förutsättningar. Givet detta är det rimligt att aktörerna i skolutvecklingsprocessen själva analyserar sin skolorganisations behov av och förutsättningar för skolutveckling, och agerar därefter.
- Skolutveckling äger rum inom enskilda skolor och syftar (åtminstone över tid) till att beröra vardagsarbetets alla delar.
- Skolutveckling handlar om att inom gällande institutionella ramar optimera den enskilda skolans mänskliga materiella resurser i syfte att utveckla vardagsarbetet till elevernas bästa.

- Ansvar för en skolutvecklingsprocess vilar ytterst på enskilda skolor. Detta utesluter inte - kanske förutsätter det - att skolor stötts utifrån i arbetet.
- Skolutveckling sker inom skolor som organisationer, men bygger på att processens aktörer har ett aktivt förhållningssätt till skolan som statlig institution i samhället.
- En skolutvecklingsprocess är en process som vilar på värdebasen att skolan är en av de mest väsentliga institutionerna i samhället för värnande av demokrati. Till såväl sitt innehåll som sina arbetsformer ska en skolutvecklingsprocess värd namnet vara förenlig med denna värdebas.

Som framgår blandas i dessa punkter premisser av skilda slag (teoretiska, strategiska, metodiska, normativa, ideologiska etc.). I det följande kommer dessa punkter att preciseras och utvecklas. Inledningsvis behandlas skolans komplexitet. Att förstå denna är nämligen en förutsättning för att bli förtrolig med gränserna för en skolutvecklingsprocess och därmed för att kunna upptäcka det frirum som stat och samhälle erbjuder enskilda kommuner och skolor för att bedriva egen skolutveckling. Därefter behandlas den s.k. frirumsmodell som utgör navet i det synsätt på skolutveckling som behandlas i detta kapitel. Efter detta avsnitt ges ett konkret exempel på hur skolutveckling kan bedrivas i en skolas, flera skolors och/eller en kommuns vardagsarbete.

Detta exempel knyts samman med frirumsmodellen. Kapitlet avslutas med att det pedagogiska samtalet behandlas. Ett samtal av detta slag utgör en med skolutveckling väl förenlig arbetsform, men är i ett demokratiperspektiv närmast att betrakta som ett mål i sig.

Skolan som institution under efterkrigstiden - några nedslag

Förändringen av den svenska skolan under efterkrigstiden kan förstås genom studier av styrkällorna, som är ett samlingsbegrepp för den statliga och samhällliga styrningen och ledningen av men också i skolan. Officiellt har huvudinriktningen i den statliga styrningen syftat till att utveckla skolan till en skola för alla. Denna reformavsikt har emellertid inte kunnat hävdas med tillräcklig styrka gentemot t.ex. skolans traditionella sorteringsuppdrag, som än idag är en väsentlig styrkälla för innehållet i skolors faktiska arbete.

Spännvidden mellan och inom skolans mångfacetterade institutionella uppdrag öppnar för att skolors vardagsarbeten kan vara utformade på vitt skilda sätt och ändå vara i linje med åtminstone någon del av de explicita (formella) och/eller implicita (informella) uppdragen. I sin förlängning innebär detta t.ex. att såväl förmedlingspedagogiska som mer elevaktiva arbetssätt är legitima arbetsformer i skolors vardag och ryms inom det av skolan som institution sanktionerade frirummet. En konsekvens av detta blir att skolpersonalens yrkesuppgifter är synnerligen komplexa. Denna komplexitet förstärks av att den styrning som utövas av skolan som institution gentemot skolor som organisationer förändrades i början av 1990-talet. Här avses de statliga besluten om decentralisering, avreglering, kommunalisering och införandet av ett s.k. mål- och resultatstyrningssystem. Enkelt uttryckt innebär denna förändring att vissa centralt utformade detaljregler har ersatts av ramregler.

Frågan är då varför denna förändring ägt rum. Den mer grundläggande orsaken bottnar i att samhället flyttar fram sina positioner på bekostnad av staten. Den senare företräder tidigare etablerade värdebaser, som kan uttryckas med den till den s.k. svenska modellen kopplade begrepp som "folkhem", "välfärdsstat" och "fördelningspolitik", medan samhället alltmer står för värden, som har en mer direkt koppling till marknadstänkande,

tillgång/efterfrågan och andra marknadsekonomiska honnörsord. Den ekonomiska och politiska kollapsen i Östeuropa i slutet av 1980-talet, och den europeiska gemensamma marknadens expansion och förändring i riktning mot en monetär union ger indikationer om vilka värden som kommer att dominera den framtida utvecklingen av och inom åtminstone västerländska samhällen i Sveriges kulturella, politiska och geografiska närområde.

Den allmänt sett förändrade relationen mellan stat och samhälle har återverkningar på skolan som institution i former som Englund (1995) betecknar som ett utbildningspolitiskt systemskifte, som står för en komplicerad relation mellan en skola orienterad mot medborgarskap och en mer marknadsorienterad skola. I den senare ges karriärvägar och urval ökad emphasis, medan likvärdighet i bemärkelsen jämlikhet och en skola för alla utgör medborgarskolans officiella värdebaser. Att 1990-talets omdaning av den svenska skolan som institution kan betecknas som en drastisk förändring torde vara ett faktum. Detta säger emellertid inte någonting om huruvida ett reellt systemskifte har ägt rum i skolans praktik, dvs. på nivån skolor som organisationer, utan detta är en mer öppen fråga.

Det ovan sagda ger förhoppningsvis vissa indikationer om komplexiteten i skolans verksamhet och skolors arbete. I det följande ska jag mer i detalj försöka tydliggöra vad jag menar med skolans och skolors komplexitet. Att denna fråga har en sådan avgörande betydelse beror på att det är arten och graden av komplexitet som bestämmer gränserna för en möjlig skolutveckling.

Skolans och skolors komplexitet

Som utvecklats i andra sammanhang (senast i Berg, 2003) är skolan en statlig inrättning som bedriver verksamhet i samhället. I det offentliga samtalet om skolan och i den allmänna skoldebatten beaktas sällan arten och vidden av den komplexitet som är utmärkande för skolan som institution och skolor som organisationer. Exempel på detta är att vissa debattörer utgår från att skolans verksamhet är en fråga om att kvalificera eleverna i förhållande till näringslivets behov. Man argumenterar vanligtvis för skolans misslyckande härvidlag. Andra förfäktar att skolans huvuduppdrag är att fostra eleverna till demokratiska samhällsmedborgare. Även dessa talar om skolans misslyckande. Ytterligare andra argumenterar för att skolor i sitt vardagsarbete mer eller mindre negligerar kulturarvets och klassiska bildningsideals betydelse för elevers fostran, och/eller hävdar att skolor misslyckas med att förmedla ett fast pensum av vetande till eleverna. Debattörerna förbiser emellertid många gånger att skolans komplexitet är av ett sådant slag att det inte är särskilt konstruktivt att föra en meningsfull debatt från så hårt beskurna och endimensionella ("en fråga i taget") utgångspunkter.

Denna komplexitet - som har sin botten i olika intressegruppers legitima eller illegitima maktutövning och maktanspråk - kan förstås i ljuset av att skolan som institution av staten åläggs att verka för vissa uttalade uppdrag, t.ex. fostra eleverna till demokratiska medborgare och förmedla kursplanernas pensum av kunskaper. Problemet är att skolan och skolor av samhället förväntas att också genomföra andra mer outtalade uppdrag, t.ex. att förvara och sortera elever. Innehållen och innebörderna i dessa uppdrag är inte systematiskt sammanlänkade. Detta gäller såväl om vi jämför olika uttalade uppdrag med varandra, olika uttalade uppdrag med varandra och/eller om vi jämför vissa uttalade och outtalade uppdrag.

Om endast ett av dessa uppdrag utgör utgångspunkt för det offentliga samtalets och skoldebattens agenda ges sken av att skolan är någonting annat än vad den reellt sett är. Ett sådant samtal blir tämligen meningslöst. Detta skapar i sin tur grund för allmänt spridda uppfattningar om vad som upplevs vara skolans problem och vad som kan hanteras med enkla lösningar (t.ex. mindre klasser, arbetslag, betyg i lägre årskurser, beslagtagna mobiltelefoner, antimobbningsprogram etc.).

Det syns mer konstruktivt att lyfta fram och skärskåda skolans samlade komplexitet, peka på möjliga orsaker till denna och från denna grund diskutera skolans verksamhet, skolors arbete och möjliga utveckling.

SKOLUTVECKLINGENS GRÄNSER III:

Styrning, styrkällor och ledning

Begreppet styrkälla fångar in sådana påverkansfaktorer som har med formell och informell makt och maktutövande att göra. I detta sammanhang är skolans och skolors formella och informella styrning och ledning centrala begrepp. I en allmän mening hänger styrning och ledning ihop såtillvida att ledning förutsätter styrning, medan styrning innefattar ledning. Vidare är ledning ett begrepp som primärt hänför sig till skolors vardagsarbete, dvs. något som har med skolor som organisationer att göra, medan styrning är ett begrepp som har med skolan som institution att göra. Mot den här bakgrunden görs i det följande ett försök att precisera begreppen styrning respektive ledning. Styrning är i grunden en fråga om maktutövning, och kan allmänt definieras som påverkan i en viss bestämd riktning i förhållande till givna förutsättningar (jfr Wennås, 1989).

Begreppet täcker såväl "medveten" och planerad styrning, som en påverkan som vilar på mer implicita - i systemet inneboende - grunder. Styrningsbegreppet är framförallt kopplat till vad som kan uttryckas med ord som institution och uppdrag/uppdragsgivare, dvs. till skolans huvudmannanivå. Styrning avser

således en påverkan som till sitt innehåll ger indikationer om vad som uttalat eller uttalat avser att åstadkommas, men inte nödvändigtvis hur detta ska ske. Det innebär att styrning primärt är ett innehållsbegrepp. Skolans styrning kan från dessa allmänt hållna utgångspunkter delas in styrning genom de i formella dokument explicit uttryckta uppdragsbeskrivningar, och sådan implicit styrning som av bl. a. historiska skäl skolan utövar över skolor. Dessa typer av styrning utvecklas nedan:

- Skolans explicita styrning är uttryck för de formella uppdragen (jfr engelskans ”mission”). Vi talar då om styrning som intention, uppmaning, åtagande, mandat, mål etc. Det är således fråga om ett åliggande, som uttrycker en förpliktelse och ett till denna förpliktelse kopplat ansvar, för någon eller några att genomföra eller verkställa ett eller flera uppdrag. På skolans huvudmannanivå formuleras alltså explicita uppdrag, som de till institutionen kopplade organisationerna åläggs att genomföra/verkställa. Sammantaget uttrycks här skolans formella styrning som styrning av skolan.
- Skolans implicita styrning är uttryck för vad jag här vill uttrycka som de informella uppdragen vars innehåll bottnar i till skolan som institutionen knutna historiskt och för sammanhanget betingade uppdrag. Utbildningssociologer uttrycker inte sällan denna typ av informell styrning som latent utbildningsfunktioner vilka beskrivs i begrepp som reproduktion, sortering, kvalificering, förvaring etc. Här betecknas skolans uppdrag av detta implicita slag som styrning i skolan.

Om styrning är ett institutionellt maktbegrepp är ledning ett maktbegrepp som har med skolor som organisationer att göra. Detta innebär att skolors ledning handlar om att omsätta de institutionella explicita och implicita uppdragen i vardagsarbete. För ledning fordras ett ledarskap, dvs. personer/yrkesutövare som fullgör de uppgifter som är förbundna med ledning. Detta innebär att ledning handlar om utövandet och ledarskap om utövarna. Ledning uttrycker därmed vad som ska verkställas,

men inte nödvändigtvis varför detta ska ske, och blir därmed ett begrepp som framförallt är kopplat till profession, förvaltning, organisation och exekutiv. På i princip samma sätt som vi på den skolinstitutionella nivån diskuterar om explicit och implicit styrning, kan vi på den organisatoriska nivån tala om explicit och implicit ledning:

- Den explicita ledningen uppmärksammar sådana formella uppgifter (jfr engelskans "task") som bottnar i det av den institutionella nivån givna explicita uppdraget/uppdraget. I analogi med vad som ovan anfördes om styrning uttrycks det här sagda som ledning av skolor.
- Den implicita ledningen uttrycker på ett motsvarande sätt den påverkan som kommer till uttryck i de informella uppgifterna. Till sitt innehåll härstammar ytterst dessa från skolans implicita institutionella uppdrag. I konsekvens med det tidigare sagda uttrycks detta som ledning i skolor.

Konsekvenserna av detta sätt att definiera begreppen styrning och ledning kan exemplifieras så här:

Ett framträdande drag i skolans explicita styrning är att skolors arbete ska vila på principen om likvärdig utbildning. Om en skola som organisation leds så att vardagsarbetet präglas av att eleverna positivt särbehandlas (genom t.ex. olika specialpedagogiska aktiviteter), får detta betraktas som ett uttryck för en god samstämmighet mellan den explicita styrningen och den explicita ledningen. Vi kan å andra sidan ta vår utgångspunkt i skolans implicita styrning, t.ex. sorteringsuppdraget. Om en skolas vardagsarbete leds efter principen om negativ särbehandling är detta ett arbete som får bedömas ligga väl i linje med sorteringsuppdraget.

Konsekvensen av detta resonemang är att skolors vardagsarbete kan studeras med utgångspunkt från om det är den positiva eller negativa särbehandlingen som dominerar ledningen av vardagsarbetet. Av resultatet av en sådan studie

kan vi i nästa led dra slutsatser om det är den explicita eller implicita institutionella styrningen som de facto är den primära styrkällan för arbetet och ytterst för verksamheten. Studier av hur skolor leds gör det m.a.o. möjligt för oss att dra slutsatser om hur skolor i sitt vardagsarbete hanterar komplexiteten i skolans styrning.

Den vardagsnära skolutvecklingen - en introduktion

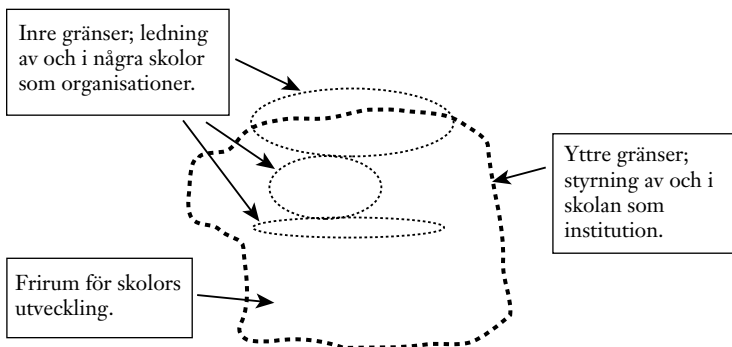
Som berördes i bokens inledningsavsnitt uppstår inte sällan skolutveckling ur tillstånd som kännetecknas av kris eller social turbulens. Det är i sådana tillstånd det många gånger ter sig mest naturligt att ifrågasätta och utmana traditionstyngda och invanda handlingsmönster. Om tillstånd av detta slag hanteras genomtänkt, systematiskt och målmedvetet kan kris och allmän oro vara en underlättande faktor - kanske rentav en förutsättning - för skolutveckling. Om däremot kris och oro inte hanteras på något mer genomtänkt sätt, finns en påtaglig risk att de traditionella kulturer som i praktiken styr och reglerar skolors vardagsarbete blir ännu mera befästa och cementerade. Grundsynen i den strategi för vardagsnära skolutveckling som behandlas nedan är att skolutveckling måste - inom ramen för skolans explicita och implicita styrning - utgå från den enskilda skolans egna behov och ambitioner, och inte från på förhand konstruerade strategier och instrument som många gånger är väsensskilda från skolors arbetsvillkor och vardagsarbeten.

Som kommer att framgå vilar den strategi för skolutveckling som tas upp nedan på premissen att enskilda skolor som organisationer med handledarstöd är kapabla att planera, genomföra och följa upp sin egen skolutveckling. Handledarens ansvar är att genom utbildningsinsatser och fortlöpande konsultationer understödja den enskilda skolan (utvecklingsgruppen) i dessa strävanden. Att enskilda skolor mäktar med att driva sin egen skolutveckling vilar på ett förhållningssätt som kan uttryckas-

som ”bottom-up”. Med detta avses att skolutveckling tar sin utgångspunkt i den ”jordmån” eller ”mylla” som är kännetecknande för den enskilda skolan och dess vardagsarbete. Den metod för kulturanalys som tillämpas inom ramen för denna strategi är ett uttryck för tilltron till skolors förmåga att ansvara för sin egen utveckling. Strategin bygger nämligen på att skolans personal och elever författar öppna brev till en internt rekryterad utvecklingsgrupp med utgångspunkt från den allmänt hållna frågan hur man upplever vardagsarbetet. Denna datainsamlingsmetod bygger på att personal och elever kan och vill producera en fyllig skriftlig beskrivning av det egna arbetet. Att utan ledfrågor göra detta i ett brev är (i motsats till att besvara en enkät) en aktiv, kreativ och samtidigt krävande process.

Frirumsmodellen

Frirumsmodellen utgår från att den komplexa och därmed mångtydiga explicita och implicita styrningen av och i skolan är liktydig med yttre gränser för en av stat och samhälle sanktionerad skolverksamhet. Frirumsmodellens inre gränser uppmärksammar ledningen av och i skolan så som denna tar sig uttryck i förekommande skolkulturer. Dessa kulturer bottnar i skolans historia och samhällseliga traditioner, yrkesgruppsnormer, socialpsykologiska förhållanden, närmiljöfaktorer, mer eller mindre tillfälliga opinionsyttringar m.m. De yttre och inre gränserna kan liknas vid olika maktcentra för skolans styrning och skolors ledning. Innehållet i en skolas faktiska arbete avgörs av styrkeförhållanden inom och mellan dessa maktcentra. I ljuset av detta resonemang kan skolutveckling ses som en process som går ut på att till elevers bästa upptäcka och erövra det outnyttjade frirummet. Det ovan sagda kan illustreras så här:



FIGUR 1. Frirumsmodellen

Som framgår av figuren kan enskilda skolor (illustrerade med de tre ellipserna) som organisationer förhålla sig på helt eller delvis olika sätt till de av skolan som institution satta yttre gränserna. Var en skola som organisation befinner sig i detta frirum är ytterst en bedömningsfråga som i extrema fall kan utmynna i slutsatsen att en skola rentav bedöms ligga helt eller delvis utanför de yttre gränserna. Vi kan också tänka oss utfall där olika delar av en och samma skola nyttjar frirummet på olika sätt. Slutsatsen av detta är att skolor i sitt vardagsarbete har olika frirum att förhålla sig till. Det faktiska innehållet i en skolas utvecklingsarbete kan därför bli något annat än skolutveckling i en annan skola. Av denna anledning handlar analysfasen i den strategi för skolutveckling som behandlas nedan om att (med kulturanalys som metod) söka sina egna inre gränser, och om att (med dokumentanalys som metod) söka sina yttre gränser. Detta resonemang ger upphov till vissa generella kärnfrågor som är av avgörande betydelse för skolors vardagsarbete och utvecklingsarbete. Dessa frågor är:

1. Vad betingar de yttre gränserna och var går de egentligen? Svaren på dessa frågor söks i den explicita och implicita styrningen av respektive i skolan. En metod för att närma sig denna komplexa problematik är dokumentanalys.

2. Vad betingar de inre gränserna och var går dessa? Svaren på dessa frågor kan sökas i analyser av den explicita och implicita ledningen av och i skolor som organisationer. Arten av denna ledning avspeglar sig i de kulturer som genomsyrar enskilda skolor och kulturanalys är en metod för att närma sig dessa inre gränser.

3. Vilket outnyttjat frirum föreligger och hur ska/kan detta frirum nyttjas? Att arbeta med skolutveckling genom skolbaserade utvecklingsgrupper är ett exempel på ett offensivt förhållnings-sätt grundat på frirumsmodellen. Slutsatsen av detta är att ett lokalt skolutvecklingsarbete kan beskrivas/definieras som ett arbete som till elevernas bästa

- går ut på att förändra det traditionella arbetet i stort (= de inre gränserna), och som
- ligger inom ramen för en av stat och samhälle sanktionerad skolverksamhet (= de yttre gränserna) samt
- syftar till att erövra det tillgängliga frirummet (jfr Berg & Wallin, 1983).

Denna definition uppmärksammar skillnaden mellan förändringsarbete och utvecklingsarbete. Allmänt sett kan en förändring definieras som en skillnad vilken som helst mellan två jämförbara tillstånd över tid. Utveckling är en förändring med en viss bestämd riktning. Detta innebär att den första satsen i ovanstående definitionen av skolutveckling uppmärksammar förändring, medan de två andra fokuserar förändringens riktning. Annorlunda uttryckt är det alltså först när den första satsen kompletteras med de två andra som förändringsarbetet också blir ett utvecklingsarbete. Det bör understrykas att utvecklingsarbete av detta slag inte är en fråga om att okritiskt acceptera vissa yttre och inre gränser som givna, och "lydigt"

agera från dessa utgångspunkter. Tvärtom öppnar en strategi som går ut på att dessa gränser i all sin institutionella mångtydighet och konfliktfylldhet nagelfars, också för en kritisk diskussion (ett ”pedagogiskt samtal”; se nedan) av dessa gränserns innehåll _ en diskussion vars yttersta resultat kan bli att utveckla inte bara de inre utan också de yttre gränserna. För att en kritisk granskning av detta slag ska bli meningsfull förutsätts emellertid grundläggande kunskaper om de källor som dessa gränser ytterst är ett utflöde från. Vidare förutsätts mötesplatser där professionella och politiker kan föra konstruktiva pedagogiska samtal i anslutning till denna problematik.

Sammanfattningsvis är alltså yttre och inre gränser nyckelorden i detta sammanhang. Skolutveckling på nivån skolor som organisationer står och faller med att skolors aktörer kan upptäcka sina frirum vilket är liktydigt med att bilda sig uppfattningar om var dessa gränser i praktiken går inom enskilda skolor. Kunskaper om de yttre gränserna ger färdriktning och framförhållning, vilket i sin tur ger en grund att upptäcka det outnyttjade frirummet. De inre gränserna måste skärskådas för att ge kunskaper om nuläge och utvecklingspotential. Kunskaper om yttre (inhämtade med hjälp av analys av aktuella dokument och dess historiska bakgrund - dokumentanalys) och inre (analys av skolans kulturer - kulturanalys) gränser ger i sin tur kunskaper om möjligt frirum för skolors utveckling.

Som en följd av den pågående decentraliseringen av skolan som institution, är detta synsätt på skolutveckling mer aktuellt och relevant än tidigare. Här syftas på att dagens mer decentraliserade och kommunaliserade skola (som institution) öppnar för kommunala maktkamper mellan olika intressen om skolan, som kan få den paradoxala följden att det formellt sett utökade kommunala frirummet kan leda till ett minskat frirum för enskilda skolor som organisationer. I syfte att motverka detta torde aktiviteter som målformulering, långsiktig verksamhetsplanering och utveckling/utvärdering bli allt nödvändigare för varje enskild skola att ta eget aktivt ansvar för.

Diskussion: Vad är elevers/elevens bästa?

Skolutveckling enligt detta synsätt är alltså en fråga om att med utgångspunkt från kunskaper om yttre och inre gränser upptäcka och i nästa steg erövra frirummet till elevers och till den enskilda elevens bästa. Vad menas med elevers/elevens bästa och vem/vilka har makt att avgöra detta? Ett allmänt och skolpolitiskt färgat svar på frågan kan måhända sökas i läroplansdokument och andra dylika texter. Andra ingångar att närma sig allmänt hållna svar på denna fråga kan t.ex. utgöras av inlärningspsykologisk och allmänpedagogisk litteratur.

När detta skrivs diskuteras - fortfarande från dessa allmänna utgångspunkter _ frågan om vad som är elevers bästa inte sällan med utgångspunkt från begreppet lärande _ ett begrepp som av något oklara skäl under senare år alltmer kommit att ersätta begreppet inläring. De resonemang om lärande som förs i såväl officiella politiska som allmänpedagogiska texter är genomgående allmänt hållna och kan måhända fungera som övergripande ledstjärnor för skolors vardagsarbeten. Däremot kan de knappast fungera som vägledning för hur skolors personal kan hantera enskilda lärarandesituationer i skolors vardagsarbete. Att avgöra hur en skola, ett arbetslag och/eller en enskild lärare kan och bör handla i enskilda fall kan alltså inte generellt stipuleras på och av nivån skolan som institution, utan detta är ytterst en fråga för skolor som organisationer att hantera. Detta innebär att vad som i den enskilda skolan och i enskilda elevfall är elevers och elevens bästa - d.v.s. vilka aktiviteter som bedöms gynna elevers och den enskilda elevens lärande - är en professionell angelägenhet som grundas på överväganden som dels har med de yttre (skolans explicita och implicita styrning), dels med de inre (skolors explicita och implicita ledning) gränserna att göra. För att undvika missförstånd bör sägas att det ovan sagda vare sig får uppfattas så att skolors personal diktatoriskt ska fatta beslut om hur man ska agera i enskilda fall, eller att man ska lämnas vind för våg i detta beslutsfattande. Skolors personal bör självfallet vara öppna för att väga in synpunkter från andra aktörer. Här kommer t.ex. elev- och föräldrainsflyttandet in i bilden. Vidare bör skolor ha tillgång till

utomstående stöd och hjälp för att underlätta det professionella beslutsfattandet _ den modell för skolors utveckling som behandlas nedan är f. ö. exempel på hur en sådan stödinsats kan fungera i praktiken. Det handlar om vem som ska ha sista ordet. Jag argumenterar här för att verklig professionalism är en fråga om att i enskilda situationer fatta, genomföra och följa upp beslut med beaktande av såväl institutionella som organisationella faktorer.

Att tillämpa frirumsmodellen i skolors vardag

Våren 2003 praktiseras någon variant av den strategi för skolutveckling som här ska beskrivas i ett 15-tal svenska kommuner och inom dessa i ett betydande antal skolor. Vårt samarbete med dessa kommuner och skolor sträcker sig under en tidsperiod som omfattar åtminstone ett par år, och består i att personer som ingår i den grupp av pedagoger och forskarstuderande jag handleder själva fungerar som handledare i dessa skolors/kommuners utvecklingsarbeten. Ambitionen är att efter en längre tidsperiod kan/bör dessa skolor/kommuner själva överta handledarnas arbetsinsatser.

Den första perioden i denna process består av en analysfas, då förutsättningarna för och innehållet i den andra periodens operativt inriktade genomförandefas utreds och dokumenteras. Under den andra perioden genomförs alltså utvecklingsarbete som har sin grund i resultaten av den första periodens analysfas. I praktiken startar dock utvecklingsarbetet redan under analysfasen i och med de processer som detta analysarbete (kulturanalys och dokumentanalys) initierar. Nedan beskrivs arbetsgången under i första hand analysfasen så som vi tillämpar den när vi samarbetar med enskilda skolor. Denna arbetsgång är principiell och med detta avses att den kan ändras och modifieras med hänsyn tagen till de speciella premisser som råder i enskilda fall. Genomförandefasen - dvs. det egentliga utvecklingsarbetet - behandlas mer översiktligt enär innehållet i och formerna för detta utvecklingsarbete är avhängigt resultatet av analysfasen.

Arbetet under analysfas och genomförandefas

Utvecklingsarbetet inom de skolor vi samarbetar med inleds med att den aktuella skolan utser en utvecklingsgrupp som vanligtvis består av 5- 10 personer. Vilka som ska/bör ingå i denna utvecklingsgrupp och vilka materiella villkor de har för sina insatser är frågor för den aktuella skolan/kommunen att ta ställning till. Allmänt kan sägas att alla förekommande personalkategorier (lärare, skolledare, elevomsorgspersonal, skoladministratörer, annan icke undervisande personal m.fl.) tjänstgörande på olika nivåer och inom olika skolformer, kan komma ifråga för att ingå i en utvecklingsgrupp av detta slag. Även elever och föräldrar kan ingå i gruppen, men detta har vi (med ett väsentligt undantag) hitintills inte sett några exempel på i de utvecklingsarbeten som är under genomförande. Kriterier för att bli medlem i en utvecklingsgrupp bör utarbetas internt inom den aktuella skolan. Allmänt kan dock sägas att gruppmedlemmarna bör utses på basis dels av att de åtnjuter en hög grad av förtroende inom personalgruppen i stort, dels att de är inställda på att driva skolutvecklingsarbete i någon form.

Utvecklingsgruppen är en ad hoc grupp, dvs. den är tillfällig och ska förr eller senare upplösas. Som framgått sträcker sig gruppens mandat över en analysfas och en genomförandefas som åtminstone sträcker sig över en tvåårsperiod. Därefter fattas beslut om - och i så fall med vilket uppdrag - gruppen ska fortsätta att gå i bräschen för skolans/kommunens utvecklingsverksamhet.

Översiktligt kan denna grups uppgift beskrivas som en "hjälp till självhjälp" till skolans utvecklingsarbete. Konkret innebär detta att gruppen under analysfasen - i samverkan med skolans övriga personal, elever och andra i sammanhanget aktuella aktörer - genomför kulturanalyser. Med stöd från sin handledare kartlägger gruppen skolans "jordmån" för och behov av skolutveckling. Målgrupp för kulturanalys är skolans personal, och elever. Detta öppnar för en intressant jämförelse mellan förekommande personalkulturer och elevkulturer.

Elevkulturanalyser kan antingen genomföras parallellt med personalkulturanalyser och/eller vara en del av det utvecklingsprogram som analysfasen utmynnar i.

KULTURANALYS - METOD FÖR ANALYS AV
SKOLOR SOM ORGANISATIONER

En metod för att genomföra kulturanalyser är brevmetoden. Metoden går ut på att en skolas personal och elever uppmantras till att skriva ett brev till undersökaren. Brevet, som helst ska vara signerat, utgår från den allmänt formulerade grundfrågan: "Hur upplever du vardagsarbetet på din skola?" Ett framgångsrikt nyttjande av brevmetoden står och faller med att brevskrivarna tar seriöst på sin uppgift. Detta förutsätter att undersökningsgruppen uppvisar en hög grad av engagemang och motivation för att medverka i en kulturanalys av detta slag; ju mer motiverad personalgruppen är, desto mindre torftiga brev får undersökaren. Ett minimikrav för hög motivation hos målgruppen är att undersökaren före datainsamlingens (brevskrivandets) genomförande för samtal med denna grupp om bakgrunden till och syftet med kulturanalysen. Här diskuteras bl.a. syftet med analysen, vad skolan kan använda resultatet till, etiska frågor (t.ex. vem som läser breven och hur resultaten används) och hur och när kulturanalysen ska återkopplas till skolan. I de flesta fall måste samtal av detta slag upprepas ett antal gånger innan själva brevskrivandet kan äga rum. Databearbetning och analys av breven sker med utgångspunkt från att brevutsagor med likartat innehåll inordnas i gemensamma kategorier. Att på detta sätt skapa ordning och struktur i ett från början osorterat brevmaterial underlättar för undersökaren att utskilja den undersökta skolans olika kulturer (se vidare Berg 2001, kap. 5).

Parallellt med att utvecklingsgruppen ägnar sig åt kulturanalys genomförs också en dokumentanalys. Syftet med denna är att underlätta utvecklingsgruppens egna tolkningar av sådana auktoritativa texter (läroplaner, skollag, skolförordning, skolplaner, avtalstext m.m.) som behandlar skolinstitutionens grundläggande uppdrag.

DOKUMENTANALYS - METOD FÖR ANALYS AV SKOLAN SOM INSTITUTION

En väsentlig avsikt med dokumentanalys är att den skakuna utgöra ett analysinstrument - en metod - för att

- kunna ta del av ett officiellt dokument på ett alternativt sätt i jämförelse med att läsa det från pärm till pärm,
- kunna relatera och jämföra olika delar och avsnitt av ett dokument med varandra och därigenom kunna tydliggöra såväl konsistenser som inkonsistenser mellan och inom dessa delar,
- kunna inte bara peka på vad de analyserade dokumenten innehåller utan också vad de inte innehåller,
- kunna jämföra olika dokument - framtagna på såväl samma som på olika hierarkiska nivåer - med varandra, och för att
- kunna tolka in rimliga innebörder i det som inte finns explicit uttryckt, m.a.o. att läsa mellan raderna (se vidare Berg m.fl., 1999, kap. 4).

Ett praktiskt tillvägagångssätt är att börja med kulturanalysen och ur denna värka fram idéer och uppslag till utvecklingsområdet som bedöms ha förutsättningar att falla i god jord. Dessa områden blir med fördel i nästa steg föremål för dokumentana-

lys som syftar till att klarlägga de yttre gränserna med bäring på de aktuella utvecklingsområdena. Denna arbetsgång innebär dels att kulturanalysen ger en rimlig avgränsning av dokumentanalysen, dels att utvecklingsarbetets ”nerifrån och upp”-karaktär upprätthålls.

Kultur- och dokumentanalysen ger underlag för bedömning av nuläge och utvecklingsarbetets färdriktning. Med detta som grund arbetar utvecklingsgruppen fram ett programförslag som uttrycker utvecklingsgruppens bedömning, ambitioner och idéer om en rimlig utveckling av den aktuella skolans vardagsarbete. I nästa steg presenteras detta förslag för och diskuteras med de aktörer som medverkat i kulturanalysen. Denna aktivitet följs upp med att förslaget blir föremål för en omfattande remissbehandling. Lämpliga remissinstanser är skolans arbetslag och elevråd. Efter att ha beaktat remissinstansernas synpunkter och kommentarer arbetar utvecklingsgruppen fram en slutversion till utvecklingsprogram som i lämpliga former presenteras för skolans personal, elever, föräldrar. Denna aktivitet markerar övergången mellan analysfas och genomförandefas (dvs. mellan frirummets upptäckande och erövrande).

En anledning till att analysfasen med fördel kan dra ut på tiden är att den process som uppstår under denna tidsperiod i sig är ett viktigt inslag i den förankringsprocess som är nödvändig för att programmet ska kunna omsättas i skolans vardagsarbete. Vikten av detta förankringsarbete kan inte nog understrykas.

Under genomförandefasen som tidigast inleds under utvecklingsarbetets andra år - fortfarande med utvecklingsgruppen som katalysatorer - genomförs utvecklingsprogrammet gradvis. Tidigast i slutet av det andra året upprepas lämpligen kulturanalysen, vilket sker dels i syfte att utvärdera programmets process- och resultateffekter, dels att lägga en eventuellt ny, alternativt reviderad grund för det därefter fortsatta utvecklingsarbetet.

Stödinsatser riktade mot resurspersoner

En förutsättning för att det ska vara möjligt för utvecklingsgruppen att planera och driva skolutvecklingsarbete av detta slag är att gruppen under hela den aktuella tidsperioden har tillgång till ett kontinuerligt stöd i sitt arbete. Konkret tar sig denna stödinsats uttryck i att en eller flera erfarna handledare kopplas till utvecklingsgruppen för att stå till förfogande under såväl analys- som genomförandefas (minst en tvåårsperiod). Stödinsatsen inleds med en utbildningsinsats för utvecklingsgruppens medlemmar under handledarens ansvar. I denna utbildning behandlas strategiska områden som dokumentanalys och kulturanalys. Utbildningen bedrivs så att teoriinslag integreras med att deltagarna genomför och redovisar egna studier som utgör praktiska tillämpningar av de mer abstrakta inslagen. Allmänt sett är syftet med denna utbildningsinsats att erbjuda deltagarna möjligheter att utveckla kunskaper och insikter om såväl yttre som inre gränser (se figur 1) som styr och reglerar, men som också kan betraktas som ett erbjudande från skolan som institution till skolor som organisationer att bedriva utvecklingsarbete. Som en integrerad del i utbildningen bör utvecklingsgruppen ägna sig åt att förankra projektet i allmänhet och den kommande kulturanalysen i synnerhet på skolan. Eftersom kulturanalysen metodiskt genomförs med öppna brev är det nödvändigt att skolans personal känner entusiasm och engagemang att författa sådana brev. En förutsättning för engagemang är att personalen upplever att de har någonting att vinna på projektet och kulturanalysen. Det handlar kort sagt om att vinna personalens förtroende för projektet. Förankring kan ske genom att utvecklingsgruppen inte bara informerar om projektets syfte, hur kulturanalysen ska återkopplas, vad den ska leda till på såväl kort som lång sikt etc., utan att man även för dialoger med sina arbetskamrater om detta. Dessa dialoger (pedagogiska samtal; se nedan) kan med fördel äga rum mellan skolans arbetslag och utvecklingsgruppen.

Handledarinsatser riktade mot utvecklingsgruppen och skolan

Handledarstödet riktas mot utvecklingsgruppen under hela den aktuella perioden om minst två år. Den inleds i anslutning till utbildningsinsatsen för utvecklingsgruppen och fortsätter under efterföljande fältarbeten (kulturanalys och dokumentanalys). Tanken med handledarstödet är att handledarens roll visavi utvecklingsgruppen ska ligga i linje med utvecklingsgruppens olika stödinsatser gentemot skolan i stort.Handledningsprocessen utgör därmed i sig en lärandeprocess för såväl utvecklingsgrupp som handledare.

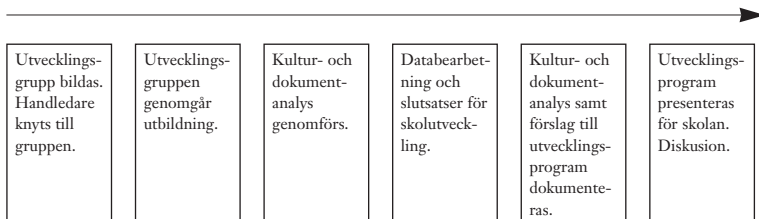
Handledarna kan också fullgöra vissa insatser riktade mot skolan i stort, t.ex. i form av att all skolans personal genomgår en miniversion av den utbildningsinsats som utvecklingsgruppen tidigare genomgått. På detta sätt läggs en grund för att inom skolan utveckla ett gemensamt språk för området skolutveckling. Eftersom handledaren förhåller sig till skolan på ett i princip likartat sätt som han/hon förhåller sig till utvecklingsgruppen, minskar risken för destruktiva klyftor mellan utvecklingsgrupp och övrig personal. Ett framgångsrikt utvecklingsarbete förutsätter nämligen att det inte uppstår sådana klyftor mellan utvecklingsgrupp och skolans övriga personal, elever/föräldrar och andra intressenter. För att förebygga detta håller under projektets första år utvecklingsgruppen lämpligen en kontinuerlig kontakt med dessa grupper och informerar om utvecklingsarbetets syfte och aktiviteter. Former för sådana kontakter utgörs av naturliga vardagskontakter men också konferenser, studiedagar, informationsblad etc. I vilka former denna återkoppling kan/ska äga rum under implementeringsfasen avgörs på grundval av erfarenheterna från analysfasen.

Skolutveckling genom utvecklingsgrupper i sammandrag

Det ovan sagda kan grafiskt illustreras så här:

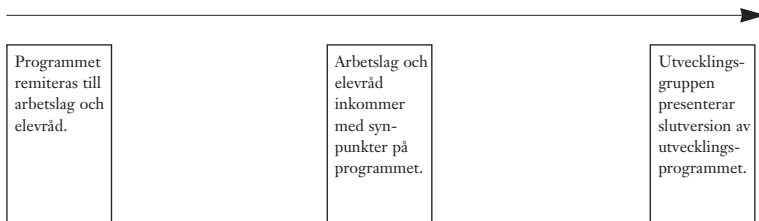
År 1:

H A N D L E D N I N G



År 1 (forts)

H A N D L E D N I N G



År 2 - År N:

H A N D L E D N I N G



FIGUR 2. Skolutveckling genom utvecklingsgrupper.

Frirumsmodellens koppling till skol- utvecklingsstrategin

Den strategi för skolutveckling som här beskrivits är en praktisk tillämpning av frirumsmodellen (figur 1 ovan) som i sin tur bottnar i den komplexitet som är utmärkande för skolan som institution och skolor som organisationer. Frirumsmodellen pekar ut ett i skolutvecklingssammanhang antal kritiska områden som får sin konkreta tillämpning i den beskrivna skolutvecklingsstrategin på följande sätt:

1. Kulturanalysen är ett väsentligt inslag i utbildningen av utvecklingsgruppen eftersom denna grupp ska genomföra kulturanalyser inom den egna eller någon annan skola i syfte att upptäcka den aktuella skolans egna inre gränser.
2. Ett ytterligare väsentligt inslag i utbildningen är dokumentanalys. Syftet med denna är att underlätta arbetet med att utifrån egna tolkningar tydliggöra den explicita och implicita styrningen som är utmärkande för skolan som institution. Att tydliggöra dessa uppdrag är i detta sammanhang liktydigt med att peka ut utvecklingsarbetets färdriktning. I frirumsmodellens terminologi är detta liktydigt med att uppmärksamma och problematisera de yttre gränserna. Som framgått är en lämplig arbetsgång att inleda med kulturanalys och ur denna identifiera ett lämpligt antal utvecklingsområden. Dessa utvecklingsområden görs i nästa steg föremål för dokumentanalys.
3. Syftet för den enskilda skolan att själv arbeta med såväl kultur- som dokumentanalys är alltså att upptäcka sitt frirum. Det programförslag till skolutveckling som utvecklingsgruppen lägger fram på basis av dessa analyser är liktydigt med gruppens idéer och ambitioner om hur man inom den aktuella skolan (som organisation) kan erövra sitt outnyttjade frirum.
4. Analysfasen i skolutvecklingsstrategin handlar om att upptäcka frirummet. Att tiden för denna process är väl tilltagen, i enskilda fall kan det bli fråga om flera år, hänger samman med-

att skolutvecklingsarbete enligt frirumsmodellen är liktydigt med att i åtminstone någon utsträckning förändra de rådande skolkulturerna i de institutionella uppdragens riktning. Detta förutsätter ett långvarigt förankringsarbete inom den aktuella skolan. Den process som uppstår i utvecklingsarbetets kölvatten är i sig en väsentlig del i detta förankringsarbete. Tilläggs kan att betoningen på att det handlar om en förändring i uppdragens riktning markerar att det är fråga om utvecklingsarbete, och inte ett riktningsslöst förändringsarbete.

5. Som framgått är de aktiviteter som i skolutvecklingsstrategin inträffar under genomförandefasen ett uttryck för utvecklingsarbetets efterövringsfas. Det är nämligen under denna process som resultaten av analysfasen ska omsättas i handling i skolans vardag.

Varianter av denna modell

Denna utvecklingsmodell har här beskrivits som tillämpbar på nivån skolor som organisationer. Även andra varianter av denna modell genomförs och kan tillämpas. Några av dessa ska kortfattat redovisas nedan.

- Tillämpning på kommunnivå: Utgångspunkten är här att en medelstor kommun har ålagt samtliga sina skolor att vid någon för skolan lämplig tidpunkt under en femårsperiod låta sig utvärderas med kulturanalys. Tillgängliga utvärderare är en av kommunen utvald grupp vars medlemmar har sina ordinarie tjänster på alla nivåer (inkl. förskolan) inom denna kommuns skolväsende. Resultatet av dessa kulturanalys återkopplas till skolorna, men om och i så fall hur skolorna förhåller sig till och hanterar resultaten av dessa analyser är en intern angelägenhet för den utvärderade skolan.

- Tillämpning på kommun-skolnivå: Denna variant påminner om ovanstående modell såtillvida att utvecklingsgruppen har sina ordinarie tjänster i kommunens skolor och arbetar som kommunala utvecklare/utvärderare (internkonsulter) på deltid. Det finns dock inga kommunala direktiv om att samtliga skolor ska kulturanalyseras, utan det är en tjänst som kommuner erbjuder sina skolor. Om ett samarbete upprättas mellan internkonsulterna och en skola är det dock underförstått att konsulterna i någon form arbetar vidare med skolan när resultaten av kulturanalysen ska omsättas i konkreta utvecklingsaktiviteter. Internkonsulterna kan även stödja andra mer kortsiktiga skolutvecklingsinsatser än dem som grundas på kulturanalyser.
- Ytterligare tillämpning på kommun-skolnivå. En utvecklingsgrupp består av medlemmar som företräder såväl den skolkommunala nivån (bl. a. skolchefen) som de aktuella skolorna. En viss arbetsfördelning har skett inom denna grupp såtillvida att de kommunala gruppmedlemmarnas arbete är mest inriktat på dokumentanalys, medan de lokala genomför kulturanalyser i två grundskolor. Trots denna arbetsfördelning samverkar gruppen och drar gemensamma slutsatser av sina respektive analyser. Denna samverkan kommer att fortsätta i anslutning till kommande utvecklingsprogram genomförande.
- Tillämpning på stadsdels-skolnivå. Samtliga fyra grundskolor i en av Stockholms stadsdelar medverkar i detta projekt. Projektet bedrivs inom de respektive skolorna men utvecklingsgrupperna samverkar med varandra såtillvida att man har regelbundna träffar där man utbyter erfarenheter. Samordningen mellan utvecklingsgrupperna underlättas av att en och samma person är handledare för samtliga fyra utvecklingsgrupper.

- Tillämpning på skolnivå. Två grundskolor i en större kommun medverkar i projektet under samma handledare. Projektaktiviteterna följer de mönster som ovan behandlats, men med det väsentliga undantaget att utvecklingsgrupperna har bytt skolor med varandra. En utvecklingsgrupp genomför m.a.o. kulturanalys vid den andra skolan och vice versa. Själva dataanalysarbetet genomförs dock av grupperna tillsammans och omfattar då bägge de genomförda kulturanalyserna. Fördelen med detta är dels att man genomför analysen i en miljö man själv inte tillhör, dels att den gemensamma bearbetningen öppnar för intressanta jämförelser (se vidare Isaksson, 2000, s. 147-162).

Den gemensamma nämnaren för samtliga dessa varianter av denna skolutvecklingsmodell är att de respektive utvecklingsgrupperna genomgår en utbildning i kultur- och dokumentanalys och att de med handledarstöd också genomför analyser på nivån skolor som organisationer.

Det pedagogiska samtalet

Den strategi för skolutveckling som ovan behandlats kan principiellt sett beskrivas som ett pedagogiskt samtal. Förankringsarbetet som ligger till grund för kulturanalysens genomförande är en typ av pedagogiskt samtal. Själva kulturanalysen öppnar för att brevskrivarna - utan ledande frågor - fritt ges möjlighet att i stort och i smått samtala och reflektera med sig själva över den aktuella skolans vardagsarbete. Bearbetningen av kulturanalysen är en ytterligare form av samtal där medlemmarna i utvecklingsgruppen bearbetar brevutsagorna till den grad att rådande kulturmönster framträder. Att författa en rapport är ett annat sätt att föra argumenterande pedagogiskt samtal, och att låta rapporten gå ut på remiss är att öppna samtalet för hela skolan. Ett genomförande av ett utvecklingsprogram förutsätter självfallet kontinuerliga samtal o. s. v. Det pedagogiska samtalet är kort sagt utvecklingsarbetets grundpelare. Generellt sett kan det pedagogiska samtalet beskrivas som ett argumenterande

samtal som kan kontrasteras mot ett samtal i en mer terapeutisk mening eller ett samtal i bemärkelsen konversation. Allmänt sett utgörs samtalet av en reflektionsprocess som kan uttryckas så här: samtalet av en reflektionsprocess som kan uttryckas så här:

”För att erfarenhetslärandet och reflektionen som samtal skall leda någonstans och inte bara bli ett utbyte av beskrivningar och erfarenheter utan också eftertanke och analys är samtalet inte vilket samtal som helst. Det är samtalet som utbyte av argument (...) Poängen är inte att ha kunskapen i förväg (...) utan att nå den som samtalet som argument och eftertanke” (Wallin i Tiller, 1997).

Wallin (1998) beskriver ett samtal av detta slag som det ”kritiskt rationella” och menar att ett fungerande pedagogiskt samtal bl. a. vilar på förutsättningen att deltagarna delar ett språk i bemärkelsen kodifierad referensram som tjänar som instrument för ett gemensamt utbyte och granskande av argument i enlighet med ”argumentets primat”. Med det sistnämnda avses att ingen har mer makt än styrkan i argumenten tillåter. Allmänt sett är det pedagogiska samtalet ett begrepp som innehåller både tids- och rumsdimensioner. Tidsaspekten utgår från att en intellektuell livshållning handlar om att i en ständigt pågående process reflektera över egna och andras sociala handlingar. Detta får konsekvenser såtillvida att organisationers arbete inte bara förstås på sina egna premisser, utan måste ses i förhållande till sin institutionella omvärld. Lärande förutsätter alltså reflektion och problematisering och detta kan ske inom ramen för vad som i en mer konkret mening utgör rummet för det pedagogiska samtalet. Seminariet är ett klassiskt exempel på ett sådant rum. I centrum står tankefriheten och seminariedeltagarnas agerande kännetecknas av en hög grad av egen aktivitet snarare än av ett passivt lyssnande.

Som togs upp ovan syftar utvecklingsarbete bl. a. till att erövra det outnyttjade frirummet i förhållande till de institutionella uppdragen. Mot denna bakgrund kan det pedagogiska samtalet som form och process ses som ett medel för en skolorganisa-

tions yrkesgrupper att just upptäcka och erövra sina tillgängliga frirum. Detta förutsätter ett kritiskt reflekterande över skolinstitutionens och skolorganisationers innehåll och form. Det pedagogiska samtalet blir därmed en integrerad aktivitet i en utvecklingsprocess som har implikationer för en skolas vardagsarbete i alla dess aspekter.

Vad ska det pedagogiska samtalet handla om? Det går självfallet inte att ge något mer konkret svar på. Men i samtalet problematiseras de institutionella ramar (verksamheten) och det organisationella vardagsarbetet (uppgifterna). Utgångspunkten för samtalet kan med fördel hämtas från organisationens praktik med syftet att denna ska förstås och begripliggöras på en annan nivå än den vardagliga. Det pedagogiska samtalet kan i denna mening beskrivas som en arbetsform som håller samman en dylik reflektionsprocess. Mer konkret handlar detta om att samtalet inleds med att företeelser i organisationen som uppträder i vardagsarbetet diskuteras på sina egna villkor. Eftersom ett väsentligt syfte med samtalet är att upptäcka det outnyttjade frirummet, kan emellertid inte det reflekterade pedagogiska samtalet över tid stanna kvar på en konkret och vardaglig nivå. Kunskapsbildning utgår ifrån ett distanserat förhållningssätt, dvs. att data och information tolkas och förstås på en annan nivå än den där de uppträder. Att förstå varför t.ex. en organisation tillämpar en viss form av arbetsorganisation, men inte en annan, förutsätter således att det pedagogiska samtalet inte bara handlar om den aktuella arbetsorganisationen som sådan. Genom att gradvis lyfta ett samtal som initialt kanske handlar om administrativa rutiner, informationsformer, beslutsfattande etc., till att också handla om organisationskulturer och vardagsarbetets och verksamhetens gemensamma kärnproblem, skapas en grogrund för en utvecklingsprocess. Ytterst kan sådana pedagogiska samtal komma att handla om de institutionella värdebaser som organisationens existens bottnar i, och därmed öppnar ett samtal av detta slag också för konstruktivt kritiska reflektioner om såväl skolorganisationers vardagsarbete som den institutionella explicita och implicita styrningen.

Avrundningsvis bör framhållas att det pedagogiska samtalet är inte bara en arbetsmetod utan står även för ett demokratiskt förhållningssätt - att föra samtal utifrån premissen att ingen har mer makt än styrkan i argumenten tillåter är en av demokratin grundbultar. Det pedagogiska samtalet utgör därmed inte bara ett lämpligt medel i en skolutvecklingsprocess värd namnet, utan är också ett mål i sig i en institution som har som explicit uppdrag att värna om och utveckla demokratin. I ljuset av den då rådande efterkrigstidsandan uttryckte 1946 års skolkommision (SOU 1948:27) detta som att en av skolans huvuduppgifter är att fungera som en motkraft mot "andliga farsoter."

Avslutning: Framgångsfaktorers relativitet

Frirummet för skolors personal att söka, och om möjligt finna, egna och självständiga lösningar på olika problem i skolors vardagsarbete är långt ifrån oändligt. Som framhölls ovan existerar visserligen ett omfattande om än ändligt frirum inom de yttre gränser som har sin botten i skolans explicita och implicita styrning. Detta öppnar för en skäligen naturlig ansvarsfördelning mellan skolan som institution och skolor som organisationer. Det skolpolitiska ansvarsområdet är i huvudsak att ägna sig åt skolans yttre gränser, medan det professionella ansvaret är en fråga om att nyttja det inom dessa gränser outnyttjade frirummet till elevers/elevens bästa. Annorlunda uttryckt är skolan som institution primärt ett skolpolitiskt intresseområde medan skolor som organisationer primärt är ett professionellt intresseområde. Självfallet råder emellertid inga vattentäta skott mellan dessa områden. Snarare öppnas i en ansvarsfördelning av detta slag en mångfald av möjligheter till pedagogiska samtal i form av dialoger mellan och inom de politiska och professionella sfärerna.

För att knyta an till aktuell skoldebatt kan det ovan sagda belysas med att de erfarenheter från en skola i Harlem, som förs till torgs av bland andra denna skolas f.d. rektor, säkert kan sporra lärare och andra till att reflektera över sina egna skolors arbete. Däremot torde det knappast finnas särskilt mycket för lärare

och/eller skolledare att i en mer handgriplig mening kopiera av hur man i denna harlemskolas vardagsarbete hanterat - och med framgång också uppenbarligen löst - olika konkreta problem. Dessa lösningar är nämligen kopplade till denna skolas egna yttre och inre gränser, och kan därför inte rakt av tas över av andra skolor med andra yttre och inre gränser.

Jag vill således inte på något sätt nedvärdera eller underskatta det bidrag som erfarenheterna från denna skola i Harlem har gett och ger till den svenska skoldebatten. Jag är däremot tveksam till att detta budskap uppfattas som en kokbokliknande receptsamling som andra skolor världen över kan tillämpa för att bli lika bra och lika framgångsrika som denna skola i Harlem. I förlängningen av detta ligger att inte heller forskare har särskilt mycket att komma med, och kanske inte heller ska/bör ha särskilt mycket att komma med, vad gäller konkreta råd och tips hur skolors personal och elever kan/bör hantera sitt vardagsarbete. Däremot kan skolforskare och andra, som inte har det direkta ansvaret för att genomföra skolors vardagsarbete, möjligen vara till hjälp genom att försöka tydliggöra premiserna för hur dessa arbeten bedrivs. Ett exempel på hur detta kan gå till i praktiken utgörs av den strategi för skolutveckling som behandlats ovan.

Avslutningsvis bör framhållas att frirumsmodellen, som är ett uttryck för det synsätt på skolutveckling som här förts fram, självfallet inte gör anspråk att gå till botten med skolutvecklingens problematik. Den ska snarare uppfattas så att den uppmärksammar och pekar ut vissa områden som de aktörer som är involverade i en skolutvecklingsprocess på ett eller annat sätt har att förhålla sig till och hantera. Dessa områden kan uttryckas om yttre och inre gränser. Frågan är hur dessa gränser kan förstås på ett mer generellt plan. Som redan antytts försöker jag nalkas ett svar på denna fråga genom att förstå de yttre gränserna som ett uttryck för skolan som institution, och de inre som uttryck för skolor som organisationer. Som poängterades inledningsvis är skolan och skolor komplexa inrättningar, och att i en skolutvecklingsprocess uppmärksamma såväl de yttre som inre gränserna i frirumsmodellen är uttryck för ett offensivt förhåll-

ningssätt till denna komplexitet. Att reducera denna komplexitet att bli enbart en fråga om socialpsykologi, eller fackdidaktik eller något annat i och för sig väsentligt delområde, synes närmast kontraproduktivt om syftet är att i vid bemärkelse utveckla skolorganisationers vardagsarbete. Om däremot socialpsykologi, fackdidaktik etc. ingår som delar i ett vidare sammanhang kan självfallet dessa områden vara verksamma inslag i en skolutvecklingsprocess värd namnet.

Referenser

- Berg, G. 2001. *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Berg, G. 2003. *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U. & Söderberg, H. 1999. *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. & Wallin, E. 1983. *Skolan i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. 1996. (Red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS förlag.
- Isaksson, C. 2000. (Red.) *Förebilder. Lärare utvecklar skolan i Uppsala*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommisions betänkande med förslag och riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: 1948.
- Wallin, E. i Tiller, T. 1997. *Den tänkande skolan*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Wallin, E. 1998. Om målstyrning och resultatansvar. Opublicerat manuskript.
- Wennås, O. 1989. *Vem ska styra vad i skolan - och hur?* Stockholm: Utbildningsförlaget.

Skolförbättring - en skola för alla

Lärare behöver frigöra sig från det sociala och kulturella förtryck som säger att man ska klara av att planera, genomföra och utveckla den pedagogiska verksamheten helt på egen hand. Vidare behöver de, vill jag hävda, frigöra sig från det förtryck som inte vill släppa fram den pedagogiska och didaktiska praktiken som viktig på ett sätt så att den ges självklar plats i såväl arbetslagets vardag som kompetensutveckling. Den pedagogiska verksamheten är alldeles för mångfasetterad och komplex för att på egen hand vara möjlig att greppa. Det är med en självkritisk hållning och tillsammans med andra kolleger läraren har möjlighet att skapa en skola för alla elever.

Skolförbättring eller skolförsämring? är namnet på en skrift som utgavs 1923 författad av J. Bager-Sjögren, inspektor vid Norrköpings stads folkskolor, högre folkskolor och kommunala mellanskola (Bager-Sjögren, 1923). Bager-Sjögren diskuterar den Rydéniska skolkommisionens skolplaner och lägger fram vidare förslag. Här handlade skolförbättring om reformer som skulle bereda samtliga barn och ungdomar i Sverige rätt till en likvärdig utbildning. Målet var att skapa en enhetlig skolorganisation med folkskolan som bottenskola.

Att förbättra skolan så den blev tillgänglig och likvärdig för alla tog sig under 1900-talets första hälft uttryck som ett politiskt reformarbete på nationell nivå. Detta förbättringsarbete nådde en avgörande vändpunkt i och med enhetsskolans genomförande 1962 - en enhetlig, icke segregrande skola, för alla.

Skolförbättring kan än i dag stå för kampen för den likvärdiga skolan. Skolverket bedömde år 2000 att elever med utländsk bakgrund inte har tillgång till en likvärdig utbildning då huvudmän och skolor inte klarade av att ge dessa elever studiehandledning på modersmålet (Skolverket, 2000).

Inspektorn vid Norrköpings stads folkskolor lade ett maktperspektiv på skolförbättring genom att hävda allas rätt till en likvärdig utbildning. Hopkins (2001) hävdar att skolförbättring i verklig mening är emancipatorisk till sitt syfte, såväl i teori som i handling. Det övergripande syftet med skolförbättring är enligt detta perspektiv att ge alla tillgång till kunskap genom utbildning med vilken människor kan frigöra sig från ekonomiskt, socialt och kulturellt förtryck. Detta tänkes åstadkommas genom att:

- “ • *förändra lärande- och undervisningsmönster i skolor*
- *förändra de organisatoriska och interna särdragen i skolor - de så kallade arbetsplatsförhållandena*
- *förändra fördelningen av makt mellan skolan och dess medlemmar*” (Ellmore, 1990 citerad i Hopkins, 2001, s 32, förf översättning).

Inspektorn i Norrköping diskuterade skolförbättring ur ett centralt nationellt perspektiv. Det var politiska beslut för rikets utbildningsväsende som fordrades för att ge alla rätt till utbildning. Tron på centrala besluts effekt för att skapa skolförbättring var stor ända fram till 1970-talet. I samband med enhets-skolereformen 1962 skapades Skolöverstyrelsen och därifrån distribuerades centralt planerade programpaket till alla skolor för att förbättra undervisningen. Så skedde i vårt land och även i andra västländer (Fullan, 1991). Rätt snart konstaterade man dock att skolor skilde sig åt när det gällde att ta sig an dessa förbättringsförslag. Denna observation föranledde forskare att närmare studera skolors organisatoriska och interna särdrag vad gällde arbetsplatsförhållandena - det arbetssociala livet (Lieberman, 1998). Det visade sig att implementeringen av programpaketet förblev på en retorisk nivå om inte också dess “djupstruktur” eller nyckelprinciper tillämpades och genomsyrate umgänget på arbetsplatsen. Hopkins (2001) sammanfattar resultaten från de senaste decenniernas skolförbättringsforskning och menar att en sådan implementering kräver att skolor arbetar utifrån huvudsakligen två strategier. För det första att de utvärderar och testar andra undervisningsmönster, det vill säga

använder sig av en lärandestrategi där både reflektion och aktion ingår som viktiga komponenter. Och för det andra att man direkt ger sig på att förbättra skolkulturen, det vill säga det arbetssociala livet och hur lärarna i det förstår sitt uppdrag.

Redan på 1970-talet i samband med propositionen om skolans inre arbete, SIA (Prop, 1975/76:39), framfördes förslag som just handlade om att förändra det arbetsociala livet på skolor för att lärare skulle få en ökad möjlighet att tillsammans med andra lärare reflektera kring lärarbetet. Genom att organisera skolans inre arbete så att lärare arbetade i lag skulle förbättringsprogrammen förankras bättre och komma att genomsyra skolorna. I arbetslaget skulle lärare få möjlighet att arbeta med den egna förståelsen av det nya och de skulle bättre kunna anpassa förbättringsprogrammet till de lokala förutsättningarna.

Lärarkultur och skolförbättring

Att lärare och skolledare skulle se den egna skolkulturen som ett förbättringsområde, och därmed bejaka arbetslagstanken, kan emellertid inte tas för givet. Det finns en lång tradition inom lärarprofessionen att uppfatta genomförandet och utvecklingen av undervisning som något som varje lärarindivid ansvarar för och som det sålunda inte finns anledning att diskutera tillsammans med kolleger i arbetslag.

På 1970-talet undersökte Lortie (1975) lärares etos eller grundåskådning. Han samlade information om amerikanska lärare i fem städer och frågade sig vilka sedvänjor lärare håller sig med som skiljer läraryrket från andra yrken. Lortie jämförde med yrken som läkare, advokat, skådespelare och psykoterapeut och kom fram till att läraryrket utmärks av konservatism, individualism och nuorientering.

I en senare studie hävdar Hursh (1995) utifrån en etnografisk studie av lärarsocialisation att den rådande lärarkulturen har ett innehåll som domineras av liberalismen som grundfilosofi. Det

innebär en betoning av individens valfrihet, konkurrens och ett instrumentellt pragmatiskt förhållningssätt. När denna grundfilosofi färgar arbetet i skolan ses skillnader i undervisningsmönster som individuellt och personligt betingade och inte som uttryck för andra mer grundläggande intressen i samhället.

Sarason (1980) förklarar "lärarindividualismen" med att vi i västvärlden domineras av ett individuellt och psykologiskt tänkande när vi försöker förstå varför lärare beter sig som de gör. Ett alternativ menar han vore att betrakta det sociala sammanhang lärare och elever ingår i. Det sätt som en miljö är organiserad på bildar strukturer som styr och bestämmer hur de roller ser ut som är möjliga för lärare och elever att inta. Det blir då viktigt att se vilka alternativa strukturer som finns. Sarasons tanke är att en skolas kultur bättre kan förstås och förändras mot bakgrund av de alternativa strukturer som är möjliga på en skola.

En skolas infrastruktur

Det finns ett antal såväl alternativa kulturer som strukturer som forskning tagit fram och som kan användas som utgångspunkt för att undersöka och förstå de interna förhållandena på en skola. Hargreaves (1998) har identifierat fyra olika kulturtyper - den individualistiska, den balkaniserade, den påtvingat kollegiala samt den samarbetande kulturen. Staessens (1993) talar om särbokkultur, familjär kultur samt en professionell kultur. Schlechty (1976) har presenterat möjliga kulturer på en skola genom att kombinera två strukturer - skolorganisationens form och elevernas position eller ställning i skolan. Berg (1995) utgår i stället från dimensionerna samverkan, planering och förändring och hur variationerna i dessa kan kombineras för att visa möjliga kulturer på skolor. För en översiktlig framställning av ovan framlagda kultur- och strukturindelningar hänvisas till Blossing (2003).

Här ska vi fördjupa oss i en modell framtagen av Ekholm (1988;1989), kallad en skolas infrastruktur. Modellen härstammar från Miles (1965) beskrivning av den "hälsosamma organi-

sationen” där han använder den hälsosamma människan eller gruppen som en analogi för att få syn på verkningsfulla och hälsosamma funktioner i skolorganisationen. På samma sätt antas en skolas sociala liv vara uppbyggt av ett antal system vilka behöver äga ett antal kännetecken för att verka befrämjande på lärares och elevers förbättringsarbete. Infrastrukturen utgör således den grundstruktur (eller skelett) på vilket det sociala livet i skolan gestaltas.

En skolas infrastruktur antas var uppbyggd av ett

- grupperingssystem
- målhanteringssystem
- kommunikationssystem
- beslutssystem
- makt- och ansvarssystem
- normsystem
- belöningssystem
- kvalitetssäkringssystem

Nedanstående beskrivningar och reflektioner kring de olika systemen grundar sig på empiri från Blossing (1998; 2000) samt Blossing & Lindvall (2003)

Grupperingssystem

Elever och lärare är uppdelade i olika grupper på en skola. Fram till 1970-talets slut såg denna gruppering rätt lika ut på de flesta grundskolor, cirka 25 elever på en lärare. I dag experimenterar skolor med olika grupperingar; mentorsgrupper, arbetslagsgrupper, sociala grupper, ämnesgrupper. Många gånger knyts elevgrupper till arbetslag så att de vuxna i laget får insyn i elevernas hela skolsituation. Framgångsrika skolor med bra fart på förbättringsarbetet tycks utmärkas av ett flexibelt grupperingssystem. I centrum av ett sådant system finns exem-

pelvis ett vertikalt arbetslagssystem kombinerat med horisontella ämnesgrupper, tvärgrupper bestående av representanter från arbetslagen samt tillfälliga beredningsgrupper för olika uppgifter. Därigenom säkras insynen i elevernas hela skolsituation, elevernas ämneskompetens och ämnets utveckling, spridning av erfarenhet mellan arbetslagen samt ett effektivt beredande av tillfälliga frågor, som kräver en grundligare utredning än vad hela personalgruppen kan mäka med tillsammans.

Målhanteringssystem

En skola behöver hantera målen för verksamheten på något sätt. Hur detta sker blir särskilt aktuellt när verksamheten ska förbättras. Ett vanligt sätt är att föra mål- och visionssamtal. I samband med läroplansreformen 1994 berättade lärare att de aldrig tidigare fört så intensiva samtal på skolan om hur målen för verksamheten skulle formuleras, såväl de mer övergripande som de mer ämnesinriktade samt om hur skolans vision skulle formuleras. Detta kan bland annat förklaras med det då införda mål- och resultatstyrningssystemet samt decentraliseringen, som gjorde kommuner och skolor till självstyrande resultatenheter.

I de här samtalen förlitade sig skolledare och lärare på en förbättringsstrategi som gick ut på att först enas om mål och visioner på ett generellt och språkligt plan för att därefter omsätta det praktiskt i mötet med eleverna. Det retoriska enandet skedde oftast i hela personalgruppen medan transformeringen till den pedagogiska och didaktiska praktiken delegerades till arbetslaget och till varje enskild lärare.

Men det går att hantera målen på andra sätt. Dalin m. fl. (1993) beskriver hur samtalen kan ta sin utgångspunkt i de olika praktiska dilemman som lärare ställs inför. En specifik situation kan hanteras på ett sätt A, av en lärare, medan en annan lärare hanterat samma situation på sätt B. Frågan man kan ställa sig blir då: Om vi på skolan hanterat situationen enligt A, vilket kommer handlingsmönstret då att bli jämfört med om vi skulle välja

sätt B? Och vilka mål och visioner kommer dessa olika mönster att gestalta?

Dalin och hans forskare beskriver sålunda målhanteringen som ett samtal som utgår från den praktiskt pedagogiska situationen för att därefter ledas till handlingarnas konsekvenser för skolans mål och visioner. Dalin menar att den här typen av samtal behöver föras i en anda av "kollegial tillsyn", där kolleger behöver observera varandras praktik för att därefter diskutera den. Handal m.fl. (1982; 1993; 1997) förespråkar ett liknande sätt för lärare att föra samtal med utgångspunkt i det de kallar den praktiska yrketeorin.

Kommunikationssystem

Kommunikationssystemet på skolan är avgörande för att samtalet om mål och visioner ska genomsyra hela organisationen och det är likaså betydelsefullt för att de beslut som tas når ut till alla arbetslag, elever och lärare. På en skola med kanske trettio-talet personal och runt 300 elever behöver kommunikationen organiseras - systematiseras i rutiner. Den sker inte av sig självt och det socialt trevliga arbetsumgänget är ingen garanti för att informationen sprids. Kommunikationssystemet kan avsevärt förbättras genom enkla rutiner som veckoblad med information (eller e-postmeddelande), anslag, meddelande i varje lärares postfack etc.

Kommunikationssystemet kanske bäst gestaltas genom olika typer av representantskap där ombud för olika lärargrupper deltar i skolledningens beslutsfattande. Deltagandet kan ske på olika sätt. På vissa skolor fungerar representanter för arbetslagen som länkar mellan lärarlag och skolledarlag. Representanterna ses som bärare av information mellan de två grupperna och deltar i beslutsfattandet genom att också få makt och ansvar över detsamma. På andra skolor prövar man i stället att mer tydligt utarbeta rutiner där bestämda delar av kommunikationssystemet, beslutssystemet samt makt- och ansvarssystemet ingår.

Beslutssystem

Beslutssystemet verkar vara centralt i infrastrukturen - åtminstone att döma av lärares engagemang i frågan. När vi i intervjuer har frågat lärare om vad de får vara med att besluta om, så väcker det i många fall engagerade känslor. Beslutssystemet är nära kopplat till vilken makt och vilket ansvar man upplever att man har i arbetet. En del lärare upplever att det går för fort. De hinner inte med att förstå det nya och ser inte alltid vad det är som är bättre med det nya. Å andra sidan finns det de som tycker att det går för långsamt. Dessa lärare anser att man inte kommer till skott utan att man bara pratar och pratar. På vissa skolor ges arbetslagsrepresentanterna makt att delta i skolledningsgruppens beslutsfattande och också ansvar för att genomföra besluten i arbetslagen. Formellt kan detta innebära att arbetslagsrepresentanterna tar del av skolledningsresursen på skolan. I den här situationen beskriver arbetslagsledarna att de visar lojalitet mot skolledningsgruppen till skillnad från de representanter som fungerar som "länkar". De berättar att de visar lojalitet mot kollegerna i arbetslaget. Det är främst deras intresse man bevakar i diskussioner med skolledningen.

Normsystem

Normsystemet reglerar den sociala samvaron på skolan. Normer kan både vara medvetna och omedvetna och uttrycker hur man bör förhålla sig i skilda situationer och i relation till olika medarbetare. I en undersökning av fem skolors arbetssociala liv prövades 34 normpåståenden där lärarna fick ta ställning till hur de själva ansåg att man borde förhålla sig, men också hur man trodde att kollegerna på skolan ansåg att man borde förhålla sig (Blossing, 2000). 13 av 34 påstående kunde grupperas i tre kategorier som visade på olika normriktningar - kollegialt utmanande normer, socialt isolerande normer samt arbetssocialt utvecklande normer (se tabell 1).

TABELL 1. Norminriktningar

KOLLEGIALT UTMANANDE NORMER	SOCIALT ISOLERANDE NORMER	ARBETSSOCIALT UTVECKLANDE
Tala om för kolleger vad man verkligen tycker om deras arbete.	Undvika oenighet och konflikter.	Fråga efter elevers respons på min undervisning.
Be andra tala om för mig vad de verkligen tycker om mitt arbete.	Hålla sina spontana tankar och reaktioner för sig själv när man samarbetar med rektor.	Ifrågasätta invanda handlingsmönster.
Fråga efter kollegers respons på min undervisning.	Hålla sig till invanda och beprövade mönster i det dagliga arbetet.	Pröva nya sätt att göra saker och ting, även om resultatet är ovissst.
	Tala om för andra vad de vill höra hellre än vad jag egentligen tycker.	Gå fortbildningskurser.
	Hålla sina spontana tankar och reflektioner för sig själv när man samarbetar med arbetslagsledaren.	Berätta om misslyckade undervisningsförsök.

När det gällde de arbetssocialt utvecklande normerna visade sig överensstämmelsen om det eftersträfvansvärda i denna norminriktning vara stor. De flesta lärare på skolorna var således eniga om att man exempelvis bör fråga efter elevers respons på den egna undervisningen, att man bör ifrågasätta invanda handlingsmönster, att man bör pröva nya sätt att göra saker och ting även om resultatet är ovissst, att man bör gå fortbildningskurser samt att man bör berätta om misslyckade undervisningsförsök. Samstämmigheten grumlades något av att när det gällde de tre påståenden som kan sägas utgöra utgångspunkt för ett förbättringsarbete (Ifrågasätta invanda handlingsmönster, Pröva nya sätt att göra saker och ting, även om resultatet är ovissst, Berätta om misslyckade undervisningsförsök) uppfattade i runda tal en

tredjedel av lärarna att de flesta andra på skolan inte såg detta som eftersträvansvärt.

Den största spridningen visade sig den kollegialt utmanande norminriktningen ha. Visserligen omfattade minst tre femtedelar av lärarna på alla skolor en hög grad av kollegialt utmanande normer, men på ett par skolor fanns så gott som en total upplutning kring denna inställning. Denna inriktning visade sig ha en positiv inverkan när det gällde att få fart på förbättringsarbetet, särskilt i de fall där skolledaren intog en aktivt utvecklande roll i det arbetssociala livet, till skillnad från den skolledare som intog en mer passiv roll och därmed gav ett större utrymme för informella ledare bland lärarna.

Belöningssystem

Att i det arbetssociala livet belöna, uppmärksamma och framhålla mål som är eftersträvansvärda är viktigt för att skapa pådrivande förväntningar i förbättringsarbetet. Belöning kan ges på olika sätt, exempelvis genom löneökning, tilldelning av arbetsledande funktioner, kompetensutveckling och genom att framhålla lärares prestationer. När det gäller dessa sätt att belöna visade det sig i en undersökning att dessa enligt lärarnas bedömning endast används i låg eller medelmåttig grad i ett par då aktuella förbättringsarbeten (Blossing, 2000, s 183).

Lärares brist på vuxenrespons på undervisningsarbetet är omvittnad. Det är eleverna som står för den mesta responsen, berättar lärare (Ekholm, Blossing, Kåräng, Lindvall, & Scherp, 2000). Elevernas gillande utgör sålunda en viktig belöning och verkar starkt drivande på läraren att skapa ett bra arbetsklimat i klassrummet. Men ett trivsamt och harmoniskt umgänge med eleverna kan också vara det som förhindrar utvecklingsinsatser att ta form. Bland några gymnasieskolor upptäcktes att lärarna genom att bedriva utvecklingsarbete bröt ett osynligt kontrakt med eleverna på följande vis (Blossing, 1998): Eleverna förväntade sig att lärarna skulle undervisa på ett sätt som överensstämde med bedömningssystemet. När lärarna, uppmuntrade av ett

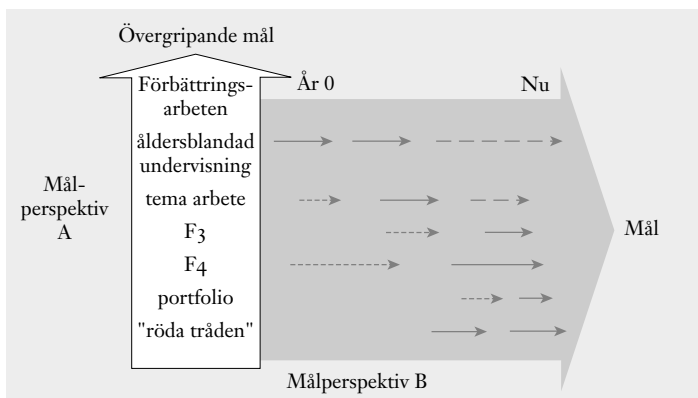
positivt utvecklingsklimat på skolan, bröt mot denna överenskommelse genom att införa nya arbetssätt som inte stämde överens med det sätt som eleverna bedömdes på, utsattes lärare-elev relationen för påfrestningar. Eleverna uppmuntrades att delta i undervisningsexperimentet. Liksom lärare behöver tid för att vänja sig till det nya behöver också eleverna det. När det kom till kritan upptäckte emellertid eleverna att de inte bedömdes efter det nya arbetssättets måttstock utan alltså efter det gamla arbetssättets - med individuellt skriftliga uppgifter. Detta ogillade eleverna och visade därför sitt missnöje med undervisningsexperimentet. Eftersom lärarna tillbringade den mesta delen av arbetstiden tillsammans med eleverna och för sin trivsel var beroende av positiv respons från eleverna, avbröt lärarna sina utvecklingssträvanden. Lärarna återgick till en undervisning i enlighet med det osynliga kontraktet, det vill säga att de ska hålla sig till de arbetssätt som eleverna förväntar sig att de ska använda och som är i överensstämmelse med bedömningsformerna. Relationerna mellan lärare och elever återställdes och åter igen kunde båda parter vittna om ett trivsamt umgänge med varandra.

Det är således viktigt att påminna sig att också involvera eleverna i förbättringsarbetet. De behöver få vara med redan från början när förbättringsarbetet initieras på skolan. Eleverna behöver få tala om och göras delaktiga i förbättringsarbetet och inte presenteras för det först när det ska implementeras. Det blir då svårt för dem att göra sig delaktiga på andra sätt än att protestera och bromsa utvecklingen.

Kvalitetssäkringssystemet

Kvalitetssäkringssystemet handlar om hur man på skolan går tillväga för att granska och förbättra verksamheten. Utmärkande för ett fungerande kvalitetssäkringssystem är bland annat att skolans utvecklingshistoria hålls vid liv. Det innebär att det finns en kännedom om tidigare förbättringsarbeten på skolan till vilka nya förbättringsarbeten relateras.

Det visar sig många gånger vara svårt för skolor att hålla liv i sin utvecklingshistoria. Lärare och framför allt rektorer byter arbetsplats och därmed går viktiga personliga minnesbanker om intet. Till det kommer att dokumentationen kan vara bristfällig, vilket gör det svårt att gå tillbaka i tiden för att friska upp minnet.



FIGUR 1. Målperspektiv och en skolas utvecklingshistoria.

Ett typiskt förhållningssätt till skolans utvecklingshistoria kan illustreras med figur 1. Det beskriver den utvecklingshistoria som framkom på en skola där jag utvärderade den åldersblandade undervisningen i år 1 till och med år 6. Som modell för utvärderingen användes faserna för ett förbättringsarbets förlopp med initiering, implementering och institutionalisering (Miles, Ekholm, & Vanderberghe, 1987). Således ställdes frågor

om hur det gick till när arbetet med den åldersblandade undervisningen initierades, det vill säga presenterades och planerades; hur därefter implementeringen - det praktiska igångsättandet - gick till samt huruvida arbetet nu kunde förmodas vara institutionaliserat, det vill säga ägde en rutin som de flesta nu använde sig av på skolan. Frågor ställdes till rektorer, lärare och elever. (För en närmare beskrivning av ett förbättringsarbets faser hänvisas till Blossing (2002)).

Lärarnas berättelser visade på en initiering som hade startat tio år tidigare och som mycket väl överensstämde med hur forskningsresultat beskriver initieringsåtgärder som främjar utvecklingen av ett förbättringsarbete (Ekholm, 1990). Lärarna på skolan hade fört rikliga samtal om syftet med den åldersblandade undervisningen, de hade gjort studiebesök på skolor såväl inom som utanför landet där man redan provat en åldersblandad undervisning och lärarna hade också skaffat sig kunskap genom att läsa litteratur och gå högskolekurser. Således hade de brukat flera olika vägar för att förstå sig på vad den åldersblandade undervisningen handlade om. Den första lilla pilen till höger om "åldersblandad undervisning" i figur 1 visar utsträckningen av initieringsskedet.

Den nästkommande pilen illustrerar implementeringsskedet, det vill säga igångsättningsfasen. I den här fasen är det viktigt att hålla liv i strategierna från det föregående initieringsskedet och fortsätta med planeringsarbetet (Ekholm, 1990). Detta är nödvändigt därför att hur väl man än har planerat, så uppstår i praktiken oväntade situationer som kräver ny planering. Det är också i implementeringsskedet som motståndet mot förbättringsarbetet kan vakna på allvar. Först i det praktiska arbetet kan det bli kännbart vad det nya egentligen innebär och det kan väcka nya frågor om meningen med förbättringsarbetet. En del av lärarna har förmodligen också förhållit sig avvaktande i initieringsskedet och inte särskilt engagerat sig i förståelsearbetet. Man kan ju inte veta om det rektor talar om verkligen kommer att bli av, kan dessa resonera. Nästa år kanske någon ny trend har vunnit mark i stället.

I intervjuerna med lärarna och rektorerna berättade de att man på skolan inte hade hållit liv i strategierna från initieringsskedet och att man inte hade fortsatt med planeringsarbetet. I och med att den åldersblandade undervisningen implementerades efter två års planering avslutades i princip alla samtal om syftet med verksamheten. Inga fler studiebesök gjordes och inte heller studerade lärarna vidare litteratur i ämnet. Planeringsarbetet avslutades således i stället för att hållas i gång och inte heller gavs tillfällen för samtal där en vidgad förståelse för arbetet kunde byggas. När det efter tre år blev dags för eleverna att börja i år 4 fick lärarna här klara av initiering och implementering av den åldersblandade undervisningen på egen hand. Mellanstadielärarna hade inte deltagit i det tidigare initieringsarbetet och när nu de skulle ta emot de första eleverna från de åldersblandade klasserna organiserades inga nya initierings- eller implementeringsordningar. Mellanstadielärarna fick var och en sköta det praktiska genomförandet på egen hand.

Tvärtom mot vad forskning hävdar fungerar framgångsrikt uppmärksammades inte förbättringsarbetet på skolan efter de två åren av initiering. Den uppfattning som tycks ligga bakom detta handlande kan formuleras på följande sätt: *Först planerar man för att genomföra ett förbättringsarbete och när man är klar med planeringen utför man det man har planerat.* Detta är, menar jag, ett atomistiskt sätt att förstå ett förbättringsarbete på. Här uppträder arbetets olika delar separerade från varandra och antas påverka varandra mekaniskt. Man antar att den ena delens rörelse flyttas över på den andra delen - när initieringen är satt i rörelse kan den senare avslutas därför att man antar att processerna i den fasen flyttas över till implementeringsfasen.

Den uppfattning som forskningen hävdar skulle i stället kunna formuleras på följande sätt: *Först planerar man för att genomföra ett förbättringsarbete och när man är klar med planeringen utför man det man planerat, samtidigt som man fortsätter att planera för det fortsatta genomförandet.* Detta, menar jag, är ett holistiskt sätt att förstå förbättringsarbete på. Här förstår man inte arbetet som olika delar som kan avklaras var för sig utan snarare som en helhet till vilken processen ständigt behöver relateras. Det fort-

satta planerandet innebär ett kollektivt samarbete kring förbättringsarbetet under en längre tid. Det innebär att frågor som fokuserar helheten, det vill säga de om förbättringsarbetets syfte och fungerande, kommer att stå på dagordningen under kanske fem år innan det slutligen genomsyrar hela organisationen. Då använder sig de flesta av lärarna av det nya - det nya har blivit en rutin och är därmed institutionaliserat. Förbättringsarbetet är avslutat.

På den skola jag utvärderade blev aldrig den åldersblandade undervisningen institutionaliserad. Intervjuer med lärare och elever visade att undervisningen inte genomsyrades av åldersblandade elevgrupperingar utefter vilka undervisningen organiserades. I stället hade en organisation skapats för att till stora delar kunna behålla homogena åldersgrupper och den traditionella ordningen av undervisningsstoffet. Detta skapade en stressig arbetsituation för lärarna som planerade minutiöst för att ordna de olika elevgrupperingarna dag för dag. Det var bland annat detta som föranledde behovet av en extern utvärdering.

När det atomistiska synsättet dominerar enskilda förbättringsarbeten kommer det också att genomsyra skolans kvalitetssäkringssystem så som figur 1 visar. Skolans kvalitetssäkring när det gäller olika förbättringsarbeten görs utifrån en atomistisk inställning med ett målperspektiv A där varje arbete granskas var för sig, isolerat från tidigare och kommande insatser. När det holistiska synsättet dominerar kommer i stället målperspektiv B att ligga till grund för kvalitetssäkringen. Här betraktas också varje arbete i relation till övriga arbeten och en analys görs av den samlade mängden av förbättringsarbeten gentemot övergripande mål. I en sådan analys frågar man sig exempelvis på vilket sätt åldersblandad undervisning, tema samt portfolio främjar eller motverkar ett övergripande mål, exempelvis elevers inflytande. I de fall man finner att olika förbättringsarbeten motverkar varandra blir det viktigt att bedöma huruvida man kan acceptera att dessa löper i parallella spår eller huruvida de behöver sammanjämkas. I vissa fall kanske man helt behöver ändra inriktning på ett förbättringsarbete för att hindra att elevernas lärprocesser utmärks av dubbla budskap.

Skolkultur

I en undersökning av fem skolors ansträngningar för att förbättra arbetslagsarbetet (mot att bli mer självstyrande) samt lärarskapet (mot att bli mer handledande) använde jag modellen för en skolas infrastruktur för att samla information om skolornas kultur (Blossing, 2000, 2003). Således ställde jag frågor om hur man grupperade elever och lärare på skolan, vad man fick vara med och bestämma om samt hur beslutsgången såg ut. Jag frågade om och i så fall hur man diskuterade målen med verksamheten/undervisningen. Och bland mycket annat också om hur man uppfattade att man borde bete sig som lärare på skolan för att vara en bra lärare samt hur man gick tillväga för att ta redan på brister i verksamheten och därefter åtgärda dem. Såväl lärare, elever som rektorer intervjuades.

Data från dessa intervjuer sammanfattades tillsammans med lärarnas självskattning av den egna kulturens sammansättning. För självskattningen användes en modell som beskriver fem perspektiv på skolors infrastruktur beroende på innehållet i kulturen (Ekholm, 1989; Miles & Ekholm, 1985). Intervjuguider och självskattningsformulär finns tillgängligt i Blossing (2003) för skolor att använda för prövning av den egna kulturen.

Resultatet visade att lärarna bedömde den egna kulturen som sammansatt av en arbetslagskultur, en professionell samt en spontanistisk kultur. Skolornas självförnyande förmåga formades i ett arbetssocialt liv som till det yttre var baserat på arbetslag, men som till det inre också grundade sig på en spontanistisk och professionell kultur där varje lärarindividuets självstyre främjades. Gemenskapen i arbetslaget stärkte lärarnas sammanhållning kring den lärarindividualistiska utgångspunkten och hindrade arbetet med erfarenhetsbaserade lärandeformer för både elever och lärare.

Resultatet talar för att den traditionella lärarkulturen ännu bromsar en omstrukturering av skolors inre liv som ger förutsättningar för ett förbättringsarbete mot en skola för alla - en skola för alla elever och en skola för alla lärare. En omstrukture-

ring där lärares erfarenheter av undervisningsarbetet är centralt i ett kollegialt samarbete och som tar sikte på att låta elevernas erfarenheter och livsvärld utgöra utgångspunkt för undervisningen.

Grundantaganden om kunskapssyn

I resultatet från undersökningen av de fem skolornas förbättringsarbete förklaras detta bland annat med att en *kunskapsadministrativ* strategi tycks användas till skillnad från en kunskapsorganiserande strategi (Blossing, 2000, s 156). Den kunskapsadministrativa strategin överensstämmer med ett atomistiskt förbättringsarbete grundat på en mekanistisk kunskapssyn.

Kunskap och kompetens skapas genom att det flyttas över från den som har den, eller det som har det, till den eller det som inte har det. Den kunskapsorganiserade strategin överensstämmer med ett holistiskt förbättringsarbete. Här är det inte flyttandet av kunskap i en kedja av mottagare som står i fokus. I stället kan man beskriva dess utmärkande drag som ett ständigt organiserande av deltagare i en kunskapande process.

Situationsanpassning

Den förklaring som jag framkastar ovan försöker beskriva skillnader i de grundantaganden man gör i olika skolkulturer om kunskap och lärande. Arfwedson & Lundman (1984) hävdar i stället att verksamheten i skolan styrs av skolkoder och att dessa är resultatet av ett kraftspel mellan inre och yttre faktorer. Sammansättningen av en arbetslagskultur, en professionell kultur samt en spontanistisk kultur blir i dessa forskares förklaringsmodell förståeliga genom att det är just denna kombination som gör det möjligt för lärarna att balansera inre och yttre krav och behov för att hålla verksamheten i gång. Kulturen är sålunda inte resultatet av en grundläggande kunskapssyn utan fastmer skapad i situationen av yrkets faktiska villkor.

Lander (1985) ställer sig tveksam till Arfwedson & Lundmans sätt att resonera. Skolkoden formar lärarnas gemensamma tolkning av arbetsplatsvillkoren, menar Arfwedson & Lundman. Lander föreslår att denna tolkning inte är så gemensam som man skulle kunna tro utan endast gäller mycket ytliga normer och att den största delen av lärararbetet - undervisningen av eleverna - lämnas utanför denna tolkning. När det gäller den egna undervisningen kan således läraren utföra den såsom han eller hon själv anser bäst gynnar det egna umgänget med eleverna, utan att låta sig regleras av skolkoden.

Skolkulturen såsom sammansatt av en arbetslagskultur, en professionellt-kollegial kultur samt en spontanistisk kultur väcker viktiga frågor om vad det egentligen är lärare samarbetar om i arbetslag. Med en kritisk blick frågar jag mig om lärare i arbetslagen samarbetar om att bevara varje lärarindividuets självstyre - så att varje lärare kan fortsätta att utöva undervisningen såsom han eller hon själv anser bäst gynnar det egna umgänget med eleverna? Landers (1985) resonemang om en begränsad samstämmighet i lärarkollegiet talar för att så skulle kunna vara fallet. Det lärare sålunda samarbetar om i arbetslagen är sådant som inte inkräktar på det egna självbestämmandet när det gäller undervisningen med de egna elevgrupperna.

Ohlsson (2001) beskriver hur denna situation uppkommer som konsekvenser av två parallellt ständigt pågående organiserande processer.

“Å ena sidan sker ett diskursivt organiserande av det kollektiva lärarskapet, uttryckt genom till exempel satsningar på arbetslag och samverkan, å andra sidan sker ett tyst, implicit, organiserande av det individuella lärarskapet” (s 115).

Och vidare:

“Lärarna organiserar därigenom på ett för givet taget sätt ett undvikande av att göra det konkreta arbetet, mötet med eleverna och tankarna om vad som är riktigt och viktigt i arbetet, tillgängligt för varandra. Detta sätt att implicit organisera arbetet innebär att man inte uppmärksammar varandras vardagsarbete och därmed inte gör det till något reflekterat gemensamt” (s 116).

Kompetensbrister

Andra forskare lyfter fram lärares bristande professionella kompetens i betydelsen ett gemensamt yrkesspråk som en anledning till att inte samtal och reflektioner kring vardagsarbetet kommer till stånd i någon större utsträckning (se exempelvis Alexandersson, 1994; Carlgren & Marton, 2000; Colnerud & Granström, 1993; Johansson & Johansson, 1994). Dessa brister gör att lärare får det svårt att i ett samtal reflektera kring vardagsarbetet genom att betrakta det ur olika perspektiv eller genom att analysera det i olika komponenter och ställa dessa i relation till varandra. Därmed får de svårt att komma ur de för givet tagna föreställningarna och finna nyordningar som är förbättringar och inte bara förändringar.

Under försöket med enhetsskolan infördes klass- och stadiekonferenser på högstadiet för att mildra den splittring som det nya ämnesläraresystemet kunde skapa (Marklund, 1960).

Konferenserna hade ett uttalat praktiskt pedagogiskt syfte. Genom de vuxnas samarbete i dessa forum skulle såväl den kunskapsmässiga som den sociala dimensionen i skolan förbättras för eleverna. Detta lärarsamarbete fick sin fortsättning i arbetslagstanken som lanserades i propositionen om Skolans inre arbete (Prop, 1975/76:39). Arbetslag är i dag en självklarhet för flertalet lärare. Under drygt tjugo år har arbetslagen utvecklats. Tiden för arbetet i laget har utsträckts liksom dess uppgifter. Ett typexempel på laget i slutet av det förra seklet kan den skola utgöra där lärarna bedömde att cirka 60 procent av tiden i laget ägnades åt att planera undervisning, elevvård samt att föra

reflekterande diskussioner (Blossing, 2003). Den resterande delen utgjordes av mer administrativa uppgifter som exempelvis att fördela pengar, arbetstid och sköta kompetensutveckling. Trots att den största delen av tiden utgjordes av pedagogiskt arbete (planera undervisning, elevvård samt reflekterande diskussioner) bedömde lärarna att den mesta samarbetstiden bestått av att lösa praktiska och omedelbara uppgifter på bekostnad av mer genomträngande pedagogiska diskussioner och utvecklingsarbete. Således verkar det rimligt att konstatera att de strukturella förutsättningar som givits med arbetslagen inte är tillräckligt för att fokusera vardagsarbetet och med Ohlssons (2001) term göra det till något "reflekterat gemensamt".

På den ovan nämnda skolan hade man dessutom använt sig av strukturella förändringar i makt- och ansvarsfördelningssystemet genom att ge arbetslagsledarna, som man kallade utvecklingsledare, rejält med utrymme för att kunna agera som förbättringsagenter. Utvecklingsledarna deltog i skolledningsgruppens beslutsfattande och ansvarade också för skolutvecklingsarbetet i arbetslagen. Lärarna i arbetslagen förväntade sig i enlighet med detta att utvecklingsledarna skulle leda utvecklingsarbetet i laget. Så skedde dock inte. Utvecklingsledarna tolkade sitt uppdrag mer i termer av att det handlade om att informera om vilken inriktning arbetet skulle ha och mindre i termer av att tillsammans med lärarna agera för att förbättringar skulle komma till stånd.

Jag förstår den uppkomna situationen i enlighet med forskarna ovan som anför brister i lärares professionella kompetens vad gäller yrkesspråket. För att kunna agera tillsammans krävs ett språk med vilket man kan analysera och reflektera. Och för att kunna leda ett gemensamt agerande krävs kompetens att föra ett samtal genom olika faser där problem inventeras och ventileras samt där nya idéer frambringas och prövas. När inte denna kompetens finns blir det lättare att informera om det nya i stället för att börja agera i detsamma. Har man inte kunskap om den kompetens som behövs är det förstås inte ett val arbetslagsledaren gör där han eller hon konstaterar att det är lättare att informera än att agera - det är snarare så att de inte förstår hur

de skulle kunna göra det på något annat vis. Tron på informationsstrategins direkt omformande och förbättrande verkan tycks vara stark. Den säger sålunda: “Om man bara förklarar intentionerna med en förändring för människor, så kommer de att agera i enlighet med intentionerna.”

I detta resonemang kan man också ana en koppling till det grundläggande antagandet om en mekanistisk kunskapssyn. Kunskap och kompetens skapas genom att det flyttas över - genom informationsförmedling - från den som har det till den som inte har det.

Den “tredje tidsålderns” skolförbättring

Skolförbättringsforskningen har kritiserats för att sätta skolors kultur och de vuxnas arbetsprocess och kompetenser till den grad så i förgrunden att elevernas resultat och klassrumsarbetet har åsidosatts. Hopkins & Reynolds (2001) beskriver hur denna kritik växte sig stadig under 1980-talet. Under bland annat dess inflytande menar Hopkins & Reynolds att skolförbättringen befinner sig i en “tredje tidsålder” som bland annat utmärks av en fokusering på den pedagogiska praktiken. Den samlade skol-utvecklingsforskningen, menar de, talar för ett förbättringsarbete där fokus riktas mot:

- “ 1. *eleverresultaten*
2. *undervisningsnivån och lärares undervisningsstrategier, liksom skolnivån*
3. *en infrastruktur för kunskapsspridning och kunskapsnyttjande, såväl internt som externt*
4. *kompetensutveckling för att stärka skolans självförnyande förmåga*
5. *en blandad uppsättning metoder och resultatmätningar för att granska skolors verksamhet*

6. en "tajt" implementering, där förbättringsprogrammet försäkras hög trovärdighet bland samtliga organisationsmedlemmar
7. förändring av skolkulturen för att "bädda in" och upprätthålla förbättringsarbetet
8. att relatera förbättringsarbetet till pedagogerna och den pedagogiska praktiken genom effektivare utbildning och handledning" (s 462, förf översättning).

I denna arsenal av strategier är det lätt att urskilja nödvändigheten av ett praktiskt pedagogiskt fokus. Men här återfinns också ett fokus på skolkulturen och sålunda de grundläggande antaganden som där finns om kunskap och lärande samt en kompetensutveckling som tar sikte på att åtgärda bristerna i den professionella kompetensen. Annan kunskap genererad från 30 års skolförbättringserfarenhet betonar vikten av att använda såväl kvalitativa som kvantitativa metoder när skolors verksamhet ska granskas, av att bruka interna och externa kontakter för kunskapsnyttjande, liksom en hög grad av delaktighet i initieringen av förbättringsarbetet för att därigenom säkra en "tajt" implementering där så många som möjligt är "med på noterna".

I det praktiska förbättringsarbetet kan det vara svårt att hålla alla dessa och ytterligare strategier i huvudet. En del av strategierna bygger på begrepp som bildar motsatspar, exempelvis struktur kontra kultur, vision/mål kontra praktik samt delaktighet kontra makt. I skolutvecklingsdebatten blir dessa motsatspar synliga när man diskuterar värdet av strukturella omorganiseringar i förhållande till att på djupet förändra kulturen och därmed förståelsen av uppdraget, eller när man diskuterar värdet av att sätta upp övergripande mål för verksamheten när det ändå inte får något genomslag i den praktiska undervisningen och slutligen när man diskuterar delaktighet - "läarmakt" - kontra ledarmakt.

Detta är förstås också forskningsfrågor och forskningen kring dem kan ge förbättringsarbetaren viss vägledning. Det är nödvändigt att arbeta med såväl struktur och kultur, men det kan

vara lättare att komma till skott med en strukturförbättring som ger förutsättningar för en kulturförbättring (Hopkins, 1998; Scheerens, 1998). Det är likaså nödvändigt att arbeta med såväl visioner/mål som det praktiska tillämpandet av dessa i undervisningen. Men lärare behöver i ökad omfattning låta de praktiskt pedagogiska situationerna vara utgångspunkten för mål- och visionsresonemangen, i stället för att låta dessa försiggå isolerat för att därefter tillämpas på praktiken (Dalin m fl, 1993; Handal & Lauvås, 1982; Lauvås m fl, 1997). Slutligen är det viktigt med ledare som tar makt och utmanar (exempelvis Scherp, 1998), men det är ännu viktigare att skapa lärarmakt i betydelsen delaktighet (förankring och inflytande) och engagemang i förbättringsarbetet (exempelvis Björn, Ekman Philips, & Svensson, 2002).

Sammanfattningsvis skulle man kunna säga: Satsa på en struktur där lärare ges möjlighet att samarbeta kring praktiskt pedagogiska frågor på ett sätt så att kulturella, för givet tagna uppfattningar, utmanas samt ställs i relation till målen för verksamheten.

Kollegahandledning

Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal (1997) har utarbetat en samling sådana strukturer som de kallar kollegahandledning med syfte att göra lärare medvetna om och vidareutveckla sina "praktikteorier" om undervisning och lärararbete.

Ska man uppnå den här formen av medvetandegörande och utveckling, måste handledningen ställa frågor om det som den enskilde tar för givet - och som delvis också tas för givet i kulturen. Den måste fråga efter motiveringar av olika slag, och den måste utmana det omedelbara och "naturliga" - inte nödvändigtvis för att det är fel, men för att ta upp det till medveten prövning. Dessutom bör man i handledning

- “ • *ta utgångspunkt i konkreta praktiska situationer från lärararbetet*
- *reflektera över dem gemensamt*
- *dra slutsatser av reflektionen för fortsatt praktik”* (s 12).

Strukturen i samtalen är noggrant balanserad för att fungera utmanande och för att ge stöd - allt i syfte att utveckla den enskilde och kollegagruppens yrkeskunskap, yrkesetik och yrkespraktik. Av en formulering i författarnas förord kan man dock förstå att de har erfarenhet av att detta att föra strukturerade samtal i en lärargrupp inte är alldeles lätt. Den traditionella lärarkulturen kan kraftigt verka för att anpassa samtalsstrukturen till de rådande normerna, vilket i de flesta fall betyder att den förlorar karaktären av att vara utmanande för att i stället bli enbart bekräftande.

“Vår erfarenhet är emellertid att det lönar sig att etablera huvudstrukturen i kollegahandledning först, innan man börjar anpassa den för mycket till speciella sidor av sin egen situation eller till vissa sätt att handla på som ger positiva erfarenheter. Det är kanske inte så dumt att tänka sig att man nog måste underkasta sig en struktur, innan man kan frigöra sig från den!...!” (s 13)

Genom de strukturerade samtalen som fokuserar konkreta praktiskt pedagogiska situationer får lärare syn på varandras arbete. Därmed har man skapat en struktur som bryter den traditionella lärarkultur som värnar om lärares självbestämmande på ett sätt som isolerar dem från varandras yrkeserfarenhet. En handledningssekvens i kollegahandledning innehåller också ett avsnitt där kollegans genomförande av undervisning observeras av andra kolleger. Denna observation föregås då av en så kallad förhandledning kring ett planeringsunderlag samt följs av en efterhandledning. Om en hel sådan handledningssekvens genomförs ges rika möjligheter till insyn i varandras praktikteorier.

Man ska dock ha klart för sig, menar jag, att ett förbättringsarbete som på detta sätt fokuserar lärararbetets konkreta och praktiska situationer kan verka mycket hotande. Kunskapen om den gängse skolkulturen som individualistisk och med ett betydande mått av självbestämmande handlar om att det är just sådana situationer lärare försöker undvika, eftersom de erfarit att det inte finns något att lära från andra lärare (Rosenholtz, 1989). Att då utsätta sig för en situation där man riskerar att visa sina tillkortakommanden som lärare skulle allvarligt hota den personliga och professionella identiteten (Nias, 1998). Lauvås m fl (1997) har i sina modeller för kollegahandledning beaktat detta genom att säkra lärarnas självbestämmande, men ändå föra in en kollegial tillsyn (Dalin m fl, 1993) som utmanar och ifrågasätter. Detta gör de genom en samtalsstruktur som slår fast den enskilde lärarens ägandeförhållande till den upplevda pedagogiska situationen. Det är den handledde läraren som anmäler den konkreta situation han eller hon önskar samtala om. Kollegerna ställer frågor kring denna och kommer med råd, men det är sedan i en slutfas läraren själv som avgör vad han eller hon lärt sig och vilka eventuella råd som ska utprövas. I denna samtalsstruktur finns det möjlighet att variera graden av kollegernas insyn genom att endast genomföra delar av handledningssekvensen - exempelvis kan observationen uteslutas för att minska upplevelsen av utsatthet.

Den känsla av utsatthet som forskare från Europa och Nordamerika rapporterar när det gäller lärarsamarbete tycks inte gälla i Japan. Lewis (2000) undersökte motsvarigheten till kollegehandledning där, och som gick under namnet "Research Lesson", och fann det vara en i hög grad spridd förbättringsstrategi över hela landet - i såväl stad som landsbygd.

Kollegahandledning i Japan – Research Lesson

Lewis (2000) baserar sin beskrivning på ett 75-tal intervjuer med grundskollärare och skolledare samt 40 observationer av Research Lessons i mer än 30 skolor i skilda regioner i landet. Research Lessons är faktiska klassrumslektioner med elever och utmärks, enligt Lewis, av fem särdrag. De...

- planeras långt i förväg, oftast i samarbete med kolleger
- utformas för att frambringa ett bestämt mål eller en viss vision
- observeras av andra lärare
- dokumenteras av kollegerna på olika sätt - med video, bandspelare, genom anteckningar eller kopiering av elevmaterial
- diskuteras efter genomförandet - vanligtvis inleder den undervisande läraren med en presentation och därefter följer en fri eller strukturerad diskussion.

Research Lessons genomförs i alla skolämnen, men också när det gäller ämnesövergripande verksamheter som exempelvis klassråd eller övergripande skolaktiviteter.

Lewis fann tre typer av Research Lessons. De vanligaste är de som förekommer regelbundet på den egna skolan. Lärarna bestämmer på egen hand temat för dessa lektioner och i vilken omfattning de ska förekomma - varje månad till flera gånger per år är vanligt.

En andra typ av Research Lessons är de offentliga. Dessa lektioner är öppna för lärare från andra skolor. Inbjudningar kan gå ut till lärare i kommunen, regionen eller till och med i hela landet. När skolor tilldelas utvecklingsmedel förväntas de redovisa resultatet genom en offentlig Research Lesson.

En tredje typ är de lektioner som genomförs som delar av en konferens, fortbildning etc. Sammantaget har japanska lärare många möjligheter att se andra lärare undervisa, konstaterar Lewis.

Kanske kan man förledas att tro att dessa Research Lessons är ett slags demonstrationslektioner där det "rätta undervisnings-sättet" visas. Det framgår emellertid av Lewis observationsresultat att så inte är fallet. De diskussioner som följde efter en lektion visade på en hög grad av reflektion, som bland annat handlade om att dryfta olika uppfattningar om kunskap och lärande, se sambanden mellan lärares praktik och mål och visioner med undervisningen samt elevers respons på undervisningen. Lewis hävdar att Research Lessons har en avgörande betydelse för förbättringsarbete i Japan. Den regelmässiga förekomsten av Research Lessons leder till en mycket god spridning av nytt kursinnehåll och arbetssätt. Fokuseringen på det praktiskt pedagogiska i förening med de reflekterande diskussionerna skapar en efterfrågan eller ett behov hos lärare att gripa sig an ett eget förbättringsarbete. Lewis anser att Research Lessons på ett mycket påtagligt sätt stödjer lärarnas professionella utveckling.

Lewis menar att det bland annat är kvaliteter i lärarkulturen som bär upp strukturen med Research Lessons. I Japan finns en stark och välgrundad tro på att man som lärare kan förbättra sin undervisning genom att ta hjälp av andra lärare. Det bland europeiska och nordamerikanska lärare dokumenterade individuella självbestämmande och som i sin mest negativa tappning yttrar sig i en tro på att man föds till lärare, det vill säga att det är personliga preferenser som avgör hur väl man lyckas i ett lärarskap (Rosenholtz, 1989), verkar inte ha något fäste i den japanska lärarkulturen. Lewis föreslår i stället att den utmärks av ett kollektivt självbestämmande som dels grundar sig på en samarbetsanda som genomsyrar hela skolsystemet och dels på en anda av "självförbättring". Samarbete får japanska elever lära sig från första stund i skolan. Tävlan mellan elever undviks, enligt Lewis, och varje elev anses kunna göra viktiga bidrag till det gemensamma lärandet. I japanska skolor och i kulturen som helhet framhålls vikten av självkritisk reflektion. Både lärare och

elever sätter mål för det egna självförbättrandet i syfte att förfinas karaktären. Detta arbete eller "sökande" tar sig ibland nästan religiösa uttryck, menar Lewis. Det slår också igenom på så vis att lärarna i den japanska grundskolan ser som sitt främsta mål att fostra barnen genom att stödja deras sociala, etiska, emotionella, estetiska, fysiska samt intellektuella utveckling.

Men Lewis framför också ett antal systemfaktorer som viktiga för att stödja arbetet med Research Lessons. Den japanska läroplanen är jämfört med amerikanska och europeiska mått mycket sparsam - den innehåller en mindre mängd ämnesstoff. Som exempel nämner Lewis att den naturvetenskapliga läroboken för årskurs 8 täcker åtta områden jämfört med fler än 65 i den amerikanska motsvarigheten. Detta torde också gälla för svenska förhållanden. Detta gör det möjligt för lärarna att ägna tid åt att tillsammans reflektera över det bästa sättet att presentera stoffet i stället för att som Lewis (2000) uttrycker det: "vada genom omfattande läroböcker för att fundera ut vad som egentligen är viktigt att undervisa om (s 23, förf översättning)".

Och på grund av detta, fortsätter Lewis, ägnar japanska lärare avsevärt mer tid till att planera, observera, diskutera och förfinas den faktiska klassrumsundervisningen, medan amerikanska lärare ägnar tiden till att bryta ner läroplanens mål i konkreta undervisningsmål, anpassa dessa till de kommunala målen och diskutera vilka mål som ska gälla för olika årskurser. Också detta torde gälla för svenska förhållanden.

Skolförbättring - en skola för alla lärare

Lewis utblick i de japanska lärarnas kollegasamtal kring praktiskt pedagogiska situationer illustrerar på ett tankeväckande sätt det möjliga utvecklingsutrymmet för att sätta den tredje tidsålderns skolförbättringsstrategier i verket. Det existerar de facto fungerande strukturer som tycks ge förutsättningar för ett professionellt och kollegialt lärande, men lika klart är också att dessa strukturer i det japanska fallet bärs upp av en till vissa delar annorlunda kultur som genomsyras av en personlig själv-

kritik i ett socialt arbetsliv där varje individ förutsätts lämna väsentliga bidrag till det kollektiva lärandet.

Bennet & Harris (1999) föreslår att en maktanalys av relationerna i en skolorganisation kan utgöra en bro mellan struktur och kultur. De hävdar att varje organisation primärt utgörs av en bestämd uppsättning relationer mellan dess individuella medlemmar. Struktur såväl som kultur, menar Bennet & Harris, skapas av maktrelationer. De personer som skapar en organisationsstruktur eller signalerar en ny uppsättning kulturella normer äger verktygen för att förändra och bestämma människors befogenheter. I Lewis (2000) beskrivning av Research Lessons är det lärarna som skapar strukturerna för observationerna och samtalen, och det ser ut att vara lärarna som vidmakthåller de normer, den kultur, som upprätthåller och fyller strukturen med innehåll. Det är lärarna som planerar omfattningen och frekvensen av de reflekterande kollegiala samtalen och det är också verksamma lärare, beskriver Lewis, som står som författare till den uppsjö av praktisk pedagogisk och didaktisk litteratur som producerats med olika Research Lessons som bakgrund.

I Hopkins & Reynolds (2001) strategilista ovan för "den tredje tidsålderns skolförbättring" är lärarna - "pedagogerna" - synliga i flera av punkterna. Kanske kan man invända att de, utifrån ett resonemang om maktrelationer, inte tydligt omnämns som subjekt utan kanske mer som objekt. Det är strategier och åtgärder som ska riktas mot pedagogerna och undervisningsnivån.

På ett närmast paradoxalt sätt tycks skolförbättringsforskningen kommit fram till en punkt där en skola för alla elever förutsätter en skola för alla lärare. Lärare behöver frigöra sig från det sociala och kulturella förtryck som säger att man ska klara av att planera, genomföra och utveckla den pedagogiska verksamheten helt på egen hand. Vidare behöver de, vill jag hävda, frigöra sig från det förtryck som inte vill släppa fram den pedagogiska och didaktiska praktiken som viktig på ett sätt så att den ges självklar plats i såväl arbetslagets vardag som kompetensutveckling. Den pedagogiska verksamheten är alldeles för mångfasetterad och komplex för att på egen hand vara möjlig att greppa. Det är

med en självkritisk hållning och tillsammans med andra kolleger läraren har möjlighet att skapa en skola för alla elever.

Ett mångstrategiskt angreppssätt

I det här kapitlet har kunskap redovisats som kan användas på olika nivåer. Kunskapen om en skolas infrastruktur kan användas på en strukturell nivå för att kartlägga en skolas organisation. Genom en sådan modell kan brister i systemen påträffas mot vilka därefter förbättringsåtgärder riktas. Förbättringsåtgärder handlar här bland annat om att omdefiniera roller och omfördela ansvar. Kunskapen om kollegahandledning fokuserar den kulturella nivån och närmare bestämt relationerna mellan skolans medarbetare. Genom den här typen av samtal kan tillitsfulla relationer mellan lärarna byggas varigenom centrala dilemman i det praktiska undervisningsarbetet kan göras synliga.

Skolförbättringsforskningen visar dock att ingen enda strategi är lämplig för alla skolor utan att olika strategier behövs för olika typer av skolor samt i olika faser av respektive skolas utveckling (Havelock, 1973; Miles, 1998; Nilsen, 1983). Hopkins (2001) argumenterar för att det behövs en differentierad, eller i min översättning mångstrategisk, inställning till skolförbättring. Det betyder att skolor behöver kartläggas och analyseras vad beträffar struktur och kultur samt elevresultat innan åtgärdsstrategier utarbetas. Dock är det viktigt att påpeka att en sådan kartläggning och analys inte behöver vara ett omfattande arbete. För en extern förbättringsagent handlar det oftare om en inledande och kortare samtalsfas - eller förhandlingsfas (Block, 1981) - där skolans "tillstånd" bestäms i grova kategorier.

Hopkins utgår i sin kategorisering av skolor från deras självförnyande förmåga (eng. capacity for development). Han menar att om inte denna fokuseras vid sidan av elevresultat och organisation kommer inte skolan att ha förmåga att vidareutveckla eller bevara effekterna från förändringsagentens arbete när han eller

hon efter en tid lämnar skolan. Newmann, King & Young (2000) definierar självförnyande förmåga som den enhet som utgör en skolas kollektiva kompetens med uppgift att få till stånd effektiv förbättring. De föreslår att denna förmåga är uppbyggd av fyra komponenter:

- “ 1. *Personalens kunskap, färdigheter och inställning.*
2. *En professionell och lärande arbetsgemenskap i vilken personalen samarbetar för att sätta tydliga mål för elevernas lärande, diagnosticerar deras resultat samt utvecklar aktionsplaner för att förbättra elevernas insatser - allt i en undersökande och problemlösande anda.*
3. *Programsammanhållning - i vilken utsträckning en skolas program för personalens och elevernas lärande är samordnad, fokuserad på tydliga mål och understödd över en längre tid.*
4. *Fackmässiga resurser - bögkvalitativa undervisningsplaner, liksom läromedel, diagnoser, teknisk apparatur, lokaler etc.”* (Newmann, King & Young i Hopkins, 2001, s 161, förf översättning)

Hopkins kategoriserar ineffektiva eller svaga skolor som de som har betydande brister i ovanstående komponenter och således inte äger en självförnyande förmåga. Dessa skolor behöver ha ett tidigt externt stöd med direkt fokus på grundläggande organisatoriska frågor som exempelvis rektors ledarskap, utvidgade omvärldskontakter för externt stöd, erfarenhetsbyte i lärarlag av grundläggande pedagogiska och didaktiska färdigheter som klassrumsorganisering och lärandestilar med mera. Hopkins menar också att det kan vara viktigt att dra tillbaka eventuell utbildningsinspektion för att ge skolan och lärarna utvecklingsutrymme. Det är i dessa ineffektiva eller svaga skolor det är nödvändigt med en mer omfattande kartläggning av verksamheten. Den behöver ske på såväl skol-, avdelnings- och klassrumsnivå och syftet ska, enligt Hopkins, vara att finna eventuella goda centra av undervisningspraktik från vilka skolan kan lära. Nästa grupp av skolor, de lågpresterande, är skolor som kan

karaktäriseras vara på väg mot en självförnyande förmåga. De behöver se över och prioritera bland utvecklingsinsatserna och fokusera på specifika undervisningsfrågor och samtidigt bygga en kapacitet i skolan för att stödja detta arbete. När det gäller ledarskapet behöver det, enligt Hopkins, omstruktureras för att göra det mångsidigt och variationsrikt i sin framtoning. Skolförbättringsgrupper, aktionsgrupper, ledarskap i grupp och evolutionärt (utvecklande) ledarskap är exempel på sådana strategier. Andra viktiga strategier för den här gruppen av skolor handlar om att rikta särskilda insatser mot lågpresterande elever, exempelvis handledning. En viktig uppgift är att intensifiera dialogen om värdegrund och vision för såväl elever som personal. Elever behöver få ingå i samtal med sina lärare om sina skolprestationer där lärarnas uppgift blir att uppmärksamma elevernas styrkor och möjligheter i stället för att endast betygsätta elevernas prestationer. På liknande sätt behöver personalens engagemang vitaliseras genom att man exempelvis ger relativt nyanställda lärare som ännu har "förhoppningar om skolan" utrymme i diskussionerna. Dessa kan användas som katalysatorer för förändring. Personalen behöver också bli klar över värdegrundsdimensionen i nästan allt de gör i skolan, fortsätter Hopkins. Exempelvis: Varför har vi det här bedömningssystemet? Varför ger vi läxor på det här viset? Varför har vi dessa regler eller normer för elevuppförande? Alla beslut kring den här typen av frågor har sina rötter i skolans värdegrund, lokalt och institutionellt.

Den tredje och sista gruppen av skolor är de effektiva eller starka skolorna. Här behövs, enligt Hopkins, strategier som försäkrar att skolorna förblir starka och som fortsätter att förbättra elevernas prestationer. Det handlar om att underhålla kopplingen mellan skolans värdegrund och vision och det praktiska undervisningsarbetet. Skolor tenderar att vara löst kopplade system i det här avseendet, menar Hopkins, och det är därför av största vikt att värdegrundsarbetet upprätthålls. Det kan bland annat ske genom att stärka ett gemensamt pedagogiskt och didaktiskt språkbruk bland lärarna. I den här gruppen av skolor är det av största vikt att involvera och ge makt åt eleverna så att de på allvar kan ta ansvar för det egna lärandet. De kan exem-

pelvis engageras genom att bedöma lärande- och undervisningsprocesser på skolan.

Lärarna behöver också få ta ett fortsatt ansvar för sitt lärande och inte låsas fast i den effektiva skolans rutiner. Den effektiva skolan behöver alltjämt uppmuntra undervisningsexperiment och risktagande. Man behöver tillåta “oreda och slarv” hellre än att sikta på ordning och duglighet. Hopkins vill slå fast att verkligt bra undervisning grundar sig på förståelse av de misslyckanden man gjort och inte på alla framgångsrika undervisningsföretag. Därigenom underhålls “förbättringsaptiten” på skolan och ännu mer så genom att naturligtvis också uppmärksamma och ge beröm när det går bra för såväl lärare som elever.

Ytterligare strategier för de här skolorna handlar om att upprätthålla förväntningarna på eleverna; omstrukturering av arbetstiden för att säkerställa lärares samarbete och planering på alla nivåer; utveckla långvariga externa relationer för utveckling av ledarskap, arbetslagsutveckling samt olika undervisningsmodeller.

Det mångstrategiska angreppssättet vid skolförbättring är inte bara ett resultat av empiri utan också, menar jag, en konsekvens av ett maktperspektiv med ett emancipatoriskt innehåll. Det mångstrategiska angreppssättet går inte ut på en administrativ strategi som innebär att kunskap flyttas över från den som har kunskapsmakt (exempelvis forskaren och experten) till den som inte har det i lika mått. Det går ut på en kunskapsorganiserande strategi - där stödet till skolor handlar om ett ständigt organiserande av experter, forskare, rektorer, lärare, elever, föräldrar och politiker i en kunskapande process. I en sådan process kan endast en modell för skolutveckling varken vara given eller tillräcklig.

Referenser

Alexandersson, M. (1994). Focusing Teacher Consciousness: What Do Teachers Direct Their Consciousness towards During Their Teaching. In I. Carlgren & G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' Minds and Action* (pp. 139-149). London and Washington, D.C.: The Falmer Press.

Arfwedson, G. & Lundman, L. (1984). *Skolpersonal och skolkoder : om arbetsplatser i förändring : slutrapport från forskningsprojektet Skolans arbetsplatsproblem (SKARP)*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.

Bager-Sjögren, J. (1923). *Skolförbättring eller skolförsämring?* Norrköping: Nermans bokhandel.

Bennett, N. & Harris, A. (1999). Hearing Truth from Power? Organisation Theory, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 533-550.

Berg, G. (1995). *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling*. En bok för skolutvecklare om skolans styrning. Göteborg: Förlagshuset Gothia.

Björn, C., Ekman Philips, M. & Svensson, L. (red.). (2002). *Organisera för utveckling och lärande. Om skolprojekt i nätverksform*. Lund: Studentlitteratur.

Block, P. (1981). *Flawless Consulting. A Guide to Getting Your Expertise Used*. Austin, Texas: Learning Concepts.

Blossing. (2002). Projektarbete - en utmaning för skolkulturen. I Skolverket (red.), *Sammanhang och samspel - tankar om projektarbetet* (s. 9-24). Stockholm: Statens skolverk : Liber distribution.

Blossing, U. (1998). *Skolan som en lokal organisation - en förstudie av 8 skolor i Albatrossprojektet. Om hur kvalitetssäkring, beslutsfattande, normer, grupperingar och arbetsätt inverkar på skolornas utvecklingsarbete* (Arbetslivsrapport 1998:27). Solna: Arbetslivsinstitutet.

Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad: Karlstad University Studies 2000:23.

Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Blossing, U. & Lindvall, K. (2003). Skolors förbättringskulturer. I A. Persson (red.), *Skolkulturer* (s. 122-134). Lund: Studentlitteratur.

Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

Colnerud, G. & Granström, K. (1993). *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg - yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.

Dalin, P., Rolf, H.-G. & Kleekamp, B. (1993). *Changing the School Culture*. London and New York: Cassell.

Ekholm, M. (1988). Synpunkter på Gräsbergsgymnasiet. I I. Mattsson (red.), *Att utveckla gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Ekholm, M. (1989). Att organisera en skola. I L. Svedberg & M. Zaar (red.), "*Skolans själ*". Stockholm: Utbildningsförlaget.

Ekholm, M. (1990). *Utvecklingsarbete och elevstöd i vidaregående skolor* (Vol. 77). Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.

Ekholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K. & Scherp, H.-Å. (2000). *Forskning om rektor - en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Ellmore, R. F. (Ed.). (1990). *Restructuring Schools*. Oakland, CA: Jossey-Bass.

- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1982). *En strategi för handledning - på egna villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Havelock, R. G. (1973). *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*. Engelwood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Hopkins, D. (1998). Tensions in and Prospects for School Improvement. In A. Hargreaves & A. Lieberman & M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1035-1055). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Routledge/Falmer.
- Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- Hirsch, D. (1995). It's More Than Style: Reflective Teachers as Ethical and Political Practitioners. In J. Smyth (Ed.), *Critical discourses on teacher development*. London: Cassell.
- Johansson, B. & Johansson, B. (1994). *Att styra eller inte styra. En kritisk granskning av den svenska grundskolans förändrade styrning med inriktning mot planeringsdokument*. Lund: Pedagogiska institutionen Lunds universitet.
- Lander, R. (1985). *Furubällsskolans försök med jämställdhet 1978-1982* (1985:01). Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1993). *Handledning och praktisk yrkestori*. Lund: Studentlitteratur.

- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lewis, C. (2000, April 28). *Lesson Study: The Core of Japanese Professional Development*. Paper presented at the American Educational Research Association Meetings, New Orleans.
- Lieberman, A. (1998). The Growth of Educational Change as a Field of Study: Understanding its Roots and Branches. In A. Hargreaves & A. Lieberman & M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 13-20). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Marklund, S. (1960). *Enbetskolan under 10 år*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Miles, M. B. (1998). Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey. In A. Hargreaves & A. Lieberman & M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 37-69). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Miles, M. B. & Ekholm, M. (1985). School improvement at the school level. In W. G. van Velzen & M. B. Miles & M. Ekholm & U. Hameyer & D. Robin (Eds.), *Making School Improvement Work* (Vol. ISIP-Book No.1, pp. 123-180). Leuven/Amersfoort: Acco.
- Miles, M. B., Ekholm, M. & Vanderberghe, R. (1987). *Lasting School Improvement: Exploring The Process of Institutionalization* (Vol. ISIP-Book No. 5). Leuven/Amersfoort: Acco.
- Newmann, F., King, B. & Young, S. P. (2000, 3 April). *Professional development that addresses school capacity: lessons from urban elementary schools*. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans.

Nias, J. (1998). Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective. In A. Hargreaves & A. Lieberman & M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1257-1271). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Nilsen, B. S. (1983). *Pedagogisk utviklingsarbeid og skolelederens rolle*. Paper presented at the European Forum on Educational Administration, Hurdalssjön.

Ohlsson, J. (2001). Utvecklingsprojekt möter motstånd. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(2), 102-121.

Prop. (1975/76:39). *Regeringens proposition om Skolans Inre Arbete*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*. New York & London: Longman.

Sarason, S. B. (1980). *Skolekologi. Om skolans kultur och förändringens problem*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Scheerens, J. (1998). The School Effectiveness Knowledge Base as a Guide for School Improvement. In A. Hargreaves & A. Lieberman & M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1096-1115). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Scherp, H.-Å. (1998). *Utmanande eller utmanat ledarskap : rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Schlechty, P. C. (1976). *Teaching and Social Behavior. Toward an Organizational Theory of Instruction*. Boston, London, Sydney, Toronto: Allyn and Bacon, Inc.

Skolverket. (2000). *Barnomsorg och skola 2000. Skolverkets lägesbedömning*. Skolverket. Retrieved 24 januari, 2003, from the World Wide Web:
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/724.pdf>

Staessens, K. (1993). Professional Relationships among Teachers as a Core Component of School Culture. In K. F. K & R. Vandenberghe (Eds.), *School Culture, School Improvement & Teacher Development* (pp. 39-54). Leiden: DSWO Press, Leiden University.

Forskningen om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling

I den första delen av artikeln redovisas forskningen om skoleffekter samt de pedagogiska och sociala mönster som kännetecknar framgångsrika skolor. I den andra delen redovisas utgångspunkter för och erfarenheter av att använda den kunskap som forskningen givit uppbav för att förstärka skolors förmåga att förbättra elevernas prestationer samt sociala och personliga anpassning.

Forskningen

Tidigare forskning - spelar skolan någon roll

Frågan om vad som bestämmer elevers studieresultat samt sociala och individuella anpassning i skolan har utgjort en av huvudfrågorna inom den pedagogiska vetenskapen.

Det finns knappast någon mer översiktlig redogörelse för forskningen om skoleffekter och de mest framgångsrika skolorna som inte tar sin avstamp i den så kallade Colemanrapporten (Coleman, 1966). Det gäller även en omfattande forskningsöversikt av holländska forskare (Shereens & Bosker, 1997) där Colemans resultat sammanfattades på följande sätt:

“Skillnader mellan högstadieskolor i USA svarade för 10,32% respektive 13,89% av variationen i kunskaperna i matematik bland vita respektive svarta 14-åringar. Emellertid kunde hälften av dessa skillnader hänföras till det faktum att skolorna rekryterade elever från olika befolkningsgrupper. Efter att ha korregerat för skillnader i socioekonomisk status blev de beräknade korrelationerna 4,95% och 8,73% för vita respektive svarta elever.

Därför gav Coleman-undersökningen upphov till en ganska pessimistisk syn på skolans och utbildningens möjligheter.” (sid. 69, översättning L.G).

Shereens & Bosker (a.a.) konstaterar dock att även dessa begränsade skoleffekter i praktiken kan ha stor betydelse för enskilda elever. Deras beräkningar innebär att skillnaderna mellan de 10% bästa och 10% sämsta skolorna i Nederländerna vid slutet av lågstadiet är av en sådan storleksordning att det:

“... skulle kosta en elev från en ineffektiv lågstadieskola två år att uppnå samma resultat vid slutet av högstadiet jämfört med en lika begåvad elev från en effektiv lågstadieskola.” (a.a. sid. 79, översättning L.G).

Mortimore m fl (1988) framhöll i en liknande jämförelse att skillnaderna mellan de bästa och sämsta lågstadieskolorna i deras undersökning var så stor att en genomsnittselev med de mest ogynnsamma socioekonomiska bakgrundsförhållandena som hade turen att gå i en av de mest framgångsrika skolorna hade bättre läsförmåga efter avslutad lågstadieutbildning än en genomsnittselev med de mest gynnsamma socioekonomiska bakgrundsförhållandena som hade oturen att hamna i en av de sämsta skolorna. Det finns med andra ord väsentliga skillnader mellan elevernas resultat i olika skolor även sedan man tagit hänsyn till att de kommer från olika socioekonomiska och kulturella bakgrundsförhållanden.

I en undersökning av mellanstadieskolor i Stockholm som omfattade individdata om såväl elevernas kunskaper som sociala anpassning kunde mellan 12 och 21% av den förklarade variansen hänföras till skolnivån (Grosin, 2002a).

Rutter (1979) och Brookover m fl (1979) publicerade resultatet av var sin omfattande undersökning som också båda tydde på att det fanns betydande skoleffekter även sedan man tagit hänsyn till socioekonomiska faktorer, och att dessa skillnader kunde hänföras till *egenskaper som utmärkte de pedagogiska och sociala processerna i skolorna.*

Rutter (a.a.) undersökte 12 secondary schools i Londons innerstad och sammanfattade resultatet av sin studie på följande sätt:

“Barns beteende och attityder formas med andra ord i väsentlig grad av deras erfarenheter i skolan och i synnerhet genom skolornas egenskaper som sociala institutioner. — Resultaten visar med stor tydlighet att skolan kan göra mycket för att fostra till bra beteende, kunskaper och färdigheter och att skolan, även i ett underprivilegierat område, kan verka som en kraft för det goda.”

(a.a. sid. 179 respektive 209, översättning L.G.).

Brookover (a.a.) som studerade ett slumpmässigt urval av mellanstadieskolor i Michigan, U.S.A. drog följande slutsatser:

“Vi kan därför konstatera att den undervisningskultur som är en konsekvens av det sociala klimatet på en skola är direkt orsak till elevernas prestationer i modersmål och matematik. — Även om det faktum att en majoritet av eleverna kommer från socioekonomisk lågstatusmiljö kan predestinera lärare och rektorer att tolerera låga prestationsnivåer, kan ett fördelaktigt akademiskt klimat skapas som ger upphov till goda prestationer för elever från sådan bakgrund.

(a.a. sid. 142 respektive 144, översättning L.G.).

Engagemang för elever från fattiga familjer och minoritetsgrupperna utgjorde motiv för ytterligare en av pionjärerna inom forskningen om de mest framgångsrika skolorna, Ron Edmonds (1979) som konstaterade att:

“...alla elever är i högsta grad möjliga att utbilda och skolans sätt att fungera är avgörande för att bestämma utbildningskvaliten — Det tycks mig därför att denna diskussion tydliggör tre omständigheter. Vi kan när som helst och var som helst med framgång utbilda alla barn vars skolgång är av intresse för oss. Vi vet redan mer än nog för att kunna genomföra det. Huruvida vi gör det eller ej måste slutligen bero på hur vi förhåller oss till det faktum att vi hittills inte har gjort det.” (a.a., sid. 30 respektive 32, översättning L.G.).

Dessa och andra undersökningar av det pedagogiska och sociala klimatet i de mest framgångsrika skolorna väckte stor uppmärk-

samhet eftersom de innebar en helt ny syn, ja ett paradigmskifte i synen på skolans möjligheter². En av Rutters medarbetare, ledde sedan en undersökning av 50 slumpmässigt valda lågstadieskolor i London i vilken forskarna kunde utnyttja den metodutveckling som debatten om framför allt Rutterrapporten gav upphov till (Mortimore et al. 1988). Resultaten av den studien bekräftade i allt väsentligt Brookovers och Rutters slutsatser liksom senare en rad andra undersökningar som genomfördes i U.S.A., Canada, Holland, Australien, Sverige och flera andra länder.

Det pedagogiska och sociala klimatet kan alltså utformas så att en skola kan bidra till ökad jämlikhet med avseende på det ekonomiska, sociala och kulturella kapitalet (Broady & Palme, 1989) även in ett samhälle som präglas av stor ojämlikhet i dessa avseenden.

Normativa aspekter

I forskningen definieras en framgångsrik skola som en där elevernas prestationer väsentligt överstiger resultaten i skolor i allmänhet med motsvarande villkor, främst med avseende på elevernas socioekonomiska bakgrund. I ett relativt stort antal undersökningar har perspektivets vidgats till att omfatta även elevernas sociala och personliga anpassning i skolan. Framgång definieras med utgångspunkt från det som faktiskt är föremål för skolans och lärarnas bedömning som betyg, examensresultat och nationella prov.

Därmed är inte sagt att forskarna inom området skulle sakna kritik mot skolans val av kunskaper, formerna för undervisning

² Rutters och Brookovers undersökningar föranledde en intensiv debatt om teoretiska, metodiska och normativa frågor inom skolforskningen, se till exempel (Heath & Clifford (1981) & Maughan et al. (1981). Senast manifesterades denna diskussion i ett temanummer av tidskriften *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 12, No 1.

eller det sätt på vilket resultaten bedöms - men kritiken är underordnad eftersom de elever som får bra resultat i den reellt existerande skolan har mycket större förutsättningar att finna sig till rätta i samhället med avseende på fortsatt utbildning, arbete, medborgarskap och socialt välbefinnande.

Till det kommer att samhället är demokratiskt. Det råder yttrandefrihet och akademisk frihet som innebär möjligheter att verka för förändringar - till exempel av innehåll, mål och arbetssätt i skolan. Läro- och kursplaner beslutats inom ramen för den demokratiska ordning som råder. Man betraktar därför den reellt existerande skolan som en i grunden legitim institution.

I det perspektivet kan man se som den största bristen i dagens skola att den försummar att ge alla elever tillgång till de grundläggande kunskaper och färdigheter som är skolans nuvarande huvuduppgift och att denna försummelse dessutom drabbar ojämnt med avseende på klass och etnicitet.

Det pedagogiska och sociala klimatet i de mest framgångsrika skolorna

Sammanfattningsvis tyder forskningen på att det pedagogiska och sociala klimatet (PESOK) i skolor skall ses som en komplex frukt av djupt liggande värderingar och normer hos skolledning och lärarkår vilka kommer till uttryck genom praktiska handlingsmönster som det tagit de vuxna i skolan lång tid att utveckla. Rutter (a.a. sid. 179) utformade följande definitionen: *"...ethos: ...or set of values, attitudes and behaviors which will become characteristic of the school as a whole."*

Andra forskare har också framhållit denna aspekt. Purkey och Smith (1982) betonar begreppet *skolans kultur* redan i sin kritiska granskning av forskningen om de mest framgångsrika skolorna (1982). De vidareutvecklar samma tema i en senare artikel (Purkey och Smith, 1985).

Austin och Holowenzak (1985) beskriver förhållandet mellan skolklimat och skolledningens och lärarnas handlingsmönster i form av en *kommunikationsmodell*. Skolans pedagogiska och sociala klimat betraktas som ett sammanhängande *budskap*. De tusen och en situationer och kontakter, som tillsammans utgör skolans vardag, är det *medium* genom vilket budskapet kommuniceras till eleverna.

Tankegången kan illustreras med ett exempel från Rutter (a.a.) som bland annat undersökte andelen lektioner i skolorna som avslutades före utsatt tid. Den var en av tre delvariabler (av totalt 46) som hade signifikanta samband med tre av resultatvariablerna (prestation, närvaro och uppförande) samt ett högt positivt samband också med den fjärde (kriminalitet). Resultatet kan näppeligen tolkas som att det i sig är av avgörande betydelse, till exempel för elevernas prestationsnivå, att arbetet alltid fortsätter tills det ringer ut. Däremot är det en rimlig tolkning att lärarna genom att slå vakt om lektionstiden förmedlar några av de väsentliga budskap som kännetecknar PESOK i de mest framgångsrika skolorna: att man prioriterar kunskapsmålen och att alla har förutsättningar att uppnå dessa mål. Det är med andra ord de grundläggande budskapen snarare än de konkreta handlingsmönstren som är orsaken till elevernas förhållningssätt och prestationer.

Det övergripande begrepp som formulerades av Brookover och hans medarbetare (1979), *Social klimat*, är också teoretiskt intressant. Det är ett försök att karaktärisera skolan som kultur, dess värderingsmässiga och socialpsykologiska egenskaper samt de ömsesidiga förväntningar som utmärker skolledning, lärare och elever.

I denna artikel definieras PESOK som *rektors, skolledningens och lärarnas förväntningar samt normer och försanthållanden beträffande skolans syfte, möjligheter och begränsningar samt de därav följande handlingsmönstren gentemot elever, kolleger, och föräldrar*.

Definitionen bygger på antagandet att elevernas personliga anpassning och handlingsmönster, deras närvaro, prestationer och uppförande i skolan, formas i och med att de blir medvetna

om de vuxnas grundläggande värderingar, förväntningar och handlingsmönster. Utgångspunkterna är med andra ord *organisations- och socialisationsteoretiska*.

Genom att fokusera skolledningens och lärarnas värderingar och handlingsmönster riktas blicken alltså i första hand mot skolans *inre pedagogiska och sociala egenskaper*. Valet av definition har sin utgångspunkt i antagandet att det är möjligt för skolledningen och lärarna att skapa ett sådant pedagogiskt och socialt klimat som utmärker de mest framgångsrika skolorna, det vill säga där eleverna når goda resultat och utvecklas socialt gynnsamt, oavsett de yttre villkor som föreligger. De yttre villkoren har givetvis betydelse som utgångspunkt men utgör vare sig något hinder eller någon garanti för rektor att skapa en framgångsrika skola. Den skolpolitiska och diskursiva kontext beträffande skolan som dominerar i ett samhälle kan dock i större eller mindre grad stå i överensstämmelse med de pedagogiska principer som kännetecknar PESOK i de mest framgångsrika skolorna och med andra ord skapa mer eller mindre gynnsamma villkor för att förverkliga en sådan pedagogisk och social praxis på enskilda skolor.

PESOK är en dynamisk modell som omfattar såväl skolans *kultur* som faktorer på *strukturell* nivå. Den kulturella nivån är grundläggande och innefattar de dominerande målen, värderingarna och pedagogisk-teoretiska antagandena hos rektor och lärare. Kulturen bestämmer genom ett dynamiskt samspel skolans struktur, det vill säga former för undervisning och fostran samt det sociala samspelet mellan rektor, lärare och elever.

De faktorer som man i forskningen (Rutter m fl , 1979; Edmonds, 1979; Mortimore m fl, 1988; Bamburg & Andrews, 1991; Ouston, Maugham & Rutter, 1991; Reynolds, 1994; Scheerens & Bosker, 1997; Hallinger & Heck, 1998) funnit utmärkande för PESOK i de mest framgångsrika skolorna är följande:

- ett tydligt och demokratiskt men kraftfullt ledarskap från rektors sida som framför allt inriktas på skolans kunskapsmål;

- pedagogiskt/didaktiskt³ ledarskap från rektors sida;
- lärarna görs delaktiga i utformandet av skolans kultur och struktur;
- samarbete mellan lärare om mål och innehåll i undervisning och fostran;
- höga förväntningar på eleverna med utgångspunkt från att alla är lärorika samt att skolans och undervisningens kvalitet, inte elevernas bakgrund, är avgörande för deras resultat;
- uppmuntran och belöning för bra arbete;
- koncentration till ett begränsat antal teman under lektionerna;
- stor flexibilitet med avseende på undervisningsmetoder. Interaktiv klassrumsundervisning är en ofta använd metod liksom individualisering där hänsyn tas till elevers ursprung och kunskapsnivå;
- regelbunden utvärdering och uppföljning av elevernas kunskaper;
- tydliga normer beträffande rättigheter och skyldigheter i det sociala umgänget i skolan;
- ordning och reda samt bestämda men måttfulla sanktioner mot dåligt uppförande;
- positiva relationer mellan lärare och elever som bygger på respekt och ömsesidigt förtroende;
- hängivenhet hos rektor och lärare

³ Begreppet didaktiskt ledarskap används för att beteckna att en rektor tar ansvar för undervisningskvaliteten i sin skola och genom egna eller andra skolledares klassrumsbesök hämtar kunskaper om olika lärares undervisning som sedan tillsammans med utvärdering av elevernas resultat ligger till grund för utvecklingssamtal med lärarna. Begreppet didaktik har här med andra ord snarast den "klassiska" betydelsen: undervisningskonst, undervisningslära.

- lärare som förebilder och auktoriteter;
- föräldramedverkan

Bilden bekräftades i en undersökning av 94 mellan och högstadieskolor (secondary schools)(Sammons m fl, 1979). I den tillämpades endast ett kriterium för framgång, elevernas examensresultat under tre på varandra följande år sedan man kontrollerat för tidigare kunskaper (value added). I en kvalitativ uppföljning fann forskarna att PESOK i de mest framgångsrika skolorna utmärktes av tre egenskaper (a.a., sid. 172f):

I. SOCIALA SPELREGLER.

En tydlig och konsekvent tillämpad ansats i hela skolan beträffande elevernas sociala uppträdande. De vuxna hade och demonstrerade tydliga och höga förväntningar på elevernas uppförande.

I de mest framgångsrika skolorna hade personalen på alla nivåer samma syn på de sociala spelreglerna i skolan och var konsekventa i sin tillämpning.

Ett sådant socialt klimat kan ses som ett *nödvärdigt villkor* för effektiv undervisning och inläring i synnerhet i skolor i socioekonomiskt underprivilegerade områden. De positiva effekterna kommer sannolikt till stånd genom högre närvaro, bättre uppförande och motivation hos eleverna vilket i sin tur leder till fler undervisningstillfällen och bättre inlärningsmöjligheter.

I de mest framgångsrika skolorna rådde en *belöningskultur*. Det förekom till exempel närvaro och punktlighetscertifikat samt stipendier för goda prestationer som utdelades offentligt. I de dåliga skolorna var det vanligt att man försökte styra med straff ("rule by punishment") eller att man tillämpade kvarsittning och rapportering för dåligt uppförande. Uppförandeproblem var mycket vanligare i de dåliga skolorna och i de skolor där resultaten i de olika ämnesgrupperna var ojämna. I de skolorna hade också avstängning blivit vanligare de senaste åren i linje med en

nationell trend. Och man konstaterade att det inte rådde något tvivel om att beteendeproblem försvårade arbetet för rektorerna att leda skolorna och för lärarna att undervisa.

2. PRIORITERING AV KUNSKAPSMÅLEN.

All personal: rektor, skolledare och lärare var eniga om betydelsen av att undervisning och inläring är skolan primära uppdrag och att det i första hand är genom *elevernas prestationer* man skall bedöma effektivitet såväl på skol- som ämnesgrupps-, klass- och lärarnivå.

En särskild granskning av PESOK och resultaten inom ämnesgruppen för modersmål visade att eleverna i ämnesgrupper där de ansvariga betonade mål som *“trygga och artikulerade elever”* snarare än *“academic emphasis”* hade signifikant sämre prestationer än förväntat i förhållande till elevgruppens förutsättningar.

3. ELEVFOKUSERAT ARBETSSÄTT

En tredje aspekt av skolans “Ethos” gällde den sociala kvalitén på elevernas studiemiljö. När rektorer och skolledare i de mest framgångsrika skolorna tillfrågades om vad de själva ansåg vara förklaringen till de goda elevresultaten hänvisade de till sin strävan:

- att göra klimatet i skolan ‘varmt och omhändertagande’ samt ‘kreativt och positivt för inläring;
- att eleverna skulle känna sig ‘uppskattade som människor’, och ‘tillfredsställda med skolmiljön’
- att betona elevernas förmåga till ‘ansvarstagande och självständigt lärande.

Ett sådant *elevfokuserat arbetsätt* sågs som en indikator på en positiv känslomässig miljö, positiva relationer mellan lärare och elever och att inläringssituationerna är glädjefyllda, något som sannolikt ökar elevernas motivation.

Rektors betydelse

Frågan om rektorernas betydelse för de effekter på skolnivå som forskarna fann blev successivt allt viktigare. I början undersökte man främst rektors inflytande på det sociala klimatet och elevvården men undan för undan växte beläggen för att rektor har sin största betydelse genom att formulera tydliga mål, leda det akademiska arbetet i skolan, göra lärarna delaktiga i att utforma och genomföra dessa mål genom att direkt påverka undervisningskvalitén. Begreppen pedagogiskt och didaktiskt (instructional) ledarskap skapades för att karaktärisera rektorernas i de mest framgångsrika skolorna arbetssätt. Flera undersökningar utgjorde ett mycket viktigt bidrag till denna utveckling (Mortimore m fl., 1988); Bamburg & Andrews, 1991; Heck, Marcoulides & Lang, 1991). Sambandet mellan rektorernas ledarskap och elevernas studieresultat bekräftas också av en forskningsöversikt om rektorers inflytande på elevresultaten (Hallinger & Heck, 1998).

Bamburg & Andrews (a.a.) jämförde lärares karaktäristik av rektors pedagogiska ledarskap och uppfattning om de officiella målen i sin skola. Undersökningen omfattade två grupper av låg- och mellanstadieskolor av vilka eleverna i en hade mycket bra och i den andra dåliga resultat på ett matematiktest.

När det gällde lärarnas karaktäristik av de officiella målen fanns det bara en skillnad mellan de sämsta och mest framgångsrika skolorna. I de senare ansåg signifikant fler lärare att det var ett officiellt mål för deras skola att *uppnå extraordinära studieresultat* (excellence).

När det gällde karaktäristiken av rektorerna med avseende på *didaktiskt ledarskap* fann man däremot många stora skillnader mellan lärarna i de två kategorierna av skolor. Lärarna fick bedöma huruvida rektorerna i sitt arbete fungerade:

- som tillhandahållare av resurser
- som resurs för metodutveckling

- som deltagande i samtal om undervisningsmetoder
- och var synliga i skolan

Det var signifikant fler lärare i de mest framgångsrika skolorna som ansåg att rektorernas arbete kännetecknades av dessa funktioner.

Bamburg & Andrews (a.a.) undersökning visade i själva verket att rektorerna i de effektiva skolorna *deltog i en direkt dialog med lärarna om metodfrågor*. Man kan alltså med fog tala inte bara om ett pedagogiskt utan ett "didaktiskt" ledarskap, det vill säga som tog fasta på utveckling av undervisningskvalité och metoder.

Heck, et al. (a.a.) tillämpade också en dynamisk modell för att beskriva skolklimat, organisation och förhållandet mellan rektors arbete och lärarnas undervisning. De menade att pedagogiskt ledarskap är ett multidimensionellt begrepp som består av ett antal formella och informella strategier och handlingsmönster som syftar till att förbättra undervisningen.

Deras undersökning omfattade såväl effektiva låg- och mellanstadieskolor, (utvalda på grundval av elevernas kunskaper i matematik och läsning) som effektiva gymnasieskolor (utvalda på grundval av elevernas kunskaper i matematik, läsning och språk)

De fann systematiska skillnader mellan rektorernas arbete i de effektiva och ineffektiva skolorna med avseende på

- ledningsstrategier visavi lärarna
- förväntningar på elevernas prestationer
- uppmärksamhet på elevernas prestationer
- förekomsten av klassrumsbesök
- skydd av ämnesgrupperna och kollegiet för otillbörliga krav utifrån

Även om rektorerna i de effektiva skolorna påverkade lärarnas undervisning så avstod de från att lägga sig i det direkta valet av undervisningsmetoder. Lärarna hade alltså det slutgiltiga ansvaret för undervisningens uppläggning och utformning.

Sammanfattningsvis har forskningen visat

- att det existerar framgångsrika skolor i meningen att eleverna har bättre resultat än förväntat med avseende på förkunskaper och socioekonomisk bakgrund,
- att PESOK i dessa skolor har speciella karaktäristika bland annat att rektorernas arbetar som pedagogiska och didaktiska ledare.

Utgångspunkter och perspektivförskjutningar - diskussion

Det som framstår som den mest avgörande perspektivförskjutningen i forskningen om framgångsrika skolor är vidgången av det teoretiska perspektivet för att förstå och förklara orsakerna till elevers kunskapsutveckling och anpassning till att, *utöver barnens genetiska och sociala ursprung, omfatta även skolan som pedagogisk och social organisation* (Miller, 1985). Resultat i min egen forskning (Grosin, 2003) tyder på att det eventuellt skulle kunna vara möjligt att helt överge registerbaserade variabler för att bedöma socioekonomisk bakgrund och föräldrarnas utbildningsbakgrund och i stället arbeta med pedagogiska och från skolans sida påverkbara variabler som Förkunskaper, Skolklimat och Hemmets läroplan (föräldrarnas stöd till barnens skolarbete) för att förklara orsakerna till skillnader i elevresultat.

Ytterligare en viktig utgångspunkt är att man utgår från *framgång* beträffande elevernas prestationer samt sociala och personliga anpassning i skolan. I skolutveckling utgår man i stället oftast från något man uppfattar som problem eller brister: till exempel att många elever i grundskolan inte når kunskapsmålen och att det i många skolor råder dåligt arbetsklimat, bristande samverkan och mobbning.

En sådan utgångspunkt är dock i dubbel mening problematisk. Det är ett stort antal faktorer som förklarar elevers prestationer och anpassning i och utanför skolan. Många av dessa står dessutom i ett inbördes förhållande till varandra. Det är därför svårt att urskilja orsak och verkan. Ett bra exempel är forskningen om och behandlingen för drog- och alkoholmissbruk. När man studerade ungdomar som fastnat i missbruk visade det sig att de ofta hade sociala problem i hemmen, att föräldrarna själva missbrukade och att det oftare förekom misshandel och kriminalitet. Det var då lätt att dra slutsatsen att dessa förhållanden också var orsaken till missbruket. Men det fortsatta arbetet med att förstå bakgrunden visade att det var en minoritet av de barn och ungdomar som växte upp under sådana förhållanden som fastnade i missbruk. De flesta klarade både skolan och livet. Tydligt var inte uppväxtförhållandena så avgörande som de framstod vid en första anblick. Det satte bland annat fokus på själva drogen - tillgängligheten och att individers benägenhet att få en inledande "kick" av droger såväl som att utveckla ett beroende är olika, något som sannolikt delvis har rent genetiska orsaker.

Ett annat närliggande exempel med större direkt relevans för skolan är förklaringarna till att elever blir utagerande och bråkiga. Orsakerna beskrivs ofta på ett sätt som liknar dem vid missbruk men även i det fallet har det visat sig att uppväxtförhållandena endast har begränsat förklaringsvärde. Många barn som växer upp under socialt kaotiska förhållanden klarar sig bra i skolan, något som enligt aktuell genetisk forskning kan bero på att vi är olika rustade för att klara och hantera kaotiska förhållanden.

Resultaten från forskningen om framgångsrika skolor tyder dessutom på att elevers anpassning såväl inom skolan (utagerande) som utanför skolan (kriminalitet) delvis betingas av deras möjligheter att göra sig gällande i skolan (Rutter m fl, 1979; Grosin, 2003). Verkligheten är komplex och svårigheterna att finna de verkliga orsakerna till specifika problem är stora.

Risken med en sådan fokusering på problem är därför att man aldrig riktigt kommer åt orsakerna utan bara utvecklar ständigt nya sätt att anpassa sig till problemen. Till exempel upplever många högstadielärare det som svårt att undervisa på grund av att kunskapsspridningen mellan eleverna är stor och att vissa elever har så dåliga baskunskaper och färdigheter att de har svårt att följa undervisning och tillgodogöra sig de läromedel som används. Det kan då framstå som en lösning att nivågruppera eleverna och undervisa dem i två grupper. Men om orsakerna i själva verket är brister i undervisningen under låg- och mellanstadiet innebär nivågrupperingen på högstadiet ingen lösning utan bara en anpassning till problemet. Om man inte gör något åt den verkliga orsaken får man kanske snart skapa ytterligare nivågrupper. Motsvarande problem finns i förhållandet mellan grundskolan och gymnasieskolan i skrivande stund aktualiserat av ett förslag från den så kallade Gymnasiekommisionen att behörighetskraven till gymnasieskolan skall tas bort vilket innebär en anpassning till problem som finns på grundskolorna och en signal att de inte behöver förändra sin praktik för att alla elever skall bli godkända ens i de tre så kallade kärnämnen: svenska, matematik och engelska.

Men forskningen om framgångsrika skolor visar att *alla barn och ungdomar* kan lära sig läsa, skriva och räkna i lågstadiet och *hur skolorna skall formas* för att de skall kunna fullgöra den uppgiften. Här finns alltså något att lära och ett annat perspektiv och en mer fruktbar utgångspunkt för att förstå och finna de grundläggande orsakerna till problem i skolan.

Nu kan man invända att de framgångsrika skolorna är få (omkring 10 %). Om man dessutom definierar dem utifrån att eleverna har bättre resultat och anpassning än i andra skolor med liknande villkor, blir det då inte per definition omöjligt att göra alla skolor framgångsrika? Visst! Det kommer alltid att finnas skillnader mellan skolor men den hittills använda definitionen av framgång innebär en möjlighet att etablera en ständig rörelse mot bättre resultat. De mest framgångsrika skolorna visar i varje skede vad som är möjligt. Samtidigt innebär övergången till en kunskapsrelaterad läroplan och ett betygssystem

som klart anger vad eleverna skall kunna för att få olika betyg en möjlighet att på ett adekvat sätt *komplettera definitionen av framgång* så att det inkluderar ett krav på skolorna: att *alla elever skall klara uppnåendemålen*, det vill säga nå Godkänt i samtliga ämnen.

Även andra forskare inom området (Brookover, 1993) har förespråkat en sådan utvidgning av definitionen av framgång. Orealistiskt suckar kanske luttrade högstadielärare och tänker på en del levande exempel: elever som fortfarande i årskurs 8 inte klarar att läsa och som är fullständigt ointresserade av det skolan har att bjuda. En begriplig skepsis om man ser det ur dessa lärares perspektiv och praktik, men kan man fråga: hur gestaltade sig dessa elevers möjligheter när de en gång började i sexårsverksamheten eller förskoleklassen? Tänker man ur det perspektivet kommer möjligheterna i fokus och lärarnas skepsis inbjuder till reflektion över Ron Edmonds, uttalande om att förändring och framgång i första hand är förknippade med hur vi förhåller oss till det faktum att vi hittills inte arbetat så att alla barn fått grundläggande kunskaper och färdigheter.

Skolutveckling i Sverige grundad på forskningen om framgångsrika skolor

Uppföljningen av Rutterrapporten (Rutter m fl, 1979).

Vid ett besök i England 1985 träffade jag forskare som arbetade med att genom ett experiment pröva sin huvudtes från Rutterundersökningen, att det pedagogiska och sociala klimatet ("Ethos") hade ett avgörande inflytande på elevernas prestationer och sociala anpassning (Maugham m fl, 1990; Ouston m fl, 1991). Även om de ansåg att den ursprungliga undersökningen tydde på att skolklimatet faktiskt var en av orsakerna till skillnaderna i elevresultat hade de använt metoder som inte tillät några definitiva slutsatser. De valde ut tre av de tolv skolorna som ingick i undersökningen, utbildade ett antal lärare vilka skulle fylla funktionen som förändringsagenter och inledde

arbetet med att förändra skolklimatet i de tre skolorna. Om hypotesen var riktig skulle en utveckling av skolornas "Ethos" leda till bättre prestationer och sociala anpassningsmönster hos eleverna.

Det var bra tänkt men man fick oväntade problem. Trots intensiva försök lyckades man nämligen *inte förändra skolklimatet*. Hypotesprövningen gick alltså om intet och man tvingades konstatera att det är en sak att beskriva det pedagogiska och sociala klimatet i mer eller mindre framgångsrika skolor och peka på det samband som finns med elevernas prestationer och sociala anpassning men en helt annan att *använda den kunskapen för att förändra klimatet i befintliga skolor*.

Forskarna beslöt därför att komplettera undersökningen med ett "experiment i efterhand" (ex post facto) genom att inkludera ytterligare tre skolor i vilka man visste att elevernas prestationer och sociala anpassning hade utvecklats positivt de senaste åren. Det visade sig då att två av de tre skolorna varit nedläggningshotade och hade fått nya rektorer som dessutom kunnat nyanställa ett antal lärare. Man fann också att rektorerna hade utvecklat skolklimatet så att det på många viktiga punkter överensstämde med det "Ethos" Ruttergruppen funnit utmärkande för de mer framgångsrika skolorna i det ursprungliga projektet.

Erfarenheterna satte fokus på två saker, dels villkoren för förändring: i två av de aktuella skolorna gällde det att ändras eller försvinna, dels rektorernas avgörande betydelse för den utveckling av skolklimatet som kom till stånd. Med andra ord: rektorerna förefaller att vara de strategiska förändringsagenterna.

Ruttergruppens syfte med att utveckla klimatet på de skolor som deltog i projektet var främst vetenskapliga. Men tanken på att utnyttja kunskaperna från forskningen för att förändra och utveckla PESOK i skolor föddes tidigt och förstärktes vartefter forskningsresultaten blev allt mer löftesrika. Skolutveckling har sedan ackompanjerat forskningen inom området och definierats som *en strategi för pedagogisk förändring med syfte att förstärka sko-*

lornas förmåga att åstadkomma utveckling och att förbättra elevernas prestationer samt sociala och personliga anpassning (Sammons, 2003).

I mitten på 1990-talet blev jag så kontaktad av tre rektorer som oberoende av varandra uppmärksammat forskningen om framgångsrika skolor och som var intresserade av att pröva om kunskaperna kunde användas som grund för utveckling. Det var upprinnelsen till det projektet som redovisas i nästföljande avsnitt.

En undersökning av rektor som förändringsagent för skolklimat och elevprestationer⁴

SYFTE

Studiens syfte var att förbättra elevernas prestationer och sociala anpassning i sju mellan- och högstadieskolor. I figur 1 ges en överblick av dessa skolor när projektet inleddes 1993.

FIGUR 1. Projekt skolor

	Antal elever	Antal lärare	År 1-3	År 4-6	År 7-9
Rektors område A					
Skola 1	520	50	x	x	x
Rektors område B					
Skola 2	509	54	x	x	x
Skola 3	133	11	x	x	
Rektors område C					
Skola 4	109	10	x	x	
Skola 5	97	8	x	x	
Skola 6	106	9		x	
Skola 7	45	3	x		

⁴ Detta avsnitt bygger på en text av Peter McNamara som grundar sig på hans doktorsavhandling, McNamara (1998).

TEORETISK BAKGRUND OCH METOD

Undersökningen byggde på den kunskap som redovisats inom den dittillsvarande forskningen om framgångsrika skolor och som redovisats ovan. Skolans pedagogiska och sociala klimat (PESOK) definierades som rektors, skolledningens och lärarnas förväntningar samt normer och uppfattningar om skolans syfte, möjligheter och begränsningar samt de därav följande handlingsmönstren gentemot elever, kolleger och föräldrar.

Studien var longitudinell och pågick från vårterminen 1993 till vårterminen 1996. Såväl kvantitativa som kvalitativa data utnyttjades. Mätningar av elevernas prestationer och sociala utveckling samt PESOK och Hemmets Läroplan gjordes 1993 och 1996.

Rektorerna och skolledarna fick fortlöpande handledning och skrev egna texter om utvecklingsarbetet i sina skolor. Rektorer, skolledare, lärare och elever intervjuades. Handledningsseminarierna dokumenterades.

Dessa kvalitativa data användes som komplement till de kvantitativa för att beskriva skolornas pedagogiska och sociala klimat (PESOK) och som insamlades med ett bedömningsinstrument i form av formulär med påståenden till lärare och elever. Instrumentet hade utvecklats och prövats i tidigare forskning om svenska skolor (Grosin, 1991).⁵

⁵ En uppdaterad version av bedömningsinstrumentet för PESOK finns nu på Internet. Den inkluderar förutom frågeformulären till lärare och elever, programvara för en statistisk sammanställning av resultaten samt en bakgrund till och instruktion för tillämpning av bedömningsinstrumentet: Internetadressen är: www.mdh.se/isb/personal/mcn.

Påståendena i PESOK:s frågeformulär var indelade i följande faktorer:

L Ä R A R E :	E L E V E R
1. Förväntningar	1. Förväntningar
2. Grundläggande antaganden	2. Lärarnormer
3. Tid till undervisning	3. Lärares stöd
4. Undervisningsmetoder	4. Undervisningen
5. Mål för undervisningen	5. Skolledningen
6. Lärarnas ansvarstagandeundervisning	6. Elevmedverkan
7. Lärarnas öppenhet förakademiska kontakter	7. Miljön i skolan
8. Lärarnas självförtroende och engagemang	8. Skola hem
9. Lärarnas samarbete och planering	
10. Elevmiljön	
11. Lärarnas ansvarstagande uppförande	
12. Lärarnas värderingar och normer	
13. Lärarnas enhetlighetsmål och normer	
14. Skolledningen	
15. Elevernas ansvar och initiativ	
16. Lärarnas miljö och resurser	
17. Skola och hem	

Processen var indelad i två steg för att nå målen. Det första var att förmedla kunskaper om framgångsrika skolor till rektorer och biträdande rektorer vid handledningsseminarier en gång i månaden under de tre år som projektet pågick. Det andra steget utgjordes av rektors tillämpning/omsättning av dessa kunskaper till vardagsrutiner och skolpolicy för att påverka skolans pedagogiska och sociala klimat (PESOK) och därigenom elevernas skolprestationer och sociala utveckling.

Elevernas prestationer bedömdes genom de nationella proven i svenska, engelska och matematik i årskurserna 8 och 9. Diagnostiska prov och tester i svenska och matematik som utvecklats på olika lärarhögskolor användes för att bedöma elevernas prestationer i årskurserna 3 och 6. Data rörande elevernas sociala utveckling och Hemmets läroplan samlades in genom elevenkäter.

STUDIENS DESIGN VAR:

1993		1996
M1	X	M2

M1 består av data om skolornas PESOK, Elevernas Prestationer och Sociala Anpassning samt Hemmets Läroplan. X är handledningsseminarierna för skolledarna och utnyttjandet av kunskaperna från seminarierna för att förändra skolans praktik. Handledningsseminarierna pågick från början av januari 1993 till juni 1996. M2 är en upprepning 1996 av den datainsamling som skedde 1993.

För att pröva om det fanns skillnader i PESOK på skolnivå mellan 1993 och 1996 användes t-test. Eleverna och lärarnas bedömning av PESOK testas på varje skola såväl vad avser totalresultat som på faktornivå. Signifikansnivå på t-test var $p=0.05$.

RESULTAT

Data från handledningsseminarierna och skolledarnas egna texter visade att rektorerna blivit kunnigare om forskningen om framgångsrika skolor. Rektorerna och skolledarna påverkade i olika grad vissa aspekter av PESOK och elevprestationerna i några av skolorna.

När det gäller PESOK som helhet ledde projektet enligt lärarnas bedömning till signifikanta förbättringar i en skola (skola 2) och enligt elevernas bedömning till förbättringar i tre skolor (skola 3, 4 & 6).

Signifikanta förbättringar för vissa faktorer förekom också i ytterligare ett antal skolor. Skolledarskap respektive Skola och Hem var två faktorer som diskuterades ofta på handledningsseminarierna och som visade signifikanta positiva skillnader i två skolor. Hemmets läroplan som också diskuterades ofta visade en förbättring i fyra av skolorna. Statistisk signifikans uppnåddes dock endast i två av skolorna.

Det fanns inte några signifikanta förbättringar i fråga om elevernas sociala utveckling med undantag av en skola (skola 6), där elevnormerna förbättrades signifikant. Inga signifikanta skillnader i elevernas prestationer uppnåddes under de tre år projektet pågick.

Projektet ledde alltså endast till vissa begränsade förändringar och förbättringar av PESOK och elevprestationerna. Beträffande elevernas prestationer måste man dock poängtera att klasstorleken ökade med mellan 15 och 20 % under projekt-tiden som en direkt konsekvens av nedskärningar av skolornas resurser. Det innebar mindre lärartäthet vilket kunde förväntas leda till sämre elevresultat (Krueger & Lindahl, 2002; Gustafsson & Myrberg, 2002). En slutsats är därför att projektet bidrog till att skolorna trots minskade resurser lyckades upprätthålla elevernas resultat.

DISKUSSION

Rektors pedagogiska/didaktiska ledarskap

Begreppet rektor som didaktisk ledare var ett av de mest diskuterade ämnena på handledningsseminarierna. Skolledarnas egna texter, visade att rektorerna utvecklat en ingående förståelse av didaktiskt ledarskap och vilken betydelse det har för en skolas framgång. Trots detta visade det sig att rektorerna inte kunde nå ända ut i klassrummen och påverka elevernas inlärning.

När rektorerna tillfrågades om anledningen till att de inte lyckats axla rollen som didaktiska ledare, trots de nya kunskaperna och förståelsen svarade samtliga att de inte hade tid för uppgiften. Detta till följd av ett ökat antal andra uppgifter som tillkommit samtidigt. Samtliga tre rektorer började med klassrumsbesök 1993, men ingen av dem gjorde några under 1996.

De nya uppgifter som rektorerna hade fått under projektets gång inbegrep ansvar för och organisation av hur den nya läroplanen (Lpo 94) skulle införas, ansvar för skolans ekonomi, samt för förskolorna och integrationen av fritidshemmen.

Diskussionen i det föregående kring det didaktiska ledarskapet avsåg rektors roll i arbetet med att utvärdera och utveckla undervisningen. En annan dimension av didaktiskt ledarskap, som presenterats vid handledningsseminarierna vid flera tillfällen, var att rektor är den person som förmår skapa den organisatoriska struktur som är mest lämpad för att utveckla undervisningen. Handledaren framhöll vid flera tillfällen att rektorerna för årskurserna 7-9 knappast kan vara sakkunniga i didaktiska frågor i alla ämnen. Handledaren föreslog att rektorerna skulle pröva att delegera ansvaret till de bästa ämneslärarna att leda utvecklingen av undervisning och inläring i de olika ämnena. Men ingen av de tre rektorerna följde den modellen. Under hela projektet var i stället arbetsenheter eller arbetslag huvudformen för skolkonferenserna i samtliga skolor.

När en av rektorerna tillfrågades varför han hade valt arbetsenheter som konferensform svarad han att rektorerna i hans kommun hade valt denna form, eftersom de ansåg att den bäst passade kraven i den nya läroplanen.

Det förekom organiserat arbete inom ämnena under de år projektet pågick under studiedagar och vid särskilda konferenser där lärarna utvecklade arbetsplaner och betygskriterierna enligt läroplanens riktlinjer. Data från intervjuerna visade att endast lärarna deltog i detta arbete och att vare sig rektorerna eller övriga skolledare var involverade.

En annan faktor som kan påverka en rektor att utveckla ett didaktiskt ledarskap är stöd och uppmuntran från den kommunala skolförvaltningen (Stoll & Fink, 1994). I början av projektet var skolchefen från en av de deltagande kommunerna mycket positiv och gav sitt fulla stöd till projektet. Efter ett år lämnade hon sin tjänst och ersattes av en skolchef, som var mindre positiv. En av rektorerna från kommunen hävdade, att efter bytet av skolchef var den kommunala skolförvaltningen mer intresserad av ekonomiska frågor än av att utveckla pedagogiken i skolorna.

Även rektorn från den andra kommunen som deltog hävdade att kommunförvaltningen var mer intresserad av ekonomiska, administrativa och organisatoriska frågor än att utveckla undervisning och inläring. Samtliga tre rektorer hävdade 1996 att det fanns liten, eller ingen förståelse för hur viktigt rektors didaktiska ledarskap är för elevresultaten. Begreppet pedagogiskt ledarskap är förvirrande för många som arbetar i och med svenska skolor. Nestor (1995) diskuterar hur olikartat begreppet har använts i svenska officiella skoldokument från när det först introduceras 1946 fram till 1993 när det förekom i propositionen till läroplanen Lpo 94.

Nestor hävdar, att ett av de viktigaste villkoren för att en rektor skall kunna vara didaktisk ledare är att rektorn har lärarbehörighet. Ursprungligen ingick det också undervisning i en rektors arbetsuppgifter.

Under åren har betoningen av det pedagogiska ledarskapet vuxit och blivit en rektors kanske viktigaste uppgift. Samtidigt har andra, administrativa och organisatoriska uppgifter kommit att konkurrera med det pedagogiska ledarskapet. Nestor hävdade att det kan vara svårt att skilja mellan administrativt ledarskap och pedagogiskt ledarskap, eftersom det administrativa ledarskapet i viss mån ingår i det pedagogiska ledarskapet. Han visade också att det pedagogiska ledarskapet från början var inriktat på undervisningen i klassrummet, men att det har utvecklats till att omfatta all utveckling i skolan, som ligger i linje med de breda målen för läroplanen.

Ett viktigt resultat av vår undersökning var att skolledarna inte påverkade lärarnas arbete genom klassrumbesök och uppföljningssamtal. Att de rektorer som medverkat i denna studie hade svårt att genomföra ett pedagogiskt ledarskap kan kanske delvis förklaras av det Nestors tar upp i sin diskussion.

SKOLANS MÅL

Klara och tydliga mål är viktigt för en skolas framgång (Bamburg & Andrews, 1991). Under 1993 var "en bra utbildning för elever" det som de allra flesta i skolorna angav som

skolans huvudmål”. År 1996 framstod skolans mål som mer dif-fusa. Många lärare hävdade att *läroplansmålen* var skolans huvudmål. När lärarna ombads förklara mer exakt vad de menade med läroplansmål hade de svårt att förklara detta. I flertalet fall kom de så småningom återigen fram till att “en bra utbildning för eleverna” var skolans huvudmål.

JÄMFÖRELSER MED TIDIGARE STUDIER

Resultaten från en studie av högstadieskolor i London (Ouston, J., Maugham, B., & Rutter, M., 1991) visade att det var svårt att åstadkomma förändringar om inte rektorn är “*redo och engagerad*” (“ready for and committed”). Rektorerne i vår studie var det i olika grad detta. De skolor som hade den mest engagerade rektorn uppvisade också de största förbättringarna av skolklimate-t och Hemmets Läroplan.

Everard och Morris (1985) betonade tre grundläggande förut-sättningar som är nödvändig för organisatorisk förändring:

1. Brett missnöje med det nuvarande
2. Klara över vad förändringarna skall åstadkomma
3. Möjligheten att lyckas med det första steget i processen.

När det gäller den första punkten stod det klart att de tre rektorerne i olika stor utsträckning var missnöjda under inlednings-skedet av projektet. Men det gällde även lärarna i de olika skolorna. Det framgick också att det fanns skolledare och lärare som inte hade klart för sig vad förändringarna gick ut på.

I *Halton Effective Schools Project* (Stoll & Fink, 1994, 1995) var utvecklingsplanerna centrala i förändringsarbetet. Dessa utvecklingsplaner bestod av fyra steg; bedömning, planering, implementering och slutligen bedömning igen. Vidare hade utvecklingsplanerna i de enskilda skolorna tagits fram av rektor i samråd med lärarna. I denna studie fanns det inga utvecklingsplaner som i Haltonprojektet. Bedömningar av elevresultaten och PESOK gjordes i början av projektet. Rektorerne planerade i

viss utsträckning utifrån dessa bedömningar. Däremot fanns det inga konkreta mål som utformats utifrån de första bedömningarna 1993. När det gäller implementering var det svårt för rektorerna att lyckas när lärarna i de flesta skolorna inte hade uppfattat syftet med projektet klart. Trots detta kunde man alltså se förbättringar i följande PESOK - faktorer i några av skolorna:

- Skola och hem
- Skolledarskap
- Undervisningsmetoder

Hemmets läroplan visade också en förbättring i flera skolor.

SAMTALET OM SKOLAN

Resultaten påverkades också av den offentliga diskursen om skolor. Samtidigt som projektet pågick dominerades denna debatt av frågan om föräldrarnas och elevernas rätt att välja skola och utöva inflytande. Individualiserad undervisning och betoning av sociala färdigheter som förutsättningar för inläring var också frågor som ofta figurerade i debatten. Forskningsresultaten om framgångsrika skolor omnämndes däremot mycket sällan. Detta kontrasterar starkt mot läget i länder som England, Nederländerna, USA, Australien och Nya Zeeland, där kunskaperna om framgångsrika skolor utgjort en viktig grund såväl för den officiella skolpolitiken som i den offentliga debatten.

Rekommendationer för nya projekt:

1. Det måste finnas stöd för skolutveckling på kommunnivå
2. Rektorerna måste kunna utvecklas till didaktiska ledare
3. Rektorerna behöver fortbildning i didaktiskt ledarskap

4. Skolorna måste utveckla en organisationsstruktur som är anpassade till utveckling av undervisningen
5. Undervisningen måste utvärderas på klassrumnivå.
6. Alla, skolledare, lärare, elever och föräldrar måste vara delaktiga
7. Skolutvecklingsplanerna skall visa vägen till hur målen skall uppnås.

Utveckling av pedagogiskt ledarskap i grundskolor i Stockholm

Under perioden 1998-2001 deltog vi i ett projekt i som finansierades av Utbildningsnämnden i Stockholms kommun, (PRIS-projektet). Ett av syftena var att utveckla det pedagogiska ledarskapet i de deltagande skolorna med utgångspunkt från forskningen om framgångsrika skolor.

Förhållandena i projektet var långtifrån idealiska. För det första skedde det mesta av utbytet med rektorerna på seminarier i stället för som avsetts genom direkt handledning. För det andra fanns det stora problem med ledningen av projekten som kom att präglas av diverse ofruktbara motsättningar och bristande professionalism något som paradoxalt visade sig ge upphov till viktiga lärdomar.

Forskningen om skolutveckling visar att förändring är möjlig och att rektor är en möjlig förändringsagenten på en skola som kan initiera grundläggande förändringar av PESOK. Denna slutsats bekräftades i projektet. Men rektorer arbetar inte i ett vakuum. Förutsättningarna för förändring bestäms också av mål och strävanden hos dem som har det skolpolitiska och förvaltningsadministrativa ansvaret för verksamheten. Initiativ till förändring kan tas på samtliga dessa nivåer liksom de kan hämma utvecklingen.

Det första resultatet att några rektorer verkligen tog fasta på de nya kunskaperna och initierade förändringar av sitt ledarskap i skolorna kan illustreras med följande utdrag ur en arbetsplan för en av F-5 skolorna som utvecklades i samarbete mellan rektor, biträdande rektor och en forskare:

“Skolans huvuduppdrag är att ansvara för att eleverna lägst når de uppsatta kunskapsmålen med fokus på baskunskaper-na: läsa skriva, räkna. Huvudansvaret för barnens sociala fostran har föräldrarna. Tolerans och respekt för varandra skall präglade skolans vardag.”

– “I våra lokala kursplaner finns angivet hur långt eleverna skall ha hunnit i de olika ämnena vid olika åldrar. I de fall där vi märker att barnet inte kommer hinna till utsatta mål för årskursen erbjuds ett extra år , företrädesvis mellan år 3 och 4. Rektor beslutar om sådana åtgärder efter samråd med föräldrarna. Vi är av den uppfattningen att vi gör barnen en otjänst genom att släppa dem vidare i skolsystemet innan de nått erforderliga kunskaper. Det är viktigt att använda bra mätinstrument för barnens utveckling. Diagnoser av olika slag används...”

– “Varje barn skall känna sig sedd och uppskattad för det han/hon är, och trivas i skolan. Barnen skall känna att de kommer till en inspirerande arbetsplats där de får utveckla alla sina språk, de skall känna att vi ställer krav på dem, att vi tror att alla barn är kompetenta och vill och kan lära sig så länge de känner att det är meningsfullt och begripligt.”

– “För att kunna skapa en miljö som främjar barnets nyfikenhet och lust att lära samt förmåga till empati och respekt för andra människor krävs tydliga normer för det sociala umgänget i skolan, ordning och reda och positiva relationer mellan lärare, elever och föräldrar. Vårt motto är: det skall vara roligt och lärorikt i skolan, både för barn och vuxna.”

– “Sanktioner när reglerna inte följs: barn som stör undervisningen och klassens arbete får under övervakning av vuxen arbeta utanför klassrummet; för sen ankomst och störande uppträdande på lektionerna innebär att barnet missar undervisningstid, de uppgifter som skulle ha gjorts i skolan får därmed göras på rast eller som hemarbete. Om barn kommer för sent upprepade gånger till första lektionen kontaktas föräldrarna som har det yttersta ansvaret för att detta fungerar; skadegörelse åtgärdas av barnet och föräldern, antingen ekonomiskt eller genom egen arbetsinsats; dåligt uppförande i matsalen kan leda till att barnet avvisas från matsalen för dagen; när reglerna inte följs arbetar vi efter vårt elevvårdsprogram. Ibland räcker det med steg ett, andra gånger krävs flera steg: 1. läraren samtalar med eleven; 2. skolledningen samtalar med eleven; 3. läraren kontaktar förälder; 4. elevvårdskonferens med rektor, föräldrar, lärare och eventuellt skolpsykolog, skolsköterska och speciallärare; 5. om inte samarbetet mellan skola och hem kommer till stånd och föräldern tydligt brister i sitt föräldransvar är skolan skyldig att kontakta de sociala myndigheterna.”

Dessa exempel visar att rektorn tillgodogjort sig de viktiga principiella rönen inom forskningen om framgångsrika skolor. Uppföljning visade att skolplanen fick tydliga konsekvenser i skolans praktik.

Efter att skolplanen antagits koncentrerade sig rektor på att utveckla skolans värdegrund. Det resulterade i följande beskrivning:

– “Värdegrunden skall ägnas särskild uppmärksamhet de första skolveckorna och framför allt första skoldagen – Alla människor är lika mycket värda – jag också: vi använder inte grova tillmälen eller svordomar; vi använder inte fysiskt våld; vi uppträder artigt och vänligt mot varandra; vi tar inte med oss saker som kan skada andra. Visa hänsyn och var hjälpsam: vi rör oss lugnt och tyst i korridorer och allmänna utrymmen; vi pratar med låg röst i matsalen, tar det

lugnt i matkön och har ett trevligt bordsskick. Visa varsamhet om det som tillhör dig eller någon annan och det vi har gemensamt. Respektera eget och andras arbete: klassrummet är en arbetsplats - där skall råda lugn och ro.”

Under den tredje fasen i samarbetet formulerade rektor på direkt uppmaning från den deltagande forskaren en vision för sitt ledarskap:

“Min vision om det pedagogiska ledarskapet är att ha så mycket tid att det blir möjligt att vistas ute i skolan åtminstone hälften av arbetstiden. Jag vet inte riktigt hur det ska bli möjligt, jag upplever att det administrativa och elevvården tar mer tid än någonsin. Trots det försöker jag prioritera att hinna ut i klasserna. Att göra som Monroe, leda genom att promenera runt i skolan är också bra, det finns det alltid lite tid för varje dag. Visionen att vara synlig som ledare tycker jag inte är en vision längre, dit har jag nått, men nu gäller det att fördjupa och utveckla!

OMRÅDEN ATT UTVECKLA:

Ordning och reda. Samstämmighet hos personalgruppen gällande de regler och förhållningssätt som bestämts.

Ytterligare arbete med gemensamma mål för årskurserna samt kriterier för måluppfyllelse.”

Även dessa två texter är tydliga uttryck för att denna rektor tagit till sig och förmår tillämpa principiellt intressanta kulturella och strukturella drag som kännetecknar det pedagogiska ledarskapet i framgångsrika skolor. Men det var också uppenbart att flera av de deltagande rektorerna gjorde ett aktivt motstånd mot att sätta sig in i perspektivet och framför allt att pröva hur det kunde tillämpas som grund för en förändrad rektorsroll i deras skolor.

Det är inte ovanligt att sådana processer och motstånd mot förändringar förekommer i ett utvecklingsprojekt med en tydlig referensram och målbeskrivning. Snarare kan man säga att litteraturen om reform- och förändringsarbete visar att sådana pro-

cesser är vanliga och till och med kan ses som *ett naturligt led* i förändringsarbete. PESOK i framgångsrika skolor innebär dessutom ett i flera avseenden mycket radikalt alternativ till det grundläggande kulturmönster som kännetecknar de flesta skolor. Det gäller till exempel ansvaret för undervisningens kvalitet och elevernas studieresultat. I en traditionell skolkultur ligger det ansvaret i huvudsak hos lärarna. I framgångsrika skolor ligger det hos rektor. En konsekvens är att rektor initierar noggranna utvärderingar av elevernas *kunskaper* samt genom egna eller delegerade klassrumsobservationer och utvecklingssamtal med lärarna tar ansvar för att kvaliteten i undervisningen upprätthålls och utvecklas.

Lärarna har traditionellt en stark ställning i skolan och den absoluta majoriteten eftersträvar en hög grad av autonomi (Berg, 1995; Nestor, 1995). Det är därför en stor utmaning mot den etablerade ordningen om en rektor anammar sådana principer för det pedagogiska ledarskapet. Det faktum att den absoluta majoriteten av rektorerna har en egen bakgrund som lärare och med andra ord är "inskolade" i denna kultur förstärker sannolikt problemen.

Inom den gängse skolkulturen styrs rektorernas och lärarnas förväntningar på prestationer och sociala anpassning i hög grad av elevernas *sociala bakgrund* och av den bedömning lärarna gör av föräldrarnas förmåga och vilja att stödja sina barns skolarbete. Olika typer av problem tolkas oftast som ett uttryck för egenskaper hos föräldrar och elever som ligger utanför lärarens och skolans möjligheter att påverka. I PESOK i framgångsrika skolor utgår förväntningarna på eleverna från att alla kan lära sig och att det framför allt är *skolklimatet och lärarskickligheten* som är avgörande för elevernas resultat. Detta är således en kraftfull utmaning mot den rådande kulturen i många skolor och mot den aktuella skolpolitiken.

Ytterligare ett område gäller sättet att se på elevers sociala förhållningssätt i skolan och hur man skall angripa problem med till exempel utagerande, dålig ordning och bristande arbetsro, något som förekom i de flesta av skolorna i PRIS-projektet.

Problemen sågs som i första hand betingade av enskilda elever och deras förhållanden utanför skolan, något som rektorerna i projektet har gemensamt med de flesta andra rektorer.

Om en rektor påtalar sådana problem för att få reaktioner och uppslag för hur man kan gå till väga för att komma till rätta med dem och om man konfronteras med ett förhållningssätt som tar sin utgångspunkt i forskningen om framgångsrika skolor kan det uppstå en motsättning som rör sig på en begreppsmässig och teoretisk nivå. I den forskningen har man nämligen - kort sammanfattat - funnit att sådana problem i hög grad i stället kan ses som en konsekvens av att många elever inte förmår följa undervisningen och det PESOK som utmärker en skola. De är således inte i grunden sociala och betingade av förhållanden utanför skolan eller beroende av egenskaper hos den enskilde eleven utan uppstår till följd av brister i skolans PESOK och de förutsättningar skolan skapar för att eleverna skall kunna nå kunskapsmålen och att finna sig tillrätta i skolan.

Det innebär alltså att analysen tenderar att fokusera mer grundläggande kulturella och strukturella omständigheter i skolan snarare än specifika orsaker till att en skola har problem i form av utagerande elever. I stället för att behandla det specifika problemet och i synnerhet att fokusera yttre förklaringsmodeller uppmanas rektorerna att i första hand gå "back to basics" och resonera med utgångspunkt från skolans PESOK. Det är lätt att förstå att rektorer kan tveka inför så omfattande och radikala perspektivförskjutningar, dels av personliga skäl, dels för att de berör relationen till lärarna. Vidare finns det skolpolitiska och förvaltningsadministrativa implikationer: vilka krav och förväntningar har rektorerna på sig från politiker, chefer och andra intressenter runt skolan som föräldrar, elever. Och vilka är de strömningar som kännetecknar det offentliga samtalet om skolan.

Det är, som tidigare framhållits, inte ett nödvändigt villkor att förändringar kommer till stånd också på dessa nivåer. Det finns utrymme för enskilda rektorer att förändra PESOK på sin skola. Det finns därför inte någon orsak att ge upp ett utveck-

lingsprojekt för att deltagarna manifesterar olika typer av motstånd. Förändring är möjlig - men den tar tid! Men om förändringen skall få allmänt genomslag och gälla majoriteten av rektorerna är det nödvändigt med en kraftfull uppbackning och/eller krav på förändring från de politiker och tjänstemän som är ansvariga för projektet.

Från början fanns det ett relativt starkt stöd på dessa nivåer för arbetet med pedagogiskt ledarskap inom projektet. Det som dock i allt högre grad kom att känneteckna arbetet var att projektledningen bejakade den kritik av PESOK-arbetet som vissa av rektorerna manifesterade. Den negativa inställning till och motståndet hos rektorerna legitimerades därmed av förvaltningstjänstemännen i projektledningen, något som självfallet minskade möjligheterna att aktivt bearbeta motståndet hos rektorerna och att komma vidare i utvecklingsarbetet. Ett annat likartat problem var att flera av rektorerna uppfattade de lokala stadsdelsförvaltningarnas prioriteringar och inställning till rektorernas arbete som ett hinder för utvecklingsarbetet.

Skeendet i PRIS - projektet aktualiserade med andra ord på ett pregnant sätt betydelsen av den förvaltningsadministrativa och skolpolitiska kontexten för förändringsarbetet i skolorna, en erfarenhet som vi kunnat utnyttja bland annat i det projekt som redovisas nedan.

Skolutveckling i en kommun i Sverige

Våren 2002 inleddes ett treårigt skolutvecklingsprojekt med 9 grundskolor (år 7 - 9) samt fyra gymnasieskolor i en kommun i södra Sverige.

Syftet är att utveckla det pedagogiska och sociala klimatets kvalitet i de deltagande skolorna och att bidra till resursutnyttjande och målpuffyllelse vad gäller kunskaper och värdegrund.

TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

Initiativet till projektet togs på tjänstemannanivå men grundar sig också på vederbörliga politiska beslut såväl vad avser innehåll som ekonomiska ramar. Det förvaltningsadministrativa stödet är mycket starkt. Vi har också garderat oss för att det skall tåla eventuella motgångar och motstånd från enskilda rektorer under projektets gång. Utvärderingen får sedan redovisa eventuella tidigare eller kvarstående problem och ofullkomligheter.

Projektet inleddes med ett seminarium där samtliga rektorer informerades om projektets teoretisk grund och hur det skulle genomföras. Efter vederbörlig förankring och beslut presenterades därefter de vetenskapliga grunderna för projektet för rektorerna under fyra seminarier. Särskild tonvikt lades på pedagogiskt och didaktiskt ledarskap. Lärarna erhöll skriftlig information om projektet samt genom studiedagar organiserade antingen på kommunnivå eller skolnivå.

Utvecklingsarbetet i projektet baseras på klimatundersökningar med det Internetbaserade bedömningsinstrumentet för skolornas pedagogiska och sociala klimat. Skolans resultat analyseras skriftligt av en av de deltagande forskarna. Därefter träffas forskaren och rektor för att diskutera utfall och analys. Vid de diskussionerna behandlas även utvärderingen av elevernas prestationer och sociala anpassning i skolan.

Diskussionen varade mellan två och fyra timmar. På några skolor var även andra skolledare närvarande. De flesta rektorerna betraktade undersökningsresultat som en utmärkt utgångspunkt för utvecklingsarbete, medan andra såg undersökningen mer som en form av kontroll från kommunen.

Därefter informerades rektorerna lärarna om resultatet och analysen. Rektor och lärare väljer sedan i samråd med forskaren ut de faktorer och områden som skall utvecklas under året fram till nästa klimatundersökning. Mål och strategier tar sedan form i en skolutvecklingsplan som rektor, skolledning och lärare kommer överens om.

På några skolor arbetade man på studiedagar med resultaten. På en skola arbetade lärare under två studiedagar med klimatresultatet och utvecklingsmålen och strategierna. På andra skolor presenterade rektorerna resultat för ledarna för arbetslagen som fick ansvar för utvecklingsarbetet. Efter cirka sex veckor bestämdes ett nytt möte med rektor för att diskutera utvecklingsplanen. Därefter håller forskaren kontakt med skolorna och besöker dem några gånger under resten av året för att diskutera hur förbättringsstrategierna framskridit.

En ny klimatundersökning skall genomföras efter ytterligare ett respektive två år. Resultaten jämförs för att se i vilka grad man har nått målen att förbättra klimatet från år till år. En målsättning är att kommunens tjänstemän och rektorerna skall kunna fortsätta arbetet på egen hand efter de tre projektåren.

“CRITICAL FRIEND”

I skolutvecklingsarbete bland annat i Skottland har man myntat begreppet “critical friend”. Det är beteckningen på en forskare som verkar som deltagande observatör i en skola och diskuterar utvecklingsarbetet med rektor och lärare. För de rektorer som betraktat klimatundersökningen som en viktig del i skolutvecklingsarbetet har samarbetet mellan forskare och rektorer givits denna form. Forskaren kommer att besöka skolorna fyra eller fem gånger under läsåret. I några av skolorna skall forskaren hålla föreläsningar för lärarna om vad som utmärker en framgångsrik skola.

FÖRSLAG TILL FÖRBÄTTRINGAR

Utifrån analyserna av klimatundersökningen på de sju grundskolorna har följande förslag till utveckling presenterats av de deltagande forskarna:

1. Rektor skall inrikta sig på utveckling av undervisning som ett led i förbättringen av det pedagogiska och didaktiska ledarskapet. Genom användning

- av utvärderingar av elevresultat på individ och klassnivå, klassrumsobservationer och uppföljningsamtal med lärare om hur undervisningskvaliteten kan förbättras kan rektor utöva ett pedagogiskt ledarskap som skulle påverka hela skolklimatet.
2. Tiden till konferenser skall utnyttjas mer för att utveckla undervisningen.
 3. Utveckling av gemensam policy när det gäller grundläggande pedagogiska frågor.
 4. Utveckling av gemensamma principer för fostran.
 5. Införande av gemensamma sanktioner för dålig uppförande.
 6. Utförande av gemensam policy för belöning av bra prestationer (både kunskap och uppförande).
 7. Utvärderingar av elevernas kunskaper som grund för utvecklingen av undervisningen.
 8. Utveckling av skolledningens verksamhet för att påverka utvecklingen av undervisningen.
 9. Utveckling av gemensamma höga förväntningar. Undervisningskvalitetens betydelse för elevresultaten skall diskuteras.
 10. Att reda ut skillnader i lärar- och elevuppfattningar av olika faktorer som ingår i klimatet.

Avslutning

Det är vår avsikt att så småningom på ett mer systematiserat sätt redovisa resultaten av samtliga de 30-tal klimatundersökningar vi hittills gjort, framför allt på grundskolor. Men även om varje skola uppvisar sin specifika klimatprofil kan man tills vidare hävda att de tio förslag som redovisas ovan ger en tämligen bra sammanfattning av de klimategenskaper och problem vi hittills kunnat iaktta på de skolor som genomfört undersökningar. Även om klimatet på skolorna ligger på olika nivåer är det mönster som framträder ofta relevant för såväl skolor med ett relativt bra klimat som de som ligger längre bort från idealet. Det innebär att samtidigt som resultaten kan utnyttjas för utveckling på enskilda skolor erfarenheterna kan användas som grund för en diskussion om bristerna på pedagogiskt och didaktiskt ledarskap som snarast hör hemma på övergripande läroplans- och skolpolitisk nivå.

Referenser

- Acton, T.A. (1980) Educational criteria of success: Some problems in the work of Rutter et.al. *Educational Research*, vol 22, 163-169
- Austin, G. R., and Holowenzak, P., (1985) An Examination of 10 Years of Research on Exemplary Schools. In Austin, G.R. & Garber, H. (Eds), *Research on Exemplary Schools*, London Academic Press.
- Bamburg, J.D. and Andrews R.L. (1991) Schools, Goals, Principal and Achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol 2, No. 3, 175-191.
- Berg, G. (1995) Skolans styrning, skolan som institution och skolans kultur. I Berg, G., Lindblad, S. och Englund, T. *Kunskap, organisation och demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Broady, D. & Palme, M. (1989) Pierre Bourdieus utbildningssociologi. I Thuen, H. & Vaage, S. *Oppdragelse til det moderne*. Universitetsforlaget.
- Brookover, W. B. Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J., (1979) *School Social Systems and Student Achievement*. New York: Praeger.
- Brookover, W.B. (1993) Essentials of Effective Schools. Paper presented at International Congress for School Effectiveness and Improvement, Norrköping 3-6 January 1993.
- Coleman, J.R., (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington: Us Government Office.
- Edmonds, R. (1979) Some Schools Work and More Can. *Social Policy*. Vol 9, 28-32.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1985) *Effective School Management*. Oxford: Basil Blackwell.

Grosin, L. (1991) *Skolklimat, prestation och uppförande i åtta hög-stadieskolor*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Rapport 53, Juni 1990.

Grosin, L. (1997) *L'ecoles efficaces et egalit, scolaire*. I Hérin, R., *L'enseignement privé, en Europe. Les Document de la Maison de la Recherche en Science Humaines de Caen, No. 5, Avril 1998*. (Effective Schools and Equality, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. En förkortad version av artikeln finns i Barnets bästa - en antologi. Bilaga till Barnkommittéens huvudbetänkande, SOU 1997:116).

Grosin, L. (2002a) *Skolklimat, prestation och social anpassning i 21 mellanstadieskolor*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Grosin, L. (2002b) Rektorer i framgångsrika skolor. *Nordisk Pedagogik, Vol. 23*. Nr. 3, sid. 158-175.

Grosin, L. (2003) *Skolklimat, prestation och social anpassning i 21 mellanstadieskolor och 20 högstadieskolor*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet (under färdigställande).

Gustafsson, J-E. & Myrberg, E. (2002) Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat. En kunskapsöversikt. *Skolverket: 02:726*.

Hallinger, P. & Heck, R.H. (1998) Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement, Vol 9*. No. 2, 157-191.

Heath, A. & Clifford, P. (1981) The Measurement and Explanation of School Differences. *Oxford Review of Education, Vol 7*, No. 1, 33-40.

Heck, R.H., Marcoulides, G.A. and Lang, P. (1991) Principal Instructional Leadership and School Achievement. The Application of Discriminant Techniques. *School Effectiveness and School Improvement, Vol 2*, No. 2, 115-135.

Jencks, C.S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M.J., Coen, G., Gintis, H., Haynes, B. & Micholson, S. (1972) *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. Basic Books.

Krueger, A.B. & Lindahl, M. (2002) Klassfrågan - en ESO-rapport om lärartätheten i skolan. ESO - *Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi, Finansdepartementet, Ds 2002:11*.

Miller, K.S. (1985) Research on Exemplary Schools: An Historical Perspective. In Auset, G.R. & Harber, H. (eds) *Research on Exemplary Schools*, Orlando, Academic Press Inc.

McNamara, P. (1998) The Principal As an Agent for Change. Dissertation, Stockholm: Department of Education, Stockholm University. Dissertation, No. 90.

Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Rutter M. Fifteen thousand hours: A reply to Heath & Clifford. *Oxford Review of Education, Vol 6*, No. 3, 289-303.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L. & Eccob, R., (1988) *School Matters. The Junior Years*. London: Open Books.

Nestor, B. (1995) Skolledare och det pedagogiska ledarskapet. I Berg, G., Lindblad, S. och Englund, T. *Kunskap, organisation och demokrati*. Lund: Studentlitteratur

Ouston, J., Maughan, B. & Rutter, M. Can Schools Change? II: Practises in Six London Secondary Schools. *School Effectiveness and School Improvement, Vol 2*, No. 1, 3-13.

Purkey, S. C., & Smith, M. S., (1982) Too Soon to Cheer? Synthesis of Research on Effective Schools. *Educational Leadership. Vol 40*. 64-69.

Purkey, S. C., and Smith, M. S., (1985) Educational Policy and School Effectiveness. In Austin G.R. & Garber, H. (Eds). *Research on Exemplary Schools*. London: Academic Press.

- Rowan, B., Bosert, S.T. & Dwyer, D.C. (1983) Research on effective schools: A cautionary note. *Educational researcher*, Vol 12, 24-31.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P. & Ouston, J., (1979) *Fifteen Thousand Hours - Secondary Schools and Their Effects on Children*. London: Open Books.
- Sammons, P., Thomas, S.M., & Mortimore, P. (1997) *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. London: Paul Chapman.
- Sammons, P. (2003) Strategies for School Improvement: some messages from research, development and evaluation studies. I Grosin (red) *Antologi under utgivning*.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997) *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon
- Stoll, L. & Fink, D. (1994) School Effectiveness and School Improvement: Voices from the Field. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 5, No. 2, pp. 149-177.
- Stoll, L. & Fink, D. (1995) *Changing our Schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.

Förändring av roller och arbetsrelationer

Samspelet i klassrummet styrs i hög grad av de roller som elever och lärare tilldelas av skolsystemet, men också av de roller som de gemensamt skapar i den dagliga klassrumsinteraktionen. Klara och tydliga roller skapar trygghet och säkerhet men kan samtidigt innebära att maktrelationer, könsrollsmönster och etnisk särbehandling vidmakthålls. En ökad medvetenhet om hur roller skapas och upprätthålls i klassrumsarbetet är nödvändigt för att värna om elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling.

Två olika klassrum

För att illustrera några av de begrepp som jag kommer att behandla i detta avsnitt börjar jag med att beskriva två olika klassrumssituationer. Båda beskrivningarna bygger på iakttagelser och erfarenheter från den svenska grundskolan. De klasser som beskrivs är inte särskilt avvikande eller annorlunda jämfört med andra klasser. De kan dock tjäna som exempel på några fenomen eller processer som förekommer i skolan.

Sexorna i Andrés skolan

Innan måndagens morgonlektion börjar springer eleverna omkring i korridoren och busar med varandra. Stämningen är god om än ganska högljudd. Glåpord haglar, men man får intrycket att det mer är en jargong än elakt menat. Läraren närmar sig i korridoren, sorlet avtar och eleverna ordnar sig på ett led framför klassrumsdörren. Spridda "god morgon fröken" hörs från några elever. Läraren öppnar dörren och låter elever-

na passera in efter det att hon hälsat med handhälsning på var och en av eleverna. Väl inne i klassrummet ökar sorlet igen tills läraren kommer in och läser högt ur "klassens bok", en bok som läraren och klassen valt för att läsa ett stycke ur varje dag. Boken fungerar som en sorts morgonsamling. Eleverna sitter fyra och fyra kring bänkar som är möblerade som en grupp.

Därefter berättar läraren att eleverna ska få arbeta med grupp- arbete. Hon vill att var och en väljer en kamrat att arbeta tillsammans med, därefter kombinerar hon grupper om fyra elever genom att slå ihop två par. När grupperna är klara berättar hon om vad grupparbetet ska handla om. Det rör sig om att samla så många olika höstlöv som möjligt och klistra upp dem på ett kartong och skriva något om varje löv, exempelvis en dikt, en beskrivning av trädets växtsätt eller vad virket från trädet kan användas till. Eleverna grupperar sig i de nya grupperna, några elever jagar ut ur klassrummet direkt, andra sitter och småpratar. Läraren går runt och hör efter hur arbetet går och försäkras sig om att alla är nöjda.

Femmorna i Linnéskolan

Läraren tränger sig igenom skocken elever som springer omkring eller sitter på golvet i korridoren. Hon låser upp klassrummet och eleverna strömmar in under mycket knuffande och stojande. De letar upp sina bänkar och frågar läraren om vilket ämne de ska ha. Läraren svarar med en motfråga: "Vad brukar vi ha första lektionen på måndagar?" "Matte" ropar några elever, andra skriker "håltime" eller "gympa". Läraren kräver skärpning i klassen och det blir lugnt. Läraren berättar att hon tänkt att eleverna ska få konstruera ett matteprov till sina kamrater. Det ska gå till så att hon kommer att dela in klassen i tre flickgrupper och tre pojkgrupper. Varje grupp ska sätta ihop ett matteprov, med åtta uppgifter, från det senaste avsnittet i boken. Detta prov ska eleverna i en annan grupp få genomföra, medan de själva får ett prov som en annan grupp gjort. Våldsamma protester utbryter i klassen. Många menar att de andra kommer att göra jättesvåra uppgifter etc. Läraren avbry-

ter och påpekar att det ska vara samma svårighetsgrad som i boken. Läraren delar in klassen i grupper och uppmanar dem att sätta igång. Provet ska vara klart före arbetspassets slut. Läraren uppmanar eleverna att sluta tjafsa och börja jobba.

På ett sätt skiljer sig båda dessa lektioner från en genomsnittslektion i svensk skola genom att de båda innehåller ett grupparbete. Forskning (exempelvis Granström, 2003; Skolverket, 1994) visar att tiden för grupparbete i grundskolan har minskat sedan grundskolan infördes. Grovt sett svarar grupparbete för endast tio procent av tiden i skolan. Jag kommer att återkomma till tänkbara orsaker till att denna arbetsform är så sparsamt förekommande. Låt oss nu återvända till sexorna i Andréskolan och femmorna i Linnéskolan. Även om de båda skildringarna är mycket korta kan man ändå ana att de två lärarna har något olika lärarroller. De bemöter barnen på olika sätt och förhåller sig till undervisningen på något olika sätt. Rollbegreppet är inte helt lätt att hantera och tillämpa i skolan, likväl gör vi det dagligen. Vi pratar om lärarrollen, föräldrarollen, rektorsrollen, elevrollen etc. Många gånger låter det som alla lärare spelade samma roll, men så är det naturligtvis inte. De två exemplen ovan visar att så inte är fallet.

I det här kapitlet kommer inledningsvis olika sätt att se på lärarroll och elevroll att beskrivas. Därefter ges några förslag på hur man kan arbeta för att förändra rollerna i skolan.

Olika rollbegrepp

Begreppet roll kommer från grekiskan och betyder egentligen rulle (franskans rôle) och syftar på den manuskriptrulle som skådespelarna läste sina repliker ifrån när de framförde teaterpjäser. Så småningom lärde man sig replikerna (rollen) utantill och kunde uppföra pjäsen utan manuskript (Guvå, 2001). På samma sätt kan man tänka att läraren och eleverna lärt sig sina roller utantill och spelar upp dem i klassrumspjäsen - föreställning efter föreställning. Frågan är då vem som har skrivit pjäsen och regisserat föreställningen. Naturligtvis kan man inte hård-

dra metaforen alltför långt. Klassrumsarbete kan väl närmast liknas vid en happening, men likväl går det att urskilja olika typer av rollgestaltning. En del av dessa roller är påbjudna, en del uppstår spontant medan andra är inlärdade eller förhandlade. Förenklat kan man säga att tre olika rollbegrepp har betydelse för verksamheten i skolan, den *strukturella rollen*, den *interaktionistiska rollen* och den *systemiska rollen*. Vi ska kort reda ut dessa begrepp och tillämpa dessa på lärare och elever i klassrummet.

Strukturella roller

Strukturella roller har, som namnet antyder, med strukturer att göra. I detta fall handlar det om organisationsstruktur. I det moderna, industriella, organisationsprojektet handlade det om att skapa en väl fungerande organisation med klara och tydliga roller och funktioner. Rollen, enligt det strukturella synsättet, är något som tilldelas den enskilde organisationsmedlemmen. Taylorismen bygger på att organisationens skapare har identifierat och klargjort vilka roller som behövs för att verksamheten ska fungera och vara effektiv. Tillverkning av exempelvis kylskåp kräver bl.a. pressare, monterare och lackerare. Detta är befattningar som måste bemannas med personer som ska kunna ikläda sig rollen som just pressare, monterare och lackerare. För att verksamheten ska fungera på ett bra sätt finns särskilda befattningsbeskrivningar för varje enskild roll. Det är således inte befattningshavaren som skapar sin egen roll utan det är rollen som avgör hur individens handlingar och agerande ska gestalta sig. På samma sätt kan man se på lärarens arbete; han eller hon ikläder sig lärarrollen.

Den som tar på sig en strukturell roll tilldelas vissa befogenheter och mandat. Till den strukturella lärarrollen hör exempelvis rätten att sätta betyg eller avge omdömen. När skollagsbetänkandet 2002 föreslog att endast utbildade lärare ska ha rätt att sätta betyg, var detta ett uttryck för att tydliggöra lärarrollen. Till den strukturella rollen hör också vissa skyldigheter. En präst eller psykolog är skyldig att iaktta sekretess. En polis är skyldig att ingripa mot brott. En matematiklärare är skyldig att

lära eleverna matematik. Strukturella roller är också förknippade med vissa rättigheter, som ibland kan vara mycket speciella. Till kirurgrollen hör, till skillnad från andra roller, rätten att sticka kniven i människor. Till lärarrollen hör rättigheten att påpeka felaktig språkanvändning hos elever. Detta är kopplat till den strukturella rollen. En "civil" lärare har inte rätt att tillrättvisa en affärsexpedit för felaktigt uttal. Rättigheten är således kopplat till den strukturella rollen och inte till personen.

Strukturella roller är avsedda att förenkla umgänget och göra tydligt hur uppgifter, ansvar och makt ska vara fördelat i en organisation eller på en arbetsplats. Rollen anger ansvar, position, makt och plats i hierarkin och betraktas därmed som en garant för ordning och stabilitet (Svensson, 1992).

Strukturella roller behöver naturligtvis inte vara för evigt fasta och låsta. Det sker exempelvis förhandlingar om nya befattningsbeskrivningar inom organisationer där man söker tydliggöra gränser mellan olika befattningshavare och där även skyldigheter och rättigheter kan tillkomma eller fråntagas en enskild roll. Förhandlingar kan leda till en ökad rolldifferentiering (Brown, 1992). Sådana förhandlingar är ofta förenade med starka känslor. När exempelvis avdelningsdirektörerna på en arbetsplats berövades rätten till garageplats skapade detta stor bitterhet. När samma befattningshavare fick rätt till del i sekreterare uppfattades det som en statushöjande förändring av rollen. Starka känslor har också varit förenade med tjänstefördelningar inom grundskolan där somliga lärare upplevt sig tvingade att undervisa i ämnen som de inte uppfattat tillhöra den strukturella ämneslärarrollen.

Den strukturella rollen och rollbeskrivningen (befattningsbeskrivningen) kan sägas vara organisationens sätt att kontrollera och styra verksamheten. Sådana roller kan emellertid också utgöra en trygghet för den enskilde eftersom de anger skyldigheter och rättigheter. Den enskilde befattningshavaren vet vad som hör till rollen och inte hör dit ("det här är inte mitt bord"). Individens vet också när arbetet är klart - dvs. när rollen eller uppgifterna som hör till rollen är uppfyllda.

Till den strukturella lärarrollen vid Andréskolan och Linnéskolan hör att låsa upp klassrumsdörren. Lärarna har också en arbetsledarroll som i båda klasserna används för att starta ett grupparbete.

Till elevrollen vid dessa två skolor hör att infinna sig vid klassrumsdörren strax före lektionen. Elever som bryter mot detta avviker således från den strukturella elevrollen och brukar avkrävas en förklaring eller ursäkt för detta. Rollbrotten har givits särskilda namn som "skolk" eller "för sen ankomst". Den strukturella elevrollen innebär också att göra de uppgifter som läraren påbjuder. Sexorna i Andréskolan har inga problem med att leva upp till den rollen. Eleverna på Linnéskolan är däremot något sämre på att uppfylla elevrollen. De börjar protestera och ifrågasätta den lydnad som anses vara förenad med den strukturella rollen. Läraren återför eleverna till ordningen genom att uppmana dem att "sluta tjafsas".

Även om det inte finns "befattningsbeskrivningar" finns ändå ett antal förväntade handlingar eller beteenden som är kopplade till elev- och lärarrollen. De flesta lärare och elever har lärt sig vad detta innebär och även insett dess styrande och trygghets-skapande funktion. Det är väl bekant att lärare som inte lever upp till den strukturella lärarrollen skapar stor ångest och förvirring hos eleverna, liksom att elever som inte lever upp till elevrollen kan skapa osäkerhet eller irritation hos läraren.

Interaktionistiska roller

Interaktionistiska roller är sådana roller som skapas i samband med människors interaktion och möten. Till skillnad från strukturella roller finns inga färdiga mönster eller beskrivningar av hur rollerna ska spelas. Det är i mötet med andra människor som vi tillsammans skapar roller och motroller (Mead, 1969). I samspelet, i ett mänskligt möte, sker ett sökande och en "förhandling" om vilka roller som ska upprätthållas. Det är således individerna som tillsammans skapar rollerna. Det är den ömsidiga förståelsen av ord och handlingar som styr samspelet

mellan individerna och deras roller. När Erik Axel Karlfeldt skrev om att "tala med bönder på bönders vis och med lärde män på latin" kan det ses som ett exempel på hur människor spelar olika roller beroende på den situation de befinner sig i och med vem de samspekar. Det finns med andra ord ingen färdig roll - det är i den sociala situationen och genom människornas samspel som rollerna skapas.

När två människor möts och fattar tycke för varandra finns inga färdiga roller. I olika försök, ofta trevande och osäkra, söker sig parterna fram till varsin roll i parrelationen. Det händer ofta att individer förvånas över sitt eget agerande, det egna rolltagandet och förhållningssätt gentemot den andra personen. Liksom att man kan förvånas över egenskaper hos motparten. Vad som har skett är att nya roller och nya förhållningssätt har "förhandlats" fram.

Rolltagande, enligt det interaktionistiska synsättet, är således situationsbundet och humörbundet. En felexpediering i en butik kan leda till gemensamma skratt och försonande kommentarer, lika väl som till anklagelser och höjda röster. För att förstå rolltagandet måste man alltså beakta hela det komplexa samspel som leder fram till olika positioner eller rolltagande.

De interaktionistiska rollerna handlar ofta om makt och underkastelse. I varje ny grupp sker en "förhandling" om maktpositioner, hackordning och inflytande. När ingen strukturell makthierarki finns så skapar deltagarna själva en sådan. I varje skolklass har eleverna genom interaktion och samspel skapat olika roller, grupperingar och makthierarkier. I lärares personalgrupper utvecklas också olika roller som en följd av det dagliga umgänget.

De flesta lärare och elever har kommit i kontakt med det destruktiva rolltagande som kommer till uttryck i mobbning. Mobbning är ett bra, men trist, exempel på interaktionistiskt rolltagande. I det sociala samspelet har roller som hackkycklingar, översittare och medlöpare utformats. Denna rollfördelning är en funktion av den rådande situationen och samspelet i grup-

pen. I mobbningsarbete har skolans vuxna prövat olika strategier för att komma tillrätta med företeelsen. Mobbningsplaner med ansvarsfördelning på olika befattningshavare samt kamratsödjare är en strategi som bygger på ett strukturellt rolltänkande. Genom tilldelade roller och tydliga befattningsbeskrivningar avser man lösa problemet. Erfarenheterna är blandade, men också med lyckade resultat. Andra åtgärder som vidtagits är att flytta mobbarna eller de mobbade till en annan skola. Detta kan tolkas som ett uttryck för ett interaktionistiskt rolltänkande. Eftersom rollerna utvecklats i interaktion menar man att rollerna kan elimineras genom att avbryta interaktionen. Ett annat sätt som också bygger på ett interaktionistiskt synsätt är att de vuxna intervenerar i rollspelet, dvs. ingriper. Fors (1995) har visat att när lärare och föräldrar benämner och uppmärksammar barnens beteende, dvs. när de vuxna börjar delta i rollspelet kan en förändring av roller och mobbningsbeteende inträda.

De interaktionistiska rollerna kan sägas vara de involverade aktörernas sätt att försöka få kontroll över och styra verksamheten. Det innebär också en trygghet för de inblandade att ha maktrelationer och rangordning utredda. Behovet av trygghet kan innebära att deltagare även accepterar mindre klädsamma roller. Även det svarta fåret eller den stökige eleven har fått en egen roll och en plats i det sociala samspelet.

Om vi återvänder till de två skolklasserna kan vi konstatera att det pågår en intensiv interaktion mellan eleverna medan de väntar på sina lärare. Det är högst troligt att det pågår förhandlingar och omförhandlingar om olika roller bland eleverna. Den mer skämtsamma stämningen bland Andrékolans elever kan tyda på att makthierarkierna är utredda och etablerade. De skämtsamma glåporden tjänar endast som en markering eller bekräftelse på vem eller vilka som har rätt att utöva makt. Den mer tumultartade situationen i Linnékolans korridorer kan tyda på att maktkamp och förhandlingar om roller och positioner pågår för fullt.

Lärarna och eleverna i Linnéskolans klass hamnar i interaktionistiska rollförhandlingar vid flera tillfällen. Eleverna försöker förhandla om vilket ämne som gäller för lektionen, de försöker också omförhandla arbetsuppgiften som innebär att göra provfrågor. I båda fallen "vinner" dock läraren förhandlingarna genom att ikläda sig den strukturella rollen som arbetsledare. Dessa två exempel handlar om kollektiva förhandlingar. De interaktionistiska rollerna utvecklas ofta i mycket tätare interaktioner. De enskilda eleverna förhandlar ständigt i samspel med läraren om sin och lärarens roll. Läraren får olika roller för olika elever exempelvis som stödjare, kontrollör, bevakare, skämtare, beskyddare etc. Eleverna "förhandlar" sig till roller som hjälplös, obstinat, känslig, trögtänkt etc. Detta är roller som hela tiden kan förändras och revideras, men som i varje ögonblick påverkar former och innehåll i samspelet.

Systemiska roller

Ett tredje sätt att förstå rolltagande i skolan är att betrakta skolan som ett organiskt system där individer, uppgifter och funktioner är ömsesidigt kopplade till varandra. Skolan kan ses som ett system där olika roller anförtros till individer och grupper. Det viktigaste är inte hur arbetet utförs utan att det utförs. Medan strukturella roller har sin grund i regelstyrda organisationer, kan man säga att systemiska roller är ändamålsenliga i mål- och uppgiftsstyrda organisationer. Medan nyckelbegreppet i strukturell rollteori är *position* handlar det om *funktion* i systemisk teori (Guvå, 2001). Något förenklat kan man säga att en organisation byggd på en strukturell syn på roller och befattningar kan fungera om var och en utför sina uppgifter enligt instruktion, vilket kan ske utan samarbete med övriga medarbetare (jfr Taylorism). Naturligtvis kan en kugge i det löpande bandet stoppa upp de övriga, men när allt fungerar behöver de olika deltagarna inte ha någon kontakt eller överlägga med varandra. Rolltagande i ett systemiskt perspektiv innebär att alla är beroende av varandra. Handlingar och åtgärder vidtagna av en person får direkta konsekvenser för de övriga i organisationen som måste reagera och handla därefter.

Bollsporter bygger på ett systemiskt rolltagande. Laget har en gemensam uppgift som går ut på att göra så många mål som möjligt. Även om spelarna har olika positioner (målvakt, försvar, anfall) innebär det inte att de är låsta till vissa handlingar och beteenden. Beroende på hur en enskild spelare agerar svarar de övriga med att möta, täcka upp, rycka in eller backa tillbaka. Spelets idé bygger på att individen ser sin uppgift i relation till lagets gemensamma uppgift (att vinna matchen). Det räcker då inte med att var och en koncentrerar sig på sin egen insats, utan man måste också vara uppmärksam och anpassa sig till de övrigas handlingar. Rolltagande enligt systemisk modell innebär och förutsätter således samarbete.

När skolan i slutet av 1980-talet försökte införa arbetslag och arbetsenheter i grundskolan var detta ett uttryck för ett systemiskt rollteori. Tanken var att skapa arbetslag som liksom ett sportteam skulle dra upp riktlinjer för ett effektivt lagarbete med syfte att nå det gemensamma målet att ge eleverna kunskap och social fostran, dvs. att skapa ett bra "spelsystem". Erfarenheterna visade emellertid att tiden inte var mogen för ett sådant tankesätt. Skolans personal var fostrade i ett strukturalistiskt synsätt där man slog vakt om individuella roller och avgränsade arbetsuppgifter. Det fanns åtskilliga arbetslag som inte visste vad man skulle göra. Man efterlyste nedskrivna instruktioner och tydliga arbetsuppgifter (jfr befattningsbeskrivningar). Man efterfrågade strukturella roller när uppgiften var att utveckla systemiska roller.

Försöket att införa arbetsenheter i skolan var dåligt tajmat. Dels var de strukturalistiska rolltänkandet starkt, dels kom reformförsöket att sammanfalla med ökade besparingar. Det senare påverkade personalens arbetsglädje. Besparingar borde i och för sig ha varit ett skäl till att anamma ett systemiskt arbetssätt. Lagets uppgift skulle ha kunnat formuleras som att med minskade resurser bibehålla kvalitet med avseende på elevernas kunskaper och fostran. De ekonomiska villkoren i början av 2000-talet är inte bättre än de på 1980-talet. Däremot har personalen själv på många håll medverkat till att organisera sig i team för att gemensamt bättre kunna nå uppsatta mål.

Ett systemiskt arbetssätt gynnar inte enbart ett rationellt och målinriktat arbete utan hjälper också gruppen att hantera mer emotionella och ofta till synes irrationella behov som uppstår i grupper. Jag har i andra sammanhang (Granström, 1986, 2000) visat hur grupper kan hjälpa medlemmarna att hantera yttre och inre hot genom olika omedvetna manövrar. När uppgifterna blir alltför betungande eller hotande kan gruppen gemensamt, men tillfälligtvis, fly från ansvar genom skämt, utvecklingar och dagdrömmeri. Gruppen kan också tillfälligtvis och gemensamt överlämna ansvar och beslut till någon annan (exempelvis rektor). Detta brukar kallas beroendebeteende och kan ses som ett uttryck för strukturellt tänkande; man hoppas att det ska finnas någon auktoritet som kan besluta åt gruppen, någon som har svaren, vet reglerna och kan ge instruktion. Ett tredje sätt att hantera hot och ångest försakade av arbetets utmaningar är att ge sig på en "fiende" som får klä skott för lagets svårigheter (kamp). Syndabock kan vara rektor, skolpolitiker, eleverna, föräldrarna, TV, dataspel etc. Även om detta kan synas vara irrationellt fungerar flykt, beroende och kamp i rimliga proportioner som överlevnadsstrategier och hjälper gruppen att på sikt arbeta målinriktat. Det ska sägas att dessa omedvetna processer uppträder i alla typer av organisationer och rolltagande. Beroende utvecklas lätt i relation till strukturella roller ("hur gör man?") medan kamp är vanlig i interaktionistiskt rolltagande (strider om makt och position).

De systemiska rollerna kan sägas vara organisationens och medlemmarnas sätt att samordna och målstyra verksamheten. Genom att träna upp samspel och lyhördhet kan rollerna snabbt anpassas och förändras till uppkomna behov. En systemisk verksamhet ger också utrymme för trygghetsskapande kollektiva processer där gruppen tillsammans hanterar upplevda hot och uppkommen ångest.

Lärarna på André- och Linnéskolan arrangerar en situation som, vare sig de är medvetna om det eller ej, förutsätter att eleverna utvecklar systemiska roller. De grupparbeten som lärarna arrangerar innebär en uppgiftsinriktad lagaktivitet, där det är deltagarnas funktion och inte position som är av betydelse. För att gruppen ska lösa sin uppgift behöver vissa funktioner uppfyl-

las. Det småprat som utbryter bland eleverna på Linnéskolan handlar om vilken uppgift som gruppen har, hur den ska lösas och vilka insatser som förväntas av deltagarna. Man talar naturligtvis inte om roller, men vad som sker är att uppgiftens art och elevernas egenskaper ger upphov till systemiska roller vars funktion är att lösa uppgiften. Lagspelet tar sin början.

Tre rollbegrepp - tre olika tyngdpunkter

Tre olika rollbegrepp har här beskrivits och exemplifierats. Senare i detta kapitel kommer lokalt utvecklingsarbete att relateras till de tre varianterna. Skolutveckling handlar i hög grad om att förändra roller och rollfördelning. Ingen förändring är möjlig utan att roller och gränser förändras.

Som framgått tidigare har individerna olika relationer till varandra och till arbetsuppgifterna beroende på vilket rollbegrepp som används. Det vore emellertid fel att påstå att man i en organisation väljer ett speciellt rollbegrepp och sedan utformar organisationen efter detta. Förhållandet är snarare det motsatta; olika typer av organisationer ger upphov till olika typer av roller. Men inte heller detta påstående är riktigt. Som läsaren säkert uppmärksammat förekommer de tre rollbegreppen eller synsätten sida vid sida i skolan som organisation och även på varje enskild arbetsplats. Även om olika exempel redan presenterats kommer här ytterligare tre exempel. De är alla hämtade från samma innehållsliga område, nämligen etiskt förhållnings-sätt.

Strukturell roll

Lärarnas fackliga organisationer har enats om en gemensam etisk kod för läraryrket. I de etiska reglerna anges vilket förhållningssätt som är förenligt med lärarrollen. I detta fall är det inte arbetsgivaren, dvs. den ansvarige för organisationen, som fastställt reglerna utan lärarna själva. Det kan tolkas som att reglerna svarar mot ett behov av att tydliggöra lärarrollen, liksom att öka dess status. De etiska riktlinjerna kan sägas ha samma funk-

tion som en befattningsbeskrivning, dvs. att ange skyldigheter och rättigheter som är förenade med yrkesrollen.

Interaktionistisk roll

En lärare passerar skolgården och hör en pojke kalla en flicka för hora. Läraren fångar upp de båda eleverna i ett samtal. I samtalet klargör pojken vad han menar med att kalla flickan för hora. Flickan berättar hur hon uppfattar det. Läraren redogör för sin inställning. Under samtalets gång utvecklas tre olika roller: pojken får rollen som anklagad, läraren som åklagare och flickan som offer. Ett annat samspel hade måhända utvecklat andra roller. Utifrån det tänkta fallet ovan är sannolikheten stor att de startar samspelet från de framväxta rollerna nästa gång när två av dem möts. Försättningen kan dock bli annorlunda beroende på situation och interaktion. Flickan och pojken kan t.o.m. bli ett par.

Systemisk roll

Lärarna i ett arbetslag har uppmärksammat att några pojkar kallar flickorna för horor. En lärare berättar att han sagt till eleverna att om detta upprepas ska han se till att aktuella elever får kvarsittning. De övriga lärarna påpekar att man inte använder sig av kvarsittning eller hot. Frågan som därefter diskuteras är hur man ska hantera det uttalade hotet, men framförallt hur man ska förhålla sig till eventuellt fortsatta invektiv riktade mot flickorna. Läraren i svenska får i uppgift att med eleverna reda ut, språkligt och innehållsmässigt, betydelsen i ord som används. Klassföreståndarna ska på klassråd tid ta upp frågan om språkbruk och kränkningar. Exemplet visar hur laget får täcka upp ett misstag som en lagmedlem gjort samt hur de tillsammans kan agera för att uppnå målet om ett språkbruk som inte skändar eller kränker andra.

Som framgår av exemplet utvecklas de systemiska rollerna med inslag av både interaktion och med hänsyn till organisationens struktur (svensklärare och klassföreståndare). De roller som utvecklats är emellertid resultatet av ett samspel mellan upp-

komna behov och individernas kompetens. Det skulle exempelvis lika gärna kunnat vara SO-läraren som får uppgiften (rollen) att reda ut innebörden i de olämpliga orden.

För att tydliggöra skillnaden mellan de tre rollbegreppen kan man lyfta fram de olika nyckelbegrepp och fokus som kännetecknar de tre varianterna. Tabell 1 bygger på en jämförelse som är hämtad från Guvå, 2001.

TABELL 1. Skillnader i olika rollbegrepp (bearbetning av Guvå, 2001)

ROLLBEGREPP	NYCKELORD	FOKUS
Strukturell	Position	Individ och organisationens struktur
Interaktionistisk	Situation	Individer i en social situation
Systemisk	Funktion	Individer och deras uppgifter i en målstyrd organisation

Guvå påpekar att en strukturell roll är något man tilldelas, den interaktionistiska rollen skapas i den enskilda situationen. Systemiska roller skapas också i situationen, men är relaterade till den gemensamma uppgiften.

Utveckling och förändring av lärares och elevers roller i klassrummet

Den socialpsykologiska forskningen har givit oss ett antal olika rollbegrepp. Frågan är vad denna kunskap kan ha för betydelse för verksamheten i skolan och då i synnerhet i klassrummet. På vilket sätt medverkar, utvecklar och påverkar elevernas och lärarens roller av struktur, interaktion och system? I detta avsnitt kommer de tre rollbegreppen att belysas med utgångspunkt från

hur lärare kan påverka och förändra sitt eget och elevernas rolltagande i klassrummet. Syftet med sådana interventioner ska i så fall vara att förbättra villkoren för elevernas lärande och sociala fostran.

Förändring av elevernas och lärarens strukturella roller

Syftet med strukturella roller är att ange vad som ingår i en formell position, detta för att skapa säkerhet och trygghet hos individerna. Så länge de olika deltagarna spelar sina roller fungerar allt väl, men så fort någon inte uppfyller de strukturella kraven uppstår problem. Till lärarens strukturella roll hör att lära ut, om läraren inte gör detta uppstår förvirring. Till elevrollen hör att lära in. En elev som inte gör detta uppfyller inte rollförväntningarna och uppfattas då som avvikande. Detta gäller också elever som uppträder störande, frånvarande eller tiggande. Även om det inte finns nedskrivna befattningsbeskrivningar för lärare och elever finns ändå någon underförstådd konsensus om detta. Erfarenheterna från undervisning vid §12-hem är att ungdomarna fungerar som bäst i skolsituationen. De vilna ungdomarna får där gå in i en strukturell roll - i en position som elev. Denna roll innebär att inordna sig i en struktur med gränser och ramar som ofta saknas i deras familje- och fritidssituation.

Det finns skäl för elever, föräldrar och lärare i en skolklass att uppmärksamma de regler, gränser och roller som ska gälla för medlemskap i klassen.

Läraren har en dubbel funktion i sin strukturella roll. Läraren ska dels vara kunskapsförmedlare och lära ut kunskaper och färdigheter, dels vara arbetsledare, dvs. arrangera och leda elevernas arbete med att lära kunskaper och färdigheter. Det mycket specifika med lärarrollen är att läraren möter eleverna i en kollektiv situation. Andra professionella grupper, såsom läkare, psykologer eller advokater möter vanligtvis en enskild individ medan läraren ställs inför en heterogen grupp individer. Denna

situation är naturligtvis förenad med speciella svårigheter. Den ger exempelvis problem för läraren att bete sig etiskt riktigt mot varje enskild elev. Att värna den enskilda elevens intresse när ett tjugotal andra elever har egna och kanske helt disparata behov kan bli mycket svårt (Colnerud, 1995). Vilka elevers behov ska tillgodoses först, vilka ska tvingas vänta och vilka behov ska läraren överhuvudtaget befatta sig med? Genom det kollektiva mötet med eleverna kommer de enskilda behoven många gånger att ställas i bakgrunden. Det beroendeförhållande som finns mellan elev och lärare blir inte lika tydligt i en grupp som i en enskild relation. Under vissa skeenden i klassen uppfattas sannolikt inte heller denna som sammansatt av enskilda individer utan endast som en grupp. Freud (1913; 1921) har beskrivit hur ett primitivt grupp beteende "förvandlar" ledaren till en idealiserad och omnipotent fader som för deltagarna representerar både onda och goda egenskaper. Under sådana faser av en grupps tillvaro avidentifieras deltagarna också i ledarens egen föreställning. Elevernas kollektiva beroendesituation och uppträdande som en homogen massa ger dem en skenbar styrka. Trots detta är de ytterst sårbara och risken att bli kränkt är minst lika stor i en kollektiv situation som i en enskild relation till läraren. I det läget är det viktigt att läraren kan upprätthålla en strukturell och professionell roll.

De gruppenomen och det interaktionistiska rolltagande som sker, gör att läraren kan känna sig utlämnad till eleverna eller rent av känna sig utsatt för dem. Det finns en stor risk att läraren glömmer eller lämnar sin roll som yrkesmässig lärare och istället agerar som privatperson, dvs. helt överger den strukturella rollen. Risken att bortse från den makt som den strukturella rollen ger läraren blir då stor. Den formella relationen innebär att läraren är yrkesmänniska och eleverna befinner sig i ett beroendeförhållande till läraren. Den strukturella lärarrollen innebär skyldigheter att ange spelreglerna i klassrummet och att vara den som markerar vad som är tillåtet och förbjudet. De kollektiva processerna gör emellertid att situationen ofta blir svår att överblicka, vilket i sin tur leder till att läraren inte ingriper där hon borde eller ingriper på "fel" ställen och på "fel" sätt.

En viktig del i lärares utvecklingsarbete är att klargöra de ramar och gränser som gäller för arbetet i klassrummet. Det innebär också att klargöra rättigheter och skyldigheter i elevroll och lärarroll. Det är omöjligt att reglera all samvaro i rollbeskrivningar (befattningsbeskrivningar) men vissa grundläggande överenskommelser är möjliga att göra där roller, motroller och gränser anges. Det kan exempelvis få utformningen av en förteckning över vad som ingår i lärarroll och elevroll (se exempel nedan).

TABELL 2. Exempel på formuleringar i "befattningsbeskrivning" för lärare och elever i klassrumsarbete

TILL LÄRARROLLEN HÖR:	TILL ELEVROLLEN HÖR:
Att komma i tid till lektionerna	Att komma i tid till lektionerna
Att vara förberedd till lektionerna	Att ha arbetat med hemuppgifterna
Att hjälpa alla elever	Att säga till när man behöver hjälp
Att hjälpa vissa elever mer	Att hjälpa kamrater som behöver hjälp etc.

Det handlar i detta fall inte om att formulera ordningsregler - ofta förskönande som "trivselregler". I den mån man väljer att arbeta med att synliggöra de strukturella rollerna gäller det att koppla roller och motroller till varandra. Att uppmärksamma roller och gränser kan ha flera funktioner. Det kan ha en definierande funktion som innebär att skilja ut vad som hör till skolarbetet och inte hör dit. Det kan ha en strukturerande funktion genom att ge form åt arbetet. Gränser och rollpreciseringar kan också ha en processreglerande funktion genom att reglera lärarens och elevernas utbyte av varandra. Oklara gränser skapar ofta rollförvirring och otrivsel.

Detta resonemang innebär inte en rekommendation om att inta en auktoritär lärarroll. Det är viktigt att påpeka att ett tydligt ledarskap inte är detsamma som ett auktoritärt sådant. Ett demokratiskt ledarskap kräver också tydlighet. Demokrati är i själva verket omöjligt att genomföra utan tydliga gränser och ramar.

Arbete med interaktionistiska roller

I en undersökning om offentlig och privat kommunikation i klassrummet (Granström & Einarsson, 1995) framkom att det inte självklart är läraren som dominerar den språkliga interaktionen och har kontroll över inläringen i klassrummet. Den offentliga kommunikationen utgörs av lärares och elevers interaktion, medan den privata eller icke-offentliga är den som sker mellan eleverna. Undersökningen visar att elevernas språkliga samspel försiggår samtidigt eller vid sidan om det påbjudna arbetet eller samtidigt som läraren undervisar. I det senare fallet utgör lärarens föreläsning i vissa fall enbart en sorts ljudkulis till elevernas privata aktiviteter. Studien visar att den privata interaktionen är omfattande även när läraren är närvarande och resultaten ger skäl att anta att det finns implicita regler för denna icke-offentliga kommunikation. Det framkom bl.a. att de underförstådda normerna för det inbördes umgänget i klassrummet föreskrev att dominerande elever (ledargestalter) hade rätt att vara negativa och nedlåtande i sina kontakter med kamraterna men att de trots detta bemöttes med uppsmuntran och uppskattning från både kamrater och lärare. Dominerande elever har rätt att ignorera initiativ och avsluta (klippa av) samtal i en annan omfattning än vad som tillåts övriga elever. Sådana aspekter på interaktionen i klassrummet ger anledning att anta att vissa elever ständigt och omärkligt får träning i rollen att underkasta sig ledare och auktoriteter och att de därigenom inövar en förmåga att ta emot avspisningar och negativa utfall från ledargestalter. Dominerande elever, å andra sidan, får återkommande träning i rollen som överlägsen och förtryckande. På samma sätt pågår också en intensiv inläring av roller, rättigheter eller skyldigheter som är förknippade med kön, social bakgrund, fysisk förmåga etc (jfr Öhrn, 1990).

Vi kan anta att skolan och lektionerna erbjuder mycket effektiva inläringstillfällen över vilka läraren har liten kontroll. Det gamla talesättet att vi lär för livet och inte för skolan får i detta sammanhang en speciell betydelse. Vissa elever förbereds och tränas redan i skolan för att i vuxen ålder kunna underkasta sig, medan andra elever får lära sig att dominera över andra.

Den refererade studien visar hur roller och maktrelationer i en klass kan utvecklas. Forskningen har också visat hur personer med makt, i grupper utanför skolan, utövar mer kontroll över gruppens aktiviteter, är mer omtyckta och får mer aktningsfulla reaktioner från omgivningen. Detta tycks stämma med de processer som utvecklas i klassrummet. Många forskare har ägnat sig åt att beskriva och förklara hur makt utvecklas och upprätthålls i grupper. En teori (Cook & Emerson, 1987) säger att en persons makt över en annan beror på i vilken grad den senare är beroende av de belöningar som den förre har tillgång till. Värdet av dessa belöningar är emellertid beroende av i vilken utsträckning samma typ av belöningar finns utanför relationen. Enligt denna teori skulle lärarens makt över eleverna vara beroende av i vilken utsträckning läraren besitter resurser som eleverna är intresserade av och som inte finns utanför klassrummet. Samma skulle då gälla de dominerande elevernas makt över kamraterna eller över läraren. Även om en sådan maktmodell kan förfalla något förenklad kan analyser och reflektioner över klassrumsförhållanden med utgångspunkt från begrepp som belöningar och tillgång till belönande resurser ge ökad kunskap om livsvillkoren i klassrummet för elever och lärare.

Hur kan man då förändra eller öka sin förståelse för interaktionistiskt rolltagande i en klass? Jag ska här peka på två konkreta exempel som för många lärare är beprövade och välbekanta. De visar emellertid på två viktiga principer för förändringsarbete. Den första handlar om att skapa planerade möten mellan elever, det andra handlar om att öka förståelsen och känsligheten för det egna beteendet och de egna reaktionerna i samspelet med eleverna. Båda aktiviteterna syftar till att bättre utnyttja de positiva krafter som processerna i det interaktionistiska rolltagandet kan skapa, dvs. lärande, växande och identitets-skapande. Det handlar också om att undvika de destruktiva krafter som kan uppstå, exempelvis mobbning, förtryck och maktkamp. Det är viktigt att påpeka att de båda exemplen som här följer är just exempel. Det finns naturligtvis många andra sätt att skapa planerade möten mellan elever och flera sätt att skaffa sig själv insikt om gruppprocesser och dynamik i klassrummet.

Planerade möten mellan elever

Forskningen (Granström & Einarsson, 1995) har visat att 90 % av elevernas interaktion med varandra under lektioner sker med den eller de elever som sitter närmast intill ("bänkkamraterna"). Med tanke på den intensiva interaktion som utspelas dem emellan pågår en ständig påverkan, fostran och identitetsskapande lektion efter lektion. Läraren har som arbetsledare stora möjligheter att påverka elevernas interaktionistiska rollskapande.

Övervägda beslut om hur eleverna placeras i klassrummet skapar mycket bestämda påverkansmöjligheter. Genom att placera pojkar och flickor var för sig eller blandat skapar olika interaktionsmönster. Genom att läraren låter eleverna placera sig fritt i klassrummet kan han eller hon medverka till att befästa makt- och dominansstrukturer i klassen. Det som kan ses som ett utslag för demokrati och medinflytande kan i själva verket innebära att man släpper loss destruktiva krafter såsom maktutövande, marginalisering och stämpling. I studien rörande dominans och underkastelse i klassrummet (Granström, 1990) visade det sig att det var de dominerande och förtryckande pojkarna som i hög grad "bestämde" klassrumsplaceringen. Lärarna accepterade detta och medverkade på så sätt omedvetet till det makt- och förtryckarspel som utvecklades i klassrummet.

Placeringen i klassrummet eller sammansättningen vid parövningar och grupparbeten kan ha en mycket stor betydelse för de processer som utvecklas bland eleverna. Att placera svaga elever i särskilda grupper, vare sig detta sker i eller utanför klassrummet, har visat sig ha stigmatiserande effekter som påverkar elevernas rolltagande och självuppfattning både på kort och på lång sikt.

Att ingripa och styra elevernas möten kan uppfattas som odemokratiskt, manipulativt och auktoritärt. Det kan också ses som uttryck för en professionell omsorg om eleverna och ett medvetet sätt att skapa så gynnsamma möten och interaktioner mellan eleverna som möjligt. Att placera en svag elev tillsammans med en duktig elev innebär inte enbart vinster för den hjälpbehövande. Det ger också tillfällen för den mer gynnade att utveckla altruistiska sidor hos sig själv.

Det är omöjligt att i en sådan här text rekommendera vissa bestämda typer av placeringar i klassrummet, det handlar nämligen om att utifrån situation och elevgrupp skapa medvetna och övervägda möten mellan eleverna. Det är emellertid viktigt att visa på de möjligheter som läraren har att med enkla åtgärder påverka elevernas interaktion.

Öka förståelsen för gruppprocesser och sin egen del i dessa

Jag har tidigare visat hur lärare i sin utsatta situation med en grupp elever lätt kan dras med i destruktiva gruppprocesser, lämna sin professionella roll och istället gå in i interaktion med eleverna som en privatperson. En viktig del i skolans utvecklingsarbete är därför att ge lärare möjlighet att bearbeta och reflektera över sin roll och relation till eleverna. Den möjlighet till handledning som finns att tillgå för verksam vård- och behandlingspersonal saknas i stor omfattning för skolans lärare. Under senare år har emellertid önskemål om professionell handledning kommit från allt fler arbetslag i skolan. Den handledning som efterfrågas är grupphandledning för att utveckla en integrerad yrkesskicklighet och ge möjlighet att se och förstå sin egen roll i det interaktionistiska rollspelet i klassrummet. Deltagarna ges genom handledningen möjlighet till reflektioner som hjälper dem att göra viktiga kopplingar mellan sin akademiska kunskap och den praktiska verksamheten liksom de interpersonella processerna i klassrummet.

Grupphandledning innebär att en grupp lärare från samma arbetslag eller i blandade grupper under ledning av en extern handledare, får möjlighet att språkliggöra sina upplevelser från vardagsarbetet. Detta språkliggörande av vardagen kan ses som ett viktigt led i utvecklandet av ett yrkesspråk för lärare (jfr Colnerud & Granström, 2002).

Syftet med grupphandledning kan beskrivas som färdighetsutveckling. Det innebär att handledningen ska vara ett forum för deltagarna att ventilera problem och frågor som de möter i sin vardag. Genom att formulera, verbalisera och problematisera

vardagsarbetet ges deltagarna möjlighet att utveckla det gemensamma yrkesspråket. Detta kan på sikt leda till en mer integrerad yrkesskicklighet. Det förutsätter en process där yrkesutövarna integrerar teorier, intuition och praktiska vardagsupplevelser och på så sätt utvecklar kompetens och känslighet för de interaktiva processerna i klassrummet. En sådan utveckling behöver lång tid, men grupphandledning under kortare tid kan även innehålla inslag av detta.

I en studie av grupphandledning med lärare beskriver Näslund (2003) hur lärare får möjlighet till utveckling inom de områden de själva identifierar som problemområden eller svåra att hantera i vardagsarbetet. Handledaren, i detta fall en erfaren skolpsykolog, följde gruppdeltagarnas val av innehåll, men påverkade genom sina tolkningar och frågor deltagarnas möjlighet att reflektera över den egna situationen och elevernas reaktioner på lärarens och kamraternas agerande. Det kom i många fall att handla om att försöka förstå processerna runt bildandet av interaktionella roller i klassrummet. Ett enkelt exempel på detta kan tjäna som illustration. När en lärare tog upp frågan om att en viss klass på skolan hade "usel disciplin" kom det efterföljande samtalet att handla om hur han själv hanterade klassen och vad han uppfattade sig ha svårigheter med, i stället för att i första hand handla om klassen och eleverna. Handledaren uppmärksammade således den roll läraren kom att spela i klassrumsinteraktionen. Eftersom detta rollskapande är en ömsesidig process måste man beskriva och tolka både elevernas och lärarens agerande.

Innehållet i de undersökta handledargrupperna kretsade ofta kring lärarens relation till enskilda elever, t.ex. barn med inlärningssvårigheter, upproriska elever, elever som inte läraren tycker om, elever som har obegränsade behov av läraren etc. Andra problem rörde grupper av elever, exempelvis stämningen eller stilen i en klass. Samtalen handlade också om svårigheter att organisera samarbetet i personalgruppen så att ett konstruktivt samarbete kunde ske. Som synes handlar många av samtalsämnena om det interaktioniska samspelet och rolltagandet i skolan. Denna möjlighet till *reflection on action* som ingår som en

del av arbetsvillkoren för de flesta människovårdande yrken betraktas fortfarande som en lyx för många lärare. Eftersom läraryrket är minst lika utsatt som yrken som psykologer, mentalskötare och terapeuter borde det vara en självskriven rättighet att återkommande få delta i professionell grupphandledning. I synnerhet som erfarenheterna visar att detta kan leda till en ökad känslighet och säkerhet i att hantera det interaktionistiska samspellet i såväl klassrum som personalrum.

Att arbeta med systemiska roller

Studier (Stukát, 1970; Granström & Einarsson, 1995; Granström, 2003) visar att andelen av lektionstiden som ägnas åt grupparbete har minskat under den tid som grundskolan funnits. Detta kan tyckas vara en något märklig utveckling eftersom trenden inom samhället i övrigt har varit den motsatta. Från att arbetsplatser tidigare dominerats av ensamarbete är det numera allt vanligare med gruppbaseade organisationer, exempelvis i form av vårdlag, produktionsenheter, team och även lärarlag, dvs. ett teamwork som bygger på enheter med ansvar för processer och produkter (Nordquist, 2002). Grupparbete i skolan skulle därför kunna sägas vara en viktig träning inför ett framtida arbetsliv. Eftersom grupparbete dessutom är en utmärkt form för att lära in nya kunskaper och färdigheter finns tunga skäl för att öka dess omfattning i skolan. I grupparbetet får eleverna en träning i att utveckla systemiska roller som innebär samarbete för att lösa gemensamma problem eller nå uppsatta mål.

Lärare har ofta varit skeptiska till grupparbete som pedagogisk metod (Sjödén, 1991; Stymne 1992). Man uppfattar det inte alltid som ett lätt och självklart sätt för barn att arbeta. Det är riktigt att det finns många fallgropar eller svårigheter med grupparbete i skolan. Granström & Einarsson (1995) har identifierat några kritiska punkter eller viktiga faktorer för ett gott samarbete i grupp. Bland dessa kan nämnas vikten av att ge tydliga uppgifter. Om eleverna är osäkra vad arbetet går ut på kan de lätt låta irritationen rikta sig mot kamraterna. Eleverna måste få

träning i att gruppjobba, det är en missuppfattning att tro att förmågan att gruppjobba är medfödd. För det tredje måste man se till att grupparbetet verkligen kräver samarbete. Många av skolans grupparbeten är sådana att de i själva verket innebär individuellt arbete där deltagarnas resultat endast häftas ihop till en gemensam produkt. Ytterligare en viktig aspekt är att läraren kan hantera de grupprocesser som alltid uppstår när människor ska arbeta tillsammans. Slutligen är det viktigt att beakta tidsaspekten, dvs. att ge eleverna rimlig tid för arbetet så att de slipper avbryta sig just när de kommit igång med arbetet.

Det är som synes en krävande uppgift att organisera väl fungerande grupparbeten, det kräver både kunskap och organisationsförmåga hos läraren. Detta kan kanske vara en av orsakerna till att grupparbete förekommer i så liten omfattning i skolan. Emellertid kan relativt begränsade insatser skapa goda villkor för ett systemiskt samarbete där eleverna får träna och utveckla konstruktiva samarbetsroller.

Ett exempel på ett pedagogiskt förnyelsearbete vars syfte var att öka såväl effektivitet som produktivitet i elevernas grupparbete beskrivs här kortfattat. Det rör sig om en australiensisk skola (Ashman & Gillies, 1997) där man genom att träna eleverna för grupparbete avsåg att öka deras förmåga att utnyttja gruppens potentialer. En sorts coaching inför ett systemiskt rolltagande i grupparbetet. Förändringsarbetet var enkelt och tidsekoniskt. Eleverna fick en genomgång under två lektioner om hur man arbetar i en grupp. Det handlade om individernas uppgifter och beteenden i relation till lagets gemensamma uppgift. Träningen avsåg således två aspekter. Den ena handlade om hur man tar sig an uppgiften. I detta avseende informerades eleverna om hur man kan bryta ner uppgiften i olika delmål, hur man för anteckningar och gör sammanställningar liksom hur man kan fördela uppgifter mellan medlemmar och över tid. Den delen av genomgången gick således ut på att göra eleverna uppmärksamma på uppgiften och sättet att arbeta. För att använda en sportmetafor kan man säga att det handlade om att komma överens om ett spelsystem. Den andra delen av den genomgång som eleverna fick handlade om hur elevernas förhållningssätt och beteende kan påverka arbetet. Eleverna fick lära sig hur

man kan lyssna aktivt på varandra. Man ägnade uppmärksamhet åt vikten av att formulera idéer och förslag så tydligt så att alla förstår. Eleverna fick lära sig att ge konstruktiv kritik, använda samarbetsstrategier och hur man fattar demokratiska beslut. De fick också träning i att klargöra och stå för sina åsikter men också att lyssna på andras åsikter. Den andra delen handlade således om hur man förhåller sig till varandra i ett grupparbete. Det var två viktiga ingredienser i grupparbete som avhandlades, ändå rörde det sig om en begränsad intervention på två timmar. För att undersöka om insatsen kan ha påverkat arbetet och det systemiska rolltagandet följde man noga de tränade grupperna och jämförde med elevgrupper som inte fått motsvarande träning. Detta gjordes med hjälp av videoinspelade observationer av elevernas arbete, eleverna fick också själva bedöma utbytet av grupparbetet liksom att man lät lärarna bedöma deras arbete och produkter. Resultatet av träningen blev frapperande.

Oberoende observatörer som studerade videobanden konstaterade att de tränade grupperna var mer uppgiftsinriktade, vilket innebar att de visade att de förstått uppgiften, de var aktivt engagerade, de samarbetade och höll sig i högre grad till uppgiften. Observatörerna såg också skillnader i gruppernas kommunikation. Deltagarna i de tränade grupperna lyssnade mer på varandra och hade ögonkontakt med den som talade. De sökte stöd för sina idéer hos andra men lyssnade också och utvecklade andras idéer. Man konstaterade också att deltagarengagemanget var större i de tränade grupperna, vilket innebar att dessa elever arbetade välorganiserat och med lyhördhet för övriga gruppmedlemmar. En intressant iakttagelse var att de tränade grupperna i större utsträckning använde ett inkluderande språkbruk, dvs. de använde "vi" och "oss" när de talade. De otränade grupperna talade i jagtermer, dvs. "jag" och "mej" (exkluderande språkbruk).

Elevernas egna reaktioner bekräftade observatörernas iakttagelser. Eleverna upplevde att kommunikationen fungerade bra, man kunde tala utan att bli avbruten, man delade åsikter. Man var mycket mer nöjd med organisation och beslutsfattande än de otränade grupperna. Lärarna som bedömde deras arbeten

konstaterade att de tränade grupperna över tid utvecklade sina arbeten från att inledningsvis mer ha handlat om att presentera faktakunskaper till att i större utsträckning även innehålla analyser och värderingsaspekter.

Detta enkla försök, genomförd med en mycket modest insats, visar på värdet av att träna eleverna för grupparbete. Eleverna fick genom en introducerande genomgång och återkommande arbete i grupp en viktig träning i systemiskt rolltagande. dvs. de fick vara med och skapa roller, normer och rutiner för ett effektivt samarbete för att lösa en gemensam uppgift. Exemplet visar att utvecklingsarbete inte alltid behöver vara omfattande och tidskrävande. Det handlar snarare om att på ett medvetet och konsekvent sätt tillämpa vetenskaplig kunskap i vardagsarbetet.

Att förändra arbetsrelationerna

Detta kapitel har fokuserat arbetsrelationerna i skolan och föreläsningsvis i klassrummet. Uppmärksamheten har riktats mot roller och rollskapande. Jag har visat att vissa roller är formellt tilldelade (*strukturella roller*). I skolan är inte skyldigheter och rättigheter förknippade med dessa nedtecknade i befattningsbeskrivningar. Jag har pekat på att det kan finnas skäl att återkommande bekantgöra innehållet i de strukturella rollerna genom "befattningsbeskrivningar" för elever och lärare på skolan eller i arbetslaget.

Det huvudsakliga rolltagande och formandet av nya roller sker dock inte efter regler eller anvisningar. Rollerna skapas och omskapas i det dagliga umgänget och i de mellanmänskliga interaktionerna (*interaktionistiska roller*). Jag har i anslutning till dessa visat att både personlig insikt om egna reaktioner liksom situationens utformning har betydelse för rollskapandet. Kunskap om de processer som är verksamma kan bidra till att man förhindrar destruktiva eller ogynnsamma situationer och att man själv inte dras med i negativa processer.

En tredje typ av rollskapande är det som sker i ett målinriktat teamarbete, där rollerna anpassas till personlighet och de skiftande uppgifterna (*systemiska roller*). Jag har i anslutning till detta visat på vikten av förberedelse och träning för detta samarbete. Behovet av träning och strategisk planering är något som man anammat inom lagsporter i större utsträckning än i skolarbete.

Avsikten med detta kapitel är inte att plädera för att dagligdags tala om skolans arbete i rolltermer. Syftet har varit att visa att det dagliga arbetet och de inbördes relationerna påverkas av strukturer, situationer, personlighet och arbetsuppgifter. En del av dessa processer är åtkomliga för påverkan, medan andra är mer svåråtkomliga. Det är snarare kunskap om processerna än färdiga handlingsalternativ som skolan behöver. Trots denna reservation, låt oss återvända till de två klasserna som presenterades inledningsvis. Vilka tänkbara förändringar skulle man kunna tänka sig?

Andréskolan

Läraren på Andréskolan tycks arbeta medvetet med de interaktionistiska rollerna. Hon skapar en personlig kontakt med varje elev vid skoldagens start, hon samlar dem till en gemensam upplevelse genom "klassens bok". Eleverna är placerade fyra och fyra, vi utgår från att sammansättningen är genomtänkt med beaktande av den sociala påverkan som kommer att utvecklas i gruppen. Vi utgår från att samma överväganden ligger till grund när läraren låtit eleverna få ett rimligt inflytande genom att välja en kamrat inför grupparbetet. Den slutliga gruppsammansättningen svarar emellertid läraren för. Man får intrycket av att det rör sig om en lärare som är ganska medveten om gruppprocesser, gränser och roller. Man skulle önska att hon fick möjlighet att delta i en handledningsgrupp för att kunna behålla entusiasm, men också för att för sig själv och kollegor språkliggöra sina erfarenheter.

Linnéskolan

Elever och läraren i Linnéskolans klass tycks vara oklara om vad de strukturella rollerna innebär. Det är möjligt att klassen skulle må bra av att jobba med att ta fram "befattningsbeskrivningar" för eleverna och läraren. Dynamiken i klassen med en stökig situation i korridoren, rop och protester på lektionen, tyder på att det pågår en kamp om makt och positioner i klassen.

Läraren dras mot sin vilja in i detta spel, vilket också den oklara strukturella rollen bidrar till. Det är oklart om lärarens indelning i flick- och pojkgrupper bygger på pedagogiska och strategiska överväganden. Det är uppenbart att Linnéskolans lärare har en mer utsatt situation än kollegan på Andréskolan. Man skulle önska att hon fick möjlighet att delta i en handledningsgrupp för att få möjlighet att språkliggöra och bearbeta sina upplevelser från klassen.

Avslutande kommentar

Det kan tyckas som att handledningsgrupper är lösningen på alla problem. Så är det naturligtvis inte. Handledningsgruppen är ett möjligt forum för att språkliggöra och bearbeta praktiken. Det finns många andra möjligheter, som exempelvis att läsa texter (som den här), delta i kurser, se till att arbetslagets tid används till frågor om pedagogik och klassrumsarbete och inte enbart till administration. Man kan låta en kollega delta i lektioner och efteråt diskutera lärarroll och elevroller. Ett sätt att språkliggöra praktiken är att skriva loggbok eller dagbok etc. Vill man förändra processer och interaktionsmönster i skolarbetet är första steget att lära om sådana processer och undersöka sin egen del i dynamiken.

Referenser:

- Ashman, A.F. & Gillies, R.M. (1997). Children's co-operative behavior and interactions in trained and untrained work groups in regular classrooms. *Journal of School Psychology*, 35, 261-279.
- Brown, R. (1992). *Group processes. Dynamics within and between groups*. Oxford: Basic Blackwell.
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärarens yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.
- Cook K.S. & Emerson, R.M. (1987). *Social exchange theory*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Fors, Z. (1995). *Makt, maktlöshet, mobbning*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Freud, S. (1913). *Totem and taboo*. London: The International Psycho-Analytical Press.
- Freud, S. (1921). *Group psychology and the analysis of the Ego*. London: The International Psycho-Analytical Press.
- Granström, K. (1986). *Dynamics in meetings. On leadership and followership in ordinary meetings in different organizations*. Linköping: Linköping Studies in Art and Science.
- Granström, K. (1990). *Arbete i arbetslag och arbetsenheter*. Linköping: Studies in Communication.
- Granström, K. (2000). *Dynamik i arbetsgrupper. Om gruppprocesser på arbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I S. Selander (red.) *Kobran, nallen och majen*. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning. Stockholm: Liber.

- Granström, K. & Einarsson, C. (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum*. Stockholm: Liber.
- Guvå, G. (2001). *Skolpsykologens rolltagande - överlämning och hantering av elevvårdsfrågor*. Linköping: Department of Behavioural Sciences.
- Mead, G. (1969). *Mind, self and society*. Chicago: Chicago University Press.
- Nordqvist, S. (2002). *Team based organizations*. Stockholm: Psykologiska institutionen.
- Näslund, J. (2003). *Lärorika samtal*. Linköping: Department of Behavioural Sciences.
- Sjödin, S. (1991). *Problemlösning i grupp. Betydelsen av gruppstorlek, gruppammansättning, gruppnorm och problemtyp för gruppprodukt och individuell kunskapsbehållning*. Umeå: Pedagogiska institutionen.
- Stukát, K.G. (1970). Observationer af læreradfærd i klasserummet. Från T. Ålvik (red.), *Undervisningslære*. Köpenhamn: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Stymne, I. (1992). *The structure of work. Analyzing interaction in small task groups*. Stockholm: Psykologiska institutionen.
- Svensson, T. (1992). *Människa, interaktion och social omgivning*. Värnamo: Ekbacken förlag AB.
- Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observationsstudie av högstadieelevers lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.

Skolutveckling för samhällsutveckling - ur ett videoinspelat samtal mellan forskarna om perspektiven på skolutveckling

Åt vilka håll går skolutvecklingen?

Frågan är inte felformulerad eller feltänkt.

Skolutvecklingen går inte åt ett håll. I den mån det går framåt går det möjligtvis åt flera och olika håll. Därför måste frågan bli åt vilka - inte vilket - håll skolutvecklingen går.

Svensk skolutveckling följer inte en rak linje, eller annan bestämd riktning; den går inte mot eller till ett givet mål. Den går längs flera linjer och åt olika håll. Skolutvecklingen pekar åt olika håll - hur gärna avnämare och medborgare än önskar sig ett enkelt skolutvecklingsschema i ständig och aldrig avtagande progression.

Skolforskningen pekar också åt många och olika håll. Det är självklart. Om utvecklingen går åt olika håll måste de som har i uppgift att granska, beskriva och i viss mån påverka utvecklingen anpassa sig. Perspektiv, uppdrag och inriktningar är förmodligen lika många som antalet forskarlag och forskargrupper, kanske också som antalet forskare. Det framgår klart av de artiklar som de fem skolforskarna professor Gunnar Berg, fil dr Ulf Blossing, professor Kjell Granström, docent Lennart Grosin och fil dr Hans-Åke Scherp presenterar i denna skrift.

Det vore snarare en brist än en merit för en nation och ett nationellt skolsystem om alla forskare hade att granska och beskriva samma verklighet. En sådan verklighet finns inte och

har aldrig funnits. Också strävan efter en sådan verklighet blir flyktig och förgås lätt i ett öppet och demokratiskt ordnat samhälle. I den mån skolforskarna vill påverka utvecklingen med sin kunskap som utgångspunkt, får de också anpassa sig; de kan möjligtvis påverka fragment och delar av en stor och mycket omfattande skolverksamhet; de kan möjligtvis påverka en riktning eller inriktning. Gott så.

Att skolutvecklingen och forskningen om skolan har flera inriktningar och många vägar, och till synes pekar åt olika håll, är en väldig fördel. Det är också den bästa beskrivningen av en levande och flexibel skola, dagens skola, som på grund av tidens internationella utveckling, inte minst med alla krig och flyktingströmmar, mer än någonsin tidigare möter och har att arbeta med individer med starkt skiftande bakgrunder och behov. Aldrig någonsin tidigare, inte ens i folkskolans början 1842, har svensk skola mött elever med så skiftande, olika och svåra behov.

Detta, det ska sägas, förhindrar inte att det övergripande målet för all skolutveckling och de olika forskningsperspektiven är gemensamt: Skolutveckling måste i grund och botten syfta till elevernas bästa. Skolutvecklingens mål är en bättre skola. Så formulerar i alla fall avnämare och medborgare kravet. Skolutvecklingens absoluta uppgift, och skolforskningens indirekta, är att förse skolan och ytterst lärarna med metoder och redskap som möjliggör optimal förmedling och omvandling av information, oavsett ämne, till kunskap för en miljon elever, som alla är enskilda individer. Med detta sagt bör vi inse att skolforskning och skolutveckling måste peka åt många olika håll.

Skolforskningen kan lika lite som skolutvecklingen sätta punkt och anses färdig. Vi har alla slutat drömma om en skolutveckling i lugn takt som utan störningar leder till det bättre. Sådan är inte världen. Sådan är inte skolan, den blir inte heller någonsin färdig och den hittar aldrig sin perfekta form. I bästa fall kan den hitta en bra balans till sin samtid.

En enda skolutveckling är inte möjlig för eller i ett fritt land. Ett demokratiskt samhälle har ingen skolutveckling dirigerad uppifrån med siktet inställt på ett utpekat mål. Dirigerad skolutveckling innebär per definition mer hänsynstagande till statens än individens behov. En så strikt påverkan betyder att utbildningsanordnarna staten och kommunerna förväxlar uppgifterna att fostra och skola elever till fria individer, med privata politiska intressen, önskningsar och mål. Statligt dirigerade delmål som att alla ska lära sig att läsa och skriva för sitt eget och alla andra medborgares, samhällets, bästa, är en sak. Det är säkert också ett vettigt mål att begära att alla ska klara grundskolans kurser innan de tillåts gå vidare till gymnasieskolan. Men att göra alla likadana eller ens lika som individer och kunskapsmänniskor är omöjligt.

Att alla elever inte klarar uppsatta delmål är hinder för skolutvecklingen. Varför alla inte klarar målen är en uppgift för skolforskningen. Hur skolan ska eller skulle kunna agera för att få alla att klara målen är också en sak för skolforskningen att reda ut och förklara. Sedan är det praktikernas uppgift att utveckla skolan så att alla unga människor får en god start i livet.

Med åren har vi insett mångfaldens välsignelse och underifrån-perspektivets saliggörande. Det är de professionella människorna nära eleverna som har lyckan och förmågan att hitta vägar och metoder som tändar gnistor. Frihet för varje enskild elev och lärare innebär olika och många skolformer, flera undervisningsätt, pedagogik och metoder att hantera problem och elever.

Det betyder sannolikt också en svårare uppgift för skolforskningen. Med särskild risk att skolforskningen pekar åt många håll.

Där står vi i dag. Se det som en befrielse.

En utvikning

Se denna inledning som novisens tankar eller mitt alldeles eget sätt att reagera efter att ha läst och redigerat de fem inlägg och de fem perspektiven på skolforskning som Gunnar Berg, Ulf Blossing, Kjell Granström, Lennart Grosin och Hans-Åke Scherp presenterar i denna skrift. Professor Gunnar Berg hävdar att det är nödvändigt för såväl skolforskare som praktiker, lärare och skolledare, att förhålla sig till uppdraget för skolan och skolans yrkesgrupper. Den som inte lägger ett historiskt och samhällspolitiskt synsätt på sitt uppdrag kan inte på djupet förstå avsikten med att ha en skola och skolplikt, menar han. Detta påstående har påverkat mig. Jag vill nog hävda, säkert inte i motsats till Gunnar Berg, att det också är nödvändigt för medborgarna som demokrater, skattebetalare och framtidsoptimister i största allmänhet att förhålla sig till skolan och vårt utbildningssystem. Skolan och den högre utbildningen är och framstår också för de flesta medborgare som en avgörande faktor för vår framtid.

Vad händer inom och med vårt demokratiskt byggda samhälle om skolan inte bättre än i dag uppfyller målet att alla ska klara att läsa och skriva på ett funktionellt bra sätt?

Vad händer med de enskilda individer som inte når tillräckligt bra läs- och skrivfärdigheter?

Kan vi tillåta stora kunskaps- och färdighetsskillnader mellan människor, som leder till omfattande sociala och ekonomiska skillnader?

Vill vi acceptera socialt utanförskap och att en del människor aldrig kommer in på arbetsmarknaden?

Har det lilla landet Sverige kapacitet att socialt och ekonomiskt bära stora kunskaps- och klassklyftor och att en grupp människor konsekvent står utanför gemenskapen?

Vad händer på arbetsmarknaden och inom svenskt näringsliv om en stor grupp människor inte har baskunskaper som gör att de platsar?

Hur påverkas Sveriges spetskunskap av att samtliga medborgare inte kan delta i utvecklingen?

Vad händer om vi inte bättre kan knyta ihop skolan med den

högre utbildningen och en lokal och nationell arbetsmarknad? Vad beror det på och vad händer på sikt om Sverige inte förmår att utväxla utbildnings- och forskningsinsatser till produkter och tjänster?

Hur påverkas välfärdsapparaten och omsorgen om kunskapsbrister leder till utslagning och till brist på arbetskraft?

Hur påverkar kunskapsbrister Sveriges möjligheter i den globala konkurrensen?

Det är i detta perspektiv dagens skolutveckling och skolforskning ska ses. Därför är det oroande att det är så tyst om skolforskningen och att den inte tillhör de centrala ämnena i samhällsdebatten. Skolforskningen och skolutvecklingen borde dominera debatten om skolan. Den borde till och med dominera tillväxt - och samhällsdebatten! Att den inte gör det har förmodligen att göra med en modern svensk ovilja och oförmåga att diskutera framåtsiktande och ideologiskt. Dessutom har skolans många olika företrädare, även skolforskarna, varit fullt upptagna att diskutera skolans för dagen akuta resursbrist efter år av omfattande nedskärningar. Förvånande för mig är att resursfrågan inte kopplas tydligare till skolforskningen och framtiden. En skola med dåliga resurser, dålig organisation eller oförmåga att prioritera sina resurser på ett effektivt sätt ställer till problem för resten av samhället. Det är en sak att bry sig om och oroa sig för.

Rapporterna om hur det står till i svensk skolan skiftar. Är det bra eller dåligt i internationell jämförelse? Är det 2003 bra eller dåligt i förhållande till en tidigare nationell status?

Vi behöver inte precisa svar för att förstå att skolan inte är i topp. Omständigheten att en elev av tio har problem att läsa och skriva och att var femte har ett annat modersmål än svenska säger att det behövs utveckling, säkert också förändring. Det känns för oss som betraktar men inte verkar i skolan, som att skolan behöver ett lyft, en nystart, ett fall framåt eller ett hopp i utvecklingen för att i högre grad än i dag tillfredställa elever, föräldrar, avnämare, samhället och enskilda medborgare.

Detta faktum ställer stora krav på skolforskningen, enligt mitt sätt att se det. Det gäller förvisso för skolforskare att liksom tidigare visa på misstag och möjligheter. Men nu gäller också att med större kraft än någonsin tidigare bereda sig plats - ta plats - i samhällsdebatten för att nå fram till föräldrar, medborgare och beslutsfattare med svar och förslag. Vad är mer lämpligt att kontinuerligt diskutera på Dagens Nyheters debattsida, Svenska Dagbladets Brännpunkt, i Studio Ett i Sveriges Radio, i Efter Tre i P4, i SvTs program Debatt, i TV4s morgonsoffa och vid köksbordet hemmavid än hur skolan ska kunna förbättras, vilka åtgärder som behövs och vad skolforskningen visar? Här ligger ett nytt stort ansvar på skolforskningen. Det är bekymmersamt att skolforskningen inte syns mer och har en tydligare position i samhällsdebatten.

Längre fram diskuteras möjligheten till ökad samverkan inom skolforskningen, trots skilda utgångspunkter, åsikter och perspektiv, för att nå bättre resultat och kunna påverka utvecklingen på ett effektivare sätt. Jag noterar med tillfredsställelse forskarnas strävan efter mer samordning för ökad tydlighet. Jag är dessutom övertygad om att detta mål på ett spännande sätt går att förena med det naturliga förhållandet att skolutveckling och skolforskning ska peka åt många och olika håll i ett öppet och konkurrensutsatt samhälle. Min och alla medborgares förhoppning är att den akademiska traditionens strikta gränser går att överskrida - för skolans och elevernas bästa.

En tillbakablick

Svensk skola har lyfts tidigare.

Folkskolans start 1842 innebar ett väldigt lyft för kunskaper och färdigheter i Sverige. Hundra år senare, till 1944 års socialdemokratiska partikongress inlämnade de då reaktivt unga men redan väl etablerade socialdemokraterna Per Nyström och Alva Myrdal en motion om dels behovet av att öppna skolan för arbetar- och bondebefolkningen i syfte att upphäva medelklassens bildningsmonopol, dels om nyttan av att komma bort från

katederundervisning och skapa en mer individualiserad och aktiverande undervisning. Motionen ställde omfattande krav på utveckling av såväl skolans organisation som innehåll. Det var nytt, radikalt och det medförde förändring. Det är inte fel att säga att Per Nyström och Alva Myrdal med denna motion startade regeringspartiets intresse och engagemang i skolfrågor, och att de två fick upp ögonen på alla politiker för behovet av skolutveckling. Skolan blev snabbt ett etablerat politiskt sakområde (även om det skulle dröja ända till 1998 innan skolan blev en viktig fråga i en valrörelse). Skolan blev dessutom med ens politisk i den meningen att den nu sågs som en starkt samhällsförändrande kraft. Skolan och skolutvecklingen innebar visioner.

Under de två närmaste decennierna kom skolan och utbildningssystemet att sluka allt mer pengar och bli den absolut snabbast växande utgiftsposten för staten. Den politiska ursäkten blev att utbildning innebar ett värde som inte omedelbart kunde avläsas i nationalprodukten. Femtio- och sextioalets slogan kan sammanfattas i följande: "Med höjd utbildningsstandard anpassar vi oss lättare till ny teknik, komplicerade produkter och förändringar som hör samman med den tekniska utvecklingen. Bra utbildning har betydelse för att skapa en gemensam kulturell miljö och för att befästa gemensamma grundvärderingar i ett samhälle. Ett rikt och varierat kulturliv kan av de flesta människor uppfattas som en höjning av den personliga levnadsstandarderna även om den enskildes direkta kulturkonsumtion är begränsad. En höjd utbildningsnivå i en generation har sannolikt positiva återverkningar för skolprestationerna i nästa generation.

Denna tämligen långtgående och äventyrliga retorik hjälpte till att göra stora satsningar på utbildning accepterade. Det hjälpte till att såväl människor som ville ha förändring och som ville vara en del av förändringen valde att se skolan som en stark samhällspelare och framför allt en spjutspets mot framtiden. En annan avgörande faktor var att de verkningar av utbildningen som inte omedelbart kunde räknas i kronor och preciserade intäkter, till exempel utsikten om sociala, utbildnings- och bildningsarv, påstods ha sådana kvaliteter att man inte kunde bortse från dem vid en bedömning av utbildningens värde.

Inte heller ur den enskilde individens perspektiv kan enbart ett strikt investeringsresonemang tillämpas för utbildning. Människor skaffar sig förvisso utbildning i hög grad därför att det är lönsamt, i många fall utomordentligt lönsamt. Men människor utbildar sig också för att nå bättre positioner på jobbet och i samhället, för att de vill lära mer eller något speciellt eller helt enkelt för att det är roligt med kunskaper. Den i början av sextioalet unge Olof Palme var en av dem som ivrigast drev linjen att utbildning utifrån samtliga dessa utgångspunkter är något som i hög grad är att betrakta som legitim konsumtion.

2 maj 1964 höll Olof Palme ett anförande vid Skolveckan som präglades av nybyggaranda och glädjen över en ny upptäckt. (Att jag här relaterar till socialdemokrater beror naturligtvis på att dessa innehade regeringsmakten och därmed mer än andra präglade utbildningspolitiken.) Olof Palme konstaterade att kapital och arbetskraft så långt varit klassiska produktionsfaktorer alltsedan 1930-talet, en period präglad av hög sysselsättning och välfärdsbyggande. Nu ville han markera att en tredje produktionsfaktor för tillväxt hade blivit accepterad: utbildning för att nå nya tekniska landvinningar och ge arbetskraften bättre kunskaper och färdigheter. Han kallade denna kraft den tekniska framstegsfaktorn.

Det intressanta var, enligt Olof Palme, att ekonomer nu var eniga om att tillmäta den tredje framstegsfaktorn inte bara en stor utan växande betydelse.

“Detta är ett fundamentalt konstaterande för hela samhällsorganisationen. Är det så att maskinerna är avgörande, då måste ju den reala kapitalbildningen, uppbyggnaden av nya fabriker och maskiner ges prioritet. Är det människorna däremot som betyder mest då måste ju motsvarande prioritet ges åt att utveckla och utbilda de enskilda människornas möjligheter.”

Den retorik som ledande politiker på modet använde för att med hjälp av skolan snabbt utveckla och lyfta vårt samhälle ledde till att skolan, läraruppdraget och högre utbildning blev centrala inslag i samhället. Utbildning var inte längre bara för

den redan bildade medelklassen - den starka efterfrågan på utbildning blev efterkrigstidens mest utmärkande drag. Med tillväxten i det nya välfärdssamhället följde för den enskilde möjligheten till nya jobb, starkare ekonomisk ställning, ökat inflytande och bättre delaktighet. Ett parallellt utmärkande drag blev samhällets oförmåga att till fullo planera efterfrågan på utbildning. I stället för planerade 18 500 examina från gymnasierna 1965 blev det verkliga antalet 25 000. Plus 40 procent.

Riksdagen hade 1960 antagit en plan om 55 000 studerande vid universitet och högskolor 1970. Redan 1964 var den planen överspelad. Antalet skrevs till 82 000. Plus 50 procent.

Perspektivet inför framtiden var hisnande. 1950 förvärvsarbete 74 procent av tonårspojkar. 1960 hade antalet sjunkit till 53 procent. I sitt tal räknade Olof Palme med att antalet 1970 skulle bli 31 procent. Längre gick han inte. Varken han eller någon annan hade förmåga att se fram till år 2000 och det faktum att då skulle bara några procent av pojkar i åldersgruppen jobba.

Varför slog statens och politikernas prognoser fel?

Svaret är förmodligen att ingen hade haft tillräcklig fantasi att inse den samhällsförändrande och samhällsförbättrande kraft som skolutveckling och förbättrad utbildning innebar för enskilda. Människor nöjde sig inte med statens uppgjorda och begränsande skisser. Fler ville ha mer, fler ville gå snabbare fram. Suget efter utbildning för att förändra och förbättra enskilda liv var större än staten kunde prognostisera. Ett växande välvilligt utbildningssystem och en skolutveckling som tog hänsyn till fler och olika begåvningar ökade möjligheterna.

Den nya skolan, utbildningsmöjligheterna och skolutvecklingen lyfte enskilda, som tillsammans såg till att lyfta Sverige.

I ett anförande vid TCOs utbildningsdagar 28 oktober, 1967 skissade Olof Palme, som då var utbildningsminister, två mål för skolan. För det första: en kvantitativ utbyggnad av utbildningsväsendet som i rimlig utsträckning kan tillmötesgå ungdomars utbildningsambitioner... För det andra: En skolorganisation som medger valfrihet, som förmår anpassa sig både till elevernas önskemål och avnärmarnas efterfrågan och som undviker en onödig uppsplittring av eleverna...

“Skolan är och förblir en nyckel till att avskaffa klassamhället”, förtydligade Olof Palme ett år senare, när han fortfarande var utbildningsminister.

Hur gick det för svensk skola? Hur gick det med skolutvecklingen?

När Per Nyström, en av dem som medverkade till efterkrigstidens moderna skolutveckling, såg tillbaka i tidskriften Tiden nummer 2 år 1987, konstaterade han att han inte var nöjd. Enligt honom hade konservativa skolbyråkratier, läs den tidens Skolöverstyrelse och länskolnämnderna, fått för mycket makt, vilket lett till avsaknad av ideologisk drivkraft i skoldebatten och direkt ointresse inom det socialdemokratiska partiet. Han kritiserade kommunpolitikerna, som inte tagit sig tid med skolan utan överlämnat den till kommunala tjänstemän som de betrott med större kunskaper. Per Nyström klagade på brist på skolutveckling. Enligt honom hade de gamla skolformerna läroverken och folkskolan tillåtits leva kvar i grundskolan, som aldrig blivit någon skola för alla.

“... en nyckel till att avskaffa klassamhället”, var Olof Palmes formulering.

Nu är det 2003.
Så här långt har skola, skolmyndigheter, skolforskare och politiker inte funnit denna nyckel.
Eller?

Sverige i början av 2000-talet är annorlunda jämfört med efterkrigstidens Sverige. Ett gemensamt drag är dock behovet av lyft, förnyelse och utveckling, som är lika stort i dag som på 1950-talet. Vi skulle behöva ett lika kraftfullt lyft för enskilda och vårt land som det sextioaltaltes politiker fick bevittna och måste ha häpnat inför. Centralt i det lyftet var hela utbildningssystemet. Skolan hade en nyckelroll och skolutveckling kom att stå för samhällsutveckling.

Utbildningssystemets kvalitet och kvalitetsbegrepp verkar lika nödvändiga att diskutera i dag som 1963, för 40 år sedan, liksom begreppen kvantitet, omfattning och nåbarhet. Likvärdigheten brister också 2003, om än utifrån andra utgångspunkter och kanske också andra principer. Har vi en skola för alla? Bygger och utvecklar vi skolan och utbildningsmöjligheterna för alla elever? Hur ska fler få ut mer av skolan och undervisningen? Hur ska skolan bättre bli en del av samhället?

Vi behöver svar. Skolforskningen ska stå för en del av svaren.

Gemensamma drag

Min uppgift efter att ha läst och redigerat de fem skolforskarnas artiklar blev att leda ett seminarium med skolforskarna i före detta Skolverkets lokaler på Alströmergatan i Stockholm den 13 mars 2003. Seminariet lades upp på så sätt att jag först intervjuade de fem skolforskarna om de olika forskningsperspektiven i de artiklar som finns publicerade i denna skrift. Intervjuerna presenterade forskarna och deras respektive arbete för den personal som ska arbeta med skolutveckling vid de nya myndigheter som skapats av det tidigare Skolverket.

I artiklarna visar samtliga fem forskare starka och legitima motiv för fortsatt utveckling av sin forskning och sitt eget perspektiv på skolutveckling. Samtidigt uppfattar jag en stark längtan efter ökad synlighet och slagkraft, i syfte att påverka skolan, praktikerna och skolutvecklingen ännu tydligare. Denna ton har

påverkat mig starkt och ligger bakom analysen i min inledning: Vi behöver svar på en rad frågor för att svensk skola ska få ett lyft.

Forskarnas ton präglas samtidigt av strävan efter och ett behov av ökat samarbete mellan dem som forskare. Strävan ska nog särskilt definieras som ett behov att delvis och när så passar sammanlänka de olika forskningsperspektiven. Förmodligen syftar ett tänkt samarbete till att öka slagkraften och synligheten i syfte att öka påverkan. En tredje tydlig tendens i tonen är att samarbetet inte bara ska inskränkas till skolforskarna. Snarare eftersträvas ökat samarbete mellan forskare och praktiker. Även detta samarbete antas kunna leda till bättre påverkan - till en bättre skola, som jag föredrar att säga.

Utifrån dessa upptäckter i och analys av forskarnas texter öppnades seminariets andra del och diskussionen mellan forskarna. En viktig fråga utifrån strategin om ökat samarbete blev vilka gemensamma drag det finns mellan de fem forskarna. Finns det några särskilda som kan utgöra utgångspunkter eller en bas för vidare samarbete? Det var min första fråga vid seminariet på Skolverket.

Gunnar Berg inledde med att peka på att han funnit tre gemensamma faktorer hos de fem skolforskarna.

Gunnar Berg: Jag uppfattar att vi fem är överens om att vi i vår forskning om skolor måste utgå från en bestämd situation eller kultur i en undersökt eller specifik skola. Skolutveckling måste utgå från den situation som faktiskt råder, inte en situation som vi drömmer om. Denna utgångspunkt kan definieras som eller kallas för skolans kultur. Vi har förvisso något olika sätt att nalkas denna kultur och inventera situationen. Men jag uppfattar klart att vi alla fem vill genomföra och utgå från en nulägesinventering. Vi är överens om att det krävs någon form av inledande analys av kulturen på skolan.

Jag uppfattar också att vi har ett praktisknära sätt att nalka oss problemen. Vi ställer oss kritiska till den traditionella akademis-

ka kulturen där forskaren av tradition befinner sig högt upp och den undersökta praktiken långt nere. Vi rör oss rätt obehindrat i skolans vardagsarbete och kan obehindrat tala med skolfolk.

Jag menar också att vi är överens om undersökningsnivån. Vi intresserar oss i första hand för skolan som organisation. Vårt stora intresse är den operativa nivån där vardagsarbetet äger rum.

Det här är tre omfattande punkter som vi har gemensamt.

LENNART GROSIN: Jag kan nog skriva under på det Gunnar säger. Jag är också intresserad av att genomföra en kulturanalys i inledningen av mitt forskningsarbete. Begreppet kultur är i hög grad relevant.

ULF BLOSSING: Jag vill lyfta Gunnars resonemang ytterligare en nivå. Jag tycker att vi gemensamt också förespråkar ökad systematik och reflektion oberoende av innehåll. Vi vill se mer av eftertänksamma och utredande samtal i skolornas utvecklingsprocesser. Dessa kan ta sin utgångspunkt från olika nivåer och olika kunskaper. Det är dock inte självklart att denna attityd är given. Vi lever i ett samhälle som vill köpa snabba lösningar och enkla modeller. Å andra sidan är det inte så konstigt att vi förespråkar eftertänksamhet och en utredande ton, eftersom det är en del av vår yrkeskompetens, det är just eftertänksamma och utredande samtal vi håller på med hela dagarna.

KJELL GRANSTRÖM: Jag kan hålla med om att vi har en del gemensamt. Vi försöker t.ex. visa på och beskriva olika mönster som finns i verkligheten. Mitt mönster är klassrummet. Andra fokuserar på lärarnas arbete eller skolorganisation. Att visa på mönster ger en bättre förståelse för varför det blir som det blir. Att visa på mönster är att förenkla verkligheten. Det borde vara forskarens uppgift. Vårt gemensamma dilemma som forskare är att vi beskriver enkla saker på ett väldigt komplicerat sätt, när vi borde hitta enkla beskrivningar av komplicerade saker.

Särskiljande

CHRISTER ISAKSSON: Vad har det för värde att skolforskningen pekar åt olika håll, spretar skulle nog en del säga, och att vi matas med olika resultat och uppgifter?

KJELL GRANSTRÖM: Det finns inget värde i att alla beskriver verkligheten på samma sätt, det leder inte till kunskapstillskott. Jag vill varna för monokulturer.

CHRISTER ISAKSSON: Låt mig ta ett exempel som för gemene man är tecken på att skolforskningen spretar. Ena forskarlaget säger att det med tanke på elevernas resultat saknar betydelse hur stora klasserna är, ett annat säger att klasstorleken har stor betydelse. Vem ska vi lita på?

KJELL GRANSTRÖM: Visst spretar det i denna fråga. Jag har själv diskuterat klasstorleken offentligt och blivit felciterad flera gånger. Det handlar om vilket fokus vi har. Tittar vi på elevernas prestationer kan vi inte säga att klasstorleken har någon avgörande betydelse. Om vi däremot tittar på lärarnas arbetsinsats eller belastning har storleken på grupperna en oerhört stor betydelse. Så att presentera en del av resultaten och lämna en annan del åt sidan gör det till en sanning med väldig modifikation att hävda att klasstorleken saknar betydelse.

CHRISTER ISAKSSON: Se på den senaste valrörelsen hösten 2002. Då talade något politiskt parti om max 20-24 elever i klasserna, ett annat att vi borde ha 15. Vem ska vi tro på?

KJELL GRANSTRÖM: Skolforskningen säger att vi ska ner till 15 elever i varje klass eller grupp för att eleverna ska kunna nå reella resultatförbättringar. Att minska från 25 till 20 har liten effekt för eleverna, men stor betydelse för lärarna. Politikerna använder forskningen på det sätt som de finner för gott. De läser våra resultat som fan läser Bibeln. Och där står forskningen maktlös. Jag stod maktlös när tidningarna slog upp på första sidan att klasstorleken saknar betydelse.

HANS-ÅKE SCHERP: Det finns faktiskt behov av att nyansera uppgifterna om klasstorleken mer än Kjell gör. Resultaten för eleverna beror inte bara på klasstorleken, oavsett klasstorleken beror de också och i mycket hög grad på hur lärare och elever arbetar i klassen. Om läraren står i katedern och föreläser är antalet elever i klassen mindre viktigt. Jobbar du på annat sätt och med en uttänkt pedagogik har gruppstorleken betydelse för resultaten. Sådana nyanseringar krävs också eftersom verkligheten faktiskt är komplex.

LENNART GROSIN: Jag vill deklarerera en avvikande uppfattning i frågan om huruvida forskningen ska tillåtas peka åt olika håll och spreta. Jag tycker att forskningen ska få spreta. Genererandet av forskningsfrågor ska ske i elfenbenstornet. Det är där frågorna ska formuleras. Därmed blir de frågor som forskaren väljer relevanta och motiverande.

CHRISTER ISAKSSON: Innebär den inställningen inte en risk att isoleras och hamna vid sidan om i samhällsdebatten?

LENNART GROSIN: Det kan innebära att en del forskningsresultat inte är intressanta för fler än andra forskare som jobbar med liknande frågor. Alternativet är att vi låter staten eller någon annan gå in och styra forskningen. Det är inte bara fult utan om möjligt ännu värre. Vi måste slå vakt om den akademiska friheten. Det här med politisk styrning är intressant. När det gäller skolans resursfråga är utnyttjandet av forskningsresultaten som störst, naturligtvis för att resursfrågan är en viktig politisk fråga. Jag tycker att det var befriande skönt när det för ett tag sedan kom en ESO-rapport som kunde visa att klasstorleken spelar en viss roll för elevernas resultat. Det är något nytt att storleken på klassen ger tydliga effekter. Men det avgörande för elevresultaten är ändå hur skolans resurser används. Jag kan tycka att resurserna i svensk skola är tillräckligt stora, men det intressanta att titta på utifrån mitt perspektiv är hur resurserna använts.

GUNNAR BERG: Låt mig gå tillbaka till ursprungsfrågan om skillnaden mellan oss. Jag menar att det finns en tydlig skillnad mellan mitt perspektiv på skolutveckling och de andra fyras. Jag tycker att de andra saknar ett problematiserat samhällsperspektiv i sin analys av skolutvecklingen. Jag har svårt att förstå hur man kan tala om skolutveckling utan att förhålla sig till de ramar som finns för skolan, skolutvecklingen och ramarnas ursprung. När man förhåller sig till ramarna kommer man inte undan att lägga ett historiskt perspektiv på hur ramarna och skolan vuxit fram. Detta förhållningssätt tycker jag är väldigt viktigt för mig själv och min forskning. Men jag ser inte detta perspektiv hos de andra. Utan att se skolan som organisation i sitt institutionella sammanhang kommer man inte särskilt långt och man kan inte heller förstå skolutveckling på ett djupare sätt.

CHRISTER ISAKSSON: Måste inte också läraren, praktikern, ha detta förhållningssätt och förhålla sig till skolans och skolutvecklingens ramar och framväxt?

GUNNAR BERG: Jag tror att också läraren, dvs. praktikern, måste ha ett förhållande till sina uppdrag. Uppdragsdelen är ett kaos, ett enda kaos, och på något sätt måste läraren ha hjälp att förstå vad som händer. Lärare måste ha kunskap om hur vår skola har vuxit fram och varför. De kan inte bara hoppa över detta perspektiv för att det är svårt eller besvärligt. För att förstå helheten och för att klara beskrivningen måste vi låna begrepp och tankar från statsvetenskapen.

Samarbete

CHRISTER ISAKSSON: Det finns en annan viktig fråga i förlängningen av vad som skiljer er åt: Är era olika perspektiv förenliga eller inte?

GUNNAR BERG: Kan vi tänka oss att starta ett forskningsprojekt som använder flera av dessa perspektiv på en gång? Fallor de in i samma helhet? Eller blir det kaos, som när oförenliga ting ska knytas samman? Jag tror att det är möjligt att knyta

samman våra olika perspektiv. Kjell och jag har försökt. Vi ansökte hos Vetenskapsrådet om att få jobba med våra olika specialiteter i ett gemensamt forskningsprojekt. Kjell avsåg att jobba med livet i klassrummet och jag med det som händer utanför. Men Vetenskapsrådet avslög ansökan. Ändå tror jag att det är mycket viktigt för framtiden med forskningsansatser som kan knyta oss närmare varandra och också knyta ihop oss på olika sätt. Vi bör dessutom pröva och testa våra perspektiv mot varandra på olika sätt för att utröna om de känns olika och oförenliga eller om de tvärtom är möjliga att kombinera. När vi gör det skapar vi mötesplatser där vi kan samtala och utmana varandra.

KJELL GRANSTRÖM: Det är viktigt att det bedrivs forskning om makroprocesserna i och kring skolan. Men sådan forskning kan inte förklara allt. Det behövs också kunskap om mikroprocesserna. Vad är det som sker i klassrummet? Vilken betydelse har relationerna mellan eleverna, mellan elever och lärare. Vad händer i stora och små klasser? Vad händer beroende på vilket arbetssätt skolorna använder? Sådan kunskap måste lyftas fram. Därför kan alla skolforskare inte hålla på med samma sak. Mitt bidrag innebär koncentration på mikronivå. När vi lägger ihop min forskning med Gunnars eller någon annans på makronivå kan vi få en bild av vad som händer i skolan.

GUNNAR BERG: Tro inte att jag menar att allt kan förklaras utifrån makroperspektivet eller samhällsperspektivet. Min poäng är att vi måste ha med bägge perspektiven. Jag försöker jobba med organisation och institution i ett sammanhållet perspektiv. Det är ett försök att få med mer än en nivå. Låt mig också peka på ytterligare ett problem. Om det är så att vi fem i skrift står för ökat samarbete, tycker jag att vi måste visa också i praktiken att vi menar allvar och står för det. Vi får svårt att bli tagna på allvar om vi pläderar samarbetets lov, men inte själva samarbetar. Att vinna legitimitet innebär att stå för det man talar om.

HANS-ÅKE SCHERP: Samtidigt som jag tycker att en hel del förenar oss tycker jag att vi är klart inriktade på samarbete och samspel. Däremot kan vi tycka olika om vad samspelet ska riktas

mot. Jag själv och de forskare jag arbetar tillsammans med vill satsa mer på förståelsefördjupande och meningsskapande läroprocesser istället för att fokusera på görande och hur man ska göra i skolan. Vi vill få in samarbetet mer på forskning om varför man gör som man gör i skolan. Jag tycker att Kjell också lyfter in just det perspektivet.

LENNART GROSIN: Jag menar att skolutveckling som grundas på forskning om framgångsrika skolor är en strategi för att förstärka skolornas förmåga att förbättra elevernas prestationer samt sociala och personliga anpassning. Definitionen pekar på en som jag ser det fundamental skillnad i mitt perspektiv i förhållande till övrigas: Nämligen den att det yttersta målet för skolutvecklingen är att förbättra elevernas prestationer och anpassning, det vill säga förmåga att hävda sig kunskapsmässigt i de typer av utvärderingar som används i skolorna, t.ex. betyg, nationella prov och andra typer av kunskapsprov.

ULF BLOSSING: Jag menar att vi alla syftar till en verklig förändring och förbättring av verksamheten och undervisningen, och att denna innefattar alla elever och deras resultat. Det ser jag som den stora likheten mellan oss. Jag ser skillnaderna mellan oss främst som uttryck för olika forskningsdiscipliner, forskningsområden samt prioriteringar/värderingar.

Gemensamt kunskapsbygge

CHRISTER ISAKSSON: Vilken roll har skolforskningen i perspektiv av skolutveckling? Hur mycket kan vi tacka skolforskningen för att det sker en skolutveckling?

HANS-ÅKE SCHERP: Som svar kan vi lyssna på skolvärldens kritik, som säger att skolforskare bara plockar ut en liten del av verkligheten för att testa och beskriva vad som händer i skolan och hur skolan ser ut. Med hjälp av olika metoder anses vi sedan kunna komma fram till tillförlitliga slutsatser, som ändå är fullständigt oanvändbara insatta i helheten i skolan igen. Den bilden stämmer till en del. Vi plockar ut och studerar delar av

verkligheten för att det är svårt att metodiskt göra samma studier på vetenskapligt korrekt sätt med för stora delar. Vi forskare besvarar kritiken med att hävda att skolledare och lärare bör läsa och på allvar ta till sig våra forskningsrapporter och resultat. Om de gjorde det skulle skolutvecklingen verkligen ta fart. Vi skulle inte ha några problem.

CHRISTER ISAKSSON: Hur ska ni kunna överbrygga den klyfta mellan forskare och praktiker som du beskriver?

HANS-ÅKE SCHERP: Lösningen är att skolans praktiker och forskare åstadkommer ett gemensamt kunskapsbygge. På så sätt skulle vi kunna komma vidare gemensamt. Vi kan inte fortsätta separera skolforskning och praktiker som vi gjort hittills. I stället bör vi gå in i gemensamma forskningsprojekt. Forskarnas uppgift blir att tillhandahålla och erbjuda väl utvecklade vetenskapliga metoder för att bygga upp gemensamma kunskaper tillsammans med dem som finns i skolverkligheten. Målet bör vara att den kunskap vi förmedlar ska kunna användas av praktikerna i det vardagliga arbetet.

LENNART GROSIN: Den skolutveckling som sker inom mitt område grundas på tidigare empirisk forskning om vad som kännetecknar framgångsrika skolor. Forskningen är en grund, men syftet är inte att åstadkomma utveckling, det har snarare blivit en bieffekt. När man väl har beskrivit vad som kännetecknar framgångsrika skolor, kommer frågan hur dessa resultat och tidigare framgångar kan användas i ett utvecklingsarbete. Det första försöket att förändra skolor utifrån den här metoden gjordes i tre skolor i England, men inte i syfte att utveckla skolor i allmänhet utan som ett experiment för att testa forskningsresultaten. Lärare blev förändringsagenter med uppgift att förändra processerna i skolorna för att se om det ledde till bättre elevresultat. Ett tjugigt uttänkt experiment, som misslyckades. Utvecklingen uteblev. Det är en sak att studera befintliga skolor som fungerar bra, en helt annan att använda kunskapen för att förändra skolor.

KJELL GRANSTRÖM: Vi måste fråga vilket syfte forskaren har och vems ärende han går. Ska vi ta uppdrag av myndigheterna för att vara med och genomföra bestämda mål och ambitioner eller ska vi stå helt fria och överlämna våra kunskaper till aktörerna? Jag tror att forskaren måste ha flera roller. En roll är den fristående forskaren som tittar på verksamheten med andra ögon än praktikern mitt i praktiken. Ett syfte kan vara att avslöja mönster som läraren inte själv kan se. Jag tänker på forskaren som avslöjat hur lärare ser på flickor och pojkar. Sådana mönster kan vara mycket svåra att uppfatta för den som är mitt i verksamheten mitt i klassrummet. Det är klassisk forskning som visar att pojkarna generellt får mer uppmärksamhet än flickorna.

CHRISTER ISAKSSON: Vem är skolforskningens uppdragsgivare? Den verkliga uppdragsgivaren måste väl vara eleven?

KJELL GRANSTRÖM: Med den rena forskningsinställningen är det forskarsamhället som är uppdragsgivaren. Vi ska producera kunskap om praktiken, som kan vara till nytta för praktiker. Men att implementera dessa kunskaper måste överlämnas till praktikerna. Forskare är forskare, praktiker är praktiker. Sedan finns det traditioner som vill involvera forskaren i praktiken. Jag menar att det finns en rågång som vi måste vara noga med: det är inte handledarna som förändrar utvecklingen, det är praktikern.

ULF BLOSSING: Det primära målet för forskaren är att bidra till kunskapsbildning om skolutveckling och skolförbättring. Nästa fråga är hur resultaten ska användas. Ska det ske genom att forskare växlar över till handledarrollen och går in som extern hjälp eller ska forskningen involvera praktikerna? Jag kan tänka mig strukturella åtgärder, som innebär att praktikerna får del av forskarnas kunskaper för att kunna sprida dessa på kommunal nivå. Risker är att vi utvecklar en grupp experter för att utveckla skolan, som inte står med fötterna i verksamheten utan befinner sig i ett annat arbetsumgänge där andra normer gäller.

GUNNAR BERG: Jag ser min modell som ett bra exempel på att handledaren ska vara med i processen. Handledaren talar inte om hur skolutveckling ska gå till utan agerar som hjälp till självhjälp. En aktionsorienterad ansats innebär att man måste klargöra premisserna. Det gäller inte minst att tydligt klargöra forskarens roll. Forskaren har till uppgift att presentera ny forskning. Praktikerna måste förstå att detta är forskarens grundläggande uppgift och det inte går att tumma på. Att vara handledare innebär inte att man blir praktiker, i alla fall inte praktiker i den mening som de praktiker handledaren jobbar med. Rollerna måste vara helt klara. Jag tycker inte att denna rollfördelning och uppdelning innebär några problem. Forskare och praktiker kan arbeta i gemensamma projekt och praktiker kan dessutom ha forskningsliknande uppgifter. Medan forskaren har som uppgift att utveckla kunskap har praktikern primärt syftet att utveckla sin egen verksamhet. När vi gör en kulturanalys i en skola kan praktiker och forskare dra egna slutsatser ur samma empiri. Detta är bra också forskningsekonomiskt eftersom forskningsresurserna är begränsade.

KJELL GRANSTRÖM: Det finns forskningsmetoder och traditioner från lantbruksområdet som kan användas som exempel för skolforskningen. Trots att jordbruksforskare utvecklade och lanserade olika och bättre konstgödningspreparat fortsatte jordbrukarna arbetet på sitt sätt. På så sätt ökade glappet mellan forskning och praktiker på fältet. Glappet överbringades när gemensamma forskarcirklar skapades där forskare och praktiker möttes, läste och diskuterade. En liknande metod har vi tillämpat i Linköping för lärare, utvecklingsansvariga, skolledare och skolchefer. Ett exempel var när praktikerna ville lära mer om effektiva skolor och vi tillsammans läste och tolkade en text av Lennart Grosin. Frågan var hur texten och resultaten kunde användas bland praktiker. Vi nådde inte fram till en gemensam syn, men vi fick ökad förståelse för problematiken och olika synsätt. Detta är ett sätt att skapa samarbetsformer. Fysiska möten mellan forskare och praktiker är en fördel. För mig som forskare är det naturligtvis berikande att få höra praktikerna resonera.

GUNNAR BERG: Vårt samtal här uttrycker att vi har ett gemensamt intresse för det praktknära. Det är inte en okontroversiell uppfattning i forskarvärlden. Forskarvärlden är baserad på en kultur som innebär att forskaren sitter i sitt elfenbenstorn och tittar ner; öst är öst och väst är väst, sällan mötas de två. Forskaren har ett stort ansvar. Vi kan ha olika uppfattningar, men för oss bör gälla att vi måste värna det praktknära och utveckla en kultur som är mer tillåtande än den i dagens forskarvärld. Det är således inte bara relationen mellan forskare och praktiker som är nödvändig att utveckla, det gäller också relationen mellan olika forskare. Vi fem skolforskare för nu ett bra samtal, men faktum är att det är första gången vi möts på det här sättet och samtalar.

ULF BLOSSING: Jag tycker nog att relationen mellan forskare och praktiker är mer komplicerad än vad Gunnar försöker påskina. När forskaren kommer ut ur sitt elfenbenstorn har han med sig en annan och tyngre makt och position än praktikern. Jag tycker att det är väldigt svårt att balansera denna roll även när man har de bästa ambitioner att ge utrymme för praktiker-
nas tolkning. Jag behöver inte yppa många ord förrän man köper min tolkning, eftersom det är jag som har kunskap. Denna kunskapsmakt tycker jag innebär ett dilemma när forskaren ska agera som handledare.

HANS-ÅKE SCHERP: Jag håller med om att det är svårt att balansera. Nu är jag involverad i projekt som syftar till att utveckla enskilda skolor och till att generera mer generell forskningsbaserad kunskap. Efter att ha sammanställt olika resultat har vi skapat konferenser eller kunskapande seminarier med lärare och skolledare för att vi tillsammans ska läsa, tolka och försöka förstå resultaten. Det är ett sätt att påbörja ett arbetsinriktat samarbete.

LENNART GROSIN: Glöm inte att universiteten numera har tre uppgifter. Förutom undervisning och forskning ska vi också föra ut kunskapen. Denna tredje uppgift kräver ett nytt rolltagande. Förutom att informera praktiker om forskning och forskningsresultat, bör vi också delta på konferenser och studiedagar. Min erfarenhet är att intresset för oss och vår forskning är stort både på skolor och i kommuner.

Slutsatser

Skolforskarnas artiklar och det samtal som de förde vid seminariet den 13 mars 2003 vid Skolverket visar att skolforskningen framgent inte bara bör och kan utan snarare måste drivas utifrån fyra huvudspår dels för att legitimera skolforskningen, dels för att ge skolforskningen ökat direkt inflytande som skolpåverkande kraft och indirekt som samhällspåverkanskraft. Jag uppfattar en stark längtan hos de fem skolforskarna, som kan sägas representera fem olika perspektiv med mycket samlad kunskap, att utveckla skolforskningen åt detta håll.

1. I artiklarna visar samtliga fem forskare starkt legitima motiv för fortsatt utveckling av just sin forskning och sitt eget perspektiv på skolutveckling. Det är inte konstigt, de fem perspektiven är inte bara intressanta utan också nödvändiga och naturliga. Ett exempel: Kjell Granströms forskning om skeenden och relationer i klassrummet mellan elever eller mellan lärare och elever, mikroperspektivet, är lika nödvändigt som Gunnar Bergs perspektiv med övergripande kulturanalyser vid enskilda skolor för att förstå skolan som institution och organisation i ett samhälle i ständig utveckling, makroperspektivet, för att förstå och förklara vad som sker i skolan, hur det står till i skolan, hur skolan kan utvecklas positivt och ännu bättre klara att ge alla elever goda kunskaper och möjligheter.

De fem forskarnas artiklar visar varför skolutvecklingen pekar åt olika håll; skolan är komplex liksom resten av samhället och det finns inte en entydig bild av skolan att visa upp. De fem olika perspektiv som redovisas här kan var för sig bara ge delar av verkligheten och utvecklingen i skolan.

2. Samtidigt som skolforskarnas ton med rätta och nödvändighet präglas av akademisk frihet och exklusivitet för det egna perspektivet märks en kraftfull strävan efter ökat samarbete mellan dem dels som forskare, dels som företrädare för exklusiva perspektiv. Strävan ska definieras som ett upptäckt ökande behov av att delvis och när så passar sammanlänka olika forskningsperspektiv. Detta sammanlänkande av olika forskningsper-

spektiv, t.ex. ett eller flera mikro- och makroperspektiv, bör rimligtvis kunna öka kunskapen om och förståelsen hos forskarna själva men framför allt för det omgivande samhället för vad som sker i skolan, hur misstag ska kunna undvikas och hur en positiv utveckling kan åstadkommas. Samarbete kan också öka slagkraften och synligheten i syfte att öka skolforskningens påverkan på skolutvecklingen och samhällsutvecklingen. Utifrån detta förundras jag liksom åhörarna vid seminariet över det faktum att dessa fem ledande skolforskare träffades för första gången vid seminariet på Skolverket 13 mars, 2003 för ett samtal om sina olika perspektiv och vad som förenar och skiljer dem. Lika viktigt som det är att skolforskningen får peka åt olika håll är det att sammanlänka delar för att öka förståelsen och kunskapen om vad som sker i skolan. Låt mig ta ett exempel. Forskningen om klasstorlekens betydelse för elevens inlärningsmöjligheter är intressant av olika skäl, inte minst av resursskäl och arbetsmiljöskäl i tider när intresset för läraryrket minskar. Denna forskning, ibland handlar det om forskning utifrån olika och vitt skilda perspektiv, kan lätt missförstås och missbrukas av politiker, intresseorganisationer, medier och föräldrar, om olika delresultat presenteras var för sig, åtskilda eller vid olika tidpunkter. Den här typen av forskning och resultatåtergivning borde vara föremål för samarbete och heltäckande resonemang.

3. En tredje tydlig tendens i forskarnas ton är att forsknings-samarbete inte kan inskränkas till ett internt förhållande mellan skolforskare eller mellan olika forskningsperspektiv. Ett lika eftersträvansvärt samarbete gäller det mellan forskare och praktiker. Det kräver ökad förståelse mellan forskare och praktiker, mellan forskningen och skolan. Forskarnas samtal uttrycker ett gemensamt intresse för det praktiknära och för samarbete på olika sätt med skolan, lärarna och skolans kommunala beslutsfattare. Det är, som påpekats, inte en okontroversiell uppfattning i forskarvärlden. Men forskarna är tydliga om gränsdragningen: De har kunskap att förmedla, utvecklingen ska praktiker svara för.

4. Ett fjärde spår uppfattar jag som en stark längtan efter ökad synlighet och slagkraft i samhällsdebatten. Jag förstår denna

längtan mer än väl. Jag tror att ökad synlighet dessutom skulle uppfattas som positivt på alla håll. Regering, riksdag, departement, centrala och nationella skolmyndigheter, kommunala skolförvaltningar liksom enskilda rektorer och lärare behöver ökad information om forskningens resultat och kunskaper om skeenden i skolan utifrån olika förutsättningar och möjliga utvecklingsvägar. Det räcker inte att publicera forskningsrapporter för att påverka. I dag måste man också kunna sammanfatta sina resultat i en slagkraftig artikel. Man måste kunna och våga göra sig hörd och sedd för att påverka den allmänna opinionen och för att nå fram till regering och riksdag. Det kräver en plats i samhällsdebatten, vilket i sin tur kräver mer av återkommande och kontinuerlig plats i olika medier. Den som syns, hörs och blir läst har också möjlighet att påverka. Eftersom vi behöver svar på en rad frågor för att svensk skola och Sverige ska få ett lyft är det nödvändigt att skolforskarna gör sin stämma hörd och tar plats.

Skolutveckling behövs för samhällsutveckling.

Skolutveckling i de europeiska länderna

Nuläge och utblick

Ett europeiskt nätverk för skolutveckling och forskning

Trots att skolutveckling är en relativt ung disciplin i utbildningsväsendets moderna historia har den haft genomslagskraft och vunnit erkännande både i vetenskapliga kretsar och bland allmänheten. Sedan åttiotalet har den tydligt påverkat skolors förnyelsearbete: moderna skolor arbetar annorlunda jämfört med i slutet av sjuttioalet t.ex. vad gäller läroplanens profilering mot mer ämnesövergripande undervisning och fler möjligheter till utforskande lärande.

Skolor i Europa har förbättrat sin kvalitet med avseende på differentierade kommunikationsmönster, sin öppenhet och sin strävan att medverka i och använda sig av nätverk. De har förbättrat sina relationer till kommunerna. Sist men inte minst har de blivit kunnigare och skickligare när det gäller att skapa skolbaserade projekt och att sätta dem i verket, samt när det gäller att skapa gynnsamma betingelser för att de studerande skall lyckas i sitt lärande (Ekholm & Hameyer, 2000; Burkhard & Eikenbusch, 2002; Huber & Hameyer, 2000). Detta innebär dock inte nödvändigtvis att traditionella mönster för hur man arbetar, hur makten fördelas och hur beslutsfattandet sker har blivit överspelade. Skolutveckling tydliggör i många fall kampen mellan gamla och nya undervisningsmönster.

Denna inledande övergripande bild av skolutvecklingsarbetet stödjer sig på forskningsrapporter, hundratals skolrapporter och andra dokument (bl.a. internetbaserade skolnätverk i olika län-

der och Stern 1999, en bok publicerad av det tyska förlaget Bertelsmann med porträtt av olika skolor). I nuläget uppvisar läget på området skolutveckling en betydande variation mellan länder och mellan olika skolor inom ett land. Gemensamt för dagens europeiska skolor är att de betonar betydelsen av att skapa lika förutsättningar för alla elever, och att skolorna förmår att flexibelt anpassa sig till ett föränderligt samhälle - men inte genom att okritiskt anamma allt, utan genom ställningstaganden baserade på medvetna reflektioner.

Ser man tillbaka på skolutvecklingen i Europa under de senaste två årtionden framträder några grundläggande lärdomar från forskning och praxis. Mer uppmärksamhet ägnas åt kvaliteten i den process genom vilken skolorna utformar och intensifierar sitt utvecklingsarbete, åt kontinuerligt yrkesmässigt och organisatoriskt lärande. Här avses lärande i vid bemärkelse, både i och utanför skolan, där lärare lär av varandra genom att ge och ta emot återkoppling från varandra, ibland även i form av handledning.

Skolledningen spelar en nyckelroll i skolans förnyelsearbete. Ökad uppmärksamhet har ägnats forskning kring skolledning och skolledarens betydelse för skolbaserad innovation och för bestående förändringar. Man har kommit fram till att ingenting i det långa loppet är möjligt utan rektors samtycke, stöd, initiativ eller tolerans för alternativa sätt att förnya den egna skolan.

Några av dessa kännetecken för skolutveckling i några europeiska länder kommer i det följande att preciseras - utan att därmed göra anspråk på att ge varken en representativ eller uttömmande beskrivning. Rapporten baseras på ambitionen att identifiera några gemensamma drag inom den europeiska skolutvecklingen genom ett reflekterande resonemang om olika förhållningssätt till skolutveckling samt om deras respektive förutsättningar och betydelse.

Nuläge

En viktig tendens i dagens skolutveckling i de europeiska länderna är att bestående förändring baseras på noggrant utarbetade gemensamma mönster för ömsesidigt lärande och på uppgiftsorienterat samarbete. Detta gäller både inom skolan och vid samarbetet med kommuner, på både informell och formell nivå. Vi vet från både praxis och forskning att många skolor strävar efter att bli lärande organisationer (Senge, 1996 och 2001; Simons, 1997; Leithwood & Louis, 1998; Schratz & Steiner-Löffler, 1998; Krainz-Dürr, 1999; Fullan, 2000; Hameyer, 2002; Scherp, 2002; Abrahamsson, 2002 och Berg, 2003), vilket innebär:

- Uppgiftsorientering utifrån ett reflekterande förhållningssätt
- Respekt för känslomässiga band mellan medarbetare i en organisation
- Kreativt växande och en självförnyelse genom kompetensutveckling för medarbetarna
- Projektarbete på medellång och lång sikt
- Systemtänkande och gränsöverskridande dialog
- Professionell kompetens att använda sig av metoder för problemlösning
- Föreställningen om den egna skolan som ett dynamiskt lärande system
- Behärskande av effektiva metoder för att hantera och sprida kunskap

Inom denna begreppsram stimuleras utvecklingsprocessen av att kunskap och erfarenheter utifrån tillämpas inom den egna organisationen. Dessvärre ägnar många skolor endast lite tid åt att använda sig av "tyst" eller explicit kunskap för sitt planeringsarbete och för att förbättra undervisningens kvalitet. De klagar

ofta över att de endast får begränsat stöd, eller inget stöd alls, i att hantera kunskap på ett sätt som ökar olika möjligheter till kvalitetsförbättring av undervisningen. Det ter sig paradoxalt att vi lär elever hur de skall söka och inhämta kunskap av olika slag och att använda sin kunskap i olika sammanhang - medan skolan ofta går tillväga på ett intuitivt sätt och på sätt som betingas av den dagliga brådskan när problem oväntat uppstår. Ofta begränsar skolor sin problemlösningsstrategi till den intuitiva kunskap som råkar finnas till hands. Detta tillvägagångssätt kan härledas ur flera omständigheter:

- Ökade krav i yrkesrollen och ökad arbetsbörda
- Avsaknad av tid för att bygga upp rutiner för kunskapsinhämtning
- Begränsad förmåga till att utforska problem ur ett systemperspektiv
- Avsaknad av lättillgängliga system för informationssökning och kunskapsinhämtning
- Litet utrymme för att förbättra kunskapsnivån på både det individuella och det organisatoriska planet
- Avsaknad av möjligheter till återkommande lärprocesser

Emellertid finns det krafter som verkar för ett intensivare kunskapsutbyte genom att arbeta i nätverk och genom att ömsesidigt dela med sig av skolbaserat kunnande. I nästan alla länder stöds framgångsrika förändringar i skolvärlden av nätverksbyggen, system för återkoppling och, i allt större utsträckning, kamratutvärderingar (Grol & Lawrence 1995; Rolff 2002; Simon & Hameyer 2003), skolbaserat lagarbete och externt stöd för ett motsvarande regionalt utvecklingsarbete.

När det gäller lagarbete i skolan är de nordiska länderna, i synnerhet Sverige och Nederländerna, goda förebilder. Detta kommer sig delvis av att skolans läroplaner i exempelvis

Nederländerna inte är så centralstyrda som i länder som t.ex. Frankrike eller Tyskland (Bergen, Knoers & Slegers 1997; Letschert 1998; Terwel, Volman, Wardekker & Hameyer 2000). I Nederländerna har varje skola stort utrymme att skapa sin egen läroplan. Emellertid måste den vara i linje med de bitvis precisa statliga riktlinjerna vilka i sin tur årligen regelbundet kontrolleras genom ett externt inspektionssystem. Norge däremot, som befinner sig i en liknande situation med låg central styrning av läroplanen, har inte infört något motsvarande system för utvärdering och kontroll. Även Danmark lämnar stor frihet åt varje skola, vars resultat dock väntas bli utvärderade av specialister och/eller metoder som hämtas från det nationella utvärderingsinstitutet.

Ett försök att identifiera ett antal kännetecken som utmärker rådande trender inom den europeiska skolutvecklingen ger följande generella bild:

1. Skolor i Europa är på väg att bli en lärmiljö som uppmuntrar elever och lärare att undersöka nya vägar för lärande, och att samtidigt utvärdera vad som är värt att bibehålla av gamla metoder (Hameyer, 1979; MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2000). Det nederländska "Studiehuis" är ett exempel på ett sådant försök, det tyska konceptet om skolan som ett "lärandets hus" ett annat. Även många svenska skolor kan här tjäna som goda exempel (Hameyer, 2003b).

2. Oavsett tonvikt och inriktning inom skolutvecklingen ligger fokus alltmer på elevernas behov och hur dessa på bästa sätt kan få utlopp för sin förmåga att lära. Å andra sidan bör noteras att undervisning och skolutveckling inte gick hand i hand i skolutvecklingens början; först nyligen har en systematisk samordning skett (se rapporter i Altrichter, Schley & Schratz, 1998). Ett exempel på detta är "cooperative action research" som påbörjats i Österrike (Krainz-Dürr, 1999; Schratz & Steiner-Löffler, 1998). Ett annat är de nederländska idéerna om att kombinera undervisningsforskning med läroplansutveckling; Tjeerd Plomp och Jan van den Akker, båda vid Twentes universitet (Akker, 1988 och senare rapporter) använder sig av detta tillvägagångs-

sätt, delvis i samarbete med det nationella institutet för läroplansutveckling i Twente (Jos Letschert, 2001) och med det Nationella Utbildningscentret i Utrecht och Amsterdam.

3. Burkhard & Eikenbusch (2002) har gjort en studie av trender i den europeiska skolutvecklingen. Studien omfattar länder som Storbritannien, Sverige, Frankrike, Schweiz, Finland, Italien, Tjeckien och Nederländerna. Författarna kan visa att det krävs kontinuerligt stöd, nätverksbyggande, rådgivning och en väl integrerad kompetensutveckling för att skolutvecklingsarbetet skall slå väl ut. Det är intressant att notera att de europeiska länderna värderar personalens kompetensutveckling högt som en viktig del av ett framgångsrikt skolutvecklingsarbete.

4. Dessutom understryker alla deltagande länder i Burkhard & Eikenbuschs studie ledarskapets betydelse för en bestående förändring (Huber 2003). Ledarskap spelar en nyckelroll i skolutvecklingen idag, vilket bekräftas av att både nationella och internationella organisationer för ledarskap växer alltmer.

5. Inte bara ledarskap utan även lednings- och styrningssystemen är föremål för ökad uppmärksamhet inom dagens skolutveckling. Tyskland använde exempelvis ända fram till sent nittital olika modeller för styrning av skolutvecklingen inom varje förbundsstat. Man använde sig av olika instrument som t.ex. lagar, regleringar eller kursplaner, för att förbättra utbildningens kvalitet. I dagsläget ges varje skola och varje område en större autonomi. Andra länder började decentralisera tidigare utifrån principer om avreglering och utifrån tilltron till de lokala systemens självreglerande krafter.

6. En inblick i andra länders förhållanden visar att skolor endast avsätter relativt begränsad tid till sina viktiga och grundläggande uppgifter. Ändå har man relativt täta konferenser, återkopplingsmöten, projektarbeten och liknande. Framför allt visade sig återkoppling och utvärdering utgöra en regelbunden del av skolarbetet under de senaste tio åren. Undantag finns emellertid: i vissa länder letar skolorna fortfarande efter lämpliga former för att tillämpa interna och externa metoder för utvärde-

ring på ett sätt som inte ytterligare ökar arbetsbördan för skollärarna.

7. I nästan alla länder ges skolorna mer frihet att bestämma över skolplaner och över de pedagogiska metoderna. Denna europeiska trend till ett ökat självstyre är å andra sidan inte likvärdigt med fullständig frihet. Skolorna måste ge belägg för vad de lyckas med. De förväntas skriva rapporter och utvärderingar. De ska även anpassa sig till utbildningsnormer som kommer utifrån. Det verkar som om ett ökat självstyre för med sig ett nytt sätt att utöva kontroll över skolan. Staten lämnar inte kontrollen ifrån sig; den fastställer, eller åtminstone beslutar om, kvalitetsmåttkraven och ser till att skolornas resultat jämförs med varandra. Staten satsar också alltmer på att upprätta övervakningssystem för skolprofiler och skolkvalitet.

8. Det finns inget land som inte på olika sätt försöker att se över sina kvalitetsmåt på utbildningen. För denna tendens kan olika skäl anses vara av betydelse. Ett skäl har att göra med internationella jämförelser av elevernas resultat och av utbildningens kvalitet. Ett annat skäl hänger samman med ett förändrat synsätt på de styrande krafterna både inom och utanför en skola. Det sena åttio- och det tidiga nittiotalet dominerades fortfarande av modellen som förespråkade styrning uppifrån. Styrning av en skola skulle ske genom nationella initiativ som t.ex. styrdokument, rekrytering av personal samt kompetensutveckling. Ett antal studier om hur skolan kan förbättras gav emellertid vid handen att det inom en skola finns en stor potential att själv besluta om hur den handhar initiativ som kommer uppifrån. Samtidigt började en del skolor att utarbeta egna idéer om sitt kvalitetsarbete och om verksamheten. Idéerna gick inte stick i stäv mot myndigheternas mål utan vittnade snarare om en starkare gemensam identitet och ökade möjligheter för skolorna att själva besluta om egna vägar till utveckling. Denna förändringsprocess uppmuntrades så småningom av statliga regelverk om avreglering och utökat lokalt ansvar.

9. En sådan strukturell förändring av skolsystemet pågår fortfarande, och studier visar att inte alla skolor hyser samma tilltro till staten när det gäller att ge lärarna mer frihet. Ett skäl till

skolornas bristande tilltro är att de inte får mer pengar eller andra medel till att förnya sina arbetsätt. Staten hävdar vanligtvis att de kan åstadkomma mycket för att skapa en effektivare skola med de resurser de redan har. Många skolor hävdar däremot att de redan under ett helt årtionde lidit av olika nedskärningar på personal och andra resurser. Friheten visade sig alltså snarare vara en börda, i synnerhet som många skolor därigenom fick lösa fler interna konflikter än tidigare - de ansågs ju själva bära ansvaret för sina metoder och för att göra prioriteringar i kärva tider.

10. Från den senare tidens skolutvecklingsarbete kan utläsas att enstaka studiedagar och korta tillfälliga kurser inte ger några varaktiga kvalitativa effekter. Letar vi alltså efter effektiva kvalitetsmodeller, hittar vi dem snarare där en diskussion kring kvalitetsbegreppet på ett tidigt stadium äger rum i skolan och där kompetensutveckling planeras noggrant och konsistent. Detta ger möjlighet för lärare att organisera sin professionella utveckling under åtminstone två eller tre års tid. Nederländerna och Sverige utgör bara två bland flera exempel på att man numera snarare satsar på långsiktiga program än på korta två- eller tredagarskurser för kompetensutveckling när det gäller att åstadkomma verklig förändring i deltagarnas beteendemönster.

Kvalitetsarbete inom utbildningsväsendet i ett medel- och långsiktigt perspektiv är följdaktligen knutet till behovet i skolorna att förbättra metoderna för kunskapsinhämtande och för kunskapsanvändande. I flera avseenden är skolor professionella organisationer. I detta avseende finns det däremot belägg för att många skolor ännu inte är väl förberedda att själva organisera sitt kunskapsinhämtande och att använda sig av erfarenheter från andra skolor eller från andra verksamhetsområden. (Hameyer & Strittmatter 2001).

Begreppsram

Eftersom vi numera möter allt mer olikartade modeller för skolutveckling i de europeiska länderna samtidigt som vi har en stagnation och delvis även minskning av resurserna till skolorna, vilken fö kunde förutspås redan för tjugo år sedan (van Velzen

& Robin 1985), måste vi precisera vår analysmodell. Modellen består av följande kriterier för att bedöma aktuella förhållnings-sätt, teorier och tendenser:

- Investerad tid
- Yrkesutveckling
- Lärande organisation
- Kunskapsinhämtning
- Skolan som forskningsfält
- Kvaliteten på återkoppling
- Befästade av förändringar
- Kvalitetsutveckling
- Förändringar av läroplaner
- Betydelse och resultat

Konceptet för denna skolutvecklingsmodell ligger nära OECD:s definition av skolutveckling som *“...en förändring i lärandets förutsättningar och därtill hörande organisationsförändringar i en eller flera skolor vars slutmål är att uppnå utbildningsmålen på ett effektivare sätt..”* (Velzen et al. 1985).

Joyce, Calhoun och Hopkins (1999) vidgar denna syn genom att tala om en skola i ständig utveckling, och ser på skolutveckling som en utforskande process *“för att varje dag göra utbildningen lite bättre”* (s. 9). Skolan betraktas som en lärande gemenskap, ett kollegialt forum för utforskande och lärande (Schaefer 1997). Förbättring utgör en naturlig del av det dagliga arbetet i skolan.

Skolutveckling, ett vanligt förekommande begrepp i t.ex. Nederländerna, Sverige, Tyskland, Österrike och Schweiz, avser även kvalitetsförbättringar som tagits fram av lokala intressenter för en skola eller en grupp av skolor.

I Nederländerna lägger man vikt vid utvecklingsperspektivet gällande t.ex.samspelet mellan undervisning, utveckling och genomförande av läroplaner, kompetensutveckling av personalen på medellång sikt samt skolans strukturer och organisation (Bergen, Knoers & Slegers, 1997; Simons, 1997; Lagerwiej & Voogt, 1997; van den Akker; Skolutvecklingsarbete inom det nationella centret för skolutveckling i Utrecht och Amsterdam).

Skolutvecklings - och skolförbättringsperspektiven på förändringsarbetet i skolan har stora delar gemensamma som t.ex.tyngdpunkten på förbättrade villkor för lärande och dess konsekvenser på organisationsnivå. I viss utsträckning har konceptet 'skolutveckling' - mer implicit än explicit - följt OECD:s definition av skolförbättring. Inom loppet av den senaste tidens utvecklingstendenser har begreppet skolutveckling kommit att associeras med kvalitet, utvärdering, återkoppling och nätverksarbete. Utvärderingsrapporter som ligger i linje med denna allmänna syn på skolutveckling har lagt tyngdpunkten vid kopplingen mellan intern och extern utvärdering, hur man skall hantera självvärdering (MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2000) samt hur man kan återknyta resultat av kamratutvärderingar till skolutvecklingsarbetet. I grund och botten rör det sig om nyanskillnader mellan de båda perspektiven.

Det bör omnämnas att skolutveckling i vissa länder snarare sker på skolområden än enbart inom en enskild skolenhet. Sverige har t.ex.i stor utsträckning organiserat sitt skolsystem i distrikt och t o m i ännu mindre enheter omfattande två - tre skolenheter. Sedan mindre än ett årtionde tillbaka kan en viss trend skönjas även på andra håll till att på olika sätt uppmuntra skolor att samarbeta, att överskrida sitt interna system och att skapa gränsöverskridande enheter för arbete och samverkan.

Viktiga tendenser

Oberoende av den ovan beskrivna situationen kräver undervisningskvalitet - som ett yttersta mål för skolutvecklingen - en skolmiljö som skapar förtroende mellan lärare och elever, tillit till lärprocessen och till den egna förmågan samt en professionell kultur med återkoppling som grund för lärande.

INVESTERAD TID

Sedan tio år tillbaka avsätts allt mer tid till skolutvecklingsarbete. Skolor utarbetar egna arbetsplaner. De avsätter tid för kompetensutveckling av personalen och anordnar dessutom konferenser, workshops och kvalitetscirklar. De lägger ytterligare tid på såväl grundläggande som övergripande frågor medan lärarnas arbetsbörda ökar mer och mer. I vissa delar av Europa har arbetsbördan ökat med 10 %.

Vissa skolor har lagt om schemat för att begränsa merarbetet. Ändå kan det konstateras att skolutvecklingsarbete i de europeiska länderna är förenat med en markant ökad arbetstid. Emellertid är inte mertiden nödvändigtvis en direkt följd av skolutvecklingsarbetet i sig; skolan har fått ta över andra uppgifter, och i en del länder har även den genomsnittliga undervisningstiden ökat.

Tittar man på i vilken utsträckning lärarna är delaktiga i skolutvecklingsarbetet kan man konstatera att långt ifrån alla medarbetar deltar. Vanligtvis initieras utveckling av några lärare som uppmuntrats av rektor. Ofta försöker skolorna att arbeta stegvis vilket erbjuder möjligheten till ett gradvist engagemang och delaktighet i det nya. Det är även en policyfråga för varje skola om hela personalen förväntas delta eller om några utvalda lärare förväntas ta initiativet till, och, åtminstone i ett inledande skede, ta ansvaret för stora delar av skolutvecklingsarbetet, vidareutbildning, personalutveckling mm.

Det finns inga statistiska uppgifter om hur lärare upplever den ökade arbetsbelastningen, eller om de anser att detta kompenseras av en tillfredsställelse genom att arbetet berikas på andra områden. I alla händelser har lärares yrkesroll och yrkesutövning varit föremål för ständig debatt alltsedan skolutvecklingsarbetet började öka i omfattning. En följd av synen på lärares yrkesroll har blivit att mer tid krävs för samarbete, lagarbete och kontinuerligt lärande. Samtidigt höjs röster i skolan som klagar över ökade svårigheter med vissa elevers uppförande, låga motivation och brister i grundläggande kunskaper och färdighe-

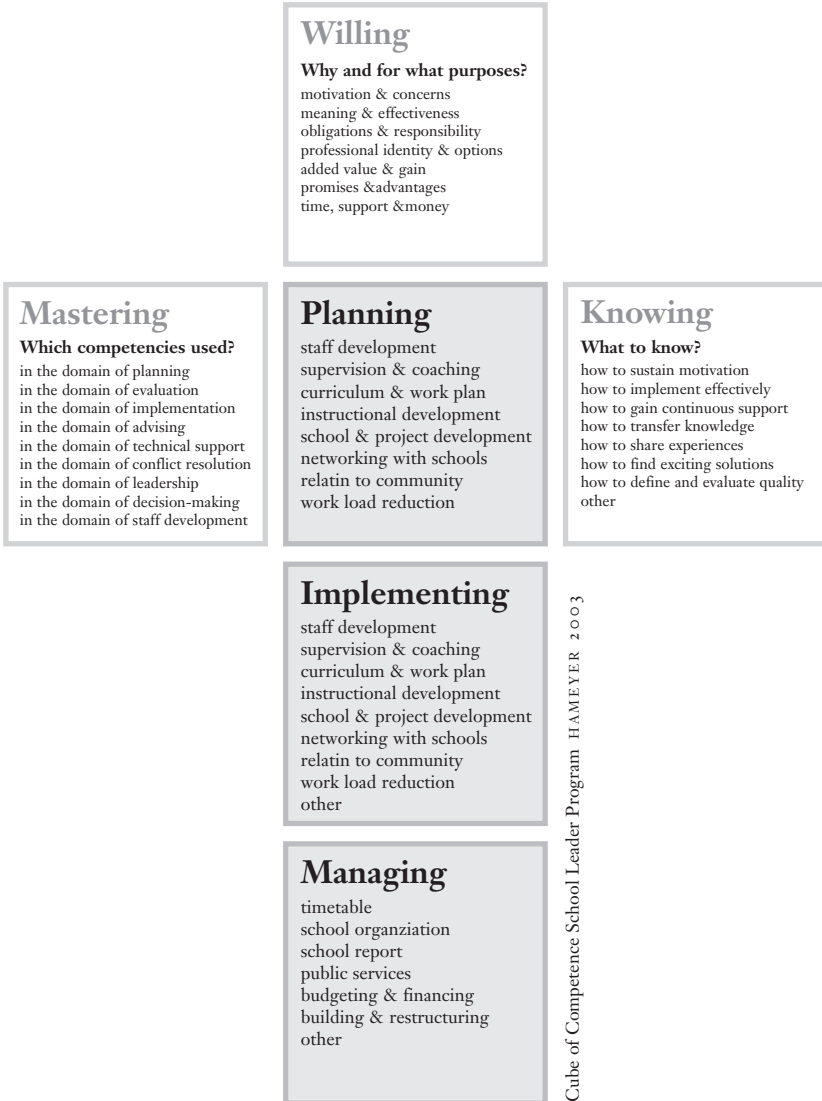
ter. Många lärare klagar även över komplexa utmaningar som uppträder samtidigt både i undervisningssituationen och på skolnivå.

- Allt detta kräver mer tid, mer samordning, mer individualiserad undervisning och fler stödinsatser. Detta i sin tur gör en lärares liv mer komplicerat, mer kravfullt och mer tidskrävande - vilket även många lärare och lärarorganisationer påpekar.
- Sammanfattningsvis kan vi här konstatera att det finns olika åsikter om den rådande situationen som beskrivits ovan och även olika strategier för att på skolnivå och på ett kreativt och konstruktivt sätt komma till rätta med de ständigt ökande utmaningarna. I alla händelser står det klart att skolor i de europeiska länderna stärkt sitt eget förnyelsearbete på organisationsnivå. Förändringsarbetet måste emellertid föra en ständig kamp med sjunkande motivation hos lärarna å ena sidan, och professionellt nyskapande såväl individuellt som organisatoriskt å den andra.
- Skolutvecklingsarbetet är förvisso inte den enda orsaken till uppkomsten av sådana förändringar, men en viktig utmaning är att reflektera över nya sätt att lära och att omforma skolan till att bli en lärande organisation. Så här i början av tvåtusalet krävs det således en ökad tidsinsats för att förnya skolan. Utan tvivel kommer denna ständiga process att pågå under ytterligare flera år i ett mångfacetterat utbildningssamhälle med begränsade ekonomiska resurser, där lärarens identitet utmanas, med olika pågående motkrafter, och där de traditionella läroplanerna revideras.
- I början av ett skolutvecklingsprojekt underskattas ofta tidsåtgången. Regelbunden uppföljning av nedlagd och erforderlig tid minskar stressen. Ett sätt är att från början uttryckligen avtala arbetsinsatserna (t.ex. Bastian & Combe, 1999). Vi upptäckte att acceptansen och intresset för utvecklingsansträngningarna sammanhängde med vilka fördelar förändringarna beräknades få såväl i form av höjningen av den allmänna utbildningskvaliteten på skolan som vad gäller den egna arbetstillfredsställelsen. (Hameyer, 2003)

- En del anser att skolutveckling stjälar tid från lärarna. Denna uppfattning kan uppstå vid en för hög arbetsbelastning. Å andra sidan förbättrar skolutvecklingen möjligheterna till samarbete och till en högre arbetseffektivitet. *“Vi kan förändra våra arbetsförutsättningar och vi kan hitta de bästa problemlösningarna utan anvisningar uppifrån.”* (Bastian o. Combe, 1999).
- Fördelar med skolutveckling när det gäller fördelningen av tid och kraft kan konstateras på följande områden: att organisera lagarbete, att stödja personalens kompetensutveckling, att stärka banden mellan olika skolor, myndigheter, föräldrar och andra intressenter. Detta kräver en omfördelning av tid samt öppenhet, engagemang och - viktigast av allt - ett tydligt erkännande av lärarkåren bland allmänheten. Nya former för samarbete, ömsesidiga åtaganden och gemensam planering kommer att bli nödvändiga delar av skolutvecklingsprocessen.

ATT VÄXA I YRKESROLLEN

Att växa i yrkesrollen är inte enbart en fråga om att lära slumpvis utan snarare en ambition att successivt utöka de egna alternativa sätten att utöva den dagliga gärningen. Skolutvecklingen under de tio senaste åren visar att en bestående förnyelse kräver nya färdigheter (Miles & Ekholm, 1987; Miles & Louis, 1987; Fullan, 1999; Hameyer, 2000a; Huber & Hameyer, 2002). Sex olika områden kan anföras för att synliggöra vad exempelvis en skoledare behöver för att utföra sina uppgifter på skolutvecklingsområdet. Det är inte enbart en fråga om att kunna, vilja och behärska, utan även en fråga om att hantera processer. I figur 1 nedan illustreras detta av planering, verkställande och organisering, vilka kan jämföras med de viktigaste överlappande faserna i skolors innovationsarbete, nämligen initiering, implementering och institutionalisering.



FIGUR 1 ("Kompetensskub")

På senare tid har vi sett att spridningseffekter inte är något som bara uppträder efter det att man befast en förändring. Det är i högre utsträckning en inbyggd planeringsuppgift så att olika påverkansfaktorer kommer i rätt ordning. Detsamma gäller för utvärderingsprocesser. Det finns ett flertal nya tillvägagångssätt som baseras på indikatoranalysmetoder. Sådana metoder kräver att man redan från början gör klart vem som förväntas utvärdera och övervaka förändringsprocessen liksom tidpunkter för när de beslutade etappmålen ska ha nåtts. Figur 2 visar en specifik praktisk operationell beskrivning av frågor av den här typen. Modellen kallas INDIGO -Indicator analysis for groups and organizations.

Den grundläggande innebörden är att ett skolutvecklingsprojekt på ett tidigt stadium definierar sina kvalitetsnormer och de betingelser under vilka målen skall uppnås. En indikatoranalys måste anpassas till varje situation med bara en eller två frågor i taget, i motsats till den kompakta listan som redovisas i figur 2.

IMAGE	What is my image of our next school development work? What is my image of high instructional quality How does a portrait of these images look like?
DOMAIN	Specify the domains of development. Clarify the process to proceed. Notify the components of the domains
AIMS	What to attain? When to attain? Why to attain?
INDICATORS	Who is expected to certify the quality and use of the new according to which aims, and when to do this where or at which occasions and by which methods? By which Procedures? By which Instruments? By what kind of reflection and feedback?

FIGUR 2 Indikatoranalys

I figur 2 visas exempel på frågor med vilkas hjälp en skola kan identifiera olika bedömningsindikatorer.

AS, verksam inom Universitetet i Kiel, samarbetar nära med administrativt skolfolk i olika delar av Tyskland. I enlighet med vår målsättning kombinerar vi kunskapsbaserade utbildningar med induktiva analysmetoder och feedback så att våra uppdragsgivare får en direkt praktisk koppling till sitt eget arbetsfält. I många fall följer vi upp med handledning och konsultinsatser.

Att växa i yrkesrollen och att utveckla skolan omfattar flera faktorer som i inbördes samverkan bidrar till att förbättra kvaliteten både på lärandet och på skolan som en lärande organisation. Det handlar om att lära genom att omsätta sina kunskaper i en specifik uppgift.

- lagarbete
- nätverk
- studiedagar
- att delta i gemensamma projekt
- handledning
- att delta i kvalificerande kurser på hög nivå
- skolgemensamma projekt
- ämnesöverskridande aktiviteter
- att använda nya metoder
- utbyte av erfarenheter inom och utanför den egna skolan
- att delta i utvecklingsarbete
- att ta över ansvar
- kamratutvärdering och andra utvärderingsmetoder
- återkoppling i yrkesutövandet

Denna lista kan kompletteras med ännu fler punkter. En omsättning i praktiken av denna aktivitetsprofil har lett till insikten om att ett växande i sin yrkesroll...

- mestadels inte inträffar av en slump
- är en kontinuerlig, dock icke-linjär process,
- kräver en anpassning till den konkreta situationens specifika förutsättningar
- kräver mer än några dagars fortbildning
- gynnas av teoribaserad träning och återkoppling

Flera av dessa insikter bygger på rapporter från Österrike, Schweiz och Nederländerna. Särskilt Nederländerna har visat att kompetensutveckling kräver en modell som stöder stegvis, systematiska framsteg; man resonerar kring ett system med kvalifikationsmoduler, i kontrast till kortvariga utbildningsmodeller. Vart vi än riktar blicken kan vi se en övergång från den sammanhangslösa utbildningskursen till sammanhängande system med väl samordnade moment. Därigenom kan man nå fram till nya kompetenser på områden som t.ex. utvärdering, återkoppling, reflekterande interaktion, projektarbete, lagarbete och individualiserad undervisning.

I detta sammanhang är det värt att nämna att en del universitet inte längre intar första platsen i att tjäna som kunskapskälla för vidareutbildning och kompetenshöjning. Många privata konsulter tar sig in på kunskapsmarknaden för att bidra till utbildningssystemet till vidareutveckling så att det kan anpassa sig till kraven i det nya årtusendets moderna skola. Universiteten förlorar inte makten på de områden där vetenskapliga rön tas fram, men det är uppenbart att det som efterfrågas i praktiken är träningsprogram som är utformade för ett visst sammanhang, som grundar sig på aktionsforskning, och där man ger vetenskapligt underbyggd rådgivning på plats.

Sammanfattningsvis kan vi se en klart ökande tendens i skolsystemet att omstrukturera och berika den kunskap som krävs för att möta föränderliga krav och för att sätta igång ett effektivt lagarbete. I vissa europeiska regioner ägnar sig dock inte universiteten så mycket åt denna process som de skulle kunna göra. Ju längre dessa lärosäten hänger kvar vid traditionella mönster, desto mer kommer andra aktörer med i spelet. Det ska bli intressant att se till vilken grad universitet och lärarhögskolor kommer att anpassa sig till den kompetensefterfrågan som finns idag och som inte enbart kan uppnås genom lektionsbunden undervisning.

KONTINUERLIGT LÄRANDE

Ett antal förändrade modeller för skolutveckling har skapats under det senaste decenniet. Kortkurser har, som tidigare sagts, begränsad eller ingen inverkan på deltagarnas handlingar och tankesätt. Mer tid satsas i stället på projektorienterad personalutveckling, på långsiktig fortbildning och på områden som rektorsutbildning (Sverige, Nederländerna, vissa östeuropeiska länder, Frankrike, Tyskland, Österrike), utbildningsprogram för utvärdering och nätverksarbete samt på att utbilda hela personalen inom skolutvecklingsområdet. Som exempel på det som behöver karaktärisera lärprocessen för lärare kan följande nämnas:

- Träning och kompetensutveckling i den egna vardagsverksamheten
- Långsiktiga utvecklingsprogram
- Samarbete och lagarbete
- Internutbildning i blandade grupper
- Handledning
- Lärande via samarbetsutveckling
- Nätverksprojekt mellan skolor
- Lärare som forskare

Listan är ofullständig. Det är dock anmärkningsvärt att så mycket tid läggs på kontinuerligt lärande som det gör i de länder som undersökts. Några ekonomiska satsningar av motsvarande omfattning görs ej. Mycket arbete som läggs ner är frivilligt och obetalt och man saknar resurser enligt kritiska röster från skolorna.

SKOLUTVECKLING SOM PROCESS

En tillbakablick på senaste två årtionden av skolutveckling i europeiska länder visar att mer uppmärksamhet fästs vid skolförbättringsprocessen, på skolprofilering och på att förbättra undervisningen (Hameyer, 2002a). De två decennierna uppvisar att man ger varandra mer återkoppling inom en skola och att samarbetet mellan skolor har ökat. PISA och delar av den allmänna debatten har, åtminstone i Tyskland, öppnat vägen för en ström av spekulativa idéer som mest kretsade kring resultatet av lärprocessen.

Vad som erfordras är att samtidigt betrakta följande två perspektiv: (1) Hur utvecklas en skola på ett effektivt sätt i ett långt perspektiv, och vad betyder det för utbildningskvaliteten? (2) På vilket sätt kan ett utökat ömsesidigt lärande förbättra en skolas möjligheter att uppnå sina mål? Bara om vi sammankopplar båda dessa frågor undgår vi risken att förlora ur sikte vad en skolas goda och dåliga sidor samt dess egenart handlar om. Om vi däremot följer den linjen kan vi dra nytta av de senaste rönen om skolors framsteg.

- Viktiga kunskaper om skolan förbättringsarbete baseras på en rörelse som startade under slutet av åttiotalet. I en rad europeiska länder gjordes en översyn av läroplaner och kursplaner, av undervisningsmaterial och undervisningsmetoder, av lärarnas fortbildning och av skolledarutbildningen. Beträffande den senare punkten, skolledarutbildningen, kunde bl.a. de nordiska länderna och Nederländerna uppvisa mycket framstående insatser. Dessutom förbättrade skolorna sin undervisningskvalitet dels genom att i större utsträckning på ett syste-

matskt sätt ta tillvara det sammantagna yrkeskunskunnet, dels genom att samarbeta kring gemensamma uppgifter vilket ger upphov till en kvalitetsskillnad på arbetet.

- Skolan blev dessutom mer öppen, och kom att bli en plats för lärande, kommunikation, utbyte av idéer och utveckling av ämnesöverskridande och andra fascinerande läroprojekt.
- Skolorna vidgade sina gränser utåt genom samverkan med kommunen och det omgivande samhället
- Sist men inte minst utvecklade skolorna nya utbildningsprofiler, program och nätverk. De började samarbeta för att säkra sina höga kvalitetsmål. Många skolor i Europa deltar idag i både regionala, nationella och globala nätverk.

Synsättet på skolutveckling som sätter processen centrum kan knytas till iden om lärande organisationer, vilken framträder som en allt mer tilltalande tanke och vilken omnämns i det föregående (Senge, 1996; Fullan, 1999; Hameyer, 2002a och 2002b). Innovativa skolor som deltog i reformarbetet under åttio- och nittiotalen är tydligt uppgiftsorienterade och framgångsrika i sin hantering av utvecklingsarbetet. De har skapat otaliga projekt av god kvalitet som ökade möjligheterna till ämnesövergripande utbildning och banade väg för nya effektiva lärometoder. Uppmuntrade av en politik som gav skolorna mer frihet genom avreglering och autonomi hittade de egna vägar till självförnyelse.

I senare skolhistoria används mer yrkesbaserad och professionell kunskap inom förändringsprocessen jämfört med tidigare. Den kunskapsbaserade dialogen om skolor stärkte utvecklingen mot högre kvalitet och skolbaserade utvecklingsprocesser. Ändå finns det fortfarande påtagliga behov av att effektivt utnyttja utbildningskunskap och erfarenheter mellan skolor. Hittills har skolor bara fått begränsat stöd för att kunna följa innovationer

på andra ställen för att vidga gränsen för sin förmåga och för sina ambitioner.

Sammanfattningsvis är morgondagens skola på väg att bli en lärmiljö som uppmuntrar elever och lärare att utforska nya vägar till kreativt lärande och individuell utveckling. Detta måste man hålla i minnet i diskussionerna kring utbildningsresultat. Arbetet med kvalitetsförbättring bibehåller sin fokus på elevernas behov och på de sätt han eller hon kan utveckla sin förmåga att lära. Dessa förutsättningar måste tas i beaktande när vi talar om kvalitet och benchmarking inom utbildning.

Utifrån perspektivet "benchmarking" är det av grundläggande vikt att kvalitetsarbetet tar sin början i kriterier som skolan själv beslutar om. Detta är inte enbart en intern policyfråga och en fråga om vilka utbildningsmål eleverna ska uppnå, utan det handlar även om att ange när man vill uppnå dessa kriterier.

DEN ENSKILDA SKOLAN SOM FORSKNINGSFÄLT

En tillbakablick på skolans historia under sextio- och sjuttio-talen visar att man i dåtidens utbildningssamhälle huvudsakligen uppehåller sig vid vissa utvalda aspekter av skolans värld som t.ex. didaktik, disciplinproblem, differentiering och bildning. Även läroplanen begränsade sig till frågor om vad eleverna skulle lära sig och varför. De förhärskande teorierna under denna tid, vare sig de utgick från läroplanen eller skolans organisation, förmedlade snarare en segmenterad bild av skolan än att se till hela systemet. Detta gäller i hög grad även för funktionella teorier om skolan vilket vi sett prov på under sent sextio- och tidigt sjuttio-tal. Inte heller de vävde samman de olika delarna till en sammanhållen enhet för att beskriva skolan som ett dynamiskt system.

När frågor kring skolutveckling började dyka upp betraktades skolan implicit eller explicit utifrån ett systemperspektiv. Man började omvärdera begreppet skolkvalitet genom att sätta olika områden i relation till varandra, t.ex. läroplanen, undervisning,

personalutveckling, skolans organisation, skolklimatet och skolans integrering i kommunen och i samhället i stort. I motsats till det segmenterade förhållningssätt som nämnts ovan tog olika teorier inom forskningen om skolutveckling mer och mer sin utgångspunkt i ett systemtänkande som även innefattade strategier för problemlösning. Detta är inte nödvändigtvis ett enklare sätt att förstå skolan och dess arbetsmekanismer eftersom studieobjektet blir mer komplext. Å andra sidan ökar möjligheten att bättre förstå skeenden utifrån en ökad förståelse av hur systemets olika delar samspelar och hur det inverkar på resultatet. Exempel på betydelsefulla faktorer är sammanhang, sammanlänkning och anpassning. Från forskning i Storbritannien kan vi se att en enskild skola kan uppvisa stora kvalitetsskillnader i förhållande till vilket slags system den tillhör. Dessa resultat föranledde forskare och skolutvecklare att göra den enskilda skolan till föremål för en ännu noggrannare analys. Detta i sin tur ledde till fler tvärvetenskapliga undersökningar om olika områden som undervisning, läroplansteori och psykologi.

Skolutvecklingsforskningen har även dragit fördelar av innovationsforskningen. Många implicita modeller och kategorier härör sig ur undersökningar kring innovation och dess omsättning i praktiken.

Sammanfattningsvis har skolutvecklingen dragit stora fördelar av sin förmåga att koppla samman olika forskningsrön, att betrakta systemet utifrån ett helhetsperspektiv och att gradvis bli ett forskningsfält med en högre grad av inbördes sammanhang.

UTVÄRDERING AV ÅTERKOPPLING

Skolutvecklingen behöver hantera såväl krav på lokalt självstyre som växande krav på utvärdering av utbildningskvalitet. Debatter om kvalitetskriterier pågår både på lokal, nationell och på internationell nivå.

Den europeiska utbildningskonferensens ministrar har bestämt en dagordning bestående av kvalitetskriterier som skall uppnås under de närmast kommande åren. Diskussionen om kriterier och benchmarking handlar om skolans kvalitet, kvalitetssäkring samt system för tillsyn och kontroll.

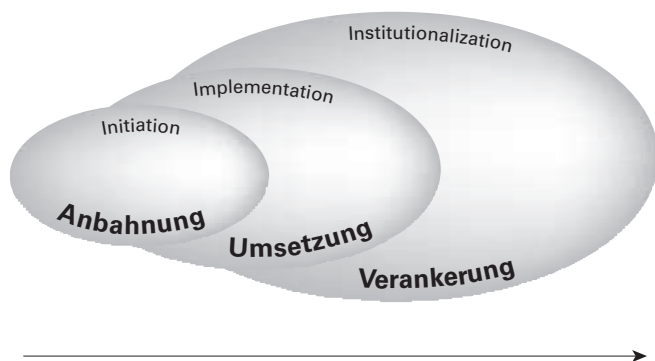
Således handlar i dag utvärderingsfrågan om huruvida det växande självstyret ger önskade resultat. Utvärdering lyfte också fram ett nytt sätt att se på skolan utifrån. I generella termer kan vi säga att dagens skolor visserligen har nya styrsystem, men gamla mönster av hierarkisk styrning uppifrån och ner har inte i önskad grad ersatts av nya skolbaserade mätningar som kan visa på framgång och tillkortakommanden.

Samtidigt växer en ny sorts feedbackkultur fram. Skolor öppnar sig för kommunikation och interaktion såväl vertikalt som horisontellt. Detta kräver professionell feedback. Samtidigt deltar lärare i kvalificerade och kompetensorienterade utvecklingsprocesser. Inte alla, men fler och fler är beredda att ta steget. Vissa känner sig tvingade för att klara nya utmaningar och för att vara eller bli en bra lärare. Här kommer handledningsmetoder, tillsyn och personalutveckling in. Modern skolutveckling inrymmer dessa ansträngningar och utgör ofta början till att se sig om efter mer resurser.

Vad traditionell internutbildning anbelangar har, som tidigare nämnts, en övergång till en mer stegvis och långsiktigt planerad utbildning förmärkts; korta utbildningar ses som något som på sin höjd kan vara bra i enstaka individuella fall men knappast för bestående förändringar. Bra skolor disponerar sina resurser inom prioriterade områden så att bästa möjliga utbyte ska kunna fås utifrån lärarnas samlade kunskaper. Samtidigt är det lätt att se att personal på skolor som deltar i för många projekt blir förvirrade, otillfredsställda och distraherade.

BESTÅENDE FÖRÄNDRING

Innovationsforskningen har fram till slutet av 80-talet byggt på empiri från kortsiktiga utvecklingsprojekt snarare än från långsiktiga studier (Rogers, 1971; Hameyer, 1978). Bestående förändringar i skolor blev en kärnfråga för skolutvecklingen först i och med Matthew Miles (1983) arbete om mysteriet med institutionalisering och genom fortsatta studier inom ISIP, som dokumenterades i en rapport av Miles, Ekholm & Vandenberghe (1987) och av Ekholm & Louis (1987). I vår egen jämförelsestudie om institutionalisering av förändringar på skolans lägre stadier (Hameyer, Akker, Anderson & Ekholm, 1995) fann vi att bestående förändringar följer en överlappande sekvens av tre steg (se figur 3)



FIGUR 3

Det här är inte så mycket ett resultat av den krångliga skolvärlden. Snarare är det ett uttryck för insikten att en förändringsprocess i skolan kräver en stegvis utveckling, där upprepade loopar av kommunikation och feedback med tiden leder fram till berikade undervisningsmönster som bygger på aktuell kunskap om förbättrade förutsättningar för elevernas läroprocess.

Tidsramen för en institutionalisering av innovationsprocessen är i alla studerade fall mellan tre och sju år. Ett framgångsrikt avslut betyder att förnyelsen har inkorporerats i det dagliga användandet på så sätt att den inte längre ses som något nytt.

Det långa tidsperspektivet får även ses som giltigt för god skol-forskning (Berg, i denna bok).

Poängen här är att planerad skolutveckling måste hålla ut i flera år tills förändringen är befäst i systemet. Detta får flera konsekvenser:

- Skolutveckling kräver mycket tid, personal och andra resurser för att bli framgångsrik.
- För att skapa ökat intresse, motivation samt vilja att delta i utvecklingsarbetet krävs en flerstegsmodell.
- Skolutvecklingen blir mer bestående om hela skolan involveras och inte bara ett begränsat antal pionjärer.
- Moderna inriktningar inom skolutvecklingen är inte längre kortsiktiga hugskott från toppen eller botten. De delar, på olika sätt, ett systematiskt paradigm av tänkande och problemlösning (t.ex. Scherp i denna bok) som kombinerar professionellt lärande och ömsesidig anpassning. Med andra ord, skolutvecklingen är en långvarig process av individuellt och organisatoriskt lärande. Detta paradigm härleds av antagandet att om inte människor utvecklar ägandeskap av det nya och inte förstår dess praktiska möjligheter motarbetar de samarbete och användandet av nya idéer och metoder.
- Varaktiga förändringsförsök följer inte gamla tillvägagångssätt som säger att förnyelse kan beräknas mot graden av acceptans eller avvisande av förändringen. Underförstått innebär detta att förnyelse skulle kunna tas för givet och att människorna är konsumenter. Ett systemteoretiskt tillvägagångssätt härstammar från förståelse för och utforskning av skolan som system där människor inte ses som objekt eller konsumenter utan som respekterade medskapare av nya sätt att arbeta. De anses veta bäst vad som behövs och vad som kan förändras. Med andra ord är skolutveckling en konstruktiv

process med socialt engagemang där man använder sig av nätverk av professionella inom olika områden såväl inom skolan som i dess omvärld.

LÄROPLANSFÖRÄNDRING

I Nederländerna görs ett försök att skriva om läroplanen för att uppdraget ska få en större genomslagskraft i verksamheten:

- Study house. Studiehuset omfattar den andra nivån av sekundärutbildning (senior high school, 15-18 år gamla elever). Här liksom i det första steget av sekundärutbildningen har det traditionella tvåfaldiga skolsystemet behållits medan läroplansinnehållet har förändrats. Elever i Studiehuset är förberedda för högre utbildning (allmänna universitet och högre yrkesinriktade studier). I Studiehuset ersätter en ny läroplan den gamla.
- Den nya läroplanen för Studiehuset, som baseras på den vanliga läroplanen, innehåller fyra inriktningar. Varje inriktning förbereder eleverna för en särskild fortsättning på nästa nivå i utbildningssystemet. Inriktningarna är (a) Kultur och samhälle, (b) Ekonomi och samhälle, (c) Vetenskap och hälsa, (d) Vetenskap och teknologi. Dessa profiler skiljer i betoningen av kulturella, sociala eller naturvetenskapliga studier.
- Denna påtagliga förnyelse följdes av införandet av en utbildningsfilosofi som baseras på principerna om självreglerat lärande, att lära sig att lära, aktivt lärande och metakognitiva strategier. De grundläggande principerna var rätt löst formulerade och därför möjliga att förverkligas av olika skolor.
- Införandet av Studiehuset har varit rätt svårt och förvirrande. Det har fått mycket kritik av föräldrar, elever och lärare. Följden har blivit en fortsatt politisk debatt om utbildningsfilosofin och särskilt möjligheterna för lärare och elever att kunna hantera så många nya kunskapsom-

råden och arbetsätt. Från denna debatt har följande huvudpunkter framträtt. För det första förvirringen när den nya synen på lärande ställdes mot traditionell undervisning. Många lärare hade svårt att hitta balansen mellan elevaktiva arbetsätt och traditionell förmedling av kunskaper. För det andra menade man på den politiska vänsterkanten att Studiehuset skulle förstärka ett snett socialt urval. Elever från socioekonomiskt sämre lottade miljöer anses inte ha det förhållningssätt och de färdigheter som krävs för att lyckas i det nya Studiehuset. Dessa elever skulle behöva mer uppmärksamhet och stöd från sina lärare. För det tredje, anmärkte även de konservativa högerkritikerna på bristande lärarhandledning, även om de flesta av dessa kritiker säkerligen ser den idealiske läraren som en expert och auktoritet inom sitt ämne (Terwel, Volman, Wardekker & Hameyer, 2000).

LÄRMILJÖ

Skolutveckling har en nyckeluppgift i att utveckla och bära upp kreativa lärmiljöer så att eleverna lär sig använda informationssystem på ett kompetent och kritiskt sätt (se Pantzar, Savolainen & Tynjälä, 2001). Målet är att stödja elever att utforska kommunikationsmöjligheterna och att delta i utbildningsprojekt. Elever lär sig att använda metoder för att inhämta information, för kunskapsbyggnad och för att kunna kommunicera via nätverk liksom att använda kritiska analysmetoder. Skolutveckling kan starta processer och samtidigt hantera informationssamhällets utmaningar:

- Majoriteten av framtidens elever kommer att byta jobb, anställning och yrkessysselsättning upprepade gånger under sina karriärer. Yrkesmässig stabilitet och kontinuitet tas inte längre för givet. I en värld av global rörlighet och skiftande behov är innebörden i gamla värderingar som stabilitet, pålitlighet och identitet inte längre densamma.

- Värdet av gammal och ny kunskap (Castells, 1996) förändras så snabbt att vi måste tänka om vad gäller skolans läroplan (Taylor, 1971). Klassiska ämnesområden kommer säkert att överleva, men utbildning och undervisning behöver kontinuerligt revideras. Många tillvägagångssätt visar på omfånget av idéer och horisonter. Ett sådant nytt exempel är det norska människokoncentrerade kursprogrammet (Hoeringssutkast 1995), texterna av Goodlad (1984 och senare arbeten) och andra forskare inom läroplansinriktningen (Hameyer, Frey & Haft 1983; Jackson 1992; Foshay 2000; Fullan 1999).
- Livslångt lärande och flexibilitet är inte längre abstrakta formler. De blir beståndsdelar av livet. En av de mest utmärkande utmaningarna är att finna en balans mellan kraven på flexibilitet och "upprätthållandet av ett socialt sammanhang, jämlikhet och rättvisa" (Information society advisory board 1999, 79).
- Nuvarande arbetsmönster är under påtaglig förändring. Det finns nästan inget område i yrkesvärlden där människor inte behöver samarbeta. Om skolan strävar efter att förbereda unga människor för livet måste den förändra sitt sätt att arbeta. Gemensamt lärande i professionellt fungerande lärarlag kommer att bli mycket viktigare i skolor. Individuellt lärande är självklart inte förlegat men vi behöver påvisa vad moderna teorier och studier om lärande leder till.
- Nya områden för lärande kommer. Jag tänker inte främst på frågor som gäller genetik eller informationsteknik. Mer slående för mig är att teorier om lärande, läroplaner och undervisning har skapat nya insikter om effektivt lärande och hur kunskap organiseras. Dessa kunskaper, tillsammans med kunskapen från utbildningsvetenskapen och läroplansteorier, behöver vi fördjupa oss i.
- Informationssamhället behöver en skola som gynnar aktivt lärande och uppmuntrar självständigt utforskande

kompetenser där utbildning framför allt är en väg till kreativt tänkande och utveckling av elevernas egna talanger. Detta synsätt rör inte bara skolans läroplan, det påverkar hela skolans potential för lärande. Den moderna skolan kommer att bli en plats där vi lär och lever.

- Allt detta kräver en noggrann granskning av hur skolan förhåller sig till samhället. Skolan är inte en institution som lyder under samhället likt en slav. Skolan har egna lagar, egen integritet och också egna idéer om vad som är bra för barn.

Framåtblick

När det gäller kvalitetsfrågorna om skolutveckling befinner vi oss för tillfället i en situation som kan karaktäriseras som omdefiniering av normer och parametrar i det offentliga skolsystemet. Skolans grunder, läroplanens kärna och andra grundläggande frågor för varje enskild skola blir nu även mer framträdande i den allmänna, politiska och vetenskapliga debatten. Således kommer läroplan, undervisning och skolutveckling att bli varandra kompletterande delar av en skola som står inför behoven att omorientera sig mot framtida behov och fläta samman arbetsområden mer produktivt.

Just nu verkar intressenter och debattörer tro sig veta vad en skola bör kämpa efter. De har sina egna föreställningar om vad skolan skall lära ut. Detta är ett bekant traditionellt fenomen. Allmänheten bryr sig inte så mycket om processer men desto mer om innehåll. Här måste vi vara uppmärksamma. Vi måste kunna sammanlänka läroplansfrågor, utformningen av undervisningen och skolutveckling till en helhet som visar på kvalitetsförbättring på olika nivåer i skolan.

Till viss del låtsas kvalitetsdebatten att alla idéer är nya och att det inte finns behov av noggranna analyser av de normer, läroplaner och kursprogram som skolorna fastställt sedan länge.

Debatten irriterar delvis skolor eftersom försök återigen görs för att utifrån definiera vad en skola ska göra och vilka mål den bör nå. Debatten ignorerar delvis ett viktigt faktum: Oavsett vad auktoriteter och intressenter bestämmer angående skolans effektivitet, är det slutligen den enskilda skolans potential och engagemang som avgör om det ska gå att förverkliga målen på ett professionellt sätt som de själva utvecklat.

OECD:s tankar om kvalitetsperspektivet är intressanta att följa. OECD:s vision av potentialen och hindren för samhällets förändring i det tjugonde århundradet utgör ett komplement till CERI:s scenario om den framtida undervisningen.

Dessutom sätter OECD fingret på ett angeläget behov av ett förbättrat system för kunskapshantering inom utbildningen (OECD/CERI 2000, OECD/CERI 2003). OECD strävar sedan länge efter en indikator för framåtsiktande tänkande: Med avsevärda ansträngningar görs försök genom OECD att bygga system för jämförande utbildningsstatistik och indikatorer (PISA, Education at a Glance). Intresset är särskilt inriktat på att kunna belysa hur kvantitet kan kombineras med kvalitet.

Ett europeiskt skolnätverk för skolutveckling och forskning

Skolor i Europa har skapat en hög potential för att påbörja, förverkliga och omforma sin utveckling. De står för erfarenhetsbaserad kunskap av högsta värde. De påbörjade processen huvudsakligen inom en skolenhet innan öppenhet och samarbete började växa mellan skolor. Samarbete sker nu mer eller mindre tillfälligtvis på grund av existerande nätverk, informella kontakter mellan medarbetare på olika skolor samt via kopplingar mellan skolor nära varandra.

Allt eftersom skolor skapar sina egna strategier för att bli reflekterande lärande organisationer, söker de sig allt längre ut över den egna horisonten för att få kontakt med andra skolor och organisationer med målet att lära, utbyta erfarenheter, samarbe-

ta, dela ansvar, tillsammans utveckla program, organisera inter-
nettbildning och annat (Hameyer & Ingenpass, 2003).

Vi väntar oss under de kommande åren, att skolor ska intensifi-
era sina ansträngningar att ta del i internationella utbytes- och
samarbetsprojekt. Vissa plattformar finns redan,
t.ex. Euroschool; the european schoolnet [www.eun.org],
EURYDICE [www.eurydice.org], the PERINE school research
network [www.dipf.de/perine/start] m.fl. Skolor kommer antag-
ligen att skapa internationella kontakter eftersom arbete i nät-
verk är på väg att bli ett enkelt sätt att få praktisk kunskap.
Skolor kommer att vara angelägna om värdet av erfarenheter
från andra skolor för att kunna lösa egna problem och för att
skapa nya perspektiv på sitt arbete.

Lärande och samarbete via nätverk är redan nu en stimulerande
möjlighet för den framtida skolutvecklingen i ett allt öppnare
europeiskt samhälle. Vi vet från olika skolrapporter och fallstu-
dier att ju mer någon konfronteras med annorlunda lösningar
på liknande problem i en liknande omgivning, desto mer är han
eller hon villig att lära om hur dessa lösningar fungerar och hur
de kan användas i egna sammanhang.

Ett europeiskt nätverk för skolutveckling och forskning skulle
kunna utgöra en plattform för att stegvis starta utvecklingen.
Ett nordiskt nätverk för skolutveckling och forskning som växer
i förhållande till institutionellt stöd och finansiering från andra
länder, skulle kunna vara ett sådant exempel. Möjligheterna till
stöd från europeiska institutioner bör undersökas och förvärfvas
i god tid. Sverige skulle kunna starta ett sådant nätverk, möjligt-
vis i samarbete med Advanced Studies Institute vid Kiels
Universitet och/eller andra utbildningsinstitutioner.

Ett europeiskt skolutvecklings- och forskningsnätverk fyller
flera syften:

Informationsservice

- byggandet av en plattform för skolprofiler,
- för att erbjuda information vid efterfrågan,
- tillhandahålla statistisk information om skolutveckling,
- redovisa forskningsresultat på ett lättläst språk.

Kontaktyta

- göra de viktigaste hemsidorna inom utbildningsområdet tillgängliga,
- erbjuda en egen hemsida med information om finansieringsmöjligheter
- som en del av hemsidan erbjuda specifik informationsservice.

Verktyslåda

- göra verktyg för skolutveckling och utvärdering tillgängliga,

Kamratutvärdering

- Särskild fokus kan läggas på tjänster som att sammanföra skolor som speciellt vill satsa på detta område, stå för experter och verktyg, visa på rapporter och resultat av kamratutvärdering.

Europeiska skolprojekt

- Denna plattform organiserar samarbete mellan skolor inom specifika områden så att riskerna för misslyckanden kan minskas.

Forskningsaktiviteter

- Detta område hjälper till att föra samman forskare och skolor för att kunna samarbeta i skolutvecklings- och forskningsprojekt.

Vi är övertygade om att detta inte skapar nya bördor för skolor. Ett europeiskt skolutvecklings- och forskningsnätverk kan snarare hjälpa skolor att se potentialen av kreativitet över nationsgränserna och främjandet av lokal skolutveckling. Målet för enskilda skolor ska vara att dels bidra till skapandet av, dels att kunna använda sig av ett stort urval av tillvägagångssätt i syfte att skapa miljöer för framgångsrikt lärande och stimulerande betingelser för lärares undervisning.

Referenser

Abrahamsson, B. (2002). *On rationality and emotion in organisation theory. Paper for the European Academy of Management Conference "Innovative Research in Management"*. Stockholm.

Akker, J.v.d.: The teacher as learner in curriculum implementation. *Journal of Curriculum Studies* 20 (1988) 1, ss. 47-55.

Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (utg.) (1998). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: Studienverlag.

Bastian, J. & Combe, A. (1999). Schulentwicklung und Lehrerbelastung.

Internetpublikation: http://www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/innovation/thema/konzepte/bms6_99c.html (1 juni 2003).

Berg, G. (2003). Entwicklungsarbeit im Schulalltag. *Journal für Schulentwicklung* 7 (2), ss. 25-32.

Bergen, T., Knoers, A. & Slegers, S. (1997). *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkelig*. Alphen aan den Rijn: Samsom.

Burkhard, C. & Eikenbusch, G. (2002). Schulentwicklung international - eine Bilanz. Was können wir von den Erfahrungen anderer Länder lernen? *Pädagogik* 11, ss. 44 - 49.

Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Massachusetts: Blackwell Publishers.

Czerwanski, A., Hameyer, U. & Rolff, H. G. (2002). Schulentwicklung im Netzwerk. Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. I Rolff, H.G. o.a. (utg.), *Jahrbuch für Schulentwicklung* (ss. 99-130). München: Juventa.

Ekholm, M. & Miles, M. B. (1985). Conclusions and recommendations. I Velzen, W. van, Miles, M. B., Ekholm, M., Hameyer, U. & D. Robin, *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (ss. 265-289). OECD publikation. Leuven: Acco

- Ekholm, M. & Hameyer, U. (2000). Wie können wir unsere Schulentwicklung tragfähig machen? *Grundschule* 32(6), ss. 29-33.
- Foshay, A. (2000). *The curriculum. Purpose, substance, practice*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the school level. *The Elementary School Journal* 85 (3), ss. 391-421.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future*. New York: McGrawHill.
- Grol, R. & Lawrence, M. (1995). *Quality improvement by peer review*. Oxford: University Press.
- Hameyer, U. (1979). *Evaluation of innovations in schools*. Andra seminariet på tyska som hölls i Neusiedl am See, Österrike (23 till 27 april 1979). CERI - Centre of Educational Research and Innovation, TA, 79.11. Paris: Centre for Educational Research and Innovation. OECD.
- Hameyer, U. (1991). Curriculum theory. I Lewy, A. (utg.), *International Encyclopedia of Curriculum* (ss. 19-28). Oxford, New York: Pergamon.
- Hameyer, U. (2002a). Behind the secret of success - How to support and sustain school improvement in the information society. I Pantzar, E. (utg.), *Perspectives on the age of the information society* (ss. 11 - 27). Tampere: Tampere University Press.
- Hameyer, U. (2002b). *Inside learning organizations*. AS-Workshop manual report. Advanced Studies i samarbete med Karlstads universitet. Karlstad: Karlstads universitet.

Hameyer, U. (2002c). School improvement as a problem-solving process. Using what we know. I CIDREE - Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (utg.), *Turning the perspective. New outlooks for education* (ss. 117-127). Enschede: SLO.

Hameyer, U. (2003a). Innenansichten schwedischer Schulen - Kennzeichen und Tragfähigkeit systemischer Schulentwicklung (arbetstitel). Stockholm: Skolverket (under utarbetande, utkommer på tyska och svenska).

Hameyer, U. (2003b). *Arbeitsplatz Schule. Wo der Schub drückt und was wir über Arbeitszufriedenheit wissen*. AS...TRAI report. Advanced Studies. Kiel: Kiels universitet - Institutionen für pedagogik.

Hameyer, U., Frey, K. & Haft, H. (utg.) (1983). *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim: Beltz.

Hameyer, U., Frey, K., Haft, H. & Kuebart, F. (Utg.). (1986). *Curriculum research in Europe. Council of Europe*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Hameyer, U. & Loucks-Horsley, S. (utg.). (1989). *New Technologies and school improvement. Support policies and practices*. OECD publication. Leuven: Acco.

Hameyer, U., Akker, J. van den, Anderson, R. & Ekholm, M. (1995). *Portraits of productive schools. An international study of institutionalized activity-based practices in elementary science*. New York: SUNY Press.

Hameyer, U. & Ingenpaß, A. (2003). SINET - Schulentwicklung im Netzwerk. *Orientierungen für die Praxis*. Kiel: utbildningsdepartementet.

Hameyer, U. & Simon, R. (2003). Was Peer Reviews leisten. Praxisideen zu einer Rückkopplungsmethode schulischer Personalentwicklung (utkommer i Schulleiterhandbuch, Raabe Verlag).

- Hoeringsutkast (1995). Laereplan for grunnskole og videregående opplæring. Generell deel. Oslo: Det Kongelige Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartement.
- Huber, S. (2003). [bok om ledarskap i skolan, under utarbetande].
- Huber, S. & Hameyer, U. (2000). Schulentwicklung in deutschsprachigen Ländern. Zum Stand des Forschungswissens. *Journal für Schulentwicklung* (4)4, ss. 78-96.
- Joyce, B., Calhoun, E. & Hopkis, D. (1999). *The new structure of school improvement. Inquiring schools and achievign students*. Buckingham: Open University Press.
- Krainz-Dürr, M. (1999). *Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Lagerweij, N. & Voogt, J. (1997). Schoolontwikkelig - meer dan het invoeren van vernieuwingen. I Bergen, T., Knoers, A. & Slegers, S. (1997). *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling* (ss. 83-118). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Leithwood, K. & Louis, K. (Utg.) (1998). *Organizational Learning in Schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Letschert, J. (1998). Weeding in a secret garden. A study of core objectives of Dutch primary education. Utgiven på nederländska. Enschede: Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Letschert, J. (2001). *Turning the perspective. New outlooks for education*. Enschede: CIDREE/SLO.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in European schools. A story of change*. London: Routledge & Falmer.
- Miles, M.B. (1983). Unravelling the mystery of institutionalization. *Educational Leadership*, ss. 14-19.

Miles M.B., Ekholm M. & Vandenberghe, R. (utg.) (1987). *Lasting school improvement. Exploring the process of institutionalization*. [OECD publikation] Leuven: Acco.

Miles, M.B. & Seashore-Louis, K. (1987). Research on institutionalization. a reflective view. i M. B. Miles, M. Ekholm & R. Vandenberghe (utg), *Lasting school improvement: exploring the process of institutionalization*. [OECD publikation] ACCO: Leuven.

OECD (2003). *Schooling for tomorrow: the toolbox for forward-thinking, innovation, and school system change - analytical, methodological and operational implications*. Paris: OECD
[<http://www.oecd.org/pdf/M00041000/M00041248.pdf>, 31 maj 2003].

Pantzar, E., Savolainen, R. & Tynjälä, S. (utg.) (2001). *In search for a human-centered information society*. Tampere: Tampere University Press.

Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations [1962]. Third edition*. New York: Free Press.

Rolff, H.-G. (2000). Peer-Review. *Journal für Schulentwicklung* 4(3), ss. 94-97.

Scherp, H. A. (2003). PBS - Problembaserad skolutveckling. Ett vardagsnära perspektiv. Karlstad: Karlstads universitet.

Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weheim: Beltz.

Senge, S. et al. (1996). *Das Fieldbook zur Fünften Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Senge, S. et al. (2001). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*.

Simons, S. R.-J. (1997). De school als lerende organisatie. I Bergen, T., Knoers, A. & Slegers, S. (1997). *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling* (ss. 37-57). Alphen aan den Rijn: Samsom.

Stern, C. (utg.) (1999). *Schule neu gestalten. Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann.

Terwel, J., Volman, M., Wardekker, W. & Hameyer, U. (2000). *Substantive trends in curriculum design and implementation. An analysis of innovations in the Netherlands*. Paper som presenterades vid "The Annual meeting of The American Educational Research Association" den 22-29 april 2000 i New Orleans.

Tyler, R. (1971). *Basic principles of curriculum and instruction [1949]*. Chicago: The University of Chicago Press.

Velzen, W. van, Miles, M. B., Ekholm, M., Hameyer, U. & D. Robin (1985). *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. OECD publikation. Leuven: Acco.

Velzen, W. van & Robin, D. (1985). The need for school improvement in the next decade. I Velzen, W. van, Miles, M. B., Ekholm, M., Hameyer, U. & D. Robin, *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (ss. 17-32). OECD publikation. Leuven: Acco.

Skolutvecklingsprocessens komplexitet

I kunskapsöversikten har fem mer framträdande svenska perspektiv på skolutveckling presenterats. Perspektiven skiljer sig åt från varandra utifrån vilka faktorer som företrädarna anser vara av särskilt stor betydelse för skolutvecklingsprocessen. De fem perspektiven har kompletterats med en översikt över skolutvecklingsfronten i Europa.

Vi har alla förstått att utformningen av elevernas lärmiljö är avgörande för resultaten i skolan. Vi har även lärt oss mer om hur denna lärmiljö bör vara utformad för att uppnå allt bättre resultat. En ökad kunskap om elevernas läroprocess innebär dock inte nödvändigtvis att det behöver bli lättare att vara lärare. Ökade kunskaper tenderar att leda till att man höjer ambitionsnivån vilket skapar nya svårigheter och utmaningar. Okunskap kan vara underlättande. I skolans barndom för ca 160 år sedan hade man i huvudsak två förklaringar till att elever inte uppnådde så goda resultat som de borde. Antingen var de idioter eller så var de lata. Om de var idioter var det inget att göra och var det lata så klippte man till dem. Idag har vi insett att vi i betydligt högre grad kan hjälpa barn och ungdomar i deras lärande och utveckling genom förändringar i deras lärmiljö. Skolutveckling handlar om att fortsätta bygga upp denna kunskap och bidra till att dessa lärdomar förverkligas i skolornas vardagsarbete.

Framväxten av kunskapsområdet skolutveckling

Enligt Ekholm (1998) inleddes kunskapsbildningen om skolutveckling under tidigt 1930-tal i USA där man genomförde sociologiska och socialpsykologiska studier i skolan som under 40-

talet följdes upp av forskning om implementering av amerikanska skolreformer. Under 60-talet inriktades en del av forskningen på att studera vad som kännetecknar det inre livet i den väl fungerande lokala organisationen. Med den lokala organisationen avsågs faktorer som beslutsprocessen, ledningsfunktionen, kommunikationssystemet, utvärderingssystemet, målformulering på varje enskild skola.

I Europa genomfördes från slutet av 1960-talet studier i England om samspelet mellan elever och deras sätt att förhålla sig till lärarna som sedan övergick till forskning om hur man kan styra utvecklingsarbete i skolan. Under 80-talet genomfördes ett par större forskningsprojekt om lokala skolors betydelse för elevernas lärande och utveckling. Genom att jämföra mer framgångsrika skolor med mindre framgångsrika skolor försökte man få fram orsakssamband mellan skolornas arbetskultur och elevernas kunskapsutveckling. Denna forskningsinriktning brukar benämnas "effective schools"- forskningen. Den visade, till skillnad från tidigare studier, att skolkulturen hade stor betydelse för elevernas kunskapsutveckling. Tidigare hade man kommit fram till att skolan hade en mycket begränsad betydelse jämfört med det sociala arvet. "Effective schools" - forskningen har fått stor utbredning i USA. I Sverige företräds denna inriktning av Lennart Grosin. Under 80-talet samarbetade europeiska och amerikanska forskare inom ramen för OECD där fokus låg på hur skolförbättringar kan stödjas och stimuleras både initialt och på längre sikt. Under 90-talet började forskare inom skolutvecklingsområdet och forskare från "effective schools"- inriktningen att samarbeta alltmer med varandra. I Hammeyers kapitel i kunskapsöversikten framgår hur man idag ser på och arbetar med skolutveckling på kontinenten.

I Sverige inleddes forskningen om skolutveckling under 70-talet där Mats Ekholm och Gunnar Berg var pionjärerna. Ekholm hade en mer socialpsykologisk ansats medan Berg fokuserade skolan som institution. Vilka olika vägar som kunskapsbildningen om skolutveckling tagit sedan dess framgår av de olika bidragen i denna forskningsöversikt.

Hur sker skolutveckling?

Isaksson konstaterar med gillande i sitt bidrag att skolutvecklingen och forskningen om skolan har flera inriktningar och många vägar. Förklaringarna till detta går framför allt att finna i utvecklingsprocessens komplexitet och dess beroende av sitt sammanhang eller om man så vill, den helhet i vilken utvecklingen sker. De perspektiv på skolutvecklingsprocessen som beskrivits i boken skiljer sig åt från varandra i vilken utsträckning man menar att det går att ange generella framgångsfaktorer som är tillämpliga på alla skolor eller om man istället behöver inrikta sig på att finna faktorer med vars hjälp enskilda skolor ska kunna komma fram till hur man på just den skolan behöver göra för att utveckla sin verksamhet. Det behöver inte nödvändigtvis vara samma saker som visat sig vara framgångsrika på andra skolor. Varje skola har utifrån detta synsätt istället unika utvecklingsförutsättningar även om man kan skönja vissa dimensioner som mer vanliga än andra när man studerar skolutvecklingsprocessen på olika skolor.

Det förefaller troligt att de utvecklingsfaktorer som är av betydelse för att utveckla mer traditionella arbetsätt i skolan är av annan karaktär än vad som behövs för att utveckla mer elevaktiva arbetsätt. Granströms socialpsykologiska perspektiv med betoning av betydelsen av interaktion och gruppdynamik har större relevans om man ser lärprocessen som interaktiv jämfört med att man ser den som ett fenomen på individnivå. Ett socialpsykologiskt perspektiv är även av större betydelse om man menar att lärprocessen gynnas av att man knyter an till elevernas föreställningsvärld. Eftersom elevernas föreställningsvärld sällan är skolämnesindelad behöver lärare i högre grad ägna sig åt ämnesöverskridande samarbete om man ska kunna skapa utmanande möten med elevernas värld. Om skolämnet istället utgör utgångspunkt för hur man organiserar elevernas lärmiljö ställs mindre samarbetskrav på enskilda ämneslärare.

Kunskapsområdet skolutveckling kan i likhet med de flesta områden beskrivas utifrån svar på frågorna: Vad är det?, Hur går det till? Varför ska man ägna sig åt det? Även om de övriga

frågorna belyses mer eller mindre i de olika bidragen handlar de olika bidragen främst om skolutvecklingsprocessen, dvs. hur man kan gå tillväga när man ska utveckla verksamheten. Skolutveckling sker inte i ett vakuum utan är beroende av det större sammanhang inom vilket utvecklingsarbetet sker. Det avslutande kapitlet tar upp några av de faktorer som visat sig ha betydelse för förutsättningarna för skolutveckling. Följande frågor utgör utgångspunkter för innehållet:

- Vad är utveckling och går det att mäta? Utgår kvalitetsmätningar från det som är lätt att mäta eller från det som är väsentligt? Är helheten densamma som summan av delarna eller är helheten annorlunda än summan av delarna?
- Är skolutvecklingsprocessen och valet av styrning av skolan beroende av verksamhetens karaktär eller kan man tala om att vissa styrningsformer såsom målstyrning är mer gynnsamma för skolutveckling än andra former av styrning? Bidrar en ökad yttre kontroll av skolverksamheten till utveckling eller kan det vara så att ökad kontroll rent av motverkar skolutveckling?
- Finns det allmängiltiga strategier för skolutveckling eller är skolutvecklingsprocessen beroende av varje enskild skolas kultur eller utvecklingsfas? Sker skolutveckling genom att tillämpa lösningar som visat sig vara framgångsrika på andra skolor eller behöver varje skola i första hand finna sina egna unika framgångsrika lösningar utifrån sina speciella förutsättningar?

Vad är skolutveckling och varför ska man ägna sig åt det?

Vad- och varförfrågan är inflätande i varandra. I en mening är dessa frågor tämligen okontroversiella, nämligen att skolutveckling ytterst ska leda till allt bättre resultat vad gäller elevernas lärande och utveckling. Detta till synes självklara svar blir dock mer komplicerat och kontroversiellt när man försöker sig på att definiera såväl lärande som elevens utveckling. Svaret kan även

ifrågasättas utifrån att skolan dessutom har andra uppdrag utöver det som handlar om lärande. Skolan är en del i samhällets sorteringsystem där insatserna i skolan ska leda till att eleverna ska kunna kvalificera sig till fortsatta studier eller till yrkesverksamhet. Betygen är i dessa sammanhang ofta mer avgörande än den kunskap eleverna byggt upp. Även om det kan finnas ett visst samband mellan lärande och betyg så är detta samband inte så enkelt som det i förstone kan te sig. Att läsa för att lära respektive för att få höga betyg är inte samma lärprocess. Skolan har även en förvaringsfunktion som innebär att man ska ta hand om barnen när föräldrarna arbetar.

Det skolutvecklingsperspektiv som denna bok belyser handlar främst om skolan som lärmiljö för eleverna även om kvalificeringsfunktionen finns med till viss del. Grosin uttrycker att målet för skolutveckling är att *“förbättra elevernas prestationer och anpassning, det vill säga förmåga att hävda sig kunskapsmässigt i de typer av utvärderingar som används i skolorna, t.ex. betyg, nationella prov och andra typer av kunskapsprov.”* (se sid 225) Är detta ett uttryck för fokusering på skolan som lärmiljö eller skolan som samhällets sorteringsinstrument? Om eleverna uppnår goda resultat utifrån dessa kriterier - betyder då det att man levt upp till skolans övergripande uppdrag som att utveckla demokratiska samhällsmedborgare? Rombach (1991) menar att det är en felaktig föreställning att tro att abstrakta mål kan bli konkreta och mätbara när de bryts ner. *“De abstrakta målen kan inte fås falla isär i delar de inte består av. Antingen gäller det abstrakta målet i hela organisationen eller så formuleras på någon nivå ett nytt mål som kan vara mätbart. Man kan fråga sig om abstrakta och mätbara mål överhuvudtaget kan stå i ett hierarkiskt förhållande till varandra?”* (s 93).

Att mäta vissa avgränsade delar av uppdraget tenderar att fragmentisera uppdraget, dvs. den meningsskapande helheten, så att den särskiljer delarna från dess sammanhang. Uppdelning av mål i delmål som i sin tur delas upp i fler delmål kan leda till försök att uppfylla delmålen till slut skymmer de övergripande målen. Fokus på delarna “osynliggör” helheten. Förståelsen av uppdraget är beroende av relationen mellan delar och helhet

och hur dessa påverkar varandra (Scherp 2002). Val av strategier som riktar in sig på att förändra delar av skolverksamheten utan att ta hänsyn till helheten förefaller ha svårt att åstadkomma varaktiga förändringar och skapa en flexibilitet inför olika påverkanskrafter (Fullan 1998).

En annan fråga är hur balansen mellan statens mål för skolan ska förhålla sig till elevernas ambitioner och behov. Är det självklart att de kvalitetskriterier som staten ställer upp ska vara de helt dominerande indikatorerna på vad skolutveckling är? Några olika metaforer kan belysa karaktären på samspelet mellan skolan och eleverna.

En del ser eleven som en råvara som ska förädlas. Lärarna är kunskapsarbetare som ansvarar för att förädlingsprocessen leder fram till en god produkt. Kvaliteten på produkten beskrivs i termer av vissa bestämda kunskaper, färdigheter och egenskaper. Om produkten inte motsvarar kundens (näringslivets, universitetens eller samhällets) kvalitetskrav läggs skulden på kunskapsarbetaren dvs. läraren. Skolan svarar oftast på denna kritik genom att hänvisa till, att det inte går att åstadkomma en bättre produkt på grund av råvarans bristande kvalitet. Vilket möts med motargument med innebörden att det ändå är den bästa råvara som föräldrarna kan åstadkomma. På vissa skolor sorterar man råvaran i prima och sekunda vara, som bearbetas på olika sätt för att så långt möjligt ge likvärdig kvalitet på produkten. Vissa råvaror bedöms som alltför dåliga för att man ska kunna klara av att åstadkomma en godtagbar produkt. Eleven får med detta betraktelsesätt en passiv roll och utgör snarare ett objekt för andras ansträngningar och omsorger. Skolans kvalitet bedöms utifrån antalet elever som klarar kriterierna för en god produkt.

Andra ser eleven som kund som förväntas köpa och konsumera de tjänster i form av kunskaper som skolan tillhandahåller. Läraren blir försäljare och kvalitet mäts genom att man tar reda på hur nöjd kunden är. Den skola som bäst svarar upp mot kundernas önskemål blir den mest efterfrågade och mest framgångsrika skolan. Verksamhetens kvalitet ligger inte i den peda-

gogiska processen utan i storleken på skillnaden mellan kundens förväntningar och vad kunden upplever sig få. Nöjda kunder behöver inte nödvändigtvis innebära en kvalitetsmässigt god skola utifrån ett samhälls- och framtidsperspektiv.

En tredje utgångspunkt är att se eleverna som medarbetare. Råvaran utgörs av elevernas vardagskunskaper och erfarenheter som ska förädlas och vetenskapliggöras. Eleven blir kunskapsarbetare eftersom varje enskild elev är den enda som kan förändra sitt tänkande och sina tankestrukturer. Lärarrollen förändras från att vara kunskapsarbetare till att vara arbetsledare. Arbetsledarens två främsta uppgifter är att se till att arbetsprocessen är utformad, så att en bearbetning av vardagskunskaperna underlättas och att kunskapsarbetarna har nödvändiga verktyg med vars hjälp de kan bearbeta sina erfarenheter och föreställningar. Verktygen motsvaras i denna metafor av ämneskunskaper. Skolans kvalitet bedöms utifrån omfattning av och kvalitet på förändringen av elevernas meningsbärande tankestrukturer.

Till de olika föreställningarna om skola kan man relatera undervisningsmönster och olika sätt att se på lärande som är mer eller mindre kongruenta med att betrakta eleverna som råvaror, kunder eller medarbetare samtidigt som de inbördes är oförenliga. Lärare som direkt eller indirekt ger elever budskap med innebörden "Försök att lämna det som sker utanför skolans väggar, utanför skolan så att det inte stör lärandet här inne" har ett sätt att se på verksamheten som rimmar illa med medarbetarperspektivet. Budskap som stämmer bättre med detta perspektiv på skolverksamhet är "Ta med er så mycket som möjligt av det som sker utanför skolan in till skolan så att vi kan ta det som utgångspunkt för lärandet."

Romhed (1999) beskriver tre olika scenarier för skolan utifrån delvis samma grundtankar "*Ur ett demokratiperspektiv handlar det bl. a. om huruvida skolan skall vara en mötesplats för (blivande) medborgare, en myndighet för underdåniga klienter eller en marknadsplats för kunder med skiftande köpkraft.*" (s 81)

När man definierar skolutveckling kan man utgå från att kvalitet är något som är direkt relaterat till elevernas lärprocess och till hur den organiseras och kommer till uttryck i lärmiljön. Det innebär att man förutsätter att olika lärprocesser och lärmiljöer är kvalitativt bättre än andra vilket får till följd att skolutveckling kan handla om att få fler på skolan att omfatta de arbets sätt som visat sig ge bättre resultat vad gäller elevernas lärande och utveckling.

TQM (Total Quality Management) och SIQ, som har sitt ursprung i effektivitetssträvanden i Japan, företräder ett annat synsätt på kvalitet och utveckling. Sedan 1995 utdelar Svenska kommunförbundet Kvalitetsutmärkelsen Svensk Skola som är en anpassning av SIQ:s Utmärkelse Svensk Kvalitet till skolförhållanden. Dessa båda kvalitetsutmärkelser bygger på samma värderingsgrund och kriterier som det amerikanska Malcolm Balridge National Quality Award från 1987 som har en stark resultat inriktning och betoning av kundperspektivet.

TQM utvecklades från början inom varuproduktionssektorn och har sedan översatts till tjänsteproduktionsområdet till vilket skolan hör. Diskussioner har förts huruvida det går att översätta kvalitetsmodellen till tjänstesektorn. Grönroos, (1990) har uttalat tveksamheter medan t.ex. Gummesson (1990) hävdar att *"...it is not more difficult but it is different, and measuring approaches are yet to be worked out. We will have to learn to measure the right and important quality factors; beware of superficial measures that are chosen because they are easily accessible and can be easily quantified!"* (s. 20)

Enligt detta perspektiv definieras kvalitet av kunden. Kvalitet är således inte en egenskap i produkten eller tjänsten. Zeithaml et al (1990) definierar tjänstekvalitet som *"...the extent of discrepancy between customers' expectations or desires and their perceptions."* (s. 19) Det betyder att kvalitetsförändringar kan ske genom påverkan av kundernas förväntningar på tjänsten. Överfört till skolans värld så är kvaliteten av en skolas verksamhet t.ex. avhängig elevers och föräldrars föreställningar av vad skola är. Om en skola med elevaktivt undervisningsmönster ligger i ett

område där traditionella föreställningar om skola och undervisning dominerar skulle verksamheten således ha en lägre kvalitet, än om skolan låg i ett område där elevaktiva arbetssätt efterfrågades av föräldrar och barn. Att ha ett gott rykte och att arbeta med marknadsföring så att kundernas förväntningar kommer att ligga närmare det de kan förväntas uppleva, är viktiga kvalitets-höjande faktorer som i sig inte behöver innebära att kvaliteten i verksamheten utifrån pedagogiska kriterier skulle vara mer eller mindre hög.

Gummesson (1993) betonar betydelsen av interaktionen mellan vad han kallar frontpersonalen dvs. lärarna och kunden dvs. eleverna och/eller kanske föräldrarna, för kvaliteten i tjänsteproduktionen. Han betonar även betydelsen av relationen mellan kunderna i de fall verksamheten inbegriper kunderna i tjänsteproduktionen. Det betyder att det är viktigt att få de rätta kunderna - att få kunder som uppskattas av övriga kunder. Skolutveckling, i betydelsen av att få en hög kvalitet i skolverksamheten utifrån ett SIQ-perspektiv, skulle således kunna bestå i att man rekryterar "goda" elever. Kriterierna för vad som är en god elev avgörs främst av de förväntningar som elever och föräldrar har på den verksamhet som de ska vara en del av. Detta torde kunna komma i konflikt med en av de funktioner som varit betydelsefullt för skolans bidrag till samhällsutvecklingen dvs. att vara en mötesplats för elever från olika miljöer och kulturer som grund för utveckling av ett gemensamt värdesystem.

De olika sätten att se på kvalitet och vad skolutveckling får även konsekvenser för hur man förstår skolutvecklingsprocessen.

Styrning av skolan och skolutveckling

Förbättringsförsök av elevers lärmiljö strandar ofta på att skolans aktuella struktur, med sina inbyggda och traditionstyngda lösningar som t.ex. veckoscheman och lektionsindelning, skapar förhållanden som omöjliggör införandet av lovande innovationer. På samma sätt kan lärares och skolledares utvecklingsintentioner hindras av strukturer i skolsystemet. De kan kort och gott inte trängas in i den redan färdiga kostymen.

Kontroll - utveckling

Förutsättningarna för skolutveckling på enskilda skolor är beroende av det skolsystem i vilket man är en del. Ett skolsystem baserat på kontroll ger t.ex. andra förutsättningar för skolutveckling än ett mindre kontrollorienterat styrsystem.

Om vi går förbi ett vattendrag och ser ett antal fiskar som snappar efter syre i vattenytan eller som vänt upp buken inställer sig normalt frågan "Vad är det för fel med vattnet?" Om vi däremot ser medarbetare i en verksamhet som "snappar efter luft" har vi snarare en tendens att undra vad det kan vara för fel på dem. Politiker och verksamhetsledare på central nivå är ansvariga för "vattenkvalitén" för lärare och skolledare. En viktig fråga blir i vilken mån de bidrar till att skapa ett för skolutveckling syrerikt och livgivande vatten.

Målstyrning är en mycket rationell styrningsstrategi där man tänker sig att övergripande mål för hela organisationen bryts ned till delmål av olika grupper och befattningshavare i organisationen. Dessa delmål förutsätts ha en styrande inverkan på hur varje medarbetare utför sitt arbete så att de bidrar till helheten på ett optimalt sätt.

Förhoppningarna om målens styrande effekt på skolverksamheten har inte infriats (Lindberg 1998) och målstyrning som styrform i skolan är utsatt för omfattande kritik från forskarvärlden. Man har ifrågasatt om det över huvud taget är möjligt att styra offentlig verksamhet genom att precisera politiska och ideologiska mål till mätbara mål. (Romhed, 1999; Rombach, 1991; Eriksen, 1998; Alexandersson, 1999; Lindensjö och Lundgren, 1986) Romhed (1999) hävdar att

"Den konsistens och fasthet som målstyrningen förutsätter går helt enkelt inte att realisera i skolans med nödvändighet ofta motsägelsefulla och konfliktfyllda värld. Målstyrningen skriver helt enkelt in skolan i en alltför enhetlig, konfliktlös och motsägelsefri diskurs när i själva verket dess verksamhet ofta bättre låter sig förstås i termer av mångfald, motsättningar och målkonflikter. "

(s. 108)

Eriksson (1999) instämmer i Romheds kritik:

“Kanske det största hindret för att målstyrningen skall ha framgång inom skolektorn, utgörs av lärarna själva - de professionella. De ideala omständigheterna för att en målstyrningsstrategi skall lyckas, förutsätter dels att verksamheten personal har gemensamma värderingar, dels att dessa överensstämmer med målstyrningens ideologi.” (s 155)

Alexandersson (1999) är av samma mening och hävdar att målstyrning förutsätter *“att alla medlemmar i en organisation internaliserar organisationens underliggande värdesystem.”* (s. 12) om styrningseffekten ska bli optimal. Lindensjö och Lundgren (1986) kopplar målstyrningen till decentralisering och hävdar att *“Den förutsätter också att lärarna delar den värdegemenskap som målen vilar på.”* (s.77) Flera forskare, bl.a. Ahlström & Jonsson (1990), Dessen (1992), Englund (1992) och Beach (1995) har visat att denna enighet inte finns i skolan och att oenigheten ökar med närheten till undervisningssituationen.

Även skolverkets egna utvärderingar av målstyrningens effekter tyder på målstyrningens bristande styrkraft på vardagsverksamheten i skolan. Att förhoppningarna om målens styrande effekt på skolverksamheten inte har infriats tycks inte i första hand lett fram till ifrågasättanden av målstyrningsmodellen utan har istället resulterat i intensifierade ansträngningarna att förbättra modellen. Man har försökt med att utforma fler mål för att skapa ett ökat tryck på verksamheten. Andra förbättringsåtgärder har handlat om att bli tydligare i sina målformuleringar t.ex. genom att formulera delmål. Ytterligare en åtgärd har varit att öka kontrollen av skolverksamheten genom intensifierade mätningarna av resultaten och inspektioner.

På den politiska arenan har man tidigare sett målstyrning som en övergångsfas till den lärande organisationen för att komma vidare i utvecklingsarbetet inom offentlig verksamhet. I *“Utvecklingsplan för skolväsendet”* (Regeringens skrivelse 1993/94:183) skriver regeringen:

“Med de senaste årens reformer har skolan gått från en tradition av regelstyrning till målstyrning. Att åstadkomma en målstyrd skola är dock inte slutmålet, utan endast ett sätt att skapa förutsättningar för att utveckla skolan till en lärande organisation, där analyser av resultat och utfall ligger till grund för den kontinuerliga utvecklingen och förbättringen”.

Ett alternativ till den målstyrning som dominerar idag är att låta målen vara vida och övergripande eller t o m formulera uppdrag i form av visioner vilka sedan utgör utgångspunkt för en dialog mellan olika berörda individer och grupper där framväxten av en gemensam förståelse av uppdraget bland dem som ska genomföra uppdraget blir central. Lindensjö och Lundgren (1986) formulerar dilemmat som att *“Ju mer abstrakt eller oprecist målet för en åtgärd uttrycks centralt, desto mer sannolikt är det att målet och åtgärden omvandlas på lokal nivå. Å andra sidan ju mer precist målet är formulerat, desto troligare att omvandlingen är mindre men också att målet inte är så intressant.”* (s. 71)

Beroende på ideologiska utgångspunkter samt hur man tillämpar målstyrning dvs. både filosofi och metod så närmar sig styrningsformen antingen regelstyrning eller så fjärrar den sig från regelstyrningen och närmar sig det Lindberg (1998) beskriver som självstyrning. Andra benämningar för denna form av styrning är visionsstyrning, uppdragsstyrning, lärandestyrning, samverkansstyrning och diskursiv styrning. Denna väg handlar om att vidga det tillåtna reflektionsutrymmet för de lokala aktörerna, dvs. för lärare och skolledare på de enskilda skolorna, att betona strävansmålen framför uppnåendemålen, att lyfta fram värdeinnehållet framför mätbara data, att låta värderationaliteten tona fram på bekostnad av ändamålsrationaliteten (Weber, 1983), förstärkning av livsvärlden på bekostnad av systemvärlden (Habermas, 1984), nedtoning av det funktionalistiska perspektivet till förmån för human resource - och symbolperspektivet (Bolman & Deal, 1995).

I uppdragsstyrningen ligger inte tyngdpunkten i påverkan genom kontroll utan om att göra mål och visioner trovärdiga genom en dialog mellan politiker och medarbetare i skolan som

leder fram till en fördjupad förståelse av uppdraget. Detta innebär att värderingarnas betydelse för hur skolarbetet bedrivs betonas kraftigare samt att dialogen är betydelsefull om man vill påverka verksamheten.

Tilltron till utvecklingskraften i mål, planer samt problempåvisande och kontrollinriktad utvärdering har dock under senare år ökat bland politiker och tjänstemän på central nivå. Detta har resulterat i att man i ett antal kommuner importerat olika mätinstrument från näringslivet och använt dem inom skolverksamheten vilket bl.a. givit upphov till en för skolan mycket märklig och främmande begreppsvärld där elever ses som kunder och rektorer som enhetschefer i tjänsteproduktionen. Mest utpräglad är detta förfaringssätt i de kommuner där man importerat den nyliberala styrningsstrategin "New public management" från England som kännetecknas av tydliga och mätbara mål, rankinglistor, konkurrens samt brukarinflytande genom val av skola. Dalin (1993) hävdade tidigt utifrån sin mångåriga erfarenhet av och forskning om skolutveckling att

"management by objectives' as a strategy for schools cannot be realized, at least not in the traditional definition of this concept. This concept has as one of its basic elements to separate objectives from means, to define objectives at a high level of the hierarchy and to delegate the means to the 'implementors' and thereby mostly be concerned about evaluating the 'outcomes'. It is quite likely that this governance system will lead to an unproductive control activity, to less communication between management and teachers, and to a preoccupation with the least important pedagogical activities." (s. 86)

Lärares och skolledares förståelse av utvecklingsprocessen har föga gemensamt med den som man ger uttryck för på central nivå.

Styrning och verksamhetens karaktär

Lindberg (1998) hävdar med hjälp av Daft & Macintosh (1978), Ouchi (1979) och Häckner (1998) att man inte kan uttala sig om den ena eller den andra styrformens generella överlägsenhet över andra former för styrning utan att sätta den i relation till verksamhetens innehåll och karaktär. På samma sätt som Hersey och Blanchard (1969) talar om ett situationsanpassat ledarskap så hävdar Lindberg en verksamhetsanpassad styrform. Ekholm (1999) drar andra slutsatser utifrån sin longitudinella 25-årsstudie av 9 grundskolor. Enligt Ekholm är det så att *“... det inte spelar så stor roll vilket styrsystem som man väljer för skolor. Deras inre liv fortgår oavsett det omgivande kontroll- och stödsystemet.”* (s. 244) Vid en jämförelse mellan styrsystem olika europeiska länder konstaterar han att

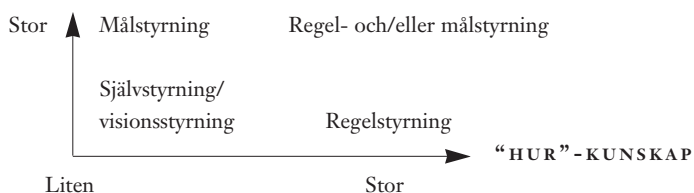
“Inga enkla mönster går att få fram om vilken betydelse för kvaliteten i skolverksamheten som regelättheten har. Förekommer reglerna i en tradition där man respekterar regler, följer dem och använder dem för att stödja människors utveckling, så kan regler vara effektiva. ... Lever man i en tradition där det ligger en ära i att hitta runt onödiga regler, lura systemet och uppfylla reglerna till bokstaven, men inte till dess idé, kan ett regelätt system bli kontraproduktivt.” (s. 233)

Effekterna av ett visst styrsystem är enligt Ekholm beroende av rådande kultur och tradition. Enligt Ouchi är det optimala sättet att styra en verksamhet (1979), beroende både av den befintliga kunskapen om hur man ska göra för att nå uppsatta mål, och möjligheterna att mäta utfallet av verksamheten. För skolans del skulle det innebära att den ideala styrformen är beroende av den kunskap man har om vilka lärprocesser och vilken undervisning, som leder fram till de mål och visioner som satts upp för verksamheten samt i vilken mån man kan mäta resultaten. Ett problem som hänger ihop med den komplexitet som karaktäriserar skolverksamheten är svårigheten att separera mål och medel. *“We realize that means under certain conditions can be goals, and thereby value-defined, and also the opposite: goals can become means.”* (Dalin, 1993 s. 90) I varje enskild situation är det

dock oftast möjligt att avgöra vad som är mål respektive medel. Även Häckner (1998) sätter styrformen i relation till den kunskap man har om orsak -verkanssamband i produktionsprocessen men istället för mätbarheten av utfallet betonar Häckner istället graden av variation i arbetsuppgifterna som avgörande för styrformen.

Ouchis (Ibid.) slutsatser om kopplingen mellan styrform och arbetets karaktär kan beskrivas med hjälp av följande koordinatsystem:

MÄTBARHET



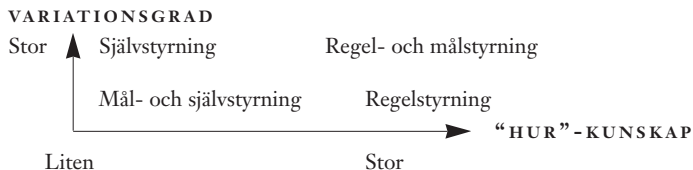
FIGUR 1 Relationen mellan styrform verksamhetens karaktär.

Med tanke på svårigheterna att mäta effekter av olika arbetsätt i skolverksamheten skulle målstyrning, enligt Ouchi, vara en föga ändamålsenlig styrningsform för skolverksamhet eftersom det är svårt att mäta huruvida man nått upp till läroplanens mål om man undantar mer lätt mätbara kunskapsmål. Huruvida det är svårt att mäta resultaten är dock beroende av uppdragets karaktär och hur man beskriver kunskapsmål och övriga utvecklingsmål.

Om man med kunskap menar att eleverna ska kunna återge vad de läst eller hört inom ett visst ämnesområde, så torde mätbarheten vara större än om man med kunskap menar förändringar i elevers föreställningsvärldar och deras förmåga att omsätta sina kunskaper i nya situationer. Om man inte begränsar sig till de kunskapsområden som visar sig i betyg, utan även tar med elevernas sociala utveckling och införlivande av demokratiska värden blir det än svårare att mäta resultaten. Risken är stor att man i en målstyrd verksamhet "tvingas" välja att mäta det lätt

mätbara istället för det som är väsentligt. Samma resonemang kan föras om "Hur"-kunskapen i skolan dvs. hur undervisningen behöver se ut för att gynna elevernas lärande. Hur-kunskapen är större när det gäller mer traditionell undervisning där läraren främst är förmedlaren av "färdiga" kunskaper och lösningar jämfört med mer elevaktiva arbetssätt där lärarens är mer av ledare av elevernas lärande. Målstyrning skulle, om Ouchis resultat är riktiga, därmed vara mer lämpad för styrning av skolor, som arbetar utifrån mer traditionella föreställningar om lärande och undervisning, medan styrformen för de skolor, som arbetar mer elevaktivt, skulle behöva vara självstyrning/uppdragsstyrning. Även om kunskapsbildningen om elevaktiva arbetssätt pågår kan den inte sägas ha kommit långt. Lärare efterfrågar i hög grad kunskap om elevaktiva arbetssätt vilket tyder på att kunskapen om hur man får goda resultat genom att arbeta elevaktivt fortfarande är outvecklad. Det betyder att den styrform som enligt Ouchi skulle vara ändamålsenlig för den elevaktiva skolan är självstyrning/uppdragsstyrning.

Häckner (1998) sätter styrformen i relation till organisationens "hur"- kunskap och uppgifternas variationsgrad. Hans syn på samvariationen mellan ändamålsenlig styrform och organisationens arbetsuppgifter kan sammanfattas i följande figur:



FIGUR 2 Relationen mellan styrform och verksamhetens karaktär

Häckner (ibid) gör samma bedömning som Ouchi (1979), dvs att regel eller målstyrning är mer ändamålsenlig när man har god kunskap om hur man ska agera för att uppnå målen, vilket för skolans del innebär att dessa styrformer är mindre lämpliga för styrning av skolverksamhet med elevaktiv inriktning. Ser man till variationsgraden av arbetsuppgifterna så skulle en verksamhet som kännetecknas av låg grad av variation styras med hjälp av regler eller mål- alternativt självstyrning beroende

på den kunskap man har om kausalsamband mellan arbetsätt och resultat. Det traditionella undervisningsmönstret, där läraren i hög grad styr både innehåll och arbetsätt och där arbetsättet domineras av att läraren delar med sig av sina kunskaper till eleverna, torde innebära en lägre grad av variation i arbetsuppgifterna än vid tillämpningar av mer elevaktiva arbetsätt, där eleverna har större inflytande över både innehåll och arbetsätt.

Slutsatsen utifrån både Ouchis och Häckners forskning skulle i så fall vara att regel- eller målstyrning är mer ändamålsenlig vid styrning av traditionellt arbetande skolor medan självstyrning/uppdragsstyrning skulle vara att föredra vid styrning av skolverksamheter med elevaktiv inriktning.

Situationsbaserad skolutveckling

Olika skol- och organisationsforskare hävdar att organisationer genomgår olika utvecklingsfaser och att utvecklingsinsatserna behöver anpassas till respektive utvecklingsfas.

Nielsen (1983) fann sex olika utvecklingsfaser för skolor. Han beskriver dem som labil jämvikt, upplevd men inte definierad obalans, uppfattade och definierade utvecklingsbehov, accepterad obalans och accepterade utvecklingsuppgifter, institutionaliserade utvecklingsansträngningar och den självförnyande skolan. Nielsen framhåller att utvecklingsinsatser behöver anpassas till den aktuella utvecklingsfasen för att vara framgångsrik. Adizes (1979) utgår från människans livscykel och drar paralleller med företagets utveckling. Han använder bland annat begrepp som idéstadiet, spädbarnsstadiet, barnstadiet, ungdomsstadiet, blomstringsstadiet för att beskriva olika utvecklingsnivåer. Han kopplar olika typer av ledarskap och utvecklingsåtgärder till de olika stadierna för att företaget ska få en gynnsam utveckling.

Hersey & Blanchard (1969) anser att ledarskapet behöver anpassas till varje enskild situation för att på ett optimalt sätt bidra till utveckling av verksamheten. Detta sker genom att successivt anpassa sin ledarstil till medarbetarnas mognadsnivå från instruerande via övertygande och samrådande till delegerande ledarstil. Att t.ex. tillämpa en delegerande ledarstil gentemot en grupp som är omogen innebär att man abdikerar snarare än delegerar.

Om man inte successivt förändrar sin ledarstil utan hela tiden t.ex. håller fast vid en och samma ledarstil förhindrar man en fortsatt utveckling hos dem som "drabbats" av ens ledarskap. Utformningen av skolutvecklingsprocessen skulle utifrån dessa resultat vara beroende av den kultur eller fas en skola befinner sig i.

Fortsatt kunskapsbildning om skolutveckling

Antologin om skolutvecklingens olika ansikten är ett försök att i sig vara ett uttryck för ett pedagogiskt eller lärande samtal. Innebörden i ett sådant samtal är att i god anda låta de olika perspektiven utmana varandra. Under förutsättning att dialogen dvs. att man försöker förstå varandras olika förståelse, karaktäriserar det utmanande mötet mellan olika forskarperspektiv ger det goda förutsättningar för en fortsatt kunskapsbildning inom skolutvecklingsområdet. För att ytterligare förstärka den fortsatta kunskapsbildningen har Karlstads universitet och Högskolan Dalarna tagit initiativ till att bilda ett kunskapscentrum för skolutveckling (KUSK). Det möjliggör skapandet av större forskningsmiljöer inom området. Ett redan påbörjat forskningsarbete som syftar till att ge olika perspektiv utrymme att utvecklas var för sig är en studie där tre doktorander ska följa tillämpningarna av två av perspektiven i 13 kommuner. Resultaten av dessa forskningsinsatser bör kunna bidra till ytterligare utmanande möten på empirisk grund där sökandet efter mönster i variationen bildar grunden för fördjupad kunskap om skolutveckling i allmänhet och de båda studerade perspektiven i synnerhet.

Ett annat kännetecken på forskningen inom KUSK är att den syftar till att vara en mötesplats mellan forskningen och skolans praktik med utgångspunkten att en nära samverkan bidrar till såväl kvaliteten i forskningen som i utvecklingsarbetet ute i skolorna. Forskningsresultat och teoribildningar som får sin giltighet utmanad och prövad i skolverkligheten och av dess aktörer ökar tillförlitligheten och tilltron till skolforskningen på samma sätt som kvaliteten i olika skolors utvecklingsinsatser vinner på att baseras på kunskap som vuxit fram på vetenskaplig grund. Detta utgör ytterligare ett exempel på att det lärande samtalet och det utmanande mötet mellan olika perspektiv ligger till grund för gemensam kunskapsbildning om skolutveckling. Skolforskningen kritiseras ofta för sin avskildhet från den skolvardag som den säger sig beforska. För att kunna tillämpa de vetenskapliga metoderna och få en hög grad av tillförlitlighet i data väljer forskare ofta att mycket kraftigt avgränsa sitt forskningsområde från den helhet i vilken området bär en del. Därmed riskerar man att få mycket tillförlitliga resultat som dock saknar giltighet och relevans när man sätter in det i sitt sammanhang igen vilket minskar lärares och skolledares intresse för skolforskning. Lärare och andra aktörer i skolans vardag kritiserar i sin tur av forskare för sitt ointresse för kunskap och vetenskap genom att inte ta del av forskningsresultat som skulle bidra till skolans utveckling.

Ett närmande mellan forskning och utvecklingsarbete öppnar för att makten över problemformuleringen kan delas mellan forskare och praktiker, till ömsesidigt gagn för såväl generell kunskapsutveckling som för strävanden att förbättra organisationers vardagspraktik - ett närmande som också kan möjliggöra samordningsvinster.

Skolutveckling och skolutvecklingsforskning, utifrån detta synsätt, bygger således på att kombinera erfarenheter av såväl teoretiskt och empiriskt grundad forskning, som erfarenhetsbaserat skolarbete, utan att vare sig forskare eller praktiker gör avkall på sina grundläggande professionella intressen, roller och funktioner. Förutsättningen för detta är att de aktuella akademiska mil-

jöerna bejakar ett praktisknära förhållningssätt inom såväl lärarutbildning som forskning.

Ett kunskapscentrum för skolutveckling kan förverkliga dessa grundtankar genom att

- bidra till kunskapsbildningen genom forskning om skolutveckling och understödja utvecklingen av lokala strategier och modeller för att förändra skolans verksamhet,
- fördjupa kontakterna mellan skolan och forskningen inom skolutvecklingsområdet,
- stimulera skolutvecklingen i landet och fungera som en resurs för skolor, kommuner och regionala utvecklingscentra, men också bidra till den internationella forskningen inom fältet,
- bidra till att fördjupa förståelsen av skolutvecklingsperspektivet inom akademien (såväl inom grundutbildning som inom forskning) och inom skolverksamheten.

Denna antologi utgör förhoppningsvis inledningen på ett kontinuerligt och nära samarbete mellan forskare och de grupper och skolor som tillämpar olika utvecklingsperspektiv. En efterföljare till denna bok, där skolor beskriver sina erfarenheter av de skolutvecklingsperspektiv som beskrivits i denna antologi skulle vara ett viktigt bidrag till kunskapsfördjupande och meningsskapande lärande samtal om skolutveckling, inte bara mellan forskare utan även mellan forskning och skolpraktiken.

Referenser

- Adizes, I. (1979). *Ledarskapets fallgröpar*. Malmö: Liber.
- Alexandersson, M. (red). (1999). *Styrning på villovägar- perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Beach, D. (1995). *Making Sense of the Problems of Change: An Ethnographic Study of a Teachers Education Reform*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences
- Bolman, L.G. & Deal, T. (1997). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Daft, R.L. & Macintosh, N.B. (1978). *A new approach to design and use of management information*. California Management Review, 21(1), 82-92.
- Dalin, P. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Ekholm, M. (1998) *The knowledge base of school improvement*. Some thoughts about what is known and what actions are taken. Paper presented at the International Workshop The Challenge of School Transformation: What Works? February 26th-28th, 1998 at the Max Planck Institute for Human Development, Berlin.
- Ekholm, M. (1999). *Styrning av skolor i Europa*. I Lindkvist, L., Löwstedt, J. & Torper, U. (red.) En friare skola. Om styrning och ledning av den lokala skolan. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1992). *Professionella lärare? Helst didaktiskt kompetenta*. Didaktisk Tidskrift, nr 2/3.
- Eriksen, E.O. (1998). *Kommunikativt ledarskap*. Om styrning av offentliga institutioner. Göteborg: Daidalos.
- Grönroos, C. (1990). *Service Management and Marketing*. Managing the Moments of Truth in Service Competition. Lexington: Lexington Books.
- Gummesson, E. (1990). *Service Quality - A Holistic View*. Karlstad: CTF, forskningsrapport 90:8.

Gummesson, E. (1993). *Att förstå kundens upplevda kvalitet. Vad kan offentlig sektor lära av näringslivet?* Stockholm: Stockholms universitet. Företagsekonomiska institutionen.

Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action vol 1*. Boston MA: Beacon Press

Hersey, P., & Blanchard, K. (1969). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. London: Prentice Hall.

Häckner, E. (1998). *Prästens lilla kråka*. Arbetspapper. Institutionen för Industriell ekonomi och samhällsvetenskap. Luleå Tekniska Universitet.

Lindberg, E. (1998). *Styrning i svenska gymnasieskolor*. Luleå tekniska universitet. Institutionen för Industriell ekonomi och samhällsvetenskap. Avdelningen för Ekonomistyrning 1998:22.

Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber.

Nielsen, B. (1983). *Den externe konsultens rolle i det pedagogiske utviklingsarbeiter*. Trondheim: Trondheims Laererhøyskole.

Ouchi, W. (1979). *A conceptual framework for the design of organizational control mechanisms*. Management Science. Vol. 25, No. 9 September, pp. 833-848.

Rombach, B. (1991). *Det går inte att styra med mål!* En bok om varför den offentliga sektorns organisationer inte kan målstyras. Lund: Studentlitteratur.

Romhed, R. (1999). *Marknadsplats, myndighet eller mötesplats?* I M. Alexandersson (red.) *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.

Weber, M. (1983). *Ekonomi och sambälle del 1*. Lund: Argos

Zeithaml, V.A, Parasuraman, A., & Berry, L.L. (1990). *Delivering Quality Service. Balancing Customer Perceptions and Expectations*. New York: The Free Press.

SERIEN FORSKNING I FOKUS VID MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

Är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling.

Det gemensamma för skrifterna är att Myndigheten för skolutveckling gjort bedömningen att materialet är av intresse för t.ex. pedagogiskt yrkesverksamma, beslutsfattare och forskare.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs. Publikationerna finns också på hemsidan www.skolutveckling.se och www.skolforskning.nu

Från och med 2003-03-01 övergick serien genom en omorganisation från Skolverket till Myndigheten för skolutveckling.

TIDIGARE FORSKNINGS- OCH KUNSKAPS- ÖVERSIKTER SOM PUBLICERATS:

Glenn Hultman & Cristina Hörberg

Kunskapsutnyttjande

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Muncio

Genomförande

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerdt

Studieresultat och social bakgrund

- en översikt över fem års forskning

Kjell Granström & Charlotta Einarsson

Forskning om liv och arbete i svenska klassrum

- en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson & Ulla Mauritzson

Att lära som sexåring

En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlin

Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan

En översikt av svensk forskning 1990-1995

Erik Wallin

Gymnasieskola i stöpsleven – då nu alltid

Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson

Om skolbarns olikheter

Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelse punkter

Hans Ingvar Roth

Den mångkulturella parken

- om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg

Jämställdhetspedagogik

- en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Jens Pedersen

Informationstekniken i skolan

En forskningsöversikt

Peder Haug

Pedagogiskt dilemma:

Specialundervisning

Moira von Wright

Genus och text

När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?

Tullie Torstenson-Ed & Inge Johansson

Fritidshemmet i forskning och förändring

En kunskapsöversikt

Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (RED)

Tankar om lärande och IT

En forskningsöversikt

Ulla Riis (RED)

IT i skolan mellan vision och praktik

En forskningsöversikt

Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson

Barns samlärande

En forskningsöversikt

Monica Söderberg Forslund

Kvinnor och skolledarskap

En kunskapsöversikt

Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kåring, Kerstin Lindvall, Hans-Åke Scherp

Forskning om rektor

En forskningsöversikt

Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson, Jerry Rosenqvist

Forskning inom det specialpedagogiska området

En kunskapsöversikt

Ulla Lind

Positioner i svensk barnpedagogisk forskning

En kunskapsöversikt

Karin Rönnerman

Vi behöver varandra

En utvärdering

- Irene Rönnberg, Lennart Rönnberg
Minoritetslever och matematikutbildning
En litteraturöversikt
- Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby
Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola
- Karin Wallby, Synnöve Carlsson och Peter Nyström
Elevgrupperingar
En kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning
- Gunilla Härnsten
Kunskapsmöten i skolvärlden
Exempel från tre forskningscirkelr
- Elisabet Öhrn
Könsmönster i förändring
En kunskapsöversikt om unga i skolan
- Rolf Helldin
Specialpedagogisk forskning
En kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv
- Anna Klerfelt
Var ligger forskningsfronten
67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999
- Louise Limberg, Frances Hultgren, Bo Jarneving
Informationsökning och lärande
En forskningsöversikt
- Jan-Eric Gustafsson, Eva Myrberg
Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat
En kunskapsöversikt
- Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare och Kristian Daneback
Skolan – en arena för mobbning
En forskningsöversikt
- Eva R Fähræus, Lars-Erik Jonsson
Distansundervisning
Mode eller möjlighet
- Ingrid Nilsson
Fristående skolor
Internationell forskning 1985-2000
- Ingegerd Tallberg Broman, Lena Rubinstein Reich och Jeanette Hägerström
Likvärdighet i en skola för alla
Historisk bakgrund och kritisk granskning
- Birgit Lendahls Rosendahl och Karin Rönnerman
Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma
– en utmaning för skolan och högskolan

Bernt Gustavsson

Vad är kunskap?

En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap

Eva Johansson

Möten för lärande

Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan

Gunnel Colnerud, Robert Thornberg

Värdepedagogik i internationell belysning

Per Andersson, Nil-Åke Sjösten och Song-ee Ahn

Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens

Perspektiv på validering

Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten

Förutsättningar för forskningscirkel i skolan

En kritisk granskning

Joakim Ekman och Sladjana Todosijević

Unga demokrater

En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden

Staffan Selander (red.)

Kobran, nallen och majjen

Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning

Helena Korp

Kunskapsbedömning

- hur, vad och varför

Tullie Torstenson-Ed

Ungas livstolkning och skolans värdegrund