

Förbättringskapacitet som funktionalistisk strukturering eller en professionellt lärande gemenskapskultur

Ulf Blossing
Göteborgs universitet

ABSTRACT

Med grund i en nulägesanalys ger Skolverket i satsningen Samverkan för bästa skola (SBS) stöd till skolor för att bygga upp en förbättringskapacitet och stärka elevernas måluppnående. Syftet är att analysera Skolverkets formulär för nulägesanalyser i relation till förbättringskapacitet som funktionalistisk strukturering eller som en professionellt lärande gemenskapskultur. Det antagande som ligger till grund för frågeställningen är att formulären karaktäriseras av en funktionalistisk strukturering av förbättringskapacitet som riskerar att osynliggöra skolledares och lärares agentskap, deras arbetsrelationer och aktioner i förbättringsarbetet. Frågeställningen är således: I vilken grad uppmärksammar formulären skolledares och lärares arbetsrelationer och aktioner? Resultatet visar att antagandet att formulären karaktäriseras av en funktionalistisk strukturering av förbättringskapacitet till stor del kan verifieras. Det riskerar således att osynliggöra skolledares och lärares agentskap och försvåra uppbyggandet av en förbättringskapacitet. Fortsatt forskning behöver komplettera resultaten från den här studien med studier av Skolverkets processtöd vid nulägesanalysen, liksom studier av lärosätenas insatser för SBS-skolorna.

INLEDNING OCH SYFTE

Mot bakgrund av de ökade skillnaderna i skolornas resultat som såväl internationella som nationella kunskapsmätningar visade, skrev Utbildningsdepartementet (Regeringsbeslut U2015/3357/S) fram att kraftfulla åtgärder behövdes på den nationella och kommunala nivån om kunskapsresultaten ska

höjas och likvärdigheten i skolsystemet förbättras. Detta resulterade i skolverksatsningen Samverkan för bästa skola (SBS) som syftar till att i dialog med huvudmän genomföra insatser för att höja kunskapsresultaten och öka likvärdigheten i skolor och förskolor. Det handlar om att stärka huvudmännens förmåga att planera, följa upp och utveckla utbildningen, det vill säga att stödja det lokala systematiska kvalitetsarbetet (Skolverket, 2019). Skolverket (2016, s. 16) beskriver det som en satsning för att stärka skolornas självförnyande förmåga, eller förbättringskapacitet (Skolverket, 2019, s. 14).

I SBS utformas stödet med utgångspunkt i en nulägesanalys av skolornas verksamhet utifrån individ-, struktur- och processnivå (Skolverket, 2020a). Individnivån gäller elevernas resultat för skolan och barnens lärande för förskolan, processnivån handlar för skolans del om undervisningen och för förskolans del om den pedagogiska dokumentationen, och strukturnivån handlar om organisationen. Kartläggningen sker med hjälp av ett formulär med instruktioner för datainsamling och stöd för analys bestående av referenser till litteratur. För varje del eller nivå finns utrymme för att beskriva resultatet av datainsamling och analys. De huvudmän, förskolor och skolor som deltar i SBS erbjuds stöd i genomförandet av nulägesanalysen (Skolverket, 2019). Representanter från huvudmän och skolor samt Skolverkets processtödjare möts vid flera tillfällen. Processtödjarna ska sträva efter att vara ”/.../stödjande och inlyssnande, men även tydliga och kravställande med utgångspunkt i de nationella målen för skolväsendet och varje barns och elevs rätt till en likvärdig utbildning av god kvalitet.” (s. 8).

Forskning visar att ett stöd för att stärka skolors förbättringskapacitet behöver se olika ut för olika huvudmän och framför allt för olika lokala skolor, och dessutom behöver stödet följas upp och justeras över tid (Hopkins, 2013). Ghosh och Srivastava (2014, s. 585) förstår förbättringskapacitet som ett övervägande funktionalistiskt uttryck för de verktyg med vilka organisationen kan förbättras mot överenskomna mål. Mot det funktionalistiska perspektivet ställer de det organisationskulturella och argumenterar för att det bygger på ett rot- eller djupmetaforiskt perspektiv (Pepper, 1972[1942]; Smircich, 1983). Ett sådant perspektiv menar de är nödvändigt för att greppa organisationer som de mångfasetterade kulturer de i verkligheten är.

Övergripande kan det funktionalistiska perspektivet kritiseras för att förenkla och fördunkla processerna i en organisation medan organisationskulturperspektivet kan kritiseras för det motsatta, att komplicera och försvåra på ett sätt som gör kunskapen om att förbättra organisationer obrukbar. Capper and Jamison (1993) beskriver vad som händer om ett funktionalistiskt perspektiv renodlas, såsom i fallet med 'Outcome Based Education', det vill säga en undervisning baserad på observerbara lärandemål och där lärandet kan bli ordnat och reglerat i en ideal process, starkt kontrollerad och bedömd utifrån kursplanernas formulering. Cappers och Jamisons kritik rör att den

starka struktureringen hindrar elevernas agentskap och meningsskapande och därmed bevarar ett 'status quo' och döljer maktförhållanden. Funktionalismen har utvecklats till ett paradigm, enligt Macfarlane (2018), ett 'sätt att veta' som har spridit sig till många discipliner. Med utgångspunkt i Macfarlanes paradigmargument är det således motiverat att anta att också Skolverkets formulär för nulägesanalys av förbättringskapaciteten kan vara ordnade på ett sätt som inte ger skolledare och lärare ett stöd för att genomföra förbättringar, utan i stället leder till att de lokala skolorganisationerna i väsentliga delar kommer att bevara rådande förhållanden.

Forskare med en organisationskulturell ingång undersöker hur organisationskulturer formas och utvecklas, hur det sociala lärandet ser ut, hur agentskap och meningsskapande går till. När det gäller skolforskning utgör forskning om så kallade 'professional learning communities' (PLC) eller på svenska professionellt lärande gemenskaper (Bolam m.fl., 2005; Schaap & de Bruijn, 2018) en dylik inriktning. PLC är beteckningen på den framgångsrika skolkulturen där eleverna i hög grad uppnår målen. Svaret på vad som förklarar framgången är här en professionellt lärande gemenskapskultur. Utifrån en funktionalistisk förbättringskapacitet skulle svaret snarare vara ett på vetenskapligt grund och beprövad erfarenhet genomfört systematiskt kvalitetsarbete. I den här undersökningens analys kommer jag att använda ett instrument som Olivier och Hipp (2010) har utvecklat med utgångspunkt i PLC forskningen för att kartlägga hur skolledares och lärares agentskap och meningsskapande ser ut, eller uttryck på ett annat vis; hur deras relationer och aktioner i den professionellt lärande gemenskapen formas för att främja elevernas lärande.

Syftet är att analysera Skolverkets formulär för nulägesanalyser i relation till förbättringskapacitet som funktionalistisk strukturering eller en professionellt lärande gemenskapskultur. Det antagande som ligger till grund för frågeställning är att formulären kan karaktäriseras av en funktionalistisk strukturering av förbättringskapacitet som riskerar att osynliggöra skolledares och lärares agentskap och meningsskapande, deras arbetsrelationer och aktioner i förbättringsarbetet. Frågeställningarna är således: I vilken grad uppmärksammar formulären skolledares och lärares arbetsrelationer och aktioner?

Bakgrunden inleds med en beskrivning av Samverkan för bästa skola. Sedan följer ett avsnitt om funktionalismen med relevans för den analys som jag i den här artikeln gör av Skolverkets formulär för nulägesanalyser. Därefter följer en genomgång av hur förbättringskapacitet beskrivs i forskningslitteraturen genom ett urval av modeller. Genomgången visar på hur begreppet med tiden har getts en rikare och mer mångfasetterad beskrivning som framhäver det kulturella perspektivet. Bakgrunden avslutas med en framställning av PLC, skolor som professionellt lärande gemenskaper och den forskning (Olivier & Hipp, 2010) som resulterade i ett instrument för kart-

läggning, en enkät, som används i den här artikelns analys. Metod och resultat följer därefter. Svaret på frågeställningen presenteras inledningsvis i diskussionen. Därefter diskuteras resultatet och dess giltighet.

SAMVERKAN FÖR BÄSTA SKOLA

Syftet med Samverkan för bästa skola är ”/.../att i dialog med huvudmän genomföra insatser i syfte att höja kunskapsresultaten och öka likvärdigheten inom och mellan skolenheter samt med syfte att höja förskolans och förskoleklassens måluppfyllelse och öka likvärdigheten inom och mellan förskoleenheter och förskoleklasser.” (Skolverket, 2019, s. 4). Stödet ”/.../inom Samverkan för bästa skola syftar till att stärka huvudmännens förmåga att planera, följa upp och utveckla utbildningen. Ambitionen att stödja det lokala systematiska kvalitetsarbetet genomsyrar Skolverkets stöd under hela samverkansperioden.” (Skolverket, 2019, s. 2).

Det är således huvudmannens förmåga att genomföra kvalitetsarbete som ska stärkas. I 2016 års rapport (Skolverket, 2016) sägs att insatserna ska stärka rektorernas pedagogiska ledarskap och lärarnas förmåga att utveckla kvaliteten i undervisningen med fokus på elevernas resultat, också huvudmannens förmåga nämns. I samma rapport talas om en självförnyande förmåga: ”För att skolornas kunskapsresultat ska höjas och likvärdigheten inom och mellan skolor öka, behöver de utvalda skolenheterna och huvudmännen utveckla en självförnyande förmåga. Ett fungerande systematiskt kvalitetsarbete med en kvalificerad analys utgör grunden för en sådan förmåga.” (Skolverket, 2016, s. 16). I rapporten tre år senare (Skolverket, 2019, s. 14) beskrivs hur fokus under avslutningsseminariet var huvudmannens egen förbättringskapacitet som grund för fortsatt utveckling och en långsiktig hållbar skolutvecklingsorganisation.

Det är således tydligt att det är ett stöd till självhjälp det handlar om; en förstärkning av förmågan att förbättra, det vill säga förbättringskapaciteten. Förbättringskapaciteten uttrycks för det mesta i termer av ett systematiskt kvalitetsarbete, men också i skolledares och lärares konkreta aktioner, här i avsnittet om förväntade effekter på kort sikt (Skolverket, 2016, s.9).

Medverkande rektorer utövar ett aktivt ledarskap över den pedagogiska verksamheten genom att styra, stödja och leda utvecklingsprocesser av betydelse för elevernas kunskapsresultat.

Medverkande lärare har ökat sin förmåga att tillsammans med sina kollegor följa upp och utveckla undervisningens kvalitet i syfte att höja kunskapsresultaten.

Vidare konkreta aktionsformuleringar är att rektor ska visa förmåga att kommunicera med lärare och annan personal om skolans resultat och undervisningens utveckling, utveckla en organisation som ger förutsättningar för kollegialt lärande. Lärarna ska utveckla en förmåga att identifiera vad som behöver utvecklas i undervisningen samt genomföra detta i ett kollegialt sammanhang.

FUNKTIONALISM

Funktionalismen uppstod runt 1920-talet, bland annat som en reaktion på evolutionismen (Macfarlane, 2018; Mooney m.fl.; Funktionalism, 2020). En funktionalistisk tolkning av förbättringskapacitet går tillbaka på en förståelse av samhället som ett system av institutioner och organisationer i balans med varandra. Institutioner och organisationer tänkes svara för skilda funktioner på samma sätt som organ i en biologisk varelse svarar för särskilda uppgifter. Målet för samhället är således att vara i balans. När obalans uppstår i någon del anpassas funktionerna i en annan del för att balansera. Funktionalismen tar ett makroperspektiv. Dess företrädare riktar inte intresset mot det sociala livets mikroprocesser där människorna blir synliga. På det viset kritiseras funktionalismen för att tillskriva institutioner och organisationer, snarare än människor, agentskap. Ordning och rationalitet i funktioner, strukturer och processer på samhällets makronivå understryks på bekostnad av människors tolkning och meningsskapande som agenter. Kritiken handlar också om att intresset för balans och stabilitet kan leda till en konservativ samhällshållning där inte förändrings- och framför allt förbättringsfunktionerna uppmärksammas.

Funktionalismen fick stor spridning och var den dominerande forskningsansatsen fram till 1950-talet. Macfarlane (2018) menar att funktionalismen utvecklades till ett paradig. Det är ett teoretiskt system som inte bara formar våra undersökande frågor, utan också vad som är acceptabelt som ett svar. Tillämpat på skolor kan man tänka sig att frågan 'Hur ska skolor genomföra ett kvalitetsarbete?' är mer given än 'Varför ska skolor genomföra ett kvalitetsarbete?' Ett givet och acceptabelt svar skulle till hur-frågan vara 'systematiskt och med likvärdighet som mål'. Ett annat kännetecken på funktionalismen som paradig är enligt Macfarlane att det har blivit 'ett sätt att veta' som har spridit sig till många discipliner och verksamheter. När funktionalismen på så vis har utvecklats till ett tankesystem och rent av en världsbild, då kommer som Giddens (1984, s. 294) uttryckt det, rationalitet tillskrivas det sociala systemet snarare än till människan. Det här är ett stort problem och rent av skadligt därför att det inte förklarar något, menar Giddens.

Ett exempel på ovan, utgör enligt kritiker, utvecklingen av den resultatbaserade undervisningen med observerbara lärandemål (se exempelvis

Capper & Jamison, 1993; Lundahl m.fl., 2017; Morcke m.fl., 2013). Capper och Jamison (1993) har analyserat ”outcomes-based education (OBE)” utifrån ett kritiskt perspektiv på funktionalism. OBE eller resultatbaserad utbildning/undervisning är ett perspektiv på undervisning och lärande med fokus mer på det som ’kommer ut’ i form av det som eleven kan visa efter undervisningen i form av kunskap och förmågor, än vad som ’kommer in’ i utbildningssystemet i form av lärarens undervisning. Om inte det som kommer ut motsvarar målen, behöver den undervisning som sätts in ändras. På det viset kan OBE förstås som radikal, menar Capper och Jamison. Den förutsätter att alla elever kan lära. Fokus ligger på att utrusta eleven med kunskap, kompetens och förmågor för ett framgångsrikt arbetsliv efter skolan. Problemet är att det som ’kommer in’ ändå tar över genom en stark och närmast rigid planeringsstruktur med konstruktiv länkning mellan målen i kursplaner, undervisningens innehåll och arbetsformer samt bedömning mot fasta beteendekategorier med utgångspunkt i Blooms taxonomi. På det sättet kan den övergripande undervisningsstrukturen förminska agentskapet, det vill säga elevens, möjlighet att fungera tolkande och meningsskapande. Strukturen skapar en stabilitet som kan dölja och bevara maktförhållanden i samhället, menar Capper och Jamison.

Watkins (1989) gör en analys av skolledarskap som funktionalistiskt applicerat. Watkins analys visar att rektors ledarskap, som en framträdande del i en skolas förbättringskapacitet, med en rationell funktionstillskrivning har blivit en struktur i ett kvalitetssystem som ska svara för måluppfyllandet. Det är rektors starka, kommunikativa, och systematiska ledarskap som ska omsätta uppdraget enligt styrdokumentet. Den forskning som säger att ledarskap snarare uppstår som ett samspel mellan samtliga mänskliga agenter på en skola har svårt att vinna gehör och få praktiskt tillämpning. Watkins för i sin analys fram ett dialektiskt synsätt som en alternativ tolkning; att ledarskapet uppstår i samspel mellan lärare, elever, föräldrar, elevhälso-personal, och rektor, i ett kontinuerligt tillblivande i och genom de historiska strukturerna som samtidigt omskapas av agenterna. Förbättringskapacitet handlar då enligt Watkins (1989, s. 22) om att stödja framväxten av en gemenskap i vilken samtliga organisationsmedlemmar har förmågan och makten att leda med ett gemensamt intresse för förbättring av de mänskliga förhållandena.

FÖRBÄTTRINGSKAPACITET

I forskningslitteraturen återfinns flera uttryck för skolors förmåga att förbättra sig. Feldhoff m.fl. (2016, s. 211) har i en sammanställning funnit exempelvis ’capacity for change’, ’school wide capacity for improvement’, ’school improvement capacity’, ’school capacity’. De fann vidare att olika modeller för förbättringskapacitet tar hänsyn till olika många faktorer. Det

finns med andra ord enklare modeller med några faktorer eller områden till komplexa med många faktorer och relationer sinsemellan. Några är mer funktionalistiska i sin framtoning, men alla berör ändå enligt min bedömning på något sätt den sociala arbetsgemenskapen, eller kulturen, även om relationerna mellan lärare och skolledare och deras aktioner är olika tydligt framskrivna. Vidare finns det de modeller som fokuserar den lokala skolan till de som också innefattar huvudmannens förvaltningsorganisation och även det statliga systemet. Nedan har jag valt några modeller för att visa på spännvidden i begreppet och dess beskrivningar.

King och Newmann (2001) tillhör den enklare varianten av förbättringskapacitet med tre faktorer eller områden. De menar att kapaciteten för det första består av lärarnas kunskaper och förmågor, för det andra att dessa samordnas i en professionellt lärande gemenskap, och för det tredje av en sammanhängande undervisningsplan för såväl elevernas som lärarnas lärande. Burke och Litwin (Burke, 2011; Burke & Litwin, 1992) presenterade redan på 1990-talet en utbyggd modell för förbättringskapacitet i termer av organisatorisk prestationsförmåga där de gör en intressant skillnad mellan funktions- och kulturdimensionerna genom att dela upp modellen i en del som inbegriper klimatfaktorer och en annan del med kulturfaktorer. Oterkiil och Ertesvåg (2012) diskuterar modellen med anledning av program i Norge för att förhindra och reducera problembeteenden i skolor. Klimatfaktorerna definieras som de uppfattningar som medarbetare har om sin arbetsplats och hur effektivt de uppfattar att de utför arbetet, och kan således förstås som funktionsdimensionen. Analysnivån för klimatfaktorerna är arbetsgruppen eller arbetsenheten. Kultur beskriver Burke och Litwin, med grund i Schein (1992), som den relativt stabila uppsättningen av värden och normer som bär upp en organisation. Dessa kanske inte är helt tillgängliga för organisationsmedlemmarna utan kan delvis vara omedvetna, och fungerar som ett 'meningssystem', förklarar Burke och Litwin, som gör det möjligt för organisationsmedlemmarna att beskriva och värdera aktiviteter och händelser i organisationen. Klimatet ligger mer i förgrunden för organisationsmedlemmarna och kulturen mer i bakgrunden som förgivettagna föreställningar och värden.

Burke och Litwin beskriver två organisatoriska processer. Den ena handlar om handlingsöverföring (transactional processes), det vill säga det vardagliga samspelet mellan organisationsmedlemmarna där handlingar och uppgifter 'överförs' mellan organisationsmedlemmarna i genomförandet av arbetsuppgifter och som formar klimatet på arbetsplatsen. Den andra processen handlar om organisationsförvandlingar (transformational processes), det vill säga grundläggande förändringar i organisationsmedlemmarnas beteende när det gäller värden och normer, och som är nödvändiga enligt Burke och Litwin för att verkliga förändringar av organisationen ska ske. Förvandlingsprocessen å ena sidan inbegriper faktorer som uppdrag och strategi, ledarskap,

organisationskultur samt den externa miljön. Det är intressant att Burke och Litwin räknar in externa faktorer i förvandlingsprocessen. En extern faktor kan exempelvis vara konsulten som kan se och sätta ord på företeelser i organisationen utifrån ett meningssystem som organisationen inte äger på egen hand. Hopkins (2001) beskriver hur skolor i det läge som SBS-skolorna befinner sig med nödvändighet behöver externt stöd av den anledningen. Handlingsöverföringsprocessen å andra sidan inbegriper faktorer som 'management', strukturer, arbetsbeskrivningar och rutiner, personalens förmågor, motivation, samt individuella behov.

Själv har jag konstruerat en förenklad modell med inspiration av Burke (2011) som är en sammanslagning av den dagliga driftorganisationen, det vill säga funktionsdimensionen, och organisationskulturen (Blossing m.fl., 2015, s. 15). Den består av 1) den lokala skolans infrastruktur, 2) skolans förbättringsprocesser, 3) förbättringsroller, samt 4) förbättringshistorien. Jag har velat förenkla modellen, men ändå göra å ena sidan grundläggande organisatoriska funktioner synliga som den lokala skolans infrastruktur, och å andra sidan agentskapet genom att beskrivas förbättringsroller och lyfta fram det kollektiva meningsskapandet i förbättringshistorien. Den lokala skolans infrastruktur utgör det system med grupper för det dagliga arbetet och beskrivningar för vad dessa grupper ska göra. Här innefattas således funktionsdelen eller det som i Burkes och Litwins modell benämns som klimatfaktorer. I infrastrukturen ingår också normsystemet och belönings-systemet som delvis kopplar till kulturdimensionen, det vill säga till normer och mer förgivettagna värden som ligger till grund för vad som anses vara ett accepterat och eftersträvanvärt beteende eller förhållningssätt. Förbättringsprocesserna handlar om såväl handlingsöverföringsprocesser som förvandlingsprocesser och som initieras och genomförs i olika grupper. Förbättringsrollerna gör lärares och skolledares agentskap tydligt i förhållande till infrastruktur och förbättringsprocesser. Det visar på det distribuerade och kollektiva ledarskap som gemensamt tar ansvar för kapaciteten och bygger upp infrastrukturen och förbättringsprocesserna. Förbättringshistorien, slutligen, handlar om graden av medvetenhet om de värden och normer som historiskt har utvecklats i organisationen (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005). För att få fatt i skolorganisationernas förbättringshistoria frågade vi lärare och skolledare i norska skolor hur det brukar gå till när förbättringsarbete eller utvecklingsprojekt genomförs (Blossing m.fl., 2012; Blossing m.fl., 2015). Vi kunde då härleda sex olika kulturer, eller meningssystem, som lärarna och skolledarna använde för att beskriva hur det gick till. Inget av dessa system beskrev egentligen den professionellt lärande gemenskapen i sin helhet såsom forskningen om PLC framställer den framgångsrika skolan, utan snarare utgjorde de sex meningssystemen brottstycken av en professionellt lärande gemenskap.

Med tiden har kapacitetsbegreppet vidgats till att förutom de lokala skolfaktorerna i modellerna ovan också omfatta externa faktorer i allt högre grad. Fullan (2005) resonerar utifrån empiriska undersökningar om arbetet med att vända icke-framgångsrika skolors resultat och den svåra balansen mellan att å ena sidan hålla skolor ansvariga för resultaten och å andra sidan externa insatser för att bygga upp den interna kapaciteten på de lokala skolorna. Han konstaterar att kapacitetsbyggande är ett omsorgsfullt arbete som kräver ett samspel mellan statliga myndigheter, skolhuvudmän och de lokala skolorna för att omorganisera aktuella strategier och nyskapa andra.

Stoll (2009) går igenom forskning på området och listar kapacitetsbyggandet i sju punkter som ytterligare visar på omfattningen: 1) Varierade sammanhang och kapacitet nödvändiggör olika typer av kapacitetsbyggande, 2) Mer omfattande mål för skolan betyder att kapacitetsbyggandet behöver vidgas från ett fokus på att stödja förbättring av undervisningsmetoder till att betona elevers lärande, 3) I en snabbt föränderlig värld behöver kapacitetsbyggandet inrikta sig såväl på nuet som på framtiden, 4) För att kapacitetsbyggandet ska bli hållbart krävs att det blir en medveten vana, 5) En enskild person kan inte leda skolförbättring; att utveckla ledarskapskapacitet är väsentligt, 6) Ett alltmer nätverksbaserat samhälle kräver lateralt kapacitetsbyggande, 7) Förbättring beror inte enbart på den lokala skolan; systemiskt kapacitetsbyggande är nödvändigt. Stoll (2009, s. 125) sammanfattar med att konstatera att kapacitet är en kraft, en medveten vana inriktad på att engagera sig i och upprätthålla alla personers lärande på alla nivåer i utbildningssystemet med det kollektiva syftet att förbättra elevers lärande i sin bredaste bemärkelse.

Stringer (2013, s. 116) går också igenom forskning på området och konstaterar att professionell utveckling som endast är fokuserad på att förbättra individuella lärares undervisningsrepertoar inte är användbar när det gäller att bygga en kapacitet för skolförbättring. Professionell utveckling måste innebära, konstaterar hon, att aktioner görs såväl på institutionell, kollektiv som på individuell nivå. Det är nödvändigt med samarbetande former för professionell utveckling som är anpassade till den lokala situationen, men också till den samhälleliga nivån. Applicerat på våra svenska förhållanden betyder det således att en arbetsgrupp på Skolverket som exempelvis ska utarbeta ett stödmaterial för SBS-skolor behöver anpassa sitt arbete till de förutsättningar och behov som bestäms av de individuella behoven och förmågorna i skolverksgruppen. Samtidigt behöver gruppen ta i beaktande sin statliga roll i relation till huvudmän och skolenheter, och reflektera över vad det betyder för hur de ska genomföra arbetet i gruppen. Vidare uttrycker Stringer att det är nödvändigt med en lärande gemenskapskultur där det är möjligt att tala om sina föreställningar om undervisning och lärande, och där det är möjligt att se kritiskt på den egna och andras praktik. Därtill behöver de lärande gemenskaperna utmärkas av

kunskapsproduktion och kunskapsanvändning. Ett sådant lärande är transformativt och det slags praktik som måste uppmuntras när det gäller att bygga kapacitet för skolförbättring, konstaterar hon.

Den professionellt lärande gemenskapen

Den professionellt lärande gemenskapen återkommer således som ett sociokulturellt fenomen i framgångsrika skolors förbättringskapacitet (Andrews & Lewis, 2002; Bolam m.fl., 2005; McLaughlin & Talbert, 2006; Rousseau, 2004; Sigurðardóttir, 2010). En PLC (Professional Learning Community) utmärks av en samarbetande kultur där lärare deltar i en kontinuerlig process för att skapa ny kunskap om eleverna och deras lärande och där det finns ett kollektivt ansvar för att stödja och hjälpa varandra att förbättra skolan och elevernas lärande (Timperley, 2019). För att illustrera PLC i ett svenskt sammanhang hänvisar jag till en undersökning av skolor med stigande resultatutveckling där vi fann att de förutom en samordning av organisationen också präglades av ett samförstånd när det gällde uppdraget (Jarl m.fl., 2021; Jarl m.fl., 2017). Samförståndet handlade om att samarbeta för att anpassa undervisningen efter elevernas behov och förutsättningar. Organiseringen av grupper och ledarskap samordnades med förståelsen av uppdraget. Det blev tydligt hur den dagliga driftsorganisationen i dessa skolor var länkad till en skolkultur som handlade om tydlig arbetsgemenskap runt uppdraget och en uttalad strategi för att omsätta det. För skolorna med en sjunkande resultatutveckling, och som är särskilt intressanta ur ett SBS-perspektiv, fanns det intresseskillnader bland lärarna när det gällde förståelsen av skolans uppdrag, liksom brister i organiseringen av lärarnas samarbete. På några av dessa skolor gick det inte att tala om ett samarbete överhuvudtaget. Någon kollektiv arbetsgemenskap med fokus på undervisningen och hur väl den fungerade för eleverna stod inte att finna.

Jag avser här inte att redovisa forskningen om PLC i vidare bemärkelse utan avgränsar det till resonemanget om förbättringskapacitet och dess funktionalistiska och kulturella dimensioner. Le Fevre m.fl. (2020) har sammanställt resultat från studier av handledning för att främja professionellt lärande. De finner att centralt är att fokusera lärares och skolledares aktörsskap och adaptiva kompetens. Från Banduras (2001) forskning om självförmåga hämtar de begreppet 'agentic', och uppmärksammar betydelsen av att lärare och skolledare intar en agentisk position och tror på sin förmåga att genomföra aktioner för att anpassa undervisningen till elevernas förutsättningar och behov.

Hipp och Huffman (2010) har tillsammans med kollegor utvecklat kartläggnings- och planeringsredskap för att utveckla arbetet på en skola till en professionellt lärande gemenskap. Framför allt har de utvecklat ett instrument, en enkät, för att kartlägga relationerna mellan lärarna och de gemensamma aktionerna för att förbättra undervisningen. I enkätens frågor

blir lärarens och skolledarens agenskap tydligt. Kartläggningsinstrumentet grundar sig på forskningen om professionellt lärande gemenskaper (Hipp & Huffman, 2010, s. 23 ff.) och som tog sin början i mitten av 1990-talet med Shirley Hord och hennes litteraturöversikt på området (Hord, 1997). Arbetet var inriktat på att stödja lärare och rektorer på den lokala skolnivån. Under åren 1999-2000 var forskarna framme vid ett första frågeformulär för kartläggning, som därefter utvecklades under perioden fram till 2007 till instrumentet 'Professional Learning Community Assessment' (PLCA).

Det instrument, som jag använder i analysen är en reviderad upplaga 'Professional Learning Community Assessment-Revised' (PLCA-R) (Olivier & Hipp, 2010) och omfattar fem områden för den professionellt lärande gemenskapen med sammanlagt 52 påståenden där lärare och skolledarens aktioner blir synliga. De fem områdena är: 1) Ett delat och stödjande ledarskap, 2) Gemensam värdegrund och vision, 3) Kollektivt lärande och tillämpning, 4) Delad lärarpraktik, 5) Stödjande förutsättningar a) relationer, b) strukturer. Nedan ges exempel på påståenden att ta ställning till för varje område (Olivier & Hipp, 2010, s. 32-35) för att visa på hur arbetsrelationer och aktioner i den lärande gemenskapen framträder. Jag har för enkelhetens och tydlighetens skull behållit originalformuleringarna i engelska:

1. Ett delat och stödjande ledarskap (shared and supportive leadership), 11 påståenden.
 - Staff members are consistently involved in discussing and making decisions about most school issues.
 - The principal shares responsibility and rewards for innovative actions.
 - Decision-making takes place through committees and communication across grade and subject areas.
 - Staff members use multiple sources of data to make decisions about teaching and learning.

2. Gemensam värdegrund och vision (shared values and vision), 9 påståenden.
 - Shared values support norms of behavior that guide decisions about teaching and learning.
 - School goals focus on student learning beyond test scores and grades.
 - Stakeholders are actively involved in creating high expectations that serve to increase student achievement.
 - Data are used to prioritize actions to reach a shared vision.

3. Kollektivt lärande och tillämpning (collective learning and application), 10 påståenden.

- Staff members work together to seek knowledge, skills and strategies and apply this new learning to their work.
- Staff members plan and work together to search for solutions to address diverse student needs.
- Professional development focuses on teaching and learning.
- Staff members collaboratively analyze multiple sources of data to assess the effectiveness of instructional practices.

4. Delad lärarpraktik (shared personal practice), 7 påståenden.

- Staff members provide feedback to peers related to instructional practices.
- Staff members collaboratively review student work to share and improve instructional practices.
- Opportunities exist for coaching and mentoring
- Individuals and teams have the opportunity to apply learning and share the results of their practices.

5. Stödjande förutsättningar (supportive conditions)

a. Relationer (relations), 5 påståenden.

- Caring relationships exist among staff and students that are built on trust and respect.
- A culture of trust and respect exists for taking risks.
- Outstanding achievement is recognized and celebrated regularly in our school.
- Relationships among staff members support honest and respectful examination of data to enhance teaching and learning.

b. Strukturer (structures), 10 påståenden.

- Time is provided to facilitate collaborative work.
- Resource people provide expertise and support for continuous learning.
- Communication systems promote a flow of information among staff members.
- Data are organized and made available to provide easy access to staff members.

Påståendena ger konkreta bilder av hur en PLC kan se ut i praktiken, hur den tar sig till uttryck i skolledarnas och lärarnas arbetsrelationer och aktioner i

det dagliga arbetet. Sammantaget gör enkäten den professionellt lärande gemenskapen synlig som ett enhetligt norm- och värdesystem.

Utveckling av enkäten sker kontinuerligt. Olivier och Hipp (2010, s. 30) redovisar exempelvis att PLCA-skalan reviderades därför att empiri visade att en avgörande aspekt i den professionellt lärande gemenskapen är att lärare och skolledare använder data för att bedöma läget för såväl elevernas som lärarnas lärande. I PLCA-R har därför påstående om datanvändning lagt tills. I sitt avslutande kapitel betonar Hipp och Huffman (2010, s. 133 ff) att utveckling av en lärande gemenskap inte är en metod eller en 'lösning' utan snarare en rörelse, ett långsiktigt åtagande som kräver många parter involvering. Sålunda kan enkäten och kartläggningen som den resulterar i inte ensamt ge svar på alla de förutsättningar som behövs. PLCA-R instrumentet behöver fortsatt förbättras, konstaterar forskarna, bland annat när det gäller hur den professionellt lärande gemenskapen tar sig uttryck i olika länders skol- och utbildningskulturer och vad det betyder för utformningen av enkätens påståenden (Huffman m.fl., 2016). Dogan m.fl. (2017), liksom Domingo-Segovia m.fl. (2020), har översatt, anpassat och validerat enkäten till den turkiska respektive spanska kontexten. De har i stort funnit instrumentet valitt och reliabelt.

METOD

Undersökningen är designad som en dokumentstudie. Följande dokument har valts ut som primära för analys då de direkt anknyter till forskningsfrågorna:

- Stöd för nulägesanalys i förskolan (Skolverket, 2020c).
- Stöd för nulägesanalys i skolan (Skolverket, 2020d).
- Stöd för nulägesanalys för huvudman (Skolverket, 2020b).

De tre dokumenten 'Stöd för nulägesanalys' är huvuddokument i kartläggningen på respektive förskole-, skol- och huvudmannanivå. De är formulär med instruktioner för vad som ska uppmärksammas vid nulägesanalysen och rutor där representanter för förskolor, skolor och huvudmän ska skriva. Nulägesanalysen för huvudmannen omfattar nio sidor, medan de för förskolan respektive skolan omfattar elva sidor.

Följande dokument har valts som sekundära i analysen då de indirekt anknyter till forskningsfrågorna.

- Stöd för åtgärdsplan
- Systematiskt kvalitetsarbete för skolväsendet (Skolverket, 2015b)
- Kvalitetsarbete i praktiken (Skolverket, 2015a).
- Exempel på Skolinspektionens tillsynsrapporter.

- Redovisning av genomförandeplan för uppdrag om samverkan för bästa skola samt redovisning av hur arbetet har genomförts hittills (Skolverket, 2016).
- Redovisning av uppdrag om Samverkan för bästa skola Dnr: 7.2.1-2015:778 (Skolverket, 2019).

Stöd för åtgärdsplan är ett dokument på fyra sidor som man använder efter nulägesanalysen. Det är ett formulär där man fyller i utvecklingsområden, mål, förväntade effekter, deltagare, tidsplan, ansvar, uppföljning och utvärdering. De tre följande är sådana som nämns i dokumenten 'Stöd för nulägesanalys', till exempel att man vid insamling av data ska utgå från Skolinspektionens tillsynsrapport, eller att man i sin analys ges rådet att läsa vissa sidor i Systematiskt kvalitetsarbete för skolväsendet och Kvalitetsarbete i praktiken. De två resterande dokumentet är tidigare redovisningar av uppdraget som kan ge information om själva genomförandet.

Analys

Analysen av formulären för nulägesanalys har genomförts i två steg. Först har jag gått igenom dispositionen av formulären mot bakgrund av att förbättringskapaciteten kan beskrivas som en funktionalistisk strukturering eller som en professionellt lärande gemenskapskultur där skolledares och lärares arbetsrelationer och aktioner i förbättringsarbete framträder. I ett andra steg har jag använt Professional Learning Communities Assessment – Revised (PLCA-R) (Olivier & Hipp, 2010, s. 32-35) som analysinstrument. PLCA-R skalan beskriver skolledares och lärares arbetsrelationer och aktioner i skolors förbättringsarbete, och på det viset framträder förbättringskapacitet såsom den kommer till uttryck i det sociala arbetsumgänget på mikronivå snarare än på en strukturell makronivå.

För varje område i PLCA-R har jag bedömt huruvida formulären för nulägesanalys uppmärksammar dessa i graderna *inte alls*, *indirekt* eller *direkt*. Med *direkt* uppmärksamhet menar jag att det går att finna skrivningar som överensstämmer med beskrivningarna av området i PLCA-R och som avser samma kvalitet, exempelvis 'ett distribuerat och demokratiskt ledarskap organiserat i olika grupper' eller 'att lärarna använder olika data för att kollektivt analysera och bedöma effektiviteten av skilda undervisningsätt'. Den direkta uppmärksamheten innebär att skrivningarna i formuläret är konkreta på ett sätt som gör skolledares och lärares arbetsrelationer och aktioner tydliga som en kvalitet i den professionellt lärande gemenskapen. Med *indirekt* uppmärksamhet avser jag en bedömning där skrivningarna siktar på områdena i PLCA-R, men inte på ett konkret sätt så att relationer och aktioner blir tydliga som en kvalitet i den professionellt lärande gemenskapen. Föregående exempel 'ett distribuerat och demokratiskt ledarskap organiserat i olika grupper' skulle då kunna bli beskrivningar av 'huvudmannens

organisation för både drift och utveckling' och 'att lärarna använder olika data för att kollektivt analysera och bedöma effektiviteten av skilda undervisnings-sätt' skulle på samma sätt kunna bli 'sammanställningar av planeringar, uppföljningar och utvärderingar'. Men *inte alls* avser jag att jag i formulären för nulägesanalys inte finner skrivningar som motsvarar området i PLCA-R.

RESULTAT

Nedan redovisas resultaten först genom att beskriva hur formulären för nulägesanalys är disponerade sida för sida. Jag gör några tolkande kommentarer i texten. Därefter jämför jag med områdena i PLCA-R och bedömer hurvida formulären för nulägesanalys uppmärksammar dessa i graderna *inte alls*, *indirekt* och *direkt*, se tabell 1.

Disposition

Dispositionen för de tre versionerna av formulären för nulägesanalys är densamma. Den görs utifrån individ-, process- och strukturnivå. Steg 1 inleds med en förklarande text av det första steget som handlar om att göra en nulägesbeskrivning utifrån insamlade data. Individdata handlar här om elevers resultat (skolan), barnens lärande (förskolan), måluppfyllelse (huvudman). Processnivån handlar om undervisning (skolan), pedagogisk dokumentation (förskolan) och andra arbetsformer (huvudman). Strukturnivån handlar om organisation, styrning och ledning.

Kommentar: Dispositionen av formulären signalerar genom sin individ-, process- och strukturnivå en funktionalistisk strukturering av förbättringskapacitet.

Därefter följer en ruta med exempel på data för 'individnivå – elevers resultat och måluppfyllelse' och en öppen ruta där representanter för förskola, skola eller huvudman ska skriva. Exempel på resultat och beskrivningar på individnivå kan vara andel elever som nått kunskapskraven i olika ämnen, betygsresultat och meritvärden sammanställda på olika sätt, resultat av nationella prov och annan muntlig och skriftlig dokumentation av elevers kunskapsutveckling i olika ämnen, sammanställningar av portfolio, sammanställningar av olika aspekter på elevers lärande och lärmiljö som framkommer i individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram eller genom enkäter, intervjuer och samtal med elever.

Samma sak upprepas för process- och strukturnivån. Exempel från processnivån för skolan är sammanställningar av lektionsobservationer, resultat från organiserat kollegialt lärande eller sammanställningar av olika aspekter på undervisningen som framkommer i individuella utvecklingsplaner eller åtgärdsprogram. Exempel från strukturnivån för förskolan är beskrivningar av förskolans lokala organisation för både drift och utveckling

med förbättringsprocesser, roller, mandat och ansvar eller organisation av exempelvis pedagogisk planering och reflektioner i arbetslag samt introduktion av barn och vårdnadshavare i förskolan.

Kommentar: Process- och strukturnivån konkretiseras, men det är oklart huruvida exemplen kan fungera som ett stöd för att identifiera arbetsrelationer och aktioner i den professionellt lärande gemenskapen.

Det här steget avslutas med att representanter för förskola, skola eller huvudman ska beskriva vad i verksamheten som är välfungerande, vilka framgångsfaktorerna är att bygga vidare på. Innan steg 2 tar vid ges i en ruta en referens för analysstöd för steg 1 och inför steg 2 (förskola och skola) till några sidor i Allmänna råd för systematiskt kvalitetsarbete för skolväsendet och till Kvalitetsarbetet i praktiken. I steg 2 handlar det om att fokusera kärnverksamheten. För skolans del är det uttryckt som att identifiera och precisera problem kopplade till elevers resultat och måluppfyllelse. För förskolans del är det förskolans förmåga att nå läroplanens mål. Därefter ska i steg 3 anges orsaker till problemen på alla tre nivåerna, det vill säga individ-, process- och strukturnivå. En ruta följer med exempel och en uppmaning att antaganden ska kopplas till forskning, exempel ges på var sådan forskning kan hämtas. En ruta lämnas där beskrivningen ska göras.

Därefter följer en ruta med analysstöd för steg 3 med referens till samma litteratur som ovan samt att analyser ska göras genom att tolka och förklara, problematisera och granska kritiskt samt inhämta ny kunskap. Under rubriken tolka och förklara ges vägledning genom frågor som exempelvis: Vad tror vi det kan finnas för olika rimliga förklaringar till skillnader i kvalitet och måluppfyllelse? (Gå tillbaka till era jämförelser i steg 1 och 2). Hur har våra arbetssätt och arbetsformer, våra förhållningssätt, förväntningar samt lärandeklimat och organisering av undervisning etc. påverkat kvaliteten? Under rubriken problematisera och granska kritiskt återfinns exempelvis frågorna: Hur uppfyller vi kraven i skollagen, läroplanen och allmänna råd och hur kan våra antaganden problematiseras i förhållande till aktuell relevant forskning? Och slutligen under rubriken inhämta ny kunskap och vidga perspektiven ges ett råd genom att ställa frågan vilken forskning och erfarenhet kan vi ta hjälp av?

Kommentar: I den här delen uppmärksammas den kollektiva lärandepraktiken som är område nummer tre i PLCA-R.

I det fjärde steget ska utvecklingsområden identifieras med förslag på insatser. Det anges att åtgärderna ska vara inriktade mot process- eller strukturnivå. I efterföljande ruta ska utvecklingsområdena anges och i vilken ordning man prioriterar att arbeta med dem. Därefter följer åter en ruta med analysstöd för att identifiera lämpliga insatser i steg 4. Här hänvisas till webbplatser från Skolverket, Skolinspektionen och andra myndigheter samt forskning och utvärderingar. Dokumentet avslutas med att nästa steg är att utforma åtgärdsplaner, vilket behandlas i ett annat dokument.

Kommentar: I steg 4 bedömer jag att det åter är det kollektivt lärande och tillämpande området som uppmärksammas, men utan att agentskapet blir helt tydligt. Sammanfattningsvis bedömer jag att formulären företrädesvis uppmärksammar förbättringskapacitet som resultat-, process- och struktur-beskrivningar, och lämnar skolledare och lärare att på egen hand förstå vad det betyder i form av arbetsrelationer och aktioner i praktiken. Utifrån en genomgång av dispositionen framträder mer av en funktionalistisk strukturering av förbättringskapacitet i förhållande till en kultur där skolledares och lärares arbetsrelationer och aktioner i förbättringsarbete framträder.

Bedömning utifrån PLCA-R

I tabell 1 bedömer jag på vilket sätt nulägesanalyserna uppmärksammar de fem områdena i PLCA-R med exempel hämtade från nulägesanalysformulären (Skolverket, 2020b; Skolverket, 2020c; Skolverket, 2020d).

Tabell 1. Bedömning av huruvida formulären för nulägesanalys inte alls, indirekt eller direkt uppmärksammar områden i PLCA-R.

PLCA-R område	Bedömning
1) Ett delat och stödande ledarskap. Ett distribuerat och demokratiskt ledarskap organiserat i olika grupper och genom en tydlig kommunikation i grupperna.	Uppmärksammas indirekt. Genom att representanter från huvudmännen (de, ni) uppmanas att tillsammans få till ett gemensamt lärande i nulägesanalysen. Exempel: De som arbetar med nulägesanalysen behöver gå fram och tillbaka mellan de olika stegen, ändra och utveckla det som redan skrivits och på så sätt fördjupa sin förståelse av den egna verksamheten. Arbetet med de olika stegen sker simultant och måste få ta tid. Alla steg är viktiga för ett gemensamt lärande och i analysen av verksamheten. (Skolverket 2020d, s. 2)
2) Gemensam värdegrund och vision. Tydligt fokus på elevers och barns lärande. Gemensamma värden och normer bland lärarna som ger vägledning för planering av undervisningen.	Uppmärksammas direkt och indirekt. Ett tydligt fokus på elevers och barns lärande uppmärksammas direkt med fokus på elevers resultat och barnens lärande. Indirekt uppmärksammas skolans/skolornas kollektiva värden och normer genom att representanter från huvudmännen uppmanas att samla sådan data. Exempel elevers lärande: /.../ • Sammanställningar av portfolio. • Sammanställningar av olika aspekter på elevers lärande och lärmiljö som framkommer i - individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram. - enkäter, intervjuer och samtal med elever. /.../ (Skolverket 2020d, s. 3)

<p>3) Kollektivt lärande och tillämpning. Att lärare arbetar kollektivt för att anpassa undervisningen till elevernas behov. Lärarna använder olika data för att kollektivt analysera och bedöma effektiviteten av skilda undervisningssätt.</p>	<p>Uppmärksammas indirekt. I nulägesanalyserna uppmanas representanter från huvudmännen (ni) att tillsammans genomföra analyser av flera datakällor.</p> <p>Exempel: I verksamheterna finns en mängd olika typer av dokumentation. Det kan vara, dokumentation på individnivå i form av exempelvis hur och vad barnen lär sig, processnivå i form av exempelvis pedagogisk dokumentation och dokumentation på strukturnivå i form av beskrivningar av organisationen. Gå igenom den samlade dokumentationen och beskrivningarna på individ-, process- och strukturnivå. /.../ Vilken bild får ni av er verksamhet i förhållande till nationella mål, krav och riktlinjer? Blir det tydligt var problemen finns? Behöver ni komplettera med ytterligare underlag för att kunna analysera sambanden mellan resultaten på, processnivå och strukturnivå? (Skolverket, 2020c, s. 3)</p>
<p>4) Delad lärarpraktik. Lärare ger respons till kollegor på deras undervisning och det finns möjlighet att testa och dela resultatet av undervisningsförsök. Det finns möjligheter att få och ge handledning eller mentorsstöd.</p>	<p>Uppmärksammas indirekt Genom beskrivning av kompetensutveckling och arbetet i arbetslag under process- och strukturnivån.</p> <p>Exempel: /.../ • Sammanställningar av organiserat kollegialt lärande /.../ • Sammanställningar av pedagogiska planeringar, uppföljningar och utvärderingar./.../ (Skolverket, 2020c, s. 4)</p>
<p>5a) Stödjande förutsättning – relationer. Tillit och respekt utmärker relationerna mellan lärare och elever, och som tillåter öppen och ärlig undersökning av data för att förbättra undervisningen.</p>	<p>Uppmärksammas indirekt Genom att det är det som representanter från huvudmännen (ni) förväntas utmärka relationerna i genomförandet av nulägesanalysen.</p> <p>Exempel: Se exempel område 3.</p>
<p>5b) Stödjande förutsättning – strukturer. Tid finns för samarbete. Det finns resurs- och stödpersoner för det kollegiala lärandet. Organiseringen av arbetet sker så att kommunikationen underlättas.</p>	<p>Uppmärksammas indirekt Genom att under strukturnivån påpeka vikten av beskrivningar av roller och mandat.</p> <p>Exempel: Exempel på uppgifter om strukturnivå kan vara: • Beskrivningar av huvudmannens organisation för både drift och utveckling med förbättringsprocesser, roller, mandat och ansvar. (Skolverket, 2020b, s. 4)</p>

Analysen visar att nulägesanalysen indirekt uppmärksammar samtliga fem områden i PLCA-R. En del av område 2 som handlar om tydligt fokus på barns och elevers lärande bedömer jag uppmärksammas direkt.

DISKUSSION

Syftet var att analysera Skolverkets formulär för nulägesanalyser i relation till förbättringskapacitet som funktionalistisk strukturering eller en professionellt lärande gemenskapskultur. Det antagagande som ligger till grund för frågeställning var att formulären karaktäriseras av en funktionalistisk strukturering av förbättringskapacitet som riskerar att osynliggöra skolledares och lärares agentskap, deras arbetsrelationer och aktioner i förbättringsarbetet. Frågeställningen var: I vilken grad uppmärksammar formulären skolledares och lärares arbetsrelationer och aktioner?

Resultatet visar att nulägesanalysen i indirekt grad uppmärksammar skolledares och lärares arbetsrelationer och aktioner i samtliga fem områden som anges av PLCA-R. En del av område 2 som handlar om tydligt fokus på barns och elevers uppmärksammas direkt. Analysen av den övergripande dispositionen av formulären visade mer av en funktionalistisk strukturering av förbättringskapacitet. Antagagandet att formulären karaktäriseras av en funktionalistisk strukturering av förbättringskapacitet som riskerar att osynliggöra skolledares och lärares agentskap, deras arbetsrelationer och aktioner i förbättringsarbetet, kan således till stor del verifieras. Jag bedömer således att det finns en risk för att formulären för nulägesanalys främjar ett tal om funktioner och strukturer som medel och hävstång i SBS-skolornas förbättringsarbete snarare än lärares och skolledares aktörsskap och adaptiva kompetens för att stärka förbättringskapaciteten (Le Fevre m.fl., 2020).

En invändning mot resultatets relevans kan vara att brister i formuläret för nulägesanalys ändå kan uppvägas av huvudmannens kompetens och det samtal som sker i arbetet med nulägesanalysen. Med andra ord – vad säger egentligen analysen av endast formulären? För det första ska den här studien förstås som en del i kunskapandet av SBS-processen och som behöver kompletteras med exempelvis observationer av de möten där huvudmannen tillsammans med Skolverket har nulägesanalysen i fokus. För det andra menar jag att det är intressant och viktigt att väga in utsagorna om funktionalismen som ett paradigm, vilket skulle betyda att funktionalismen utgör ett tanke-system och sålunda också genomsyrar text och formulär. Om så är fallet blir det viktigt att fundera på hur det också text- och formulärmässigt är möjligt att perforera paradigmet för att göra stödet i SBS mer effektivt. Som en förlängning av det funktionalistiska uttrycket i formulären uppmanas, för det tredje, representanterna för huvudmännen som genomför analysen att inte endast finna problemen på skolorna och i undervisningen, utan också att finna orsakerna genom att läsa skolverks- och forskningsrapporter.

Men en sådan uppmaning menar jag endast är meningsfull att rikta till de skolor och huvudmän som redan äger en stark förbättringskapacitet, det vill säga är professionellt lärande gemenskaper. Det krävs kapacitet för att utveckla kapacitet (Fullan, 2003). Skillnaden mellan de skolor som äger en förbättringskapacitet och de som inte gör det är förekomsten av den professionellt lärande gemenskapen, som av forskning beskrivs som en organisationskultur med gemensamma värden och normer för arbetet (Bolam m.fl., 2005; Timperley, 2019). Skolor med en bristfällig kapacitet utmärks inte av en sådan samordning och samförstånd utan snarare av intresseskillnader bland lärarna avseende uppdraget (Jarl m.fl., 2021). Därmed finns olika meningssystem på SBS-skolor om hur lärare och skolledare kan förstå de dagliga rutinerna (Burke & Litwin, 1992; Blossing m.fl., 2015). Betänk följande uppmaning i formuläret för nulägesanalys för förskolan steg 1 (Skolverket, 2020c, s. 3): ”Vilken bild får ni av er verksamhet i förhållande till nationella mål, krav och riktlinjer? Blir det tydligt var problemen finns? Behöver ni komplettera med ytterligare underlag för att kunna analysera sambanden mellan resultaten på, processnivå och strukturnivå?” För att kunna svara på dessa frågor krävs ett samförstånd och en samordning, en kapacitet, som många SBS-skolor troligen är långt ifrån.

Skolverkets processledare kan till viss del stödja lärarna, skolledarna och huvudmannen i nulägesanalysen (Skolverket, 2019). Det kräver dock god kunskap från processledarna om hur olika skolkulturer framträder och hur de tar sig konkret uttryck (Blossing m.fl., 2015; Jarl m.fl., 2021). Ett annat eller ytterligare sätt är att använda sig av det instrument för kartläggning som direkt visar på de konkreta arbetsrelationerna och aktionerna i den professionellt lärande gemenskap och som jag här har redovisat (Olivier & Hipp, 2010). Därmed inte sagt att det i ett slag skulle förvandla organisationskulturen på SBS-skolan, utan det behöver förmodligen kompletteras med ytterligare processkartläggningar, som exempelvis Hipp och Huffman (2010) har tagit fram, i en dialektisk process såsom Watkins (1989) föreslår där många av huvudmannens lärare och skolledare får träna på att vara agenter i förbättringsarbetet.

Den här undersökningen har avgränsats till en analys av formulären för nulägesanalys. De utgör en del av stödet till SBS-skolorna. Andra delar är samtalsstödet från Skolverkets processledare vid nulägesanalysen och lärosätenas insatser som sker efter nulägesanalyserna. I 2019 års redovisning av SBS verksamheten (Skolverket, 2019) konstateras att de flesta huvudmän och skolenheter identifierat otydligheter i roller, ansvar, rutiner och kommunikation inom sina organisationer. Och att det från huvudmännens egna redovisningar framkommer att flera av dem har utvecklat arbets- och utvecklingsorganisationer med tydligare roller, ansvar och mötesstrukturer. Vidare att skolorna börjat organisera kollegialt lärande med handledare med uppgift att leda och stödja kollegorna. De kollegiala samtalen har handlat om

hur undervisningen ska planeras och genomföras för att alla elever ska utvecklas. Avslutningsvis behöver således analysen i den här undersökningen kompletteras med studier av såväl samtalsstödet från Skolverket som lärosätenas insatser för att utröna på vilket sätt och i vilken grad det främjar skolledares och lärares agentskap för att bygga en professionell lärande gemenskap med stärkt förbättringskapacitet.

REFERENSER

- Andrews, Dorothy, & Lewis, Marian (2002). The experiences of a professional community: teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research*, 44(3), 237-254. doi:10.1080/00131880210135340
- Bandura, Albert (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Blossing, Ulf, Nyen, Torgeir, Söderström, Åsa, & Hagen Tønder, Anna. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor: sex typskolor*. Studentlitteratur.
- Blossing, Ulf, Nyen, Torgeir, Söderström, Åsa, & Hagen Tønder, Anna (2015). *Local Drivers for Improvement Capacity. Six types of School Organisations*. Springer.
- Bolam, Ray, McMahon, Agnes, Stoll, Louise, Thomas, Sally, & Wallace, Mike (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Hämtad från <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf>
- Burke, W. Warner (2011). *Organization change: theory and practice* (Vol. 3.). SAGE Publications.
- Burke, W. Warner, & Litwin, George H. (1992). A Causal Model of Organizational Performance and Change. *Journal of Management*, 18(3), 523-545. doi:10.1177/014920639201800306
- Capper, Colleen A., & Jamison, Michael T. (1993). Outcomes-Based Education Reexamined: From Structural Functionalism to Poststructuralism. *Educational Policy*, 7(4), 427-446. doi:10.1177/0895904893007004002
- Dogan, Selçuk, Tatık, R. Şamil, & Yurtseven, Nihal (2017). Professional learning communities assessment: Adaptation, internal validity, and multidimensional model testing in Turkish context. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(4), 1203-1229. doi:10.12738/estp.2017.4.0479
- Domingo-Segovia, Jesus, Bolívar-Ruano, Rosel, Rodríguez-Fernández, Sonia, & Bolívar, Antonio (2020). Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R) questionnaire: translation and validation in Spanish context. *Learning Environments Research*, 23(3), 347-367. doi:10.1007/s10984-020-09306-1
- Feldhoff, Tobias, Radisch, Falk, & Bischof, Linda Marie (2016). Designs and methods in school improvement research: a systematic review. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 209-240. doi:10.1108/JEA-07-2014-0083

- Fullan, Michael (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Corwin Press, Inc.
- Fullan, Michael (2005). Turnaround Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 174-181. doi:10.1080/00131720508984681
- Funktionalism (2020). *Nationalencyklopedi*. Hämtad 10 maj 2020 från [http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/funktionalism-\(antropologi\)](http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/funktionalism-(antropologi))
- Ghosh, Somonnoy, & Srivastava, Bhupen K. (2014). Construction of a Reliable and Valid Scale for Measuring Organizational Culture. *Global Business Review*, 15(3), 583-596. doi:10.1177/0972150914535145
- Giddens, Anthony (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Hipp, Kristine K., & Huffman, Jane B. (red.). (2010). *Demystifying professional learning communities*. Rowman & Littlefield Education.
- Hopkins, David (2001). *School Improvement for Real*. Routledge/Falmer.
- Hopkins, David (2013). Exploding the myths of school reform. *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321. doi:10.1080/13632434.2013.793493
- Hord, Shirley M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Hämtad från <https://sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>
- Huffman, Jane B., Olivier, Dianne F., Wang, Ting, Chen, Peiyong, Hairon, Salleh, & Pang, Nicholas (2016). Global conceptualization of the professional learning community process: transitioning from country perspectives to international commonalities. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 327-351. doi:10.1080/13603124.2015.1020343
- Jarl, Maria, Andersson, Klas, & Blossing, Ulf (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework for explaining variation in student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-17. doi:10.1080/09243453.2021.1903941
- Jarl, Maria, Blossing, Ulf, & Andersson, Klas (2017). *Att organisera för skolframgång*. Strategier för en likvärdig skola. Natur & Kultur.
- King, M. Bruce, & Newmann, Fred M. (2001). Building school capacity through professional development: conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 86-94. doi:10.1108/09513540110383818
- Le Fevre, Deidre, Timperley, Helen, Twyford, Kaye, & Ell, Fiona (2020). *Leading Powerful Professional Learning. Responding to Complexity With Adaptive Expertise*. Corwin.
- Lundahl, Christian, Hultén, Magnus, & Tveit, Sverre (2017). The power of teacher-assigned grades in outcome-based education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 56-66. doi:10.1080/20020317.2017.1317229

- Macfarlane, Alan (2018). Functionalism. I H. Callan (red.), *The International Encyclopedia of Anthropology* (s. 1-6).
- McLaughlin, Milbrey, & Talbert, Joan (2006). *Building school-based teacher learning communities : professional strategies to improve student achievement*. Teachers College Press.
- Mooney, Linda A, Knox, David, & Schacht, Caroline. (2017). *Understanding social problems* (10. uppl.). Cengage Learning.
- Morcke, Anne, Dornan, Tim, & Eika, Berit (2013). Outcome (competency) based education: an exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence. *Advances in Health Sciences Education*, 18(4), 851-863. doi:10.1007/s10459-012-9405-9
- Olivier, Dianne F., & Hipp, Kristine K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. I K. Kiefer Hipp & J. Bumpers Huffman (red.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best* (s. 29-41). Rowman & Littlefield.
- Oterkiil, Constance, & Ertesvåg, Sigrun K. (2012). Schools' readiness and capacity to improve matter. *Education Inquiry*, 3(1), 71-92. doi:10.3402/edui.v3i1.22014
- Pepper, S. C. (1972[1942]). *World hypotheses: a study in evidence*. University of California Press.
- Regeringsbeslut U2015/3357/S. *Uppdrag om samverkan för bästa skola*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/49cb50/contentassets/583f248e9baa4d9a80f73c30e5f53c30/uppdrag-om-samverkan-for-basta-skola.pdf>
- Rousseau, Celia K. (2004). Shared beliefs, conflict, and retreat from reform: the story of a professional community of high school mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 783-796. doi:10.1016/j.tate.2004.09.005
- Schaap, Harmen, & de Bruijn, Elly (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environments Research*, 21(1), 109-134. doi:10.1007/s10984-017-9244-y
- Schein, Edgar H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass Publishers.
- Sigurðardóttir, Anna K. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395-412. doi:10.1080/00313831.2010.508904
- Skolverket. (2015a). *Kvalitetsarbete i praktiken*. Skolverket.
- Skolverket. (2015b). *Systematiskt kvalitetsarbete för skolväsendet*. Skolverket.
- Skolverket. (2016). Redovisning av genomförandeplan för uppdrag om samverkan för bästa skola samt redovisning av hur arbetet har genomförts hittills. Hämtad från https://www.skolverket.se/download/18.31c292d516e7445866a46b0/1577967758158/Redovisning%20samverkan%202016_sign,%20liten.pdf

- Skolverket. (2019). *Redovisning av uppdrag om Samverkan för bästa skola Dnr: 7.2.1-2015:778*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65ed58/1554818753462/Redovisning%20till%20regeringen%20av%20uppdraget%20Samverkan%20f%C3%B6r%20b%C3%A4sta%20skola%20190329.pdf>
- Skolverket. (2020a). *Samverkan för bästa skola*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/samverkan-for-basta-skola>
- Skolverket. (2020b). *Stöd för nulägesanalys för huvudman*. Hämtad från https://www.skolverket.se/download/18.5707c31684c5512e8e78/1551078680560/Nulagesanalys_for_huvudman_190123.pdf
- Skolverket. (2020c). *Stöd för nulägesanalys i förskolan*. Hämtad från https://www.skolverket.se/download/18.1d7693d81684bec928283b/1548232023337/Nulagesanalys_for_Forskolan_190123.pdf
- Skolverket. (2020d). *Stöd för nulägesanalys i skolan*. Hämtad från https://www.skolverket.se/download/18.1d7693d81684bec928283a/1548232007544/Nulagesanalys_for_Skolan_190123.pdf
- Smircich, Linda (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358. doi:10.2307/2392246
- Stoll, Louise (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115-127. doi:10.1007/s10833-009-9104-3
- Stringer, Patricia (2013). *Capacity Building for School Improvement: Revisited*. SensePublishers.
- Timperley, Helen (2019). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.
- Watkins, Peter (1989). Leadership, power and symbols in educational administration. I J. Smyth (red.), *Critical Perspectives on Educational Leadership* (s. 7-26). Routledge.
- Weick, Karl E., Sutcliffe, Kathleen M., & Obstfeld, David (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.