

# Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess

ULF BLOSSING

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik  
Göteborgs universitet

Artikeln syftar till att beskriva implementeringsprocessen av förändringsagenter i kommuner och skolorganisationer samt att relatera det till förändringsagenternas funktioner och roller. Undersökningen bedrevs som ett aktionsforskningsprojekt mellan tre kommuner. 17 skolor deltog med totalt 36 förändringsagenter. Primära data utgjordes av förändringsagenternas loggböcker och intervjuer med skolledare. Metodiskt användes en begreppsapparat hämtad från organisationsutveckling. 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.

## INTRODUKTION

Skolor organiserar sitt inre och särskilt ledarskapet på olika sätt, vilket påverkar elevernas lärande. Harris (2001) konstaterar i sin sammanställning av forskningen kring framgångsrika skolor att de är strukturellt, symboliskt och kulturellt tätare kopplade än mindre framgångsrika skolor. Creemers, Scheerens och Reynolds (2000) menar i sin genomgång av skoleffektivitetsforskningen att skolfaktorer för elevers måluppnående samverkar på ett sätt så att det uppstår sammanhang, samband och hållbarhet i lärares och ledares arbete. Det stämmer överens med skolförbättringsforskningens resultat konstaterar de själva och hänvisar till Rosenholtz (1989) och Fullans (1991) beskrivningar av den professionella och samarbetande skolkulturen. Hur den inre organiseringen av arbetet ska lösas blir således en viktig fråga för rektor. Det gäller särskilt för svenska rektorer, kan

man argumentera för, då en jämförelse mellan rektorer i 22 länder visar att de har ett betydande lokalt ansvar (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Det lokala ansvaret handlar om sådant som exempelvis beslutsfattande, budget, anställning av pedagogisk personal samt lönesättning. Dessutom lyfts i den beskrivande och jämförande rapporten från OECD, att Sverige är ett av de få länder där det är ett särskilt krav att rektor ska utöva ett ledarskap. Det är i det här sammanhanget intressant att belysa de försök som pågår i svenska kommuner med förändringsagenter för att utveckla ledarskapet i skolor. Huvudmän liksom skolledare hoppas att lärare som tar på sig ledarskapsrollen som förändringsagent ska komma nära klassrumspraktiken och kraftfullt driva skolutveckling och därigenom höja elevernas måluppfyllelse.

Den här artikeln fokuserar interna förändringsagenters funktioner och roller i tre svenska kommuner och deras skolor. I kommunerna benämns dessa förändringsagenter utvecklingspedagoger, lärledare och processledare. En sådan förändringsagents roll kan på ett generellt sätt beskrivas vara att fungera som en pedagogisk ledare med uppgiften att stimulera och driva på skolornas förbättringsprocesser för att höja elevernas måluppfyllelse, som dessa är definierade i organisationsutvecklingslitteraturen (Warner Burke, 2008; Schmuck, 1971; Schmuck, Murray, Smith, Schwartz, & Runkel, 1975; Schmuck & Runkel, 1994). Den treåriga undersökningen började i januari 2009 som ett aktionsforskningsprojekt mellan ett universitet och tre kommuner. Projektet initierades av två utvecklingsledare från en av kommunerna, vilka hade infört en utvecklingsorganisation i sin kommun.

Artikeln syftar således till att beskriva implementeringsprocessen, eller den lokala genomförandeprocessen, av förändringsagenter i kommuner och skolorganisationer samt att relatera det till förändringsagenternas funktioner och roller. Bakgrunden inleds med en redovisning av studier där lärare verkar som pedagogiska ledare i sina skolor. Det avsnittet avslutas med en redogörelse av den interna kontra den externa förändringsagenten, liksom relationen till rektor och ledningsgrupper med beslutsfunktioner. Därefter följer en beskrivning av de bärande begreppen i analysens två delar: 1. förändringsagenternas position i skolorganisationen med avseende på struktur och kommunikation samt 2. förändringsagenternas roller med avseende på drifts- eller utvecklingspositionering samt graden av mikro- kontra makroprocesser. Analyserna tar huvudsakligen sin utgångspunkt i organisationsutvecklingsteori.

## BAKGRUND

Relationen mellan förändringsagentens ledarskap och skolorganisationen och särskilt organisationens utvecklingsdelar, till skillnad från dess driftsdelar, är central (Björn, Ekman Philips & Svensson, 2002). Ett sådant ledarskap har undersökts i termer av 'teacher leadership' (Muijs & Harris, 2003; York-Barr &

Duke, 2004), förändringsagenter (Schmuck & Runkel, 1994; Wikeley, Stoll, Murillo, & De Jong, 2005), och förändringsfrämjare (Hall & Hord, 1986, 2011; Hall, Zigarmi, & Hord, 1978). Kunskapen från det här forskningsområdet visar att en förändringsagents ledarskap är ett mångfasetterat uppdrag med många uppgifter. Levinsson (2011) frågar sig om förväntningarna på utvecklingsledare i Sverige, som kan förstås som förändringsagenter, är realistiska. Han menar att det finns förväntningar på att de ska fungera som experter, som informerar lärare om vad som är den bästa praktiken, men samtidigt att de ska verka som handledare för lärarna. Levinsson ifrågasätter hur utvecklingsledare ska utveckla den vida och omfattande kompetens som behövs för att uppfylla förväntningarna på dem.

Day och Harris (2003) beskriver 'teacher leaders' genom att urskilja fyra funktioner i deras ledarskap. Det handlar för det första om att konkretisera principerna för skolförbättring så att arbetet "när" klassrummet. Det kan exempelvis ske genom aktionsforskning och/eller klassrumsobservationer. För det andra om att involvera lärarna, så att de utvecklar ett ägarskap. För det tredje om att agera som experter och kritiska rådgivare och slutligen främja utvecklingen av tillitsfulla relationer mellan lärarna. Lieberman, Saxl och Miles (2000) talar inte om funktioner, utan om vilka kompetenser 'teacher leaders' behöver. De talar bland annat om en kompetens att i organisationen kunna kartlägga, organisera och hantera förbättringsprocesser. En vägledande princip för 'teacher leaders' är att deras arbete ska främja skolans utveckling till professionella lärande gemenskaper (Ash & Persall, 2000; Edwards Groves & Rönnerman, 2012; Katzenmayer & Moller, 2001; Lieberman m fl, 2000; Little, 2000).

När det gäller relationen till organisationen betonar Muijjs och Harris (2003) att 'teacher leaders' är beroende av en samarbetande kultur för att kunna utvecklas. En skolkultur som signalerar att alla ska ha samma uppgifter och befinna sig på samma statusnivå gör det svårt för 'teacher leaders' att utvecklas. En alltför byråkratisk och toppstyrd organisation kan också verka begränsande. Muijjs och Harris (2003) har sammanställt forskning om vad som är nödvändigt för att utveckla 'teacher leaders' och konstaterar att det behövs tid för diskussion, kontinuerlig fortbildning, nätverkssamarbete med andra 'teacher leaders' samt någon form av kompensation för arbetet.

Förändringsagenterna i den här undersökningen är interna. De har för det mesta en bakgrund som lärare eller förskollärare vid skolan. Den nya förändringsagentrollen kombineras med lärarrollen, där agentrollen utgör en mindre del av tjänsten. Inom organisationsutveckling, eller OU, uppfattades förändringsagenten ursprungligen som extern, men har på senare tid också uppmärksammas som en intern roll. Betydelsen av interna förändringsagenter har studerats av bland andra Balchin, Randall och Turner (2006), som menar att dessa har bättre möjligheter att skapa deltagande i förbättringsprocesser, eftersom de känner till skolans inre behov. Det har också visats för svenska för-

hållanden av Olin (2009). Den inre förändringsagenten har också synliggjorts i forskning som mer allmänt studerar förbättringsprocesser. Stein och Coburn (2008) fann i sin undersökning av reformimplementering i två skoldistrikt i USA att förändringsagenter hade avgörande betydelse i ett av distrikten när det gällde att omsätta nya idéer till klassrumspraktiken.

Flera undersökningar påpekar att framgångsrika förändringsagenter är beroende av relationen till ledarna och cheferna i organisationen (Dennis, 2004; Stein & Coburn, 2008). Warner Burke (2008) menar att kvaliteten i relationen blir en konsekvens av var i organisationsstrukturen förändringsagenten är placerad. Många förändringsagenters huvudsakliga uppgift är att hantera och koordinera individer och grupper och de behöver ha tillträde till skilda organisationsnivåer och maktcentra för att kunna åstadkomma detta. Warner Burke (2004) undersöker ett antal skilda organisationsmodeller där förändringsagentens position varierar i förhållande till HR-avdelningen i organisationen liksom organisationen i helhet. Han sluter sig till att förändringsagenten kan tjäna organisationen bäst om de är integrerade i organisationens strategiska planering. Warner Burke påpekar att förändringsagentens deltagande i organisationens beslutsfattande är ett framtida viktigt utvecklingsområde.

### **Struktur, kommunikation och processer**

I den här artikeln används OU som bas i analysen. Det ger ett övergripande strukturellt perspektiv på organisationer, men gör ändå det mer nära mänskliga samspelet och kommunikationen i organisationer synligt. OU utgår från systemteori och förstår organisationer metaforiskt som levande organismer. Miles (1965) gjorde tidigt bruk av denna metafor och föreslog en "hälsosam" organisationsmodell för att beskriva och förstå den lärande eller framgångsrika förändringsprocessen bland skollärare och lärare. OU förstår skolor som system av människor, enligt Schmuck (1995a, 1995b). Människorna i en organisation arbetar med olika uppgifter och de rör sig mellan olika system när de byter uppgifter. En viktig uppgift för en OU-ledare är att göra de skilda delsystemen effektiva, vilket huvudsakligen innebär att förbättra de interpersonella kompetenserna i organisationen.

Ekholm (1971, 1989) utvecklade den hälsosamma organisationsmodellen från Miles (1965) till en infrastrukturmodell bestående av åtta delsystem, som exempelvis grupperings- och kommunikationssystemet. De åtta systemen gör den levande organisationen, eller det sociala livet på skolan, synligt på en strukturell nivå. En tydlig struktur och en stark kommunikation indikerar ett socialt liv i den lokala skolorganisationen, där informations- och responsprocessen fungerar och säkrar anpassning till organisationens behov och samhälleliga krav. I den här artikeln har graden av tydlighet i strukturen och styrkan i kommunikationen kring förändringsagenternas funktioner bedömts för att beskriva agenternas posi-

tion i skolororganisationen. Grupperingssystemet och kommunikationssystemet framstår som särskilt betydelsefullt i det här sammanhanget, då de avgör vilka lärare i skolororganisationen som kommer att mötas i olika grupperingar och föra samtal. Det här sättet att förstå skolororganisationer och att använda begreppen struktur och kommunikation har tidigare använts av Ekholm, Fransson och Lander (1987) i en longitudinell studie av reformimplementering i 35 skolor mellan åren 1980 och 1985.

En hörnsten i OU-arbetet är den databaserade kartläggningen av organisationen som ligger till grund för en åtgärdsplanering, som sedan genomförs, följs upp och eventuellt ligger till grund för en ny kartläggning. Förändringsagentens uppgift blir att designa denna process, vad input-fasen ska bestå av och när den ska sättas i verket, när genomförandefasen kan påbörjas och vilka delarna i den ska vara, vad man kan förvänta sig att resultaten ska visa och hur det kan mätas och föras tillbaka till organisationen, med andra ord hur återkopplingen ska säkras. Schmuck och Runkel (1994) kallar detta makroprocesser, som i sin tur är uppbyggda av kortare mikroprocesser. Mikroprocesser kan exempelvis vara olika modeller för att skapa en effektiv kommunikation i arbetsgrupper, sätt att hantera intressekonflikter, beslutsprocesser och datainsamlingsmetoder. I artikeln har begreppen mikro- och makroprocess använts för att analysera förändringsagenternas funktioner i utvecklings- respektive driftsorganisationen (Björn, Ekman Philips & Svensson, 2002).

### Forskningsfrågor

Forskning visar att interna förändringsagenter ansvarar för en mängd uppgifter. Det är inte klart hur man ska förstå dessa uppgifter som funktioner på ett strukturellt plan, hur de relaterar till skolororganisationen och formas till roller. Följande frågor fokuseras i den här artikeln för att undersöka implementeringsprocessen av interna förändringsagenter och deras roller:

1. Hur organiseras strukturen och kommunikationen kring förändringsagenterna under implementeringsprocessen och vilken betydelse får det för positioneringen av dem?
2. Hur kan förändringsagenternas funktioner beskrivas och vilka roller framträder i skolororganisationerna?

### METOD

Undersökningen planerades som ett aktionsforskningsprojekt under tre år från 2009 till 2011, där skolornas förändringsagenter, skollära och projektledarna för aktionsforskningsprojektet har deltagit i framtagandet av forskningsfrågor, datainsamlingen och även analysen. När det gällde forskningsdelen designades

en fallstudie för att finna kvaliteter i skolorganisationen och förändringsagenternas arbete. Aktionsforskningsdesignen motiveras av att projektet initierades av de tre kommunerna. De önskade såväl ha en kritisk granskning som ett stöd i utvecklingsprocessen av förändringsagenter. För att åstadkomma detta planerades möten och konferenser där förändringsagenter och skolledare kunde delta och fortlöpande diskutera såväl forskningsresultat som utvecklingsförslag. Resultaten som presenteras i artikeln har kontinuerligt presenterats i tre delrapporter som varit föremål för samtal vid möten och konferenser. Dessa samtal har varit en del av det analysarbete som har utfallit i föreliggande resultatbeskrivning. I Carrs och Kemmis (1986) definition av aktionsforskning som teknisk, praktisk eller emancipatorisk kan den här undersökningen beskrivas som praktisk. Syftet, så som de deltagande skolorna formulerade det, handlade om att lösa praktiska problem och inte att tekniskt införa vissa modeller eller nå fram till en förståelse av lärarbetet som kunde verka emancipatoriskt.

I aktionsforskning genomförs vanligen inget traditionellt urval. Såväl skolchefer och skolledare från kommunerna, som jag själv som forskare, visade varandra ett intresse av att beforska området. En av kommunerna tog första kontakten och därefter kontaktades de två andra kommunerna, då de var kända av oss sedan tidigare. Se tabell 1 för en beskrivning av kommunerna.

Tabell 1. Deltagande kommuner.

Vejde	Skogsnäva	Hägg
13 000 invånare	64 000 invånare	10 000 invånare
Mindre kommun i industriregion.	Förortskommun till storstad.	Mindre kommun i skogsregion.

I kommunerna valdes ett antal förskolor, grundskolor och gymnasier som deltog i aktionsforskningsprojektet, se tabell 2.

Tabell 2. Antal skolor och förändringsagenter.

	Förskola	Grundskola	Gymnasium	Förändringsagenter
Vejde	1	3	1	17
Skogsnäva	2	2	2	9
Hägg	4	2	0*	10

\* Vald skola avslutade sitt deltagande efter ett år.

Den primära datainsamlingen utgjordes av förändringsagenternas och projektledarnas loggböcker och intervjuer med skolledarna. Förändringsagenterna uppmuntrades att skriva logg från möten, när positiva eller negativa känslor uppkom

i samband med deras arbete, när de lade märke till att de ”förstod sig på” sitt arbete som agenter – hur saker hängde ihop samt också när de fick idéer kring hur arbetet kunde planeras. Loggarna rapporterades varje månad på ett internt webbforum.

Skolledare, rektorer och skolchefer för varje deltagande skola intervjuades varje år, i genomsnitt sex personer per kommun. Intervjuerna genomfördes efter en frågeguide som fokuserade hur skolledarna såg på syftet med förändringsagenterna, deras praktiska arbete, vilket resultat de förväntade sig samt hur de såg på sin roll som skolledare i detta sammanhang. Anteckningar fördes under intervjuerna som också spelades in.

Fyra analyser genomfördes varav två redovisas i den här artikeln. Den första analysen motsvarar forskningsfråga ett om förändringsagentens position i den organisatoriska strukturen och kommunikationen kring den. Med position ska förstås förändringsagentens plats i organisationen såsom den faller ut genom en korsanalys av struktur och kommunikation. Med kommunikation ska förstås vad organisationsmedlemmarna talar med varandra om när det gäller förändringsagentens ansvar och uppgifter. Med grund i datainsamlingen har strukturen bedömts utefter dimensionerna tydlig – otydlig och kommunikationen utefter dimensionen stark – svag när det gäller syftet med förändringsagenterna. Bedömningsdimensionerna kan förstås i Ortons och Weicks (1990) termer fast och lös koppling i en organisation. Med fast koppling ska i det här fallet förstås att strukturen kring förändringsagenterna är densamma i alla delar av organisationen, liksom att kommunikationen om förändringsagenternas uppgifter utgår från några gemensamma utgångspunkter, utan att för den delen uppgå i konsensus till alla delar. En lös koppling betyder då att strukturen liksom kommunikationen kan variera beroende på om förändringsagenten befinner sig i exempelvis arbetslaget eller skolledargruppen. Bedömningen av förändringsagentens position, huruvida strukturen har varit tydlig eller otydlig, samt huruvida kommunikationen kring deras uppgifter har varit stark eller svag, har genomförts för åren 2009, 2010 och 2011, vilket också gett ett perspektiv över tid.

Den andra analysen motsvarar forskningsfråga två kring förändringsagentens funktioner och roller. Med utgångspunkt i förändringsagenternas loggar har deras arbetsprocesser bedömts utefter dimensionen mikro – makroprocesser och den organisatoriska positioneringen av dessa arbetsprocesser utefter dimensionen drifts – utvecklingsorganisation. På det här sättet kunde en matris konstrueras med fyra fält för att beskriva förändringsagenternas idealtypiska roller (Weber, 1977). De typiska rollerna bildar således de uppsättningar av funktioner som blir resultatet av förändringsagenternas position i organisationen och de förväntningar som agenterna uppfattar riktas mot dem och som antas genomsyra beskrivningarna i loggböckerna.

När det gäller validitets- och reliabilitetsfrågor vill jag, när det gäller forskningsdelen, hänvisa till Kvaales (1997) hantverksbegrepp. Min intention har varit att beskriva kunskapsbasen likväl som undersökningsproceduren på ett sätt som gör den tydlig för läsaren och möjlig att upprepa. Dessutom har analyserna och resultaten genom årliga delrapporter till kommunerna och de därpå följande diskussionerna med förändringsagenterna varit ett led i att göra resultaten giltiga. När det gäller aktionsdelen har den demokratiska (Anderson, Herr & Nihlen, 1994) och katalytiska (Bailey, 2010) validiteten beaktats genom att samtal med förändringsagenterna organiserades varje termin. Här var utgångspunkten att de på egen hand kunde ta fram de perspektiv de menade var betydelsefulla för att få igång den skolutveckling de ville. Med samma utgångspunkt organiserades årliga konferenser för deltagarna från de tre kommunerna. Varje kommun hade ansvar för varsin konferens och tog fram de frågor de önskade diskutera. Därigenom stärktes ytterligare den demokratiska validiteten. Att diskutera vilken betydelse de preliminära resultaten i aktionsforskningen hade för att förbättra de egna skolutvecklingsprocesserna, det vill säga den katalytiska validiteten, var ett genomgående tema på dessa konferenser. De etiska principerna för skolornas deltagande diskuterades med projektledarna från respektive kommun med utgångspunkt i vetenskapsrådets riktlinjer (Hermerén, 2011). Kommunerna har i artikeln anonymiserats med namn hämtade från den svenska floran: Vejde, Hägg och Skogsnäva kommun.

## RESULTAT

### Struktur och kommunikation

I tabell 3 återfinns bedömningen av strukturen och kommunikationen för de tre deltagande kommunerna åren 2009, 2010 och 2011. Vid forskningsprojektets början 2009 hade Vejde redan fem års erfarenhet av förändringsagenter och hade utvecklat en tydlig struktur för förändringsagenterna i organisationen och en stark kommunikation gällande syftet med dem.

Tabell 3. Struktur och kommunikation. År 2009 till 2011 för de tre kommunerna.

	2009		2010		2011	
Kommunikation	Struktur		Struktur		Struktur	
	Otydlig	Tydlig	Otydlig	Tydlig	Otydlig	Tydlig
Svag	Hägg Skogsnäva			Vejde	Skogsnäva	Vejde
Stark		Vejde	Skogsnäva	Hägg		Hägg



Vejde hade sedan 2004 vad de kallade en "lärledarorganisation". Initiativet till denna organisation togs av två utvecklingsledare vid den kommunala utbildningsförvaltningen. Vid början av forskningsprojektet var den här idén klart förankrad vid förvaltningen och ett beslut hade tagits att förändringsagenter eller lärledare skulle etableras på samtliga skolor. Lärledarna hade en arbetsbeskrivning, som bland annat handlade om att de skulle ansvara för lärgrupper och driva skolutveckling med ett verksamhetsansvar. De så kallade lärgrupperna organiserades parallellt med de ordinarie arbetslagen. Lärgrupperna var sammansatta av lärare från skilda arbetslag och olika skolor och lärgrupperna skulle fokusera på utvecklingsuppgifter jämfört med arbetslagen som mer fokuserade den vardagliga organiseringen eller driften av skolarbetet. De flesta lärledare hade gått en kurs i skolutveckling vid universitet. Under forskningsprojektets tid tog arbetslagen över lärgruppernas uppgifter. Lärledarna bytte namn till utvecklingspedagoger och arbetsbeskrivningen har förändrats något med ett tydligare fokus på aktionslärande som medel för förbättringsarbetet med avsikten att få ett bättre genomslag i klassrummen.

Hägg ville efterlikna Vejde och bygga en organisation med lärledare. Initiativet togs av en av skolcheferna som hade hört talas om Vejdes organisation. Vid forskningsprojektets början hade Hägg en grupp av förändringsagenter, som kallades lärledare, och som gick kursen i skolutveckling vid universitet. Hägg var med andra ord nybörjare. De hade börjat bygga en organisatorisk struktur runt sina förändringsagenter och också påbörjat en kommunikation om syftet, därvidlag bedömdes strukturen 2009 vara otydlig och kommunikationen svag.

Skogsnäva kommun kom först i kontakt med idén om förändringsagenter i en kurs vid universitet mellan åren 2006 och 2007 för att utbilda så kallade processledare. Inom kort ville alla rektorer ha processledare på sina skolor och Skogsnäva upphandlade kursen som en uppdragskurs. Initiativet till processledaridén togs huvudsakligen av en utvecklingsledare på förvaltningen. Vid forskningsprojektets början 2009 befann sig Skogsnäva ännu i en uppstartsfas och bedömdes ha en otydlig struktur och svag kommunikation kring satsningen med sina processledare. Förvaltningen i Skogsnäva delegerade det mesta av den strategiska planeringen och beslutsfattandet till den lokala skolan. Förvaltningen tog inga beslut om någon gemensam satsning på processledare. Det fick till konsekvens att positioneringen av processledarna varierade från en processledare per skola till en per arbetslag.

När ett år hade förflutit bedömdes strukturen och kommunikationen för år 2010 i de tre kommunerna. I Vejde uppstod runt år 2010 intressekonflikter kring idén om lärledare. Det började med att lärarna ifrågasatte de ekonomiska resurserna som avsattes till detta. Det blev en politisk fråga och frågor ställdes till skolförvaltningen och skolchefen. Eftersom idén med lärledare inte ursprungligen kom från skolchefen och förvaltningen lyckades de inte på ett övertygande

sätt förklara och försvara idén i den politiska diskussionen. Sålunda bedömdes att kommunikationen förändrades till att framstå som svag medan strukturen alltjämt bedömdes som tydlig, då lärledarna behöll sin positionering liksom arbetsbeskrivning.

Hägg fortsatte den påbörjade processen där skolcheferna tydligt organiserade idén om lärledare som positionerades i arbetslagen med uppgiften att driva skolutveckling. Strukturen bedömdes sålunda förändras till att bli tydlig för år 2010. Det här åtföljdes av en intensifierad kommunikation från skolcheferna till rektorerna, och genom hela organisationen, att syftet med lärledarna var att arbeta i nära kontakt med rektorerna för att driva skolutveckling och implementera aktuella skolreformer. Kommunikationen bedömdes sålunda också ha förändrats till att bli stark.

I Skogsnäva hade universitetskursen under år 2010 tydligt engagerat rektorerna i idén kring förändringsagenter, eller processledare som de kallade dem. Kommunikationen intensifierades kring vad de kunde åstadkomma med dessa ledare och vad det kunde betyda för skolutveckling. Syftet förstods som att processledarna skulle leda förbättringsprocesser på sina egna skolor. Det visade sig emellertid att på skolorna fokuserades kommunikationen på arbete i matematik och inte på undervisningen i samtliga ämnen eller elevernas lärmiljö mer generellt. Kommunikationen bedömdes på grundval av intensifieringen att ha förändrats till att bli stark, även om den inte var stark på samma vis som i Hägg. Strukturen bedömdes alltjämt som otydlig, då organiseringen var decentraliserad till varje resultatenheter. Det fick till följd att skillnaderna i hur olika skolenheter organiserade sina processledare tilltog.

Sista året, 2011, i projektet bedömdes strukturen och kommunikationen i Vejde som året innan, det vill säga tydlig respektive svag. Strukturen runt utvecklingspedagogerna, deras position, arvodering och arbetsbeskrivning var stabil och tydlig. Kommunikationen kring syftet med utvecklingspedagogerna fanns där, men fortsatt svag. Fyra berättelser om utvecklingspedagogernas arbete framkom i intervjuer, en för förskola, en för år 1-9, en för gymnasiet och slutligen en för landsbygdsskolorna.

Organisationen med utvecklingspedagoger är solid, berättade verksamhetschefen. Utvecklingsledarna har 10 procents reducering av undervisningsskyldigheten och arvoderas med 800 Kr. Verksamhetschefen för förskolan berättade, att organisationen också där är stabil och hur utvecklingspedagogerna verkar självständigt.

/.../ Alla rektorer berättar att de har utvecklingspedagoger, men att de arbetar mycket olika. /.../ Några rektorer uttryckte att gemenskapen mellan utvecklingspedagogerna hade krackelerat och att de var för sig eller

i små grupper gick sina egna vägar. (Fältanteckningar från intervjuer med verksamhetschefer och rektorer i Vejde, 2011).

I Hägg bedömdes strukturen alltså tydlig år 2011, där skolcheferna övertygande höll fram positionen som lärledare som en karriärposition i arbetslagen och med en arbetsbeskrivning att i nära kontakt med rektorerna driva skolutveckling kring reformimplementering. Även om kommunikationen alltså bedömdes som stark, fanns det en variation i vilken grad den nådde genom hela organisationen. På en del skolor hade lärledarna blivit tilldelade uppgifter som inte alltid främjade den utvecklande roll som det var tänkt att de skulle ha, vilket föranledde en fortsatt kommunikation om lärledarnas uppgifter.

Skolcheferna berättade att organisationen och den starka och tydliga styrningen är densamma som förra åren. Det är viktigt att hålla fast vid idén från skolchefsnivå, uttryckte en av skolcheferna. Rektorerna har en viktig uppgift när det gäller detta, en del av dem kan förlora fästet lite, men skolcheferna tror att det kommer att falla ut väl. Diskussionerna med fackförbunden har landat. De litar nu på att skolcheferna och rektorer har kontroll på situationen. (Fältanteckningar från intervju med skolchefer i Hägg, 2011).

I Skogsnäva bedömdes strukturen för 2011 fortsatt vara otydlig, emellertid var strukturen mycket tydlig på några enskilda skolor, som i sitt självstyre prioriterade frågan om processledare. Den påbörjade intensifieringen av kommunikationen, som kom till uttryck året innan, hade avtagit och bedömdes återigen som svag. Skolchefen hade i realiteten satt punkt för kommunikationen genom att förklara att lokala processledare inte skulle stödjas av skolförvaltningen. Processledarna ersattes med centrala kvalitetsrådgivare som rektorerna kunde rådgöra med och engagera för kortare uppdrag på sin skola. En alternativ bedömning skulle kunna vara att skolchefen inte alls satte punkt, utan upprätthöll en diskussion om stöd till rektorer och skolor och som resulterade i att de interna förändringsagenterna, processledarna, ersattes av externa förändringsagenter, det vill säga de centrala kvalitetsrådgivarna. Jag vill påpeka att frågan om en gemensam strategi i kommunen, när det gällde lokalt skolbaserade förändringsagenter, var en icke-fråga i Skogsnäva, eftersom den politiska majoriteten i skolförvaltningen förespråkade de lokala skolornas självstyre och konkurrens för att förbättra effektiviteten. Skolchefen ville inte ha några centrala påtryckningar i den frågan.

Skolchefen berättade att processledarna inte längre användes som det var tänkt eller som syftet beskrevs i forskningsprojektet. /.../ När det gällde forskningsprojektet berättade en av verksamhetscheferna att en del rek-

torer har känt sig frustrerade, eftersom inte processledarna har använts. Cheferna menade att det här aldrig har varit en fråga bland de skolor som inte har deltagit i projektet. I stället har dessa rektorer reagerat på påtryckningar från den centrala utvecklingsledaren, att de skulle agera i linje med idén om förändringsagenter. Ett sådant utvecklingsstryck ska inte komma uppifrån, utan inifrån skolan, uttryckte en av verksamhetscheferna. (Fältanteckningar från intervju med skolchefer i Skogsnäva, 2011)

### **Sammanfattning**

Implementeringsprocessen i de tre kommunerna belyser hur strukturen och kommunikationen kring förändringsagenternas position beror av den övre kommunala organisationsnivån med skolchefen. Där dessa deltog i kommunikationen och styrde funktionen verkade det främja en fast koppling och utveckling av en tydlig struktur och stark kommunikation såsom i Häggfallet. Det motsatta visade Skogsnäva-fallet, där skolcheferna inte deltog i kommunikationen. Processen i Vejde visar också på svårigheten att erhålla en fast koppling i hela det organisatoriska fältet som skolorganisationer ingår i. I Vejdefallet fick vissa lärargrupper reaktion på styrningen med förändringsagenter också politikerna att reagera. En lös koppling i den här bemärkelsen uppvisade också Skogsnäva, men den kan förstås som ett utfall av en organisering i resultatenheter, där just syftet var att rektorerna skulle reagera olika för att genom konkurrens sporra varandra till bättre kvalitet.

### **FÖRÄNDRINGSAGENTERNAS ROLLER**

En kategorisering av förändringsagenternas funktioner baserade på intervjuer och loggböcker genomfördes genom att använda de två dimensionerna i analysinstrumentet: arbetsorganisationen bestående av delarna drifts- och utvecklingsorganisationer samt förändringsagenternas arbetsprocess bestående av mikro- och makroprocesser. Genom att korsa de två dimensionerna erhöles en matris, där fyra förändringsagentsroller framträdde ur empirin från intervjuer och loggböcker, se tabell 4. De har benämnts 1) biträdet, 2) handledaren, 3) projektledaren och 4) organisationsutvecklaren.

Tabell 4. Förändringsagenternas roller.

Förändringsagenternas arbetsprocess	Arbetsorganisation	
	Drift	Utveckling
Mikro	Biträdet	Handledaren
Makro	Projektledaren	Organisationsutvecklaren

Rollen som *biträde* kännetecknades huvudsakligen av att med mikroprocesser fungera i skolans driftsorganisation. Den här rollen utmärktes av en stark koppling till rektor. Rektor gav ansvar till biträdet att utföra uppgifter som låg inom driftsorganisationen, många gånger gällde detta implementering av reformer som i exemplet nedan.

Vi började vt-11 med att planera vårterminens skolutvecklingsarbete tillsammans med vår rektor. Vi startade med att försöka få svar på frågorna "Vad innebär högre måluppfyllelse för dig?" och "Hur ska vi nå dit?". .. Därefter genomfördes en diskussion med utgångspunkt från punkterna enligt måltavlan. Dessa diskussioner ska ligga till grund för höstens organisation och skolutvecklingsarbete. T ex framkom en önskan om att tydliggöra hur ett åtgärdsprogram ska se ut och det har vi arbetat med under början av höstterminen. Under slutet av vårterminen upptogs skolutvecklingstiden av "Hur ska en organisation se ut som möjliggör en högre måluppfyllelse?". Vi har också arbetat med implementering av nya läroplaner och kursplaner. Vi fick under vårterminen revidera vår grovplanering inför våren p g a att skolverket inte skickade ut material i tid. (Vejde, skola C, våren 2011).

Rollen som *handledare* kännetecknades huvudsakligen av att med mikroprocesser fungera i skolans utvecklingsorganisation. Handledaren återfanns i olika grupper och under projektets inledande fas utgjorde de så kallade lärande samtalen en viktig del i förändringsagenternas arbete.

Nästa steg för mig som processledare var att jag valde att inledningsvis under september månad att göra en powerpoint-presentation om lärande samtal, bland annat vitsen med lärande samtal och dess fördelar. Jag berättade vidare om skillnaden till kollegahandledning, som också är en mycket bra samtalsform. Gensvaret på matematikkonferensen var ganska ljum. Några tyckte att det blev för styrt, men vi bestämde ändå att en gång i månaden ska vi ha lärande samtal.

Eftersom jag har lett lärande samtal och kan en del om det, så ska en kollega lära sig att bli en bra samtalsledare, eftersom han inte lett några sådana samtal tidigare. På så sätt sprids kunskaperna om lärande samtal i skolan. Jag ska vara den som reflekterar under samtalen. Min roll blir också att dokumentera vad som kommer fram under samtalen... Nästa steg blir alltså lärande samtal om något som arbetslaget vill utveckla. Matematikkonferensens första lärande samtal blir tisdagen den 13 oktober, innehållet bestäms tisdagen den 6 oktober. ..Det känns nu att vi är på gång... (Skogsnäva, skola F, okt 2009).

Rollen som *projektleddare* utmärktes huvudsakligen av att med makroprocesser fungera i skolans driftsorganisation. Det bästa exemplet på sådana uppgifter utgörs av olika implementeringsinsatser inom en mer given eller traditionell ram. Dessa kan visserligen leda till utveckling, men ska här förstås som en utveckling inom driften, innanför de förgivettaganden som råder om hur det brukar gå till på skolan. Här ett exempel på implementeringsarbetet av läroplanen 2011 med hjälp av aktionslärande som makroprocess:

Vi vill fortsätta att arbeta med aktionslärandet och de problemfokus arbetslagen väljer. Vi måste också under våren implementera den nya läroplanen och de nya kursplanerna. För att inte arbetet ska upplevas alltför splittrat är det vår strävan att så långt det är möjligt försöka väva in implementeringen av den nya läroplanen i aktionslärandet.

Det kommer att bli en viktig uppgift för utvecklingspedagogerna att se till att inte allt fokus läggs på kursplanerna, utan att arbetet i skolan först och främst utgår från läroplanens allmänna del, kapitel 1 och 2. För ett framgångsrikt arbete måste utvecklingsarbetet även framgent ske i nära samarbete mellan utvecklingspedagoger, utvecklingsledare och skolledning. (Vejde, skola F, maj 2011).

Ytterligare ett gott exempel på makroprocesser är den förändringsagent som organiserade arbetet i tre spår.

Ett viktigt steg var när vi delade upp projektets i tre separata spår. Först då kunde vi sluta fråga oss, ”Men vad går projektet ut på egentligen? Vad har det här med Blossings forskning att göra?”, vilket gjorde att vi bättre kunde fokusera på vårt eget arbete. Efter det var arbetsplanen indelad i flera spår – ett med rubriken ”Lärares lärande”, som handlade om hur, i vilken utsträckning och kring vad vi samarbetade som kollegor (vilket vi uppfattade att Ulf:s forskning handlade om och där målet för oss var att utveckla en samarbetande skolkultur). Ett annat spår hade rubriken ”Elevernas lärande” och handlade om hur eleverna skulle förmås ta större ansvar för sitt eget lärande, och därmed utveckla större matema-

tisk kunskap. Det tredje spåret handlade om organisationens utveckling mot en lärande organisation – det spåret följde vi i stort sett inte upp, då Skolutvecklingsgruppen lades ner och processledartjänster verkade bli mindre aktuellt i Skogsnäva kommun. /.../. (Skogsnäva, skola C, 2011).

Rollen som *organisationsutvecklare* kännetecknades huvudsakligen av att med makroprocesser fungera i skolans utvecklingsorganisation. Den här rollen har makroprocesserna gemensamt med projektledaren, men är placerad i utvecklingsorganisationen för att den också tar sikte på utveckling i en innovativ bemärkelse, dvs. som kan utmana förgivettaganden om hur undervisning ska genomföras eller hur en skola bör organiseras. Här ett exempel från Vejde där en lärledare det första året i projektet reflekterade kring lärledarens plats i organisationen.

Vi diskuterade också om lärledarnas framtida roll. Någon tog upp att både utvecklingspedagoger och lärledare ifrågasätts när ekonomin stramas åt. Viktigt att vi kan visa på att vi har en viktig uppgift som kan upplevas som värdefull för verksamheten av gemene man. Utvecklingsledarna menade att vi lärledare måste se till att vi får plats i organisationen. För mig låter det konstigt. Om nu skolan i Vejde satsat så mycket pengar på att utbilda lärledare och skapat en lärledarorganisation så borde det väl finnas en tanke om vilken roll vi ska ha och hur man ska använda den resurs vi är och den kompetens vi nu besitter. Någon påpekar också hur viktiga lärledarna är i arbetet att försöka få lärare att känna att de är delaktiga i utvecklingsarbetet (det underifrånperspektiv vi strävar efter). Sant! Utvecklingsledaren påpekar att lärledarorganisationen fortfarande är ganska ung och därför ännu inte blivit en naturlig del i organisationen. Fast räknar man med tiden då vi kallades piloter så har vi faktiskt funnits i 6-7 år. Vi bestämde i alla fall att vi skulle diskutera frågan med våra respektive skolledare. Viktigt också att i tid få klart ersättning i tid så att det inte blir samma panik i början på höstterminen som det blivit för många tidigare år. (Där har jag haft tur för jag har hela tiden jag haft uppdraget blivit kompenserad med färre antal lektioner så att jag faktiskt kunnat känna att det finns ett faktiskt utrymme för uppdraget). Utvecklingsledarna kommer också att lyfta lärledarfrågan på skolledarträffar, men där har den tydliga ingen hög prioritet (Vejde, skola A, april 2009).

### Sammanfattning

Organiseringen av kommunikationen kring förändringsagenternas arbete i de studerade kommunerna bestämmer grundvillkoren för vilka roller som är möjliga att inta. I Skogsnäva har organiseringen av arbetet i ett matematik-

projekt främjat att processledarna utvecklat en projektledarroll. Den avgränsade uppgiften till att förbättra matematikundervisningen med praktisknära modeller liksom en tydlig arbetsgrupp har underlättat detta rolltagande. Lärledarna i Hägg har haft en tydlig koppling till skolledarna och har från en biträdande roll utvecklat en mer handledande roll. I Vejde främjade den tydliga positioneringen och arbetsbeskrivningen, med ett tydligt ansvar att förbättra verksamheten, en organisationsutvecklingsroll.

Empiriska data visar att den stabila förändringsagentsrollen är biträdet. Driftsorganisationen var den uppenbara och påtagliga delen av arbetsorganisationen och det var den som ”tryckte på” med uppgifter som behövde göras. Det var i denna roll förändringsagenterna hamnade till att börja med där de verkade med mikroprocesser, såsom att leda arbetslagsmöten, dokumentation, uppföljningsaktiviteter etcetera. I den mån dessa mikroprocesser innebar ordningar som bröt med de invanda, som exempelvis lärande samtal, utvecklade också förändringsagenterna en handledarroll. Allteftersom började flera av förändringsagenterna organisera sina aktiviteter i mer långsiktiga planeringar, makroprocesser, och intog därmed en projektledarroll. Organisationsutvecklingsrollen uppstod då några av förändringsagenterna också omsatte en innovationsfunktion och deltog i arbetet med att ordna den inre organisationen av skolan efter nya mönster som främjade lärares lärande för att förbättra barnens och elevernas lärmiljö.

## DISKUSSION

Undersökningen syftade till att beskriva implementeringsprocessen av förändringsagenter i kommuner och skolorganisationer samt att relatera det till förändringsagenternas funktioner och roller. Resultaten visar att arbetet med att implementera och utveckla interna förändringsagenter i skolorganisationer är komplext och beroende av det strategiska arbetet med att bygga en struktur och kommunikation kring syftet med förändringsagenterna. Till Muijs och Harris (2003) konstaterande, att det behövs en samarbetande kultur, kompletterar den här undersökningen med ett strukturellt och strategiskt perspektiv i linje med Warner Burke (2004). Resultaten visar att en tydlig struktur och en stark kommunikation kring gemensamma utgångspunkter i arbetet med förändringsagenter främjar positioneringen och förändringsagentens uppdrag i skolorganisationen. Resultaten visar vidare att det är viktigt att hålla ut i struktur- och kommunikationsbyggandet för att nå fram till det sammanhang, samband och hållbarhet som Creemers, Scheerens och Reynolds (2000) påtalar. Konkret kan det betyda att rektorer behöver beakta förändringsagenternas ledarskap i förhållande till grupperingssystem och kommunikationssystem (Ekholm, 1989). Undersökningen visar att de tre kommunerna beaktade sitt strategiska struktur-



och kommunikationsbyggande i olika grad under den tid som undersökningen pågick. Vejde började med en tydlig struktur och en stark kommunikation. I organisationsstrukturen hade de ordnat nya lärargrupper som förändringsagenterna skulle leda. Vejde kommunicerade också förändringsagenternas ansvar genom att skriva en arbetsbeskrivning. Emellertid uppträdde skolchef och skolförvaltning inte uthålligt när det gällde syftet med förändringsagenterna. Den försvagade kommunikationen ledde till en splittring i hur syftet med dem skulle förstås och som också fortplantade sig till förändringsagenternas arbete. Hägg påbörjade organisationen med förändringsagenter i samband med att den här undersökningen startade. Skolcheferna skapade raskt en tydlig struktur med Vejde som förebild och fördelade arbetslag till förändringsagenterna som de skulle ansvara för. Kommunikationen kring syftet med och ansvaret för förändringsagenterna var till att börja med svag, men stärktes snabbt under åren som följde och bidrog till förändringsagenternas rolltagande, särskilt i förskolan. Skogsnäva påbörjade också organisationen med förändringsagenter vid det här forskningsprojektets start. På grund av en organisation där varje rektor och hans eller hennes skolenhet utgjorde en administrativ resultatenheter blev det svårt att skapa en gemensam organisatorisk struktur och kommunikation. Det här fick till följd att idén blev svår att greppa och omsätta för rektorerna och projektledaren, som inte hanterade det som en organisatorisk fråga, utan snarare som ett mindre utvecklingsprojekt i vilket intresserade rektorer och lärare frivilligt kunde delta. Konsekvensen blev att effekten av förändringsagenternas arbete begränsades till grupper av lärare som frivilligt deltog i projektet att förbättra matematikundervisningen.

Resultaten visar, i linje med till exempel Muijs och Harris (2003), Hall och Hord (2011) och Schmuck och Runkel (1994), att förändringsagenternas uppgifter svarar mot flera funktioner och kräver många kompetenser i enlighet med Lieberman m fl (2000). De ideala rollerna för förändringsagenter i en skolorganisation visar på det möjliga rollutrymme som är tillgängligt att inta.

Resultaten visar att förändringsagenterna i de tre kommunerna intog olika utrymme i överensstämmelse med den struktur och kommunikation som skapades i skolorganisationerna. I Vejde intog flera av förändringsagenterna en roll som låg nära organisationsutvecklaren, men som innehöll tydliga drag av projektledaren. Specifikt för Vejde skulle jag säga är, att det utrymme förändringsagenterna intog kan benämnas som en *organisationsledarroll*. I Hägg utvecklades ett rolltagande nära den ideala handledarrollen, men med tydliga inslag av biträdesrollen med den täta kopplingen till rektor. Specifikt för Hägg menar jag är att en *arbetslagsutvecklare* har tagit form där. Och slutligen för Skogsnäva har förändringsagenterna där tydliga inslag av den ideala projektledarrollen med starka inslag av handledarrollen. Beteckningen för Skogsnävas förändringsagenter blir då *projektutvecklare*.

Ett antal brister i undersökningsdesignen är viktiga att nämna. Först behöver vi uppmärksamma att undersökningen, som den redovisas här, inte har fokus på effekterna när det gäller elevernas resultat utan på förändringsagenternas arbete. Det har varit en del av syftet med designen för att kunna ge en rik organisatorisk beskrivning av förändringsagenternas arbete. Ett intressant upplägg vore också att ta elevernas perspektiv och fråga dem vilka förändringar de upplever i det vardagliga undervisningsflödet som en följd av förändringsagenters arbete och hur eleverna menar att det påverkar deras lärande.

Resultaten från Skogsnäva är problematiska att jämföra med de två andra kommunerna. Man kan tolka resultaten som att aktionslärande med klassrumsobservationer är vägen till framgång. Vi behöver emellertid hålla i minnet att det resultatet är föga generaliserbart, eftersom arbetet utfördes enbart av engagerade lärare som hade valt att delta i projektet. Därutöver organiserade Skogsnäva förändringsagenternas arbete som ett mindre omfattande projektarbete avgränsat till matematik jämfört med Vejde och Hägg, som lät agenternas arbete omfatta hela läroplanen och inte endast matematik. Icke desto mindre utgör Skogsnäva ett intressant fall, eftersom det visar hur de hanterade den komplexa situationen när kommunikationen kring syftet med förändringsagenterna inte fungerade fullt ut; de avgränsade, förenklade och tydliggjorde arbetsuppgifterna och började med de redan engagerade lärarna.

Jag vill också uppmärksamma att det är det individuella perspektivet på förändringsagenterna som dominerar i undersökningen. Undersökningen visar att förändringsagenterna i hög grad är beroende av andra organisationsmedlemmar när de ska forma sina roller. Framtida undersökningar behöver fokusera på relationerna mellan förändringsagenter och rektorer samt övriga skolledare vid den lokala skolan. Liksom Levinsson (2011) frågar jag mig om förväntningarna på den individuella förändringsagenten är realistiska. Alla de funktioner skolledare, skolutvecklare och även forskare tänker sig att förändringsagenter ska omfatta är svåra att härbärgera i en och samma person. Därför föreslår jag att vidare forskning behöver undersöka den individuella agentens arbete som en del av ett kollektivt förändringsagentskap.

Slutligen frågar jag mig hur man kan förstå förändringsagenters aktiviteter. En grundläggande del gäller det innovativa arbetet. Man tänker sig gärna det som det uppfinningsrika och banbrytande arbetet som sätter nya och glimrande undervisningsmodeller i verket. Den här undersökningen visar emellertid att förändringsagenternas arbete är långt ifrån ett sådant innovativt arbete. Det genomsyras snarare av arbetsrutiner, som kan vara väl så driftsmässiga till sin art och som då och då blandas upp med utvecklingsuppgifter. Här finns uppenbarligen en gråzon mellan drifts- och utvecklingsorganisation, nog så rimligt med tanke på att begreppen är analytiska distinktioner. Många insatser är mycket små, sett ur perspektivet elevernas måluppfyllelse, men de kan ändå kännas angelägna

och räknas som förbättringar, ungefär som att få bort stenen ur skon eller uppdatera sig om det senaste. Men samtidigt riskerar förändringsagenten att hamna i samma dilemma som rektors pedagogiska roll. Förnyelse blir inte av, utan man hamnar i tidsnöd och verksamhetsmässig justering. De olika rollerna, som är den här undersökningens fokus, kan utvecklas även i förhållande till ett sådant perspektiv.

## REFERENSER

- Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (1994). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Ash, R. C., & Persall, J. M. (2000). The Principal as Chief Learning Officer: Developing Teacher Leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 15-22.
- Bailey, L. E. (2010). Validity, Catalytic. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Balchin, N., Randall, L., & Turner, S. (2006). The Coach Consult Method: A model for sustainable change in schools. *Educational Psychology in Practice*, 22(3), 237-254.
- Björn, C., Ekman Philips, M., & Svensson, L. (red.). (2002). *Organisera för utveckling och lärande - Om skolprojekt i nätverksform*. Lund: Studentlitteratur.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Creemers, B., Scheerens, J., & Reynolds, D. (2000). Theory Development in School Effectiveness Research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 283-298). London: Falmer Press.
- Day, C., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership, Reflective Practise and School Improvement. In *International Handbook of Educational Administration* (pp. 724-749). Dordrecht: Kluwer.
- Dennis, R. (2004). So Far So Good? A qualitative case study exploring the implementation of consultation in schools. *Educational Psychology in Practice*, 20(1), 17-29.
- Edwards Groves, C., & Rönnerman, K. (2012). Generating leading practices through professional learning. *Professional Development in Education*, 39(1), 122-140. doi: 10.1080/19415257.2012.724439

- Ekholm, M. (1971). *Skolans anda och miljö*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ekholm, M. (1989). Att organisera en skola. I L. Svedberg & M. Zaar (red.), "Skolans själ". Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Ekholm, M., Fransson, A., & Lander, R. (1987). *Skolreform och lokalt gensvar*. Göteborg: Publikation från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet 1987:3.
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1986). *Change in schools : facilitating the process*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2011). *Implementing change : patterns, principles, and potholes*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Hall, G. E., Zigarmi, P. K., & Hord, S. M. (1978, 11/4). *A Taxonomy of Interventions: The Prototype and Initial Testing*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco.
- Harris, A. (2001). Contemporary Perspectives on School Effectiveness and School Improvement. In A. Harris & N. Bennett (Eds.), *School Effectiveness and School Improvement. Alternative Perspectives* (pp. 7-25). London and New York: Continuum.
- Hermerén, G. (2011). *God forskningsred.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Katzenmayer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders. second edition* Corwin Press, Inc. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Levinsson, M. (2011). Utvecklingsledare på vetenskaplig grund. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(4), 241-263.
- Lieberman, A., Saxl, E.R. & Miles, M.B. (2000). Teacher Leadership: Ideology and Practise. *The Jossey-Bass reader on Educational Leadership* (pp. 339-345). Chicago: Jossey-Bass.
- Little, J. W. (2000). Assessing the Prospects for Teacher Leadership *The Jossey-Bass Readers on Educational Leadership*. Chicago: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. (1965). Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground. *Change Processes in the Public Schools* (pp. 12-34). Eugene, Oregon: University of Oregon Press.

- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership - Improvement through Empowerment? : An Overview of the Literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(4), 437-448.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik: en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Orton, D. J., & Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203–223.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1; Policy and practice*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*. New York & London: Longman.
- Schmuck, R. A. (1971). *Organisation development in schools*. Palo Alto, Calif.,.
- Schmuck, R. A. (1995a). Process Consultation and Organization Development. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 6(3), 199.
- Schmuck, R. A. (1995b). Process Consultation and Organization Development Today. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 6(3), 207.
- Schmuck, R. A., Murray, D., Smith, M. A., Schwartz, M., & Runkel, M. (1975). *Consultation for Innovative Schools. OD for Multiunit Structure*. Eugene, Oregon: Center for Educational Policy and Management, College of Education. University of Oregon.
- Schmuck, R. A., & Runkel, P. J. (1994). *The handbook of organization development in schools and colleges*. Prospect Heights, Ill.: Waveland Press.
- Stein, Mary K., & Coburn, Cynthia E. (2008). Architectures for Learning: A Comparative Analysis of Two Urban School Districts. *American Journal of Education*, 114(4), 583-626.
- Warner Burke, W. (2004). Internal Organization Development Practitioners: Where Do They Belong? *The Journal of Applied Behavioral Science*, 40(4), 423-431.
- Warner Burke, W. (2008). A Contemporary View of Organization Development. In T. G. Cummings (Ed.), *Handbook of Organization Development* (pp. 13-38). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore: SAGE Publications.

- Weber, M. (1977). *Vetenskap och politik*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J., & De Jong, R. (2005). Evaluating Effective School Improvement: Case Studies of Programmes in Eight European Countries and Their Contribution to the Effective School Improvement Model. *School Effectiveness & School Improvement*, 16(4), 387.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.