

Skolors förbättringskapacitet – vägen framåt!



Vägen mot en bättre skola

Skolors förbättringskapacitet – vägen framåt!

ULF BLOSSING, PROFESSOR I PEDAGOGIK

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Ja, då är vi framme vid det sista seminariet i den här serien om Vägen mot en bättre skola och skolors förbättringskapacitet. När jag för drygt ett år sedan fick idén om de här tre seminarierna så visste jag att jag på det sista seminariet gärna ville bjuda in huvudmän jag hade arbetat med och be dem berätta om sina erfarenheter när det gäller att kartlägga skolor. Jag tänkte att det vore ju fantastiskt att få ha dem samlade på en plats och inte bara dem utan många av er som har betytt mycket för min yrkesutveckling som lärare och forskare.

Jag är och har alltid varit en nyfiken person. Det finns så mycket att undersöka och lära sig att jag allt som oftast stressar upp mig i mitt sökande efter kunskap och svar. Stressen kommer också av att det i mig bor en räddhågsen och rätt så liten pojk som gärna vill bromsa. Men av någon anledning har det alltid funnits personer runt mig som har banat väg för mig och som har drivit på mig.

Och tänk att jag får ha flera av er här i dag! Här finns professor emeritus Mats Ekholm, som jag först träffades på högskolan i Karlstad nån gång i mitten av 1990-talet. Jag hade aldrig träffat nån professor innan och jag vågade knappt prata med dig Mats. Men du tog det försiktigt med mig. Du lärde mig allt om infrastruktur och arbetsumgänge, om forskararbete och framför allt hur man samarbetar med skolor.

Här finns kollegorna Monica Evermark och Anette Forssten Seiser från Karlstads universitet. Er utbildade jag till lärledare och sen använde ni er kunskap på mig och har mer en gång såväl banat väg som drivit på mig. Monica, du har engagerat mig vid flera tillfällen med det regionala utvecklingscentret vid KaU och Anette, du såg till att jag kom i gång med att aktionsforska tillsammans med skolor i ett projekt med tre huvudmän.

När jag 2010 kom till Göteborg dröjde det inte länge förrän jag blev uppsökt av Ann Blom och Karin Persson som då arbetade som verksamhetschefer i Lerum. De hade bestämt att de och deras rektorer ville arbeta med mig för att kartlägga alla förskolors och skolors förbättringskapacitet. Tala om att driva på! Det var bara att hänga på och jag fick vara med om många fantastiska år, och som fortsätter än i dag. För sen tog Anders Hurtig och Solveig Knutsson vid. Ni kom till mig för ett år sen och sa att nu vill vi göra om den där kartläggningen med alla förskolor och skolor, men vi vill att rektorerna ska klara det på egen hand med din hjälp. Vid det här laget hade jag lång erfarenhet av det goda samarbetet med rektorerna i Lerum och jag kände bara, ja, ja så roligt, det gör vi!

När jag därefter kom till Härryda träffade jag bland andra Paula Palmdahl och Kerstin Carlsson. Vi, det vill säga verksamhetschefer och rektorerna, bedrev uppdragsforskning och genomförde en kartläggning och utvecklade

handlingsberedskapen med fokus på barns och elevers utveckling och lärande. Vi funderade mycket på hur infrastrukturen kunde se ut för rektorsgemenskapen i Härryda. Du ritade på blädderblock Paula och presenterade, kommer du ihåg? Jag träffade också Ann Nilsson Mäki och Annika Gry och som en följd effekt av uppdragsforskningen bestämde ni er för att göra kartläggningar skolors förbättringskapacitet efter mönster från Lerum och med min handledning. Det var ett nytt sätt för mig att arbeta, så nära i handledning med att utveckla kartläggningskompetens. Och det fungerade ju utmärkt! Och sen Ann så föreläste vi ihop för Ängelholm. Vi talade om pedagogiskt ledarskap, organisationskulturer och systematiskt kvalitetsarbete i praktiken. Där kompletterade vi varann riktigt bra tycker jag!

Därefter ringde kollegan Anki Wennergren som då arbetade i Ängelholms kommun som forskare och utvecklare och meddelade att de ville kartlägga infrastrukturen i förvaltningsorganisationen. Vi har tre kunniga kommunlektorer som du ska handleda i det arbetet. Mer pådrivning! Så kom det sig att jag fick träffa Henrietta, Eva och Paulina. Och med erfarenheten av handledningen tillsammans med Ann i Härryda, så klarade vi av också denna kartläggning av en förvaltningsorganisation, mycket intressant.

Ja, då vet ni alla vilket sammanhang ni har hamnat i. Också dagens moderatorer Anna och Mette ingår helt klart i det här sammanhanget. Anna, du var med i Lerum och intervjuade och skrev kartläggningsrapporter och har allt sedan dessa varit en ivrig påhejare av infrastrukturmodellen, och Mette – jag tror du var den som gjorde flest intervjuer av alla. Vi skrev flera artiklar och en rapport tillsammans, men framför allt gjorde du på egen hand en genomlysning av samtlig data från Lerum i artikeln Drivers of Improvement at Local Level. Det innebar data från

169 intervjuer med 535 respondenter i 15 skolor och 11 förskolor. Imponerande!

Jag har som ni kanske förstått en stark känsla av att bli pådriven och banad väg för, så jag skulle kunna fortsätta att tala om vad många fler av er har betytt, men nu behöver jag ta mig in i ämnet för dagen!

I dag vill jag tala om vägen framåt! Om vad lärare, elever och rektorer kan göra för att utveckla sina skolor, men också om vad vi behöver fundera på för att utveckla den framtida skolan.

Det förra seminariet handlade om skolor som samarbetande organismer, om hur forskningen om organisationer har utvecklats från att förstå organisationer som slutna och mekanistiska system till att numera förstå dem som komplexa, öppna och dynamiska system, närmast som organismer. Jag konstaterade att trots att forskning har visat att det komplexa, öppna och dynamiska är naturliga drag i en organisation så uppvisar många skolor slutna drag, eller det som Sarason redan 1971 benämnde som ett inkapslat system. Det är med andra en bedrift att vi i vårt samhälle har lyckats med att inkapsla något som naturligt är öppet, dynamiskt och komplext!

I det första seminariet behandlade jag en av orsakerna till det – barns och elevers bristande delaktighet i undervisningen. Det betyder att skolor inte tar in respons från den största gruppen deltagare i organisationen, barnen och eleverna, och då blir förstås organisationen inkapslad, sluten, vilket hindrar anpassning och utveckling.

Resultaten från forskning om skolors och förskolors förbättringskapacitet pekar på att strukturella och kulturella faktorer behöver förändras om skollagens och läroplanens alla delar ska kunna förverkligas. Dessutom behöver vi, menar jag

ta fram en vision om skolans funktion i det framtida samhället – i det samhälle som i rasande fart nu förändras – en vision som behöver omsättas i en ny radikalt annorlunda läroplan för fritidshem, förskola och grundskola.

På förmiddagen kommer jag att tala om hindrande kulturella och strukturella faktorer, och strategier för att överkomma dem. Jag kommer att ägna mig en stund åt att föredra forskning om förbättringsprocesser i lokala organisationer som skolor. Det visar sig vara ett stort område som jag menar att vi i Sverige behöver undersöka bättre och som vi kan nyttja mer i skolutveckling, särskilt när det gäller att förstå skolor som komplexa system. Jag menar att det är en viktig väg framåt!

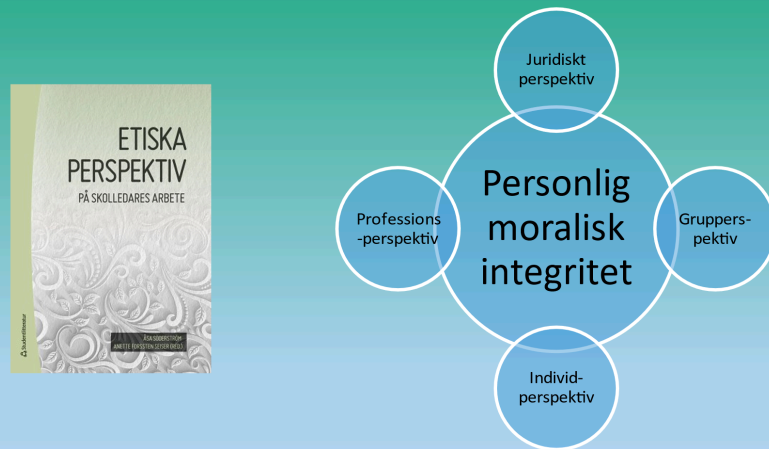
Kunskapen om skolor som öppna, dynamiska och komplexa sociala system, liksom om mänsklig verksamhet som kulturell, meningsskapande och lärande pekar på att vi behöver ta sikte på att skapa en annan skola i framtiden. På kort sikt är min vision att skolor kan bygga upp en intern kapacitet för att kartlägga sin lokala organisation och dynamiken i den. Om detta kommer huvudmannarepresentanterna från Härryda, Ängelholm och Lerum att berätta efter lunch. På lång sikt menar jag att vi behöver ta höjd för en rejält annorlunda skola. Jag avslutar med att dra upp riktlinjerna för ett sådant arbete.



Ni kan redan nu gå in på menti.com på er dator eller mobiltelefon och slå in koden 2231 0768 och kommentera det jag säger, och ställa frågor inför fråge- och samtalsstunden vi ska ha efter kaffet.

+ ? ! är ett enkelt responsredskap som jag ofta använder. Plus-respons innebär att du skriver ner något du reagerar positivt på, som förklarade något för dig, som kanske var en aha-upplevelse. Frågeteckenrespons innebär att du skriver ner något som du kanske tyckte var oklart och som du vill att jag ska förklara ytterligare. Det kan också gälla något som du tycker motsäger annat du har hört eller läst och vill höra hur jag ser på den motsägelsen. Slutligen innebär utropstecken att du skriver ner det som du uppfattar blir konsekvenser. Det kan handla om idéer, förslag om hur man kan göra i undervisningen, eller vad som borde forskas på, eller kanske hur läroplanen borde förändras.

Etisk reflektion



GÖTEBORGS UNIVERSITET

De tidigare två föreläsningarna har varit löst disponerade utefter Bransons modell för etiskt beslutsfattande, eller kanske snarare etisk reflektion. Modellen går ut på att begrunda det etiskt rätta utifrån fyra perspektiv, för att kunna skapa en personlig moralisk integritet.

När jag sammanfattade den personliga moraliska stod det klart för mig att jag än bättre behövde stå upp för barns och elevers delaktighet i skolan. Jag insåg att det helt enkelt inte är hållbart att behandla den största deltagargruppen i skolor, och som tillbringar 15 år från förskola till gymnasium i en av samhällets viktigaste institutioner, som ett slags andra klassens samhällsmedborgare för vilka det gäller andra regler än för övriga i arbetslivet.

Det stod vidare klart för mig att när jag kanske trodde att vi hade nyttjat det bästa från målstyrning, kvalitetsmätning, konstruktiv länkning med mera, och att vi nu kanske var på väg mot en syntes med idéerna före 1990 som byggde på kunskap, bildning, och samhällsgemenskap, så verkar i stället styrningen av skolan stärka greppet. Fakta, förmedling och disciplin ser nu ut att ännu säkrare ser till att såväl lärare, men framför allt

elever, inte blir fullt delaktiga i verksamheten. En delaktighet som jag menar är fullt nödvändig om de lokala skolorganisationerna ska kunna bli hälsosamma, såsom Miles såg framför sig och som jag berättade om förra gången.

För att utveckla det jag har kommit fram till genom den etiska reflektionen och för att kunna ta ut riktlinjerna för den rejält annorlunda skolan i framtiden, behöver jag några nya begrepp...



Platser för socialt lärande

- Önskan att göra skillnad
- Engagera sig i det osäkra
 - Vara uppmärksam

Dessa begrepp finner jag i Wenger-Trayners teori om socialt lärande som jag och Stina Jerdborg presenterar för svenska lärare, rektorer, studenter och forskare i en alldeles nyutkommen bok: Praktikgemenskaper i skolutveckling och undervisning.

Wenger-Trayner utgår från vårt grundläggande sociala behov av att få höra till en gemenskap. Det är endast då vi kan existera och bli till som människor. Att höra till innebär att få engagera sig tillsammans med andra i livet, i de praktiska situationer man delar tillsammans. Det innebär att få tala om hur livet, eller arbetsumgänget om man så vill, fungerar och hur man kan agera för att förbättra det. Sådana samtal och aktioner kallar Wenger-Trayner för lärande.

Alla samtal är dock inte lärande, konstaterar de. För att det ska bli platser för socialt lärande så behöver tre grundläggande förhållande komma till stånd. Samtalet behöver beröra det som individerna vill förändra, den skillnad de önskar göra. Och i det samtalet behöver det finnas en öppenhet för att engagera sig i det osäkra, det man inte vet, det man undrar, samt att vara uppmärksam på den återkoppling som sker när osäkerheten

uttalas. Wenger-Trayner menar att platser för socialt lärande är själva upptakten till ett lärande om värdeskapande eller meningsskapande; att erfara att man har kraft, förmåga, och kan medverka till att göra saker och ting bättre. Wenger-Trayner har bidragit med många begrepp som fördjupar och konkretiserar arbetsumgänget i den lokala skolorganisationen.

BOKSLÄPPSFEST

Datum & tid: 3 juni
16.00–18.00

Plats: Pedagogen A-huset, sal
AK2137, Grönsakstorget, Göteborg

Anmäl dig här:

www.gu.se/evenemang/bokslapp-praktik-gemenskaper-i-skolutveckling-och-undervisning-socialt-larande-i-skolor

 Studentlitteratur
VINNANDE VETANDE



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vill du veta mer om innehållet i boken Praktikgemenskaper i skolutveckling och undervisning, så presenterar vi innehållet vid ett boksläpp den 3 juni kl. 16 här på pedagogerna. Gå till www.gu.se/evenemang och anmäl dig!



I dag går jag vidare genom att uttrycka den skillnad jag vill göra på vägen mot en bättre skola. Under hela seminarieserien och så också i dag, har jag engagerat mig i min osäkerhet. Jag har brottats med normen att jag som forskare och professor ska veta det mesta och kunna belägga allt, och det kan väl vara en rimlig ribba när man ska publicera forskningsresultat, men i det här sammanhanget önskar jag skapa ett lärande för mig själv och för er, jag vill se framåt för det finns så mycket som jag tänker att vi kan göra bättre för våra barn och unga.

Jag kan ju förstås inte skåda in i framtiden, likväl behöver vi som Wenger-Trayner säger, använda vår föreställningsförmåga eller fantasi för att engagera oss i framtiden och ta ut en riktning i linje med det värde vi vill skapa. Jag har försökt att vara uppmärksam på återkopplingen från er åhörare på det jag har talat om. Jag har dragit ut kommentarerna från mentimeter och läst och begrundat dem.

Föreläsningen lägger jag ut på min blogg i morgon så kan du ladda ner den därifrån om du skulle önska. Den kommer också läggas ut på universitetets sida där ni anmälde er till seminariet. Jag har ju redan hunnit med att göra hänvisningar till de tidigare

föreläsningarna och hade du inte möjlighet att följa dem som kan du ladda ner talmanuset på bloggen eller universitetssidan.

Återkoppling

- Undervisningsförbättring och skolförbättring
- "Förmedling" i utredningen om en ny läroplan



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Det finns två saker jag särskilt skulle vilja återkoppla på innan jag kommer in på de strukturella och kulturella hindren. Det ena gäller hur relationen mellan undervisningsförbättring och skolförbättring ser ut och det andra på användningen av begreppet "förmedling" i utredningen om en ny läroplan.

Undervisnings- och skolförbättring uppfattar jag som två sidor av samma mynt. Undervisningsförbättring eller undervisningsutveckling verkar ha dykt upp som ett nytt begrepp i olika slags texter. Jag har inte hunnit undersöka varifrån det kommer, men det kan ju ha en didaktisk bakgrund. Skolförbättring härleder jag till det engelska 'school improvement' som är en benämning på ett forsknings- och kunskapsfält med fokus på hur den lokala skolorganisationen med sin förbättringskapacitet behöver fungera för att förbättra undervisningen.

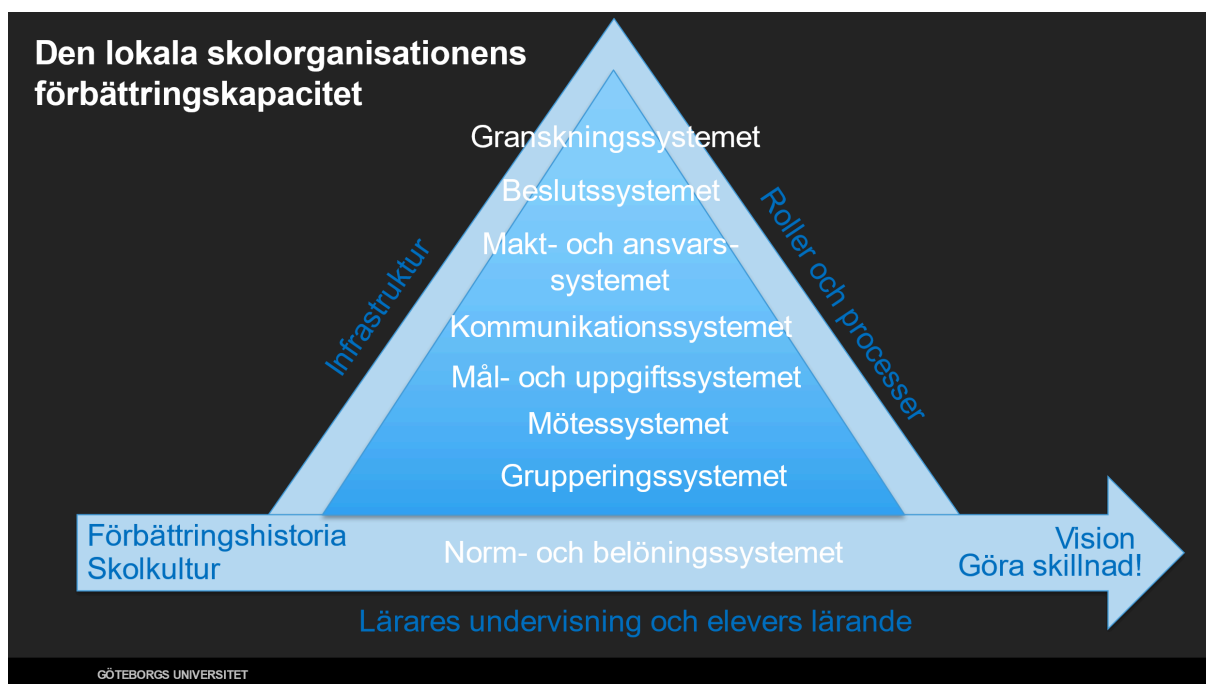
Det var det som var utgångspunkten när Miles på 1960-talet utvecklade modellen för den hälsosamma skolorganisationen, att ingen förbättring blir bättre än det system som den ska verka genom. Det blir svårt att förbättra undervisningen för alla elever på en skola om det inte finns en infrastruktur som ordnar

arbetsumgänget så att informationen och kommunikationen om vad som fungerar, vad som inte fungerar och kunskapen liksom förslagen för förbättring, kan cirkulera i hela det lokala systemet.

Jag uppfattar att begreppet undervisningsförbättring eller undervisningsutveckling har fått ett uppsving för att tydliggöra fokus på undervisning. Kritiken mot skolförbättringsforskning handlar just om att kopplingen till den konkreta undervisningen ofta är otydlig, att lärares lärande står mer i fokus än elevernas samt att det kan behövas didaktisk forskning för att förbättra undervisningen fullt ut.

Jag menar att alla dessa kunskapsdelar behövs; om skolors förbättringskapacitet, om undervisningens mer allmänna sociala organisering samt om mer ämnesspecifika didaktiska moment. Och säkert är det än fler delar som behövs. Det är svårt att tala om alla delar på en gång, och det går inte att hitta ett begrepp som täcker allt. Som enskilda forskare undersöker och fördjupar vi oss i en eller par delar och det blir det vi talar om. Som forskare har vi ju makt och utrymme och tala om vår egen forskning och det kan vara lätt att falla i fällan att tro att det jag talar om är det viktigaste som finns. Så är det förstås inte! Det är viktigt att fundera på och tala om hur olika kunskapsdelar länkar till varandra.

Jag återvänder nu till min del om förbättringskapacitet och den modell som jag talade om förra gången, det vill säga att kapaciteten kommer till uttryck i den lokala skolans infrastruktur, förbättringsprocesser, roller och förbättringshistoria. Jag talade med er om att jag hade dragit en del erfarenheter, liksom slutsatser från min forskning om de olika infrastrukturens förhållande till varandra som jag gärna ville rita in i modellen, men inte ännu riktigt visste hur. Nu har jag ändå försökt och jag vill visa den för er, hur den ser ut just nu. Kanske kan den bli ett sätt som något tydligare länkar till olika kunskapsdelar.



Så här ser sålunda skissen över den lokala skolorganisationens förbättringskapacitet ut just nu.

Jag börjar med den ljusblå triangeln som ligger längst bak och som vilar på en pil riktad mot höger och som indikerar tidsförloppet från dåtidens förbättringshistoria och skolkultur, via nutidens norm- och belöningsystem, till framtidens vision eller önskan att göra skillnad.

Den ljusblå triangeln utgörs av norm- och belöningsystemet. På det viset vill jag visa att det utgör ett fundament för infrastrukturen. Normsystemet har sin grund i den lokala skolans förbättringshistoria, i dess skolkultur. För lärarna som har arbetat en längre tid på skolan och har egen erfarenhet av detta normsystem, har umgängesreglerna för hur undervisningen och elevers lärande bör organiseras blivit en del av läraridentiteten. Om lärarna inte har kunskap om detta kulturella arv så blir det svårt att skilja på person och organisation, och det gäller då för rektor och andra ledare att bygga en infrastruktur som avviker och utmanar lagom mycket

och att utforma ett belöningsystem som främjar utvecklingen av lärarnas engagemang i lärandet, det egna såväl som elevernas, på ett sätt så att de upplever delaktighet, att få höra till arbetsgemenskapen.

Jag har lagt grupperingssystemet och mötessystemet i basen på den mörkare blå triangeln såsom varande mer biologiskt sociala delsystem. För att överhuvudtaget få till en fast infrastruktur så gäller det helt enkelt att få lärarkropparna att mötas på bestämda tider för samtal. Det kanske kan tyckas trivialt, men alltför ofta visar det sig att mötesnärvaron sviktar på särboskolor och familjära skolor. Därefter har jag lagt på de mer funktionellt-kulturella delsystemen. Den uppmärksamme ser också att jag har putsat till namnen på vissa delsystem.

Jag har lagt till roller och processer utefter det högra benet i triangeln, då de ingår i infrastrukturen. Såväl roller som processer döljer komplexa förhållanden som man behöver packa upp för sig. Jag ska lite längre fram i föreläsningen glänta på processlådan för att se vad som finns i den. Längst ner, under basen av den ljusblå triangeln har jag skrivit Lärares undervisning och elevers lärande för att uppmärksamma att det är själva kärnan i den lokala skolorganisationens verksamhet som ständigt behöver vara i fokus.

Till att börja med behöver arbetet med att utveckla undervisningen och elevernas lärande ske genom ett belöningsystem inriktat mot att få i gång processer som tar tag i de mål och uppgifter som uttrycks i styrdokumentet. Allteftersom behöver emellertid samtalen gå vidare från en mer konkret praktikförbättring av undervisningen till att också omfatta vilken skillnad i betydelse värde man vill skapa genom sin verksamhet. Med värde menar jag inte enbart resultatet mätt i betyg som ofta fokuseras, utan även den djupare påverkan som arbetet har på elevernas förmåga att tänka kritiskt,

utveckla empati och delta i ett demokratiskt samhälle. Det handlar om att reflektera över och skapa en verksamhet som inte bara uppfyller målen, utan som också främjar en varaktig och positiv förändring i elevernas liv och i samhället i stort.

Återkoppling

- Undervisningsförbättring och skolförbättring
- "Förmedling" i utredningen om en ny läroplan



GÖTEBORGS UNIVERSITET

När det gäller förmedlingsbegreppet i utredningen om en ny läroplan, gällde det att en åhörare gav mig återkoppling på att man kan förstå förmedling som att de didaktiska valen ligger i det begreppet. Jag studerade utredningen med de glasögonen och jo, man kan nog läsa det så, att förmedling kanske avser skolans funktion snarare än lärarens. Men jag ställer mig ändå frågan varför ge förmedlingsbegreppet en sådan framskjuten plats? Forskning visar ju att förmedlingstraditionen i undervisningen är stark och att den knappast behöver stärkas ytterligare.

Jag är således fortsatt kritisk till läroplansutredningen. Vilket värde vill läroplansutredningen nå med förslaget? Jag och kollegan Erik Andersson skrev ett debattinlägg i frågan med titeln **När fakta går före demokrati – en problematisk läroplansutveckling**

Så här formulerade vi oss:

Den nyligen presenterade läroplansutredningen "Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande" föreslår en tydlig vridning mot ett mer kognitivt och

individualistiskt synsätt på undervisning och lärande. Utredningen betonar vikten av förmedling av faktakunskaper och förespråkar en instrumentell kunskapssyn. Samtidigt riskerar man att nedvärdera elevernas analysförmåga, kritiska resonemang och förmåga till gemensam kunskapskonstruktion. Denna inriktning innebär att fakta sätts före demokrati, vilket är djupt problematiskt för skolans samhällseliga uppdrag.

Den föreslagna utvecklingen är bekymmersam av flera anledningar. Ett individualistiskt perspektiv där lärande ses som kunskapsförmedling begränsar elevernas möjligheter att utveckla demokratiska färdigheter såsom samarbete, dialog, konflikthantering och ömsesidig förståelse. När undervisning och lärande reduceras till faktaöverföring minskar möjligheterna för elever att utveckla sina sociala färdigheter och öva på praktisk demokrati.

Analys och resonemang – en nödvändig utmaning

Utredningen hävdar att analys och att resonera är alltför komplexa förmågor för att lyftas tidigt i skolgången. Detta är motsägelsefullt eftersom grundläggande färdigheter som läsning, skrivning och matematik också är avancerade och komplexa förmågor – trots detta klarar skolan att undervisa eleverna i dessa ämnen redan från tidig ålder. Att avstå från att lära ut analytiskt tänkande och resonemangsförmåga med argumentet att det är för svårt vore därför att svika eleverna och beröva dem viktiga redskap som demokratiska medborgare.

Det är avgörande att elever redan från unga år får möjlighet att öva på analys och att kritiskt föra resonemang i ett socialt sammanhang utan att detta alltid behöver vara föremål för bedömning. Genom kollektiva lärprocesser, där elever samtalar, diskuterar och samarbetar, utvecklas den kritiska reflektionen som är nödvändig för att bli aktiva och engagerade medborgare. Att reducera skolans uppdrag till enbart

faktainläring innebär att förenkla och begränsa vad kunskap är och kan vara.

Studiero får inte bli en ursäkt för att minska demokratin

Vi ifrågasätter också regeringens påstående att elevernas inflytande bidrar till en försämrad studiero. Det är självklart viktigt att skolan hanterar störningar som orsakas av enskilda elever, men lösningen kan inte vara att begränsa alla elevers möjligheter att få öva på viktiga demokratiska förmågor. Arbetet med att öva på demokratiska färdigheter och att säkerställa god studiero måste kunna pågå parallellt, utan att man reducerar kunskapssynen och skolans bredare samhällsuppdrag.

Det är särskilt oroväckande att regeringen väljer denna riktning för skolans utveckling i en tid när demokratin är hotad både utifrån och inifrån, medan oppositionen, lärarprofessionen och lärarfacket förblir anmärkningsvärt tysta. Denna passivitet väcker frågor om vilket ansvar dessa grupper är beredda att ta för att värna och försvara skolans demokratiska uppdrag.

Avslutningsvis är det viktigt att understryka att det kognitiva perspektivet på lärande har ett stort värde, men endast om det integreras med sociala sammanhang där eleverna upplever lärandet som meningsfullt under hela sin skolgång. En verkligt demokratisk skola ser kunskap som något bredare än enbart faktamemorering – det handlar även om förmågan att tänka kritiskt, analysera och samarbeta. Skolan måste förbli en plats där elever lär och utvecklas tillsammans, inte isolerat från varandra.

Hinder

- Svagheter i infrastrukturen
- Elevers bristande delaktighet
- Social isolering och inkapsling
- Skolkulturens motstånd mot förändringar
- Individuell lärandetro
- Centralstyrning och detaljreglering

GÖTEBORGS UNIVERSITET



Efter dessa återkopplingar går jag nu vidare med att sammanställa några av de strukturella och kulturella hindren för att utveckla en förbättringskapacitet på den lokala skolan

Svagheter i infrastrukturen: Skolor med otydlig organisatorisk struktur och kommunikation har sämre förutsättningar att hantera förändringar. Avsaknad av en fast infrastruktur gör det svårt att samla och koordinera återkoppling från olika delar av organisationen.

- **Elevers bristande delaktighet:** Elever ses ofta inte som fullvärdiga deltagare i skolans organisation utan snarare som kunder eller passiva mottagare, vilket gör att de inte involveras i skolans kontinuerliga förbättringsarbete, och att deras erfarenheter inte tas tillvara.

Social isolering och inkapsling: Vissa skolor präglas av kulturella normer som isolerar lärare från varandra och förhindrar ett öppet och kritiskt samarbete. Det gör det svårt att förändra och utveckla undervisningen.

Skolkulturens motstånd mot förändringar: Skolkulturer som är vana vid traditionella arbetssätt kan vara ovilliga att integrera nya idéer och arbetssätt.

- **Individuell lärandetro:** Ett utbildningssystem med en stark övertygelse om att lärande sker individuellt och kognitivt, kan hindra utvecklingen av ett kollektivt och socialt lärande, vilket är nödvändigt för långsiktig skolutveckling.
- **Centralstyrning och detaljreglering:** Ett starkt statligt och centraliserat system kan begränsa skolors möjlighet att anpassa förbättringsarbetet efter lokala behov och villkor.

Strategier

- **Tydliggör infrastrukturen, roller och ansvar** genom skriftliga organisationskartor och gemensamma riktlinjer.
- **Stärk kommunikationen** via regelbundna möten, digitala samarbetsytor och tydliga rutiner för informationsspridning.
- **Involvera elever aktivt** i skolutvecklingen genom formella forum, men framför allt i det dagliga undervisningsarbetet med sikte på att bli lärandepartner till lärarna.
- **Organisera regelbundet kollegialt lärande** (t.ex. lärgrupper, aktionsforskning) där lärare öppet delar erfarenheter och lär tillsammans.
- **Inför systematiska lektionsbesök och kollegiala observationer** med efterföljande återkoppling för att bryta social isolering.

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vilka är då strategierna för att övervinna dessa hinder? Jag börjar med vad man kan göra på den egna lokala skolan.

- **Tydliggör infrastrukturen, roller och ansvar** genom skriftliga organisationskartor och gemensamma riktlinjer. Tala om det återkommande för att få syn på hur organiseringen fungerar i praktiken. Ta utgångspunkt i en kartläggning av förbättringskapaciteten med fokus på infrastrukturen. Hur det kan göras kommer vi att få höra mer om efter lunch.
- **Stärk kommunikationen** via regelbundna möten, digitala samarbetsytor och tydliga rutiner för informationsspridning. Det är viktigt att få återkoppling från alla delar i systemet, liksom för att långsiktigt underhålla meningsskapandet, det vill säga ett samtal om det värde man vill omsätta i verksamheten, den skillnad man önskar göra.
- **Involvera elever aktivt** i skolutvecklingen genom formella möten, men framför allt i det dagliga undervisningsarbetet med sikte på att eleverna bli lärandepartner till lärarna. Eleverna är den största gruppen deltagare i den lokala organisationen. Det är avgörande för verksamheten att

eleverna är delaktiga. Och naturligtvis, med tanke på diskussionen om elevers inflytande, inom de ramar som gäller för verksamheten, dvs. det som gäller för alla vuxna när vi verkar i samhällslivet.

- **Organisera regelbundet kollegialt lärande** (t.ex. lärgrupper, aktionsforskning) där lärare öppet delar erfarenheter och lär tillsammans. Timperley och hennes kollegor betonar att det är viktigt att lärare och rektorer tar på sig aktörsrollen och prövar aktioner för att förbättra, att de följer upp aktionerna, drar slutsatser och gör nya aktioner, och på så vis skapar kunskapsbildande cykler. Det är genom aktionerna som lärarna, rektorerna, och eleverna lär sig om sin egen lärandegemenskap och vad som behövs för att utveckla den.
- **Inför systematiska lektionsbesök och kollegiala observationer** med efterföljande återkoppling för att bryta social isolering. Kollegiala observationer är avgörande för att bryta inkapslingen, och för att ge lärare stöd. Under min karriär har jag allt oftare läst rapporter om skolor där lärare lär sig att observera varandra. Det är ju också något rektorerna får öva på i rektorsprogrammet. Det är förstås vanskligt att sluta sig till att det har blivit vanligare för att jag upplever det. Det kan ju bara vara så att jag rör mig i ett lokalt stim av kollegiala observationer.

Strategier

- **Uppmärksamma och belöna teaminsatser och kollektiva framgångar**, inte bara individuella prestationer.
- **Skapa lokala tolkningsutrymmen** för nationella riktlinjer; låt personalen regelbundet utvärdera och anpassa styrdokument efter lokala behov.
- **Ge fortbildning och stöd i förändringsarbete, gruppdynamik och konflikthantering** för att minska motstånd och oro inför nya arbetssätt.
- **Identifiera förändringsagenter** bland personalen som kan stödja och inspirera kollegor att pröva nya idéer och arbetssätt.

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vi fortsätter med några fler strategier.

- **Uppmärksamma och belöna teaminsatser och kollektiva framgångar**, inte bara individuella prestationer. Lyft fram och sprid goda exempel där förändringar lyckats och fått positiv effekt på undervisning och lärande. Det kan bli en viktig del i belöningssystemet som på sikt omformar normsystemet. Det kan man också som skolledare göra i samtal med lärare, att efterfråga vad arbetslaget uppnått, men också tydligare genom att lyfta fram och be olika grupper berätta om sitt arbete i gemensamma samlingar.
- **Skapa lokala tolkningsutrymmen** för nationella riktlinjer; låt personalen regelbundet utvärdera och anpassa styrdokument efter lokala behov. Det kan vara lätt att styrdokument läses och tolkas med traditionen i ryggen. Därför är det viktigt att läsa tillsammans och tala om hur man förstår dem och i samtalet undersöka vilket friutrymme är, och hur man kan "ladda" formuleringarna med de värden man önskar skapa.

- **Ge fortbildning och stöd i förbättringsarbete, gruppdynamik och konflikthantering** för att minska motstånd och oro inför nya arbetssätt. Vi har mycket kunskap på de här områdena, så det är bara att läsa på och öva.
- **Identifiera förändringsagenter** bland personalen som kan stödja och inspirera kollegor att pröva nya idéer och arbetssätt. Här tänker jag att förstelärarna är givna förändringsagenter, men det kan också vara andra med intresse för och kunskap om organisationsutveckling och professionellt lärande.

Ja, det finns mycket forskning om hur skolförbättring kan främjas. En del av er tänker säkert att ja det är bra förslag, men det där går aldrig att genomföra på min skola. Och så är det, det behöver vara rätt tid och plats för strategierna, vi ska återkomma till det.

Först ska vi dock fördjupa oss i forskning och kunskap om processer. Det är en kunskap som förändringsagenter behöver besitta. De ska kunna avgöra vilka processer som kan vara lämpliga att konkretisera på skolan i förhållande till den förbättringskapacitet som råder

Förbättringsprocessen

- Grundläggande problemlösningsinriktade
 - Utbyggda problemlösningsinriktade
- Vidare organisations - och kulturförankrade
- Omfattande omvärlds - och visionsinriktade
 - Inkluderande förändringsprocesser

- Forskning!
- Hur ser det ut i praktiken?
- Vad passar den lokala skolan?

GÖTEBORGS UNIVERSITET

I det vardagliga samtalet kan jag uppleva att process ibland får något fint och mystiskt över sig. Mer än en gång har jag deltagit i samtal där någon försöker beskriva ett utvecklingsarbete och svårigheten att nå fram till målet. Flera blandar sig i samtalet och ger förslag på varför det inte har gått som man har tänkt och varför det tar sån tid. Till slut tystnar samtalet, liksom av utmattning över att nu vet man inte mer hur man skulle kunna förstå situationen. Då säger någon det förlösande: Ja, det är verkligen en process! Alla nickar nu instämmande och någon utbrister liksom för att slå fast: Ja, det är verkligen en process! Alla nickar igen och ser lättade ut, för så är det ju – det är en process!

När jag föreläser om skolförbättring i rektorsutbildningar brukar jag inleda med att säga att för att planera en förändring i förhållande till ett givet mål, en förbättring, behöver man planera flera aktioner efter varandra, som en kedja som ni ser till höger i bilden. Man behöver föreställa sig att om vi gör aktion 1 och efter en tid aktion 2 för att sluta med aktion 3 så kanske vi har nått målet eller närmat oss det. Jag brukar tillägga att man behöver följa upp aktionerna för att se vad som händer.

Eftersom vi har med en komplex organisation att göra så kan det utveckla sig på ett annat sätt än vad man har tänkt, och då kan aktionerna behöva förändras.

Jag brukar också använda mig av begreppen mikro- och makroprocesser, som är begrepp myntade av organisationsutvecklingsforskaren Richard Schmuck. Jag illustrerar begreppen med spiraltrappan på bilden där varje trappsteg visar på en mikroprocess, exempelvis ett kollegialt lärandemöte i ett arbetslag, och där varje helt varv eller våning i trappan utgör en makroprocess, exempelvis en aktionsforskningscykel som kan ta ett år.

Det svep av processer som jag nu ska göra har jag delat in i tre kategorier:

Grundläggande problemlösningssinriktade

Med varianten Utbyggda problemlösningssinriktade

Därefter kategorin Vidare organisations- och kulturförankrade

Och slutligen de Omfattande omvärlds och visionsinriktade förbättringsprocesserna

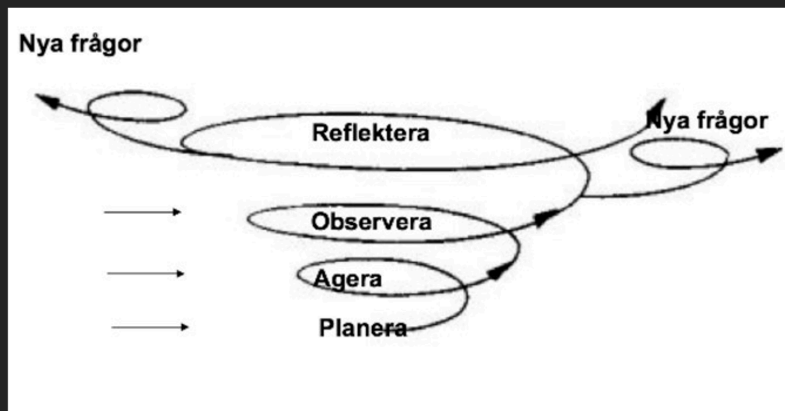
Med de varianter som inkluderar även förändringsprocesser

När jag nu gör svepet så är det forskning på området jag talar om. Kunskapen om förbättringsprocesser har utvecklats parallellt med forskningen om organisationer från att förstå dem som mekanistiska och slutna system till att se dem som komplexa, öppna och adaptiva system, närmast som organismer. När jag säger att en modell är den senaste så betyder det inte att det är det man gör i skolor.

Hur det ser ut i praktiken är något helt annat än forskningsfronten. Många skolor tillämpar inga organisatoriska

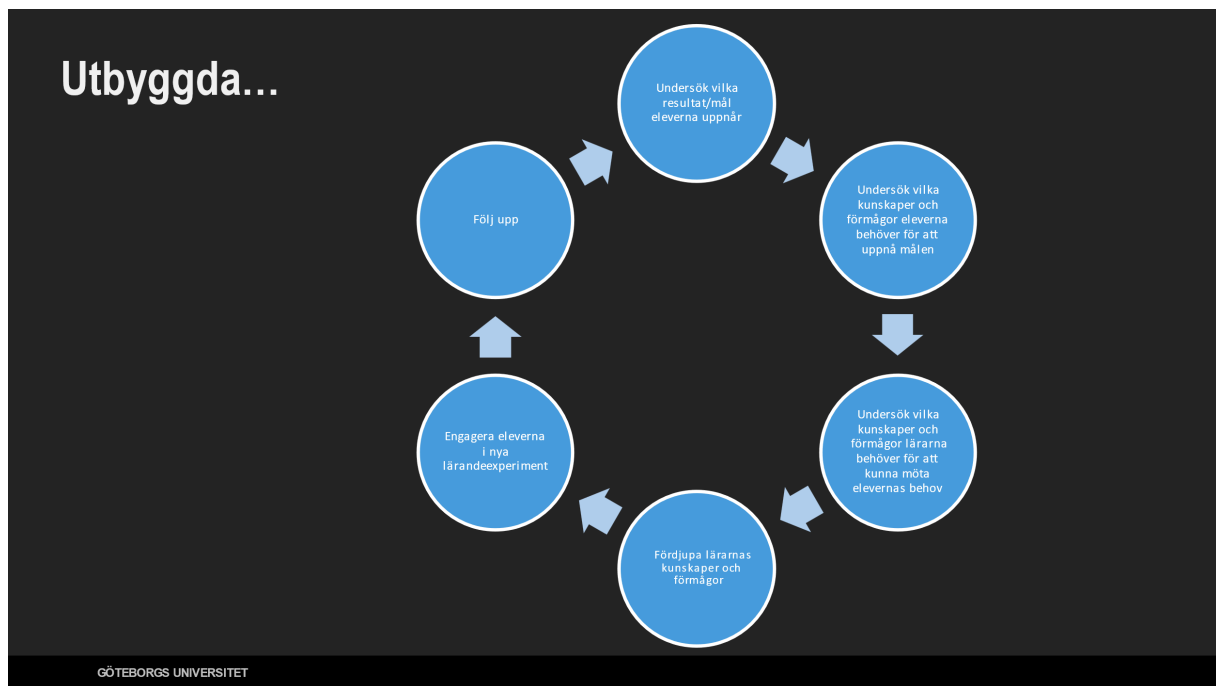
modeller för förbättringsprocessen alls. En relativt stor grupp använder sig av grundläggande problemlösningssinriktade. En lite grupp är i gång med att använda vidare och kulturförankrade modeller. Vilken modell som den lokala skolan ska börja att öva på behöver avgöras från fall till fall efter en kartläggning av skolans förbättringskapacitet.

Grundläggande problemlösningsinriktade



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Aktionsforskningsspiralens planera, agera, observera och reflektera är ett exempel på en grundläggande problemlösningsinriktad förbättringsprocess. Den betonar en intention, att planera; handling, det vill säga att agera, och därefter att observera eller samla annan data för att se vad som händer, samt att reflektera över vad det betyder för att ställa nya frågor. Modellen är vida spridd och exempelvis Skolverket uppmärksammar den i samband med det systematiska kvalitetsarbetet.

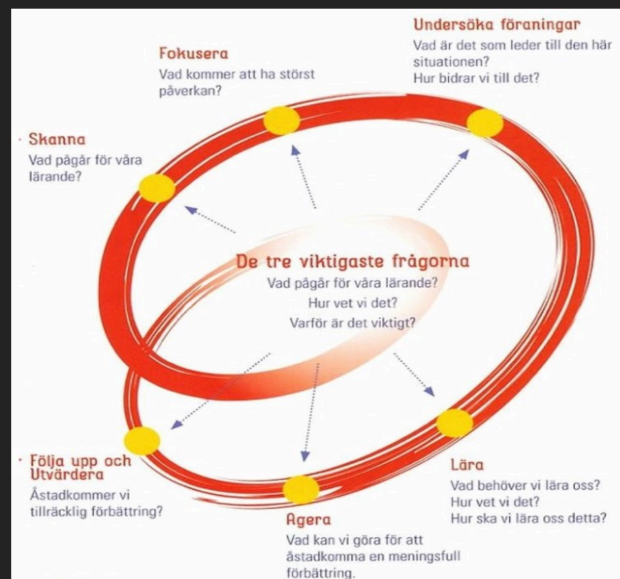


En mer utbyggd modell är denna, som tar en tydlig utgångspunkt i elevernas lärande genom att granska resultaten som ni kan se i cirkeln längst upp, för att gå vidare med att undersöka vilka kunskaper såväl elever som lärare behöver för att planera en förbättrad undervisning samt att engagera eleverna i planering och genomförande för att slutligen följa upp resultatet.

Utbyggda...



GÖTEBORGS UNIVERSITET



Ytterligare en utbyggd modell är denna av de kanadensiska skolutvecklarna Halbert och Kaser, Leda genom utforskande spiraler. Den har en vidare ingång än endast kunskapsresultat och ett tydligt elevperspektiv. De tre viktigaste frågorna är Vad pågår för våra lärande, hur vet vi det och varför är det viktigt?

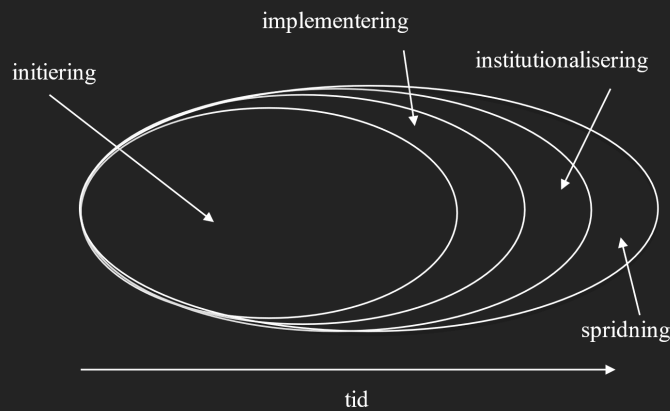
Vidare organisations- och kulturförankrade



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Nu kategorin de vidare organisations- och kulturförankrade förbättringsprocesserna. Jag tycker alltid det är intressant att påminna mig själv och andra om Kurt Lewins forskning och att han redan 1947 satte fingret på att för att få till en förbättringsprocess är det nödvändigt att förändra den organisation vari förbättringen ska bli till. Han uttryckte det genom att man först behöver kartlägga och synliggöra de normer och regler som råder i arbetsumgänget och därigenom tina upp dem, för att därefter införa de förbättringar man önskar och återfrysa dem med nya normer och regler för arbetsumgänget.

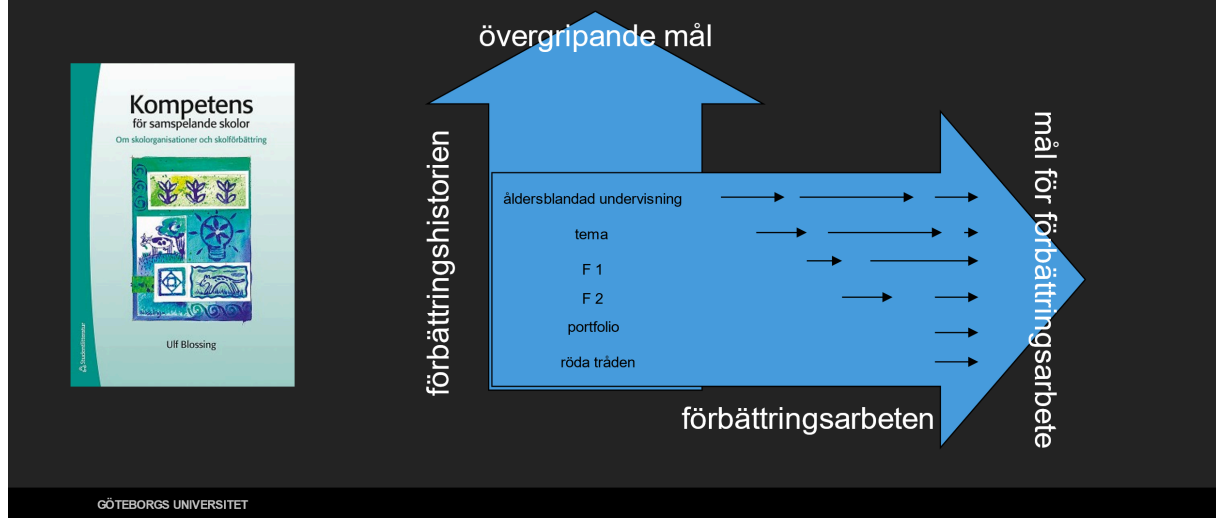
Vidare organisations- och kulturförankrade



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Den modell som jag kom att arbeta mest med är den som beskriver hur förbättringarna man önskar få till i den lokala skolorganisationen behöver initieras, implementeras och institutionaliseras. Arbetet sker med flera aktioner och olika delar av organisationen kan befinna sig i olika faser eller perioder av arbetet. Spridningsperioden handlar om att berätta internt och externt om arbetet för att därigenom få återkoppling och lära om det egna arbetet.

Vidare organisations- och kulturförankrade



Jag kombinerade modellen med skolans förbättringshistoria och landade i den här varianten som jag prövade i workshoppar med skolor.

I bilden ser ni ett exempel från en skola som har kartlagt sin förbättringshistoria genom att gå tillbaka ett tiotal år och upptäcka att då var åldersblandad undervisning aktuellt. De tre pilarna till höger om åldersblandad undervisning indikerar faserna initiering, implementering och institutionalisering.

Därefter blev temaundervisning aktuellt. F1 och F2 får symbolisera ytterligare icke namngivna förbättringsarbeten, och sen avslutas kartläggningen med de då aktuella arbetena portfolio och röda tråden. Dessa arbeten har endast en pil till höger som symboliserar initeringsfasen.

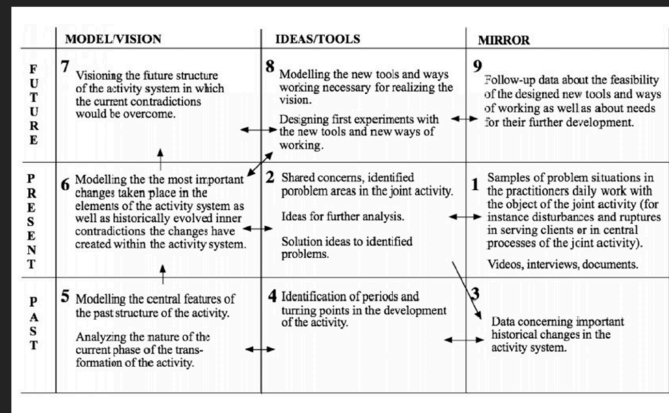
I den stora pilen från vänster till höger kartläggs varje förbättringsarbete i historisk ordning där institutionaliseringen värderas i förhållande till målen för varje förbättringsarbete. I den stora pilen nerifrån och upp finner vi också alla förbättringsarbete, men här analyseras den sammanlagda effekten av förbättringsarbetena i förhållande till aktuella

övergripande mål som exempelvis, den livslånga lusten att lära, respekt för mänskliga rättigheter eller hänsyn till barns och elevers olika behov.

En erfarenhet från de skolor jag arbetade med i workshoppar visade att flera av förbättringsarbetena hade fallit i glömska. De levde kvar som rester, men var i flera fall inte något som hade omformat undervisningen i sin helhet på skolan. Någon analys av den sammanlagda effekten av förbättringsarbetena fanns inte. Skolorna var precis som tidigare forskning har konstaterat nuorienterade, det vill säga upptagna med aktuella pedagogiska trender och projekt.

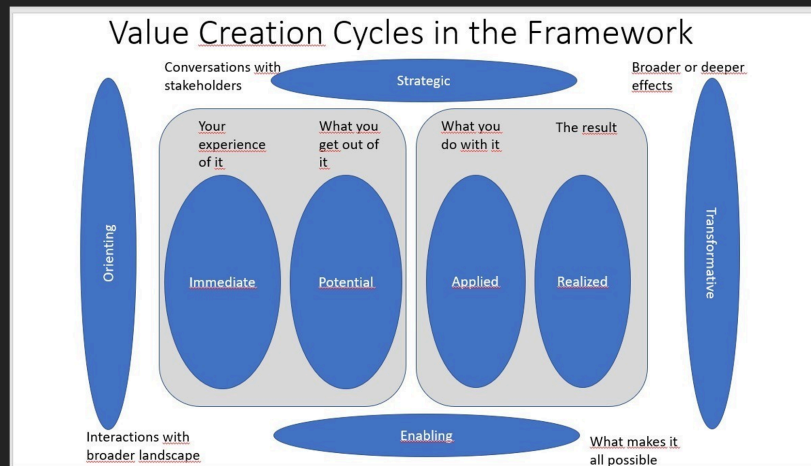
Modellen finns beskriven i boken Kompetens för samspelade skolor. I boken finns också flera arbetsblad bilagda för att kartlägga infrastruktur, roller och förbättringshistoria. De fungerar fortfarande helt ok, men jag tänker ta med dem i den nya boken och passa på att utveckla dem.

Omfattande omvärlds och visionsinriktade



GÖTEBORGS UNIVERSITET

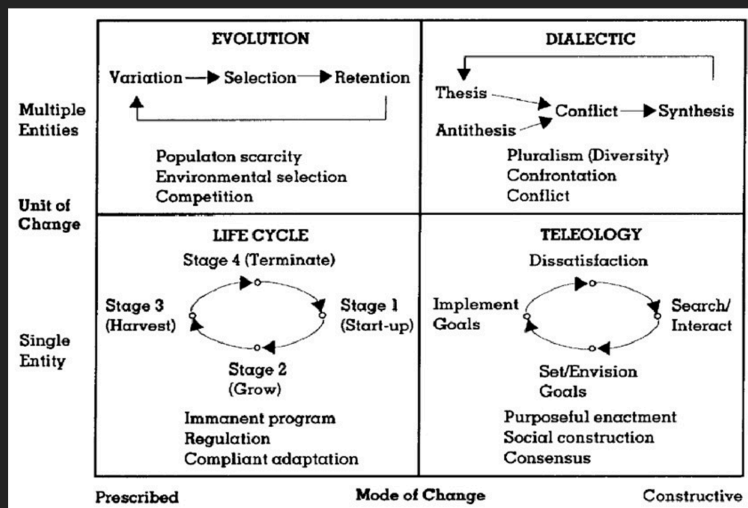
Slutligen kategorin Omfattande omvärlds- och visionsinriktade förbättringsprocesser. Här en modell med bas i verksamhetsteori. Verksamhetsteori utmärks bland annat av ett historiskt perspektiv liksom ett redskapsperspektiv. I den här modellen har nio olika steg i förbättringsprocessen lagts in i en matris som beaktar historien, the past i raden längst ner, och redskap, ideas and tools, i den mellersta kolumnen. Kolumnen mirror avser att se den egna situationen i spegeln genom empiri eller data. Det här är en intressant och praktisk modell som finns utförligt beskriven i "The Change Laboratory". Jag modifierade den för att passa i handledning och prövade den därefter tillsammans med verksamhetschefer för att ta ut förbättringsstegen framåt i deras arbete.



Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: value creation in social learning spaces*. Cambridge University Press.

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Wenger-Trayners modell är en av de senaste och utgår från idén om värdeskapande, vilken skillnad man vill göra. I mitten ser vi fyra ovaler som representerar olika steg i förverkligandet av det värde man önskar se. De fyra ovalerna runt om visar på de processer som behöver till med det omgivande samhället för att värdet ska få fäste. I min och Stina Jerdborg nya bok om Praktikgemenskaper i skolutveckling och undervisning kan du läsa om hur Peter Johannesson har arbetat och undersökt några lärares undervisningsutveckling med den här modellen.



Poole, M. S., & Van den Ven, A. H. (2004). Theories of Organizational Change and Innovation Processes. In M. S. Poole & A. H. Van den Ven (Eds.), *Handbook of Organizational Change and Innovation* (pp. 374-397). Oxford University Press.

GÖTEBORGS UNIVERSITET





Slutligen vill jag också visa denna modell för att den integrerar förbättringsprocesser med förändringsprocesser, det vill säga det medvetet planerade förändringsarbetet med de spontana och naturliga förändringarna. Vidare integrerar den de processer som sker i enskilda enheter, exempelvis en lokal skolorganisation, med de som sker mellan flera enheter, exempelvis mellan flera lokala skolorganisationer eller mellan en skolorganisation och en förvaltningsorganisation.

Katharina Jacobsson använde den här modellen för att analysera skolutvecklingsprocesser och fann att vid sidan av den planerade processen, som i modellen benämns den teleologiska längst ner till höger i bilden, så hade den dialektiska processen stor betydelse. Den uppstod när en grupp lärare eller elever på en skola motsatte sig det påbörjade förbättringsarbetet, det vill säga tesen i bilden längst upp till höger, och föreslog en annan inriktning, en antites, som så småningom smälte samman med den ursprungliga idén och bildade en syntes.

Det här var ett axplock av forskning om förbättringsprocesser i tre kategorier. Som jag nämnde är det relativt få skolor som

prövar andra modeller än de i den första kategorin. I samverkan för bästa skola var ambitionen att tillämpa processer i den andra kategorin genom att skolorna först genomförde en kartläggning av skolan. Modellen för kartläggning var dock alldeles för komplicerad att använda för skolor som ju i utgångsläget hade en bristfällig kapacitet. Det dilemma har emellertid redan forskare undersökt, genom att skissa på vilka insatser som är möjliga och lämpliga för skolor i olika utvecklingslägen.

Skolors lägen och insatser (Mourshed m.fl. 2010)

 Svaga till ganska bra	Insatser för att stärka undervisningen i basfärdigheter Grundläggande problemlösningsinriktade processer	Externt stöd
 Ganska bra till bra	Insatser för att förbättra de ekonomiska och organisatoriska strukturerna Grundläggande problemlösningsinriktade ... utbyggda (SKA)	
 Bra till utmärkta	Utveckla det professionella och kollegiala lärandet Vidare organisations- och kulturförankrade processer	
 Utmärkta till excellenta	Bygga relationer och system för kollegial granskning internt och externt i nätverk Omfattande omvärlds- och visionsinriktade processer	

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Mourshed med flera föreslår således olika förbättringsinsatser för skolor beroende på vilken kapacitet och resultat de har. Forskarna har delat in skolor i fyra grupper: svaga till ganska bra, ganska bra till bra, bra till utmärkta och utmärkta till excellenta. Jag har kompletterat den här modellen med att lägga in de tre kategorierna för förbättringsprocesser till de olika insatserna.

För skolorna i den första gruppen ”svaga till ganska bra” föreslås insatser för att stärka undervisningen i basfärdigheter. Det handlar om att snabbt försöka säkra att eleverna får nödvändiga kunskaper för att läsa, skriva och räkna. Den här gruppen skolor kan börja använda sig av grundläggande problemlösningsinriktade processer. Men de kan inte klara detta på egen hand, då de har svag eller obefintlig förbättringskapacitet.

Skolorna i den första och andra gruppen är sårbara skolor och kanske begynnande familjära skolor där lärare till stor del arbetar isolerat från varandra. Man kan utgå från att de inte har egna förändringsagenter som förmår uppfatta skolans läge och har kunskap och erfarenhet att genomföra insatser. Omfattande

forskning inom organisationsutvecklingsområdet visar att skolor i dessa lägen behöver externt stöd.

Notera att skolorna i nästa grupp, de ganska bra till bra skolorna, behöver insatser för att förbättra de ekonomiska och organisatoriska strukturerna, det vill säga grundläggande arbete med att bygga en organisation och se till att de strukturerna understöds ekonomiskt. Här blir kunskapen om lokala skolors infrastruktur viktig.

Det är slående att de första två grupperna och respektive insatser i många fall lämnas obeaktade, menar jag. Det är som om exempelvis huvudmän och Skolverket i Samverkan för bästa skola utgår från att finns det ett skolhus så finns det en organisation och en kapacitet och sålunda borde skolorna kunna göra en egen kartläggning. Men jag menar att problematiken är, som den här modellen visar, mer grundläggande. För skolor i den första kategorin finns många gånger inte en grundläggande social och ekonomisk infrastruktur.

För skolor i den tredje gruppen, som är stabilt bra, är det dags att utveckla det professionella och kollegiala lärandet med vidare organisations- och kulturförankrade processer för att kunna bli utmärkta skolor.

De utmärkta skolorna i den fjärde gruppen kan sedan utveckla system för den interna kollegiala granskningen liksom nyttja andra skolor externt i nätverk för denna uppgift. De kan också börja pröva omfattande omvärlds- och visionsinriktade processer.

Jag vill avsluta det här avsnittet om förbättringsprocesser med att uppmärksamma ett särdrag i komplexa organisationers förbättringsprocesser som jag tror är starkt försvårande så länge man inte är medveten om det och förhåller sig till det.

Emergens

- Biologiska system är komplexa... också lokala skolorganisationer
- Komplext mönster formas utifrån samspel mellan enkla strukturer eller beteenden.
- Makroegenskaper emergerar från mikroegenskaperna...

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Biologiska system är komplexa, exempelvis vår kropp; meteorologiska system likaså. Hur vädret ska bli är svårt att förutsäga, även om meteorologerna blir allt säkrare på sin sak. Också tekniska system kan vara komplexa såsom mobiltelefoni med telefoner, basstationer, master med mera. Här kan också hända saker som ingen kunde förutsäga. Och såsom jag tidigare har berättat finns det all anledning att också förstå lokala skolorganisationer som sociala, öppna och komplexa system.

I komplexa system uppstår nya funktioner som ett resultat av samspelet mellan de enklare strukturerna i mikroprocesserna. Allt eftersom samspelet fortgår kan utveckling framträda, det vill säga emergera. När det gäller skolorganisationer kan vi ta tillit som exempel.

Tillit

- Inte en inställning eller förhållningssätt, utan en...
- Aktion – risktagande
- Bedömning av kollegans trovärdighet
- Beslut – att det är ok att lita kollegan
- Trovärdighetens komponenter
 - Välvilja – välvillig, vänlig
 - Förmåga – förmåga för uppgiften
 - Integritet – respektfull och inkluderande
 - Förutsägbarhet – kontinuitet och konsekvens

Andersson, K., Blossing, U., & Jarl, M. (2018). Tillit och misstro i icke framgångsrika skolor. I M. Jarl & J. Pierre (red.), *Skolan som politisk organisation* (s. 67-84). Gleerup.

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Tillit är en faktor som tydligt framträder i forskning om framgångsrika skolor. Det kan leda till att rektor uppmanar lärarna att inta ett tillitsfullt förhållningssätt till kollegorna för att skolan ska bli framgångsrik. Det kan låta enkelt när en faktor, tillit, så tydligt framträder i undersökningar, att genast omsätta det genom en uppmaning att inta tillit. Problemet är att begreppet tillit är ett samlingsnamn på en rad situationer och beteenden som över tid samspelar i en skolorganisation och som kan leda till att makroegenskapen tillit framträder. Det är inget man kan uppmana lärare att känna. Det är något som utvecklas när arbetsumgänget visar sig fungera över tid.

Tillit visar sig vara en risktagande aktion där lärare bedömer kollegors trovärdighet och vid någon tidpunkt tar ett beslut om det är ok att lita på en kollega. I den här processen sker en bedömning i flera steg av kollegans välvilja, vilken förmåga kollegan har för den uppgift som man samarbetar om, vidare hur respektfullt och inkluderande kollegan uppträder och slutligen hur kontinuerligt och konsekvent beteendet är.

Bakom begreppet tillit döljer sig således inte ett beteende eller ens en inställning utan ett komplext samspel som kan få tillit att

framträda. Det fina med språket är att vi kan använda ett begrepp för att tala om detta komplexa som framträder, så vi slipper att berätta om hela bedömningsprocessen av kollegans trovärdighet varje gång. Problemet blir när vi ska använda begreppet för att skapa en tillitsfull praktik. Det är då vi gör felslutet "ett till ett", att det enda begreppet tillit motsvaras av den enda inställningen tillit, som om det fanns någon inställningsknapp att trycka på.

Och det finns många sådan begrepp såsom exempelvis kollegialt lärande, förbättringsarbete och lärande, där vi riskerar att göra felslutet att de motsvaras av någon enda inställning eller modell, när de i stället motsvaras av en rad situationer, aktiviteter och beteenden som vi behöver ha ett rikt språk för att uttrycka för att den komplexa makroegenskapen ska framträda.

Det är därför förbättringsprocesser ofta illustreras i form av cirklar för att processen behöver fortgå kontinuerligt. De behöver vara en del av driften för att det ska bli en utveckling!

Agera på mikronivå

- Fokusera mikronivån. "Lättare" att nå framgång i avgränsade situationer.
 - Identifiera vilken situation som ska förbättras
 - Identifiera aktörerna och gör dem delaktiga
- Agera – inta aktörsrollen och handla
- Följ upp och fortsätt att förbättra



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Ett annat sätt att uttrycka det på är att agera på mikronivå. Det innebär att i stället för att fokusera på tillit så fokuserar man på vilken situation med barnen eller eleverna som behöver förbättras med avseende på lärande. Det kan också handla om situationer med vuxna där lärandet behöver förbättras. Identifiera aktörerna och gör dem delaktiga. Delaktigheten är en förutsättning för lärandet.

Sen gäller det att agera, att inta aktörsrollen och handla, att göra något annat än man brukar göra i samspelet med andra och situationen. Sen följer man upp agerandet och fortsätter.

Den framtida skolan! Några hållpunkter

- Delaktighet och demokratiska arbetsformer
- Flexibla lärmiljöer och anpassad pedagogik
- Läsning, skrivning och räkning
- Nya ämnen för att förstå och hantera återkoppling
- Mer formativ och mindre summativ bedömning
- Kontinuerlig kontakt med yrkeslivet

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Det är dags att avrunda med att dra upp riktlinjerna för den framtida skolan! När jag tänker på den så ligger den bortom min livshorisont och kanske också din. Men det är viktigt att skåda mot horisonten, att försöka urskilja det som vi tillsammans kan göra klarare. Det tar tid att förverkliga det komplexa så det är bra om vi har långt tid på oss.

Vilket värde önskar jag att fritidshem, förskola, grundskola och gymnasieskola ska omsätta?

Jag vill se ett värde som handlar om kunskap, bildning och samhällsgemenskap. Jag vill att barn och elever ska få en erfarenhet av att höra till skolgemenskapen och därmed samhällsgemenskapen. Jag vill att barn och elever ska uppleva att det är i skolan tillsammans med andra som de lär sig om allt de undrar, att det i skolan lönar sig att ge förslag på förbättringar för att det finns lärare som kan organisera samtal, lärande och förbättringsaktioner. Jag vill att barn och elever ska få erfarenhet av att samhället är vi tillsammans och att det är en fantastisk gemenskap att delta i och ta ansvar för.

Jag tänker att för att organisera den framtida skolan behöver vi utgå från att skolor är komplexa, sociala, öppna och dynamiska system, att de består av materiella, biologiska och kulturella enheter, att informationen eller återkopplingen mellan enheterna är avgörande för skolornas hälsa, att förbättringar emergerar eller framträder och att det därför är av vikt att vi tar rollen som aktörer i de situationer som var och en av oss deltar i.

Då behöver delaktighet och demokratiska arbetsformer råda, för såväl barn och elever som lärare, så återkopplingarna kan flöda.

Då behöver vi ha flexibla lärmiljöer och låta förskola, fritidshem, grundskola och gymnasium organisera gemenskapen och lärandet så att dessa institutioner kompletterar varandra och tillsammans täcker upp så många dimensioner som möjligt av lärandets komplexitet, i stället för att en ensidig akademisering av lärandet breder ut sig.

Vi behöver säkra grundläggande kunskaper i läsning, skrivning och räkning, men också vidareutveckla dem, som helt nödvändiga för kommunikation och återkoppling i systemet och för lärandet.

På samma tema behöver vi införa nya ämnen som ger barn och elever kunskap och färdigheter att ta emot och förstå återkopplingen från sina och andras kroppar, såväl fysiologiskt som psykologiskt. Därtill hur återkopplingen kan organiseras, tolkas och kommuniceras till andra för att samspelet ska fungera. Den här kunskapen liksom att träna dessa förmågor, behöver komma tidigt, redan i förskolan.

Vi behöver mer av formativ bedömning med fokus på elevers utveckling och lärande och mindre av summativ betygsbedömning för urval och kompetensredovisning.

Barn och elever behöver kontinuerlig kontakt med yrkeslivet utanför skolan på olika vis, men bland annat genom ofta förekommande besök av personer som berättar om sin yrken, inte bara då och då, utan helst varje vecka.

Det finns mer att säga här och mycket osäkerhet att våga lyfta. Många före oss har brottats med hur man kan omsätta värdena för kunskap, bildning och samhällsgemenskap. Det är viktigt att läsa på det forskare och progressiva pedagoger redan har formulerat bakåt i tiden, historiskt. Wenger beskriver hur det sociala behovet att "höra till en gemenskap" inte bara omfattar nuet och det aktuella arbetet med kollegorna på arbetsplatsen utan också sträcker sig bakåt för att omfatta det som varit på andra platser och vid andra tider. De erfarenheterna och den kunskapen kan vi nå genom att använda vår föreställningsförmåga eller fantasi.

Och om vi på det sättet engagerar oss fullt ut i det värde vi vill se i skolan för våra barn och ungdomar i en framtid, så kommer idéer och hur vi kan omsätta dem att framträda för oss, såväl på kort sikt som på lång sikt. Det kanske låter lite som trolleri, men det är inget annat än aktörskapets och engagemangets praktik.

Stort tack för att du har lyssnat!



Gå till [menti.com](https://www.menti.com)

Kod 2231 0768

+ ? !

GÖTEBORGS UNIVERSITET