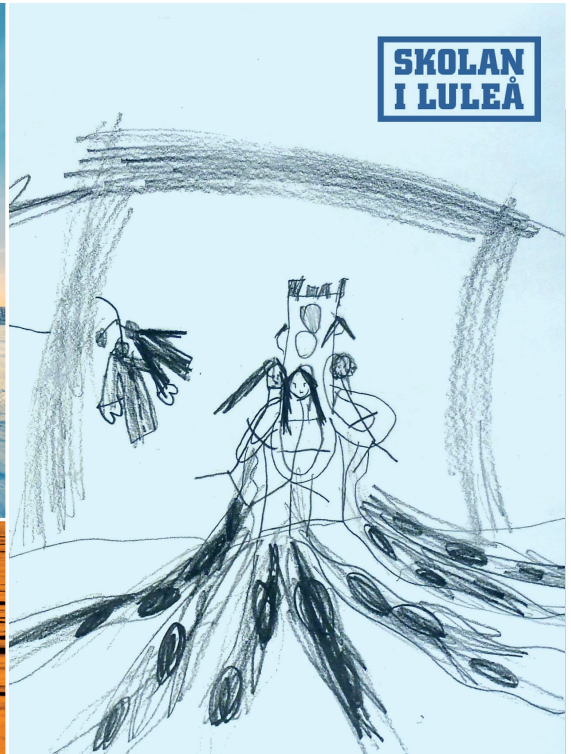




LULEÅ KOMMUN

••• BUF:s rapportserie nr 2013:1



Vi lärde oss bli bättre lärare
Fil dr Gunnar Jonsson

Britta Eliasson, Camilla Erstam och Max Larsson

Vi lärde oss bli bättre lärare

Fil dr Gunnar Jonsson

Britta Eliasson, Camilla Erstam och Max Larsson

© Copyright Gunnar Jonsson
Luleå kommun, Barn- och utbildningsförvaltningen
Barn- och utbildningsförvaltningens rapportserie, 2013:1
ISBN är 978-91-86227-07-4
Tryck: Luleå kommuns tryckeri

Sammanfattning

Denna studie syftar till att studera faktorer som är särskilt viktiga för att utvecklingsprojekt i skola och förskola ska lyckas och leda till bestående skolutveckling och organisatoriskt lärande. Studien är en kvalitativ undersökning som bygger på fokusgruppsamtal. Fyra arbetslag från förskola och skola har studerats. Gemensamt är att de inom ramen för en fortbildningskurs (Teknik för hållbar utveckling 7,5 högskolepoäng vid Luleå tekniska universitet) hade genomfört ett lyckat skolutvecklingsprojekt.

Tidigare studier och forskning har visat att omständigheter som till exempel tillgång till tid och rådande skolkultur har stor inverkan på hur pass framgångsrik skolutveckling blir inom en skolverksamhet. Dessa faktorer framkommer även i vår studie. Vi kan dock med utgångspunkt ur vårt empiriska material peka på fem särskilt viktiga framgångsfaktorer: *Engagemang, Tid, Kollegial samverkan, Kunskapsutveckling, samt Positiv återkoppling*. Dessa fem framgångsfaktorer relateras i rapporten till ett teoretiskt ramverk om lärande i organisationer.

En sammanfattande slutsats är att kärnan i framgångsrik skolutveckling ligger i arbetslag där man lyckas skapa sitt eget handlingsutrymme ”frirum”, en tillåtande kultur och en struktur i organisationen.

Innehållsförteckning

Förord.....	3
Inledning	5
Skolutveckling – ett kvalitetsarbete för förändring.....	5
Syfte	7
Centrala begrepp och klargöranden	7
Skolutveckling som ett strukturellt och organisatoriskt fenomen.....	8
Skolutveckling i en skolkultur	10
Forskning om utvecklingsarbetens genomslagskraft	11
Slutsatser ur tidigare skolutvecklingsprojekt och samarbeten mellan Luleå tekniska universitet och Luleå kommun	12
Lärande i organisationer.....	14
Bakgrund för de fyra fallstudierna	18
Metod	21
Urval	22
Genomförande av fokusgruppsamtalen	22
Bearbetning av datamaterialet.....	23
Analys	24
Forskningsetik.....	24
Resultat	25
Framgångsfaktorer i skolutvecklingsprojekt.....	25
Utvecklingsprojektens framgång och fortlevnad	32
Sammanfattande slutsats	35
Diskussion.....	37
Metoddiskussion	37
Resultatdiskussion.....	39

Slutdiskussion 42
Referenser 44

Förord

Denna rapport handlar om skolutvecklingsprojekt och särskilt faktorer som leder till framgång i sådana projekt. Eftersom förhållandevis stora resurser satsas på skolutveckling är det viktigt att kunna få så bra utfall som möjligt. Förhoppningen är att denna rapport kan bidra med pusselbitar till hur skolutveckling som leder till verklig och varaktig förändring kan ske.

Själva framtagandet av denna rapport kan också på sitt sätt ses som ett utvecklingsarbete. Nämligen utvecklandet av nya sätt att i samverkan mellan kommun och universitet använda lärarstudenters examensarbeten som viktiga pusselbitar i det systematiska kvalitetsarbetet. Rapporten är skriven av undertecknad fil. Dr. Gunnar Jonsson, institutionen för konst, kommunikation och lärande vid Luleå tekniska universitet, tillsammans med tre lärarstudenter som under våren 2013 jobbat med sina examensarbeten. Dessa tre studenter (nu färdiga lärare) är Britta Eliasson, Camilla Erstavik och Max Larsson. Vi fyra, har tillsammans sett oss som medforskande aktörer inom ett viktigt och angeläget område, nämligen hur kvalitetsarbete inom skolan kan bedrivas på bästa möjliga sätt. Tillsammans och i kollegial samverkan har vi jobbat med problemformuleringar, forskningsdesign, metodval, empiriinsamling och analys.

I den förnyade lärarutbildningen ställs det betydligt högre krav än tidigare på examensarbetens kvalitet och omfång. Examensarbetet ska länka samman studenternas ämnesstudier med didaktisk forskning och visa på hög pedagogisk praxisnära kompetens. Examensarbetet ska även ses som det arbetsprov som visar att studenten är en professionell lärare med förmåga att såväl självständigt som i ett kollegialt sammanhang bedriva kvalificerat kvalitetsarbete vilande på vetenskaplig grund. Detta fordrar nya arbetssätt, bland annat gällande handledning och genomförande av examensarbeten inom lärarutbildning. Även om de studenter som deltagit i detta projekt tillhör den tidigare lärarutbildningen har det varit värdefullt och angeläget att genom detta ”pilotprojekt” kunna utveckla metoder för att i framtiden höja examensarbetens kvalitet och relevansen för skolpraktiken.

Tack Britta, Camilla och Max för ert engagemang, er flit och era gedigna arbeten. Tack Luleå kommun som bistått med finansiering samt tryckningen av denna rapport. Tack Luleå tekniska universitet som bistått med arbetstid för mitt arbete i detta utvecklingsprojekt.

Gunnar Jonsson

Oktober, 2013

Inledning

Skolutveckling – ett kvalitetsarbete för förändring

Skolans betydelse som förändringsaktör kan knappast underskattas. Genom utbildning ska vi få en bra och rättvis värld att leva i. Skolans relation till samhället beskrivs ibland utifrån två perspektiv: skolan kan ses som en *funktion* av samhället eller, som ett *instrument* som ska förändra och förbättra samhället. Det är i skärningspunkten mellan dessa två perspektiv som utvecklingsprojekt i skolverksamhet ska förstås.

Allt sedan folkskolan inrättades år 1842 har skolutveckling bedrivits. Till att börja med handlade det i högre grad om kontrollverksamhet från statens sida, än om regelrätt utvecklingsverksamhet (Carlgren, 1986). Under 1900-talet började dock regelrätt skolutveckling växa fram. Förändring av skolan ansågs (och anses alltjämt) viktig och särskilt viktig om den höjde elevernas prestationer. Till att börja med var skolutvecklingen centralstyrd men ansvaret försköts med tiden alltmer till lokal nivå. Under 80-talet bestämdes att merparten av utvecklingsarbetet i det obligatoriska skolväsendet skulle organiseras som lokalt utvecklingsarbete (LUVA).

Som en följd av Riksdagens beslut om decentraliserat ansvar för skolverksamheten 1991, övergick skolan från regel och resursstyrning till mål och resultatstyrning. Även förskolan som sedan 1996 blivit en del av skolan, kom att bli målstyrd (Hedenqvist, 1999). Målstyrningen bygger på att målen är preciserade i läroplaner och kursplaner (strävansmål för förskolan och uppnåendemål för grundskolan). Dock har medlen att förverkliga målen lämnats öppna. Det är därmed i hög grad upp till skolorna själva att utveckla metoder och processer för att nå målen. Utvecklingsarbeten som genomförs i lärarlag, har alltmer kommit att bli ett viktigt, kanske det viktigaste instrumentet för att uppnå målen.

I internationella utvärderingar av skolan till exempel PISA¹ och TIMMS², fokuseras i hög grad produkten, det vill säga vilka kunskaper barn och elever har eller inte har. Litet fokus läggs i dessa undersökningar på att studera medlen eller processen. Det är därför viktigt att studera de processer i form av utvecklingsarbeten som leder till ökade kunskaper och färdigheter bland barnen.

I den nya skollagen (Skollagen kapitel 4: 3 §, 4 §) som trädde i kraft 1 juli 2011 ställs krav på att varje skolhuvudman, rektor och förskolechef i medverkan av lärare, övrig personal, elever och vårdnadshavare bedriver ett systematiskt kvalitetsarbete inriktat mot att uppfylla de nationella målen för utbildningen. Med utgångspunkt ur läroplanernas strävansmål och uppnåendemål ska skolverksamheten utvecklas och analyseras så att största möjliga måluppfyllelse kan nås. Detta gäller för alla som arbetar inom skolväsendet och omfattar alla skolformer.

Begreppet skolutveckling ska i denna rapport ses som en form av kvalitetsarbete men också som ett instrument som med utgångspunkt ur styrdokument förändrar förskolans och skolans verksamhet. Vilken förändring som är eftersträvnsvärd bygger på politiska beslut och finns formulerad i de styrdokument som reglerar skolans verksamhet, av vilka Skollagen, Läroplan för förskolan, Lpfö98 (Skolverket, 2010) och Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11 (Skolverket 2011) får anses som de viktigaste.

¹ PISA är en förkortning för The Programme for International Student Assessment. Det är en utvärderingsmodell för kunskapsbedömning av elevers kunskaper i skolor inom OECD.

² TIMMS är en förkortning av "Trends in International Mathematics and Science Study" Det är en återkommande internationell mätning av elevers kunskaper i naturvetenskap och matematik.

Syfte

Den övergripande fråga som denna rapport vill bidra med kunskap om lyder: Vilka faktorer har betydelse för hur lärare som deltar i ett fortbildningsprojekt lyckas genomföra lyckade skolutvecklingsprojekt?

Syftet med studien är att synliggöra faktorer som leder till skolutveckling och organisatoriskt lärande.

Frågeställningar

Vilka faktorer leder till framgång i skolutvecklingsprojekt?

Hur relaterar dessa faktorer till lärande i organisationer?

Centrala begrepp och klargöranden

Inledningsvis blir det viktigt att redogöra för innebörden av några för denna rapport centrala begrepp: Sedan 1996 är förskolan en del av det svenska utbildningsväsendet och i enlighet med detta väljer vi i denna rapport att inte konsekvent skilja mellan förskola och skola. Vi gör undantag i de fall vi refererar till källor som specifikt åsyftar en speciell verksamhet eller när det av läsbarhets och förståelseskäl underlättar för läsaren att veta om det är en förskola eller skola vi syftar på.

De personer som innehar ledande befattningar benämns i rapporten oftast som rektor eller förskolechef. I vissa fall kan dock en rektor vara synonym med en förskolechef. Vi skiljer inte mellan lärare, förskollärare, förskolepedagoger och barnskötare utan väljer att benämna dessa som lärare. I de fall vi refererar till källor som specifikt åsyftar en speciell yrkeskategori gör vi ett undantag från detta. Beträffande begreppen *barn* och *elev* kommer dessa användas som synonyma i rapporten.

Slutligen vill vi förklara begreppet *framgångsfaktorer*. På det sätt som vi använder det i denna rapport avses faktorer som har särskilt stor betydelse för att utvecklingsprojekt ska få möjlighet att förankras i en organisation. Till exempel nya arbetssätt som leder till framgång såväl det egna arbetslaget som i organisationen som helhet.

Skolutveckling som ett strukturellt och organisatoriskt fenomen

Skolutvecklingen ska ske i den organisatoriska struktur som skolan utgör. Myndigheten för skolutveckling (2008) lyfter fram relationen mellan utvecklingsprojekt och organisationsstruktur och skriver att det ibland finns behov att utveckla eller förändra de strukturer som formar den enskilda skolan och dess verksamheter. Sådana strukturer kan exempelvis vara: *organisationsstrukturer, fysiska strukturer, formella strukturer och handlingsstrukturer*. Ofta handlar det om förändringar inom flera olika strukturer samtidigt.

Kunskap om det som ska förändras och hur det beror av eller relaterar till olika strukturer, blir därför en viktig del i arbetet med att utveckla skolan till en lärande organisation. Myndigheten för skolutveckling (2003) poängterar att det för lyckad skolutveckling är viktigt att upptäcka det *frirum* som finns i utrymmet mellan de yttre gränserna som finns för skolan som institution (styrning) och de inre gränserna som skolan som organisation intern skapar (ledning). De inre gränserna påverkas av faktorer som sammantaget kan kallas skolkultur. Skolkulturen varierar mellan olika skolverksamheter. Därigenom blir villkoren för skolutveckling olika för olika skolor beroende på att dess förutsättningar och behov skiljer sig åt.

Att förändra strukturer inom skolans organisation är angeläget men ibland problematiskt. Målstyrning tenderar att dela upp målen i delmål vilket i sin tur till slut skymmer de övergripande målen. Med fokus på delarna osynliggörs helheten. Skolutveckling är beroende av att se relationen mellan delar och helhet och hur dessa påverkar varandra. Det blir därför viktigt att se på skolans organisation i ett vidare perspektiv.

Hargreaves (1998) framhåller att det är i brytningspunkten mellan modernitet och postmodernitet som en omstrukturerad skola kan förverkligas. Det är i konfrontationen mellan dessa två starka krafter problemen står att finna. Han beskriver den postmoderna världen med ett allt högre förändringstempo och tidpress, med den utvidgade kulturella mångfalden, teknikens utveckling och en vetenskaplig osäkerhet. Mot den världen står den modernistiska tungrodda, ohanterliga och administrativa apparat som skolsystemet arbetar utifrån. I denna förändring överbelastas lärare och skolledare eftersom det ständigt är något nytt som ska införas under strama tidsramar. En postmodern lösning borde vara att lärarna ges utökat ansvar och större flexibilitet när det gäller egen tid och hur den ska förvaltas. Hargreaves (2004) trycker också på att stark arbetsgemenskap direkt bidrar till elevens studieresultat. Kunskapsekonomier är beroende av socialt kapital som också innefattar olika sätt att utbyta och utveckla kunskap. En nyckelkomponent i kunskapsbaserade organisationer är starka arbetsgemenskaper. Att skapa systemtänkande, där alla som arbetar i skolan ser den större bilden i organisationen, förstår hur de hänger ihop och hur de själva kan bidra till organisationens kollektiva lärande är ytterligare en nyckel till förändring och framgång. En central tanke i effektiva lärande arbetsgemenskaper är att rektor deltar i det pedagogiska arbetet och har en stark fokusering på eleverna. Om staten satsar mer på skolan genom att ge skolan mer resurser och därigenom höjer statusen på skolan kan förutsättningarna för lärarna öka för att förbereda sina elever för vad som väntas utanför skolan menar Hargreaves (ibid).

Utvecklingsarbetet ska genomföras i den praktik som i sig är en funktion av skolans förändringsagent. Läraryrket har dock förändrats. Under lång tid har läraryrket inneburit mycket ensamarbete, enskilda lärare har i hög grad ansvarat för sina egna pedagogiska aktiviteter. Numer förutsätter skolans och förskolans verksamhet ett kollektivt arbete. Arbetslag är därmed en viktig del av organisationen och spelar en central roll i arbetet med att utveckla skolan till en lärande organisation. Myndigheten för skolutveckling (2008) framhåller att kärnan i arbetslagens arbete är ett utvecklat reflekterande arbetssätt med kollegiala samtal i form av problemformulering, värdering, generalisering och att ompröva den pedagogiska praktiken. Om arbetslagen också utvecklar sin

förmåga till uppgiftsorienterade samtal där elevers och lärares lärande står i fokus har arbetslagen goda förutsättningar att lyckas. Att bli ”självstyrande” och äga rätten till att förfoga över organisation, tid och pengar är ytterligare en pusselbit som skapar förutsättningar för arbetslag att utvecklas.

Skolutveckling i en skolkultur

Kultur är ett ord som används med många olika betydelser i vardagsspråket. Det finns dock ingen allmänt erkänd "korrekt" definition av begreppet. Vad alla definitioner har gemensamt är att det är en abstrakt enhet som omfattar ett antal kollektiva och delade symboler, beteenden, sätt att tänka och språk. Man kan säga att i dess vidaste bemärkelse, beskriver kulturen "modus operandi" det vill säga handlingsmönster eller tillvägagångssätt hos en grupp människor (Dahl, 2004), med andra ord vad människor uttrycker, hur de agerar och interagerar i samhället och i världen som helhet (Alerby et.al 2012). Ett samhälle består av olika subkulturer som tillsammans bygger upp en större metakultur. Exempel på det är de olika kulturer som kan råda på olika arbetsplatser. Vi kan därmed utifrån olika yrken tala om exempelvis en skolkultur eller en politikerkultur. Hofstedes (1994) definierar kultur som "[culture is] the collective programming of the mind which distinguishes the member of one group or category of people from another" (s. 5). Det vill säga den kollektiva programmering av sinnet som skiljer en medlem av en grupp eller kategori av människor från en annan. Utifrån detta kan man säga att en skolkultur beskriver de normer, värderingar, språk och handlingar som kommit att bli utmärkande inom en skolorganisation.

Hargreaves (1998) menar att alla kulturer, likaså skolkulturen, har två grundläggande dimensioner: innehåll och form. Det som utgör innehållet i undervisningskulturen är alla de attityder, antaganden, övertygelser, värderingar, vanor och handlingssätt som är gemensamma för en grupp lärare. Vad läraren tänker, säger och gör kommer till uttryck utifrån detta innehåll. Formen i lärarkulturen bildas av de relationsmönster och umgängesformer medlemmar i sådana kulturer karakteriserar. Man finner formen i de sätt på

vilka relationerna kommer till uttryck mellan lärarna. Kulturens form dvs. lärarkollegernas relation mellan varandra kan även förändras över tid. Hoy & Miskell (2008) ser det kulturella systemet inom en organisation som en dynamik i relationerna mellan deltagarnas byråkratiska roll och de individuella. Utifrån dessa relationer byggs det upp en egen kultur som skiljer sig åt mellan olika organisationer och ger deltagarna en känsla av organisationstillhörighet. I skolan har en gemensam uppfattning och informella normer en betydande påverkan på beteendet. Kulturen ger deltagarna en gemensam övertygelse och värderingar som är större än dem själva och när kulturen är stark så är även medlemmarnas identifikation med gruppen det och även gruppens påverkan på individen. Kulturen står för det oskrivna och de möten som sker i detta, häri finns en informell hierarki utan styrning av auktoritet. Organisationens kultur med sina viktiga normer och övertygelser är en stark kraft som påverkar organisationens beteende.

Forskning om utvecklingsarbetens genomslagskraft

Många års forskning om skolutveckling har visat att det är mycket komplicerat att få till stånd varaktig förändring (se t.ex. Johansson 2009). Alltför ofta får utvecklingsprojekt karaktären av engångsföreteelser. De har svårt att leda till varaktig förändring och efter att själva projekten är avslutade återgår allt till det vanliga igen. Forskning om utvecklingsarbetens genomslagskraft kan delas upp i två olika perspektiv. I det *dominerande perspektivet* studeras strategier och modeller för implementering. Genomslagskraften analyseras då i relation till individer och strukturer i skolorganisationen. I detta perspektiv ses utvecklingsarbetet som ett led i en förbättring/effektivisering av skolan, och utebliven spridning ses som utslag av felaktiga implementeringsstrategier. Det andra perspektivet är det *kritiska perspektivet* i vilket svårigheterna med implementeringen inte ses som brister eller misslyckanden, utan som nödvändigheter och som uttryck för samhällseliga motsättningar inom skolväsendet (Carlgren, 1986). Eftersom denna studie vill beskriva mekanismer som möjliggör att skolutvecklingsprojekt blir lyckade hör denna studie hemma i det dominerande perspektivet.

Hargreaves (1998) har konstaterat att det bör finnas en balans mellan styrning och ansvar i reformarbete. Ett alltför uppifrånperspektiv och styrt reformarbete kan motverka genomslagskraften. Mycket tyder på att den viktigaste kuggen för att få till stånd varaktig förändring är professionella pedagoger i verksamheten. Wickenberg (1999) har studerat hur miljöundervisningen blir implementerad i skolverksamhet och har kommit fram till att engagemang är viktigt. Engagerade lärare, så kallade eldsjälar, anser han vara den absolut viktigaste faktorn för att skolor ska kunna utveckla miljöundervisning och lärande för hållbar utveckling. Ansvarstagande, förmåga, handlingskraft och effektivitet är egenskaper som är viktiga, inte endast hos enskilda individer utan även i lärarlag, skolorganisationer och dess statliga överbyggnad (se till exempel Johansson 2009; Fullan et. al 2004). Under senare år har skolan allt oftare hamnat i centrum för den politiska debatten. En av flera orsaker är att svenska elevers prestationer i internationella kunskapsjämförelser har blivit allt sämre under senare år. En konsekvens av detta har blivit att större och mindre skolreformer har duggat tätt under senare år. Många lärare beskriver en trötthet av reformarbete. Negativ skolkultur, och alltför många och skiftande politiska direktiv till skolan, har enligt Fullan et. al (2004) negativ inverkan på stabilitet och genomslagskraft i skolreformer.

Slutsatser ur tidigare skolutvecklingsprojekt och samarbeten mellan Luleå tekniska universitet och Luleå kommun

Luleå kommun har under åren på olika sätt samarbetat med Luleå tekniska universitet i skolutvecklingsprojekt. Nedan redogörs kortfattat för slutsatser ur några sådana projekt.

Fil dr Anna Vikström har arbetat i flera olika projekt som syftat till att utveckla undervisning i naturvetenskap (Vikström 2002; 2005; Vikström et al 2013). En slutsats som hon dragit är att det för framgångsrik skolutveckling är viktigt att lärare genom kollegialt samarbete får utveckla sin egen förståelse för innebörden i de förmågor som deras barn eller elever ska ges möjlighet att utveckla. I synnerhet har det visat sig viktigt att lärare ges möjlighet att utveckla sin kompetens att åstadkomma förutsättningar för lärande, det vill

säga de förutsättningar som måste uppfyllas för att ett specifikt mål ska uppnås. I tre så kallade Learning studies (Vikström et al 2013) har en grupp NO-lärare i årskurs 7-9 under 2010-2012 samarbetat med Anna Vikström i ett projekt. Lärarnas tidskrävande deltagande gjordes möjligt tack vare bidrag från Luleå kommun. I en Learning study studerar lärare och forskare tillsammans vad det innebär för elever att lära sig en svår sak och hur man på bästa sätt kan undervisa så att de lär sig det. Med stöd av en guidande teori, variationsteori, analyseras relationen mellan undervisning och lärande och lärarnas ökade kompetens har visat sig ge positiva resultat för elevernas lärande. Projektet har dokumenterats i vetenskapliga publikationer, vid forskningskonferenser, vid NO-biennalen och vid Luleå kommuns lärandeseminarier.

Fil dr Monica Johansson var under åren 2006-2009 projektledare för projektet *Lyfta matematiken*. I den rapport i BUF:s rapportserie 2009:1 (Johansson 2009) som sammanfattar projektet skriver hon att forskning kring skolutveckling under lång tid visat att lärares delaktighet och engagemang har stor betydelse för att reformer och utvecklingsarbeten ska lyckas. Hon menar vidare att lärarens kunskap, kompetens och tillgång till vidareutbildning bidrar till framgång. För att skapa engagemang och motivation bör eleverna involveras att aktivt medverka i planering, genomförande och utvärdering av utvecklingsarbeten. Även föräldrar och omgivande samhälle bör erbjudas delaktighet i utvecklingsarbeten.

För närvarande pågår i Luleå kommun en prioriterad strategisk satsning för att öka måloppfyllelsen i matematik; *Matematikstrategi 2012-2015*. Lena Heikka, matematikutvecklare vid Barn och utbildningsförvaltningen Luleå kommun och tillika doktorand vid Institutionen för konst, kommunikation och lärande vid Luleå tekniska universitet är projektledare. En viktig utgångspunkt i projektet är att arbeta med hela skolorganisationen samtidigt. Samtliga nivåer i kommunen deltar därför i projektet; *politikernivå, förvaltningsnivå, rektorsnivå samt lärarnivå*.

Lärande i organisationer

Lärande är ett mångfasetterat fenomen. Beroende på utgångspunkter och perspektiv, skiljer sig innebörden åt. Vanligt är att lärande förstås som den process i vilken kunskaper skapas (Illeris, 2001, 2007). Detta processorienterade synsätt är dominerande inom forskningsområdet lärande i organisationer, ett område som har vuxit starkt de senaste åren (Goh et.al 2012). En vanlig utgångspunkt är att det är individer som lär sig och sedan på ett eller annat sätt överför kunskapen till organisationen. Utan dess individer skulle en organisation inte kunna lära sig någonting. En organisation är inget väsen eller enhetlig aktör.

Jacobsen & Thorsvik (2008) problematiserar innebörden av lärande i organisationer. De fokuserar särskilt på skillnaden mellan kunskap och färdighet där det senare begreppet innebär förmågan att använda kunskaperna till att få något att fungera. Gemensamt med Illeris (2007) menar de att ny kunskap innebär att man uppnår en kapacitetsförändring eller förändrar sitt beteende på grundval av den nya kunskapen.

Även om själva lärandet i en organisation sker av dess individer så är ju dessa en del av själva organisationen. För att organisationen ska vara framgångsrik och kunna leva kvar, fordras att organisationen får nya kunskaper:

En lärande organisation är alltså en organisation som ständigt utvidgar sina möjligheter att själv skapa sin framtid. För en sådan organisation räcker det inte med att bara överleva. Överlevnadsförmågan är naturligtvis en nödvändighet men det måste samtidigt finnas en förmåga att generera skaparkraft (Senge, 2000 s.26).

Själva den kunskapande processen kan förstås på olika sätt. Från ett individualistiskt konstruktivistiskt perspektiv, är lärandet en kognitiv process där individer upplever världen genom sensoriska intryck (Illeris, 2001). Kunskap blir då en mental kognitiv struktur som individer bär inom sig. På sin mest grundläggande nivå, handlar individuellt lärande om att uppfatta mönster, möjligheter, likheter och skillnader (Marton & Booth, 1997). Från ett

socialkonstruktivistiskt perspektiv, ibland benämnt sociokulturell teori, ses lärande som en kommunikativ process som sker i samspelet mellan människor (Vygotskij 1986, Wertsch 1991, Wenger, 1998). Lärande blir då ett socialt och kulturellt fenomen.

Ett bakomliggande motiv för att studera lärprocesser i organisationer är naturligtvis förhoppningen att lärandet kommer att leda till någon form av förändring. En ofta använd definition av organisatoriskt lärande är att lärandet har lett till förändringar i organisationens rutiner (Ellström, 2002).

Några av de mest använda modellerna för att beskriva lärande i organisationer är blandningar av individual-konstruktiva och socio-kulturella synsätt. Kanske den mest kända modellen, är ”Double loop -learning” av Argyris och Schoen (1999). I den modellen beskrivs lärandet som processer av återkopplingar (”loopar”) i och mellan olika organisatoriska nivåer - från individ till grupp och till hela organisationen. En på senare tid allt oftare använd modell för att beskriva lärande i organisationer är utarbetad av Crossan, Lane och White (Crossan et.al 1999), de beskriver lärandet i organisationer på ett liknande sätt som Argyris och Schoen men som delprocesser av erfarande/intuition, tolkning, integration och institutionalisering. Utifrån de engelska begreppen *intuiting*, *interpreting*, *integrating* and *institutionalising* har modellen kommit att kallas 4I modellen (Benn et.al 2013). Det är i huvudsak till detta ramverk som vi kommer att relatera denna studie.

4I-ramverket utgår från att det alltid finns flera och olika lärprocesser som samtidigt pågår på olika nivåer i organisationen (individ - grupp - organisation). Den erfarande/intuitiva fasen sker på individnivå. Individen lär sig då genom att erfara likheter och skillnader, upptäcka mönster och samband. Detta är till stora delar en omedveten process och den blir därmed också svår att förklara. Eftersom den intuitiva kunskapen är oreflekterad, blir den också svår att förmedla till andra människor. Denna första intuitiva kunskap kan liknas vid vad som Polanyi (1998) beskriver som ”tyst kunskap”.

I en andra fas som fortfarande delvis sker på en individuell nivå, men nu som en medveten process, medvetandegör individen kunskapen. Detta sker i

relation till ett sammanhang eller vad Crossan et.al (1999) kallar ”domän eller miljö”, vilket t.ex. kan vara den verksamhet som organisationen sysslar med (i föreliggande fall förskoleverksamhet eller skolverksamhet). I denna meningsskapande fas utvecklas betydelser och medvetna uppfattningar. Tolkningen sker både på en individuell nivå och på en grupp nivå och är en viktig länk i utvecklingen från intuitiva insikter till medvetna uppfattningar som delas av en grupp människor. Detta kan exempelvis ske då individer samtalar och jämför sin förståelse och olika tolkningar med varandra. Språket har en avgörande roll i denna fas eftersom det ger möjlighet att namnge och därigenom förklara och diskutera med andra individer. Tolknings processen är därmed en social aktivitet där individer tillsammans med andra individer skapar och förfinar gemensamma språk, betydelser och uppfattningar. De uppfattningar som utvecklas, relaterar både till det sammanhang i vilket föreställningarna är inbäddade i och till de olika erfarenheter som människorna i gruppen har med sig.

Till skillnad från de två processerna intuition och tolkning, är integrering en process som äger rum enbart på en kollektiv nivå. Istället för att förändra individens kunskaper och handlingar, utvecklas och integreras gemensam förståelse och gemensamma rutiner i gruppen. Även i denna process, är språket av avgörande betydelse eftersom det är genom samtal och dialog som delade uppfattningar skapas i en grupp. En form av interaktion är genom deltagande där lärandet är en gemensam målinriktad aktivitet. Detta är vad Wenger (1998) benämner "communities of practice". Lärande sker då framför allt i samband med deltagande i gemensamma praktiker.

Den fjärde processen, institutionalisering handlar om att rutinalisera kunskaper och att skapa gemensamma regler och förfaranden inom institutionen. När kunskap har blivit institutionaliserad har den blivit inbäddad i organisationens struktur. Institutionell "kunskap" är därmed mer än summan av kunskapen hos dess medlemmar. Individer kan då komma och gå utan att organisationen förlorar kunskapen (Crossan et.al 1999 s. 529). Utifrån vad som tidigare har beskrivits som framgångsfaktorer för skolutveckling har det konstaterats att det är viktigt att behålla kunskaper i verksamheten och att dessa inte är bundna till personer. Lärande i en skolorganisation behöver vara funktionsbundet och

bli en del av verksamhetens eget arbete och lärande (Skolinspektionen, 2010:10). Det finns dock en risk att om kunskaperna inte institutionaliseras så riskerar kunskap att försvinna med personer som på ett eller annat sätt lämnar verksamheten.

Av ovanstående presentation följer det att organisatoriskt lärande kan beskrivas som lärprocesser som opererar över olika nivåer inom organisationen. Dessa processer bör inte ses som åtskilda från varandra och det är svårt att definiera var den ena slutar och nästa börjar (ibid). Fig.1. visar hur de tre processerna erfارande/intuition, tolkning och integrering verkar inom en organisations olika strukturella nivåer: individ, grupp och organisation.

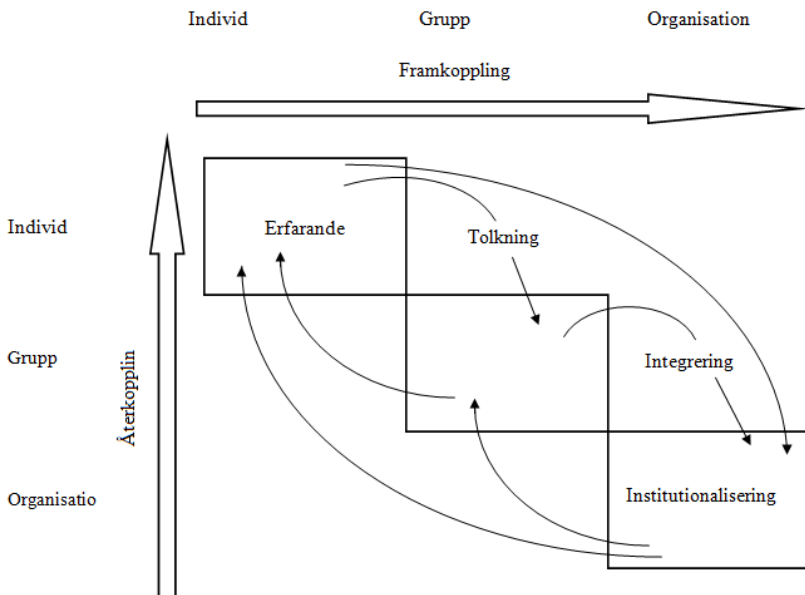


Fig.1. Figuren beskriver hur lärande sker inom olika nivåer av en organisation.
Omarbetad utifrån Crossan et.al (1999)

Bakgrund för de fyra fallstudierna

I denna studie eftersöks faktorer som möjliggjort att utvecklingsprojekt som lärare genomfört i sin verksamhet har blivit lyckade. De utvecklingsprojekt som studerats närmare i denna rapport har en gemensam bakgrund:

Luleå kommun, Teknikens hus och Luleå tekniska universitet har sedan 2009 tillsammans drivit lärarnätverket LuTek (Luleålärare i teknik och naturvetenskap). Projektets syfte är enligt projektbeskrivningen att bidra till att utveckla lärares undervisning i teknik och naturvetenskap samt öka elevers intresse och kunskaper i dessa ämnen. Satsningen har drivits i projektform under perioden 2009–2014 och omfattat ett flertal förskolor, grundskolor och gymnasieskolor i kommunen. Inom ramen för projektet har bland annat nätverksträffar, kontaktlärautbildningar och inspirationsföreläsningar hållits. Projektet har också haft som delmål att öka antal lärare som genomgår formell/akademisk utbildning i teknik och naturvetenskap. Som ett led i denna strävan initierade LuTek tillskapandet och igångsättandet av en poänggivande universitetsutbildning om 7,5 högskolepoäng. Kursen benämndes Skolprojekt för teknik och hållbar utveckling och genomfördes på kvartsfart höstterminen 2011 – 2012. Kursen lästes av sammanlagt 117 pedagoger varav de flesta kom från Luleå kommun. En röd tråd genom kursen och tillika en större kursuppgift bestod i att kursdeltagarna i sin egen verksamhet skulle planera, genomföra och utvärdera ett pedagogiskt utvecklingsprojekt med relevans för teknik och hållbar utveckling. Forskare och lärare från Luleå tekniska universitet samt pedagoger från teknikens hus gav föreläsningar och bistod med handledning. Projekten redovisades i korta rapporter samt vid en muntlig presentation i Teknikens hus. Samtliga projekt bedömdes som lyckade eller mycket lyckade av såväl kursansvariga lärare som av de pedagoger som genomförde och utvärderade projekten. Samtliga arbetslag utvärderade sitt arbete och bedömde att deras projekt lett till ökat lärande för deras förskolebarn eller elever. En utförligare beskrivning och utvärdering av kursen ges i rapporten, Skolprojekt för teknik och hållbar utveckling (Högström, 2012). Rapporten sammanfattar och diskuterar den grundliga kursutvärdering som avslutade kursen. Utvärderingen byggde dels på individuella synpunkter framförda i universitetets standardiserade utvärderingsformulär (LTU-

kursutvärderingsmall, 2012) och dels på utvärderingsrelaterade gruppsamtal i fokusgrupper.

Den individuella utvärderingen visade att kursdeltagarna var nöjda med sina insatser och med kursen som helhet. En person skriver, ”Det har varit väldigt lärorikt med t.ex. variationsteorin, ett analytiskt arbetssätt m.m. som har förhöjt kvalitén på min undervisning” (Högström, 2012 s. 15-16). Utvärderingen är även positiv vad gäller kursens mål och huruvida de har infriats. Även lärarinsatserna får positiva omdömen, ”Bra, inspirerande föreläsare. Kanonbra handledare som gett svar och feedback väldigt snabbt. Många goda tips och idéer” är vanliga omdömen (Högström, 2012 s. 16). Det fanns även kommentarer om bristande handledning eller om föreläsningar som var på för hög nivå.

I fokusgrupperna ombads deltagarna att föra ett samtal om vad som på ett vidare plan möjliggjort eller omöjliggjort lärande. Samtliga grupper framhåller att personlig inställning och engagemang är viktigt. Engagemang fordrar dock tid och flertalet grupper uttrycker frustration över att de fått för lite tid av sin rektor för att delta i fortbildningen. Tre fokusgrupper uppmanar kursledningen att inför en eventuell ny kurs, introducera rektorerna i hur mycket arbetsinsats och tid som kursen kräver. ”Vi tycker att vi fått strida för att få TID till arbetet” (Högström, 2012 s. 19) är ett exempel på en kommentar. Några grupper berör också att arbetet med Lgr11 pågått samtidigt och att det varit problematiskt att bedriva två stora utvecklingsprojekt samtidigt. Någon enstaka grupp ifrågasätter om deras rektor verkligen varit intresserad av att låta dem delta i kursen. Ett inslag i kursen bestod i att forskare/professorer från universitetet utifrån sina expertkunskaper gav föreläsningar. Detta får mycket positiv respons i kursutvärderingen och det framhålls att det har varit ett lyft att få möta etablerade välrenommerade forskare. I ett brev till kursledningen skriver en deltagare bland annat (här återgivet med dennes tillstånd).

Mitt förslag är att Luleå kommun arbetar mycket mer mot LTU. Jag efterlyser seminariedag/ar minst en gång/läsår där olika föreläsare från LTU föreläser om aktuella ämnen. Dagens forskare är duktiga

på att lägga sina föreläsningar på en populärvetenskaplig nivå, så att det verkligen blir intressant och roligt att lyssna. Luleå Tekniska Universitet har flera olika discipliner att botanisera i och jag tycker att skolverksamhet ska nyttja universitet mycket mer. Vi lärare behöver bli medvetna om framtiden för att kunna ”coacha” våra elever. Vi har ett fantastiskt universitet i vår egen kommun. Vad kan vi inte göra av detta?

Sammanfattningsvis kan det konstateras att kursdeltagarna överlag var mycket nöjda med kursen och upplevde att de lärt sig mycket. De flesta menade dock att den viktigaste begränsande faktorn för vad de åstadkommit var tillgången till tid för att jobba med utvecklingsprojekten.

Metod

Som metod för att få kunskap om faktorer som lett till framgång i skolutvecklingsprojekt har vi använt oss av fokusgruppsamtal. Fokusgruppsamtal kan beskrivas som en friare form av gruppintervjuer. Deltagarna (informanterna) sitter tillsammans med forskaren eller forskarna i en grupp och samtalar fritt om ett förutbestämt ämne (Wibeck, 2000). Metoden utvecklades under 50-talet av marknadsforskare som ville undersöka konsumentmotiv. I dag domineras konsumentforskningen av fokusgruppsamtal när det gäller reklam och marknadsföring. Fokusgrupper har också kommit att bli vanliga inom medicinsk forskning, vid utvärdering av sociala program och sedan 1980-talet även inom akademisk samhällsforskning (Kvale & Brinkmann, 2009).

I fokusgruppen samlas deltagare som med liknande erfarenheter, mål eller arbetssituation kan sägas utgöra en grupp. Metoden är särskilt lämplig då en grupps åsikter, värderingar, förståelser och attityder ska fångas. Karaktären av fokusgruppsamtalet är i högre grad ett fritt samtal än en styrd intervju. Samtalet blir därför friare och deltagarna ges stora möjligheter att på eget initiativ uttrycka meningar och bemöta andras åsikter. Genom att låta deltagarna fritt dela med sig av sina egna erfarenheter ges de möjlighet att nå ökad förståelse för andras erfarenheter och ställningstaganden (Dahlen & Lundmark, 2010).

En fokusgrupp består vanligen av sex till tio deltagare och samtalet leds vanligtvis av en moderator. Dennes roll är att skapa en tillåtande atmosfär där deltagarna känner att de kan föra fram olika åsikter. I de fokusgruppsamtal som vi genomförde, bestod deltagarantalet av fem till sex personer med oss själva inräknade. Det vill säga fokusgrupperna bestod av två till tre lärare samt två eller tre av oss i forskargruppen. Detta innebär att även vi i viss mån har deltagit i samtalet och framfört åsikter och meningar i syfte att föra samtalet framåt. Att föra en dialog handlar om att skapa förståelse mellan varandra och tillsammans skapa förståelsefördjupande och meningsskapande processer. Att sätta sig in i någon annans förståelse eller perspektiv leder till att det egna perspektivet påverkas. Perspektivmöten mellan deltagarna skapar lärande och

nya insikter. Att göra så kan liknas vid aktionsforskning. Aktionsfors handlar om att forskaren aktivt går in i verksamheten för att påverka den (Tiller, 2009, Rönnerman et. al 2004). Det är i mötet mellan forskaren och aktörerna som utvecklingen sker (Rönnerman et. Al 2004, Denscombe 2009, Tiller, 2009). I den mån vårt arbetssätt tangerar aktionsforskning är det i så fall genom att den mening som konstituerats i fokusgrupperna kan vara påverkade av inspel som vi i forskargruppen gjort.

Urval

Fyra arbetslag som läste fortbildningskursen teknik för hållbar utveckling 7,5 högskolepoäng vid Luleå tekniska universitet under läsåret 2011-2012 deltog i undersökningen. Eftersom avsikten var att studera framgångsfaktorer, ansåg vi oss ha bäst förutsättning att lyckas om vi kunde få tillgång till arbetslag som hade genomfört särskilt lyckade projekt. Ett sådant urval benämns *strategiskt* eller *elitistiskt* (Miles & Huberman, 1994).

Ett första steg i urvalsprocessen blev att läsa igenom de projektrapporter som kursdeltagarna hade lämnat in som examinationsuppgift, för att på så sätt finna särskilt bra projektarbeten. Vi tillfrågade även de handledare från Luleå tekniska universitet och teknikens hus som hade handlett arbetslagen om vilka projekt som de ansåg var särskilt lyckade. Med detta som underlag valdes fyra arbetslag ut. Dessa kontaktades och tillfrågades ifall de ville medverka i fokusgruppsamtal. Samtliga tackade ja.

Genomförande av fokusgruppsamtalen

Fokusgruppsamtalen genomförs ute på deltagarnas skolor. Varje samtal kom att ta en till en och en halv timma. Samtalet inleddes med en kort presentation av deltagarna. Därefter följde en förklaring av hur ett fokusgruppsamtal går till, vad detta skulle handla om samt hur materialet skulle bearbetas och analyseras. Vi hade på förhand gjort en lista med samtalsteman. Denna lista fungerade mer som en checklista att ha i reserv ifall det skulle gå trögt att samtala. Det visade sig dock att samtalen flöt på mycket bra.

Inledningsvis ombads gruppen att berätta om det projekt de hade genomfört, vad som hade gått bra och vad som hade gått mindre bra. Därefter ombads de

berätta om faktorer som de ansåg hade varit nödvändiga eller bidragit starkt till att det hade blivit ett så pass lyckat projekt. De ombads också redogöra för sina erfarenheter av andra skolutvecklingsprojekt, lyckade eller misslyckade. Slutligen visade vi en förenklad bild av 4I ramverket (Crossan et.al 1999). Mot en förenklad bild av detta ramverk som vi lade ut på bordet, ombads de att diskutera hur de faktorer de tidigare hade tagit upp kunde relateras till skolan som organisation.

I samtliga fokusgrupper hade lärarna mycket att berätta och tillföra samtalet. Som ovan nämnts interagerade vi som forskare i samtalen. Till exempel genom att berätta om egna erfarenheter. Dock skedde detta i relativt liten grad och det var definitivt lärarna som ”ägde” samtalen.

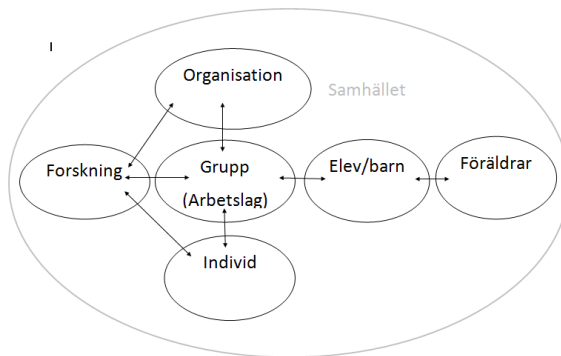


Fig.2. Förenklad bild av organisatoriskt lärande.

Bearbetning av datamaterialet

Samtalen spelades in med hjälp av mp3-utrustning. Ljudfilerna gjordes sedan tillgängliga för samtliga i forskargruppen via en gemensam folder i dropbox (ett lagerutrymme av datorfiler över internet). Ljudfilerna genomlyssnades av samtliga av forskargruppens deltagare upprepade gånger. Istället för att skriva ut hela intervjuerna valde vi att endast skriva ut de delar som vi utifrån genomlyssningen fann var mest intressanta. Dessa delar har skrivits ut i stort sett ordagrant. Talspråk skiljer sig från skriftspråk och i vissa fall har vi

korrigerat i utskriften så att uttalanden har fungerat i skriftspråk. Vårt motto har dock alltid varit att ge rättvisa åt fokusgruppsdeltagarna. I den mån vi har korrigerat språket har vi försökt föreställa oss hur de själva skulle ha uttryckt sig i skrift (Kvale, 1997).

Analys

Att analysera innebär att dela upp någonting i mindre delar och analysera varje del för sig. Vi genomförde analysen i tre steg. I ett första steg försökte vi finna de *faktorer* som möjliggjorde att skolutvecklingsprojekt blev lyckade. Dessa fann vi genom att göra en meningskoncentrering av vad som uttrycktes i fokusgruppsamtalen. En meningskoncentrering görs genom att många och ibland långa uttalanden koncentreras till kortare och koncisa formuleringar (Kvale, 1997). Tillvägagångssättet var att vi jämförde uttalanden med varandra och därigenom försökte finna, formulera och kategorisera utsagor som handlade om samma sak.

I nästa steg jämförde vi de faktorer som hade framkommit i steg ett med strukturen i organisationen enligt den förenklade bild av 4I ramverket som hade legat framme på bordet. Vi sökte då finna hur respektive faktor gavs betydelse i relation till olika strukturella nivåer i organisationen.

I den sista analysfasen jämförde vi de olika utvecklingsprojekten med varandra för att se i vilken mån de hade lett till lärande i organisationen, i den meningen att projekten levde kvar, hade blivit en naturlig del av verksamheten, eller, till och med spridit sig till andra avdelningar eller skolor.

Forskningsetik

I enighet med Vetenskapsrådet (2002) informerade vi samtliga fokusgruppsdeltagare om att deras medverkan i samtalen skulle ligga till grund för två stycken C-uppsatser samt en rapport till Luleå kommun. Vi informerade även att de deltagande lärarnas namn och skola inte skulle nämnas. Vi sa även att de upptagna ljudfilerna endast skulle avlyssnas av forskargruppens medlemmar. Samtliga lärare gav sitt samtycke till deltagande.

Resultat

Resultatredovisningen kommer att ske i tre steg, först beskrivs de faktorer som de i fokusgruppsamtalen deltagande lärarna särskilt lyfte fram som viktiga för att utvecklingsprojektet som de arbetat med hade blivit framgångsrika. Med framgångsrika projekt avses att de lett till nya arbetsmetoder och i förlängningen ökade möjligheter till lärande. Vi kommer då samtidigt att redogöra för hur dessa faktorer relaterar till skolan som organisation. Därefter kommer vi att redovisa i vilken mån de olika projekten som respektive fokusgrupp representerat har lett till organisatoriskt lärande enligt 4 I ramverket. Denna redovisning kommer att särskilja de olika fokusgrupperna för att ge möjlighet att dra slutsatser av hur olika sätt att förhålla sig till eller förstå olika faktorer kan möjliggöra eller i vissa fall begränsa skolutvecklingsprojektets implementering i verksamheten. Slutligen kommer vi mot bakgrund av ovanstående (framgångsfaktorernas, deras relation till organisationen samt till projektets framgång) dra slutsatser om viktiga faktorer i framgångsrika skolutvecklingsprojekt.

Framgångsfaktorer i skolutvecklingsprojekt

I de samtal som förs i fokusgrupperna återkommer särskilt fem faktorer som lärarna menar har varit viktiga för att deras projekt har blivit bra. Dessa faktorer är, *Engagemang*, *Tid*, *Kollegial samverkan*, *Kunskapsutveckling*, samt, *Positiv återkoppling*.

Engagemang

De lärare som deltog i fokusgrupperna utstrålade massor av engagemang. Metaforiskt skulle samtliga kunna beskrivas som eldsjälar som på alla möjliga sätt brinner för sin profession att vara lärare. På olika sätt framkommer det också i samtalen, att de anser att engagemang är absolut nödvändigt för att det ska vara möjligt att genomföra lyckade skolutvecklingsprojekt. Detta uttrycks exempelvis på följande sätt, ”det är viktigt med individuell drivkraft och ansvar att vilja utveckla” eller som en lärare beskriver det, ”jag har arbetat i många år, men det nya projektet har bidragit till utveckling som har skapat en arbetsglädje som skapar engagemang som i sin tur smittar av sig”. Att engagemang smittar av sig inte endast mellan lärare utan även mellan lärare

och elever framkommer tydligt i följande citat, ”när vi intresserar oss för vad barnen tycker och tänker och visar det så skapar de ytterligare intresse hos barnen”, ”när barnen tycker att någonting är roligt så går vi ju igång på det”. Även föräldrars engagemang är viktigt, ibland tillvaratog föräldrarna barnens engagemang och lät det fortsätta hemma, ”föräldrarna lät barnen utforska toalettstolen där hemma”. Föräldrarnas engagemang och intresse har sedan påverkat lärarna, ”föräldrarna kommer jätteinspirerade och tycker att det är roligt och ställer frågor, ja det är vår betalning”. Det beskrivs också som viktigt att engagemanget har spridit sig till andra arbetslag och enheter inom organisationen.

Vi går på de pedagogiska nätverken frivilligt på kvällstid (får tid mot tid). Nästan alla i huset är med i det men långt ifrån alla i kommunen. Där får vi inspiration. Det finns mycket pedagogisk drivkraft i vårt hus. Vi vill arbeta i projekt, vi har en vilja, nyfikenhet och en gnista.

Engagemanget på gruppnivån, inom arbetslaget beskrivs som mycket viktig. Lärarna finner glädje och drivkraft i att utvecklas och finner glädje i att göra det tillsammans med sina kollegor i arbetslaget.

Det är stimulerande att göra ett bra jobb, sen att jobba tillsammans med någon som tycker att det är lika roligt att hela tiden bli bättre och inte gå i samma djupa hjulspår utan prova nytt, göra nytt, det gör ju att man får arbetsglädje.

Tid

Att ha tid är absolut nödvändigt. Det måste finnas tid att utveckla, planera, diskutera och genomföra projekten. I Samtliga fokusgruppssamtal redogörs för hur de gått tillväga för att få eller skapa sig tid för arbetet. Deras sätt att tala om tid kan relateras till sättet att organisera och strukturera verksamheten.

Man måste ha planeringstid tillsammans förstås. Egentligen skulle man redan när man sitter och gör schema lägga in direkt att vi tre

ska jobba med årskurs två, direkt där, inte bara tro att vi ska få tid /.../allt går att organisera.

Flera gånger i fokusgruppssamtalen har det framkommit att lärarna sett skolutvecklingsprojektet som en naturlig del av skolarbetet och en naturlig del i den dagliga verksamheten. Detta betyder att de ibland inte anser att själva utvecklingsprojektet tagit extra tid utan snarare är en del av deras tid som lärare.

Projektet kom in på ett naturligt sätt i verksamheten, det var inte något som var på sidan om som skulle göras utöver. Projektet ingick i en helhet som sträckte sig över olika ämnen.

Vår pedagogiska dokumentation tar inte så mycket planeringstid i anspråk utan vi gör ju den när vi reflekterar tillsammans med barnen.

I flera fall uttrycktes att projektet tog mycket tid vilket inte nödvändigtvis sågs som ett problem.

Projektet blev en livsstil. Det färgade av sig på allt. Vi andades projektet hela dagen både ute och inne. Både i arbetet med barnen och på planeringskvällar. Vi tog all tid i anspråk till projektet.

I ett fall uttrycks besvikelse över att de när de läste kursen fick för lite tid av sin rektor för att läsa kursen och att de även nu efteråt saknar tid för att kunna fortsätta med projektet. Andra menar att tid är något man skapar sig själv, en grupp säger till och med att ”vi har inte tid att vänta på om rektorn ger oss tid eller inte, skulle vi vänta på rektorn, skulle vi aldrig få något gjort.” De menar också att de har ett eget ansvar över sin tid och att de har mandat att själva bestämma vad de ska göra av sin tid.

Men det är ju inget som hindrar att jag förlänger en dag och kortar en annan. Och det har ju då vår rektor gett mig möjlighet till att göra så att jag har kunnat klumpa ihop planeringar och fått eftermiddagar, så det är ju ett stöd uppifrån.

I ett av fokusgruppsamtalen framkommer det att lärarna parallellt med denna kurs, samtidigt har läst en annan kurs: *att skriva sig till läsning*. De menar inte att detta varit ett problem, vare sig tidsmässigt eller på annat sätt. Tvärt om argumenterar de för samordningsvinster, ”det man lär sig i den ena kursen har man nytta av i den andra”. Inte heller arbetet med att implementera Lgr11 anser de har störts av dessa kurser. De argumenterar istället för att allt hänger samman och att det egentligen handlar om hur de på effektivaste sätt använder sin förtroendetid respektive planeringstid.

I en fokusgrupp beskrivs hur de inom organisationen gemensamt samarbetar för att skapa nödvändig tid.

Vi spikade en förmiddag i veckan för projektet. Det var verkligen heligt, den dagen var spikad. Vi är tre avdelningar som samarbetar och organiserar så att det blir möjligt att arbeta i projekt. Organisationen gör att vi får ut all vår planeringstid, det är jätteviktigt.

Kollegial samverkan

För att bedriva lyckade skolprojekt som leder till skolutveckling är kollegial samverkan inom arbetslaget en förutsättning. Det handlar om att inom arbetslaget utveckla en samsyn och en strävan mot samma mål.

Det är viktigt att sträva mot samma mål, viljan att utvecklas, ingen prestige som att någon är bättre än någon annan. Vi respektera varandras olikheter och kunnande och tar tillvara det som en tillgång.

Det framförs att det också är viktigt att arbetslagen ges möjlighet att tillsammans delta i fortbildning. Därigenom ökar möjligheterna att utveckla arbetet gemensamt ”att vi fick gå två från samma arbetslag var viktigt för då kan vi jobba tillsammans på ett annat sätt, man behöver ha dialogen med varandra”. Kollegial samverkan bygger på trygghet där

man vågar samtala och handleda varandra inom arbetslagen och där man ser kollegiala samtal som en möjlighet till utveckling.

Öppenheten i en kollegial handledning bidrar till utveckling, man måste våga säga att det här inte blev bra för jag sa fel, gjorde fel, eller att jag vågar säga, vad gjorde du nu, hur tänkte du.

Kollegial samverkan bygger på att individerna tar ansvar för att samarbeta. Dock underlättas detta om rektorn skapar förutsättningar.

Det är vårt ansvar själva jobbet tycker jag, men sen måste rektor ge förutsättningar för arbetet så att säga, men sen finns det de lärare som tänker att jag jobbar jättebra, jag behöver inte, det finns dom som aldrig tar till sig och säger att jag tänker inte gå på nånting, jag tror att det ligger mycket hos en själv, man måste faktiskt vilja, viljan att utvecklas.

I ett fall beskrivs i fokusgruppsamtalet att rektorn har funderat på att splittra arbetslaget i avsikt att på så sätt sprida arbetslagsmedlemmarnas kunskaper till andra grupper. Lärarna motsätter sig detta bestämt och menar att det tar så lång tid att bygga upp fungerande kollegier att det är dumt att börja om från början. I ett annat fall beskrivs att arbetslaget nu efteråt har blivit förändrat vilket anses vara en orsak till att det nu har blivit svårare att arbeta med projektet.

Man har viljan att fortsätta med samma arbetssätt men tiden och organisationen/strukturen har inte gjort det möjligt. Vi har inte kunnat fortsätta vilket vi hade tänkt, vi var på G väldigt mycket, men det gjorde vi inte, men däremot, var och en tänker ju mer i sitt eget arbete där man jobbar själv.

Kunskapsutveckling

För att kunna utvecklas i sin lärarroll är det viktigt att få tillgång till ny kunskap. Lärarna menar att nivån på föreläsningarna i kursen som de hade läst var hög men att detta var bra. Flera poängterar att det ibland under

fortbildningskurser är för låg nivå om sådant som de redan kan. De uttrycker en uppskattning att kunskaperna var på en, vad de kallar ”vuxennivå”. De menar att djupa kunskaper om det som de ska erbjuda sina barn eller elever att förstå, är absolut nödvändig. ”Även om det är förskolebarn så måste ju vi kunna mycket mer om ämnet.”

Vi ska ta till oss den kunskapen och så flytta ner det hit så att barnen förstår /.../vi måste uppfinna hjulet tillsammans med barnen i alla fall, det tror jag man har lite olika syn på /.../ man kan inte få ett färdigt material som man kan arbeta utifrån, man måste utgå ifrån barngruppen, om än man arbetar med samma projekt blir de aldrig identiska.

Genom föreläsningar fick de nya kunskaper som inspirerade till projektarbetet.

Vi insåg ju, att vi visste ju inte, det var ju den där aha upplevelsen för oss, vi visste ju faktiskt inte det själva. Det var det som triggade igång oss, att dagvattnet går direkt orenat ut.

Nya kunskaper kan också gälla pedagogiska kunskaper. Kunskaper som de fått under en föreläsning om variationsteori har inspirerat arbetslagen. Ett arbetslag beskriver att de nu har utvecklat ett mer variationsrikt och reflekterande arbetssätt. ”Vi har jobbat väldigt varierat i projektet med bygg, konstruktion, experiment, laborationer, skapande, rita och måla. Vi gör också samma sak fler gånger”. Ett annat arbetslag beskriver det så här, ”sen hade vi stor nytta av det vi lärde oss i teknik, kollegeal handledning och variationsteorin”. De menar också att handledningen av deras eget projekt då de fick besök av en lärare från universitetet var värdefullt: ”Vi lärde oss att granska varandra och ge varandra kollegeal handledning. Det gjorde också att det blev roligt, vi lärde oss att bli bättre lärare”. Lärarna framhåller vikten av att utgå ifrån barnens förförståelse, ”uppgifterna i kursen gjorde att vi lärde oss att se vad barnen kan innan och att sedan styra mot målet”.

De uttrycker vikten av att rektorn stöttar och erbjuder fortbildning, ”vår chef är duktig på att stötta och låta oss gå, även om vi får gå på vår fritid”. Rektorn

bör enligt lärarna ha en överblick och se vilken kunskap som behöver utvecklas på den aktuella skolan. För läraren finns det också ett ansvar att tala om vad som behöver utvecklas och vilka behov som finns. De anser att det är lärarens ansvar att se till att skolutveckling sker, men med stöd av rektor. ”Man kan inte sitta och vänta om man vill utvecklas mer”.

Positiv återkoppling

Att få återkoppling eller respons är viktigt. Positiv feedback från barn, elever föräldrar, kollegor och rektor är betydelsefull. Positiv återkoppling leder till ökat engagemang, ”barnens entusiasm blev vår”. Alla beskriver att det har fått stöttning och positiv återkoppling från barn, föräldrar och rektorer. Några beskriver att de gärna hade sett rektorn oftare men att de trots allt känt dennes stöd. ”Vår chef är duktig på att stötta och låta oss gå, även om vi får gå på vår fritid”. Lärarna beskriver också att de tar det som positiv återkoppling när deras rektorer vill att de ska sprida arbetssättet vidare till andra grupper inom skolan eller till andra skolor/förskolor. De är stolta över att många föräldrar uppskattar deras verksamhet. När föräldrar pratar gott om en skola så ökar intresset för andra föräldrar att ha sina barn på just den skolan. I fokusgruppsamtalen ges exempel på att föräldrar vill flytta över sina barn till deras verksamheter för att föräldrarna har hört att de gör ett bra arbete. Detta har bland annat medfört att kön till den aktuella förskolan har vuxit. Föräldrars handling, att söka över sina barn till den utvecklande verksamheten har skapat en form av positiv feedback till lärarna. En av dem uttrycker det så här, ”Vi är stolta att vi har kö hit”.

Det ges däremot en skiftande bild beträffande om återkopplingen från kollegor i andra arbetslag. I ett fall beskrivs att de upplever att de fått god respons av alla de kollegor som arbetar i andra arbetslag och i andra enheter. Detta beskriver det som den rådande kulturen inom den skolan. En lärare säger:

Vi berömmar varandra om någon gör något bra, den stämningen har vi. Vi har ett bra arbetsklimat, jantelagen finns inte här på vår förskola, vi ser varandra som en tillgång och lär av varandra. Vi har samma vision alla tre avdelningar och vi vill arbeta i projekt.

I flera andra fokusgrupper framkommer det dock att de upplever brister i återkopplingen från kollegor i andra arbetslag.

Varför arbeten inte når fram till kollegor kan vara att man inte tycker om att andra lyckas, jantelagen, det är ingenting som är uttalat men man känner av det. Det är en lärares profession att se runt det här, att vara öppen för att ta in nya saker. Viljan till förändring tror jag är kärnan till att vara en bra pedagog.

I ett fokusgruppsamtal uttrycks en strategi från organisationens ledare i att ligga lågt med beröm för att inte lyfta fram deras prestation, ”rektorn såg till att vi fick vikarier men har i övrigt hållit låg profil på grund av jantelagen. Vi har fått en klapp på axeln för att vi gör ett bra arbete”.

Så gott som samtliga deltagare i fokusgruppsamtalen har fått i uppdrag av sina rektorer att sprida sina erfarenheter till andra avdelningar, skolor etc. Men intresset har varit skiftande. Flera exempel ges på att är förskolor eller skolor en bit bort som visar intresse, det är få i deras närhet som vill veta mer.

De andra arbetslagen ger oss smäll på fingrarna, tycker att vi leker skola med barnen. De vill inte ta del av vårt nya arbetssätt.

Som en konsekvens av detta menar de att rektorn måste vara kompetent och ha insikter om hur arbetet mellan olika arbetslag fungerar, ”rektorn måste vara smart och ha erfarenheter”. Lärarna anser att det är rektorns arbetsuppgift att skapa förutsättningar till möten mellan avdelningarna samtidigt som lärare och arbetslag måste vara öppna och ha en vilja och drivkraft att utvecklas.

Utvecklingsprojektens framgång och fortlevnad

Vi vet sedan tidigare att samtliga i denna studie studerade utvecklingsprojekt, har varit framgångsrika som sådana, till exempel att de har lett till utvecklade arbetsmetoder och förbättrad måluppfyllelse i skolverksamheten. Projekten blev dessutom utvalda av handledarna för fortbildningskursen, Skolprojekt för teknik och hållbar utveckling. Högström (2012) redovisar att de arbeten som arbetslagen gjort, lett till hög måluppfyllelse gällande både projektmålen och styrdokumentens mål. Huruvida projekten varit framgångsrika i den mening

att de blivit implementerade och vedertagna i organisationen det vill säga vad Crossan et.al (1999) kallar *institutionaliserade*, har vi ännu inte besvarat. Vi repeterar att enligt deras ramverk för organisatoriskt lärande (4I), har en organisation lärt sig, först när kunskapen har övergått från individnivå till gruppnivå och sedan förankrats i hela organisationen och blivit till rutin det vill säga *rutinaliserad*. I föreliggande fall innebär det att det utvecklingsprojekt som arbetslagen har arbetat fram, på ett eller annat sätt ska ha förankrats i verksamheten. Vi kommer nu att för varje enskilt utvecklingsprojekt redovisa i vilken mån organisatoriskt lärande har skett. Av forskningsetiska skäl kommer vi inte att namnge förskolor eller skolor. Istället benämner vi dem A, B, C och D.

Utvecklingsprojektet i arbetslag A

Det utvecklingsprojekt som genomfördes av arbetslag A har ännu inte återupprepats eller permanentats i verksamheten. Dock anser arbetslaget att de som individer fått ett förändrat arbetssätt. De beskriver till exempel att de nu blivit bättre att reflektera över vilka möjligheter till lärande de skapar för barnen. Att projektet inte lever kvar i arbetslaget beror dels på att arbetslaget splittrats. Orsakerna till splittringen är flera bland annat organisatoriska bemanningsfrågor men också orsaker som de inte rör på. Att de nu inte arbetar inom samma arbetslag är ett problem som de under fokusgruppsamtalet säger sig vilja överbygga. En annan orsak är bristen på tid. De har försökt finna tid för att träffas för att gemensamt planera en uppföljning av projektet men det har varit svårt. Det har också av schematekniska och organisatoriska skäl varit svårt att tillsammans genomföra pedagogiska aktiviteter med barnen. De har försökt delge sina nya kunskaper till kollegor i andra arbetslag vid samma skola utan att vare sig ha fått positiv eller negativ återkoppling. Utvecklingsprojektet har därmed inte fått någon spridning i organisationen. Relaterat till 4I ramverket har det organisatoriska lärandet skett på individnivå.

Utvecklingsprojektet i arbetslag B

Det utvecklingsprojekt som genomfördes av arbetslag B har lett till att arbetslaget har utvecklat sitt arbetssätt. De ger flera exempel på hur de nu arbetar för att på ett målmedvetet sätt utifrån barnens förförståelse, planera,

genomföra och reflektera över barns lärande. Lärarna ser inte tid som ett problem utan ser till att skapa tid i verksamheten. De mönster av varierad pedagogik som de arbetade fram i sitt utvecklingsprojekt lever i allra högsta grad kvar i arbetslaget. På initiativ av rektor har försök gjorts att sprida kunskaperna inom huset. Detta har dock inte fallit väl ut, då de upplever att de bemöts med skepsis och misstro. De beskriver att det finns en stark jantekultur inom deras organisation vilket utgör ett stort hinder för utveckling. Närliggande skolor har däremot visat intresse för att få ta del av arbetslagets nyvunna kunskap. Detta möte har dock ännu inte ägt rum. Utvecklingsprojektet har därmed lett till lärande på gruppnivå men inte lyckats få spridning till andra delar av organisationen. I relation till 4I-ramverket har lärande skett på såväl individ som gruppnivå.

Utvecklingsprojektet i arbetslag C

Utvecklingsprojektet i arbetslag C har lett till att arbetslaget ytterligare har utvecklat sitt sätt att handleda och ge varandra konstruktiv kritik för att synliggöra sig själv och utvecklas i sin lärarroll. De har också utvecklat ett mer variationsrikt och reflekterande arbetssätt tillsammans med barnen. Projektet har ingått som en helhet och sträckt sig över flera ämnen på ett planerat och målmedvetet sätt. De arbetar nu även mer medvetet utifrån forskning som stöder deras arbete med barnen. Skolan som är en mindre enhet har nyligen omstrukturerats på bemanningssidan. Lärarna i det aktuella arbetslaget har sedan tidigare samarbetat under andra former och äger den professionen att de kan handleda varandra på ett konstruktivt och framåtsyftande sätt. De uttrycker att det är deras eget ansvar att skapa utrymme för tid. De äger sitt handlingsutrymme och arbetar självständigt med tillit och stöd av rektor. Skolan är liten, det finns inga parallella arbetslag. Det är därför svårt att bedöma i vilken mån utvecklingsprojektet har gett upphov till organisatoriskt lärande. Lärarlaget har dock på uppdrag av sin rektor i olika sammanhang berättat om sitt arbetssätt på andra skolor och i nätverk.

Utvecklingsprojektet i arbetslag D

Utvecklingsprojektet i arbetslag D har bidragit till att arbetslaget blivit ännu mer medvetet om vikten av att utgå från barnens förkunskaper och sedan hålla

sig till det förutbestämde målet. Lärarna har utvecklat sitt reflekterande arbetssätt tillsammans med barnen där de via pedagogisk dokumentation synliggör barnens kunskaper, tankar, idéer och lärande. Ett mer variationsrikt arbetssätt har utvecklats där barnen ges möjlighet att arbeta utifrån flera olika uttrycksätt. Det råder ett tillåtande klimat på skolan där man ser varandra som en tillgång och det är naturligt att ta till sig samt dela med sig av ny kunskap. Det tillåtande klimatet och lärarnas samsyn och vana att samarbeta i olika tvärgrupper har bidragit till att arbetslaget har lyckats sprida och förankra sitt utvecklade arbetssätt på hela skolan. På rektorns inrådan har lärarna gjort försök att sprida sina nya kunskaper och arbetssätt till en närliggande skola och till det pedagogiska nätverket som de ofta deltar i. Utvecklingsprojektet på den egna skolan har lett till lärande i organisationen. Relaterat till 4I-ramverket har lärande skett på organisationsnivå.

Sammanfattande slutsats

Av de fyra fokusgruppsamtalen kan vi nu konstatera att särskilt fem faktorer: *Engagemang*, *Tid*, *Kollegial samverkan*, *Kunskapsutveckling*, och *Positiv återkoppling* är viktiga framgångsfaktorer i skolutvecklingsprojekt. Med andra ord: De lärare som arbetar med utvecklingsprojekt måste ha eget men också känna andras engagemang, De måste ha tid, De måste få tillgång till nya kunskaper och till sist, De måste få positiv återkoppling.

Diskussion

Metoddiskussion

När (?) och hur (?) är resultaten i denna studie giltiga, även i andra sammanhang än det studerade, är viktiga frågor som hänger samman med studiens *validitet* och *reliabilitet*. Validitet handlar enligt Kvale (1997) om studiens giltighet, ”till sanningen och riktigheten hos ett yttrande” (s. 215) med andra ord om undersökningen ger ett sant svar på det vi avsåg att undersöka. Reliabilitet hänförs till själva undersökningens tillförlitlighet och konsistens (ibid, s. 87) det vill säga om undersökningen utfördes på ett korrekt sätt och om den är beskriven på ett sådant sätt att det är möjligt för en utomstående forskare att upprepa studien för att se om samma resultat uppträder igen. Begreppen är viktiga eftersom de har med forskningsetik och trovärdighet att göra.

För att kunna bedöma validitet och reliabilitet måste hela forskningsprocessen kunna bedömas. Till att börja med måste forskningsmetoden vara väl anpassad till studiens syfte och de frågeställningar som ska besvaras (Kvale, 1997). I detta fall har vi valt att arbeta med en kvalitativ forskningsansats. En sådan ansats är lämplig då vi vill nå djupare förståelse om något, till exempel som i detta fall, få en djupare förståelse för faktorer som leder till lyckad skolutveckling. Till skillnad från en kvalitativ ansats hade en kvantitativ ansats kunnat väljas. En sådan lämpar sig dock bättre om avsikten varit att svara på frågor som till exempel: Hur många? eller Hur ofta? Sådana frågor har inte ställts i denna studie, därför har en kvalitativ ansats valts.

Vårt syfte var att beskriva framgångsfaktorer i skolutvecklingsprojekt. De skolutvecklingsprojekt som vi beskriver sker inom ramen för en skolorganisation. Som framgår av det ramverk för organisatoriskt lärande (Crossan et.al 1999) som studien och dess analys bygger på, sker lärandet samtidigt på olika nivåer i en organisation. Som analysmodell har 4I ramverket (ibid) fungerat bra eftersom det på ett strukturerat sätt gett oss möjlighet att titta på olika delar av en skolorganisation.

Som metod för insamlingen av empiri användes fokusgruppsmetodik. Den gav särskilt goda möjligheter att studera mellannivån i 4I ramverket, det vill säga gruppnivån som i skolverksamhet ofta utgörs av arbetslag. Fokusgruppsamtal kan liknas vid en gruppintervju med samtalsteman istället för på förhand förberedda frågor. Metoden försöker fånga hur människor i en grupp skapar förståelse för ett visst fenomen (Dahlen & Lundmark, 2010). Metoden fungerar därmed bra för att beskriva hur en grupp människor förstår ett visst fenomen men mindre bra för att förstå hur enskilda individer förstår samma sak. Hade i detta fall enskilda individer intervjuats om hur de såg på framgångsfaktorer i skolutvecklingsprojekt är det sannolikt att resultatet hade blivit annorlunda. Som framgår av studiens syfte är dock inte vårt intresse att beskriva enskilda lärares uppfattningar om framgångsfaktorer utan istället att fånga faktorer som fungerar i en komplex skolorganisation. Vi anser att vår valda metod har fungerat väl för detta ändamål. Vi anser också att studiens genomförande och analys är väl beskrivna. Utifrån det, anser vi själva att studien har hög reliabilitet.

I vilken mån kan då studiens resultat anses ha validitet (vara giltigt) även i andra sammanhang? Frågan handlar om när det är möjligt att generalisera studiens resultat till andra sammanhang. Svaret på den frågan ligger i betraktarens ögon. Självklart är det så att studien har högst validitet i de fokusgrupper där empirin har hämtats. Ibland kan vi dock utifrån överlagda bedömningar om likheter och skillnader med andra sammanhang, till exempel andra skolorganisationer, dra slutsatsen att studien har giltighet även i andra organisationer än de som studerats i denna studie. Vi anser att vårt resultat har hög validitet i de organisationer som studerats. Vi anser också, utifrån vetenskapen att alla skolorganisationer ser ut på ungefär samma sätt, att studien även har hög generaliserbarhet till skolorganisationer i allmänhet. En sådan form av generalisering benämner Kvale (1997) som *analytisk generalisering*. I övrigt lämnar vi fritt till läsaren att själv bedöma studiens reliabilitet och validitet.

Resultatdiskussion

Syftet med studien var att synliggöra framgångsfaktorer som leder till skolutveckling och organisatoriskt lärande. Resultatredovisningen har visat att de lärare som deltog i fokusgruppsamtalen särskilt lyfte fem faktorer: *Engagemang, Tid, Kollegial samverkan, Kunskapsutveckling och Positiv återkoppling.*

Engagemang

Precis som många andra tidigare har konstaterat, till exempel Wickenberg (1999), Hargreaves (2004), är engagerade lärare en absolut nödvändig komponent i en framgångsrik skola. En förutsättning är att lärarna som individer är engagerade. I de grupper vi har träffat har alla individer visat på sådant engagemang. Engagemang är något som smittar av sig och inom kollegiet kan lärarna engagera varandra och därmed uppnå ett engagerat kollegium. Engagemang från andra delar av organisationen, till exempel rektor har stor betydelse, men har det inte visat sig vara avgörande att rektorn visar engagemang, istället är det arbetslagets samlade och enade engagemang som har haft störst betydelse. Engagerade lärare i ett och samma arbetslag verkar kunna utföra ”stordåd”. Om engagemanget får spridning inom organisationen, till exempel till rektorer och övriga arbetslag, ökar förutsättningarna för att projektet leder till varaktig förändring av verksamheten, det vill säga vad Crossan et.al (1999) benämner som organisatoriskt lärande

Tid

Tillgång till tid har haft en avgörande betydelse. Fokusgrupperna löste detta på olika sätt. I vissa fall tilldelades de tid av rektorn medan de i andra fall såg till att själva ta sig tid. Man skapade sig på så sätt ett eget handlingsutrymme. Hargreaves (1998) lyfter problemet att det ligger så många olika arbetsuppgifter på lärares axlar och att tid därför blir en bristvara. Vi kan konstatera att de lärare som deltog i fokusgruppsamtalen hade en mer positiv syn och förhöll sig till sin arbetstid på ett självständigt sätt, som om de själva ”ägde sin tid”. Detta är intressant att jämföra med vad kursutvärderingen av kursen skolprojekt för teknik och hållbar utveckling hade visat. I denna menade många att tid hade varit en bristvara och vad som hade begränsade

utfallet av kursen. En konsekvens av detta blir att nya kunskaper eller arbetsätt ska kunna få spridning i en organisationen enligt 4I ramverket (Crossan et.al 1999) måste kunskapen om hur tid och handlingsutrymme utvecklas

Kollegial samverkan

Att ingå i ett fungerande arbetslag där idéer kan dryftas och samsyn skapas i kollegiala samtal är viktigt. Det är tydligt att lärarna inte längre klarar sig som ensamarbetare. Lärarprofessionen måste precis som Myndigheten för skolutveckling (2008) beskriver, förändras från ett ensamarbete till ett arbetslagsarbete. I Skolverkets lägesrapport (2013) framgår dock att så ännu inte skett fullt ut. I de specifika fall vi har studerat har däremot arbetslagsarbete fungerat mycket bra under projekttidens gång. I ett fall visar det sig att när arbetslaget splittrats efter projektets slut, har även det gemensamt utvecklade arbetssättet fallit. En slutsats av detta är att det för organisationen är viktigt att vidmakthålla fungerande arbetslag. Skolledningen bör därför verka för att stärka den kollegiala samverkan. Med andra ord, att bevara fungerande arbetslag och att stärka arbetslag som inte fungerar. Samverkan mellan arbetslag blir också viktigt och det bör därför utvecklas samverkansformer mellan olika arbetslag inom skolverksamheten.

Kunskapsutveckling

Lärarna i fokusgruppsamtalen lyfte betydelsen av att själva ha fått ny kunskap. Inom de senaste årtiondena har många fortbildningsinsatser gjorts i svenska skolor. Erfarenheter från dessa fortbildningsinsatser visar att om skolutveckling skall få betydelse behöver ansvaret tas av lärarna själva. Kanske behövs det en förändrad mentalitet som innebär att lärare inte ser fortbildning som en privat angelägenhet för att höja sin egen kompetens. Lärare behöver istället ” Äga sin egen yrkesutveckling, organisera den och använda den för att höja kvaliteten på yrkeskollektivets insatser i skolan” (Hargreaves, 1998, s.14). När medlemmarna i en organisation äger sin yrkesutveckling och medlemmarna tillsammans ser vad organisationen behöver utveckla, ökar möjligheterna att sprida kunskapen till hela organisationen och därigenom utveckla det organisatoriska lärandet (Crossan et.al 1999).

Positiv återkoppling

Positiv feedback har stor betydelse för att projekten ska bli bra. Positiv feedback genererar engagemang och drivkraft i arbetslaget. Det har ofta framställts som att rektors engagemang är avgörande.

En slutsats som Skolinspektionen (2010:10) drar är att rektors roll är avgörande för att ett sammanhållet kvalitetssystem ska fungera väl, det är rektorsfunktionen som ska fokusera på att skapa mening, påverka, bidra till resultatorienterad inställning, samla mot gemensamma mål och följa upp måluppfyllelse. Framgångsrika skolor kännetecknas av rektorer och lärare som har starkt fokus på elevers prestationer och har höga förväntningar på eleverna och använder utvärdering på ett aktivt sätt för att analysera och utveckla undervisningen.

I vår studie verkar det dock som att det är lika viktigt med föräldrars och elevers engagemang. Lärarna upplever en stor tillfredsställelse i att barnen lär sig och återkopplar till dem. I flera fall visar det sig dock att bristande återkoppling, särskilt från kollegor utanför arbetslaget kan vara ett problem och verkar vara något som gör att projekten inte sprider sig inom organisationen. Detta beskrivs av lärarna som jantelagen.

Ur ett organisationsperspektiv blir det därför viktigt att motverka tendenser där kollegors framgångar inte kan synliggöras på grund av rådande skolkultur. Timperley (2007) förklarar att utan tillit i organisationen kan förändringar upplevas som smärtsamma om läraren uppfattar det nya som ett tecken på brist i sin egen kompetens eller som ett ifrågasättande av sin professionella identitet. Läraren kan då anta en defensiv hållning för att undvika att avslöja sina tillkortakommanden. Tillit och trygghet i en organisation skapas där det är tillåtet att både lyckas och misslyckas i arbetet. Med den vetskapen och med det tillåtande klimatet inom organisationen är det lättare att ta till sig och lära sig av kollegors framgång. Det betyder i sin tur att möjlighet att kunskap sprids i organisationen ökar i en organisation där tillit, trygghet och positiv återkoppling förekommer.

Slutdiskussion

Samtliga utvecklingsprojekt som vi har studerat har varit lyckade i den meningen att de har lett till hög måluppfyllelse, både i relation till projektens mål samt till styrdokumentens mål. Vad som möjliggjort detta är i första hand professionella lärare. Lärarna har lyckats utveckla fungerande former för att genomdriva lyckade projekt.

Liksom tidigare forskning, se exempelvis Carlgren (1986) och Johansson (2009) har denna studie visat att arbetslagen har en central betydelse för skolutveckling. Liksom Hargreaves (1998, 2004) har vi funnit att starka arbetsgemenskaper är viktiga för att utveckla kollegial samverkan, vilket i sin tur kan leda till ökade möjligheter för barns och elevers lärande.

Myndigheten för skolutveckling (2008), och Hargreaves (1998, 2004) poängterar betydelsen av organisationers system och struktur och menar att det är viktigt att skapa systemtänkande inom organisationen. Det är viktigt att alla som verkar inom organisationen förstår strukturen och hur de själva kan bidra till organisationens kollektiva lärande och därmed bidra till förändring och framgång. Hargreaves (1998) menar att en postmodern lösning borde vara att lärare ges utökat ansvar och större flexibilitet när det gäller egen tid och hur den förvaltas. Denna studie visar att de lärarlag som ligger bakom dessa framgångsrika projekt, i hög grad har tagit det ansvaret. Lärarna äger sin profession, en del av professionen består i att de själva ser till att skapa sig ett handlingsutrymme. Myndigheten för skolutveckling (2003) benämner detta handlingsutrymme som frirum och menar att skolutveckling sker när man upptäcker och erövrar detta frirum.

Johansson (2009) och Wickenberg (1999) konstaterar att engagemang är viktigt. Engagerade lärare, så kallade eldsjälar, är en viktig faktor för att skolor ska kunna utvecklas. Vi kan konstatera att de lärare som deltagit i våra fokusgruppsamtal har varit mycket engagerade och att de samtliga skulle kunna beskrivas som eldsjälar. Det är viktigt att dessa lärare vill och ges utrymme att fortsätta vara starka drivkrafter. Ur denna studies resultat framkommer det att beteenden som brukar gå under benämningen jantelagen riskerar att begränsa möjligheterna till organisatoriskt lärande. I ett av de fall

vi studerat, rådde en kultur där alla i organisationen såg varandra som tillgångar och uppskattade varandras framgångar. Allt tydde på att detta var en starkt bidragande faktor till att det då skedde ett lärande i organisationen.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att kärnan i framgångsrik skolutveckling ligger i arbetslaget. Inom arbetslaget kan engagemang spridas och samsyn skapas. Ett starkt arbetslag kan genom strukturerade arbetssätt skapa det handlingsutrymme som är nödvändigt. I ett starkt arbetslag råder en tillåtande kultur där det är tillåtet att både lyckas och misslyckas. Ett starkt arbetslag bygger upp sin egen struktur som möjliggör att de fem viktiga faktorerna som vi har identifierat kan samverka med varandra och leda till skolutveckling och organisatoriskt lärande.

Med utgångspunkt ur vårt resultat rekommenderar vi skolledning och rektorer att se till att arbetslag har möjlighet att utvecklas och växa sig starka tillsammans, under trygga och tillitsfulla former. Döös (2003) har skapat uttrycket *relationik* för detta sätt att organisera för att möjliggöra att lärares relationer höjer sig från den individuella till den organisatoriska nivån. Med arbetsplatsens *relationik* menar hon all den kompetens som finns i de pågående relationella processer som bär upp och utvecklar kompetens människor emellan. Vi menar att för att detta ska bli möjligt måste arbetslagen få frirum i form av ansvar, förtroende, och möjligheter att själv styra över sina uppdrag och sin tid. När arbetslag ska kompetensutvecklas är det viktigt att hela arbetslaget får möjlighet att tillsammans erövra nya kunskaper. Vi rekommenderar även att skolorganisationer aktivt arbetar med att utveckla sin ”skolkultur” så att ett lärande mellan olika arbetslag liksom lärande mellan skolor (interorganisatoriskt lärande) underlättas. Det blir viktigt att verka för en skolkultur där framgångar synliggörs.

Referenser

Alerby E., Hertting, K., Jonsson, G., Sarri, C. (2012) Images of cultural identities: Sámi children's experiences of learning. *Indigenous Peoples: Education and Equity* / edited by R.G. Craven, G. Bodkin-Andrews, J. Mooney, s. 267-283

Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. (2. ed.) Oxford: Blackwell.

Benn, S., Edwards, M., Angus-Leppan, T. (2013). Organizational Learning and the Sustainability Community of Practice – The role of boundary objects. *Organization & Environment*, April 12, 2013.

Carlgren, I. (1986). *Lokalt utvecklingsarbete*. Diss. Göteborg : Univ.. Göteborg.

Crossan, M., Lane, H., White, R. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution: *The Academy of Management Review*, Vol. 24, No. 3 pp. 522-537.

Dahl, S. (2004). *Intercultural Research: The current state of Knowledge*. London: Middlesex University Business School.

Dahlén, L. & Lundmark, C. (2010). *Fokusgrupper för förbättrat samarbetsklimat mellan landstingets politiker och tjänstemän*. En pilotstudie i Västernorrlands, Västerbottens och Norrbottens läns landsting.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Döös, M. (2003). *Arbetsplatsens relationik: om långsamt kunskapande och kompetenta relationer*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Ellström, P. E. (2002). Integrating learning and work: problems and prospects. *Human resource development quarterly*, 12 (4), 421-435.

Fullan, M., Rolheiser, C., Mascall, B. & Edge, K. (2004). Accomplishing large scale reform: A tri-level proposition. I Hernández & Goodson(red.), *Social Geographies of Educational Change*, Dordrecht: Kluwer Academic.

Goh, S. C., Elliot, C., Quon, T. K. (2012) The relationship between learning capability and organizational performance – A meta analytic examination. *The learning organization* Vol. 19 (2).

Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället: i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.

Hedenquist, J. (1999). *Att utvärdera skolan*. Stockholm: Statens skolverk.

Hofstede, G. (1994). *Cultures and organizations: software of the mind : intercultural cooperation and its importance for survival*. (ppk. ed.) London: Harper/Collins.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2008). *Educational administration*. (8. ed.) New York: McGraw-Hill.

Högström, P. (2012). *Skolprojekt för teknik och hållbar utveckling*. Luleå tekniska universitet. Rapporter/Pedagogik och lärande.

Illeris, K. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.

Illeris, K. (2007). *Lärande*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2008). *Hur moderna organisationer fungerar*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Johansson, M. (2009). *Lyfta matematiken: hållbar skolutveckling för skollärdare, lärare och elever*. Luleå: Luleå kommun, Barn- och utbildningsförvaltningen.

- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Miles, M.B & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2. ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Myndigheten för skolutveckling (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling (2008). *Att lyfta den pedagogiska praktiken: vägledning för processledare*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Polanyi, M. (1998[1962]). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. (Repr. (with corr.)). London: Routledge..
- Rönnerman, K., Tornberg, G., Axén, U., Bergström, K., Nyberg, E., Söderström, Å., Folkesson, L., Olin, A., Nylund, J., Eriksson, A., Westberg, L. & Berlin, J. (eds.) (2004). *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Senge, P.M. (2000[1995]). *Den femte disciplinen: den lärande organisationens konst*. (8. tr.) Stockholm: Fakta info direkt.
- Skolinspektionen (2010). *Arbetar skolor systematiskt för att förbättra elevernas kunskapsutveckling? [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2005). *Kvalitet i förskolan: allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012). *Systematiskt kvalitetsarbete: för skolväsendet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverkets lägesrapport (2013). Rapport 387. Stockholm: Skolverket.

Sverige (2010). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts juridik.

Tiller, T. (2009). *Aktionslärande: forskande partnerskap i skolan*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.

Timperley, H. (eds.) (2007). *Teacher professional learning and development [electronic resource] : best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, N.Z.: Ministry of Education.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk/samhällsvetenskaplig forskning*. [http:// www.vr.se/download](http://www.vr.se/download)

Vikström, A. (2002). *Från görande till rikare lärande: en aktionsforskningsstudie av två arbetslags arbete med naturvetenskap i skolår 1-6*. Lic.-avh. Luleå: Luleå tekniska univ., 2002. Luleå.

Vikström, A. (2005). *Ett frö för lärande: en variationsteoretisk studie av undervisning och lärande i grundskolans biologi*. Diss. Luleå: Luleå tekniska univ., 2005. Luleå.

Vikström, A., Fazeli, F., Holm, M., Johansson, K., Rydström, P. (2013) Teachers' Solutions: a learning study about solution chemistry in Grade 8. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. Vol 2 No.1, 2013

Vygotskij, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wickenberg, P. (1999). *Normstödjande strukturer: miljötematiken börjar slå rot i skolan*. Diss. Lund : Univ.. Lund.



LULEÅ KOMMUN
Barn- & utbildnings-
förvaltningen