

Seminarieserie: Skolan som en samarbetande organism

250313



Välkommen alla! Alla ni här på plats i lokalen och alla ni på zoom. Då är det dags för den andra delen i den här seminarieserien om *Vägen mot en bättre skola* och skolors förbättringskapacitet!

Förra gången talade jag om vikten av elevers delaktighet, att elever som är den största gruppen i skolor, som tillbringar 15 år i grundskola från förskola till gymnasium, och som sålunda är i sin första långvariga relation till en samhällelig institution, behöver vara delaktiga i förbättringskapaciteten. Det är en förutsättning för att skolor ska få nödvändig information om läget för att kunna förbättra. Vidare visar forskning att barns och elevers delaktighet främjar deras lärande och dessutom blir det ett sätt att öva på demokrati, hur man gör när man tycker olika, när man inte håller med varandra, men ändå tar sig framåt i gemenskapen.

Delaktigheten kommer att vara ett spår också i dag, men mer de vuxnas delaktighet i sina lokala skolororganisationer. Jag kommer att tala om hur skolor är sociala platsbundna system som framträder på olika sätt, de är lokala organisationer.

Hur skolor i grova drag är organiserade ser dock lika ut. Det ser läroplan, skollag och andra juridiska regler till. Men hur arbetsomgänget ser ut på skolor, hur lärare samarbetar, i vilka grupper och i vilka processer, hur ledningen sker av dessa grupper och hur delaktiga lärarna är i processerna, det varierar mellan skolor.

Hur samarbetet sker visar sig bilda vanemönster, så kallade skolkulturer. Vi har gott om kunskap om dessa skolkulturer. De kan framträda på ett sätt som ligger väl i linje med intentionerna i läroplanen, men de kan också visa sig som säregna kulturer med egna idéer om hur elevers lärande ska organiseras, och likaså om hur lärares lärande och yrkesutveckling ska främjas samt om hur den egna skolan ska utvecklas.

Vi vet att sådana här skolkulturer uppträder som stabila system som är svåra att förändra. Den senaste forskningen föreslår att skolorganisationer är komplexa sociala system, som är dynamiska system snarare än statiska strukturer, och att förbättringar framträder som resultat av en professionell lärande gemenskaps dagliga arbete snarare än som resultat av en rationell implementering av olika modeller. Skolorganisationer framstår alltmer som levande system, som organismer.

Ni kan redan nu gå in på [menti.com](https://www.menti.com) på er dator eller mobiltelefon och slå in koden 3644 2762 och kommentera det jag säger, och ställa frågor inför fråge- och samtalsstunden vi ska ha efter kaffet.

Jag har inte formulerat några specifika frågor utan vill att vi håller det så öppet som möjligt.

+ ? ! 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.

Disposition



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Föreläsningen är löst disponerad utefter Bransons modell för etiskt beslutsfattande.

Modellen går ut på att begrunda det etiskt rätta utifrån fyra perspektiv, för att kunna skapa en personlig moralisk integritet. Det här är en spännande modell och utmanar mig att göra något mer som forskare än att endast redovisa aktuell forskning. Det går i linje med min vilja att engagera mig i världen, att handla för att förbättra. Modellen finns beskriven i boken Etiska perspektiv på skolledares arbete. Redaktörer är Åsa Söderström och Anette Forssten Seiser från Karlstads universitet. Jag har själv skrivit ett kapitel i boken som heter Att välja förbättringsstrategi där jag följer modellen.

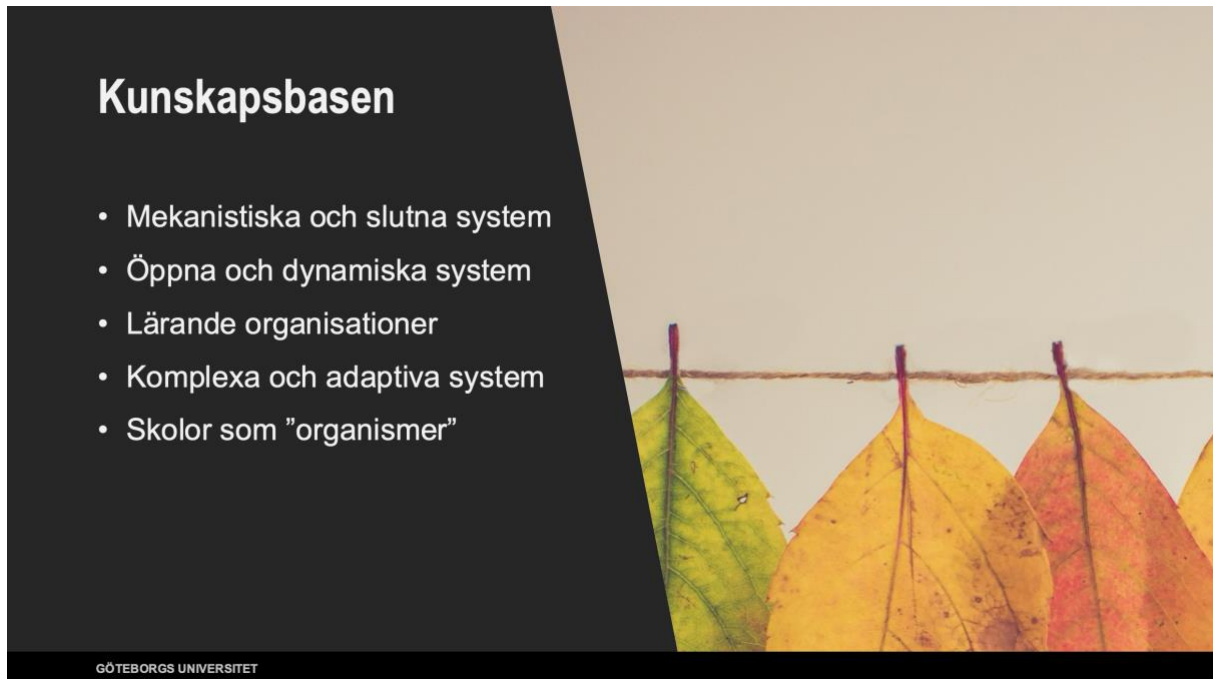
I dag kommer jag att begrunda professionsperspektivet genom att hänvisa till kunskapsbasen om skolor som lokala organisationer och komplexa system. När det gäller det juridiska perspektivet kommer jag att kommentera direktivet om Bättre förutsättningar för rektorer inom skolväsendet samt utredningen Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande.

Grupperspektivet eller det kritiska perspektivet handlar om att granska vilka grupper som gynnas eller missgynnas. Här kommer jag att reflektera över lokala skolor som grupp i relation till det centralstyrda och statliga perspektivet på skolutveckling.

Individ- eller omsorgsperspektivet som Branson också benämner det, handlar om hur individens behov ombesörjs. Här kommer jag att reflektera över individens plats i skolor som komplexa system och vad det betyder för elevers, lärares och rektorers utveckling.

I Bransons modell sammanfattar man sin granskning i en personlig moralisk integritet och det gör jag genom att uttala vilka konsekvenserna blir, vilken skillnad jag skulle vilja se framöver när det gäller hur vi organiserar skolor och lärande.

Föreläsningen kommer jag lägga 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.



Kunskapsbasen

- Mekanistiska och slutna system
- Öppna och dynamiska system
- Lärande organisationer
- Komplexa och adaptiva system
- Skolor som "organismer"

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Jag börjar med kunskapsbasen. Hur har forskning om skolor utvecklats?

Kunskapen om skolor som öppna och dynamiska system började utvecklas först på 1960- och 70-talen med influenser från bland annat sociologi, organisationsforskning och pedagogik. Innan dess uppfattade man skolor och organisationer över lag som slutna och mekanistiska system. Egentligen såg man inte på skolor som system överhuvudtaget utan det var lärarens individuella prestationer och de praktiska aspekterna av undervisning som fokuserades. Skolan sågs som en plats där kunskap överförs från lärare till elever, och där den enskilda lärarens roll var den centrala.

Inom organisationsforskning var exempelvis Kurt Lewin tidig med bidrag om organisationer som sociala system redan på 1940- och 50-talen, men det var som sagt först på 60- och 70-talen som forskningen om organisationer som öppna dynamiska system tog fart på allvar. Flera av er kanske minns den lärande organisationsvågen under 1980-talet med teambildning och arbetslag i fokus. Den fortsatte in på 1990-talet med bland annat Senges bok Den femte disciplinen, om lärande organisationer.

Forskningen har gått vidare och i dag förstår man skolor alltmer som komplexa och adaptiva system, det vill säga skolor som består av många olika såväl materiella som sociala delar och som interagerar på ett sätt som skapar nya, oförutsägbara egenskaper, något som inte kan reduceras till bara summan av delarna. Därmed framträder skolor alltmer som levande system, som organismer, vilket jag menar är en bra bild för att förstå vad vi har att göra med när man tänker om och arbetar med skolförbättring.

Bakgrund

Lewin, K. (1948/1997). *Resolving social conflicts ; [Elektronisk resurs] : &, Field theory in social science*. American Psychological Association. <http://content.apa.org/books/1997 - 97489-000>

Miles, M. B. (1965). Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground. In R. O. Carlson (Ed.), *Change Processes in the Public Schools* (pp. 12-34). University of Oregon Press.

Hargreaves, D. H. (1967). *Social relations in a secondary school*. Routledge & Kegan Paul.

Sarason, S. B. (1971/1980). *Skolekologi. Om skolans kultur och förändringens problem*. Wahlström & Widstrand.

Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Open Books.

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Jag fortsätter med kunskapsbasen och några viktiga tidiga studier som lade grunden till förståelsen av skolor som sociala system.

Socialpsykologins pionjär Kurt Lewin publicerade redan på 1940 talet sin forskning om grupper och organisationer där han visade hur individens beteende beror av det sociala klimatet. Han beskrev att individen befinner sig i ett socialt fält som påverkar såväl perception som beteende.

Vidare beskrev han en modell för organisationsutveckling i tre steg: Upptining, förändring och återfrysning. Om en organisation ska förändras behöver man först tina upp de normer och regler som råder i fältet menade Lewin. Det kan man göra genom att kartlägga verksamheten och tala med varandra om vilka arbetsrutiner som råder och vilka normer som verkar styra arbetsrelationerna. Därefter talar man om vad och hur man vill förändra, vilka normer och regler man vill ska gälla i stället. Slutligen behöver man öva på de nya reglerna och följa upp dem för att de ska återfrysas, det vill säga bli nya rutiner.

Miles studie från 1965 om *Planned change och organizational health* ligger till grund för den infrastrukturmodell jag använder. Jag ska redovisa Miles studie närmare på nästa bild, men jag satte ändå in den här för jag ville visa var den kommer in i den tidiga kunskapsgenereringen om skolor som sociala system. Det är intressant att vi har haft kunskap om organisationer som sociala system i 65 år, och om skolor som detsamma i nästan lika många år. Och jag tänker – varför har det inte under den tiden påverkat vårt sätt att organisera skolor och lärande mer? Vi tar nästa studie!

Hargreaves studie av en pojkskola 1967 visar att skolans sociala klimat och relationer spelar en avgörande roll för elevernas lärande. Ett positivt klimat med stödande kamrat- och lärarrelationer främjar elevens engagemang, trivsel och prestationer, medan ett negativt eller polariserat klimat kan hämma studieresultaten och leda till sämre

beteende i skolan. Studien fick stor uppmärksamhet bland annat för att Hargreaves visade hur elever som av lärare och skolan betraktas som misslyckade kan bilda en subkultur där de skaffar sig hög status genom att bryta mot regler och göra uppror.

Sarason belyser 1971 i boken *Skolekologi* att skolans kultur är ett stabilt socialt system som formar beteenden och attityder hos alla i skolan. Den interna dynamiken – full av komplexitet, invanda mönster och tysta normer – gör att förändring inte kan ske enbart genom dekret eller reformer, utan kräver en djupgående kulturell omvandling.

Relationerna mellan aktörerna utgör själva väven i detta sociala system, och därför måste förändring involvera förändrade relationer som berör tilliten mellan ledning och lärare, nya roller för lärare och elever, samt stärkt kollegial samverkan.

Sarason menade att skolor generellt uppträder som ”inkapslade system”, som en sluten värld med egna normer, relativt opåverkad av omvärldens impulser. Till exempel kan lärare fokusera enbart på elevernas beteende i skolan och bortse från elevernas hemförhållanden eller det samhälleliga sammanhanget. Denna inåtvända dynamik gör att innovationer utifrån som nya pedagogiska modeller eller reformer många gånger stöts bort eller ytligt anpassas snarare än integreras i djupet av praktiken. Skolans kultur “skyddar” sitt rådande tillstånd, konstaterar Sarason.

Michael Rutter och kollegor visar 1979 i *Fifteen Thousand Hours* att skolor kan ha stor och varierande effekt på elevers lärande och utveckling. Rutter och kollegor följde tolv innerstadsskolor i London under tre år och fann att vissa skolor konsekvent lyckades bättre än andra med elevernas lärande och sociala anpassning – trots att de hade liknande elevbakgrund. Det stod klart att skolmiljön och arbetssättet i skolan, inte bara hemförhållanden, påverkade hur väl eleverna klarade sig. En nyckelfaktor var skolans *etos* eller kärnvärderingar. Rutter hävdar att skolors värderingar och kvalitet gör skillnad. Skolors kultur, ledarskap, förväntningar och lärandemiljö är avgörande faktorer som formar elevernas lärande och sociala utveckling.

Infrastrukturens delsystem

1. Grupperingssystem
2. Möteshanteringssystem
3. Målhanteringssystem
4. Kommunikationssystem
5. Beslutssystem
6. Makt- och ansvarsfördelningssystem
7. Normsystem
8. Belöningssystem
9. Granskningssystem

Vi fortsätter med kunskapsbasen och vad jag har bidragit med genom min forskning. På bilden ser ni hur jag har beskrivit skolors komplexa sociala system, som en infrastruktur bestående av nio delsystem. Jag har inte alltid haft med möteshanteringssystemet och ibland har jag benämnt det tidshanteringssystemet. Infrastrukturen faciliterar eller formar arbetsumgänget. Om man tänker på skolor som organismer kan man säga att infrastrukturen är det skelett som bär upp och håller samman den sociala vävnaden.

För att infrastrukturen ska få liv, för att arbetsumgänget ska bli synligt i infrastrukturen, behöver den kombineras med de roller som organisationsmedlemmarna uppträder i för att initiera och underhålla de processer som kommer att gestalta skoluppdraget. Processerna behöver sättas in i organisationens historiska flöde, organisationens erfarenhetsbana som är av en annan dimension än organisationsmedlemmarnas erfarenhet. Framför allt har den lokala skolorganisationen ett längre tidsförlopp, det vill säga saker och ting ser ut att gå långsammare. Förändringar sker för det mesta inte så snabbt som kanske organisationsmedlemmarna vill.

Infrastrukturen, rollerna, processerna och organisationens historia benämner jag sammantaget för en skolas förbättringskapacitet. Dessa delar behöver ha en viss kvalitet, samspela på ett sådant sätt att de utgör en organisatorisk förmåga att hantera de förändringar som sker i organisationen, de som sker utanför och påverkar det inre arbetet, samt de planerade förändringarna, det vill säga de förbättringar som lärare, rektorer och elever behöver göra för att realisera skoluppdraget.

Infrastrukturmodellen publicerades första gången i sin helhet 1996 av Mats Ekholm i ett kapitel med titeln Rektor som förbättringsarbetare i antologin Begripa ledningen. Mats hade inspirerats av Matthew Miles som 1965 skrev om planerad förändring och organisatorisk hälsa. Miles menade att om man ska planera en förbättring måste man förstå att varje förbättringsprocess i hög grad är betingad av det system i vilket processen ska ske.

Miles skrev fram en modell för skolorganisationens hälsa att använda för att kartlägga kvaliteterna i det sociala systemet. Eftersom man som lärare och skollärdare inte kan möta skolorganisationen ansikte mot ansikte, som han uttryckte det, är det av största vikt att samla information och sammanställa den. Det är först då man kan få syn på den lokala organisationen.

Ekholm utvecklade Miles modell för den hälsosamma organisationen i sin avhandling från 1976 om social utveckling i skolan. Först 1996 publicerade alltså Ekholm modellen som en infrastruktur och då hade den genomgått ytterligare förändringar till att fokusera de system i vilka de lokala organisationsmedlemmarna dagligen är aktiva. Modellen kom att prövas i utvärderingar av skolor, men det var först i min avhandling från 2000 som den prövades och granskades vetenskapligt.

Ni har redan hört mig säga "den lokala organisationen" och "arbetsmängde" flera gånger. Det är den lokala organisationen som har en infrastruktur. Vilka enheter eller skolhus som utgör en lokal organisation är dock inte givet. Den lokala organisationen utgörs av de som har dagliga och kontinuerliga relationer till varandra, en samvaro kring

undervisningspraktiken, ett arbetsomgång. Det brukar oftast vara de vuxna och unga som finns i samma skolhus. En rektor kan således ha ansvar för flera lokala skolorganisationer med skilda infrastrukturer, med skilda förutsättningar och behov, och där förbättringsprocesser får skilda förlopp.

För att göra en snabb beskrivning av infrastrukturens praktik kan man säga att de sex första delsystemen utgör den lokala organisationens arbetsbeskrivning, vilka arbetsgrupper som ska finnas, vad de ska arbeta med, hur de ska sköta kommunikationen till övriga grupper, vilket ansvar de har och vad de och andra grupper kan besluta om. Jag har sett många varianter av infrastruktur, alltifrån att skolor har två typer av arbetsgrupper till så många som kanske fyra permanenta och dessutom ett antal tillfälliga grupper. Jag har sett skolor med nedskrivna regler för arbetet, men jag har också sett skolor där lärare och inte heller rektor kan berätta vilka rutiner som gäller.

Kunskapsbasen

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

Blossing, U., & Ekholm, M. (2008). A Central School Reform Programme in Sweden and the Local Response: Taking the Long Term View Works. *Urban Education*, 43(6), 624-652. <https://doi.org/10.1177/0042085907311828>.

Blossing, U., & Ertesvåg, S. K. (2011). *An individual learning belief and its impact on schools' improvementwork – An Individual versus a Social Learning Perspective*. *Education Inquiry*, 2(1), 153-171. doi:10.3402/edui.v2i1.21970

Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 153-174.

Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tønder, A. (2015). *Local Drivers for Improvement Capacity. Six types of School Organisations*. Dordrecht: Springer.

Blossing, U., & Liljenberg, M. (2018). *Partssamarbete med aktionsforskning för att förbättra skolledares ledarhandlingar [Elektronisk resurs]* <http://hdl.handle.net/2077/56145>

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hur har då infrastrukturmodellen fungerat för att få syn på skolors arbetsomgång? Hur ser skolors infrastruktur och förbättringskapacitet ut i de undersökningar jag har gjort? Har det sociala systemet en sådan kapacitet att skolor klarar av att hantera förändringar och förbättra verksamheten i enlighet med skollag och läroplan?

Här har jag listat några av mina undersökningar i kronologisk ordning. Jag börjar dock med den andra studien som publicerades i en artikel 2008, men som förelåg som en rapport redan 2004.

A Central School Reform Programme in Sweden and the Local Response är resultatet av ett forskningsprojekt där jag fick möjlighet att följa upp 35 skolor spridda över hela Sverige och deras utveckling under drygt tjugo år. De undersöktes första gången 1980, därefter 1985, och så blev det min tur vid tiden för millennieskiftet. Syftet var att följa


upp SIA-reformen, personallagsfortbildningen och skolledarutbildningen samt att bidra med kunskap om förbättringsarbets långvariga processer. Reformerna under 1970-talet fokuserade skolors inre arbete genom att öka engagemanget hos såväl vuxna som unga. För lärare handlade det om lagarbete, lokala arbetsplaner, utvärdering, ett pedagogiskt skolledarskap och ett distribuerat ledarskap. För eleverna handlade det om formella inflytande råd och ökad delaktighet i undervisningens planering och genomförande. Det handlade helt enkelt om att omsätta kunskapen om skolor som lokala organisationer, som öppna, dynamiska och lärande system.

Resultaten visade att de flesta skolor under perioden 1980 till 2001 utvecklade förbättringskapaciteten, från att de lokala skolorganisationerna uppträdde mer eller mindre som slutna mekanistiska system till att 2001 vara på rätt så god väg att bli lärande organisationer med vissa förbehåll. I rapporten kallade jag det för att skolorna var systematiskt mål och resultatarbetande skolor. Det var skolor där lärarna nu arbetade i olika grupper, de skrev planer, och de följde upp arbetet mot målen. Den kollektiva organiseringen var påtaglig. En fast infrastruktur och en stark effektivitet eller kraft i processerna verkade vara framgångsrikt, och särskilt att skolledningen ansvarade för att organisera och driva detta.

Det var bara ett "aber"! Den kollektiva organiseringen återverkade inte på klassrumsarbetet och undervisningen, snarare verkade det systematiska mål- och resultatarbetet kringskära möjligheterna för skolledarna och lärarna att fokusera undervisningsutveckling. Om lärarnas arbetsvardag fick allt fler drag av en professionell lärande gemenskap, så kunde eleverna för sitt lärande inte hämta stöd från någon gemenskap. Liksom 1980 fick de 2001 förlita sig på sin egen individuella förmåga.

Avhandlingen Praktiserad skolförbättring från 2000 handlar om hur skolors förbättringsarbete ser ut i förhållande till deras skolkulturer och med särskilt fokus på hur det går till i praktiken. Jag undersökte hur fem grundskolor klarade av att omsätta Svenska kommunförbundets, och Lärarförbundens krav på ett förändrat lärarskap och på att organisera verksamheten med arbetslag som bas.

Jag samlade empiri under fyra år, från 1996 till 1999 och intervjuade lärare, rektorer, elever och föräldrar. Här använde jag infrastrukturmodellen för att samla data om de lokala skolornas arbetsumgänge. Jag undersökte särskilt normsystemet eftersom tidigare forskning hade visat att skolor utvecklade kulturer som hade avgörande effekt på lärares relationer med varandra och eleverna och som påverkade utvecklingen och lärandet.



Bilaga 4

8. Här nedan finner Du en rad påståenden som kan vara viktiga för arbetsklimatet på en arbetsplats. Ta ställning till påståendena ur två synvinklar – dels så som Du själv ser på saker och ting, och dels hur Du tror att de flesta andra på Din arbetsplats anser.

Jag själv anser att man			De flesta andra anser att man	
Bör	Inte bör		Bör	Inte bör
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Be den som verkar upprörd att öppet uttrycka sina känslor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Tala om för kollegor vad man verkligen tycker om deras arbete.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Undvika oenighet och konflikter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Fråga efter elevers respons på min undervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Hålla tillbaka personliga känslor och hålla sig till fakta när man diskuterar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GÖTEBORGS UNIVERSITET Ulf Blossing 8

För att kartlägga normsystemet satte jag ihop ett batteri på 34 påstående om relationerna mellan kollegorna. Jag bad lärarna att bedöma dels hur de själva ansåg att man borde bete sig och dels hur de trodde att de flesta andra på skolan ansåg. Jag analyserade vilka påstående som grupperade sig tillsammans och som dominerade på respektive skola. Jag fick två tydliga grupper: socialt isolerande normer och arbetssocialt utvecklande normer.



Socialt isolerande normer

- Undvika oenighet och konflikter.
- Hålla sina spontana tankar och reaktioner för sig själv när man samarbetar med rektor.
- Hålla sig till invanda och beprövade mönster i det dagliga arbetet.
- Tala om för andra vad de vill höra hellre än vad jag egentligen tycker.
- Hålla sina spontana tankar och reflektioner för sig själv när man samarbetar med arbetslagsledaren.

GÖTEBORGS UNIVERSITET Ulf Blossing 9

Här kan du se en sammanställning av de normer som dominerade på några av skolorna, de socialt isolerande normerna. Dessa normer var således en del av infrastrukturen som

förmedlade och höll det sociala arbetsumgänget på plats. Således skulle du för att passa in i umgänget på de här skolorna...

- Undvika oenighet och konflikter.
- Hålla sina spontana tankar och reaktioner för sig själv när man samarbetar med rektor.
- Hålla sig till invanda och beprövade mönster i det dagliga arbetet.
- Tala om för andra vad de vill höra hellre än vad jag egentligen tycker.
- Hålla sina spontana tankar och reflektioner för sig själv när man samarbetar med arbetslagsledaren

Arbetsocialt utvecklande normer

- Fråga efter elevers respons på min undervisning.
- Ifrågasätta invanda handlingsmönster.
- Pröva nya sätt att göra saker och ting, även om resultatet är ovisst.
- Gå fortbildningskurser.
- Berätta om misslyckade undervisningsförsök.

Kollegialt utmanande normer

- Tala om för kollegor vad man verkligen tycker om deras arbete.
- Be andra tala om för mig vad de verkligen tycker om mitt arbete.
- Fråga efter kollegors respons på min undervisning.

På några andra skolor rådde en annan uppsättning normer i infrastrukturen och som höll ett annat slags arbetsumgänge på plats. Således skulle du för att passa in i umgänget på de här skolorna...

- Fråga efter elevers respons på min undervisning.
- Ifrågasätta invanda handlingsmönster.
- Pröva nya sätt att göra saker och ting, även om resultatet är ovisst.
- Gå fortbildningskurser.
- Berätta om misslyckade undervisningsförsök.

Dessa normer tänker jag verkar arbetssocialt utvecklande.

På ytterligare en annan skola var normerna för umgänget än mer utmanande som ni kan se till höger i bilden.

Kunskapsbasen

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

Blossing, U., & Ekholm, M. (2008). A Central School Reform Programme in Sweden and the Local Response: Taking the Long Term View Works. *Urban Education*, 43 (6), 624-652.
<https://doi.org/10.1177/0042085907311828> .

Blossing, U., & Ertesvåg, S. K. (2011). *An individual learning belief and its impact on schools' improvementwork – An Individual versus a Social Learning Perspective*. *Education Inquiry*, 2 (1), 153-171.
doi:10.3402/edui.v2i1.21970

Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18 (3-4), 153-174.

Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tønder, A. (2015). *Local Drivers for Improvement Capacity. Six types of School Organisations*. Dordrecht: Springer.

Blossing, U., & Liljenberg, M. (2018). *Partssamarbete med aktionsforskning för att förbättra skolledares ledarhandlingar [Elektronisk resurs]* <http://hdl.handle.net/2077/56145>

Blossing, U. (2022). The Hierarchist Way of School Development in Sweden. In C. Brown & J. R. Malin (Eds.), *The Emerald Handbook of Evidence -Informed Practice in Education* (pp. 97-106). Emerald Publishing Limited.
<https://doi.org/10.1108/978-1-80043-141-620221015>

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Resultaten från avhandlingsstudien samgår med den tidigare studien om de 35 skolorna. En viss förbättring skedde av skolornas kapacitet. Man ökade dynamiken i det sociala systemet genom att lärarna bildade arbetslag. Men på vissa skolor satte normsystemet stopp för i vilken grad lärarna kunde engagera sig fullt ut i varandra och i arbetet. Då blev det svårt att ändra lärarrollen och utveckla undervisningen. På någon skola använde man belöningsystemet för att rå på normsystemet. Det skedde genom exempelvis lönepåslag, tilldelande av arbetsledande uppgifter, kompetensutveckling, samt framhållande av prestationer.

Lärarnas lärande utvecklades, dock inom en ram som inte utmanade lärarrollen och undervisningen påtagligt. Det handledande lärarskapet kom därför att innebära att lägga tillrätta för att eleverna kunde arbeta alltmer på egen hand i stället för att eleverna fick vägledning i hur de tillsammans kunde undersöka det de var intresserade av. Den inkapsling av systemet som Sarason talade om blir tydlig, och särskilt när det gäller elevernas roll i systemet.

I nästa studie från 2011, *An individual learning belief and its impact on schools' improvementwork* frågade jag mig tillsammans med en kollega från Norge hur det kommer sig att reformer med ett tydligt lärande organisationsperspektiv verkar rinna ut i sanden, eller inte förmår att ta sig in i det inkapslade systemet.

Vi ville testa hypotesen att det kanske beror på att vi har en grundmurad tro på ett individuellt och kognitivt lärande, det vill säga att vi tror att vi inte behöver andra för att

lära i en lärande organisation – att vi helt enkelt tror att det räcker att vi spänner den egna hjärnmuskeln ordentligt.

Vi grundade analysen på hur man med hjälp av språkets bildliga uttryck kan undersöka hur vi upplever världen och livet runtomkring oss. Utifrån det skapade vi bilder av den individuella lärandetron och antog att den grundar sig på en vardaglig uppfattning om huvudet som en behållare för kunskap, att kunskap uttrycks genom språket som ”sänds ut” ur människans mun och huvud. Vidare att kunskap har sitt ursprung och lagras i källan, det vill säga bakom munnen, i människans hjärna. Vi antog således att de grundläggande kännetecknen för denna förståelse kan vara att hjärnan uppfattas som en behållare och att kunskap lagras i hjärnan utan att förändras, att kunskap kan transporteras till olika situationer genom att kroppen och huvudet flyttar på sig; i den nya situationen kan kunskapen hämtas från lagret och användas. En annan uppfattning skulle kunna vara att den kunskap som på detta sätt lagras i en människas huvud är dold och inte tillgänglig för andra, samt att den endast kan sändas till andra om huvudet bestämmer sig för att dela kunskapen.

I motsats till denna metaforiskt beskrivna individuella lärandetro beskrev vi det sociala lärandeperspektivet som dess motsats. Kunskap uttrycks här huvudsakligen som kommunikation och dialog, men inte som något som sänds utan som manifesteras i rummet mellan människor. En grundläggande egenskap hos denna uppfattning är, antog vi, att kunskap ständigt skapas och är svår att lagra på grund av dess dynamiska natur, samt att det inte finns några behållare i rummet mellan människor. En annan egenskap är att den är synlig i pågående kommunikation och att kunskapen ”växer” genom dialog. Kunskapen är, enligt detta synsätt, inte dold för andra utan blir synlig i samtalet eller i rummet där dialogen sker. Den blir tillgänglig för andra genom att de ”ser den i rummet” eller snarare genom att de engagerar sig i samtalet.

Vi kopplade detta därefter till Wengers sociala teori om lärande som gav oss begrepp och beskrivningar för hur de sociala relationerna kan framträda i de fall vi skulle undersöka, det vill säga lärare som skulle arbeta i grupper med lärande organisationsmetoder för att på det sättet nyttja varandras kunnande och för att sprida inte bara kunskapen utan också kompetensen att förbättra.

Vi fann fyra kritiska situationer där lärandet och förbättringsarbetet riskerade att avbrytas beroende på hur lärarna hanterade deltagandekraven, mötesfrekvensen, ledarskapet och situeringen. Det var fyra situationer som blev kritiska för att lärarna förstod situationerna utifrån ett individuellt och kognitivt perspektiv, enligt vår tolkning.

För att dra samman resonemanget så visade det sig att det många gånger var frivilligt för lärarna att delta i mötena. Ur vårt metaforiska individuella lärandeperspektiv har individiden full insyn i vilken kunskap hen har och kan därför avgöra om hen anser att mötet kan tillföra hen ny kunskap. Vi menar att utifrån ett socialt perspektiv är det inte möjligt att helt och fullt avgöra om den egna kunskapen är tillräcklig utan att delta i en dialog om den med andra, dessutom handlade det ju här om att också bidra med sin egen kunskap och erfarenhet till gruppen.

Eftersom inte alla kom på de möten som var avsedda började mötena ställas in och snart upphörde de. För att socialt lärande ska främjas behövs en rätt så hög mötesfrekvens för att det ska bli kontinuitet i lärarnas erfarenhet i det gemensamma kunskapsområdet. Det fanns sällan någon ledare med kunskap och kompetens att främja det sociala lärandet i gruppen och grupperna var för det mesta situerade, det vill säga lokaliserade långt ifrån den praktik med eleverna som var tänkt att förbättras. Och det behövs ju inte heller om man tror att var och en kan härbärgera kunskapen intakt i sitt huvud, och att det bara är att plocka fram den och använda den.

Det låter ju nästan lite naivt när man säger det så här metaforiskt. Låt mig vara tydlig med att det kognitiva perspektivet är viktigt. I analysen använde vi en förenklad och vardaglig bild såsom den metaforiskt understöds av språket. Jag menar att den individuella och kognitiva lärandeföreställningen är starkt förankrad i vår materiella upplevelse av att vara i vår kropp, att minnas och tänka med vår hjärna, i jämförelse med att också vara del av vårt sociala sammanhang, den sociala organismen och med de kunskapsprocesser som föregår där.

I min forskning har jag varit upptagen med arbetet att förbättra och särskilt med fokus på så kallade förändringsagenter. Förändringsagenter eller 'change agents' på engelska är ett begrepp på dem som har till uppgift att särskilt arbeta med förändringar, såväl planerad som oplanerad. I nästa studie "*Förändringsagenter för skolutveckling*" deltog 17 skolor och 35 förändringsagenter eller lärledare som de kallade sig själva. Jag använde mig av data från agenternas loggböcker och av intervjuer med skolledarna.

Resultaten visar att en tydlig organisatorisk struktur liksom stark kommunikation främjar utvecklingen av förändringsagenternas arbete. En analys av förändringsagenternas rolltagande visar på fyra typer: biträdet, handledaren, projektledaren och organisationsutvecklaren. Vilket utrymme bland dessa ideala roller som förändringsagenterna intog varierade i förhållande till graden av strategiskt arbete i kommunen, liksom hur man förstod syftet med interna förändringsagenter.

Uttryckt på ett annat vis så hade kvaliteten på de lokala organisationerna betydelse för hur väl agenterna kunde utvecklas i sina roller. Ju tydligare infrastrukturen för arbetsumgänget var liksom kommunikationen och särskilt om syftet och värdet med förändringsagenter, desto bättre fungerade det. I sämsta fall blev agenterna endast biträden till rektor som utförde uppgifter som rektor förelagt dem. I bästa fall utvecklades de till handledare, projektledare och organisationsutvecklare.

I nästa studie *Local Drivers for Improvement Capacity. Six types of School Organisations* undersökte jag och kollegor hur skolkulturers olika förståelser av förbättringsarbete driver förbättringsarbetet. Vid en återanalys av en norsk utvärderingsstudie fann vi sex skilda förståelser eller idéer om förbättringsarbete.

Sex skoltyper

- Den idéstyrda
- planstyrda
- modellstyrda
- problemstyrda
- professionsstyrda
- arbetslagsstyrda skolan

GÖTEBORGS UNIVERSITET



Dessa idéer var den idéstyrda, planstyrda, modellstyrda, problemstyrda, professionsstyrda och arbetslagsstyrda skolan.

På den idéstyrda skolan tänkte lärarna och rektorn att förbättringsprocesserna främjades av ett fritt flöde av idéer och det var viktigt att lärare fick omsätta de utvecklingsidéer de hade. Den planstyrda skolan dominerades av tron på noggranna planeringar för förbättring, helst över flera år. Den modellstyrda av en bestämd pedagogisk modell, den problemstyrda av förmågan att ge sig i kast med ofta konfliktfyllda problem, den professionsstyrda av att låta varje lärare styra på egen hand, och den arbetslagsstyrda av att låta drivkraften utgå från teamet.

Jag har ofta fått frågor om vilken typ som är bäst med det retoriska anslaget – det är väl den arbetslagsstyrda! Jag tänker att det visar på att typerna representerar eftertraktade värden, ideal som vi tror är de bästa. Men minns att skolor är öppna, sociala och komplexa system. Dessa sex innehåll om förbättringsarbete utgör förenklade slutsatser om vad lärare och skolledare på skolor menar att man bör fokusera på och som stämmer överens med skolornas historia om hur man brukar göra och vad lärarna känner sig hemma med, vad de kan identifiera sig med. Denna förenkling och identifiering kan vara en stark kraft en stund, men inte för alltid i den föränderliga värld som skolor befinner sig i. Då behöver man göra sig medveten om sin kultur för att kunna se utöver den och ta in nya idéer.

Kunskapsbasen

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

Blossing, U., & Ekholm, M. (2008). A Central School Reform Programme in Sweden and the Local Response: Taking the Long Term View Works. *Urban Education*, 43 (6), 624-652.
<https://doi.org/10.1177/0042085907311828> .

Blossing, U., & Ertesvåg, S. K. (2011). *An individual learning belief and its impact on schools' improvementwork – An Individual versus a Social Learning Perspective*. *Education Inquiry*, 2 (1), 153-171.
doi:10.3402/edui.v2i1.21970

Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18 (3-4), 153-174.

Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tønder, A. (2015). *Local Drivers for Improvement Capacity. Six types of School Organisations*. Dordrecht: Springer.

Blossing, U., & Liljenberg, M. (2018). *Partssamarbete med aktionsforskning för att förbättra skolledares ledarhandlingar [Elektronisk resurs]* <http://hdl.handle.net/2077/56145>

Blossing, U. (2022). The Hierarchist Way of School Development in Sweden. In C. Brown & J. R. Malin (Eds.), *The Emerald Handbook of Evidence -Informed Practice in Education* (pp. 97-106). Emerald Publishing Limited.
<https://doi.org/10.1108/978-1-80043-141-620221015>

GÖTEBORGS UNIVERSITET

I *Partssamarbete med aktionsforskning för att förbättra skolledares ledarhandlingar 2018* kunde jag och Mette Liljenberg konstatera vid en kartläggning av en kommuns samtliga skolor och förskolor att just den arbetslagsstyrda skoltypen var den vanligaste, men där fanns också den planstyrda, den professionstyrda och den modellstyrda. Ibland kunde de olika typerna härledas historisk i skolorna som lager på en lök. De hade varit dominerande i andra tider, men fanns ännu kvar som en rest. Den arbetslagsstyrda var ändå dominerande och idealiserandet av den var i många fall tydlig.

Det är viktigt för skolor att vara medveten om vilket mening eller värde de försöker omsätta i organiseringen av sitt förbättringsarbete, och vilka värden som har funnits historiskt så att värdena inte motverkar varandra. Vilket värde som är det optimala kan endast gälla mot bakgrund av den lokala organisationens aktuella läge och som sagt för en tid framåt.

Infrastrukturmodellen – hur fungerar den?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1. Grupperingssystem | • Den ger rik och giltig information |
| 2. Möteshanteringssystem | • Fast struktur och starkt engagemang |
| 3. Målhanteringssystem | • Ger praktisk vägledning för förbättring |
| 4. Kommunikationssystem | • Grupperingssystemet i relation till övriga system? |
| 5. Beslutssystem | • Norm-systemet? |
| 6. Makt- och ansvarsfördelningssystem | • Resurshanteringsystem? |
| 7. Normsystem | |
| 8. Belöningsystem | |
| 9. Granskningsystem | |

Jag går tillbaka till infrastrukturmodellen och reflekterar om hur den fungerar?

Jag konstaterar först att den ger rik och giltig information om skolor som sociala system. Genom att samla data från de olika delsystemen får man syn på en skolas lokala organisation och dess förbättringskapacitet. Generellt verkar en fast infrastruktur med ett starkt engagemang svara för en funktionell förbättringskapacitet. Eller uttryckt på ett annat vis: Lokala skolorganisationer där lärare, rektor och elever känner till och engagerar sig arbetsgrupper för att nå målen, hantera förändringar, planera och genomföra förbättringar, uppmärksamma utfallet samt signalera till andra system när det inte fungerar, där går det rätt så bra!

Den rikliga information som infrastrukturmodellen ger visar också hur kraftigt lokala skolorganisationer kan variera i fasthet och engagemang, vilket påverkar såväl elevers som lärares lärande och utveckling. Här ger modellen praktiskt vägledning för var och hur förbättringar kan sättas in, exempelvis genom att se över vilka arbetsgrupper man har på skolan och hur de fungerar.

Det finns dock några delsystem jag har frågetecken kring. Jag funderar på grupperingssystemet i förhållande till övriga system. Jag upplever grupperingssystemet som det mest påtagliga. När man ska börja kartläggningen är det enklast att börja med vilka grupper som finns. Övriga delsystem är mer förtäckta, de är inte lika lätta att direkt få syn på. Man skulle kunna säga att grupperingssystemet är biologisk-socialt, medan övriga är funktionella-kulturella. Kanske kan man tänka sig att grupperingssystemet ligger i basen på en pyramid och övriga system lagras ovanpå som producerade av det biologiskt-sociala systemet. Det skulle också i stort stämma med hur verksamhetsteori har illustrerat det i det triangelformade verksamhetssystemet, för er som känner till det.

Genom att förstå det på det sättet skulle man också få en möjlig förklaring till varför det är så svårt att få till undervisningsutveckling och förbättrat lärande för eleverna trots

lärarnas många gånger förbättrade arbete i grupper. Det sociala systemets kvalitet beror av att samtliga medlemmar i det är engagerade med varandra i arbetet, men så är det inte för eleverna. De ingår inte som delar eller grupper i skolans infrastruktur där de är delaktiga i arbetet att fullgöra uppdraget. Eleverna är medlemmar. De går varje dag i 15 år till sin skola, dock byter de skolhus några gånger. I grundskolan finns de likväl för det mesta kvar inom samma enhet, i skolhus på samma område. Men de betraktas inte som deltagare i den lokala skolorganisation utan mer som kunder eller patienter, som bara är där för en stund för att införskaffa kunskap eller för att kureras till att bli lärande individer. Det här betyder att från den största delen biologiskt sociala enheter i systemet får inte skolor någon återkoppling i det dagliga arbetsumgänget om hur det fungerar. Eleverna har inkapslats i ett eget system som har mycket lite utbyte med det system som lärarna tillhör, och då blir det svårt att få till undervisningsutveckling.

Och hur ska man egentligen förstå normsystemet? Det står för den samlade historiska erfarenhet av hur man gör på skolan och på vilket sätt man använder andra i det praktiska arbetet. Det är mer osynlig och mer genomgripande än de andra systemen. Kanske skulle man i stället kalla det för det kulturella arv systemet och i en illustration låta det ligga som en skugga bakom hela infrastrukturen?

Vilken skillnad skulle det göra? Ja då blir det avgörande att förstå det kulturella arv som den lokala organisationen vilar på, för arvet kommer att utgöra en bakgrund eller ritning för hur infrastrukturen kommer att byggas och fungera. Det blir viktigt att kartlägga den lokala organisationens historia under låt säga en tioårsperiod, kanske längre, för att förstå vilka vanor som har utvecklats och hur manifest den erfarenheten är. I förhållande till den lokala skolorganisationens historia blir det också viktigt att ta ut riktningen för den framtida erfarenheten, att ge röst åt det sociala systemets erfarenhet i det dagliga arbetsumgänget.


Och sen har vi materiella resurser som exempelvis ekonomi och lokaler. Det traditionella sättet att se på materiella och ekonomiska resurser i organisationsforskning är att de utgör en yttre ram – en förutsättning för de sociala processerna snarare än en aktiv del av dem. Men jag har sett exempel på hur ekonomi mycket påtagligt griper in i det dagliga arbetsumgänget. Finns det andra sätt att förstå det materiella än som yttre ramar?

I aktör-nätverksteorin skiljer man inte strikt mellan sociala aktörer som människor, och det som uppstår av människors interaktioner, såsom exempelvis normsystem. De ses båda som aktörer. Det materiella som skolbyggnader och teknologi förstås också som aktörer. En skolbyggnad påverkar exempelvis hur kommunikation och möten sker. En viss typ av teknik, exempelvis digitala plattformar, skapar specifika former av beslutsfattande. I aktör-nätverksteorin är alla och allt aktörer. Och då kan det inte finnas någon infrastruktur utan endast ett nätverk där aktörerna samverkar och omformar varandra samt den verklighet de tillsammans skapar.

Vilken skillnad skulle detta sätt att förstå det på göra? Ja, då kanske det skulle bli tydligt att de materiella och ekonomiska resurserna spelar större roll än vi tror, att det kanske är omöjligt att göra eleverna helt delaktiga i den lokala organisationen för att de är för

många på för liten yta; och att det inte är möjligt att få till den dynamik i det öppna sociala systemet som skulle behövas för att göra nödvändig respons och information tillgänglig inför förbättringsarbete, därför att det skulle kosta för mycket att ge lärarna tid till ett sådant omfattande kollegialt arbete. Det materiella är således kraftfulla aktörer som bestämt formar interaktionen i nätverket. Det kanske då skulle komma att handla mer om vad för slags skolsystem vi vill ha och är beredda att betala för, på en politisk nivå, i stället för att som nu handla om skolors bristande måluppnående och ineffektiva lärararbete på lokal nivå.

Ja, infrastrukturmodellen är inte huggen i sten. Den kan absolut undersökas vidare.



Skollag och läroplan

- Det pedagogiska arbetet ska ledas och samordnas av en rektor
- Rektorn beslutar om sin enhets inre organisation...
- SKA – planera o följa upp, analysera orsaker till resultat, insatser för att utveckla utbildningen
- Professionsprogram (25-09-01)
- Rektorns ansvar
 - Arbetsformer för elevinflytande
 - Elevhälsan
 - Skola och hem
 - Ämnesövergripande områden
 - Samverkan och samarbete med övriga närliggande skolformer
 - Arbetslivet
 - Internationella kontakter

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Nu tar vi en blick på det juridiska perspektivet. Vad fastslår skollagen och läroplanen när det gäller styrning och ledning av skolverksamheten? Finns det något där som uppmärksammar skolor som sociala system?

De första fyra punkterna i bilden har jag sammanfattat från skollagen, och punkterna med rektorns ansvar är hämtade från läroplanen. Ja, det står ju inte uttryckligen om skolor som sociala system eller skolkulturer, men ord som samordna och samverka, uttryck som att besluta om sin inre organisation, planera och följa upp, tänker jag visar på aktiviteter som handlar om att ta tillvara och koordinera information från olika delar i det sociala systemet. I punkterna från läroplanen blir det tydligt att en viktig aktivitet också är att samverka eller anpassa sig mot de sociala system som ligger utanför den lokala skolorganisationen såsom hemmet, andra skolformer eller lokala organisationer, arbetslivet och internationella organ.

Jag tänker således att man här kan spåra en beskrivning av skolor som sociala system. Det är dock inte tydligt framskrivet att syftet är att inhämta information och sammanjämka verksamheterna. Min förhoppning är att det professionsprogram som nu står inskrivet i skollagen att gälla från september i år ska behandla skolors olikheter som sociala system, och framför allt vad det betyder när meningen eller värdet i olika kulturer eller lokala organisationer skiljer sig från varandra.

Kommittédirektiv Dir. 2024:48

- Bättre förutsättningar för rektorerna inom skolväsendet
 - föreslå hur rektorers förutsättningar för sitt uppdrag kan förbättras, t.ex. när det gäller rektorsområdenas storlek och hur omsättningen av rektorer kan minska,
 - föreslå åtgärder för att minska rektorers administrativa börda och andra uppgifter som tar tid från det pedagogiska ledarskapet,
 - analysera och vid behov föreslå vilka särskilda behörighetskrav som ska ställas på den som anställs som rektor,
 - lämna förslag som syftar till att skickliga rektorer ska söka sig till och stanna kvar längre på förskolor och skolor med stora utmaningar,

”Huvudmän bör arbeta strategiskt för att ge rektorer stöd i organisations- och ledningsfrågor. De behöver även ha ett helhetsperspektiv och se till att inte ålägga rektorer arbetsuppgifter som tar allt för mycket tid från kärnuppdraget, dvs. att leda och samordna det pedagogiska arbetet.”

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Det ligger många kommittédirektiv på bordet om förändringsförslag av de juridiska reglerna för skolor. Några av utredningarna har också hunnit med att presentera sina förslag. Vi ska se närmare på direktiv 2024:48 om Bättre förutsättningar för rektorerna inom skolväsendet. Vad kan vi spåra här när det gäller kunskapen om skolor som sociala system?

Ni kan ögna igenom några av direktiven till utredningen i bilden.

Liksom tidigare menar jag att det inte tydligt går att urskilja några tydliga skrivningar om skolor som sociala system, likväl är förslagen bra för att rektorer i högre grad ska kunna ta hänsyn till den lokala organisationens utmärkande egenskaper.

Jag ska klicka fram ett textavsnitt från direktivet.

Här kan vi läsa:

Huvudmän bör arbeta strategiskt för att ge rektorer stöd i organisations- och ledningsfrågor. De behöver även ha ett helhetsperspektiv och se till att inte ålägga rektorer arbetsuppgifter som tar allt för mycket tid från kärnuppdraget, dvs. att leda och samordna det pedagogiska arbetet.

Huvudmannen får stor betydelse. Vad ett helhetsperspektiv betyder är oklart. Det verkar betyda att huvudmannen ska se helheten av alla uppgifter och se till att merparten av uppgifterna handlar om kärnuppdraget. Jag tänker att ett helhetsperspektiv också handlar om att se i vilken helhet, i vilket större system den lokala skolorganisationen befinner sig i. Huvudmannen, som ett system ovan de lokala organisationerna skulle kunna samla information om hur de skiljer sig åt. Jag menar att det är en kunskap som huvudmannen behöver besitta, att kartlägga och sammanställa beskrivningar av de lokala skolorganisationerna så deras kulturer och arbetsumgänge blir synliga för gemensam utveckling.

SOU 2025:19 Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande.

- Att definitionen av undervisning också ändras så att förmedling och förankring av kunskaper och värden framgår samt att det tydliggörs att undervisningen bestäms och leds av lärarna.
- Att kursplanerna ska lyfta fram grundläggande kunskaper och färdigheter som är specifika för olika ämnen samt att inslagen av analys och resonemang och av skrivningar som leder till individuellt arbete ska minska.
- Kursplanernas nivå ska anpassas till barns kognitiva utveckling och olika elevgruppers kognitiva förutsättningar
- Undervisningsstrategier
Undervisningsstrategierna ska gälla för respektive stadium och i förekommande fall årskurs. De ska vara ämnesspecifika och formuleras i löpande text. Strategierna ger vägledning om hur lärarna ska gå till väga i planeringen och genomförandet av undervisningen.

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Det finns ju andra direktiv och utredningar som inte direkt talar om ledning och samordning av verksamheten, men som ger anledning att fundera på den kunskapssyn som nu föreslås ligga till grund för utbildningssystemet, och huruvida den samgår med skolor som sociala system. På bilden har jag uppmärksammat fyra punkter i SOU 2025:19 Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande. Jag kommenterar dem i tur och ordning.

Man föreslår att definitionen av undervisning ändras så att förmedling och förankring av kunskaper och värden framgår. Tidigare stod det att elever ska inhämta kunskap, det vill man således ändra till att kunskaper ska förmedlas. Argumentet är att ”inhämta” har lett till att elevens eget individuella arbete har kommit att betonas, därför vill man ha förmedling i stället. Hur det skulle bli mindre individuellt förstår jag inte. Tänker man att om läraren talar till hela klassen så är det kollektivt? Nej, det är fortfarande individuellt och med en lägre aktivitetsgrad hos eleven än vid inhämtning skulle jag säga.

Vidare kan man läsa ”att kursplanerna ska lyfta fram grundläggande kunskaper och färdigheter som är specifika för olika ämnen samt att inslagen av analys och resonemang och av skrivningar som leder till individuellt arbete ska minska.” Den första

delen kan väl vara ok, men att inslagen av analys och resonemang ska minska... och att det är en skrivning som leder till individuellt arbete.

I dag mer än nånsin behöver elever lära sig kritisk analys och att föra granskande och kritiska resonemang. Det borde betonas mer i läroplanen. Att kritiskt analysera och resonera är en social aktivitet, det är något man gör tillsammans för att upptäcka olika perspektiv och värden. Att eleverna fick öva på analys och resonera för sig själva, *individuellt*, berodde inte på att de förmågorna i sig kräver det utan på att skolornas undervisningssystem till övervägande del präglas av en individuell och kognitiv lärandetro.

Vidare kan vi läsa att "Kursplanernas nivå ska anpassas till barns kognitiva utveckling och olika elevgruppers kognitiva förutsättningar." Ja, jo, men barns kognitiva utveckling är beroende av den sociala kultur de har växte upp i och befinner sig i. Vi ingår alltid i ett system, en kultur som formar oss. Och vad menas med olika elevgruppers kognitiva utveckling?

Och så slutligen frågan om undervisningsstrategier i läroplanen. Varför? Det finns ju hur mycket litteratur som helst om det. Varför ska det föreskrivas centralt av staten? Hur blir det då med lärarnas professionalitet? Dessutom kan det inte finnas en strategi som är den bästa i alla situationer, och hur det implementeras beror på kvaliteterna i det sociala system som den lokala skolorganisationen utgör.

Grupp- och individperspektivet

Grupp	Individ
<ul style="list-style-type: none">• Blossing, U. (2022). The Hierarchist Way of School Development in Sweden. In C. Brown & J. R. Malin (Eds.), <i>The Emerald Handbook of Evidence-Informed Practice in Education</i> (pp. 97-106). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-80043-141-620221015• Hierarkiskt system i Sverige• De lokala skolorganisationerna blir osynliga• Anpassat stöd till skolor uteblir...• ...och systemet utvecklas ej	<ul style="list-style-type: none">• Om huvudmän och skolor inte får anpassat stöd...• ...och kravet att inordna sig i det hierarkiska systemet kvarstår...• ...då blir det svårare för skollärdare och lärare att utvecklas• ...systemet kommer att hållas på plats• ...lärarprofessionen får svårt att utvecklas• ...men framför allt kommer elevernas lärande i ett kritiskt och demokratiskt perspektiv att försvåras

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Då har jag gått igenom det professionella perspektivet, det vill säga kunskapsbasen och det juridiska perspektivet i Bransons modell för etiskt beslutsfattande. Jag har grupp- och individperspektivet kvar. När det gäller grupperspektivet vill jag reflektera över lokala skolor som grupp i relation till det centralstyrda och statliga perspektivet på

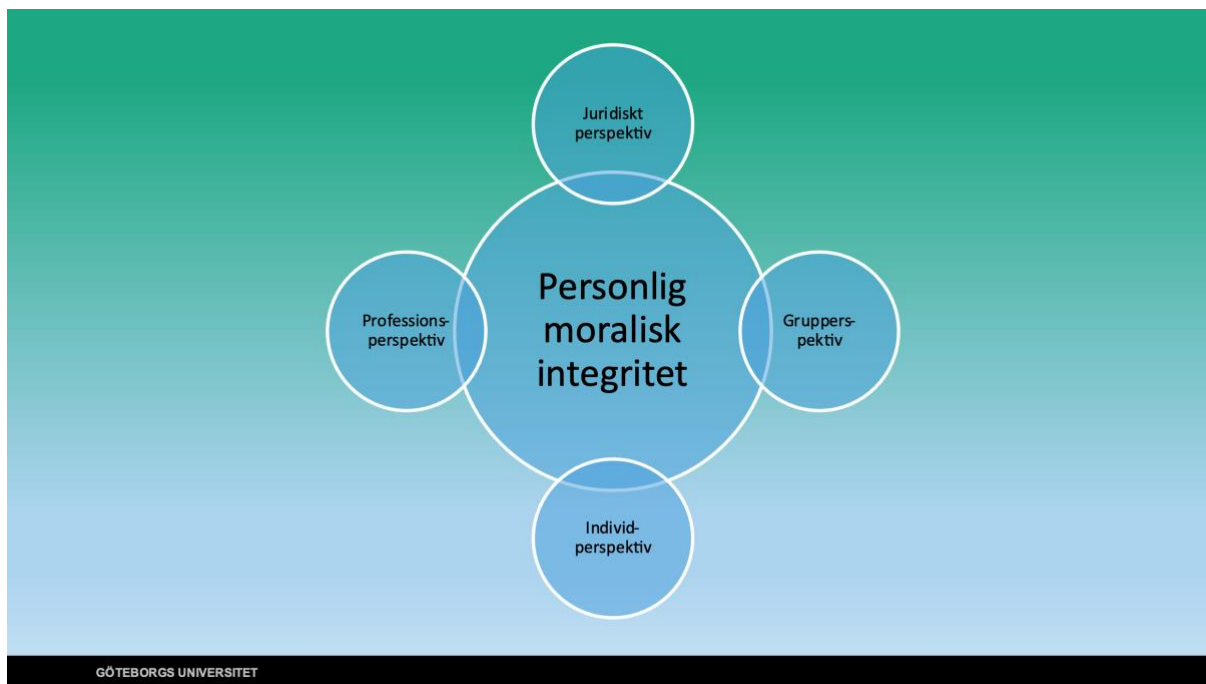
skolutveckling. Hur ser relationen mellan staten och de lokala skolorna ut utifrån den kunskap jag har redovisat om skolor som öppna, dynamiska och sociala system? Och vad blir konsekvenserna?

Låt mig börja med att berätta om en studie jag fick möjlighet att vara med i för att beskriva den svenska situationen jämfört med 22 andra länder runt vår glob, *The Hierarchist Way of School Development in Sweden*. Den handlade om att bedöma ländernas skolsystem för att se på vilket sätt de stödjer de lokala skolornas förmåga att genomföra en undervisning på vetenskaplig grund. Vi fick till uppgift att bedöma graden av social reglering och graden av social sammanhållning i vårt eget land. Jag bedömde att graden av reglering är hög i Sverige. Vi hade en kort period av avreglering och ökat lokalt ansvarstagande, men därefter har det skett en återreglering om än på ett annat sätt än tidigare. Jag bedömde också att sammanhållningen är hög, det vill säga de institutioner, normer och nätverk som binder samman samhället. Denna bedömning gör jag trots den ökade skolsegregeringen. Jag tänker att det verkar finns en tydlig sammanhållning om en stark statlig styrning och ledning av skolan. Olika regeringar har lite olika idéer om lärarutbildning, rektors uppdrag, betygssystemet etc. men det är inget som i grunden ändrar ansvars- och maktförhållanden. Eller? Ja, det är inte helt lätt att bedöma situationen när det gäller sammanhållningen. Jag ser fram emot att få höra era synpunkter vid samtal- och frågestunden.

Min bedömning leder till slutsatsen att vi har ett hierarkiskt system i Sverige, som då ungefär betyder att vi alla samarbetar med en sammanhållande anda, att vi noga lyssnar på Skolverket och Skolinspektionen och försöker omsätta de regleringar som staten föreskriver. På ett sätt kan jag tänka att det är bra, att vi följer de regler som den demokratiskt tillsatta regeringen beslutar. På ett annat sätt menar jag att i det hierarkiska systemet med staten i toppen och en stark norm om hur skolan ska se ut och hur undervisning och lärande ska göras, så blir de lokala skolorna osynliga. De blir svårt att från statens sida anpassa stödet till alla de lokala skolhuvudmännen och de lokala skolorna. Risken är att den starka regleringen och sammanhållningen håller skolsystemet i ett järngrepp som gör det alltmer fastlåst och oemottagligt för den återkoppling som kommer från underliggande system. Och i så fall kommer inte systemet och skolor att utvecklas trots att det övriga samhället och världen förändras i snabb takt.

Vad betyder detta för individerna, för rektorer, lärare, men framför allt för barnen och eleverna?

Om inte huvumän och skolor får ett anpassat stöd och kravet att inordna sig i det hierarkiska systemet kvarstår – ja då blir det svårare att göra nytt, då blir det svårare för rektorer och lärare att utvecklas så att undervisningen förbättras. Framför allt kommer det att leda till att elevernas lärande i ett kritiskt och demokratiskt perspektiv kommer att försvåras,



Nu är det dags att börja runda och av och sammanfatta med hjälp av modellen för etiskt beslutsfattande.

När det gäller det professionella perspektivet, kunskapsbasen, konstaterar jag att skolor utgör komplexa, dynamiska och öppna sociala system. Skolsystemen framträder som lokala organisationer, närmst som kroppar och organismer i samspel med andra skolor och system som exempelvis elever, systematiskt kvalitetsarbete, skolförvaltning, skolinspektion etcetera. Kvaliteten på den lokala skolorganisationen, förbättringskapaciteten, avgör det lokala utfallet av reformimplementeringar och förbättringsarbete. En viktig uppgift för rektorer och ledare är därför att kartlägga den lokala skolorganisationen för att vid förbättringsarbete rikta aktioner mot såväl den organisatoriska kapaciteten som undervisningen.

Den grundläggande kvalitetsprincipen, eller hälsoprincipen, för den lokala organisationen handlar om att skapa och underhålla det sociala arbetsumgänget. För det krävs en tydlig och fast infrastruktur som optimerar möjligheten till arbetsumgänge. Det behövs också en stark kommunikation, det vill säga samtal om arbetet och uppmärksamhet på återkoppling såväl i det direkta mötet med andra, som inifrån systemet och från andra externa system. Den rika kommunikationen handlar om att få till en optimal anpassning av den lokala organisationen till lokala behov och förutsättningar samt externa krav. Dock, är det viktigt att påminna om att den lokala skolan med dess medlemmar inte förlorar meningen med arbetet, att de frågar sig vad uppdraget är och vilken skillnad de vill göra med arbetet på sin skola.

När det gäller det juridiska perspektivet konstaterar jag att det finns skrivningar när det gäller rektors ansvar som pekar mot en förståelse av skolor som sociala och öppna system. Det gäller skrivningarna om vikten av inre organisering samt samarbete och samverkan såväl inåt systemet som utåt. Skrivningarna behöver dock fyllas med fler

dimensioner och innehåll. Det kan vara en uppgift för masterutbildningar i utbildningsledarskap, rektorsutbildning samt det kommande professionsprogrammet.

När det gäller förslaget till ny läroplan verkar det där inte finnas många öppningar för att förstå skolor, undervisning och lärande som öppna system. Snarare verkar man här gå tillbaka till att förstå undervisning och lärande som något slutet och mekanistiskt som sker i systemet eleven. Mellan de två viktigaste systemen, det vill säga eleven och läraren, vill man inte ha en stark kommunikation med uppmärksamhet på återkoppling utan man satsar på förmedling från läraren till eleven. Analys och resonering, som är ett annat sätt att uttrycka rik social kommunikation med fokus på återkoppling anses för svårt, så det vill man inte ha.

Kritisk analys och resonering är ett grundläggande förhållningssätt i lärande och bildning. Det är kärnan i ett socialt och demokratiskt arbetsområde. Det kan vara svårt, men det betyder inte att vi kan ge upp det. Det ska barn och elever möta från dag ett i skolan tillsammans med lärarna. Det ska inte bedömas och betygsättas, men det ska uppmuntras och övas på, rikligt! Att det nu föreslås skrivas bort i läroplanen, att kunskap ska förmedlas, och att inte ens lärare ska förhålla sig kritiska till olika undervisningsstrategier utan förmedlas dem centralt av staten är häpnadsväckande.

När det gäller grupp och individperspektivet tänker jag att skrivningarna om den nya läroplanen kan vara ett resultat av vår relation till överstatliga organisationer som exempelvis OECD där den svenska regeringen inte verkar slå vakt om eller uppmärksamma vår nordiska demokratiska anda utan mekanistiskt tar till sig förmedlingen uppifrån att stärka kunskapsresultaten, vilket ju inte är fel i sig, men det finns fler delar att stärka och det går att göra samtidigt.

På samma sätt som man upplever att OECD förmedlar, så vill man i läroplanen förmedla till lärarna vad och hur de ska göra, för att också lärarna till sist ska förmedla till eleverna. Det låter helt klart som det hierarkiska systemet kommer att förstärkas ytterligare. Och frågan är om det kommer att finnas en social sammanhållning kring det, eller om det ens är önskvärt? För vad får vi för elever som i femton år har blivit förmedlade i skolan, som har lärt sig att i en våra viktigast samhällsinstitutioner så är det bara den ena partens röst som räknas?

Vad betyder då detta för min personligt moraliska integritet?

Vad blir konsekvenserna och vilken skillnad vill jag göra?

För det första tycker jag att forskningen om skolor som sociala system är spännande. Det finns mycket att lära här, forskning att granska, och fenomen att forska vidare på. Den spränger min världsbild, min verklighetsuppfattning. Forskningen pekar på att kunskap och kompetens på något sätt verkar spridd i systemet och att den inte endast är lokaliserad till mänskliga individer.

Det komplexa som jag tycker är spännande kanske andra upplever skrämmande, så skrämmande att man sluter sig för att hitta fast mark. Och då blir ett kognitivt perspektiv som det bästa och evidensbaserade svaret. Undervisningsmodeller baserad på kognitiv

kunskap kan säkert fungera i vissa situationer, men de kan aldrig utgöra hela metodrepertoaren. Då får vi ett slutet system.

Den utveckling vi ser nu, menar jag ger anledning till att höja sin röst. Om vi går vidare i en riktning mot ett slutet och mekanistiskt system finns risken att det splittras inifrån av elever och ungdomar som inte uppnår målen, som inte utbildar sig för det samhället behöver, som inte inordnar sig i skolvardagen utan protesterar och blir placerade i särskilda grupper, som blir sönderstressade och förlorar meningen och lusten med skola och utbildning. Och än värre, som inte upplever att det lönar sig att engagera sig i samhället, att säga vad man tycker, men också lyssna på andra och delta i den komplexa, lite långsamma processen att anpassa sig till varandra för ett liv tillsammans.

Jag hoppas att vi inte behöver invänta den här splittringen, som vi i dag ser tecken på, utan att vi kan föregripa den och göra en bättre skolan innan dess.

Tack för att ni har lyssnat!