

**DISTRIBUERAT LEDARSKAP OCH  
UTVECKLING AV RELATIONER  
EN FÖRÄNDRINGS-  
STRATEGI FÖR HÅLLBAR  
SKOLUTVECKLING**

2021:5 – Slutrapport från FoU-programmet Leda för skolutveckling

**ifous**



ÖREBRO

**Ifous rapportserie 2021:5**

Stockholm, september 2021

ISBN: 9978-91-985537-4-1

Redaktörer: Henrik Hamilton & Karin Hermansson

Grafisk form & produktion: Per Isaksson

Ansvarig utgivare: Ifous

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författares namn och rapportens titel anges, samt källa. I övrigt gäller copyright för författarna och Ifous gemensamt.

# INNEHÅLL

<b>Förord</b> .....	5
<b>Sammanfattning</b> .....	7
<b>Det här är FoU-programmet <i>Leda för skolutveckling</i></b> .....	9
<b>Del I: Praktikernas perspektiv</b> .....	11
<b>Kollegialt lärande har ökat – en av effekterna för förskolor</b> .....	13
Lärgrupp förskola	
<b>Ny kunskap och arbete med distribuerat ledarskap har gett avtryck</b> .....	15
Lärgrupp grundskola	
<b>Mer kontakt mellan olika skolformer och fler gemensamma begrepp</b> .....	17
Processlärledare förskola	
<b>Nya mötesplatser, mer hållbart ledarskap och stöd för att leda i kris</b> .....	19
Processlärledare grundskola	
<b>Frågetecken i inledningen men målgång med flaggan i topp</b> .....	21
Gymnasieskola & vuxenutbildning	
<b>Utveckling av ledarskap och kollegialt lärande – i olika former</b> .....	23
Styrgruppen	
<b>Del II: Forskarnas perspektiv</b> .....	25
<b>Distribuerat ledarskap: En relationell strategi för skolutveckling</b> .....	27
Marianne Ekman Rising, Johann Packendorff, Henrik Svensson, KTH	
<b>Referenser</b> .....	51
<b>Del III: Utvärderarens perspektiv</b> .....	55
<b>Utvärderarens slutsatser och rekommendationer</b> .....	57
Lejla Mundzic, Emerga Institute	
<b>Bilaga: Externa föreläsare som medverkat i FoU-programmet <i>Leda för skolutveckling</i></b> .....	59



# FÖRORD

Om ledarskap har det skrivits många spaltmeter. Det har behandlats utifrån en rad olika filosofiska och ideologiska perspektiv som har upphöjts, debatterats, förkastats och upphöjts igen. Platons tankar om idealstaten liksom Machiavellis idéer om maktutövning har än i dag betydelse för hur vi diskuterar kring ledarskap. 1600-talets vetenskapliga revolution, 1700-talets upplysning och industrialismen under 1800-talet ledde till nya idéer om hur människor och organisationer bäst bör ledas som vi fortfarande refererar till och som finns kvar som en fond till hur vi ser på ledarskap i dag. Dagens ledarskapslitteratur hämtar exempel från olika samhällssektorer och beskriver ledarskapet utifrån varierande perspektiv; företagsekonomiskt, organisatoriskt, relationellt och samhällsvetenskapligt. Den fokuserar på allt från hur man leder för att öka produktivitet och minska kostnader till hur man leder förändring och utvecklar människor. Det pratas om situationsanpassat, transformativt, värderingsstyrt, tillitsbaserat, distribuerat och flera andra typer av ledarskap, men vad passar egentligen bäst i skolan?

Hur leder man utbildningsverksamhet så att det ger utrymme för utveckling? Hur leder man en verksamhet där ambitionen är att den ska bli alltmer professionsstyrd? Hur säkrar man att ledarskap och utveckling utgår från forskningsbaserad kunskap och erfarenheter som har beprövats av många? Det var några av de frågor som ansvariga för förskola, grund- och gymnasieskola samt vuxenutbildning i Örebro kommun ställde sig då man vände sig till Ifous för att få stöd i arbetet med att stärka rektorers och chefers – och därmed hela organisationens – kompetens och förmåga att åstadkomma hållbara förbättringar.

Under tre och ett halvt år har ledare på olika nivåer i kommunens utbildningssystem arbetat tillsammans med ett forskarteam från KTH bestående av Marianne Ekman Rising, Johann Packendorff och Henrik Svensson i FoU-programmet *Leda för skolutveckling*. Programmet har letts av Henrik Hamilton som är projekt- och processledare på Ifous och kvalitetsgranskats av Karin Hermansson, FoU-ansvarig på Ifous. I denna rapport kan du läsa om resultat och erfarenheter från både forsknings- och utvecklingsarbetet.

Skolan är en av våra viktigaste samhällsinstitutioner. Skolans uppdrag är specifikt när det gäller att skapa nytta för både individ och samhälle och kan därför inte jämföras eller jämföras med vilken annan verksamhet som helst. Samtidigt kan skolan som organisation lära av andra organisationer. Det är vår förhoppning att denna skrift ska ge såväl inspiration som insikter om sådant lärande och dessutom bidra till dialog om hur forskare och yrkesverksamma tillsammans kan utveckla ledarskapet i skolan för att ge bästa möjliga förutsättningar för elevernas lärande.

Stockholm i september 2021

*Marie-Hélène Ahnborg*  
VD Ifous



# SAMMANFATTNING

*Att skapa samling och struktur, och ge energi åt ett brett skolutvecklingsarbete där barns och elevers lärande står i centrum och därigenom öka barn och elevers kunskap och måluppfyllelse.*

Den visionen formulerade Örebro kommun år 2017 i sin strategi *Topp 25 2025*. För uppnå sitt syfte att åstadkomma långsiktig förändring pekar strategin bland annat på behovet av ett tydligt pedagogiskt ledarskap och en ledningsstruktur baserad på tillit, lyssnande och stödjande.

Med strategin som utgångspunkt valde kommunen att göra en bred satsning på skolans ledarskap i form av ett forsknings- och utvecklingsprogram med syfte att stärka rektorers och chefers – och därmed hela organisationens – kompetens och förmåga att åstadkomma hållbart förbättringsarbete. I programmet har kommunens alla rektorer i förskola, grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning medverkat, samt verksamhetschefer och förvaltningschefer.

FoU-programmet har genomförts i samverkan med forskare från Kungliga Tekniska Högskolan, KTH, med inriktning på organisation och förändringsledarskap i offentlig sektor, och med Ifous som processledare och koordinator.

I denna slutrapport beskrivs de resultat som framkommit och erfarenheter som gjorts under programets gång.

## **DET DISTRIBUTUERADE LEDARSKAPET SOM NYCKEL TILL HÅLLBARHET**

Det finns många sätt att se på ledarskap, men på senare år har mycket av forskningen kommit att fokusera på ledarskap som samverkan mellan flera personer. Begreppet distribuerat ledarskap har vuxit fram i denna kontext, och forskare är påfallande överens om att denna modell är positiv för skolutveckling. Vid starten av FoU-programmet fanns ingen beslutad inriktning mot ett visst teoretiskt perspektiv, utan processen fick forma en modell för kommunens skolläderskap. Det distribuerade ledarskapet kom att bli ett perspektiv som de medverkande valde att utgå från och bygga vidare på.

## **ÖKAD KUNSKAP LEDER TILL FÖRÄNDRAD PRAKTIK**

De som medverkat i programmet är överens om att de tillägnat sig ny kunskap om ledarskap, fått ett gemensamt språk för att tala om sitt eget och andras ledarskap och utvecklat en mer gemensam syn på ledarskapet som ett resultat av programmet. Att utveckla kunskap är det första steget till att också förändra sin praktik, sina ledarskapshandlingar. I såväl forskningsstudierna som i utvärderingen av programmet framkommer att deltagarna också har förändrat sitt sätt att leda. Det tar sig exempelvis uttryck i att rektorer ändrat sitt sätt att organisera arbetet på sin enhet, formaliserat medarbetares roller och fördelat ansvar på fler personer. Utbyte tvärs över skolformsgränser har också lett till ökad kännedom om och förståelse av varandras uppdrag.

När covid-19-pandemin kom till Sverige 2020 ställdes ledarskapet inför nya utmaningar. FoU-programmet fick naturligt en inriktning mot ledarskap i kris – i sig en viktig del i ett hållbart ledarskap. I och med pandemin tvingades rektorerna använda det distribuerade ledarskapet i ett skarpt läge, vilket dels synliggjorde det man dittills lärt och utvecklat inom programmet, och dels möjliggjorde fortsatt utveckling.

## **REKTORERS KOLLEGIALA LÄRANDE**

Arbetet i FoU-programmet organiserades utifrån den modell för kollegialt lärande på ledarnivå som redan fanns på plats i Örebro kommun, där rektorer ingick i så kallade lärgrupper. Olika samtalsmodeller och verktyg för att analys och gemensam reflektion introducerades under programmets gång. De medverkande beskriver i intervjuer och enkäter att de programmet gett en tydligare struktur för det kollegiala lärandet och utvecklat en "dela-kultur". Värdet av detta i kris blev tydligt när pandemin slog till.

I varje lärgrupp leds samtalen av en så kallad processlärledare. Dessa har under programmet samlats i regelbundna träffar tillsammans med forskargruppen och Ifous processledare. Samarbetet har utvecklat processlärledarnas förmåga att leda andra ledare och kan därmed antas ha bidragit till att stärka organisationens förändringskompetens.

I programmet introducerades också former för kollegialt utbyte mellan skolformer, det vill säga att rektorer från olika lärgrupper och olika skolformer möttes i tvärgrupper för strukturerade samtal. På grund av samhällets restriktioner under pandemin utvecklades inte tvärgruppernas arbete på det sätt som var planerat. Rektorer beskriver trots detta att tvärgrupperna bidragit till ökad förståelse för helheten. De har också aktualiserat betydelsen av att arbeta med de övergångar eleverna genomgår under sina år i skolan. Utbytet över skolformsgränser kan därför vara värt att fortsätta utveckla i det kommande arbetet.

## EN MODELL FÖR UTVECKLINGSARBETE

Utifrån de intervjuer och observationer som forskargruppen genomfört under programmet har en modell utformats som beskriver de olika faser som organisationen gått igenom och i vissa delar fortfarande går igenom:

1. Handlingsutrymme identifieras och utvecklas efter behov
2. Nya arbetsformer och arbetssätt med distribuerat ledarskap bejakas
3. Distribuerat ledarskap etableras i innovativa projekt och processer
4. Distribuerat ledarskap som självklarhet i både drift och utvecklingsprocesser

Modellen ska inte ses som normativ, och den är heller inte en fullständig bild eftersom processen kommer att fortgå även efter programmets slut. Men den kan ändå användas som en orienteringspunkt i arbetet med skolutveckling.

## NÄSTA STEG

Förändring och ledning av förändring är ingenting som sker snabbt, i synnerhet inte om den ska bli hållbar. Att programmet är en del i en långsiktig process är alla inblandade överens om, liksom att det finns många utmaningar kvar. Forskargruppen påpekar också att en relationell ledningsmodell, som det distribuerade ledarskapet, är sårbar. Relationer tar tid att bygga men kan snabbt raderas om de inte vårdas. Hur den fortsatta resan kommer att se ut och vart den leder återstår att se. Klart är dock att viljan och ambitionen finns att tillsammans vidareutveckla skolledarskapskulturen i Örebro.



# DET HÄR ÄR FOU-PROGRAMMET LEDA FÖR SKOLUTVECKLING

Forsknings- och utvecklingsprogrammet *Leda för skolutveckling* startade i augusti 2018 och avslutas höstterminen 2021. Bakgrunden var den strategi, *Topp 25 2025*,<sup>1</sup> som kommunen formulerat 2017. Strategin syftar till att skapa samling och struktur, och ge energi åt ett brett skolutvecklingsarbete där barns och elevers lärande står i centrum och därigenom öka barns och elevers kunskap och måluppfyllelse. För åstadkomma långsiktig förändring pekar strategin bland annat på behovet av ett tydligt pedagogiskt ledarskap och en ledningsstruktur baserad på tillit, lyssnande och stödjande. Att starta ett FoU-program tillsammans med forskare och med Ifous blev en pusselbit i arbetet med att utveckla ledarskapet.

FoU-programmet har genomförts i samverkan mellan Örebro kommun, Ifous och en forskargrupp bestående av Marianne Ekman Rising och Johann Packendorff, båda professorer i Industriell ekonomi och organisation, samt Henrik Svensson, projektledare, KTH.

Syftet med FoU-programmet har varit att skapa samsyn och utveckla gemensam kompetens i att leda för skolutveckling hos alla rektorer så att verksamhetens förbättringskapacitet stärks. Programmet har också syftat till utveckling av ny kunskap i samarbete med forskare och andra experter inom området. De mål som Örebro kommun satte upp för programmet framgår av Tabell 1.

**Tabell 1:** FoU-programmets mål och önskade effekter på kort och längre sikt (ur programplan för FoU-programmet, 2018)

Övergripande mål	Effekt på kort sikt (1 år eller kortare)	Effekt på lång sikt (2–5 år)
Deltagarna fördjupar och utvecklar ny kunskap och handlingsberedskap i att leda och organisera ett långsiktigt och hållbart förbättringsarbete.	Rektorer och förskolechefer har förvärvat ny kunskap kring hur förbättringsarbete kan organiseras. Rektorer och förskolechefer organiserar och ger stöd för skolutveckling.	Skolenheternas dokumenterade kvalitetsarbete ger organisationen struktur för utvecklingsarbete på individ-, grupp- och enhetsnivå. Undervisningen bygger på ett klassrumsnära systematiskt kvalitetsarbete. Rektors engagemang i lärandeprocessen bidrar till elevernas ökande måluppfyllelse.
Deltagarnas grund i vetenskap och beprövad erfarenhet stärks.	Rektorer och förskolechefer använder sig av vetenskapliga metoder i verksamhetens utvecklingsarbete vilket visar sig i enhetens kvalitetsarbete.	Enheternas dokumentation visar att planering, genomförande och uppföljning av undervisningen sker med systematik.
Det kollegiala/kollaborativa lärandet mellan rektorer, förskolechefer och enheter utvecklas.	Arbetsmetoden bidrar till rektors och förskolechefs utveckling i roll.	Alla enheter har struktur och kultur för ett organisatoriskt lärande och för samtal och analys kring elevernas lärande och måluppfyllelse. Det kollegiala lärandet bidrar till utveckling av undervisningen.

<sup>1</sup> Strategidokumentet *Topp 25 2025* kan laddas ner här: <https://extra.orebro.se/pedagogorebro/nyheterochblogginlagg/skolutvecklingtillsammanstopp252025.5.7467754215e2d2d1851833.html>

Det finns många teoretiska perspektiv på ledarskap, men i ett tidigt skede av programmet beslöt programmet styrgrupp och forskargruppen att fördjupa sig i *distribuerat ledarskap*. Denna teori lyfter fram hur skolans professioner kan förväntas agera som ledare och ta ett ansvar för utvecklingen – inte bara sköta löpande vardagsverksamhet. I Örebro fanns ett behov av att involvera fler medarbetare i den långsiktiga utvecklingen av organisationen, vilket skulle leda till en ökad kompetens av förändringsledning i kommunen.

I FoU-programmet har samtliga rektorer från förskola, grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning i Örebro medverkat tillsammans med förvaltningsledare från Förvaltningen förskola och skola och Förvaltningen för utbildning, försörjning och arbete. Sammanlagt har cirka 130 personer medverkat.

## ORGANISATION OCH GENOMFÖRANDE

Programmet har letts av en styrgrupp bestående av förvaltnings- och verksamhetschefer samt Ifous representanter. Ordförande för denna var Katarina Arkehag, förvaltningschef för förskola och skola. I styrgruppsmöten har även representanter för forskargruppen medverkat.

Kommunens rektorer har alla ingått i varsin lärgrupp. Sammanlagt har programmet bestått av 16 lärgrupper på rektorsnivå. Varje lärgrupp har träffats på kontinuerlig basis under programmets gång, och varje grupp har letts av en så kallad processlärledare (PLL) – en rektor särskilt utsedd för att leda lärgruppens arbete. Grupperna har arbetat på olika sätt utifrån sina behov och förutsättningar.

Processlärledarna har även haft möten i en egen grupp vars möten letts av Ifous processledare och där även forskargruppen medverkat. På dessa möten (cirka tre per termin) har processen och arbetet i lärgrupperna planerats, diskuterats och återkopplats. Problem och utmaningar har fångats upp och kunnat hanteras gemensamt, och erfarenheter har delats mellan processlärledarna.

Alla medverkande i programmet har mötts på gemensamma utvecklingsseminarier. Sådana har genomförts vid nio tillfällen under programmets gång:

- Seminarium 1: Att öppna en ny utvecklingsarena (aug 2018)
- Seminarium 2: Skapa den egna ledarskapsteorin (dec 2018)
- Seminarium 3: Relationell utvecklingskompetens och distribuerat ledarskap (maj 2019)
- Seminarium 4: Lärande i samverkan över etablerade gränser (okt 2019)
- Seminarium 5: Inställt (mars 2020)
- Seminarium 6: Distribuerat ledarskap i komplexa situationer (maj 2020)

- Seminarium 7: Extern teoretisk kunskap samspelar med intern erfarenhetsbaserad kunskap (sep 2020)
- Seminarium 8: Gjort, lärt och värt att göra framöver (maj 2021)
- Seminarium 9: Att dela med sig av nya kunskaper – spridningskonferens (sep 2021)

De medverkande har i dessa fått ny kunskap genom inspel från forskare, och även diskuterat tillsammans i sina lärgrupper. Vid några seminarier har externa föreläsare bidragit (se bilaga). De nio seminarier beskrivs närmare i forskargruppens kapitel (del II, sid 27).

Under utvecklingsseminarierna har diskussioner även genomförts i tvärgrupper, det vill säga rektorer från olika lärgrupper och från olika skolformer har satts samman till tillfälliga samtalsgrupper. På grund av samhällets restriktioner under pandemin så utvecklades inte tvärgruppernas arbete på det sätt som var planerat. Detta är ett område som Örebro skulle kunna fortsätta utveckla efter programmets slut.

FoU-programmet har utvärderats av en extern processutvärderare, Emerga Institute, som dels genomfört enkäter med alla deltagare vid tre tillfällen och dels fokusgruppsintervjuer med styrgruppen, eller representanter för denna, vid tre tillfällen. Resultaten har kontinuerligt återkopplats till Ifous och styrgruppen.

## DENNA RAPPORT

I denna slutrapport får vi i den första delen möta medverkande i programmet och ta del av deras berättelser och reflektioner genom ett antal nedslag i intervjuform.

Avstampet tas i lärgruppernas arbete, där representanter från två av de medverkande lärgrupperna berättar om insikter, lärdomar och praktiska resultat från programmet. Därefter vänds fokus mot processlärledarnas arbete. Processlärledare från för- och grundskola reflekterar kring sin roll och de utmaningar man stött på.

I nästa intervju delar processlärledare och verksamhetschef för gymnasieskola och vuxenutbildning med sig av erfarenheter och perspektiv. Del I avslutas med att representanter från styrgruppen ger sin syn på vad programmet inneburit.

Rapportens andra del innehåller forskargruppens rapport, som inleds med en bakgrund som beskriver hur de organiserat sina insatser i programmet. Vi får följa hela utvecklingsprocessen genom de nio utvecklingsseminarierna, varefter utvecklingen analyseras.

Sist i rapporten finns en sammanfattning av utvärderarnas resultat och slutsatser. Utvärderarnas slutrapport finns på [www.ifous.se](http://www.ifous.se)

# DEL I: PRAKTIKERNAS PERSPEKTIV

I denna del belyses FoU-programmets genomförande, resultat och lärdomar från ledarpraktikens perspektiv. Rektorer och chefer på de två förvaltningar som medverkat har intervjuats om sina erfarenheter och vad de ser att programmet har lett till. I de första två texterna får vi ta del av reflektioner från rektorer i förskola respektive grundskola. Därefter följer tre intervjuer med rektorer som representerar alla fyra skolformer och som fungerat som processlärledare, det vill säga de har lett arbetet i sina lärgrupper. Slutligen får vi ta del av perspektiv från förvaltningsnivån genom en intervju med två representanter från programmets styrgrupp.

Intervjuerna är genomförda och nedtecknade av *Susanne Rydell*, Rydelltext.



# KOLLEGIALT LÄRANDE HAR ÖKAT – EN AV EFFEKTERNA FÖR FÖRSKOLOR

## *Lärgrupp förskola*

**Det kollegiala lärandet har utvecklats under FoU-programmet, enligt rektorer i förskolan. Nya modeller och nya infallsvinklar som utvecklar ett distribuerat ledarskap är ett annat exempel på effekter. Men programmet kunde ha startat med en tydligare struktur från början, anser lärgruppen när de summerar erfarenheterna.**



Angelica Sörensson



Anna Lorinius

Angelica Sörensson, Anna Lorinius och Camilla Fermby är rektorer för förskolor i Örebro och har varit med i samma lärgrupp. De hade också en lärgrupp redan tidigare, inom ett annat utvecklingsprojekt. Inledningen på det nya FoU-programmet präglades av frågetecken.

– Vi var ganska kritiska inledningsvis och tyckte att programmet saknade riktning. Vår tid är värdefull och vi vill ha ett tydligt syfte med det vi gör, säger Anna Lorinius.

Camilla Fermby och Angelica Sörensson delar den bilden. Ett transparent syfte och tydligare svar om programmet efterlyser båda när de ser tillbaka på inledningen. Under det andra året upplevde de att syftet blev tydligare och samtidigt hittade lärgruppen fler egna vägar för att utveckla formerna för sitt arbete.

– Vi gjorde ett eget omtag och tog mer ansvar för vårt eget lärande, och såg till att vi inte fastnade i cykelställsfrågor, säger Camilla Fermby.

– Första året var vi med för att vi måste, och saknade svar på varför. Det präglade diskussionerna, säger Angelica Sörensson.

Förutom mer tydlighet i programmet var också tydlig struktur på de egna mötena en av framgångsfaktorerna. De första tio minuterna av lärgruppsmötena har varit öppna och en möjlighet att bolla olika frågor, därefter har den planerade agendan följts.

– En viktig framgångsfaktor har varit att Angelica varit bra på att leda strukturerade möten, fördela ordet och se till att alla kommer till tals, säger Camilla Fermby.

En annan praktisk framgångsfaktor för mötena var att få en inblick i förväg om mötets innehåll och därmed möjlighet att skapa en förförståelse. En tredje och central framgångsfaktor var att gruppen varit stabil och att deltagarna hunnit lära känna varandra.

– Vi är trygga med varandra och då vågar man bjuda på sina bekymmer och dilemman och även fadäser, säger Anna Lorinius.

Angelica Sörensson som är processlärledare (PLL) i gruppen tog också med sig lärgruppens frågor till samarbetsgruppen för processlärledare.

– Lärgruppen har efterfrågat information från mig och frågat hur diskussionen varit med andra PLL. Det var viktigt att det fanns ett forum med andra PLL och att jag fick med mig frågor dit, säger Angelica Sörensson.

Den största utvecklingen i arbetet i lärgruppen har skett det senaste dryga året, anser Angelica Sörensson.

– Vi bytte perspektiv och satte våra egna ledarskapshandlingar i fokus. Vi slog fast att i det kollegiala lärandet ska vi prata om vårt eget ledarskap, inte om andra, säger hon.

De tycker också att innehållet i programmet har blivit mer användbart efter hand.

– Dagarna har fått en bättre struktur i hur de varit upplagda, med bra föreläsare och bättre diskussionsfrågor generellt, säger Anna Lorinius.

Ytterligare en viktig del i utvecklingen i arbetet

i lärgruppen har varit möjligheten att få gehör för gruppens synpunkter; till exempel att det blev tungt med heldagsarrangemang när alla träffar blev digitala på grund av coronapandemin.

Hur har då programmet fått genomslag i deras eget ledarskap, och i förlängningen i verksamheten?

Litteraturen har gett viktiga nya insikter och infallsvinklar, konstaterar lärgruppen, inte minst när det gäller distribuerat ledarskap där gruppen bland annat läste boken *Distribuerat ledarskap och förbättringsarbete – lärares och skolledares praktik* av Mette Liljenberg.

– Mycket av tankarna i litteraturen känner jag igen från hur vi har jobbat tidigare, men jag har börjat tänka mer utifrån begreppet som var nytt för mig. Till hösten vill jag bygga vidare på det, till exempel i hur vi arbetar med Läslyftet. Jag har ännu tydligare sett vikten av att ha fler personer i organisationen som driver olika frågor i verksamheten, säger Anna Lorinius.

Camilla Fermby ser också stora möjligheter med distribuerat ledarskap.

– Boken och diskussionerna har påverkat mycket och redan fått genomslag i hur vi tänker i de sju förskolor jag arbetar med. Vi har tagit ett omtag kring vilka ansvarsområden som ska finnas. Det handlar om hur organisationen ser ut, och om konkreta frå-

gor som vilka personer som är med på möten och tar ansvar för olika frågor, säger hon.

Distribuerat ledarskap är ett sätt att skapa ett hållbart ledarskap, konstaterar Angelica Sörensson som också ger exempel på andra effekter av programmet.

– Jag har blivit bättre på att reflektera kring mitt ledarskap, vilket också kan hänga ihop med att jag under den här tiden gått rektorsprogrammet. Men jag har definitivt fått verktyg och samtalsmodeller som jag kan dra nytta av i olika sammanhang. Jag har fått mer verktyg för att kunna agera på olika sätt så att verksamheten får nytta av det, säger Angelica Sörensson.

De ser en självklar nytta av att lärgruppen fortsätter sitt arbete även efter utvecklingsprogrammet.

– Vi vill ha kvar lärgruppen där vi har högt i tak och kan dra nytta av varandras erfarenheter och fortsätta vårt kollegiala lärande. Det är viktigt för verksamheten och Örebro kommun, säger Angelica Sörensson.

Konkreta, mätbara effekter tar tid att uppnå, konstaterar de.

– Jag tycker att jag har hittat ett lugn i det också, att förändringsprocesser överlag tar tid. Det är en fördel att som ledare arbeta länge i en verksamhet och ha tålamod och se att allt inte behöver hända på en gång, säger Camilla Fermby.

# NY KUNSKAP OCH ARBETE MED DISTRIBUERAT LEDARSKAP HAR GETT AVTRYCK

## *Lärgrupp grundskola*

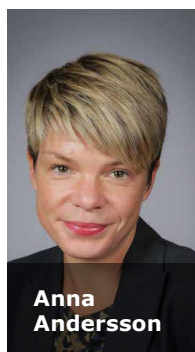
Distribuerat ledarskap är en av de principer som gett avtryck efter tre år med FoU-programmet, enligt grundskolerektorer som medverkat. Några av framgångsfaktorerna i arbetet har varit en lärgrupp med stabil sammansättning av medlemmar och högt i tak i diskussionerna. Möjligheten att justera inriktningen under tiden som programmet pågått har också varit central – behovet av fördjupad kunskap om ledarskap i kris blev akut under pandemin, konstaterar deltagarna.



Ulrika  
Andersson



L. Ericsson  
Hesse



Anna  
Andersson

När en grupp grundskolerektorer som deltagit i samma lärgrupp summerar sin upplevelse av programmet pekar de på flera delar som haft betydelse.

– Distribuerat ledarskap har väckt mycket tankar, om hur jag kan arbeta så att varje medarbetare ser sitt värde och bidrar med ledarskap. En viktig del har också varit att hela programmet har haft ett lösningsfokuserat anslag, säger Anette Larsson.

Ulrika Andersson var nyanställd som rektor i kommunen när programmet startade.

– Jag klev in i en stor organisation, i en stor kommun, med enorm kompetens i rektorsgruppen. Det finns ett stort värde i att få möjlighet att komma in i ett team där man har liknande problematik och kan dela erfarenheter. Det har blivit en viktig utveckling tillsammans, säger Ulrika Andersson.

FoU-programmet visade sig bli ett stöd i samband med stora förändringar, enligt deltagarna.

– Under de senaste åren har vi befunnit oss i en omorganisation och samtidigt rullade coronapandemin igång. Programmet vidgade perspektivet och blev ett stöd genom inspel från olika håll, också genom att vi vidgat gruppen ibland och träffat representanter från förskolan och gymnasiet, säger Linéa Ericsson Hesse.

Generellt har möjligheten att få ett bollplank varit viktig för utvecklingen.

– Vi har kunnat stöta och blöta hur vi kan utveckla vårt ledarskap och haft högt i tak i diskussionerna, säger Johanna Ballhausen Jonsson, som varit processlärledare i gruppen.

– Det finns en risk annars att man blir ensam i sin roll som rektor om man är på en mindre skola. Frågorna om ledarskap, och möjligheten att dela dilemman, har varit viktiga när man annars kan känna att man drunknar i akuta frågor, säger Marie Gustafsson.

Programmets fokus har skiftat över tiden, under den akuta fasen av coronapandemin styrde gruppen om inriktningen.

– Det har funnits en flexibilitet, vilket har varit viktigt. Under en period var vi tydliga med att vi måste bromsa frågorna om distribuerat ledarskap och få påfyllning om ledarskap i kris, säger Johanna Ballhausen Jonsson.

Forskningsbaserad kunskap gav nya verktyg för att hantera krisen under pandemin.

– Vi fick verktyg för att förstå vilken organisation vi befann oss i, och vad som kan hända under en kris. Det var också viktig kunskap om vad som kan hända när en ledare betar sig på ett visst sätt, säger Anna Andersson.

En del i den processen var också att sätta ord på den svåra situationen – att arbeta i en organisation som behöver raka besked, när hela situationen är osäker, summerar några av deltagarna.

Vid sidan av frågorna om ledarskap i kris har

distribuerat ledarskap varit ett återkommande tema som gett avtryck.

– Jag tycker att jag fått nya verktyg utifrån det vi jobbat med om distribuerat ledarskap och tillit. Det handlar också om hur man på bästa sätt kan forma ett hållbart ledarskap om man är ensam i sin roll på en skola, säger Anna Andersson.

FoU-programmets övergripande inriktning på kollegialt lärande var redan en välbekant form för deltagarna.

– Vi jobbade med kollegialt lärande innan det här projektet och har haft det som en grund. Men det har blivit en ytterligare utveckling eftersom vi fått kvalificerad input utifrån, om frågeställningar som vi identifierat. Arbetet fick en tydligare agenda, säger Åsa Fahlström.

Tydlig dokumentation, minnesanteckningar, delade dokument och en chatt har bidragit till processen.

–Vi har skapat en kultur av att dela och kunna lyfta även svåra frågor, säger Marie Gustafsson.

En framgångsfaktor har alltså varit öppenhet och en tydlig struktur i gruppens arbete. Även organisationen med en utsedd processlärledare som kunnat föra frågor vidare till programledningen har varit viktig, enligt deltagarna.

Vilka utvecklingsmöjligheter ser de då när det gäller programmet? På en övergripande nivå kunde inledningen ännu mer betonat att det handlade om en process, enligt flera deltagare. I en tidspressad situation är det svårt att ta sig tid att reflektera och ta till sig att det är en process, ännu mer tydlighet om inriktningen kunde ha underlättat, summerar gruppdeltagarna.

Efter tre år hoppas de att arbetet kan drivas vidare i olika former.

–Vi driver utvecklingsprocesser med våra medarbetare, vi behöver också driva eget utvecklingsarbete med hjälp av kvalificerad input, säger Anna Andersson.



# MER KONTAKT MELLAN OLIKA SKOLFORMER OCH FLER GEMENSAMMA BEGREPP

## *Processlärledare förskola*

**Ökade kontakter mellan förskolan och andra skolformer har öppnat nya möjligheter. Det lyfter några av förskolans processlärledare fram som ett resultat av FoU-programmet. Programmet bidrog till att skapa nya kontaktvägar för rektorer, vilket blev extra viktigt under coronapandemin. Det har också underlättat diskussioner om ledarskap och utvecklingsfrågor genom gemensamma begrepp, enligt deltagarna.**



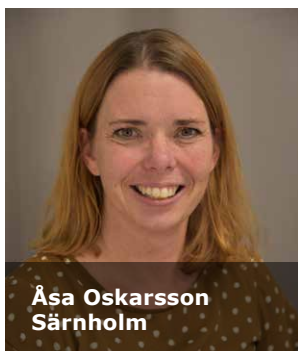
Christina Jarvis



Jenny Eriksson



Marcus Milan



Åsa Oskarsson  
Särnholm

FoU-programmet har bidragit med viktiga infallsvinklar på ledarskap och mer likvärdighet, enligt fyra rektorer som varit processlärledare för varsin grupp med deltagare från förskolor. Men inledningen av programmet var inte enkel, konstaterar de fyra rektorerna Marcus Milan, Jenny Eriksson,

Christina Jarvis och Åsa Oskarsson Särnholm när de ser tillbaka.

– I början av programmet kändes det som att det blev långa vägar mellan de många grupper som skapades, men allteftersom så upplever jag att det finns funktion i dessa och att det leder till utveckling. Men det är viktigt att tänka att det behöver få ta tid, säger Jenny Eriksson.

– Det fanns en frustration bland grupperna i inledningen, men det har blivit bra, säger Åsa Oskarsson Särnholm.

Som processlärledare blev en viktig uppgift att försöka hålla modet uppe i inledningen, vilket inte var helt enkelt, enligt Christina Jarvis.

– Initialt hade vi också en föreställning om att alla skulle göra precis likadant, vilket inte underlättade. En viktig del och en lärdom var att det handlade om att hitta en egen utvecklingsväg, säger Christina Jarvis.

När Marcus Milan blickar tillbaka konstaterar han också att det var en utmaning inledningsvis att hålla fast vid att programmet handlade om ledarskapsfrågor, inte driftsfrågor. Efter tre år är enigheten dock stor om att programmet gett många nya infallsvinklar och positiva effekter.

En palett av olika modeller som kan användas för analyser är en av de delar som bidrar till utveckling, enligt Marcus Milan.

– Vi har också fått gemensamma begrepp som underlättar diskussionen och utvecklingsarbete, säger han.

De olika analysmodellerna har efter hand blivit självklara verktyg i arbetet, enligt Christina Jarvis. I bakgrunden finns också de fördjupande diskussioner som förts i lärgrupper och under seminarier.

– En intressant aspekt är att forskare har varit med. Det har tillfört nya dimensioner, säger Jenny Eriksson.

– Under seminarierna har forskare utmanat föreställningar och tankar som gjort att diskussionerna fördjupats. I lärgrupperna har alla också visat mod i diskussionerna och varit öppna på ett sätt som inte

är självklart annars, säger Åsa Oskarsson Särholm.

Vid sidan av lärgruppernas litteraturläsning och diskussioner har också tvärgrupperna, med deltagare från olika skolformer, öppnat för utveckling.

– Det är viktigt att mötas över gränserna och få syn på varandra. I anslutning till programmet gjorde vi en genomlysning för att undersöka om vi har likvärdighet i arbetet med övergångarna från förskolan till grundskolan. Svaren från rektorerna visade att det inte var så likvärdigt som vi trodde och det är något som vi arbetar vidare med, säger Jenny Eriksson.

Under coronapandemin blev frågan om övergångar extra aktualiserad eftersom förskolebarnen inte kunde besöka förskoleklasser för att se hur det var.

– I stället kontaktade vi rektorn för förskoleklasserna för att hitta alternativ. Sedan intervjuade vi våra förskolebarn och fick deras frågor som vi skickade till förskoleklassen. Det blev barnens perspektiv, med frågor som vi inte tänkt på. Som svar fick vi en fantastisk film, säger Jenny Eriksson.

Idén har sedan spridits vidare till andra förskolor.

– Jag är inte säker på att det här hade hänt om vi inte hade haft nya kontaktvägar, säger Jenny Eriksson.

Tvärgrupperna har varit viktiga, konstaterar även Åsa Oskarsson Särholm.

– Det hade säkert blivit en ännu större progression med tvärgrupperna om vi hade kunnat träffas och inte bara mötas digitalt. Men det är tydligt att det bidrar till en hållbarhet som ledare att man lätt kan ta kontakt med andra även utanför den egna skolformen, säger hon.

Under programmets gång har också diskussionerna om distribuerat ledarskap fått stor betydelse.

– För mig är det tydligt att jag nu fördelar ansvaret annorlunda, kopplat till begreppet distribuerat ledarskap. Jag hör också de reflektionerna från andra rektorer i min lärgrupp, säger Marcus Milan.

Betydelsen av distribuerat ledarskap har varit tydlig inte minst mot bakgrund av coronapandemin.

– Att vi arbetat med distribuerat ledarskap och breddat ansvar har bidragit till hållbarhet under coronaperioden. Vi har haft bättre möjligheter att exempelvis hantera frånvaron. Vi har också generellt hittat nya sätt att arbeta i min organisation där fler är med och driver utvecklingen. Det blir bättre för alla, säger Christina Jarvis.

Vad förutser de då att utvecklingsprogrammet kommer att leda till i framtiden?

– Man vill ju gärna få resultat direkt, men det är också viktigt att inse att det kan behöva få ta tid. En viktig del för framtiden är insikten att det ”är ledaren tillsammans med medarbetaren som gör verksamheten bra för barnen”. Man kan lita på att verksamheten fungerar med distribuerat ledarskap, och det är en resa som fortsätter, säger Åsa Oskarsson Särholm.

Marcus Milan ser också att utvecklingen kommer att fortsätta.

– Vi är på väg mot målen att leda för skolutveckling, det finns en progression. Det har skett stor utveckling i lärgrupper men det är en utvecklingsresa som pågår, säger Marcus Milan.

# NYA MÖTESPLATSER, MER HÅLLBART LEDARSKAP OCH STÖD FÖR ATT LEDA I KRIS

## *Processlärledare grundskola*

**Kollegialt lärande är en självklar del av arbetet för rektorer i Örebro kommun. Det har blivit tydligare nu efter FoU-programmet, enligt rektorer i grundskolan som också haft rollen som processlärledare. Att programmet gett möjlighet att diskutera ledarskapsfrågor i grupp har varit centralt – inte minst i ett krisläge under coronapandemin. Generellt har också formerna och strukturerna för utvecklingsarbete tagit ett kliv framåt inom organisationen. Men programmet kunde ha fått en bättre start med mer tydlighet från början, menar deltagarna.**



Anna Nyström



Johanna Ballhausen Jonsson

Chris Gelinder, Johanna Ballhausen Jonsson och Anna Nyström är rektorer i grundskolan och har lett varsin lärgrupp med rektorer från grundskolan under programmet. De har också ingått i programmets processlärledargrupp tillsammans med processlärledare från förskolan, gymnasiet och vuxenutbildningen. Att det funnits ett forum för processlärledarna har varit centralt i programmet, enligt dem.

– Det har varit en oerhört betydelsefull grupp för att vi ska kunna jobba vidare i arbetet. Det är en prestigelös grupp där vi kan prata om allt från högt till lågt och berätta också om vad som inte gått så bra, säger Chris Gelinder.

– Från början var fokus på kollegialt lärande, men sen blev också projektet en hjälp under pandemin genom att det fanns en organisation där vi kunde prata om att leda i kris, summerar Anna Nyström.

Men när de gör en återblick på programmets allra första början för tre år sedan beskriver de en delvis motig start. Inledningen präglades av otydlighet när det gällde struktur och processlärledarnas roll, anser de när de ser tillbaka. Tydligare rollfördelning, mål och ägarskap i alla led hade gjort inledningen av projektet lättare.

– I början kunde det också ha varit ännu tydligare att det här är viktigt och att alla ska delta. Det var svårt med motivationen i grupperna i början, säger Johanna Ballhausen Jonsson.

– En lärdom är att det kunde ha varit fler träffar inför starten med processlärledarna så att det funnits möjlighet att kunna ta mer ägarskap tidigare, säger Anna Nyström.

Under de tre åren har förändringar också skett vid sidan av programmet. Inom grundskolan har processlärledarna numera även en roll som teamledare för en grupp på åtta till tio rektorer inom grundskolan.

– För oss i grundskolan är det en fördel att arbetet i lärgrupperna och teamen har gått i varandra. Möjligheten att arbeta så här leder också till ett mer hållbart ledarskap, säger Johanna Ballhausen Jonsson.

– Det har blivit tydligare för alla och ger en ökad transparens och kortare beslutsvägar. Vi har hittat ett sätt att jobba som passar oss, säger Chris Gelinder.

Under programmets gång har lärgrupperna inom grundskolan utvecklat olika former för sitt arbete, och även läst olika litteratur. En gemensam grund har dock varit litteratur och seminarier om distribuerat ledarskap.

– Det har lett till en tydlig förändring i kommunen. Nu pratar rektorer inte *om* vi ska jobba med distribuerat ledarskap, utan *hur* vi ska göra det säger, Anna Nyström.

Ett exempel på en konkret förändring till följd av arbetet med distribuerat ledarskap är att rollerna för

biträdande rektorer har formaliserats, med tydligare rollfördelning och chefskap. Även andra roller som förenklar det distribuerade ledarskapet, såsom förstelärare, har formaliserats på ett mer strukturerat sätt.

– Tidigare var det mer flytande vad rollen innebar, säger Chris Gelinder.

På en övergripande nivå har FoU-programmet självklart påverkats och förändrats till följd av pandemin, konstaterar de. Några delar har fått stå tillbaka, till exempel möjligheten att auskultera hos varandra. Men programmet visade sig bli ett stöd under de dramatiska skeendena av pandemin.

– Input från forskarna var centralt. Det är en tung börda att leda i kris och programmet hjälpte oss att förstå vårt eget ledarskap. En liknelse som beskrev situationen var att vi nästan var som blåljuspersonal under de mest kritiska skeendena, säger Johanna Ballhausen Jonsson.

Programmet har också bidragit till mer struktur i det kollegiala lärandet.

– Vi har haft lärgrupper tidigare och läst gemensam litteratur men vi har fått förutsättningar att skapa mer struktur i läsningen under den här processen, säger Chris Gelinder.

Möjligheten att reflektera på en övergripande nivå är också en central del i programmet, anser de.

– Det är en möjlighet att se över hur man arbetar och att se om de arbetsformerna leder till de effekter man vill att det ska göra, säger Anna Nyström.

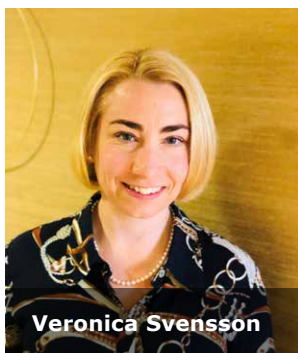
Chris Gelinder lyfter ytterligare en aspekt i sin summering.

– En del som har varit viktigt och som kanske inte var grundtanken från början är att det har blivit en mötesplats. Vi har fått fler kontakter och skapat en känsla att det är vi som ska jobba ihop och leda verksamheten och få ihop ett arbete med flera förvaltningar, vilket inte är självklart att nå i en större kommun, säger hon.

# FRÅGETECKEN I INLEDNINGEN MEN MÅLGÅNG MED FLAGGAN I TOPP

## *Gymnasieskola & vuxenutbildning*

**Strukturerad litteraturläsning och seminarier, exempelvis om distribuerat ledarskap, gav nya insikter och ledde till konkreta förändringar. Så summerar några av deltagarna från Komvux och gymnasiesärskolan arbetet med FoU-programmet. Inledningen av programmet präglades dock av frågor. Mer tydlighet och förankring av processen hade varit önskvärt, enligt deltagarna.**



Veronica Svensson



Åsa Björkman



Ingela Bäck Gustafsson & Fredrik Andersson

När tre processlärledare och en skolchef från Komvux och gymnasiesärskolan summerar erfarenheterna av FoU-programmet lyfter de flera områden som utvecklats till följd av programmet. Ett konkret exempel är nya infallsvinklar på distribuerat ledarskap, enligt skolchef Veronica Svensson och processlärledarna, Åsa Björkman, Fredrik Aronsson och Ingela Bäck Gustafsson.

Men de konstaterar att starten av programmet kunde ha fungerat annorlunda.

– Programmet och målen hade behövt vara mer förankrade. Komvux och gymnasiet rektorer hade redan gått igenom en annan lärprocess innan programmet som vi var väldigt nöjda med och hade svårt att se varför vi skulle byta till något som vi tyckte hade ett mer otydligt upplägg. Tydligare mål från början hade underlättat, säger Veronica Svensson, skolchef för vuxenutbildningen i Örebro.

Åsa Björkman, rektor Komvux SFI som var med som deltagare från början och sedan blev processlärledare delar bilden av startfasen.

– Vi lever med struktur och tydlighet som en grund i vår verksamhet och det var något vi efterlyste mer av i programmet i början, säger Åsa Björkman.

Ingela Bäck Gustafsson, rektor i gymnasiesärskolan, har varit med som processlärledare sedan start och minns frågorna.

– Vi var många som frågade varför vi gör det här, vid upprepade tillfällen, och tyckte att det var svårt att få svar. Det började knackigt, men vi slutar med flaggan i topp, säger hon.

Under de tre åren som programmet funnits har lärgrupperna utvecklats till en viktig möjlighet till utveckling, konstaterar deltagarna när de ser tillbaka.

– När vi förstod mer om konceptet tog vi bollen och utvecklade det till något som blev väldigt bra för oss. I den utvecklingen har processlärledarna varit centrala, säger Veronica Svensson.

I de här lärgrupperna blev strukturerad läsning av litteratur grunden.

– Vi har haft litteraturen som ryggrad, och läst samma kapitel i våra lärgrupper och haft tydliga frågor som varit underlag för diskussionerna. Det har gjort att vi kunnat fördjupa analyserna, säger Ingela Bäck Gustafsson.

– Vi har gjort andra saker också, till exempel att skugga varandra i arbetet, men litteraturen har varit basen i vårt arbetssätt, säger hon.

Fredrik Aronsson har erfarenhet både som deltagare och processlärledare och ser också att det strukturerade sättet att läsa litteraturen blev en framgångsfaktor.

– Som deltagare fanns det en vinst i att det inte var möjligt att komma undan; det var nödvändigt

att prioritera läsningen. Eftersom vi också var med och valde litteratur och frågeställningar fanns det en koppling till den dagliga verksamheten. Det har blivit berikande diskussioner med deltagare från olika skolor som inte ingår i samma ledningsgrupper i vanliga fall, säger Fredrik Aronsson, rektor i gymnasiesärskolan.

Deltagarna konstaterar också att de ser exempel på konkreta effekter i verksamheten.

– Det blev en bra spin-off att man kunde ta med insikterna från litteraturen till sin egen verksamhet och börja omsätta distribuerat ledarskap i praktiken, säger Åsa Björkman.

Arbetet med distribuerat ledarskap kommer att fortsätta utvecklas.

– Det har hittills lett exempelvis till att vi på Komvux har sett över både förstelärarnas roll och arbetslagsledarnas roller och tydliggjort deras uppdrag. Vi såg saker som vi inte sett tidigare och kunde skapa tydligare strukturer för våra lärare. Distribuerat ledarskap har fått stort genomslag i Komvux och vi kommer att jobba vidare med den frågan, säger Veronica Svensson.

Även i gymnasiesärskolan syns effekter.

– Som rektor låter jag många fler kliva fram och ta ansvar nu, det behöver inte vara förstelärare eller utvecklingsledare. I arbetslagen finns personer som har särskild kunskap och kan driva frågor. Ju fler vi lyfter och får att blomma, desto bättre blir det, säger Ingela Bäck Gustafsson.

En annan konkret erfarenhet de har tagit med sig från lärgrupperna handlar om den fördjupade analysens roll för det kollegiala lärandet.

– När man gör analyser tillsammans i lärgruppen blev det tydligt hur viktigt det är att enas om en avgränsad frågeställning för att komma vidare, säger Åsa Björkman.

Arbetsättet med en tydlig avgränsning och enighet om gemensamma frågor har också följt med till andra sammanhang.

– Våra arbetslag tittar på frågor utifrån snävare definitioner nu, det gör diskussionerna tydligare och gör det också möjligt att komma vidare och involvera de olika yrkesgrupper vi har i vår verksamhet, säger Fredrik Aronsson.

– Det kollegiala lärandet har blivit mindre toppstyrt, tycker jag. Det är tydligt hur viktigt det är att lärare är med i analysfasen innan man drar igång en förändring. Om vi kan starta med en snävare frågeställning och identifiera olika perspektiv har vi större möjlighet att lyckas med en förändring, säger Ingela Bäck Gustafsson.

Som helhet har lärgrupperna blivit en viktig inspirationskälla och katalysator i förändringsarbete, konstaterar deltagarna.

– Det har också bidragit till att vi kommit närmare varandra i gymnasieskolan, Komvux och gymnasiesärskolan och fått mer kollegialt utbyte. Det har varit värdefullt, säger Veronica Svensson.

En annan gruppmodell, tvärgrupperna, har under perioden dock inte fått samma genomslag.

– En tanke var att vi skulle få mer av tvärgrupper även med förskolan och grundskolan. Tanken med tvärgrupper var god, men det påverkades tyvärr av corona, säger Fredrik Aronsson.

– Styrkan har varit lärgrupperna, vi har inte riktigt fått till tvärgrupperna och där har nog coronapandemin påverkat, säger Veronica Svensson.

I framtiden förutser de att utvecklingsarbetet kommer att fortsätta påverka flera områden.

– I mina utvecklingssamtal med rektorerna kopplas ofta frågor till den litteratur som vi har läst säger Veronica Svensson.

# UTVECKLING AV LEDARSKAP OCH KOLLEGIALT LÄRANDE – I OLIKA FORMER

## *Styrgruppen*

**Ökad samsyn mellan olika skolformer, fler gemensamma begrepp och nya insikter om forskningsbaserad kunskap om ledarskap. Det är några av effekterna som styrgruppen ser att programmet har fått. Efterhand har det också blivit tydligare hur arbetet med lärgrupper kan fungera – och att arbetet behöver se olika ut. Några andra effekter är att det kollegiala lärandet har utvecklats och att begreppet distribuerat ledarskap fått genomslag, enligt styrgruppsmedlemmar. Styrgruppen har bestått av förvaltnings- och verksamhetschefer från alla skolformer.**



Zandra Ahkoila



Katarina Arkehag

Katarina Arkehag, förvaltningschef förskola och skola, och Zandra Ahkoila, verksamhetschef förskola, är representanter för styrgruppen som omfattat två förvaltningar och haft med deltagare från alla skolformer. När Katarina Arkehag och Zandra Ahkoila ser tillbaka på tre år med FoU-programmet i kommunen lyfter de flera olika erfarenheter. Att programmet har varit forskningsbaserat, och inriktat på ledarskap, har varit en viktig grund.

– Ett ledarskap är ett ledarskap oavsett vilket område det handlar om, att det funnits med forskning om ledarskapsfrågor som är kopplat till andra områden gör att man breddat perspektivet, säger Zandra Ahkoila.

Programmets fokus har varit en utvecklingsorganisation för rektorer som innefattat ungefär 130 personer. Katarina Arkehag och Zandra Ahkoila är överens om att programmet också börjat ge avtryck i organisationen på förskolor och skolor i kommunen.

– Under utvecklingsarbetet landade vi i att arbeta med distribuerat ledarskap som ett gemensamt begrepp/perspektiv, vilket inte var definierat innan vi började, säger Katarina Arkehag.

Arbetsättet passade väl in i diskussioner om tillitsbaserat ledarskap, och i den befintliga organisationen.

– Perspektivet med distribuerat ledarskap och gemensamt lärande passar bra in i en utbildningsorganisation och vi såg att det matchar det vi håller på med. Vi kunde sätta ord på ett sätt att arbeta som flera rektorer använt sedan tidigare, säger Zandra Ahkoila.

– Det har tydliggjort att man inte behöver ha en formell ledarroll för att fungera som ledare i olika sammanhang, säger Katarina Arkehag.

Men resan fram till de resultat som syns efter tre år har inte varit problemfri.

– Det har varit lite grus i maskineriet längs vägen, en lärdom är vikten av att förankra arbetet ännu mer i inledningen. Det är inte minst viktigt att hantera när chefer i organisationen byts ut, vilket händer under långa utvecklingsprogram, säger Katarina Arkehag.

Att få utvecklingsorganisationen på plats tog också tid.

– Det krävs att man organiserar sig och hittar gemensamma mötesformer och att man kan definiera ett tydligt syfte varför de finns till. Det har efterhand utvecklats så att detta kan se olika ut i olika skolformer för att stärka respektive utvecklingsorganisation, men den övergripande formen är densamma, säger Zandra Ahkoila.

Utvecklingen av lärgrupperna med rektorer har varit en central del i arbetet.

– Det var inte så tydligt från början hur det skulle

fungera och där har vi fått göra en förflyttning och komma fram till vad det innebär att leda sina kollegor och vilken struktur som är bra. Vad som fungerar har visat sig bli olika i olika lärgrupper. Det är spännande hur olika vägen kan utvecklas även om målet är densamma, säger Katarina Arkehag.

En fråga som lyfts av deltagare inför fortsättningen är om lärgrupperna ska fortsätta med samma lärledare eller om det finns skäl att rotera på den positionen, konstaterar hon.

När det gäller erfarenheter av programmet som helhet ser Katarina Arkehag en generell framgångsfaktor: programmets omfattning.

– Alla rektorer i alla skolformer har varit med och det har varit ett prioriterat området vilket gjort att det fått genomslag, säger hon.

– Generellt har det kollegiala lärandet ökat i förskolan, säger Zandra Ahkoila när hon exemplifierar vilka effekter som uppstått.

Programmet har lett till mer samsyn och ny kunskap hos ledning och rektorer, summerar de.

– Vi har fått ett gemensamt sätt att prata om ledarskap, och ökad kunskap om vad forskningen säger om ledarskap med hjälp av teoretiska perspektiv och praktiska forskning. Vi har också fått mer insikt om hur olika skolformer arbetar och mer samsyn, säger Katarina Arkehag.

En central del i programmet har handlat om förändrings- och förbättringsarbete.

– Det är viktigt att tydliggöra vad vi vill uppnå och vilka utmaningar som finns. En del är vad man behöver man känna till för att genomföra förändringsarbete. Jag tycker att vi fått viktig input till exempel om att man behöver kunna en organisations förändringshistoria för att jobba med förändringsarbete, säger Zandra Ahkoila.

På en övergripande nivå varierar effekterna mellan olika delar i organisationen, konstaterar de.

– Vi är en stor organisation och effekterna har fått olika genomslag. Ett nästa steg som skulle vara intressant är att gå vidare till enhetsnivå och undersöka bland lärarna om man ser effekter, men det är också svårt att veta vad som beror på vad, säger Katarina Arkehag.

Efter tre år det dock inte ett rimligt att tro att det gått tillräckligt lång tid för det ska gå att se mätbara resultat i form av skolresultat, konstaterar de.

– Det krävs tid och tålamod för utveckling. Programmet har definitivt inneburit att vi kunnat utveckla våra diskussioner och fått ett ledarskap med förstärkt vetenskaplig grund. En annan del som visat sig är att det varit ett stöd under pandemin, vi har kunnat förstärka kunskaper om att leda i kris, säger Katarina Arkehag.



## **DEL II: FORSKARNAS PERSPEKTIV**

I denna del av rapporten beskriver forskargruppen sin medverkan i programmet samt sina resultat och slutsatser.

Inledningsvis får vi en bakgrund och en beskrivning av hur de interagerat med programdeltagarna – hur de stöttat, inspirerat och följt utvecklingsprocesserna. Därefter följer en kronologisk redogörelse för de nio utvecklingsseminarierna och det som hände under och i anslutning till dem.

Analysavsnittet, slutligen, inleds med en utblick på ledarskapsforskning, varefter den analys som gjorts av bland annat dokumentation från utvecklingsseminarier och intervjuer redovisas. Analysen landar i en processmodell som beskriver de olika faser Örebros skolorganisation gått igenom.



# DISTRIBUERAT LEDARSKAP: EN RELATIONELL STRATEGI FÖR SKOLUTVECKLING

*Marianne Ekman Rising, Johann  
Packendorff, Henrik Svensson, KTH*

## 1. INLEDNING

Detta kapitel handlar om organiseringsprocesser och förändringsledning för skolutveckling ur ett relationellt perspektiv. Centralt i en sådan strategi är organisationers förmåga att utveckla tillitsfulla relationer i hela styrkedjan. Utvecklingskraft skapas således både horisontellt och vertikalt i relationerna mellan medarbetare och ledning. Utmaningen med denna typ av utvecklingsstrategi är att dessa relationer behöver struktureras och ges ett dynamiskt innehåll.

Skolans styrsystem; regelsystem och arbetsprocesser skapas centralt och utövas uppifrån och ner i styrkedjan. Dock kan planering och styrning bli alltför stelbent och motverka den förändring och utveckling som eftersträvas (se Johansson, O. & Nihlfors, E., 2013). Formulerade planer och strategier för utveckling behövs för att genomföra önskade handlingar, samtidigt som forskning visat att förändring och utveckling sällan sker i linjära logiska följder (se t.ex. Gustavsen et al, 1996; Ekman et al, 2011). Utvecklingsprocesser formas av lokala tolkningar och lokala praktiker vilka vuxit fram i skolverksamheterna utifrån de specifika förutsättningar som gäller på den lokala skolan. Det gemensamma skoluppdraget, att elever ska ges samma förutsättningar att lyckas i en likvärdig skola reser frågan varför vissa skolor är mer framgångsrika än andra i detta arbete. En fråga som både skolpraktiker, politiker och forskare brottas med. Hur förverkligas målet att bli en framgångsrik skola? Utveckling av relationer som strategi för skolutveckling är vårt bidrag till detta arbete.

Skolkommunen Örebros syfte med FoU programmet *Leda för skolutveckling* var att "skapa samsyn och utveckla gemensam kompetens" i att leda skolutveckling. Ett perspektiv på ledarskap som en distribuerad företeelse utvecklades och undersöktes

inom programmets ram. När man talar om "distribuerat ledarskap" innebär det att man talar om ledarskap som en samverkan mellan två eller flera personer – dvs att ledningsaktiviteter är något som utövas av fler än enbart den formellt utsedde chefen (Crevani et al, 2010; Denis et al, 2012). I fallet Örebro innebar det att man ville bygga vidare på redan etablerade utvecklingsstrukturer och förstärka pågående lärprocesser bland sina rektorer och chefer, för att på så sätt få ytterligare impulser för att stödja kompetens och förmågan att "leda och utveckla verksamheternas förbättringskapacitet". Ledningen för programmet ville stärka det kollegiala lärandet mellan rektorer, chefer och enheter genom vetenskapsbaserad kunskap och att lyfta fram den beprövade erfarenheten i den egen kommunen. Målet var satt att alla skolenheter inom en två-till-fem-årsperiod hade etablerat både strukturer och kultur där ett medvetet och reflekterat lärande kring den egna skolverksamheten kunde ske långsiktigt. (jfr Johansson & Nihlfors, 2013)

Som forskare bjöds vi in i ett samarbete tillsammans med en skolkommun som både ville komma vidare i sitt skolutvecklingsarbete, redan påbörjat en kunskapsresa och dessutom byggt upp en infrastruktur för skolutveckling med befintliga lärteam, där reflektion och erfarenhetsutbyte kunde ske mellan rektorer inom samma skolform. Det synsätt på skolutveckling som Örebro kommun gav uttryck för; att investera i en utvecklingsstruktur bestående av en strategisk styrgrupp med förvaltningschefer, verksamhetschefer i samarbete med 16 lärledare som i sin tur leder grupper med rektorer, är en syn på ledarskap som mångas ansvar, snarare än ett fåtal formella chefers skyldighet. Detta såg vi som intressant och en grundförutsättning för att involvera många aktörsgrupper i en utvecklingskontext i syfte att gemensamt förbättra och utveckla skolledarskap.

Förändringsstrategin i Örebro tog således avstamp i många aktörsrgruppers erfarenheter, att involvera och inkludera deltagarna i olika forum för att på så sätt bidra till operativa utvecklingssamtal, det vill säga samtal som inte stannade vid prat och reflektion utan även syftade till att pröva nya sätt att leda verksamheten.

Vi forskare, tillsammans med Örebro skolkommun och Ifous, förenades således i ett gemensamt intresse av att tillsammans vidareutveckla rektorernas kompetens i förändringsledning, att leda, organisera och utveckla verksamheternas utvecklingskapacitet. Det fanns även ett uttalat önskemål från skolverksamheterna att få stöd av vetenskapliga metoder som arbetssätt för att bli skickligare i att analysera behoven i verksamheterna och få en ökad förmåga att följa och värdera genomförda insatser (se t.ex. Coghlan & Brannick, 2010; Huzzard et al, 2010). Viktigt var, något som framhölls av alla ingående parter, hållbarhet och långsiktighet i arbetet med att utveckla skolans ledarskap och utvecklingskapacitet. De utvecklingsstrukturer som hade byggts upp skulle inte stå och falla med deltagandet i programmet utan sågs som en investering och uppbyggnad av en dynamisk skolorganisation där kollegialt lärande och flexibla lösningar på upplevda behov var centrala. Ett brett upplagt utvecklingsarbete som eftersträvades i Örebro är ett steg bort från idén med ett fåtal ”best cases” av skolutveckling som sedan ska spridas till övriga skolenheter.

Sammanfattningsvis när fokus är på relationer i skolutvecklingsarbetet blir nya samarbetsstrukturer, inifrånstyrda förändringsprocesser, lärande och samarbetande kultur i stället samlande begrepp. Ett fördjupat arbete kring utvecklingsorganisationens roll och funktion och dess utvecklingsprocesser tillsammans med ett distribuerat ledarskap och en relationell hållning i utvecklingsprocesserna blev den röda tråden genom programtiden. I synsättet på ledarskap som relationell och processuell meningsskapandet i relationerna mellan deltagarna. Det handlar om att bygga och stödja relationer mellan alla involverade för att bidra till nytänkande och pröva olika och nya handlingsalternativ. Arbete med att synliggöra och lyfta den kompetens som finns i verksamheterna pågick fortlöpande. Forskarna tillsammans med Ifous processledare arbetade med att arrangera dialoger, både på tvärs över skolformer och inom skolformerna, på olika arenor för att uppmuntra samarbetet, skapa engagemang och tryck i utvecklingsprocesserna. Med ett relationellt synsätt på utvecklingsprocesser och ledarskap är det kvaliteten på relationerna som säkrar kontinuiteten och upprätthåller kunskapsnivån och kreativiteten.

Denna slutrapport från forskargruppen är upplagd på följande sätt. Inledningsvis (avsnitt 2) beskriver vi hur forskargruppen organiserat våra insatser i programmet; som en interaktiv process där

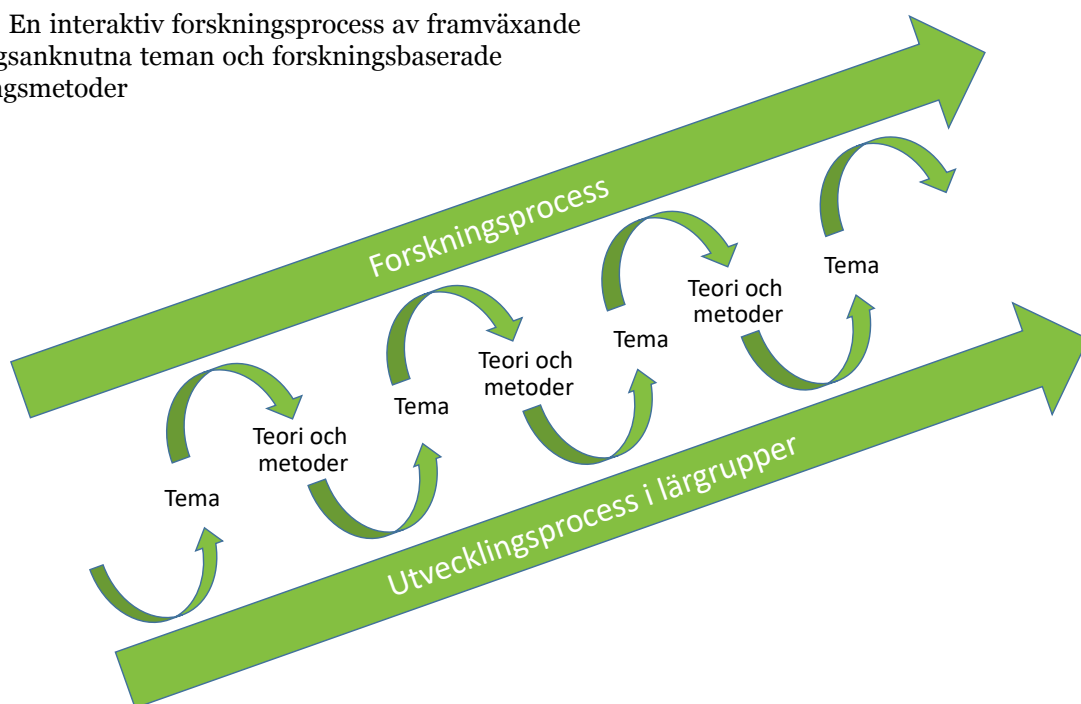
vi löpande arrangerat dialoger och seminarier med programmets deltagare, baserade både i aktuell forskning om distribuerat ledarskap och om processbaserat relationellt utvecklingsarbete. Därefter (avsnitt 3) följer en kronologisk analys av programmets utvecklingsseminarier med fokus på metoder, frågeställningar, aktiviteter och resultat. I de två avslutande analysavsnitten diskuteras sedan programmets utveckling i termer av distribuerat ledarskap (avsnitt 4) samt målstyrda och relationella vägar till förbättrad utvecklingskapacitet (avsnitt 5).

Vi har gjort kraftiga begränsningar i vår rapport i vad vi valt att ta fram och diskutera. Det finns självklart många spännande aspekter och företeelser att reflektera över gällande programmet Leda för skolutveckling. Arbetet i själva processledargruppen och att axla rollen som processledare och deras olika lärresor kunde till exempel ensamt utgjort fokus i texten. Nu får läsarna endast en ytlig insikt i deras arbete. Även styrgruppens betydelse och arbete med att leda programmet är värt en egen text – något som också berörs marginellt. Dock ska vårt kapitel ses i relation till övriga texter i rapporten. Styrgruppen, processlärledarna, lärgrupperna och Ifous bidrar med sina perspektiv i andra delar av rapporten. Dessa texter kan tillsammans förhoppnings ge en mer fullödlig bild av skeenden, erfarenheter och lärdomar från skolutvecklingsarbetet i Örebros kommun. Med vårt begränsade textutrymme valde vi att lyfta fram själva organiseringen av utvecklingsprocessen sett genom de gemensamma utvecklingsseminarierna och en fördjupning i förändringsledningen sett genom ett praktiserande av distribuerat ledarskap.

## **2. EN INTERAKTIV FORSKNINGSOCH UTVECKLINGSPROCESS**

Forskningens roll att bidra till utvecklingen av skolan är ett mångsidigt fenomen. Kravet att ”forskningen vet bäst” och har de ”rätta” lösningarna visar sig snart inte vara fallet när teorierna ska omsättas i praktiken. Förväntningarna på forskningens bidrag från skolverksamheterna kan ofta vara stora på att leverera den rätta vetenskapen eller kunskapen som gör att man kommer vidare i sina strävanden. Men det är inte självklart att forskning bidrar i detta arbete. Relationen mellan teori och praktik behöver problematiseras. Hur ska vi förstå efterfrågan på forskningsbaserad skolutveckling? Vad tänker man sig att forskning kan åstadkomma i skolutvecklingssammanhang. Forskningen har självklart både uppfattningar och kunskaper i frågan om skolans organiseringsprocesser (se t.ex. Blossing, 2008; Blossing & Wennergren 2019 för att nämna några) men välgrundade uppfattningar och kunskaper har självklart de som arbetar i dessa verksamheter och

**Figur 1:** En interaktiv forskningsprocess av framväxande forskningsanknutna teman och forskningsbaserade utvecklingsmetoder



känner dem bäst. Ett övergripande program mål är att deltagarnas grund i vetenskap och beprövad erfarenhet stärks. Hur forskning och teori omsätts in i praktiken reser kritiska frågor hur generella teorier länkas in i lokala utvecklingsprocesser, görs begripliga och användbara samt i sin tur berikar forskningen på området (Gustavsen et al, 2001; Docherty et al, 2006; Reason & Bradbury, 2003).

Ska forskningen ha någon funktion i detta sammanhang måste den både vara begriplig och uttrycka något nytt, det vill säga något som deltagarna i praktiken inte tänkt tidigare eller formulerat. Forskningsprocessen behöver inkludera både språklig förändring och utveckling av praktiken i sin arbetsform. Således ställs samarbetet mellan forskning och skolmiljöerna på sin spets i frågan: hur ska forskningen organiseras för att inkludera olika erfarenheter och kunskapsbidrag? Skolan är en komplex organisation där olika typer av kunskaper behövs, både mer vetenskapsbaserade från skilda kunskapsområden men också den lokala kunskapen som utvecklats i skolverksamheterna. Den förbättrade utvecklingskapaciteten blir med detta synsätt ett resultat av hur framgångsrika vi är i att kombinera olika typer av kunskapsbidrag i skolutvecklingsarbetet.

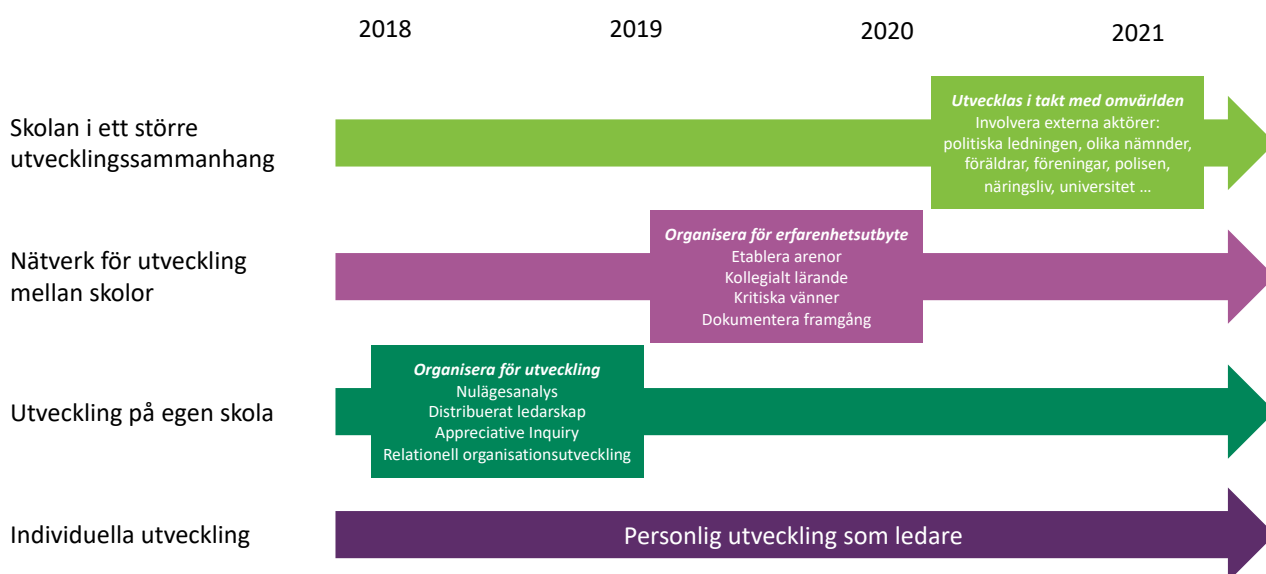
## 2.1 Interaktioner och dokumentation

Forskningen kom att organiseras i en interaktiv process av regelbundna möten med programmets olika aktörgrupper. Vi deltog som aktiva forskare

i styrgruppens möten där vi bidrog med teoretiska perspektiv och löpande analyser av utvecklingsprocessen. Träffarna med skolverksamheternas processlärledare och Ifous processledare var ett centralt nav i arbetet och leddes av Ifous processledare. Innehållet i dessa processlärledarmöten bestämdes utifrån vilka behov som identifierades av gruppen som centrala för att stödja programmets utvecklingsprocess. Planering och organisering av programmets utvecklingsseminarier utgjorde ett gemensamt arbete i denna grupp. Forskarna kom med inspel på utvecklingsseminariernas innehåll och organisering. Reflektioner och undersökande samtal fördes i gruppen baserat på de erfarenheter som processlärledarna hade från sina egna lärgrupper om förändringsledning utifrån en förändringsledningsapproach "Ledare lär ledare". Forskarna genomförde vidare löpande analyser som presenterades och diskuterades i gruppen. På så sätt uppstod en dynamisk rörelse som inkluderade alla rektorer i utvecklingssamtalen där utvecklingsuppgifter kunde bestämmas och diskuteras kollegor emellan.

Det empiriska materialet i forskningsprocessen ansamlades och dokumenterades på flera olika sätt. Mötesanteckningar genomfördes av Ifous och forskarna dokumenterade i fältdagbok. En serie av individuella samtal med processlärledarna genomfördes vid tre tillfällen; i början av programmet, efter ett år samt i slutet av programtiden. Sammanlagt genomfördes 48 stycken entimmessamtal. Syftet med dessa samtal var att få en fördjupad reflektion av individuell kompetensutveckling och progression

**Figur 2:** Etablera en hållbar utvecklingsstruktur.



men också ett sätt för forskarna att få kunskap om hur utvecklingsprocessen fortskred och ett sätt för deltagarna att artikulera och reflektera kring skol-utvecklingen i Örebro. Fokus i arbetet var att undersöka sin egen och hela miljöns förändring och utvecklingskapacitet. Arbetet med att leda och dela erfarenheter och kunskap iscensattes i arrangerade dialoger, där reflektion och samtal genomfördes och dess resultat låg till grund för nästa utvecklingssteg. En inkrementell utvecklingsstrategi gjorde det möjligt att organisera forskningen "online". Det var således inget färdigt tänkt som skulle föras ner genom styrkedjan. Inte heller var rollen som åskådare något som bejakades. I stället var det rollen deltagare som uppmuntrades där så många som möjligt förväntades att bidra i arbetet (se t.ex. Skjervheim 1971, Ellström 1999).

## 2.2 En infrastruktur för utveckling

En hållbar utvecklingsstruktur, eller vad vi också benämner en infrastruktur för utveckling, tar plats på olika nivåer; från individens lärande, att organiseras som en del av en arbetsorganisation, till att skapa lärande strukturer i form av nätverk och regionala utvecklingskoalitioner mellan olika aktörsgrupper. Figur 2 illustrerar de fyra nivåerna.

Lärandet startar i den enskilda individen. Ofta finns det ett behov att utgå ifrån. Det kan i vårt fall med skolan handla om ett pedagogiskt, organisatoriskt, eller ledarskapsarbete. Spännvidden är stor; allt från nya pedagogiska metoder i matematik, ledarskapskunskap eller hur man ska organisera elevhälsan bara för att nämna något. Rektorerna i Öre-

bro utgick som vi nämnt tidigare, i sina erfarenheter att bedriva skolutveckling och hur de ville fylla på med kompetens i sitt ledarskap. På den individuella nivån behöver frågor lyftas som är specifika och riktar sig till individuella behov och utmaningar. För att vara en deltagare i bemärkelsen inkluderad i utvecklingsprocesser, behövs det en översättning där plats ges för egna frågor, funderingar och reflektioner över eget deltagande. På vilket sätt berörs jag och mitt arbete, vad vill jag uppnå för egen del, vad behöver jag i mitt ledarskap, är frågor som behöver beredas plats. En förändringsstrategi som enbart bygger på individuell utveckling kan ibland begränsas till att skicka folk på kurs; bara vi kompetensutvecklar individerna så löses problemen att våra rektorer blir än bättre i sitt personliga ledarskap. Självklart är det viktigt att individuella utbildningsåtgärder finns med när man gör stora förändringar i ett skolsystem men det bör kombineras med ytterligare perspektiv.

Ledarskap och arbetsorganisation kan beskrivas som två sidor av samma mynt. Hur är arbetsplatsen på den lokala skolan organiserad för att genomföra önskade förflyttningar? På den organisatoriska nivån formas elevernas lärmiljö och personalens arbetsmiljö. Både driftsfrågor och utvecklingsfrågor organiseras. I den integrerade arbetsorganisationen är detta i balans. Utvecklingsplan och förankringsarbete är viktiga delar i skolornas arbetsorganisation. Utvecklingsfrågorna kopplas då tätt samman med ett normsystem i ett systematiskt utvecklingsarbete som tydliggör och möjliggör ett brett deltagande i utvecklingsarbetet på de enskilda skolorna. Kollektiva inventeringar sker löpande och dokumenteras. För att uppnå hållbarhet i skolutveckling behöver individuella behov samordnas i en arbetsorganisation

(se t.ex. Blossing 2008; Liljegren, 2018; Robinson, 2019).

Utvecklingen på egen skola behöver också ges impulser utifrån. Nätverksstrategier mellan skolor har därigenom kommit att framhållas som en väg att gå. Utvecklingsprojekt i nätverksform är inget nytt i arbetslivet och heller inte i skolans värld. Här finns både fördelar och nackdelar (se t.ex. Ekman et al, 2007; Gustavsen, 2011). Nackdelar som tidigare framkommit i forskning visar att organisationer i vårt fall skolor, som inte har ett utvecklat en samarbetsande kultur och struktur i den egna organisationen har svårare att tillgodogöra sig ett lärande; att lära av andra och tillsammans med andra (se Björn et al, 2002). Återigen är kopplingen till arbetsorganisationen avgörande för hur lärdomar som gjorts i nätverken behöver diskuteras, översättas och konkretiseras på den egna skolan för att bidra i praktiken.

I Örebro var nätverken formaliserade i lärgrupper bestående av rektorer från samma skolform. Sammanlagt träffades de 16 lärgrupperna kontinuerligt över programtiden och kom att spela en betydande roll för ett hållbart ledarskap, något som blev tydligt under pandemin. Kollegialt lärande mellan rektorer – att våga vara kritiska vänner och att kunna dela erfarenheter, även personliga, om sitt ledarskap – framhölls av lärgrupperna som betydelsefullt och var något som växte fram i grupperna över tiden. Skolorna hade redan under flera år arbetat i lärgrupper inom sina skolformer, kopplat till möten med verksamhetscheferna. Men i och med Ifous-programmet fick nätverken av rektorer en ny utvecklingskontext och inkluderades i en större utvecklingsinsats.

Andra nätverk som initierades under programtiden var således processlärledarnätverket, det vill säga de rektorer som ledde varsin lärgrupp inom en viss skolform. Processlärledarna kom att bli en medierande länk mellan styrgrupp och övriga rektorer i Örebro. De kom mer att inta rollen som förändringsledare, och inte som tidigare sammankallande av lärgrupperna. Rollen var ny i och med FoU-programmet och uppgiften till processlärledarna från styrgruppen uppfattades i början som oklar. Mycket tid gick åt under det första året att försöka ”lista ut” vad ledningen egentligen ville med dem. Både frustration och känsla av icke meningsfullhet uttrycktes. Tid lades på att diskutera frågor som: Varför gör vi detta?, Vad är min roll? Vad är syftet? På vilket sätt bidrar det till eleverna? Utvecklingsprocessen i denna fas av programmet kännetecknades av att vara sökande, trevande, avståndstagande och osäker. Sakta började en arbetsform utvecklas i processlärledargruppen. Det som diskuterades i de olika lärgrupperna togs upp på denna arena. Processlärledare från de olika skolformerna kunde här lyssna på varandra, se likheter men också olikheter, i sina skoluppdrag. En mer sammanhängande kultur ”vi i Örebro skolor” blev mer framhållen. Samtal

om och reflektioner över att eleverna tillhör Örebro skolkommun som ska vara ett samarbetande hållbart gemensamt skolsystem viktades samman med utvecklingen på den egna skolan och skolformen.

Genom processlärledarna tillskapades en lärandearena som gick på tvärs mellan skolformerna, en arena som kom att uppskattas av de som ingick och av styrgruppen. Vi såg här ett skifte i arbetet, från att vänta på klara tydliga uppdrag från styrgrupp, till att mer kreativt använda kompetensen i gruppen för att driva arbetet i lärgrupperna.

Utvecklingsseminarierna planerades och diskuterades i processlärledargruppen för att få till en kommunicerande process med vad som pågick ute i de olika skolorna. Processlärledarna fick en mer och mer framträdande roll i dessa seminarier som ledare av olika diskussionspass, och de återförde i plenum sammanfattningar och analyser av arbetet.

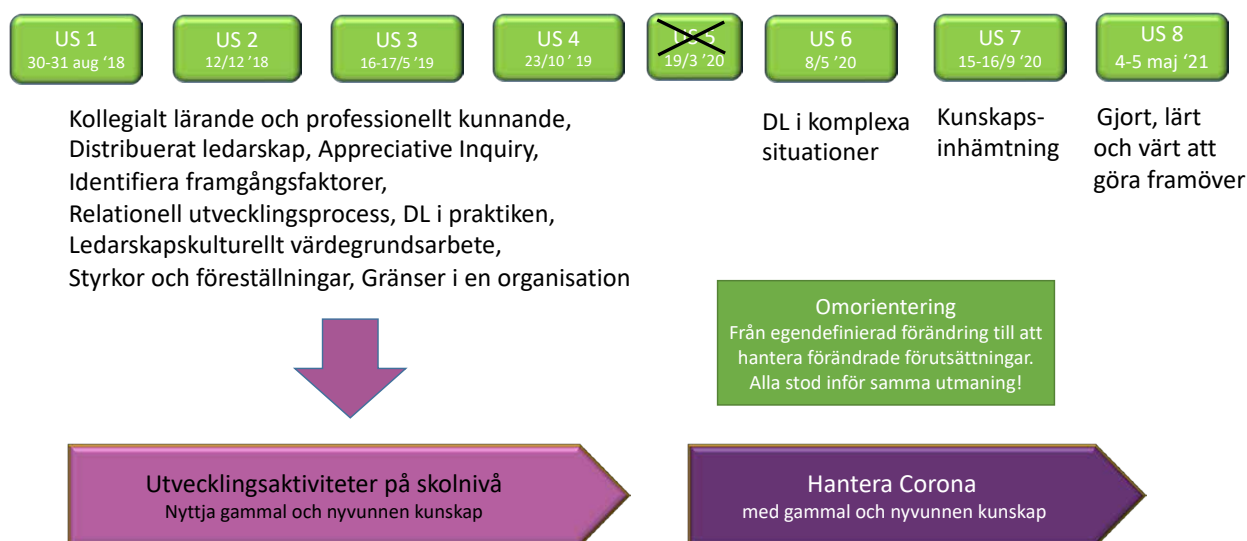
Den fjärde nivån i figur 2 ovan, ”Skolan i ett större utvecklingssammanhang”, var den stora utmaningen. Det var ingen brist på förslag om gemensamma behov att arbeta med såsom skolövergångar, elevhälsa etcetera. Trots det, och trots att processlärledargruppen bestod av olika skolformer, uteblev utvecklingsuppgifter som definierades och formulerades tvärs skolformerna. På utvecklingsseminarierna arrangerades också tvärgruppsamtal mellan skolformerna som först under senare delen av programmet upplevdes positivt av rektorerna. Man ville inledningsvis helst samtala och lära av andra inom sin egen skolform. Vem vill man lära av och varför är en grundläggande fråga att ställa i ett utvecklingsarbete.

Nätverk som utvecklingsstrategi har en sårbarhet. De kan utveckla en kultur som motverkar poängen med själva nätverket – det vill säga producera hierarkier som inte bidrar till utveckling av skolan (se t.ex. Björn et al, 2002). Därav är skolan sedd som en utvecklingskoalition (se t.ex. Asheim, 2011), ett perspektiv som öppnar upp för andra aktörsgupper än skolan, värdefull. Kopplingen till universitet finns i skolans kultur med forskningsbaserad kunskap och utveckling, medan andra viktiga grupperingar i det närliggande lokalsamhället i större utsträckning inte inkluderas trots att deras bidrag skulle behövas – exempelvis samarbete inom elevhälsa, arbetsmiljö och stress, företag, myndigheter och så vidare.

### **2.3 Förändringsledning och processkompetens bland skolledare**

En fråga som vi forskare arbetade med var i vilket avseende utveckling av skolledares kompetens i förändringsledning och processkompetens kan stärka skolledarrollen och bidra till kollegialt lärande och hållbar utveckling? Sättet att undersöka och genomföra detta var genom inkrementell utveckling; arbetet i processlärledargruppen och genom en serie

**Figur 3:** Processuell beskrivning i mötet mellan forskning och utveckling. DL=Distribuerat ledarskap.



2

utvecklingsseminarier. Processkompetens uppfattas ofta i organisationen inte som ett kunskapsområde i sig. I stället ses lyckad processledning som något som bara händer; ett möte blev ovanligt lyckat, en kritisk situation löstes på ett för alla fördelaktigt sätt och en väl genomförd workshop kan kopieras, allt utan förståelse av den processkompetens som krävdes. Ser vi på utvecklingsseminarierna som olika typer av utvecklingssituationer som kräver olika processinsatser behövs således processkompetens. Det sätt som seminarierna genomförs behöver vara processkongruent med det innehåll som kommuniceras. Hur ska vi förstå den utvecklingsdynamik som uppstår i en utvecklingsprocess? Vad behöver vi tillföra som förändringsledare? Detta är exempel på återkommande frågor i en utvecklingsprocess.

### 3. UTVECKLINGSPROCESSEN: EN KRONOLOGISK BESKRIVNING

Nedan följer en beskrivning hur vi forskare tillsammans med Örebros processlärare och Ifous processlärare tolkade utvecklingsprocessen, vilket i sin tur resulterade i arbetssätt och metoder i genomförandet av utvecklingsseminarierna.

#### 3.1 Att öppna en ny utvecklingsarena – Utvecklingsseminarium 1

När man samlar medarbetare för att börja en gemensam utvecklingsprocess eller förändringsresa ställs ett flertal krav och utmaningar på organisationen, dess ledning och medarbetare. Det är här som

grunden läggs för det kommande utvecklingsarbetet. Hur man introducerar utvecklingsarbetet formar samarbetet och skapar kultur. Utvecklingsprocesser beskrivs ofta i faser, där själva öppningsfasen handlar om att skapa förståelse för varför denna förändring och utveckling görs. Vad vill ledningen och skolorganisationen uppnå med initiativet, varför tas initiativet nu och varför har vi inte gjort detta tidigare – de är alla frågor som undersöker om det är en trovärdig satsning i skolutveckling från kommunen sida (se t.ex. Wicks Gayá, & Reason, 2009), Thorkildsen & Ekman, 2013).

Skolor är mottagare av många centrala förbättringsinitiativ, och även om de är välgrundade kan de upplevas som "påtryckta" satsningar från den centrala nivån på den lokala skolan. Det är därför av stor betydelse när nya skolutvecklingsinsatser initieras att de är förankrade i organisationen genom att vara väl argumenterade och förståeligt för anställda varför de ska engagera sig i utvecklingsarbetet. Kritiskt i öppnandet av en ny utvecklingsprocess är att det skapas tillit till initiativet. Här har ledningen en avgörande betydelse. Det krävs således en ledning som visar på betydelsen av utvecklingsarbetet, ser sig själv som ägare av arbetet och en aktiv aktör i förändringen, annars blir den inte trovärdig för medarbetarna. När ledningen visar att de prioriterar arbetet och vad de själva kommer att göra annorlunda för att uppnå önskad förändring uppstår trovärdighet.

En annan viktig faktor i en öppningsfas är förståelse för helheten, att ingå i ett utvecklingsmanhang, att inte stå ensam. Genom att samla alla deltagare, alla får lyssna till alla, skapas förståelse för helheten. Det handlar inte bara om mig och mina



behov utan att jag är en del av något större. Tillsammans med andra kan vi skapa något mer än vad var och en av oss kan. Med denna förståelse i ryggen förmår vi sträcka oss och genomföra handlingar som annars skulle uppfattas ligga utanför vårt uppdrag. I FoU-programmets kickoffseminarium introducerades teorier om kollegialt lärande, betydelsen av att leda och dela kunskap och distribuerat ledarskap. Begreppen var inte nya i organisationen men de lyftes fram som teoretiska perspektiv i det gemensamma utvecklingsarbetet. De var uttryck för en förändringsstrategi för skolutveckling. Under detta första gemensamma utvecklingsseminarium arrangerades olika typer av dialoger där deltagarna reflekterade över sitt engagemang i arbetet. Lärgrupperna från de olika skolformerna utgick från sina erfarenheter och gav följande återkoppling på seminariet:

*"Vi har fått tid att prata med varandra som pedagogiska ledare – första gången på 15 år"* (Gy/KomVux)

*"En känsla av att vi är en yrkesgrupp som prioriteras och som behöver kompetensutveckling"* (Grundskola)

*"Att vi har haft grupper som är bestående vilket ger trygghet att våga säga. Att vi har goda förutsättningar som lärledare med kontinuerliga träffar och god systematik"* (Förskola)

De förhoppningar och förväntningar som formulerades i organisationen var följande:

*Att kunna ha en långsiktig planering, hålla en röd tråd. Att inte börja med för många spår samtidigt. Allt behöver ha ett syfte och sammanhang för att kunna bli greppbart. Svårt ibland att komma till konkreta resultat, behöver finnas mer strävansmål som sedan leder till ett målresultat, kommunövergripande. Att hela styrkedjan är med, utan undantag! Det är så himla lätt att dela ut "uppdrag" som någon annan ska fixa.*

Fallgropar finns i alla nystartade grupper och samarbetsinitiativ. Positionering är något att se upp med i en öppningsfas och som vi vill lyfta fram. Deltagarna blir då mer upptagna av att presentera sig själva och sin egen medverkan än att lyssna in andra.

### **3.2 Skapa den egna ledarskapsteorin – Utvecklingsseminarium 2**

Syftet med detta utvecklingsseminarium var tvåfaldigt. Det första var att hålla fast vid ambitionen att undersöka betydelsen av ledarskap i förändrings-

arbetet. Att stanna kvar vid ett valt tema och inte skynda vidare till nya frågor kräver också processkompetens, i en skolkontext där driftsuppgifterna är många. Att professionen själva uttrycker att de behöver tid för att prata är tydliga signaler i en förändringsprocess att stanna upp och hålla kvar samtalen och inte hoppa till nya frågor.

Det andra syftet med utvecklingsseminariet var att introducera en processmodell tillämpad för att undersöka och utveckla skolledarnas ledarskap genom att tillämpa en bejakande utvecklingsinsats. En bejakande ansats utgår ifrån att varje organisation (ledare, grupp, samhälle etc.) har något som "fungerar bra".

Utveckling och förändring sker genom att identifiera det som redan fungerar bra. Vad är det vi gör bra och hur ska vi kunna göra detta ännu bättre? Ett bejakande förhållningssätt i ett utvecklingsarbete kan ses som ett alternativ till en uttalad problemfokusering som förhållningssätt där uttalanden som: skolledarna har inte tillräckligt med ledarskapskompetens, skolledarna måste vara tydliga på mål och resultatkrav och lärarna måste samarbeta mer. Ett bejakande förhållningssätt utgår från att skolledarna känner till och vet om de krav som ställs i skolmiljön samt att de accepterar och vill vidareutvecklas i sina roller. Frågan är hur det konkret går till (se Cooper-rider and Srivastva, 1987).

Örebro hade bestämt sig för att satsa på sina rektorer, de skulle vara bärare och drivare av skolutvecklingen i kommunen och inte bara för sina enskilda skolor. Rektorernas uppdrag, roller och erfarenheter behövdes diskuteras – även det som var mindre lyckade insatser, sådant som väckt känslor av skam och skuld och känslor av att inte räcka till. Ett bejakande arbetssätt är utvecklat för att inte fastna i det svåra, problemen och skuldbeläggandet av sig själv och andra utan i stället i höjdpunkterna, guldkornen som vi kan vara stolta över.

Deltagarna genomförde en bejakande undersökning av eget och andras ledarskap i syfte att skapa en ledarskapsteori för Örebros skolor, att "undersöka fram" vår egen ledarskapsteori.

Frågor skolledarna fick reflektera över var:

1. Vilka är höjdpunkterna i mitt ledarskap?
2. Vad är det egentligen för saker i ledarskapet som alla värderar mest?
3. Vilka kärnpunkter är det som ger liv åt ledarskapet?
4. Vilka är de framtida möjligheterna, uttalade eller latent, som våra erfarenheter bär på?

En bejakande undersökning utgår ifrån att en organisation och dess ledarskap är en skapande process att undersöka.

- Uppmärksamma vad som verkligen är det bästa i nuet.
- En vision om vad som är önskvärt (ideal).
- En dialog kring vad som är möjligt.
- Konstruktion av vad som kan göras.
- Man släpper den traditionella problemfokuserade ansatsen som riskerar att underkänna deltagarnas hittillsvarande agerande
- Deltagarna får ett inlärningsmotiverande erkännande; de gör redan en del som är bra och bidrar till organisationens framgång
- Utvecklingen utgår från deltagarnas egna och unika erfarenheter
- Deltagarna lär sig hur tidigare framgångar kan upprepas, allt bättre och allt oftare
- Man tilldelar ”stolta honnörsord” i exempelvis visioner, mål, instruktion och policier en konkret och vägledande innebörd
- Deltagarna kan till varje slutsats om hur de bör agera i framtiden koppla konkreta berättelser ur den egna praktiken
- Slutsatserna är erfarenhetsmässigt möjliga och framgångsrika samt begripliga, framåtriktade och användbara
- Arbetet bidrar till en stark gemensam kultur
- ”Vi är som bäst som ledare när vi...:”

Samtalen i grupperna förde fram historier som behandlade följande teman av Ledarskap i praktiken:

- *Ledarskap är ett förhållningssätt*
- *Olika skolor är i olika fas – men alla kan hitta styrkor att bygga från*
- *En ständigt pågående resa – tålmod, uthållighet*
- *Våga utforska även det svåra och ömtåliga*
- *Överstyrning och understyrning*
- *Arenor för att provtänka, fladdra runt i utvecklingstratten*
- *Låta andra än chefen ta ansvar och synas*
- *Struktur när det behövs, känsla när det behövs*
- *Bygg på känslan, bygg på engagemanget*
- *Vara äkta, vara ärlig och sårbar*
- *Signalera välvilja*
- *Ha höga förväntningar, signalera höga ambitioner i det lilla*
- *Vänta in men inte för mycket*
- *Medveten om ens makt, om informationsasymmetri*
- *Involvera och professionalisera även utanför pedagogkåren*
- *Uppmuntra nätverksbyggande*
- *Kritiska händelser sitter kvar och blir förväntningar*
- *Betona gemensamt ansvar*
- *Att se sin egen del i vad som sker – öppenhet sprider det perspektivet*

- *Prata kvalitet!*
- *Prata karriär!*
- *Visa att det man bestämt gäller*

Den kollektiva undersökningen av ledarskapet i Örebros skolor utmynnade i att fyra ledord för ledarskapet utkristalliserades och formulerades på följande sätt.

Vi är som bäst när vi är:

*Delaktiga* – deltar aktivt.

*Mod* – Vi vågar och visar mod.

*Tillit* – vi känner och skapar tillit i våra relationer.

*Tydlighet* – vi är tydliga med vad vi vet, känner och vad vi vill. Att inte leva i fantasin av den andre.

Varje ledord ”fylldes” av deltagarnas olika berättelser som de delat med varandra. Ledorden får på så sätt en djupare betydelse när historierna om Delaktighet, Mod, Tillit och Tydlighet kan knytas till erfarenheter, upplevelser och känslor.

### **3.3 Relationell utvecklingskompetens och distribuerat ledarskap – Utvecklingsseminarium 3**

Ett relationellt förhållningssätt i organisering av utveckling och lärande i skolan och för det distribuerade lärandet utgjorde den teoretiska grunden för seminariet. Teoretiska bidrag om relationell organisationsutveckling där en relationell utvecklingskompetens handlar om att fördjupa förståelse av dialogen som det sätt att relatera till varandra samt en fortsatt fördjupning av det distribuerade ledarskapet utgjorde det teoretiska bidraget.

En huvuduppgift i FoU-programmet var att stödja långsiktig kunskapsuppbyggnad och utvecklingsarbete på skolorna genom att stimulera till samarbete mellan skolor och skolformer. Förutsättningar för utvecklingsarbetet skiljer sig åt mellan olika skolmiljöer men är också lika ur många andra aspekter. Utvecklingsstrukturer bidrar tillsammans med kulturaspekter att forma specifika lokala skolmiljöer. En utmaning i ett större utvecklingssammanhang är hur vi förstår och ser på exempel. Vad är ett exempel? Hur kan exempel tolkas och förstås? Och hur ska de användas i ett utvecklingssammanhang? I förändringsprocesser ställs man inför tre utmaningar: att förstå var man är, forma en vision vart man önskar sig och utveckla en strategi för hur man kommer dit. I arbetet med dessa tre utmaningar spelar exempel vanligtvis en central roll. Det är från exemplen vi måste lära men hur ska detta lärande gå till? Låt oss se på exemplet som en resurs och inte som en modell med färdiga lösningar. Om vi ser på

exemplet som en resurs måste vi använda det aktivt, vi behöver gå i dialog med exemplet, låta exemplen tala med varandra.

I vårt fall fick företrädare för tre praktiska utvecklingsinsatser i förskolan, grundskolan och gymnasieskolan berätta om arbetet med att utveckla det distribuerade ledarskapet på sina skolor. Alla skolformer fick lyssna till varandra. I gruppreflektonerna efteråt framkom följande:

*”Vi har flyttat fram positionerna i rätt riktning. Mera relevant. Bäst var vardagsnära exemplen från våra verksamheter. Mycket givande att få lyssna på olika verksamheter. Bra med input och att höra olika inspel. Jag har fått många nya tankar. Tycker att det här seminariet känns mer meningsfullt. Sammanhanget står klarare och det är lättare att fokusera. Från början upplevde jag en större flummighet. När vi hamnar nära praktiken ökar relevansen. Mest givande var att vara tvungen att förbereda seminariet där vi fick sätta oss ner och se vilka kopplingar till vårt eget arbete som det vi pratar o läser. Här blir det ett kollegialt lärande genom att sätta ord på sitt eget ledarskap och även synliggöra andras. Intressant att vi skolledare tänker väldigt lika. Ett mer reflekterande sätt att tänka har utvecklats sedan sist i gruppen. Vikten av att fokusera på det positiva. Bra upplägg med tvärgrupper och en styrd progression i arbetet. Det är i dessa samtal mellan oss i tvärgruppen det lossnar, gav många tankar. Praktiska exempel från verksamheter väcker alltid mycket tankar och idéer. Överraskande mycket från andra verksamheter. Mycket givande, mer av detta framöver. Intressant att spegla sin egen verksamhet i presentationerna. Kräver att jag har skapar utrymme för reflektion för mig själv. Jag behöver bli bättre på att skapa utrymme för mig själv, så detta är riktigt bra om jag skapar rätt förutsättning”.*

Att få syn på sig själv genom exemplet, att spegla sig i andras erfarenheter, att man kan arbeta väldigt olika samtidigt som vi är väldigt lika, skapar trygghet och tillit i grupperna. Det är inte ett sätt som ska vara allenarådande och andra sätt exkluderas. De resurser som berättas om och som sätts in i arbetet är i allt mänskliga kvaliteter; förmågan att kommunicera, sympatisera, visa öppenhet, hålla vad man lovat, föra dialoger, göra sitt bästa för att förstå andra. Inget exempel tar fram något på förhand givet ”system” som har alla lösningar på problemen och utmaningarna. Inte heller görs utmaningarna till ett ”expertproblem” som ska lösas av någon extern person.

Skolan består av professionella som har ett kunskapsfokus som sin utgångspunkt. En konkret öns-

kan om att göra det bästa för eleven, ett tydligt elevfokus, implicerar behov för bättre samspel mellan professionella och därmed vilja till anpassning av egen professionell kunskap till andra professioners kunskap i syfte att göra det bättre för eleven. Det motstånd som fanns att samlas över etablerade skolformer, börjar nu ge vika för en väckt nyfikenhet på andra. Samtalen i tvärgrupperna började att värderas som lärorika och tillföra kunskap. Att lära från olikheter och inte bara från likhet stimuleras. Motivation till att upprätthålla en vilja till förändring och dela kunskap handlar om framgång i sig inte är tillräcklig utan behöver synliggöras och bli kollektivt erkänd. Framgångar eller förbättringar är ofta inte entydiga utan det krävs en tolkning av situationen som behöver vara gemensam av flera involverade, en kollektiv tolkad framgång som tillskriver förändringen ett positivt värde.

I utvärderande samtal om relationellt perspektiv på skolutveckling jämfört med ett chefsstyrd ”top-down” utveckling framkom uppfattningarna att ett relationellt förhållningssätt skapar delaktighet och engagemang, att alla känner sig som en del i helheten, det skapar förståelse, samsyn och tillit. Styrkor är att känna delaktighet och få en gemensam förståelse, då blir man mer engagerad i att det ska bli bra. Man vill ta ansvar. Det synliggör att man är en viktig länk i kedjan. Att fler deltar genom samspel i utvecklingsarbetet. Att det inte blir öar. Att skapa arenor för utveckling som hänger samman med det ordinarie arbetet. Riktningen blir viktig. En begränsning är att det kan upplevas som att det är en långsam process, alla kanske inte upplever att de är med, man måste våga hålla kvar även om det tar tid. Relationellt ledarskap tar längre tid att forma, men man befäster en organisation och verksamhetsidé, det blir mer hållbart, mer organisation i stället för personbundenhet. Fler tar ansvar genom glädjen i att vara delaktig. Det behövs tydlighet i strukturen för att kunna jobba relationellt. Meningsskapande och förändringsbenägenhetskultur är önskvärt att skapa i organisationen.

De bärkraftiga idéer och begrepp som kan bidra till en relationell organisationskompetens sammanfattades av deltagarna i behovet av tillit i relationerna mellan deltagarna. Delaktighet i utvecklingsarbetet skapar förtrogenhet, förståelse och transparens i arbetet. Ett demokratiskt förhållningssätt där jämställdhet etableras är grundläggande för samarbetet där samsyn, likvärdighet, ifrågasättande av rådande normer och ett kollegialt lärande kan utvecklas.

### **3.4 Lärande i samverkan över etablerade gränser – Utvecklingsseminarium 4**

Inför denna samling ville vi ta tillvara framgången med att arbeta genom exemplen från de olika skolnivåerna. Vi ville bygga vidare på det gryende intresset

för samtal i tvärgrupperna, om det som var gemensamt i arbetet med eleverna och i uppdraget som rektor. Varje enskild rektor och verksamhet behöver tänka igenom sina utmaningar och utveckla lösningar utifrån sina egna lokala förutsättningar, men med basen i impulser och idéer från ett bredare sammanhang. Förbättring är inte att ta över givna mönster utifrån eller uppifrån. Den som vill vara innovativ och skapa nytt behöver samtidigt i rimlig omfattning veta vad andra gör och aktivt hämta idéer som kan omsättas i egen verksamhet, annars riskerar den lokala utvecklingsprocessen att inte bli så innovativ.

Tillbaka till de fyra nivåerna för hållbar utveckling (se fig 2) där reflektion över min individuella utveckling utgör själva grunden för lärandet. Vilka är de föreställningar jag bär med mig om mitt eget ledarskap och om andras, om vad som är framgångsrikt ledarskap? Tar vi in nästa nivå i utveckling på skolan vidgas frågan till vad vi som skolororganisation är bra på, och vilka föreställningar vi har om vad som är framgångsrik verksamhet i andra skolor. Vad är de bra på? Låt oss se detta som en balansakt mellan individ och organisation. Det krävs ett engagemang byggt på egna individuella förutsättningar samtidigt som engagemanget inte får stanna vid den egna rollen eller skolan utan behöver gå utanför egna ramar och omfatta ett intresse för andra, både medarbetare och andra skolor. Att skapa balans är inte enkelt. Utvecklingsprocesserna drivs således av ett inkluderingsarbete där engagemanget hos alla involverade parter kan skapas och ta plats.

Återigen blir det sätt vi kan göra detta på att fokusera på relationerna mellan berörda, genom en kollektiv bejakande undersökning. Dialoger arrangerades i lär- och tvärgrupper för att undersöka och diskutera: ”Det här är vår skolform bra på. Det här är vad de andra skolformerna är bra på. Det här skulle vi vilja lära av andra”.

Arbetet blev mycket uppskattat av deltagarna. Deras kompetenser blev synliggjorda och bekräftades av de andra skolformerna, vilket skapade glädje och stolthet i det fortsatta arbetet och vilja till samtal över skolgränser. Att bli uppmärksam, inkluderad, någon att räkna med är en central drivkraft i mänskligt liv är också något som diskuterades i begreppet ”relationellt ansvar” som grundläggande för hållbara dialoger, social samvaro och hur vi formar våra samhällen (se McNamee & Gergen, 1999).

Sammanfattningsvis råder det ingen tvekan om att det finns åtskilliga teman att samarbeta om mellan skolformerna. Det är ett rikt material för Örebro skolor att fortsätta arbeta med. Det råder goda förutsättningar, då man ser kompetenser som andra har och som man kan lära av för att berika den egna miljön. Frågan om samarbete är ett eget utvecklings-tema där samarbetsrelationer och kommunikationsmönster är ett reflexivt tema, det vill säga: hur skapas och vidmakthålls relationerna?

### **3.5 Pandemi! Kris och utveckling i skolorna och ett inställt utvecklingsseminarium.**

Under vårterminen år 2020 sker inga fysiska möten inom FoU-programmet på grund av coronapandemin. Det har gått månader utan att processledargruppen träffats, men till slut ses de digitalt tillsammans med Ifous processledare och forskarna (forskargruppen har analyserat rektorernas ledarskapsarbete specifikt under denna vår i en separat artikel, se Ekman et al, 2021). Gruppen har en del planeringsarbete inför kommande utvecklingsseminarier att diskutera men först går vi laget runt. Vi forskare var förstas nyfikna på hur har de klarat av att bedriva skolverksamhet i denna extraordinära omständighet. Berättelserna som framkommer är starka. Det handlar om att stå inför något okänt, nytt, annorlunda med hög grad av osäkerhet om vad som ligger framför en. Det handlar om personal, elever, föräldrar som är rädda för att bli sjuka i covid-19, om människor som insjuknat och dött, om vad man kan och måste göra för att skydda sig. Och det handlar om att mitt i allt detta klara av att ge eleverna en fullgod och likvärdig undervisning, att upprätthålla en god arbetsmiljö och en fungerande verksamhet.

Rektorerna beskriver hur de så långt det är möjligt, kommunicerar med alla inblandade för att informera, ge besked, lösa problem och skapa lugn i en kaotisk tillvaro. Flera säger, med hänvisning till det pågående forskningsprogram de alla är en del av, att skolutveckling och distribuerat ledarskap har det inte funnits en tanke på. Här har det gällt att klara verksamheten. Efter att rektorerna har delat med sig av sina upplevelser gled berättelserna över till att handla om hur ledningsteam, hälsopersonal och lärare på olika sätt ”klivit fram” i coronasituationen; hur de tagit ansvar, skapat initiativ och utfört ledningshandlingar utan att rektorerna behövt detaljstyra eller ens sagt till om vad som behövs göras. I den gemensamma reflektionen framhölls hur tillfredsställande det var att kunna lita på sin lärgrupp, sitt team, att dela ansvar och organisationen höll för trycket och inte föll samman. Kommentaren ”detta hade jag inte klarat ensam utan min kompetenta personal” var något som det rådde samsyn om i rektorsgruppen, och att de som skolledare praktiserat mycket av det som vi forskare brukar pratar om just som ett distribuerat ledarskap.

Det blev tydligt att de samtal och aktiviteter om distribuerat ledarskap och skolutveckling som rektorerna hade genomfört under de två åren nu iscensatts i ledarskapshandlingar i verksamheten. Det distribuerade ledarskapet sågs som ett förhållnings-sätt i skolorna som hade varit avgörande för att klara en plötsligt uppdykande kaotisk tillvaro. Det fanns en stolthet bland rektorerna över att de klarat verksamheten och hur de hanterat den uppkomna situa-

tionen. Tydliga riktlinjer från förvaltningshåll hade underlättat arbetet. Viktigt i den fortsatta utvecklingsprocessen för Örebros skolor var frågan: hur behåller man och utvecklar lärdomarna från denna tid, och vilket ledarskap krävs "post corona"? Lärdomarna från denna tid är, menade samtliga rektorer, alltför betydelsefulla för att "slarvas bort" eller inte prioriteras när nya driftsfrågor kommer på agendan. En enad processlärledargrupp ville följaktligen att nästa utvecklingsseminarium skulle handla om ledarskap i och efter en kris. Vilket ledarskap vill vi utöva i en post-corona-verksamhet?

### **3.6 Distribuerat ledarskap i komplexa situationer – Utvecklingsseminarium 6**

Med utgångspunkt i mötet med processlärledarna träffades alla Örebros rektorer under en halv dags webinarium för att synliggöra och diskutera sina erfarenheter och lärdomar under denna extraordinära tid. Syftet med samtalen var att fördjupa och utveckla ny kunskap och handlingsberedskap om ledarskapet, samt att gjorda erfarenheter och lärdomar inte skulle "glömmas bort". Forskargruppen inledde webinariet med att ge ett teoretiskt raster för gruppssamtalen och introducerade forskning av Wolbers et al från 2019.

För det första: hur kan vi förstå komplexa situationer som kännetecknas av tvetydighet och diskontinuitet? Vissa linjer framträder, såsom att flera handlingsalternativ måste koordineras samtidigt i organisationen. Flera av dessa handlingsalternativ är nya eller hanteras var för sig. Chefer och medarbetare måste lösa sina problem "i flykten". Organisationer som "råkar i komplexitet" har inte utarbetat metoder för detta och kan därför heller inte luta sig mot en för ändamålet strukturerad organisation. De befintliga arbetsprocesserna räcker inte till.

För det andra: hur hanterar vi en komplex situation? Det finns till att börja med ofta många olika tolkningar av en situation tillsammans med kollektivt skapade förväntningar på hur denna situation ska hanteras. Man kan således behöva bryta upp låsningar till vissa tolkningar mot ett flerperspektivseende. Man kan även behöva experimentera med olika typer av team sammansatta av flera olika yrkesgrupper som genom dialog utmanar förgivetagna antaganden över den uppkomna situationen. Ett meningsskapande arbete som pågår över etablerade organisatoriska gränser där gemensamma tolkningar, ansvarighet bland berörda deltagare och förutsägbarhet i handlingar kan utvecklas.

Arbetsuppgiften för rektorerna i webinariet var att tillsammans med kollegor undersöka och reflektera över ledarskapet och hur den nya situationen hade hanterats, samt göra en analys av hur ledarskapet kan och behöver utvecklas för Örebros skolor.

För att kort sammanfatta synpunkterna från analysamtalen så framträder följande kvaliteter gällande ledarskap: Man ska inte "stå ensam som chef", det vill säga en förflyttning från "en stark ledare"-norm mot att ledarskap utövas av handlingskraftiga individer i samarbete. Att lita på individernas förmåga i teamet och hos medarbetarna. Det behövs en etablerad distribuerad kultur och ett distribuerat synsätt som vilar i en tydlig och etablerad struktur. Något som i sig skapar trygghet i skolans ledningsstrukturer, och underlättade en samlad information i organisationen. Betydelsen av självreflektion framhölls som avgörande i arbetet med att synliggöra nya kompetenser och ta tillvara nyvunnen erfarenhet.

### **3.7 Extern teoretisk kunskap samspelar med intern erfarenhetsbaserad kunskap – Utvecklingsseminarium 7**

Inför utvecklingsseminariet hade lärgrupperna efterlyst nya impulser, nya teoretiska perspektiv som stimulans för att komma vidare i utvecklingsprocessen. Den utvecklingsituation som vi forskare tillsammans med Ifous processledare stod inför var hur vi skulle göra det på bästa sätt. Vissa aspekter behövde lyftas. Med förändringsstrategin, att utgå från att den lokala utvecklingsprocessen är ledande i arbetet, behöver kunskap tillföras på utvecklingsprocessens egna premisser. För att kunskap ska komma till nytta i lokala praktiker och lokala utvecklingsprocesser behöver den vara efterfrågad, något som uppstår eller skapas i själva utvecklingsprocessen. Externa kunskaper behöver översättas och förstås utifrån de lokala erfarenheterna – en rekonstruktion av kunskapen behövs därmed för att den ska ha betydelse i lokala praktiker (Gustavsen 1992). Att samla kunskap på ett område för att använda den på ett annat leder således många gånger inte till det lärande och utveckling som var syftet med att införliva den nya kunskapen.

Kunskap har olika kunskapsbas. Kunskap som kännetecknas av en vetenskaplig forskning som sker på universiteten eller forskningscenter. Den benämner vi STI dvs "Science – Technology – Innovation mode" och den är ofta teoridrivna. En annan kunskapsbas är DUI – Learning by doing, using and interactive mode. Detta är en erfarenhetsbaserad kunskap som drivs utifrån praktiken. En del kunskap kan vi kodifiera – det vill säga sammanfatta, tydliggöra och överföra i olika dokument – medan annat är av kategorien "tyst kunskap", det vill säga kontextuellt inbäddad i den lokala praktiken och därmed svår att överföra och sprida.

En skolorganisation kräver en input av olika typer av kunskapskällor, alltså en kombination av STI och DUI. Distinktionen mellan de två sätten att innovera är värdefull, vilket innovationsforskare framhåller

(se t.ex. Asheim 2011) då den hjälper oss att expandera våra möjligheter att lära och utveckla våra verksamheter. En kombination av olika kunskapsstyper behövs, och för att inte få slagsida i användandet av den ena sorten krävs arbetsorganisatoriska former som kännetecknas av ett brett deltagande i utvecklingsarbetet. Att organisera och ge utrymme för ett interaktivt lärande och samarbete kring komplexa arbetsuppgifter med kopplat ansvar har länge framhållits som en framgångsväg för innovativa organisationer (se t.ex. Lundvall 2004, Lorenz & Lundvall 2011).

Att ha ett kritiskt undersökande förhållningssätt till arbetet – kritisk reflektion och kreativt lärande – är något som behövs för att åstadkomma utveckling och nytänkande. Detta benämner Ellström (1997) utvecklingsinriktat lärande. I en organisation, menar Ellström, behövs också en balansering till ett mer anpassat inriktat lärande, det vill säga att etablera rutiner och lära genom procedurer och regler för att uppnå givna mål.

Seminarieprogrammet kom att utgöras av extern vetenskaplig kunskap om ett aktuellt tema, att leda hälsofrämjande skolutveckling, tillsammans med föreläsning om att leda skolutveckling på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Genom dessa fick lärgrupperna inspel utifrån en STI-kunskapsbas. Genom två presentationer av våra interna erfarenheter, ”Det goda klassrummet – pedagogisk utvecklingsarbete på Komvux” och ”Förtroendefulla övergångar för livslångt lärande från förskola och grundskola”, representerades även en DUI-kunskapsbas.

Lärgrupperna diskuterade och kopplade tillbaka till de externa föredragshållarna och oss forskare i följande reflektioner:

- Viktigt att identifiera var organisationen befinner sig. Distribuerat ledarskap kan skilja sig åt mellan otrygga och trygga organisationer. Förändring tar tid och har man ett hållbart ledarskap över tid kan man se att förändring sker. Viktigt att kritiskt analysera sin organisation. Involvera medarbetarna för att ha ett hållbart ledarskap. Tillit och omtanke är viktigt.
- Vi är bra att använda varandras kompetens och prestigelöst dela varandras erfarenheter och hjälpa varandra vidare i våra utvecklingsarbetet.
- De som kommit längst är de som kan se utanför det egna.
- Vi upplever att vi alla har en organisation som passar för distribuerat ledarskap. Dock pendlar vi mellan de olika nivåerna.
- Vi jobbar i helt olika kontexter. En del av oss jobbar i en väldigt tillåtande kontext, där man som ledare kan ta ut svängarna och vara modig och förändra. En del av oss jobbar i en kontext där man är begränsad och nagelfars hela tiden

av t.ex. facket eller andra och man kan då hämmas. Särskilt om man är ny! Vi upplever att vi har stort stöd av varandra. Ju tydligare vi är i vårt ledarskap och tydliga signaler ju enklare är det att förändra.

- Viktigt med ett samlat begrepp (distribuerat ledarskap) som förenar inom en organisation, för både skolledning och lärare. Kärnverksamheten och uppdraget blir i fokus när alla är delaktiga och arbetar tillsammans. Det får mycket att hända utan att rektor ansvarar för alla processer.
- Tydlighet, struktur, kultur, distribuerat ledarskap är mönster som vi ser hos alla. Hur detta har påverkat oss samt påverkar oss (social hållbarhet)? Vi upplever att arbetsmiljön har varit i fokus – mönster som finns (vad är nuläget?). Våga hålla i över tid. Det positiva under våren var att vi var ”tvungna” att skapa tydliga rutiner. Att skapa VI-känsla/gemensamhetskänsla.

Vi kunde gemensamt tolka och sammanfatta utvecklingsarbetet i att organisationen har flyttats fram sina positioner gällande distribuerat ledarskap. I och med krisläget skedde en ökad fokusering och mobilisering av samtliga resurser. En tydlighet från verksamhetschefer och ledning gällande riktning, med tydlig och samstämmig information samt regelbundna avstämningar, skapar trygghet i hela organisationen. Betydelsen av självreflektion framhölls och utgjorde grogrund för att identifiera behovet att lära av varandra. En ökad flexibilitet i organisation framkom och som förstärktes av det distribuerade ledarskapet när medarbetare klivit fram, något som kan beskrivas som en ”medarbetardriven utveckling”. Oron som varit påtaglig i organisationen under pandemin har mötts med samverkan och delaktighet vilket skapat trygghet hos rektorer, lärare samt elever och föräldrar.

### **3.8 Gjort, lärt och värt att göra framöver – Utvecklingsseminarium 8**

Så var vi framme, efter tre års samarbete, vid programavslutningen. I en avslutningsfas uppträder olika behov bland deltagarna, grundade i deras respektive intressen i programmet. Ett behov är att visa upp resultat, att efter tre års arbete kunna formulera och visa upp detta har vi gjort och uppnått. Få erkännande och känna sig duktig för genomförda insatser. Ett annat behov är att fira! När vi träffas en sista gång tänker vi oss att bli roade, för det är vi värda. Ett ytterligare behov är en kritisk granskning: var det värt att investera tid och engagemang? Kom det skolverksamheterna till godo, eller var det endast ett ytterligare projekt som vi kunde klarat oss utan? De olika behoven kan resultera i helt olika upplagda

konferenser. Utvecklingsuppgiften för processledningen i denna fas, är att föra en diskussion om vad som är av betydelse för skolutvecklingen att föra vidare in i framtiden och vilka krafter som behövs i ett sådant arbete. Med den typen av inriktning blev upplägget att genomföra en kollektiv fördjupad undersökning om vad som gjorts, vad har lärts och vad är värt att göra framöver. I en undersökning om vad de olika miljöerna faktiskt har gjort, genom att deltagarna fick beskriva och dela konkreta erfarenheter med varandra, uppnår vi vad till exempel Donald Schön (1983) menar med att säkra sina data.

Samtalen fördes i förvaltningsövergripande tvärgrupper. Deltagarna fick därefter möta sina lärgrupper för att presentera vad de hört om vad de andra gjort, reflektera över materialet och göra en analys över vilka förflyttningar som skett i ledningshandlingar och skolutveckling. Nästa steg i det kollektivt upplagda analysarbetet var att återigen träffas i förvaltningsöverskridande grupper bestående av fyra lärgrupper från de olika skolformerna, det vill säga en fyrklöver där processlärledarna fick i uppgift att samtala och förmedla vad de olika "bladen" hade kommit fram till i sin analys. Varje analysgrupp, fyra sammantaget, leddes av två medlemmar ur styrgruppen. Som ett sista steg samlades slutligen styrgrupp och forskare i en reflektion över vad de ville lyfta fram i vad som gjorts, lärts och är värt att göra framöver. Samtalet leddes av Ifous processledare. Genom en kollektiv undersökning i denna form fick samtliga deltagare göra sin röst hörd, få sina erfarenheter synliggjorda och reflekterade. Ingen skulle således vara åskådare i sin egen kontext och ställa sig utanför. Att vara deltagare skapade meningsfullhet, engagemang och ägandeskap inför sista frågan: Vad är värt att jobba vidare med?

I analysen framkommer sammanfattningsvis följande aspekter:

- Betydelse av långsiktighet. Skolutveckling och utveckling av ledarskap tar tid. Både kultur och stödjande struktur ska förändras och utvecklas.
  - Det distribuerade ledarskapet ses som en förutsättning för en "lyckosam" och hållbar utveckling men det finns behov av en vidareutveckling av begreppet genom kollegiala samtal.
  - Lärgrupperna ska ges fortsatt mandat att driva det kollegiala samtalet
  - - Utvecklingsarbete i tvärgrupperna bör ges stöd. Det finns gemensamma uppgifter som kan och bör drivas av dessa grupper.
  - Förvaltningsledningen är av stor betydelse och ska vara aktiva i arbetet. Deras ledningshandlingar legitimerar och visar på betydelsen av arbetet.
  - Förvaltningen ska sätta ramarna för utvecklingsarbetet men skolorna vill behålla friheten att utvecklas från sin lokala kontext.
- Processledare behövs i hela organisationen för att säkra framdriften i ett fortsatt utvecklingsarbete.
  - Utvecklingsseminarierna blev en metod för att genomföra en kollektivt utvärderande undersökning med samtliga rektorer och som sedan låg till grund för nästa steg i utvecklingsprocessen.

Det går naturligtvis inte att säga att alla förflyttningar och framgångar i skolutveckling enbart är ett resultat av FoU-programmet. Rektorerna i Örebro hade självklart egna kontakter med andra universitet, deltog i andra nationella samlingar och flera gick rektorsutbildningar. Impulser i form av idéer, teorier, metoder och relationer går inte att låsas fast till en "givare" utan utgör en levande miljö i vilket programmet *Leda för skolutveckling* utgjorde ett inslag bland flera. Med det sagt är det inte oväsentligt att genomföra en utvärdering baserad på deltagarnas egna erfarenheter och upplevelser där de själva reflekterar över vad de ser som ett resultat i utvecklingsarbetet. Huvuduppgiften ifrån forskarhåll var att stimulera till utveckling genom att tillföra impulser som kunde initiera och upprätthålla dynamiken i relationsbyggandet där processteman blandades med organisations- och ledarskapsteman. Resultat gällande relationella företeelser är enligt flera forskare omätbara, (se t.ex. Bornemark, 2018; Strannegård, 2013) men därav inte mindre viktiga som resultat. De kan utvärderas genom arrangerade förtroendefulla dialoger bland de berörda (se även Toulmin, 1990).

#### **4. UTVECKLINGSPROCESSENS INNEHÅLL: DISTRIBUTUERAT LEDARSKAP I TEORI OCH PRAKTIK**

##### **4.1 Ledarskapsforskningens utveckling: Mot ett fokus på kollektivt ledarskapsarbete**

Grundantagandet i nästan all traditionell ledarskapsforskning har genomgående varit att ledarskap utövas av individuella chefer, och att det behövs teoretiska modeller som gör det möjligt för organisationer att finna de chefer vars ledarskap kommer att leda till framgång (Parry & Bryman, 2006). Medan den tidiga ledarskapsforskningen menade att framgångsfaktorerna stod att finna i ledarnas personliga egenskaper har fältet successivt utvecklats mot att i stället fokusera interaktionen mellan ledare och följare. Vad som blir framgångsrikt ledarskap beror på hur interaktionerna sker och hur situationerna ser ut.

Dagens ledarskapsforskning utvecklas i många olika riktningar, fortfarande dock med föreställningen

om individuella ledare och dess interaktion med följare som grundantagande. Ledarskap analyseras till exempel som "management of meaning" (Smircich & Morgan, 1982), där ledaren skapar mening och riktning genom att beskriva organisationens utveckling och omvärld på ett visst sätt. Under senare år har det skett en mycket omfattande forskning om transformativt ledarskap – ett ideal där ledarens sociala relationer till följarna står i fokus, och där ledarskap handlar om att entusiasmera och utveckla medarbetare till att själva ta ansvar och engagera sig i organisationens utveckling (Bass & Stogdill, 1990). Ett flertal liknande begreppsvärldar som till exempel autentiskt ledarskap och karismatiskt ledarskap har också lanserats (se t.ex. Mhatre & Conger, 2011).

Ledarskapsforskningen – som den skisserats ovan – har blivit föremål för en omfattande inomvetenskaplig kritik, inte minst från forskare med koppling till pedagogik och skolorganisation. En första kritik rör grundföreställningen om ledarskapet som baserat i den individuella chefen – där man hävdar att ledarskap i stället bör studeras som relationer mellan aktörer och som sociala interaktionsprocesser (Uhl-Bien, 2006; Hosking, 2007; Crevani et al, 2010). Relaterat till detta finns en andra kritik som går ut på att ledarskap är ett distribuerat fenomen som ofta eller alltid involverar flera människor som leder tillsammans (Gronn, 2002; Harris, 2003, Collinson & Collinson, 2004; Lindgren & Packendorff, 2011; Denis et al, 2012). En tredje kritik riktar in sig på den metodologiska konsekvensen av detta, att man studerar vad individuella chefer gör och säger snarare än hur ledarskapet praktiseras i dagligt arbete och vilka återkommande ledarskapspraktiker man på detta sätt konstruerar i social interaktion (Carroll et al, 2008; Raelin, 2011). En fjärde kritik menar dessutom att ledarskap har kommit att bli en central samhällsdiskurs, och att chefer därmed kommer att identifiera sig med bilderna av framgångsrika ledare och ägna sig åt att leva upp till förväntningarna på hur sådana skall se ut och agera (Alvesson & Sveningsson, 2003). När O'Reilly & Reed (2010) identifierade "leaderism" som diskursiv företeelse i omvandlingen av den offentliga sektorn avsåg de alltså ett system av föreställningar som lyfter fram den individuella ledarens roll och de specifika sätt han/hon förväntas agera på.

Vad är då problemet med dessa underliggande föreställningar om ledarskap? Grundproblemet är förstås att de för med sig en viss syn på ledarskapets relation till utveckling och innovation. De signalerar att innovativt arbete måste ledas av särskilt utsedda personer och att de måste ges möjlighet att styra och ställa på egen hand för att de önskade resultaten ska infinna sig. De som sedan lyckas lyfts fram som goda och bekräftande exempel på att utgångspunkterna var riktiga. Det är en föreställningsvärld som återfinns även inom entreprenörskapsfältet, byggd

på samma cirkelresonemang och ständiga behov av karismatiska hjältar som kan förkroppsliga idealen. Det som tenderar att osynliggöras eller rentav omöjliggöras som alternativa vägar till ökad utveckling och innovation kan vara styrning genom professionella normer, former för delat eller kollektivt ledarskap, medarbetardriven innovation, etcetera. Dessutom motsvarar inte sådana föreställningar det som händer i praktiken, där man i regel arbetar med andra människor för att åstadkomma något tillsammans.

I den mer praktiskt inriktade litteraturen om kollektivt ledarskapsarbete finns det ett flertal argument för varför och hur ledarskap kan delas på flera personer (Crevani et al, 2007; Döös & Wilhelmson, 2021). Man pekar med hjälp av begrepp som det post-heroiska ledarskapet på den arbetsbörda den moderne ledaren har och behovet av att ge hen möjlighet att leva ett balanserat liv med fritid och familj. Det moderna decentraliserade sättet att arbeta genom högpresterande team snarare än byråkratisk ordergivning brukar också framhållas, liksom att en alltmer komplex värld ställer krav på att det i organisationsledningarna finns en kompetens som är så bred att den omöjliga kan finnas i en enstaka person. Med hänvisning till etablerade teorier om gruppammansättning och rollkomplementaritet är det också vanligt att man ser ett behov av ledningsuppgiften som krävandes flera olika individuella roller. Ibland möter man också argument kopplade till symbolik och representativitet, som att osäkerhets- hantering och organisatoriska förändringsprocesser underlättas av att flera olika "falanger" samtidigt är representerade i ledningsfunktionen. I den empiriska forskning som presenteras brukar man framhålla lyckade fall av delat ledarskap (oftast på företagsledningsnivå) och en del praktiska råd för hur de samarbetande ledarna skall dela uppgifter, roller och information sinsemellan för att utåt framstå som enade och komplementära (Döös & Wilhelmson, 2021). Det upplevs också finnas ett fortsatt behov av ett traditionellt vertikalt enhetsbefäl i en hel del situationer – men då balanserat mot ett horisontellt kollegialt med-ledarskap där yrkeskunskap och professionellt omdöme är centralt (Müller et al, 2017). Genom en sådan balans kan verksamheten arbeta välstrukturerat i linje med huvudmännens förväntningar samtidigt som utvecklings- och innovationsarbetet kan grundas i medarbetarnas professionella värderingar och utföras i deras löpande vardagspraktik.

#### **4.2 Distribuerat ledarskap i skolektorn: rektors och lärares ledarskapsarbete**

Mot bakgrund av ovanstående har flera ledarskapsforskare föreslagit teoretiska perspektiv som foku-



serar ledarskap som en samverkan mellan två eller flera personer – det vill säga att ledningsaktiviteter är något som utövas av fler än enbart den formellt utsedde chefen (Harris, 2003; Crevani et al, 2010; Bolden 2011; Denis et al, 2012; Nordzell, 2018). Som Crevani et al (2008) noterar finns det ett flertal olika men närbesläktade begrepp för sådana teoretiska perspektiv, såsom delat ledarskap, post-heroiskt ledarskap och kollektivt ledarskap – men även relationellt ledarskap.

När begreppet *distribuerat ledarskap* dök upp i forskningslitteraturen för cirka 20 år sedan var det forskare inriktade på skolorganisation och skollidarskap som var föregångsfigurer (se t.ex. Gronn, 2002; Harris, 2003; Spillane, 2005; Harris & Spillane, 2008; Leithwood et al, 2008) – inte minst baserat i ett intresse av att utveckla ledarskapspraxis i skolan. När man forskar om ledarskap som något ”distribuerat” innebär det alltså att ledarskapsarbetet studeras som utspritt på många olika aktörer i och kring organisationen, och att man ser alla dessa som potentiella medskapare av ledarskapshandlingar. Det är ett teoretiskt perspektiv som erbjuder möjligheter till att förstå ledarskapsarbete på nya sätt, men som också inspirerat till nya former av delat eller kollektivt ledarskap i praktiken (Jones, 2014). Man brukar till exempel peka på att sådana former innebär att ledarskapsarbetet bedrivs med en bredare kompetensbas, att det blir tydligare förankrat i professionell kunskap, och att ledarfunktionen blir mer hållbar och störningskänslig. Samtidigt kan det bli problem om distribueringen sker spontant, oordnat eller rentav som ett led i interna konflikter (Harris, 2008) – och det är heller inte så att underliggande maktförhållanden ändras radikalt i demokratisk riktning bara för att man försöker distribuera ledarskapsarbetet (Jones, 2014).

Gemensamt för dessa forskare var ett intresse inte bara för rektors ledningsroll i skolor, utan även övriga lärares ansvar och roll i det ledarskapsarbete som sker överallt i skolorganisationerna, men även styrning på verksamhets- och förvaltningsnivå. De pekar på att om skolan inte bara ska bedriva en standardiserad, repetitiv daglig drift utan även kunna utvecklas och förbättras på ett systematiskt sätt så måste framför allt lärarna ta på sig ledarroller, och det totala ledarskapsarbetet i skolan distribueras på många aktörer. Detta distribuerade ledarskap på lärarnivå innebär enligt Katzenmeyer & Moller (2001) följande aspekter:

- Ledning av elever eller andra lärare: Man är facilitator, coach, mentor, internutbildare, läroplansspecialist, didaktisk utvecklare, studie- och utvecklingsgruppsledare
- Ledning av verksamhetsaktiviteter: Bidrar till den löpande organiseringen av skolan i relation till uppställda mål, som formell chef men

även som aktionsforskare eller medlem av olika projektgrupper

- Ledning genom beslutsfattande eller partnerskap: Medlemskap i förbättringsgrupper och kommittéer, drivande i partnerskap och samarbeten med andra skolor, myndigheter, näringsliv, frivilligorganisationer, föräldraföreningar, högskolor.

Harris et al (2003) identifierar fyra dimensioner av lärares ledarskapsroll och -arbete:

- Översättning av principer för förbättringsarbete till hur undervisningen går till i klassrummen. Det är en ledarskapsroll som är central för att skolan ska vara en sammanhållen organisation och att lärare får så många möjligheter som möjligt för sin professionella utveckling.
- Deltagande i ledarskapsarbete, det vill säga att alla lärare känner delaktighet och ägarskap för förändrings- och utvecklingsarbete. Ledarskapet består i att stötta sina kollegor i samverkan kring projekt och uppdrag och att vara en förebild i mer samarbetsinriktade arbetsätt.
- En sammankopplande roll i utvecklingsarbete – där man med sina ämneskunskaper i grunden knyter samman den egna organisationen med relevanta externa resurser, kunskapsbaser och forskningsresultat.
- En relationell roll, där man genom att bygga nära kollegiala relationer med andra lärare på skolan skapar det utrymme och tillit som behövs för att kunna lära av varandra.

Forskningen är påfallande överens om att distribuerat ledarskap är positivt för skolutveckling och för skolors resultat (Leithwood et al, 2007; Crowther et al, 2009), även om det finns olika underliggande perspektiv och synsätt. Ofta har skolforskningen fokuserat på rektorers och lärares ledarskap (se t.ex. diskussion i Norqvist & Isling, 2020) och mindre på den övergripande styrningen. Som Blossing (2013) noterat är det i skolutveckling också viktigt att fokusera på förändringsagenters roll och förutsättningar, det vill säga att man behöver ha en medveten hållning till hur med-ledarskapet fördelas och utövas när saker och ting skall förändras och förbättras. Liljenberg (2015) och Youngs & Evans (2021) pekar på att begreppet distribuerat ledarskap definieras lite olika av olika författare, och att det därtill används både som teoretiskt perspektiv (vad som ska studeras) och som normativ teori (hur det ska bedrivas). Därtill finns det också en generell kritik mot att distribuerat ledarskap framställs som ett slags maktindelning i harmoni, när mycket av makten är och förblir i händerna på skolorganisationernas formella chefer (jfr Jones, 2014). Som Leithwood et al (2008) konstaterar har dessa formella chefer, om de agerar

på ett konstruktivt sätt, dock stora möjligheter att stödja fram ett fungerande distribuerat ledarskap.

Hur går det då till att ”distribuera ledarskap”, det vill säga driva en skolorganisation eller ett helt skolsystem i riktning mot att fler aktörer i organisationen tar ett större och mer aktivt ledarskapsansvar än tidigare? Till att börja med framhåller flera forskare betydelsen av att detta sker ”holistiskt” (Gronn, 2003), alltså som en sammanhållen process i organisationen och inte bara genom att ett antal individer var för sig börjar bidra till ledarskapsarbetet. Gronn (2002) pekar därtill på att det ”holistiska” kan ta sig olika uttryck i praktiken; som spontan samordning i samband med en projektbaserad uppgift, som intuitiv samordning som växer fram allteftersom individer bygger relationer och tillit till varandra; som institutionaliserad samordning i form av arbetsgrupper och kommittéer.

Liljenberg (2015) pekar i sin studie på betydelsen av strukturella lösningar som stödjer en kultur som premierar distribuerat ledarskap och utvecklingsarbete; till exempel genom att utvecklingsarbetet (åtminstone initialt) skiljs från det löpande arbetet med att leda driften, att den formelle chefen (rektor) engagerar sig även i utvecklingsfrågor. Det är också viktigt att de lärare som agerar med-ledare får tid och utrymme för detta – annars blir det distribuerade ledarskapet ytligt och får inte fäste i organisationskulturen – och att de arbetar utifrån grundvärderingar som kollektivism och professionalism. Liljenberg såg i sin studie också att det var viktigt att det distribuerade ledarskapets praktik upplevdes som tydligt kopplat till den enskilda skolan eller organisationen som formell enhet, inte bara till lärarprofessionen generellt eller skolan som samhällsinstitution. Liknande observationer förs fram även i Supovitz et al (2019) som även pekar på betydelsen av tillit och trygghet som grundförutsättningar i organisationen, samt på att en uppmuntrande kultur där gemensamt lärande, utforskande och ständigt perspektivbyttande står i centrum är central för framväxten av en distribuerad ledarskapskultur.

Så här långt kan vi konstatera att distribuerat ledarskap under de senaste 20 åren kommit att bli inte bara ett alltmer centralt perspektiv när ledarskapsarbete skall beforskas, utan även ett normativt begrepp för en värderingsmässig rörelse i skolorganisationer som kopplas samman med förbättrat utvecklingsarbete och positiva resultat. Vi kan också konstatera att det fortsatt finns ett stort intresse för hur distribuerade ledarskapskulturer kan stödjas fram på ett konstruktivt sätt, och att det inte bara handlar om rektorernas ledarskap utan även lärarnas ledarskap och den ledningskultur som växer fram på verksamhets- och förvaltningsnivå. I likhet med Norqvist & Isling (2020) kan vi också se att det finns ett behov av mer studier av förbättrings- och förändringsarbete i hela skolsystem, gärna utifrån

nya teoretiska perspektiv. Den process vi varit en del av i Örebro kommuns skolsystem under perioden 2018–2021 har varit en ypperlig miljö att studera just detta, över tid.

#### 4.3 Distribuering av ledarskap – en modell

Under programmets lopp har vi forskare, som nämnts tidigare i denna text, både följt och agerat i utvecklingsprocesserna i Örebro. Erfarenheterna rörande uppbyggnaden av en distribuerad ledarskapskultur har vi summerat i en processmodell (Fig 4), som beskriver olika faser som organisationen gått igenom och i vissa delar fortfarande går igenom. De huvudsakliga faser som vi kunnat urskilja är:

- Identifiera och utveckla handlingsutrymme efter behov
- Goda exempel, bejakande av att prova nya arbetsformer och arbetssätt med distribuerat ledarskap
- Etablera distribuerat ledarskap i innovativa projekt och processer
- Distribuerat ledarskap som självklarhet i både verksamhetsdrift och utvecklingsprocesser

I läsningen av modellen bör man komma ihåg några saker. För det första är det inte en generell modell för hela organisationen; olika organisationsdelar kan befina sig i olika faser parallellt. För det andra är det inte en linjär modell; organisationsdelar kan hoppa fram och tillbaka mellan faserna beroende på vad som händer och hur processen hanteras. Det är till exempel fullt möjligt att utvecklingen ”går tillbaka” som resultat av exempelvis hur kriser hanteras. För det tredje är det inte en normativ ledningsmodell i den meningen att den talar om för en topplledning hur den skall agera. Snarare är det en deskriptiv modell som visar både på möjliga aktiviteter och samtidigt på möjliga problem och fallgropar. På så sätt kan den användas som en slags orienteringskarta i en process.

För det fjärde – och kanske viktigast – förutsätter den utveckling som modellen beskriver ett ständigt pågående ledarskapskulturellt värdegrundsarbete, inte bara bland rektorer och lärare ute på skolorna utan även i verksamhets- och förvaltningsledningar. Utan ett ständigt stötande och blötande av värderingar och normer kopplade till ledarskap och organisationsutveckling kan en ny sådan värdering/norm – i det här fallet distribuerat ledarskap – svårligen länkas till den befintliga organisationskulturen och få fäste bland medarbetare och chefer. Detta ledarskapskulturella värdegrundsarbete var centralt redan inledningsvis i programmet och kom tydligen till uttryck på utvecklingsseminariet i slutet av 2018 då programdeltagarna formulerade sin egen

**Figur 4:** Faser i distribuering av ledarskap.

<b>Fokus</b>	Identifiera och utveckla handlingsutrymme utifrån behov.	Goda exempel, bejakande av att pröva nya arbetsformer och arbetssätt med distribuerat ledarskap.	Etablera distribuerat ledarskap i innovativa projekt och processer.	Distribuerat ledarskap som självklarhet i både verksamhetsdrift och utvecklingsprocesser.
<b>Innebörd</b>	Vidgade bilder hos alla i organisationen av vad som är möjligt, förväntat och tänkbart i arbetet.	Man arbetar visionsbaserat inom några områden eller organisationsdelar, genom involvering, och ömsesidigt ansvarstagande.	Det distribuerade ledarskapet som ett förhållningssätt som vi har i allt innovations- och utvecklingsarbete.	Det distribuerade ledarskapet som institutionaliserat – det här är inte bara hur vi jobbar, det här är vad vi är.
<b>Stödande aktiviteter</b>	Bejakande undersökning av organisation, professionalitet och roller. Som om allt vore möjligt. Etablera arenor för arrangerade dialoger "prov tänkande". Formulera konkreta visioner.	Genomförande av konkreta visioner inom dessa områden eller delar – pröva ända fram, inte ge sig. Dokumentera, berätta, återberätta. Överföra lärdomar – "zooma ut".	Uppmuntra de som vill synas och gå före. Ledarskaps-samlingar till "alla". Våga vådra det svåra och känsliga, det som kräver ny kunskap och nya arbetssätt. Bejaka olikheter.	Ständig artikulering genom dialog av vad vi är och hur vi är – i utveckling. I vardagsarbete och nyrekrytering. Ständig utveckling av arbetssätt. Ständigt sökande efter kunskap och inspiration oavsett var. Pluralism och identitet.
<b>Utmaningar</b>	Problemfokus. Brist på optimism. Brist på tillit till att "detta är äkta". Bristande insikt om maktasymmetri. Bristande kvalitetskoppling. Tomma och fluffiga visioner.	Orkar inte i mål. Lärandet sker och stannar lokalt. Processägar-skapet driftar tillbaka till formella chefer. Eldsjälarna brinner ut. Överfulla projektportföljer. Negativa händelser fastnar.	Man stannar vid enkla/ okontroversiella förbättringsområden. Kommer inte vidare från projekt till process. Väljer homo-sociala gemenskaper.	Kriser eller politiska reformer stör ut strategin istället för att inlemmas i den. Hög personalomsättning eroderar kulturen.
<b>Ledarskapskulturellt värdegrundsarbete</b>	Organisatoriskt ansvarstagande, alla som potentiella med-ledare, delaktighet, öppen dialog, prövande, tillit, trygghet, inkluderande, modigt, ärligt, medkännande			

ledarskapsteori för Örebro kommuns skolsystem. Den sammanfattades – baserat på en stor mängd goda exempel från hela skolsystemet – i ledord som organisatoriskt ansvarstagande, alla som potentiella med-ledare, delaktighet, öppen dialog, prövande, tillit, trygghet, inkluderande, modigt, ärligt, och medkännande.

I det kommande ska vi kortfattat gå igenom de olika faserna och ge exempel hämtade både från utvecklingsseminarier och från de återkommande samtal forskargruppen genomfört med processlärledarna.

#### 4.4 Identifiera och utveckla handlingsutrymme

Detta är en fas som inte primärt handlar om distribuerat ledarskap som begrepp, utan snarare innebär att medarbetarna artikulerar och diskuterar sitt handlingsutrymme. Handlingsutrymmet (se t.ex. Crevani et al, 2013) är vad medarbetarna ser som möjligt, förväntat och tänkbart i en viss situation eller kontext – vilket har stor betydelse för hur man agerar, vilket agerande man prioriterar, och vilka ageranden man över huvud taget kan tänka sig. Här är det viktigt att rektorer och andra ledande aktörer tar ansvar för att sådana diskussioner kommer till stånd och för att värderingar kring ledarskap artikuleras och ifrågasätts:

*Tankar kring det distribuerade ledarskapet, det är flera som har fört ned i sina ledningsgrupper och börjat definiera. För min egen del så började jag i våras för då var jag lite irriterad på hela projektet. Att tänka att "jag måste tvinga mig själv att prata om ledarskapet för att ta det längst fram". Så det har jag fört ned på min ledningsgrupp och ledningsgruppen har även fört ned det i arbetslagen. Så att det går frågor fram och tillbaka hela tiden som rör ledarskapet på olika sätt. Lärare är väldigt ifrågasättande och det är bra. Vilket gör att det blir ett litet dansande lite tango fram och tillbaka, hela tiden. "Hur ser ni att ...? Alltså hur ni själva på er roll som ledare? Hur vet jag att du är en ledare?" till exempel. Och så jobbar man med det arbetslaget och så tillbaka till ledningsgruppen och så får man ... så behandlar vi det i ledningsgruppen, så tillbaka med frågor för vi förstår inte varandra. Och vi ifrågasätter "varför ska vi hålla på med det här, vad är meningen med det här?" "Jo, det är för att ..." och så tillbaka. Så, sakta men säkert. (Processlärledare, 2019)*

I och med att förändrade bilder av handlingsutrymmet börjar spridas i organisationen kan medarbetare se att de mycket väl kan agera med-ledare i vissa situationer, liksom chefer kan se att de inte alltid behöver intervensera. Sker detta organisationsövergri-

pande innebär det också att nya bilder av handlingsutrymmet görs legitima och önskvärda hos många:

*När man tar ett så stort grepp som ni gör nu, på hela kommunen och alla rektorerna, det är alltid så att det finns i det här stora gänget, så finns det rektorer som släpar, som inte vill eller ... men när man ... och det är det som är så bra när man flyttar hela miljön, för då har de ingen chans. Det är den här mobiliseringen som sker istället för ... Till slut så: "Jag kan inte ställa mig utanför hur länge som helst, då börjar det blir pinsamt". Därav är det en bra strategi. (Processlärledare, 2018)*

Ett exempel på stödjande aktiviteter i denna process är bejakande undersökningar, som går ut på att organisationens medlemmar stimuleras att tänka fritt kring hur bra de skulle kunna bli tillsammans, och identifiera hur de i dagsläget är när de är som bäst. Just den obegränsade tankefriheten – eller möjligheten att "prov tänka" utan att förväntas ha färdiga svar eller beslut kring svåra frågor – är viktig för att handlingsutrymmet ska kunna utvecklas och omformuleras. Det kräver dock att relationer upparbetas över tid, att man har tillit till varandras professionellitet och integritet, samt att man vågar vara konkret:

*Det finns en del som kanske är mer ensamvargar och vill läsa saker på sitt sätt, och så finns det de som har svårt att jobba ensamma, så jag ser ingen skillnad bara för att det är rektorer och för att man har ett tydligare ansvar. Det är individer som ... jag tycker att det finns en vilja och en önskan att prata om de här sakerna och att utveckla de här sakerna. Det finns en öppenhet även om vi i våran grupp behöver jobba vidare på ... jag tänker på det här med ... när vi har blivit så trygga och har en sådan tillit till varandra så att alla känner att det ska gå bra för mig, vi kan vara ärliga och öppna, ifrågasättande. Där kan jag inte säga att vi är än, i den här gruppen, utan det där behöver vi fortsätta kämpa med. (Processlärledare, 2018)*

Det finns ett flertal omständigheter som kan försvåra arbetet med att artikulera och omdefiniera handlingsutrymmet. Det kan till exempel handla om att man inte tror på att arbetet är uthålligt och långsiktigt, men det kan också handla om brist på kvalitetskoppling och konkretion. För strängt upptagna medarbetare och chefer i skolan var det ingen självklarhet att ägna en hel del tid åt förändringsarbete som man inte riktigt kunde se skulle leda någonvart:

*Jag kan känna att våra diskussioner i lärgrupperna är jättebra, vi arbetar utifrån Mette Liljebergs bok. Då har vi tittat på, nu har vi fo-*

*kuserat på utvecklingsledarnas roll och det ser lite olika och det kanske det måste göra. Men jag märker, för första gången, jag har varit lärledare i tre år, och för första gången känner jag en viss frustration hos de jag leder, för de vet inte: Varför gör vi det här? Jag försöker vara tydlig och tala om att det handlar om att vi dels ska bygga broar mellan förskola och skola, mellan olika skolformer. Att vi ska titta på oss själva med det systematiska kvalitetsarbetet. Vad behöver vi utveckla? Men det är svårt att motivera dem på länge, och jag lyfte det här med mina chefer idag. (Processlärledare, 2018)*

#### **4.5 Pröva nya arbetsformer och arbets-sätt med distribuerat ledarskap**

I denna fas har man i viss utsträckning börjat arbeta utifrån det man kommit fram till i sina bejakande undersökningar – man har formulerat önskvärda framtida tillstånd inom några delar av verksamheten och ser ett brett med-ansvarstagande för dessa. Det kan handla om ett specifikt utvecklingsområde på en skola (t.ex. digitalisering, integration eller bemanningsplanering) eller om att man i enstaka arbetslag börjat planera och utveckla sin verksamhet på ett nytt sätt:

*På våran skola, så ser det ut på de flesta, vi är ju tre rektorer, men våra två arbetslagsledare möts i en arbetslagsledargrupp tillsammans med rektor en gång i veckan i en timme. Jag pratar mycket om att här skulle jag vilja få in mer av den här pedagogiska utvecklingsprocessen, inte bara en organisation där vi löser ... Så vi har tagit fram en utvecklingsplan på våran skola nu, satt upp våra utvecklingsmål kring lärande ... det har vi gjort på vår enhet nu, att vi har en plan och jag jobbade med regionförbundet här, man hade en skolutvecklingsgrupp på där vi fick bli pilotskola för 2012, jättespannande. Där har jag fått lära mig mycket kring systematiskt kvalitetsarbete utifrån att vi fick äga den processen. (Processlärledare, 2018)*

Fortfarande är det i denna fas ofta så att man trevar sig fram, försöker bygga nya professionella relationer till varandra, provar nya arbetssätt man inte varit van vid tidigare, tar på sig nya organisatoriska roller. Detta är utmanande både för erfarna formella chefer som är vana vid att ta på sig ansvaret för uppdykande frågor i stället för att uppmuntra medarbetare att göra det, men även för medarbetare som gärna håller sig till en traditionell lärarroll och fokuserar på sitt eget arbete i sitt eget klassrum. Här är det centralt att några går före – inte för att

visa vägen, något facit finns sällan – utan för att visa att en ny ledarskapskultur är möjlig att utveckla och förverkliga tillsammans:

*Vad ska jag lägga min tid på, som skollärdare? Och sedan är det att man famlar i det här: Har jag en sammanhållen lärprocess i min organisation? Och i vilka fall blir den synlig? Vad är distribuerat ledarskap i eran organisation, när blir det synligt? Vad är den processen för er? Där ser jag att vi famlar. [Roger] kunde ändå tydliggöra vad han ser, som har jobbat länge, att de äger det här och har en stående tid i veckan med kollegialt lärande. Där har han jobbat mycket i flera år och de jobbar mycket med värdegrundsfrågor och hur man diskuterar. Det har format en kultur på idrottsprogrammet, vad lärarna har fokus på. Så han kunde lyfta fram flera sådana bitar och kunde synliggöra det att det någonstans blir ett distribuerat ledarskap. Medans andra av oss famlar mer. (Processlärledare, 2018)*

Viktigt i den här typen av ”tidiga” ansatser till att praktisera distribuerat ledarskap i utvecklingsinsatser är att erfarenheterna kan spridas och översättas. Spridning kan ske genom att goda lärande exempel sprids till andra kollegor på andra skolor och i andra skolformer – vilket var temat för programmets tredje utvecklingsseminarium, i maj 2019. Lärande exempel har därefter återkommit på agendan flera gånger och varit mycket uppskattade av programdeltagarna. De får ofta funktionen av att man kan se att det är möjligt att arbeta på ett distribuerat och tillitsfullt sätt med konkreta utvecklingsuppgifter, och kan således stimulera till experimenterande och dokumenterande i andra skolenheter. En utmaning är vilka personer man arbetar med, att det är personer som inte bara är positivt inställda utan också kan bära värderingarna i praktiken:

*Det här med att leda, det distribuerade ledarskapet fick iallafall mig att tänka efter lite grann. Och det handlar om det här att vi är som ledare beroende av våra med-ledare i organisationen, men vi är inte tydliga nog med vad vi förväntar oss av med-ledarskapet. Det tror jag att vi behöver bli bättre på för ibland jag att det finns en feghet i ... att vi kanske utser personer, men utifrån vilka kriterier och varför och vad ska de göra? Är det för att det är trevliga personer eller vad är det frågan om? Är det personer som kan hantera ett ledarskap? Och det måste vi börja fundera på. Är den här personen lämplig även om den är jättetrevlig och kan mycket? För annars så får vi inte resultat om inte någon kan ta det ansvaret. (Processlärledare, 2018)*

En annan utmaning är att översätta exempel, det vill säga att man med ett forskningsbaserat förhållningsätt artikulerar mer generella mönster i lärande exempel. Det innebär att man behöver abstrahera fram en underliggande systematik i ett exempel som låter sig tillämpas på andra situationer i andra organisatoriska miljöer, vilket kräver en förmåga att ”zooma ut” från enskilda omständigheter och artikulera underliggande värderingar och normer som kan binda samman verksamheterna i skolsystemet. En rektor berättar hur hen resonerar kring att hämta inspiration och omsätta den till konkret handling i den egna skolan:

*I min skola så finns det en värdegrund – om man ser att det är svajigt, om man inte riktigt vet hur man ska hantera konflikter på skolgården, eller att man sätter eleverna utanför. Man kan inte följa ett lärande ute i en korridor till exempel. Hur tryggar jag min miljö? Vilka lärare ska jobba med varandra? Den måste vara sprungen ur värdegrunden, men om man ser att man inte har tagit de bitarna därifrån utan det är liksom ... Jag satte det på agendan. Dels på APT:er, personalkonferenser. Det är det som ger effekt, intern fortbildning. Där har vi jobbat med en systematik som togs upp på rektorsutbildningen. Samspel, hur lär vi oss i samspel med varandra, det har vi tagit från erfarenheter gjorda i Norge. Och sedan så har vi haft workshops. Vi har tre stycken ord. Trygghet, kunskap, utveckling, det har nästan alla skolor. Men vad står de för? Vad betyder de för dig i den här situationen när Sven eller Stina inte riktigt fungerar, vad gjorde du då? Så vi har jobbat med case i arbetslagen och sådana saker. (Processlärledare, 2019)*

För att denna fas inte skall ebba ut, det vill säga stanna i ett antal spridda utvecklingsinsatser som bedrivs av eldsjälur, synes det vara viktigt att hela tiden involvera nya medarbetare i arbetet och att formulera nya utvecklingsinsatser för att inte tappa farten i processen. Det kräver dock ett uthålligt fokus på distribuering och experimenterande – och att man inte låter utvecklingsarbetet inlemmas i den administrativa verksamhetslogiken:

*Det våra chefer frågar efter på våra möten, det är hur ekonomin går, i princip. Och sedan säger man: ”Nu får ni tid mellan 13–15 till att prata i era lärgrupper”. Det är precis det här som rektorerna har gjort fel i så många år, man har sagt: Nu lärare, har jag gett er två timmar här för att prata utveckling, var så goda. Här borta är jag, på mitt kontor och skickar administrativa mejl. Och så händer det inte alls de processer som man har tänkt. Och så är man upprörd och besviken över att lärarna inte gjort som man har*

tänkt. Men när man väl kliver fram som rektor och säger: Jag är med er i den här processen. Då. (Processlärledare, 2019)

#### 4.6 Etablera distribuerat ledarskap i projekt och processer

I denna fas är man mer van vid att ständigt ha åtminstone några utvecklingsåtgärder på gång i alla organisationsdelar. En stor del av medarbetarna ser det som ganska naturligt både att delta i befintliga projekt och diskutera idéer till nya projekt. Det är fortfarande något som måste stödjas och uppmuntras av de formella cheferna, men mer genom att ge uppmärksamhet till de medarbetare som kliver fram än att försöka detaljstyra. En rektor berättar utförligt om hur detta kan gå till:

*Ja, jag kan ge ett exempel som jag jobbar med just nu. I och med att jag har så många medarbetare så har jag en otrolig kompetens i verksamheten. Och där har jag utvecklat något som jag kallar utvecklingsgrupper. Där kollar vi varje år i vårt systematiska kvalitetsarbete, kollar vi på så här, "vad är det vi jobbar bra med, men vad är det vi behöver utveckla i utbildningen för barnen?" Och då gör jag en analys på det, alla arbetslag gör också en analys. Det vi då har kommit fram till, att "det här behöver vi utveckla", då skapar jag något som heter utvecklingsgrupper. Jag ordnar alltså utrymme för att minst en pedagog från varje förskola ska kunna vara med i de här forumen. Men det är inte jag som leder dem. Det är en pedagog i min verksamhet som antingen är väldigt nyfiken på det här området eller där vi ser att den här pedagogen har så mycket kunskap och ledarskap, eller vill utveckla sitt ledarskap. Och där tänker jag att det bidrar också till att jag skapar en tillit mellan mig och pedagogerna. De vet att jag vet att de har en kompetens, jag litar på att "det här klarar de utan att jag är som en hök ovanför dem". Utan jag är med och är intresserad av deras kompetens och deras tankar, vilket också stärker dem själva, vilket sen bidrar till en bättre arbetsmiljö. Och jag ser också att pedagogerna under hela läsåret kontaktar mig och vågar, "det här skulle vi behöva utveckla, hur tänker du på det här?" De bollar med mig under hela året. Alltså, de jobbar och ger mycket mer när de själva leder och driver något som de själva har upptäckt. Än att jag går ut och säger, "det här ska ni göra". Och vi pratar alltid i en viform. Och ett år till exempel, då hade inte jag med hållbar utveckling, utifrån läroplanen. Då var det en pedagog, "varför har vi inte det, hur*

*tänkte du i analysen?" Det visade sig att de såg det ur ett annat perspektiv än vad jag gjorde, och det bidrog till att jag kunde se det med andra ögon, och förstå hur de tänkte. Det slutade med att det blev ett prioriterat utvecklingsområde. (Processlärledare, 2020)*

Detta innebär att man ibland måste ta tag i svåra och kontroversiella utvecklingsfrågor som man i tidigare faser kan ha tenderat att undvika eller nedprioritera. Man kan här inte undanta någon aspekt eller del av verksamheten från utvecklingsarbete – gör man det blir det distribuerade ledarskapet inte trovärdigt. Tvärtom är en väletablerad distribuerad ledarskapskultur en förutsättning för att medarbetare och chefer skall våga lyfta och ta tag i utvecklingsuppgifter som är tvetydiga eller rentav känsliga för vissa individer eller yrkesgrupper:

*Men just det här att tänka med vetenskap, att få med den och få med forskning och ställa mot varandra och att kritiskt granska sig själv och ... Vända mycket mot sig själv och sin verksamhet och våga göra det mot kollegor också, det är så värdefullt. Och våga prova och våga göra om. Det är inte farligt på något sätt, utan ... Och det här tycker jag är någonting också som jag tar med mig ner till min personal. Det sättes att tänka, jag vill att de ska tänka likadant. För jag tror att man har många vinster ut av det. Eller det är jag övertygad om till och med faktiskt. (Processlärledare, 2019)*

En annan risk är att utvecklingsarbetet fortsätter att bedrivs inom etablerade organisatoriska gränser, och att man likt tidigare faser främst arbetar med spridning och översättning. I denna fas är det viktigt att när problembilder och/eller utvecklingsområden kräver att aktörer från flera olika organisationsdelar eller rentav organisationer, då försöker man finna möjligheter till samverkan och gemensamt lärande snarare än att försöka hitta egna lokala lösningar. I programmet har denna typ av gränsoverskridande arbete trots ett uttalat intresse bland många rektorer inte hunnit utvecklas fullt ut – inte minst beroende på pandemin 2020/21 – men övningar som genomförts där rektorer observerar varandra över skolformsgränser har givit positiva impulser till många:

*Ja, men till exempel vi har skuggat varandra då, och då tittat på olika ledarhandlingar. Och vi har tittat på varandra när vi har hållit i möten till exempel. Och då är det lätt, utifrån att "ja, men nu har jag tittat på dig" och ... Nästan lite som ett observationsschema för lärare, "hur startade mötet? Hur gör du så att alla blir delaktiga? Vad gör du inte?" Så det har vi tittat på och diskuterat. Vi har inte samlat ihop det*

än i hela gruppen, utan det har vi gjort nu två och två, det sista. Det är det som ligger närmast, men det tycker jag är jätteintressant. För att man får syn på saker som man själv inte riktigt visste att man gjorde [skratt]. Så det är bra. (Processlärledare, 2020)

En tredje risk är det som Packendorff & Lindgren (2014) och Fred & Hall (2017) kallar projektifiering, det vill säga att man visserligen är bra på att starta och genomföra projekt, men att de långsiktiga utvecklingsfrågorna likväl inte flyttas framåt särskilt mycket. Projektifieringen innebär i sådana situationer att man omvandlar nästintill eviga problembilder till treåriga projekt, och att tillskapandet av projekt blir ett sätt att visa handlingskraft, beslutsamhet och att man arbetar effektivt och modernt. I och med att projekt tar slut och ska avlösas av andra projekt, finns det en fara i att resultaten inte tas tillvara och "stannar" i organisationen. Som en rektor säger finns det en fara för trendkänslighet och att även en organisationskulturell hållning som distribuerat ledarskap kan omkonstrueras till en övergående satsning:

*Distribuerat ledarskap innebär ett reflekterande över hur jag organiserar och funderar kring ledarskapet. Ställer man det i relation till kollegialt ledarskap, kollaborativt ledarskap. Vad betyder det här då då, egentligen i praktiken? Håller jag på med det eller håller jag inte på med det? Ja, jag håller på med det. Hur gör jag det då då? Alltså mer att jag vänder och vrider på begreppet fortfarande, än att jag kan säga att "jo, men sen jag gick in i distribuerat ledarskap så har jag åstadkommit det här". Ja, sen är vi väldigt duktiga i den pedagogiska världen att svänga oss med olika innebegrepp och jag är lite rädd för att det här blir ett innebegrepp som sen försvinner, för sen kommer ett nytt modeord, och jag är inte riktigt bekväm i det. Och så har det varit i flera projekt förut också som man har deltagit i. Så är det, och sen är det precis som att ... Som du säger, att när det är slut på det, då är det slut. Och det är konstigt hur man är uppbyggd, eller formad. För jag tycker ändå att distribuerat ledarskap är någonting som tilltalar och då vill jag gärna känna att "ja, men då vill jag få in det i systemet. I mitt system" så att jag inte behöver reflektera så mycket över det, utan det är som en naturlig del av mitt varande. (Processlärledare, 2019)*

#### **4.7 Distribuerat ledarskap som självklarhet i verksamheten**

I en fjärde fas är det distribuerade ledarskapet så etablerat och invariant att det är en självklarhet i verk-

samheten, att det blivit en del av den levda värdegrunden i organisationen. Det här är en fas som inte nödvändigtvis är särskilt stabil i en organisatorisk miljö som ändå i grunden är hierarkiskt uppbyggd och där det distribuerade ledarskapet är mer väletablerat på skolnivå än till exempel på förvaltnings- eller verksamhetschefsnivå. Ska man vidmakthålla det krävs det ständig artikulering och medvetandegörande, inte minst för att skolorganisationer ofta tenderar att ha en stor personalomsättning på rektorsnivå.

*Och som nu, bara när man lyfter "vad har vi gjort det här året?", när jag lyfter det med min lärgrupp "ja, men Gud vad har vi gjort?" Och jag tänker att jag vill komma så långt att man har med det här i sitt vardagstänk. Att alla tänker "ja, men jag gör det här. Varför gör jag det här?" och "vad innebär det här för mig med att distribuera?" Och att man kan kopplar det till det vi gör. Som jag tänker det här med tillit, att ... "Ja, men har vi verkligen tillit till vår personal?" Att man tar det ett steg vidare "hur tänker jag med det här?" (Processlärledare, 2019)*

En aspekt som växer fram i och med att skolverksamheterna fått allt mer relationer med varandra är hur lika värderingar och arbetssätt egentligen är i skolsystemet. I ett läge där varje skola sköter sig själv och varje lärare sköter sitt klassrum, syns inte detta särskilt mycket. Men i ett läge där det ständigt pågår diskussioner över etablerade organisatoriska gränser blir det tydligt både när värderingar och arbetssätt skiljer sig åt, och när det uppstått värderingsmässiga tomrum. Kriser (t.ex. ekonomiska problem) eller hög personalomsättning bland chefer och andra nyckelpersoner sätter på så sätt etablerade distribuerade ledarskapskulturer under press när aktörer i organisationen börjar efterfråga enhetlighet. En distribuerad ledarskapskultur behöver bygga på gemensamma värderingar, men är inte samma sak som ett traditionellt toppstyrande enhetsbefäl (Ekman et al, 2021). Detta blev inte minst tydligt under covid-19-pandemin:

*Vi är en stor kommun. Det som man gör på en förskola någonstans, det får man höra rätt snabbt, att "Så gör de där". Så det har är oerhört viktigt att man har haft ett övergripande ansvar kring information, kommunikation och så vidare. Annars tror jag inte det hade gått. För det blir väldigt många olika hemsnickrade lösningar, eller vad jag ska säga. Och det är ju livsfarligt. I en krissituation märker man vilka som står fast. Vilka som kan stå där och klarar av situationer medan andra kanske förnekar alltihopa och "I den här lilla världen så ska jag*

*fokusera på det här nu. Det här andra utanför ska inte påverka mig”, medan det påverkar någon annan jättemycket. Så det är många krafter som samarbetar, påverkar varandra. Det är väl därför det också har varit så viktigt att man har varit väldigt nära verksamheten, för att avstyra de här olika delarna eller styra upp. (Processlärledare, 2020)*

En annan aspekt av en etablerad kultur är att värderingarna blir mindre personbundna, det vill säga finns mer utspritt hos många medarbetare och inte ständigt behöver upprätthållas av ett fåtal chefer eller andra ledande aktörer. Det innebär inte att värderingarna finns där per automatik – de måste fortfarande artikuleras och stödjas genom strukturella principer och åtgärder – men de är väl kända i organisationen och man kan luta sig mot dem i det löpande ledningsarbetet:

*Jag tänker att det här behöver på något sätt hitta in i någon sorts systematik. Sättet att jobba på, både följa upp elever men sen också följa upp lagets arbete så att det blir på ett bra sätt. Och det tar ju ... kommer ta jättemycket tid. Och där tänker jag att vi fortfarande är i startgroparna. Så jag tror att just nu så får vi klämma och känna oss fram lite, att jag kliver åt sidan, att man inte har någon sorts koppling till mig, utan att laget tillsammans sen då ... Och det är väl lite det som är vinning med att samla dem som jobbar mot samma målgrupp, att då ska de kunna ändå driva arbeten tillsammans framåt utan att vi egentligen går in och detaljstyr som rektorer. Så jag tänker att i första hand tid och i andra hand form, får bli första steget för att det ska bli ... Och då behöver det inte vara namngivet vem, utan då är det så här vi jobbar inom det här rektorsområdet. Men det kommer att vara långsiktigt. (Processlärledare, 2020)*

I och med att man i denna fas arbetar mer gränsöverskridande och mer utifrån gemensamma värderingar kan det också underlätta komplext, utforskande utvecklingsarbete. En rektor som aktivt drivit en förändring i riktning mot mer av distribuerat ledarskap berättar så här om hur hen med detta i grunden involverat sina medarbetare i forskningsprojekt i samverkan med externa forskare som ett sätt att komma vidare i utvecklingsarbetet:

*Lärledarna har gått en utbildning tillsammans med forskarna på universitetet. Och sen så har de varit här nu vecka 44, för att berätta om ett projekt som de har drivit tidigare, de forskar på hur lärare kollegialt lär av varandra. Anledningen till att vi gör det här, det är för att*

*vi har gjort den här förändringen på organisation. Och för att få mandat att det är en bra förändring, så kunde vi söka projekt och vara med i ULF-projekt, alltså praktisknära forskning. Och det de ville forska på, det var att lärare kan lära av varandra. Och jag tänkte ”det är perfekt, för vi är tre lärare” och jag behöver få dem att prata om bättre frågor än att bara rätta prov. Så det ska bli en systematik, att så här gör vi. Några gånger regelbundet, tre, fyra gånger per termin. Och då sitter vi ner och så är det styrda samtal. (Processlärledare, 2020)*

Det vill säga beforskandet och utvecklandet av den egna verksamheten sker utifrån frågeställningar där kunskaper och erfarenheter inte självklart finns i organisationen utan snarare på andra håll.

## **5. MOT EN FÖRBÄTTRAD UTVECKLINGSKAPACITET**

I organisering av utvecklingsprocesser och lärande mot en förbättrad utvecklingskapacitet i praktiken framträder två övergripande förhållningssätt till utvecklingsarbete. Det ena är målstyrda projekt och det andra är relationella utvecklingsprocesser. I tabellen här intill ställs de två, låt oss kalla dem förändringsstrategierna, upp i en jämförelse.

Bägge dessa förhållningssätt förekommer normalt i en organisation, men balansen är viktig. Den första ansatsen är bra när man vill ha väl definierade saker gjorda, men den kan vara direkt kontraproduktiv när man vill bygga en långsiktig utvecklingskapacitet genom gemensamt utforskande och byggande av ny ledarskapskultur. Man kan inte säga ”börja med distribuerat ledarskap allihop, nu på en gång, nu!” Den första ansatsen projektifierar utveckling och gör den till något som bedrivs stötvis, och den kan också vara lite bekväm eftersom den bygger på idén om att ledningen bär ansvaret och att man genom att följa instruktioner kan hålla ryggen fri – förståeligt i en kritiserad, skärskådad, påpassad verksamhet. FoU-programmet har innehållit inslag av bägge ansatserna – förståeligt i och med programlogiken (som togs fram med stöd av utvärderarna), styrgruppsarbete etcetera – men vi ser ändå att den senare ansatsen varit den dominerande och lett fram till en utvecklingskapacitet som det är upp till organisationsledningen att göra något bra av framöver och använda sig av.

Det fanns ett uttalat intresse hos processlärledarna och styrgruppen av att framöver bibehålla den tillskapade arenan med processlärledare. Arenan har underlättat för deltagarna att skapa sig en helhetsbild av skolans utvecklingsbehov vilka behövde lösas gemensamt och inte var och en för sig. Rektorer vittnade om att en förflyttning hade skett i miljön i



**Tabell 2:** Två förändringsstrategier: målstyrda projekt och relationella utvecklingsprocesser.

	Målstyrda projekt	Relationella processer
<b>Utveckling</b>	Genomförande och leverans av ledningsidentifierade projekt och satsningar.	Framväxande perspektivförskjutningar, gemensamt utforskande.
<b>Sker i och med</b>	Högsta ledningens målsättningar, instruktioner, utlysningar och medelstilldelning. Verksamhetens genomförande och förändrade arbetssätt och resultat.	Interaktion och problemlösning under professionell autonomi i strukturerade/ regisserade sociala sammanhang. Kulturbyggande och framväxande av förändrade normer och praxis.
<b>Involverar</b>	Ledningen som initiativtagare, beställare och åskådare till genomförandet, verksamheten som mottagare, utförare och förändringssubjekt.	Alla som deltagare under gemensamt ansvarstagande – åskådarpositionen illegitim. Alla måste vara öppna för att artikulera, diskutera och förändra sina egna tolkningar och uppfattningar.
<b>Styrkor</b>	Strukturerat sätt att genomföra och uppnå tydliga och beslutade målsättningar. Utvärderingsbart. Går att genomföra genom befintlig linjeorganisation.	Möjliggör utforskande av målsökande situationer eller i komplexa lägen med målkonflikter, bristande kunskap och osäkerhet. Bygger kultur allteftersom, baserat på den kunskap, de perspektiv och de professionella värderingar som finns i verksamheten. Stimulerar till (och förutsätter) allas ansvarstagande, rådighet och initiativ.
<b>Svagheter</b>	Fungerar sämre i målsökande situationer eller i komplexa lägen med målkonflikter, bristande kunskap och osäkerhet. Utveckling i tillfälliga steg snarare än som organisatorisk kapacitet. Risk för att bygga in hjälplöshet och passivitet i verksamheten.	Fungerar sämre i top down-situationer; tar längre tid, och väcker därtill förväntningar på deltagande, medansvar och gemensamt ledarskapsarbete som om de inte infrias resulterar i besvikelse och motivationstapp.
<b>Forskarstöd i utvecklingen</b>	Befintlig litteratur som fakta och facit. Jämförande, utvärderande ansats. Forskaren går bredvid, samlar data och analyserar efteråt.	Befintlig litteratur som perspektivisk inspiration, teorier om organisering och processmetoder. Forskaren en del av processen, organiserar aktiviteter, ger inspel och gör successiva analyser.

det att de stod generellt bättre rustade inför framtidens utvecklingsfrågor. De kunde luta sig emot en struktur i form av lärgrupper där svåra frågor kunde dryftas och bearbetas med kollegor och man stod inte ensam som rektor när man behövde hjälp. Det fanns ett ökat intresse av att lära nytt tillsammans med kollegor inte bara från den egna skolnivån trots ett pressande arbete. Delad glädje över att ingå i en större arbetsgemenskap i syfte att arbeta mot en hållbar och långsiktig skolutveckling för elevernas bästa gav energi i relationerna. Det fanns en oro över att det som vunnits i utvecklingskraft skulle tappas bort eller nerprioriteras av Örebros skolledning. En

kritisk reflektion var ”hur ska vi få detta att stanna kvar”? Hur kan vi säkra förändringsledningskompetensen för att driva hela Örebros skolmiljö och inte att driva tillbaka till att de enskilda skolorna sköter sitt var och en för sig? Trots en utvecklad infrastruktur och en stödjande kultur för skolutveckling med många skickliga processlärledare och rektorer – en miljö med god utvecklingskapacitet – finns alltid en sårbarhet med en strategi baserad på utveckling av relationer. Relationer behöver vara ömsesidiga och tar ibland lång tid att bygga upp men kan raseras snabbt. Här har ledande personer ett stort ansvar att gå före i sitt eget ledarskap.



# REFERENSER

- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2003). Managers doing leadership: The extra-ordinarization of the mundane. *Human Relations*, 56(12), 1435–1459.
- Asheim, B. (2011) Learning, Innovation and Participation: Nordic Experiences in a Global Context with Focus on Innovation System and Work Organization. in Ekman, M., Gustavsen, B. Asheim, B. T. & Pålshaugen, Ö. eds (2011) *Learning Regional innovation. Scandinavian Models*. Palgrave Macmillan.
- Björn, C., Ekman Philips, M. & Svensson, L.(red.) (2002) *Organisera för utveckling och lärande. Om skolprojekt i nätverk*. Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2008) *Kompetens för samspelade skolor: om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur
- Blossing, U. (2013) Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3–4), 153–174.
- Blossing, U & Wennergren A. (2019) *Kollegialt lärande – Resan mot framtidens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251–269.
- Bornemark, J. (2018) *Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.
- Carroll, B., Levy, L., & Richmond, D. (2008). Leadership as practice: Challenging the competency paradigm. *Leadership*, 4(4), 363–379.
- Coghlan, D. and Brannick, T. (2010) *Doing Action Research in Your Own Organization* (3rd edn) London: Sage.
- Collinson, D. L., & Collinson, M. (2004). The power of time: leadership, management and gender. Fighting for time: Shifting boundaries of work and social life, 219–246.
- Cooperrider and Srivastva (1987). in Research in organizational change and development, in Appreciative inquiry into organizational life Pasmore and Woodman (eds) Vol 1, JAI Press.
- Cooperrider, D. L. and Srivastva, S. (1987) 'Appreciative enquiry in organizational life', in Pasmore, W. A. and Woodman, R. W. (eds.) *Research in Organizational Change and Development* (Vol 1). Greenwich, CT: JAI Press.
- Crevani, L., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2007) Shared leadership: A post-heroic perspective on leadership as a collective construction. *International Journal of Leadership Studies*, 3(1), 40–67
- Crevani, L., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2008). Leadership as a collective construction: Re-conceptualizing leadership in knowledge-intensive firms. Uppsats till 24th EGOS colloquium.
- Crevani, L., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2010). Leadership, not leaders: On the study of leadership as practices and interactions. *Scandinavian Journal of Management*, 26(1), 77–86.
- Crevani, L., Lindgren, M. & Packendorff, J. (2013) "Ledarskap bortom idén om den ensamme hjälten". In M. Kreuger, L. Crevani & K. Larsen (eds.) *Leda mot det nya: En forskningsantologi om chefskap och innovation*, pp. 43–60. Stockholm: Vinnova.
- Denis, J. L., Langley, A., & Sergi, V. (2012). Leadership in the plural. *Academy of Management Annals*, 6(1), 211–283.
- Docherty, P., Ljung, A. and Stjernberg, T. (2006) The Changing Practice of Action Research. In J. Löwstedt and T. Stjernberg (red.) *Producing Management Knowledge: Research as Practice*. p. 221–236. London: Routledge.
- Döös, M. & Wilhelmson, L. (2021) Fifty-five years of managerial shared leadership research: A review of an empirical field. *Leadership* (kommande).
- Ekman, M., Gustavsen, B. Asheim, B. T. & Pålshaugen, Ö. (red.) (2011) *Learning Regional innovation. Scandinavian Models*. Palgrave Macmillan.

- Ekman, M., Packendorff, J., & Svensson, H. W. (2021) Distribuerat ledarskap i komplexa situationer: Skolutveckling och pandemihantering. *Organisation & Samhälle*, 2021(2), kommande.
- Ellström, P.E (1997) The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification, *Training*, 21(6/7), 266–273.
- Ellström, P.-E., Eklund, J., Kock, H., Lindström, L. and Melin, U. (1999), *Knowledge Creation through Collaborative Research: An Emerging Model*, CMTO, Linköping.
- Fred, M., & Hall, P. (2017). A projectified public administration how projects in Swedish local governments become instruments for political and managerial concerns. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 119(1), 185–205.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451.
- Gronn, P. (2003). Leadership: who needs it?. *School Leadership & Management*, 23(3), 267–291.
- Gustavsen, B. (1992). *Dialogue and development*. Assen/Maastricht: Van Gorcum
- Gustavsen, B. et. al. (1996) *Concept-Driven Development and the Organization of the Process of Change: An Evaluation of the Swedish Working Life Fund*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Gustavsen, B. Finne, H. and Osvarsson, B. (2001) *Creating Connectedness: The Role of Social Research in Innovation Policy*. Amsterdam/Philadelphia, Pa: John Benjamins.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School leadership & management*, 23(3), 313–324.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2003). Teachers' perspectives on effective school leadership. *Teachers and teaching*, 9(1), 67–77.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in education*, 22(1), 31–34.
- Hosking, D. M. (2007). Not leaders, not followers: A post-modern discourse of leadership processes. Follower-centred perspectives on leadership: a tribute to the memory of James R. Meindl, Information Age, Charlotte, NC, 243–263.
- Huzzard, T., Ahlberg, B. M. and Ekman, M (2010) Constructing Interorganisational Collaboration: The Action Researcher as Boundary Subject, *Action Research* 8(3), 293–314.
- Johansson, O. & Nihlfors, E. (2013) Rektor – en stark länk i styrningen av skolan. Stockholm: SNS.
- Jones, S. (2014) Distributed leadership: A critical analysis. *Leadership*, 10(2), 129–141.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant*. Thousand Oaks: Corwin.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42.
- Liljenberg, M. (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 152–170.
- Liljenberg, M. (2018) *Distribuerat ledarskap och förbättringsarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, M., & Packendorff, J. (2011). Issues, responsibilities and identities: A distributed leadership perspective on biotechnology R&D management. *Creativity and Innovation Management*, 20(3), 157–170.
- Lorenz. E & Lundvall, B-Å. The organization on Work and System of Labour Market Regulation and Social Protection: A comparison of the EU-15. In Lundvall, B-Å (2004), *Why The New Economy is a Learning Economy*. DRUID Working Paper 04-01, Aalborg: Aalborg University.
- McNamee, S and Gergen, K. J. (1999) *Relational Responsibility. Resources for Sustainable Dialogue*. Thousand Oaks: Sage publication.

- Nordzell, A. (2018) Skolledarskap – interaktion och samtal. I Rönnström, N. & Johansson, O. (red.) *Att leda skolor med stöd i forskning: Exempel, analyser och utmaningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Norqvist, L., & Isling, P. P. (2020) Skolledarskap i Sverige: en forskningsöversikt 2014–2018. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 167–187.
- Mhatre, K. H., & Conger, J. A. (2011). Bridging the gap between gen x and gen y: Lessons from authentic leadership. *Journal of Leadership Studies*, 5(3), 72–76.
- Müller, R., Packendorff, J., & Sankaran, S. (2017). Balanced leadership: A new perspective for leadership in organizational project management. I S. Sankaran, R. Müller & N. Drouin (eds.) *Cambridge Handbook of Organizational Project Management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Reilly, D., & Reed, M. (2011). The grit in the oyster: Professionalism, managerialism and leaderism as discourses of UK public services modernization. *Organization Studies*, 32(8), 1079–1101.
- Packendorff, J., & Lindgren, M. (2014). Projectification and its consequences: Narrow and broad conceptualisations. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 17(1), 7–21.
- Parry, K., & Bryman, A. (2006). I: 2.1 Leadership in organizations. *The SAGE handbook of organization studies*, 5(3), 447–465.
- Raelin, J. (2003) *Creating leaderful organizations*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Raelin, J. (2011). From leadership-as-practice to leaderful practice. *Leadership*, 7(2), 195–211.
- Reason P and Bradbury, H. eds (2003) *The Sage handbook of Action research: participatory Inquiry and practice* (1st edn,.) Thousand Oaks:Sage.
- Robinson, V. (2019). *Förbättring i en förändringstrött skola. Ett undersökande tillvägagångssätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Schon, D. (1986) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Skjervheim, H. (1971): *Deltagare och åskådare*. Verdandi-debatt, Stockholm, oppr. Publ. 1957.
- Smircich, L., & Morgan, G. (1982). Leadership: The management of meaning. *The Journal of applied behavioral science*, 18(3), 257–273.
- Spillane, J. P. (2005, June). Distributed leadership. In *The educational forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 143–150). Taylor & Francis Group.
- Srivastva, S. & Cooprrider, D. Eds. 1990. *Appreciative Management and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strannegård, L. red. (2013) *Den omätbara kvaliteten*. Studentlitteratur.
- Supovitz, J. A., D'Auria, J., & Spillane, J. P. (2019). *Meaningful & sustainable school improvement with distributed leadership*. RR 2019-2. CPRE, University of Pennsylvania.
- Thorkildsen, A. and Ekman, M. (2013) The complexity of becoming: collaborative planning and culture heritage, *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development*, 3(2) pp. 148–162.
- Toulmin, S. (1990) *Cosmopolis: the hidden agenda of modernity*. New York: Macmillian.
- Uhl-Bien, M. (2011). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *Leadership, gender, and organization*, 75–108.
- Wicks Gayá, P and Reason, P. (2009) Initiating action research: Challenges and paradoxes of opening communicative space. *Action Research*, 7 (3): 243–262.



## **DEL III: UTVÄRDERARENS PERSPEKTIV**

I denna avslutande del sammanfattar den externa utvärderaren, Emerga Institute, sina resultat och slutsatser. De beskriver hur de har följt programmet från start till mål och vilka slutsatser de kan dra.

För ytterligare information om hur utvärderingen gått till och vilka resultat som ligger till grund för de slutsatser och rekommendationer som ges, hänvisas till slutrapporten som finns tillgänglig via Ifous hemsida.





# UTVÄRDERARENS SLUTSATSER OCH REKOMMENDATIONER

*Lejla Mundzic, Emerga Institute*

Emerga Institute har utvärderat FoU-programmet *Leda för skolutveckling* under de tre år som programmet har pågått. Sedan 2018 har vi kontinuerligt samlat in data genom webbenkäter, intervjuer med styrgruppen samt en avslutande fokusgrupp med styrgruppen. Syftet med intervjuerna har varit att få en ökad förståelse för styrgruppens uppfattning om programmets struktur, upplägg och innehåll samt programmets utmaningar och framgångsfaktorer. Enkätundersökningen möjliggjorde övergripande analys då samtliga deltagare i programmet ombads att besvara enkäten. Utifrån analysen skapades en generell bild av hur programmet har uppfattats i sin helhet. Lärdomarna från år ett och två har dokumenterats och presenterats muntligt för styrgruppen. Föreliggande slutsatser grundar sig på data insamlad under våren 2021 och avser en fokusgrupp med styrgruppen och en webbenkät.

De slutsatser vi kan dra av insamlade data,<sup>2</sup> är att respondenter är nöjda med programmet i sin helhet. En viktig framgångsfaktor som lyfts fram är betydelsen av det kollegiala lärandet och hur mycket lärgruppers träffar har betytt för rektorerna i deras roll och utveckling. Möjligheten att tillsammans med andra reflektera, analysera och diskutera har stärkt respondenterna i deras roll. Att utbyta erfarenheter och att ta del av andras kunskap har varit viktigt. Respondenterna skriver genomgående i enkätsvaren hur medverkan i programmet har stärkt dem i deras roll och faktorer som kontinuitet, det täta kollegiala samarbetet, processledarens förmåga att leda processen framåt och forskarnas input har varit viktiga framgångs ingredienser för detta program.

En annan framgångsfaktor som respondenterna ger uttryck för är att de har fått utrymme att reflektera, analysera och formulera sig. Detta har lett till att i stort sett alla respondenter anser att de har utvecklats i sin ledarroll om än i olika hög grad. Medverkan i programmet har märkbart påverkat vissa

respondenters sätt att leda, medan det för andra har varit en mer subtil och svårdefinierbar skillnad. Det finns även de som anser att programmet inte har tillfört någonting nytt utan snarare bekräftat det de redan gör och kan.

Data från utvärderingen visar att respondenter upplever att de i stor utsträckning har fått kunskap kring hur förbättringsarbete kan organiseras. Flera ger exempel på genomförda förbättringsinsatser som de menar har lett till bättre kvalitet i undervisningen och i verksamheten som helhet. Respondenterna anser att de använder sig av vetenskapliga metoder i större utsträckning och menar att detta syns i det systematiska kvalitetsarbetet.

Det finns indikationer på att respondenter upplever att kulturen kring det organisatoriska lärandet har påverkats till det bättre. Huruvida det är en direkt effekt av medverkan i programmet är svårt att avgöra. Respondenter anser att det finns strukturer på plats för att analysera elevers lärande i större utsträckning än tidigare. Respondenter anser att dokumentation visar att uppföljning av undervisning sker med systematik och att åtgärder sätts in utifrån uppföljning i större utsträckning än tidigare.

Sammantaget tyder utvärderingens resultat på att programmet har haft en inverkan på strukturen och kulturen för organisatoriskt lärande och att rektorerna ser att enheternas dokumentation visar att det finns en bättre systematik för planering, genomförande och uppföljning av undervisning. Huruvida det finns på alla enheter och huruvida det finns i den utsträckning som krävs för att leda till ökad måluppfyllelse är svårt att uttala sig om. Många respondenter skriver också att det är svårt att se vad som har påverkat vad, då flera olika insatser har pågått samtidigt.

Eftersom utvärderingen inte har omfattat lärarna är det vanskligt att uttala sig om undervisningen har påverkats. Vi kan anta att rektors medvetenhet, kun-

<sup>2</sup> I maj 2021 genomfördes sista enkätundersökningen. Av samtliga 143 deltagare som fick enkäten besvarade 75 personer enkäten, vilket ger en svarsfrekvens på 52%. Svarsfrekvensen skiljer sig åt mellan de olika skolformerna.

skap och vilja att leda det pedagogiska arbetet rimligtvis bör avspeglade sig klassrumsnära systematiskt kvalitetsarbetet och att större kunskap och engagemang för att leda det pedagogiska arbetet på skolan bör leda till elevers ökade måluppfyllelse.

Bland utmaningarna nämns pandemin som en viktig faktor som har försvårat arbetet, i synnerhet lyfts avsaknaden av spontana fysiska möten. Många respondenter skriver också att programmet under det första året upplevdes som rörigt utan tydliga mål och förväntningar. Många upplevde att beslutet att medverka i programmet togs över huvudet på de medverkande rektorerna och att det inte fanns möjlighet att utforma programmets innehåll utifrån de faktiska behoven som fanns i varje verksamhet. Att programmet skulle spänna över alla skolformer från förskola till vuxenutbildning upplevdes som utmaning och ställde krav på de medverkande att formulera syfte och mål för sina egna verksamheter och förankra det internt, något som många menar var mer omfattande än förväntat.

FoU-programmet *Leda för skolutveckling* har varit framgångsrikt sett utifrån uppsatta mål. Dock vore det intressant att fundera vidare på vilka oförutsedda effekter programmet har lett till som inte har formulerats som mål? Har det påverkat arbetsmiljön och har det lett till minskad sjukskrivning bland personal? Har det skapat mer tillit och trygghet mellan olika yrkesgrupper? Upplever lärare och elever att delaktigheten och inkluderingen har ökat? Har samverkan skola-hem förbättrats? Har övergången mellan förskoleklass och ettan påverkats, vad kan det betyda för elevers lärande? Har övergången mellan grundskola och gymnasium underlättats för elever, i synnerhet de som riskerar att falla mellan stolar? Men kanske är det viktigast att ställa sig frågan hur FoU-samverkan av det här slaget kan stärka rätten till bästa möjliga utbildning för alla barn?

Det är svårt att besvara alla dessa frågeställningar genom en enkel utvärdering. Det är komplexa frågor och det finns inga enkla svar. Svaren hittas bäst hos de som har mest kunskap och kännedom om verksamheten, de som har medverkat i programmet.

*Det som har blivit synligt för mig, som sett detta från lite olika håll, är att vi har fått ett gemensamt språk och en samsyn som jag inte upplevt i mina tidigare roller. Vi har fått fokus på kollegialt lärande för vi har skapat en helt annan struktur, vilket har gett en helt annan kultur och någonstans har det lett till att vi kan prata mer om kvalitet, vad det egentligen är och hur ledarskapet kan påverka det. Jag ser ganska stora förändringar.*

En fullständig slutrapport från utvärderingen finns på FoU-programmets hemsida, [ifous.se/leda-for-skolutveckling/](https://ifous.se/leda-for-skolutveckling/)

# BILAGA: EXTERNA FÖRELÄSARE SOM MEDVERKAT I FOU- PROGRAMMET LEDA FÖR SKOLUTVECKLING

**Inger Eriksson** (Stockholms universitet): Att leda skolutveckling på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet – exemplet undervisningsutvecklande forskning (september 2020)

**Anette Jahnke** (Göteborgs universitet): Kollegialt lärande och professionellt kunnande (augusti 2018)

**Mette Liljenberg** (Göteborgs universitet): Distribuerat ledarskap för hållbar skolutveckling (augusti 2018)

**Pia Skott** (Stockholms universitet): Att leda hälsofrämjande skolutveckling – erfarenheter från framgångsrika skolor (september 2020)

**Ifous**, Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola, är en ideell förening med Sveriges kommuner och regioner (SKR), Friskolornas riksförbund och Idéburna skolors riksförbund som grundande medlemmar. Ifous är ett fristående forskningsinstitut och en nationell strategisk resurs i arbetet för att stärka förskolors, skolors, vuxenutbildningsanordnares och skolhuvudmäns möjligheter att bedriva utbildning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Ambitionen är att bidra till utvecklingen av det svenska skolväsendet genom att stimulera praktiktäna forskning och konkret FoU-arbete där lärare och skolledare tar aktiv del i kunskapsbyggandet. I dag har Ifous cirka 130 medlemmar, både kommunala och fristående skolhuvudmän. Läs mer om vårt arbete på.

Läs mer om vårt arbete på [www.ifous.se](http://www.ifous.se)

**ifous**



ÖREBRO