

Coacher som stöd för lärares professionsutveckling

En studie av Stockholm Stads projektsatsning på lärarcoacher

Ann Öhman Sandberg

Per-Erik Ellström

2014-06-30

Innehåll

Inledning.....	3
Tidigare forskning om effekter av coachning av lärare.....	3
Forskargruppens teoretiska utgångspunkter.....	4
Coachningsprojektets syfte och organisering	7
Metod	9
Analyseseminarier	11
Resultat.....	12
Projektets bakgrund och målbild	12
Resultatet av modellutvecklingen.....	15
Coachning modellen.....	15
Innehåll och form i coachernas arbetsätt	18
Coachning av lärare som del av en strategisk insats	24
Lärararcoach-projektets effekter	26
Personlig utveckling och arbetsglädje.....	27
Coachning som stöd för professionsutveckling	28
Skolutveckling	29
Sammanfattning av studiens resultat	30
Diskussion och slutsatser	31
Referenser	34

Inledning

Detta är en slutrapport från APeLs tvååriga forskningsuppdrag i Stockholm stads projekt lärarcoacher.

Våren 2011 beslutade Stockholm stads utbildningsförvaltning att finansiera ett treårigt projekt som skulle syfta till att utveckla modeller för lärarcoaching. Projektet startade hösten 2011 och avslutades i juni 2014. I projektdirektiven angavs att uppföljning och effektanalyser skulle utgöra ett naturligt inslag under projekttiden för att det skulle vara möjligt att utveckla och förändra insatserna under projektets gång. I direktiven angavs även att uppföljningen skulle genomföras av en extern aktör med stöd av universitet/ högskola. Istället för att genomföra en traditionell utvärdering av projektet, knöts våren 2012 en forskargrupp med koppling till Apel FoU och Linköpings universitet till projektet.

Forskargruppens övergripande uppdrag var att undersöka på vilket sätt coaching av lärare kan utgöra ett stöd för professionsutveckling och hur projektets resultat kan bli hållbart. Ansvariga för projektet har kontinuerligt fått återkoppling av forskargruppen för att på så sätt göra det möjligt för projektledningen att göra förändringar av projektet under det att det pågick. Forskargruppen har dessutom utgjort ett stöd för lärarcoachernas arbete med att utveckla modeller för att coacha lärare.

Tidigare forskning om effekter av coaching av lärare

Av projektdirektiven framgår att lärarcoachprojektet bygger på antagandet att lärare som får personlig coaching förändrar sin undervisning på ett sådant sätt att det leder till högre måluppfyllelse hos elever. Detta innebär en effektkedja i två steg, dels att coaching av lärare gör att lärare förändrar sin undervisning, dels att lärares undervisning har effekt på elevers måluppfyllelse.

I projektdirektiven presenteras forskning som ger stöd för det andra steget i effektkedjan, det vill säga sambandet mellan lärares undervisning och elevers måluppfyllelse. Direktiven refererar bland annat till John Hatties forskning (2009) och en kunskapsöversikt genomförd av Skolverket (2009) som visar att av de faktorer som skolan kan påverka, så utgör lärare den enskilt viktigaste faktorn för elevernas kunskapsutveckling. Någon forskning som ger stöd för att coaching av lärare leder till förändrad undervisning presenteras däremot inte i direktiven.

Forskargruppens genomgång av tidigare forskning visar att det finns ett fåtal studier gjorda där relationen mellan coachning av lärare och elevers prestationer har undersökts (Biancarosa, Bryk & Dexter, 2010; Vanderburg & Stephens, 2010). Det behövs därför mer forskning för att säkerställa ett sådant samband. Relationen mellan coachning av lärare och förändrad undervisningspraktik är däremot bättre beforskad (Cantrell & Hughes, 2008; Kinnucan-Welsch, Rosemary, Gugan, 2006; Kretlow & Bathelomew, 2010; Vanderburg & Stephens, 2010). Gjorda studier visar att det finns stöd för att coachning bidrar till att lärare förändrar sin undervisning. Även om det i tidigare forskning finns stöd för att lärare som fått coachning förändrar sin undervisning så är det svårt att dra några säkra slutsatser av effekterna av coachning av lärare. Det beror delvis på att en rad olika modeller för coachning har använts i de studier som har gjorts. Dessutom har det visat sig svårt att dra några säkra slutsatser eftersom coachningsprojekt ofta avbryts innan effekterna av coachning har hunnit visas.

Forskargruppens teoretiska utgångspunkter

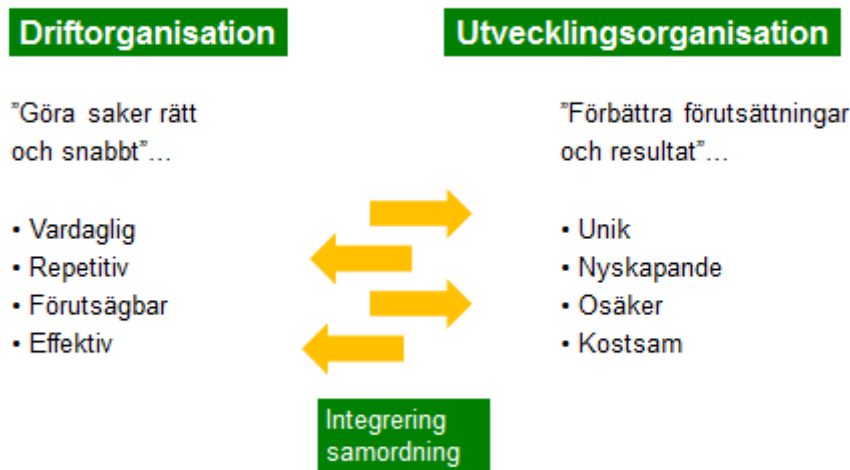
Forskargruppens teoretiska utgångspunkter för den här studien är teorier om arbetsplatslärande, organisationsutveckling (Ellström & Hultman, 2009) och hållbart utvecklingsarbete (Brulin & Svensson, 2011). Teorierna har till stora delar utvecklats inom ramen för den forskning som bedrivs inom forskningscentret HELIX, Linköpings universitet.

Det finns idag en stor osäkerhet om vad alla omfattande projektsatsningar leder till.

Utvärderingar av flera nationella satsningar visar att projektresultaten sällan blir bestående, det vill säga att de i liten utsträckning leder till förväntade långsiktiga effekter (ITPS A 2004-009; RiR 2011:5; SOU 2005:93). Tillfälliga resursförstärkningar och väl genomförda projekt är således ingen garanti för långsiktiga effekter. När den externa finansieringen upphör och projektledningen försvinner tas resultaten från projekt sällan om hand internt inom den egna organisationen och sprids inte heller vidare till andra organisationer.

Det finns flera möjliga förklaringar till bristande hållbarhet av utvecklingsarbete som drivs i projektform. Projekt drivs ofta vid "sidan av" linjeorganisationen, det vill säga från staben eller med hjälp av externa konsulter. Det saknas ofta ett aktivt ägarskap som utövas av ansvarig förvaltningsledning och berörda politiker. Det är dessutom svårt att styra ett utvecklingsarbete där många aktörer på skilda nivåer är inblandade. Sammantaget gör dessa svårigheter att ett utvecklingsarbeten sällan blir hållbara även om projektresultaten på kort sikt blir lyckade.

Många organisationer bedriver verksamhet som syftar dels till att driva ett dagligt arbete och dels till att utveckla verksamheten. Modellen i figur 2 nedan visar vad som utmärker drifts- och utvecklingsorganisationer i en verksamhet. Tankarna bakom modellen har sitt ursprung i Per-Erik Ellströms (2002) resonemang om att det i organisationer finns skilda logiker för drift och för utveckling.

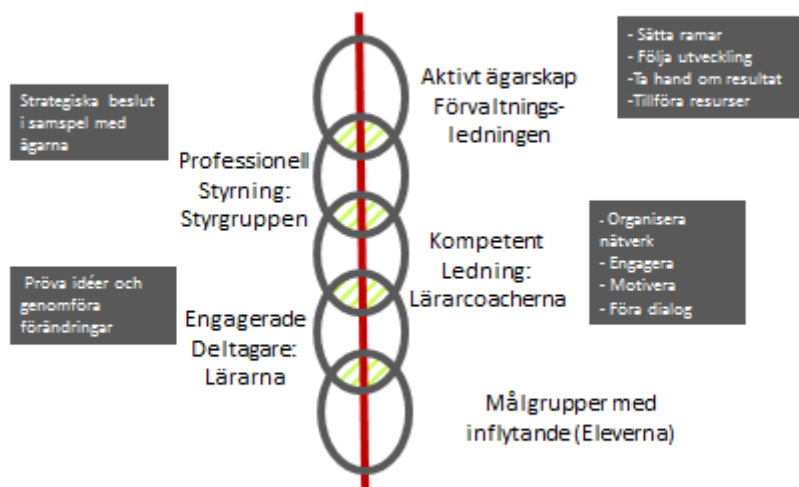


Figur 2. Utvecklings- och driftorganisationen för hållbart utvecklingsarbete.

I många verksamheter tar driften, det vardagliga arbetet, överhand och inga eller små resurser läggs på att driva utvecklingsarbete. Om allt för lite kraft läggs på utveckling kommer så småningom driften att fungera sämre och en kvalitetssänkning blir följden. Utvecklingsarbete som bedrivs i verksamheter är ofta splittrat och kortsiktigt och sker exempelvis genom externa konsultinsatser, isolerade utbildningsinsatser, omorganisationer eller projekt. Ofta saknas en samlad utvecklingsorganisation som ger sammanhang och struktur åt utvecklingsarbetet och som kan ta hand om och sprida resultaten från olika utvecklingsprojekt (Svensson & von Otter, 2001). Om de inte utvecklings- och driftorganisation kopplas samman finns en risk att projekt inte blir ett stöd för en hållbar verksamhetsutveckling.

Projektorganisationen och det stöd som finns i verksamheten för att driva projekt har central betydelse för ett projekts hållbarhet. I projekt läggs vanligtvis stort fokus på projektledarens

roll, men för att etablera en hållbar verksamhetsutveckling behövs mer än en väl fungerande projektledning (Svensson & von Otter, 2001). Om projekt ska ges förutsättningar för att leda till hållbara resultat behövs en medvetenhet om betydelsen av olika funktioner i projektorganisationen och formerna för verksamheter som projektet samverkar med (Öhman-Sandberg, 2014). Figur 3 illustrerar hur en projektorganisation kan analyseras utifrån olika funktioner och ansvarsområden i ett utvecklingsprojekt.



Figur 3. Projekt som stöd för hållbar verksamhetsutveckling (Halvarsson & Öhman, 2009).

Funktionerna handlar om att aktivt äga, styra och leda projekt (jfr Docherty m.fl. 2008). Aktivt ägarskap innebär att projektets ägare behöver stödja och ställa krav på projektets styrgrupp, som i sin tur ska göra det samma med projektgruppen. På det sättet skapas förutsättningar för deltagarna i ett projekt får handlingsutrymme att agera inom givna ramar. Det är ett projekts deltagare som har möjlighet att i handling testa nya idéer och genomföra förändringar samt ge feedback till ledning, styrgrupp och ägare.

Om någon av länkarna i kedjan i modell 3 saknas eller brister så är det en indikation på att projektet inte har tillräckliga förutsättningar för att utgöra ett stöd för hållbar verksamhetsutveckling. Bristen på ett aktivt ägarskap och professionell styrning av ett utvecklingsarbete kan vara en av de viktigaste förklaringarna till att projekt i många fall inte leder till långsiktiga effekter (Svensson m.fl. 2007).

Baserat på resonemangen ovan, så har en utgångspunkt för forskargruppens analyser varit att det är av betydelse att studera samverkan mellan utvecklingsorganisationen, i detta fall projektet, och driftsorganisationen, det vill säga de skolor där det dagliga arbetet bedrivs och där projektets resultat är tänkt att implementeras.

Forskargruppens teoretiska utgångspunkter ligger i linje med forskning som visar att coachning av lärare i större utsträckning leder till förändring av undervisningspraktiken när den coachade läraren och rektor är överrens om coachningens syfte (Ippolito, 2010). I studien har därför intervjuer genomförts med lärarcoacher, projektets operativa styrgrupp, grundskoleavdelningens ledningsgrupp samt lärare och rektorer på enskilda skolor som har fått coachning.

Coachningsprojektets syfte och organisering

I lärarcoachprojektets direktiv anges att det övergripande syftet med personlig coachning är att ”elevernas motivation, glädje och måluppfyllelse ska öka genom att få ta del av en mer utvecklad och utmanande undervisning (s.3)”. Av projektdirektiven framgår också att ett av projektets effektmål är att bidra till förändrade och effektivare undervisningsformer så att måluppfyllelse och trygghet och studiero ökar. Detta ska enligt direktiven ske genom att lärarcoacherna hjälper coachade lärare att pröva nya angreppssätt samt bidra till att medvetandegöra läraren om hans/hennes förmåga och potential. Ytterligare ett mål som anges i direktiven är att projektsatsningen är tänkt att utgöra en del i förvaltningens arbete med att skapa karriärvägar för lärare.

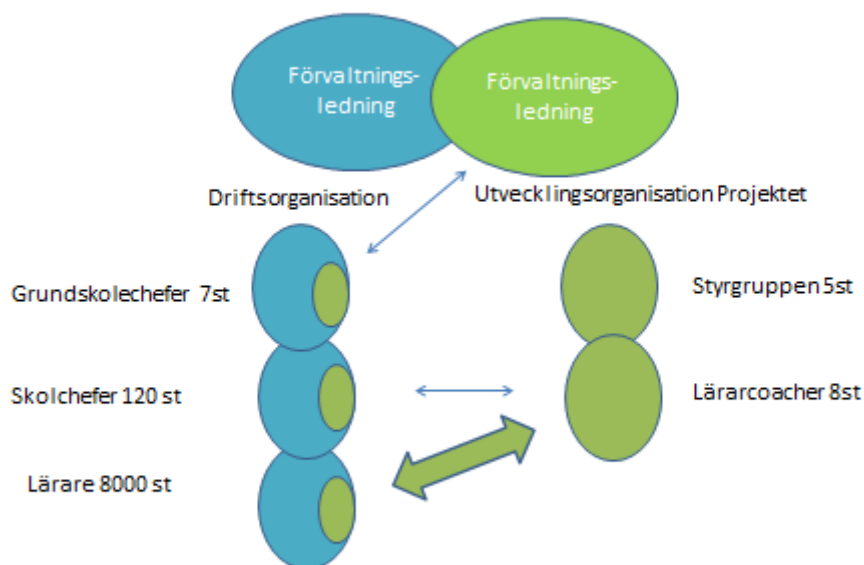
Organisatoriskt har lärarcoachprojektet tillhört utbildningsförvaltningens fou-enhet. I projektdirektiven anges att projektet skulle ha två styrgrupper. Den ena styrgruppen skulle utgöras av ledningsgruppen för grundskoleavdelningen. Den andra styrgruppen skulle utgöras av en operativ styrgrupp. Ledningsgruppen bestod då projektet startade av grundskoledirektören och sju grundskolechefer. Den operativa styrgruppen bestod av en av de sju grundskolecheferna, chefen för uppföljningsenheten, chefen för fou-enheten och enhetschefen för psykologienheten på utbildningsförvaltningen.

Inför projektets start hösten 2011 anställdes åtta lärarcoacher. Av dessa var samtliga behöriga grundskollärare med ämnesinriktningar huvudsakligen riktade mot svenska och matematik. Lärarna som anställdes hade dessutom lång erfarenhet av undervisning och av handledning

eller coachning. Under projekttiden har sex av de sju coacherna genomgått en grundläggande coachutbildning. Då projektet avslutades hade sex av lärarcoacherna certifierats som coacher¹.

Den coachningsmodell som coacherna i Stockholm stads coachningsprojekt har utbildats i kan sägas vara inspirerad av en modell som kallas GROW (Passmore, 2007; Passmore & Gibbs, 2007; Whitmore, 2013). Modellens namn GROW är sammansatt utifrån den första boksaven i de fyra faserna i coachningsprocessen: Goal, Reality, Options and What-When-Whom-Will. En av grundarna till GROW-modellen skriver att faserna i modellen är utformade för att leda till förändring i riktning mot ett i förväg uppsatt mål “lead to improved performance or achievement of a specific goal” (Passmore, 2007 s. 79).

Figur 1 visar forskargruppens tolkning av projektets organisering. Grundskoleavdelningen kan sägas utgöra utbildningsförvaltningens driftsavdelning och projektet en del av dess utvecklingsavdelning.



Figur 1. Forskargruppens tolkning av projektorganisationen i projektet lärarcoacher

¹ Lärarcoacherna har en Associate Certified Coach – certifiering (ACC). Denna utfärdas av organisationen International Coach Federation. För att få certifieringen krävs utbildning på 60 timmar, att man coachat under minst 100 timmar, har arbetat 10 timmar med en mentorscoach, fått sin coachning utvärderad i praktiken samt att man arbetar efter etiska regler för coacher.

Metod

Forskningsprojektet har haft en interaktiv forskningsansats (se Aagaard Nielsen & Svensson, 2006). Interaktiv forskning kan sägas ingå i en stor familj av praktisknära ansatser som kännetecknas av en gemensam kunskapsproduktion mellan forskare och dem som arbetar i de verksamheter som studeras (Reason & Bradbury, 2009).

Forskargruppens roll i den gemensamma kunskapsproduktionen i forskningsprojektet var att ge ett utifrån-perspektiv på programmet och projektens utvecklingsarbete. I forskningsprojektet innebar detta att forskargruppen bidrog med teorier och vetenskapliga begrepp i de gemensamma analyserna av data. Deltagarnas roll i analysarbetet var att bidra med erfarenheter av och kunskaper om den egna verksamheten (jfr Aagaard Nielsen & Svensson, 2006; Ellström 2008). Gemensamma analyser mellan forskarna och de som arbetade i de verksamheter som studerades möjliggjorde både ett inifrånperspektiv och ett utifrånperspektiv på ett projektets utvecklingsarbete.

Under de två år som forskningsprojektet har pågått har fyra delstudier genomförts. I tabell 1 nedan ges en översikt av det totala antal intervjuer som genomförts inom ramen för de olika delstudierna.

Tabell 1. Det totala antalet intervjuer

Intervjuer	
Förvaltningschefer	2
Projektets styrgrupp	5
Grundskolechefer	7
Gruppintervju med lärarcoacher	7
Rektorer som haft coacher på skolan	10
Lärare som blivit coachade	10
Korta uppföljningsfrågor via mejl till rektorer	10
Totalt	51

Datamaterialet utgörs huvudsakligen av individuella intervjuer som har genomförts på telefon. Intervjuernas längd har varierat mellan 20-60 minuter. Merparten av

intervjuerna spelades in och skrevs sedan ut. I de fall intervjuerna inte har spelats in har anteckningar förts som sedan har skickats till den intervjuade för godkännande.

Som en följd av den interaktiva forskningsansatsen har delstudiernas syfte och design tagit form efter hand. Resultatet av de tre första delstudierna presenteras i de arbetsrapporter som har skrivits efter det att en delstudie avslutades. Resultatet av den fjärde delstudien ingår som en del av denna slutrapport.

Här följer en kort presentation av fokus i de fyra delstudierna.

Delstudie 1. Hösten 2012

Den första delstudien syftade till att rekonstruera projektet för att på så sätt tydliggöra projektets bakgrund och målbild. Studien omfattade totalt sju personer. Av dessa var två chefer i förvaltningsledningen vilka intervjuades på plats i utbildningsförvaltningens lokaler. De fem medlemmarna i projektets operativa styrgrupp intervjuades på telefon.

Delstudie 2: Våren 2013

Delstudie två syftade till att undersöka hur coachningen togs emot på skolor där coacherinsatser hade genomförts. Studien genomfördes med skolledare och lärare på skolor där lärarcoacherna hade genomfört uppdrag. Totalt intervjuades 14 personer på sju olika skolor. Tio av dessa intervjuades på telefon. De övriga fyra intervjuerna skedde på plats i den aktuella skolans lokaler.

Delstudie 3: Hösten 2013

Delstudie tre syftade till att undersöka hur ledningsgruppen och rektorer såg på den modell som coacherna använde och den upplevda nyttan med coachningsinsatserna. De sju grundskolecheferna intervjuades på telefon. Dessutom intervjuades tre rektorer på så kallade fokusskolor som hade erfarenhet av att ha coacher på skolan. I syfte att klargöra arbetet med modellutvecklingen genomfördes även en gruppintervju med de sju lärarcoacherna. Totalt genomfördes 10 enskilda intervjuer och en gruppintervju.

Delstudie 4: Våren 2014

Delstudie fyra syftade till att undersöka om rektorer som haft coacher på sin skola sett indikationer på att coachningen har haft effekt och vilken nytta rektorerna bedömer att

coachning av lärare kan ha. Tolv rektorer kontaktades via mejl och nio svarade. Dessutom genomfördes en observation vid en gruppcoachning. Observationen följdes upp med telefonintervjuer med två av lärarna som ingick i det arbetslag som fick coachning.

Analysseminarier

Resultatet av de tre första delstudierna har redovisats i arbetsrapporter som sedan har analyserats på så kallade analysseminarier. Seminarierna inleddes med att forskarna gav en kort presentation av den aktuella delstudiens resultat och forskargruppens slutsatser. Därefter följde en gemensam analys av resultaten där alla seminariedeltagare bjöds in att diskutera vilka konsekvenser resultaten kunde ha för projektets fortsatta utveckling. Seminarierna har utgjort en central del av den interaktiva ansatsen och kan också sägas utgöra en del av datainsamlingen.

På de tre analysseminarier som har genomförts har förutom forskargruppen, personer från grundskoleavdelningens ledningsgrupp, projektets operativa styrgrupp och lärarcoacherna deltagit. Mellan 10–20 personer har deltagit på de cirka två timmar långa seminarierna.

Resultat

Det samlade resultatet av de fyra delstudier som har genomförts presenteras här under tre rubriker:

1. Projektets bakgrund och målbild
2. Resultatet av modellutvecklingen
3. Effekter av coachningen av lärare

Resultat som presenteras under rubriken *Projektets bakgrund och målbild* bygger i första hand på data från delstudie 1. Det resultat som presenteras under rubrik två och tre bygger på data från delstudie 2-4.

Projektets bakgrund och målbild

Lärocoachprojektet syftar enligt projektdirektiven ytterst till att höja elevernas måluppfyllelse. Intervjuerna visar att ett problem som förvaltningsledningen ständigt brottas med är att ge förutsättningar för stadens skolor ska nå en god måluppfyllelse. Enligt de intervjuade förvaltningscheferna är skillnaden i resultat mellan olika skolor ganska stor och ”de bra skolorna blir bättre, de sämre blir sämre”. Bakgrunden till projektet kan därför sägas vara grundat i förvaltningsledningens behov av att vända den nedåtgående spiralen för de skolor som visar en negativ utveckling.

Flera av de intervjuade i förvaltningens ledningsorganisation berättar att de då projektet initierades såg coachning av lärare som en metod som skulle kunna vara framgångsrik för att stötta lärares professionsutveckling och därigenom förändra undervisningen. Samtidigt uttrycker en av cheferna på förvaltningen att det finns en motsättning mellan en stödjande coachning som är efterfrågad av enskilda lärare och skolor och att någon utifrån bedömer att coachning behöver sättas in som en tvingande åtgärd. En orsak till att förvaltningsledningen valde att organisera coachningssatsningen som ett projekt var att de bedömde att det skulle ta tid att utveckla coachningsmodeller där motsättningen mellan frivillighet och tvång kunde balanseras. De uttryckte också att det skulle ta tid att se över besluts- och involveringsprocesser i ett sådant arbete.

De flesta av de intervjuade i projektets operativa styrgrupp ser coachning av lärare som ett av flera verktyg som kan sättas in för att stötta skolor med låg måluppfyllelse och få skolor att lägga grunden för en positiv utvecklingspiral. Projektet kan ses som en riktad insats som ligger i linje med förvaltningens strategi att satsa mer resurser på skolor med låg

måluppfyllelse. Strategin kan ses också som ett sätt att komma till rätta med de stora resultatskillnader som finns mellan Stockholm stads skolor. En av de intervjuade i förvaltningsledningen uttrycker att även om coachningen ska ses som en riktad resurs så kan insatsen sättas in först då det finns ett gemensamt behov som är uppfattat av skolans ledning, från grundskolecheferna och från förvaltningsledningen. Skolledningen behöver också motivera och förankra coachningen på den egna skolan. Styrning av lärarcoachernas insatser behöver inte betyda att coachningen sker mot någons vilja. De intervjuade anser att det kan lösas i dialog mellan skolledare och lärare och att det är en utmaning för rektor att i dialog med lärare att få lärare att vilja bli coachade.

Flera av de intervjuade lyfter behovet av att bryta upp den rådande kulturen på skolor som innebär att lärare vanligtvis jobbar ensamma. De menar att coachningen kan stimulera till samtal mellan lärare. Någon menar att:

Det viktigaste det kan leda till är om det påverka skolorna i den riktningen att det blir vanligare att man besöker varandras klass rum, att man har en kvalificerad dialog med varandra om vad som är god undervisning. Vad som leder till att eleverna lär sig. Jag tror att sådana här insatser kan fungera som en katalysator i det (Medlem i projektets operativa styrgrupp, 2012).

De intervjuade i den operativa styrgruppen ser lärarcoacher som ett av flera verktyg för att komma till rätta med låg måluppfyllelse. Coachningen kan också kombineras med andra verktyg, som till exempel *Instructional rounds*. Instructional rounds eller Lärande ronder, fokuserar till skillnad mot individuell coachning inte den enskilde läraren. Fokus är istället områden som en skolas pedagogiska ledare tillsammans med personalen bedömer behöver förbättra på den egna skolan.

Förvaltningsledningen är högst ansvarig för både drift och utveckling inom utbildningsförvaltningen. De intervjuade i ledningen beskriver att de inte har möjlighet att ha direkt kontakt med det som sker i klassrummen. Istället ger de skolledningen på enskilda skolor stöd i hur de kan engagera sig i den egna verksamheten. Av intervjuerna framgår att förvaltningsledningen efter projektets första år bedömer att de behöver bli tydligare med varför coachningen ska riktas mot vissa skolor. De menar att grundskolecheferna behöver involveras i det arbetet så att coacherna kommer till en skola med ett uttalat mål.

De intervjuade menar att styrgruppens uppgift är att bevaka att de intressen som grundskoleavdelningen har, det vill säga att höja kompetensen bland lärarna. Uppgiften är också att bevaka att projektverksamheten inte börjar dra iväg i en annan riktning än vad

projektdirektiven anger. Någon i styrgruppen menar att deras uppgift också är att undersöka vilka samverkansmöjligheter som finns inom förvaltningen.

Förvaltningsledningen ser coachernas uppdrag som normativt i den meningen att de förväntas föra samtal om undervisningens kvalitet. Ledningen uttrycker att coachningsinsatser behöver förankras på skolor av skolans ledning så den sker i ett sammanhang. Några av de intervjuade ger uttryck för att coachning är en metod för att hjälpa lärare att hitta lösningar på sina egna upplevda problem och att uppdraget syftar till att lärare ska utveckla sitt lärarledarskap i klassrummet. De menar att ledarskapet är något som många lärare behöver ha hjälp med. Förhållandet mellan lärare och elev och undervisningens innehåll behövs också uppmärksammas, det vill säga vilka uppgifter eleverna får.

De intervjuade är eniga om att såväl grundskolecheferna och rektorerna har en mycket viktig roll att fylla för att coachningen ska bli framgångsrik och att de behöver vara införstådda i vad projektet går ut på. Grundskolecheferna behöver också uttrycka det tydligt gentemot rektorerna:

Vi måste ha med rektorernas chefer, de har ett jätteansvar i det att motivera och förklara. Speciellt om det ska vara mer styrt. (Medlem i operativa styrgruppen)

Enligt de intervjuade i projektledningen behöver grundskolecheferna vara aktiva i arbetet med att prioritera vilka skolor som ska få besök av lärarcoacher. Samtidigt finns det hos de intervjuade en viss tveksamhet till hur väl införstådda grundskolecheferna är om vilken deras roll är i coachingprojektet.

De intervjuade ser även skolledarnas roll som mycket viktig för att coachningen ska bli framgångsrik. Någon av de intervjuade uttryckte att ”den är A och O” och att det är skolledarna som måste skapa förutsättningar för coachningen. De behöver kunna motivera och förklara varför. Skolledarna måste också ge förutsättningar vad gäller tid och möjligheter för lärarna för att delta i coachning, oavsett om det är i grupp eller i lag eller individuellt. Rektorerna behöver ha tillräckligt mycket kompetens för att föra en professionell dialog med lärarna.

Några av de intervjuade i den operativa styrgruppen menar att då rektorer har reflekterat över vad förvaltningen vill uppnå med coachningen är det förberett för att ta emot coacher.

Samtidigt tycks det finnas skolledare som inte har förstått att det behövs förberedelser. Någon av de intervjuade är osäker på om rektorerna är tillräckligt insatta i vad coachning innebär. En av de intervjuade har förhoppningen att få se skolledare i större utsträckning ute i klassrummet och att de själva bildar sig en uppfattning om de problem man har på skolan. Någon annan av de intervjuade uttrycker att skolledare borde fokusera mindre på resultat och måluppfyllelse och istället fundera över vad eleverna får med sig under sin skoltid.

Analysen visar att målbilden av vad som kommer att leva kvar efter projektavslut spretar åt olika håll. Av intervjuerna framgår att det finns en tydlig strävan i projektledningen att uppmuntra till diskussioner om olika sätt att arbeta i skolan för att höja måluppfyllelsen:

Det måste finnas olika sätt att jobba eftersom förutsättningarna på skolor är så skilda som de är.

Det är därför svårt att säga vad som lever kvar. (Medlem i den operativa styrgruppen)

Alla intervjuade i studie 1 var positiva till coachning av lärare men det fanns olika bilder av hur coachningen kan utformas, vad som lever kvar efter projektet och hur resultaten kan spridas. Flera av de intervjuade menar att projektet handlar om att bryta lärares isolering och att lärarcoachningen ska ses som en form av professionsutveckling. Ett annat förväntat projektresultat är att coachning av lärare blir ett permanentat arbetssätt.

Resultatet av modellutvecklingen

Här presenteras först den modell för lärarcoachning som tog form under projektiden. Sedan presenteras innehåll och form i coachernas arbetssätt. Därefter coachningsmodellen som del av en strategisk insats.

Coachning modellen

Under åren 2011 till 2013 bestod projektgruppen av åtta stycken coacher. En av coacherna fick hösten 2013 en annan anställning vilket gjorde att det under projektets avslutande år var sju coacher som arbetade i projektet. Formen för ledning av projektgruppen har varierat under projektiden. Hösten 2011 leddes projektet av en projektledare. Efter det att projektledaren slutade våren 2012 har chefen för fou-enheten haft ett överordnande ansvar för lärarcoacherna och någon av coacherna har haft tid i sin tjänst för att samordna verksamheten. Övriga lärarcoacher har arbetat deltid som coach (ca 60 %) och deltid som antingen lärare på någon av Stockholm stads skolor eller med andra utvecklingsuppdrag såsom matematikhandledare.

Lärarcoacherna har ibland coachat ensamma på en skola, men de ser ett värde i att vara två eller flera på en skola samtidigt. Coachningen har skett både individuellt och i grupp.

Här följer en beskrivning av coachningsmodellens sju steg:

1. Fördelning av coachningsuppdrag

Arbetet med att fördela och prioritera vilka skolor som ska få coachning har förändrats under projektets gång. Fram till hösten 2013 fick rektorer och lärare själva ansöka om att få coachning. Vilka skolor som skulle få coachning beslutades då av projektets operativa styrgrupp i samråd med lärarcoacherna. Våren 2013 togs ett beslut av grundskolecheferna att lärarcoachernas insatser istället skulle riktas mot fokusskolorna. Grundskolecheferna har under slutet av våren och hösten 2013 tagit en mer aktiv roll i coachningsmodellen. De har i samråd med rektorer och lärarcoacher beslutat vilka skolor som under läsåret 2013 – 2014 ska få stöd av lärarcoacherna. Grundskolecheferna uppfattar sin roll som att den är att behovsinventera, prioritera och följa upp coachningsinsatserna.

2. Inledande möte med skolor

Inför ett coachningsuppdrag träffas coacher, rektor och grundskolechef för ett inledande möte. På mötet är det önskvärt att tydliggöra den inriktning som coachningen ska ha. Om coachernas uppdrag inte är tydliggjort för såväl coach som för den eller de lärare som ska coachas kan det medföra problem under genomförandet. Efter mötet upprättas som regel ett dokument som beskriver coachernas uppdrag.

3. Rektors förberedelser inför coachningsinsatsen

Det är en fördel om rektor inför ett coachningsuppdrag informerar och förankrar coachningen hos personalen. Förankringen bidrar till att oklarheter och missförstånd kan undvikas. För att coachningen ska fungera bra förväntas rektor också ta ansvar för att praktiska frågor kan lösas på ett smidigt sätt. Rektor och personal som ska få coachning behöver därför i förväg diskutera och komma överrens om hur den tid som avsätts för coachningen hanteras inom ramen för tjänsten. För gruppcoachning är det en fördel att även diskutera i vilka lokaler coachningen ska ske.

Om det finns andra pågående utvecklingsåtgärder på skolan så behöver rektor och coacher diskutera om åtgärder ska samordnas (tex. PRIO²-projektet) eller om man vill avvakta

² För att hjälpa Sveriges skolor med både kartläggning och lämpliga åtgärder för att effektivisera verksamheten driver SKL, tillsammans med Stockholms stad, det som kallas PRIO – Planering, Resultat, Initiativ och Organisation. För att nå bättre resultat kartlägger skolor sina behov. Frågor som är i fokus är: Hur ser samarbetet

med någon av satsningarna. Om flera insatser pågår samtidigt är det viktigt att satsningarna samordnas.

4. Coachernas besök på skolan

Innan coachningen påbörjas besöker den eller de coacher som ska genomföra uppdraget den aktuella skolan. Coacherna genomför då möten med det eller de arbetslag eller lärare som ska coachas. Vanligtvis deltar även rektor eller biträdande rektor på mötet, vilket ger lärarna möjlighet att ställa frågor direkt till rektor om det finns otydligheter.

Det är värdefullt om all personal på skolan har kännedom om coachernas uppdrag. Ibland kan coacherna ges möjlighet att inför ett uppdrag presentera sig själva och vad coachning innebär inför all personal.

5. Genomförande av coachningen

Tillsammans med det arbetslag eller de/den lärare som ska få coachning bestämmer coacherna vid vilken tidpunkt en första avstämning ska ske. Efter avstämningen tas, i samråd med coachad lärare/ arbetslag och rektor, beslut om coachningen ska fortsätta eller inte. Under en coachningsperiod arbetar lärarcoacherna i stora drag enligt den modell som de har utbildats i hos Skolcoacherna <http://skolcoacherna.se/index.php/foersta-sidan.html> .

6. Avstämning efter avslutat uppdrag

Ett coachningsuppdrag avslutas med ett avstämningsmöte med rektor och den eller de som har fått coachning. Hur rapporteringen till rektor sker varierar. Det är inte ovanligt att den eller de lärare som har fått coachning är med vid avstämningen med rektor. Coacherna betonar att vid rapportering till rektor om vad resultatet av coachningen har blivit, så är det viktigt att den coachade läraren äger frågan, det vill säga att coacherna har full sekretess. Samtidigt är det angeläget att hitta former för att rektor får någon form av feedback.

Coacherna genomför också en egen uppföljning med den eller de som fått coachning.

7. Uppföljning

En tid efter avslutad coachningsperiod tar coacherna kontakt med den eller de lärare som har fått coachning för att höra vad som har hänt efter det att coachningen avslutats. Uppföljningen ger den eller de som har coachats möjlighet att se tillbaka på coachningsinsatsen och reflektera över vad coachningen har bidragit med och kan bli ett lärtillfälle för både lärare och coach.

ut mellan lärarna, vilket stöd får man från rektor, vad lägger man sin tid på och hur prioriterar man sin kompetens?

Innehåll och form i coachernas arbetssätt

Analysen av intervjuerna visar att coacherna under sina coachningsuppdrag växlar mellan ytterligheter inom ramen för olika teman. Vi har identifierat fyra teman vad gäller innehållet i coachernas arbetssätt och fem teman som rör formen för arbetssättet. Mellan ytterligheterna finns en spänning.

Innehåll

- a) Bekräftelse – Konkreta tips - Utmaning
- b) Lärarens behov – Skolledningens behov (Frivillighet – Tvång)
- c) Behovsstyrt – Strukturstyrt
- d) Erfarenhetsbaserat – Vetenskapligt/Metodbaserat

Form

- a) Individuell coachning - Gruppcoachning
- b) Extern coachning – Intern coachning
- c) Kortare perioder (6 veckor) – Längre perioder (en termin eller upp till ett läsår)
- d) Två coacher per uppdrag – Flera coacher per uppdrag
- e) Riktad insats – Generell insats

Nedan följer en mer ingående presentation av spänningarna som finns vad gäller innehåll och form.

Coachningens innehåll

- a) *Bekräftelse – Konkreta råd - Utmaning*

Intervjuerna visar att coacherna vid coachningstillfällena bekräftar det som läraren gör bra. Coacherna ger också konkreta råd och utmaningar.

Alla coachade lärare som har intervjuats ger uttryck för att de uppskattar att bli bekräftade och att det finns utrymme att prata om all dagliga saker.

Det känns bra, min coach lyfter mig. Sen pratar vi andra saker, privat, vad som helst. Jag släpper – Jag känner mig, vad ska jag säga? ... utvilad. Jag släpper bara. Jag är glad! Jag vet att jag duger som lärare. Jag vet att jag kan, jag vet att det här är mitt ämne. Men ändå vill jag höra det. (Lärare)

Coacherna ger även konkreta tips och råd då de bedömer att den coachade läraren efterfrågar det. Intervjuerna visar att tipsen ofta har varit hämtade från coachens egna erfarenheter av att arbeta som lärare. Att coacherna har egen lärarerfarenhet har varit uppskattat av de som fått coachning:

Coachen var alltid positiv och hittade möjligheter. Coachen gav mig väldigt mycket i hur jag ska komma på lite roligare lektioner, man kan ju bli lite tråkig. Hon gav mig gav lite roliga tips, som också var mycket tips och råd på hur man kunde inleda och avsluta, alltså inte bara lektionsinnehållet utan hur jag höll i lektioner. [...] Jag tyckte det blev lite av en nytändning då coachen kom och redan hade provat saker, det tyckte jag var jättekul. (Lärare)

Coachningen har också resulterat i att lärare har tagit initiativ till att söka fortbildningskurser, ansöka om lärarlegitimation och även vidareutbilda sig.

Så vi kom faktiskt fram till att jag kanske borde söka till specialpedagogprogramet, och det var också ett sånt där tips, som jag egentligen kom på själv men hon bara ledde mig med små ord. Man kände som att man kom på det själv. (Lärare)

Rektorerna ger uttryck för att de upplever att coacherna använder ett arbetssätt som får lärarna att själva formulera sina behov och hur de ska gå vidare:

De har lyckats locka fram de bästa sidorna och potentialen. De har fått dem att beskriva sitt arbete och använda ett professionellt språk. De har fått dem att själva göra det, formulera sig och sådär. Det tycker jag har varit deras styrka. De går inte bara in och talar om vad de ska göra utan de får folk att förstå vad de ska göra själva genom att sätta igång processer. (Rektor)

Av intervjuerna framgår att lärare som framstår som trygga i sin yrkesroll efterfrågar att få större utmaningar av coacherna. De har fått en del utmaningar men några lärare menar att coacherna gärna kan utmana dem mer. För att det ska vara meningsfullt för dem att avsätta tid för coachning så behöver de lärarna större utmaningar för att komma vidare i sin professionsutveckling.

b) Behovsstyrning – Strukturerad styrning (Färdig modell)

Intervjuerna med lärare visar att lärarcoacherna har låtit den coachade lärarens behov styra innehållet i coachningen. Den lärare eller grupp som har coachats har fått sätta upp ett mål för vad resultatet av coachningen ska vara när de är klara. Coachen har sedan stött läraren att nå det uppsatta målet. En av de intervjuade lärarna har erfarenhet av både coachning och

grupphandledning. Hon har fått individuell coaching av en av lärarcoacherna och har dessutom fått grupphandledning inom ramen för en annan satsning. Läraren uppfattar att den handledningsmodell som använts under grupphandledningen ibland har varit styrande och gjort att individuella behov inte har tillgodosetts. Läraren som fått ta del av både den behovsstyrda coachningen och modellstyrda grupphandledningen upplever att den behovsstyrda styrningen har varit till stor nytta för henne.

c) Lärarens behov – Skolledningens behov

Som framgår i texten så ger både lärare och rektorer uttryck för att coachningen i de flesta fall har upplevts mycket positiv och svarat mot lärarens behov. Samtidigt visar intervjuerna med rektorerna att det finns en spänning mellan lärarens individuella behov och skolledningens behov av att vara med och påverka coachningens innehåll så att den ligger i linje med skolledningens behov. Idag är det upp till den coachade läraren att berätta för skolledning och kollegor det som hon eller han själv vill berätta om coachningen. Det finns skolledare som menar att om skolledaren får mer feedback om vad som händer under coachningen så kan skolledaren på ett bättre sätt ge läraren stöd.

På vems uppdrag jobbar man? Är det på mitt uppdrag eller? Jag tycker inte att jag har fått en sådan feedback [av coacherna] som jag skulle vilja ha. [...] Vad kan en coach säga till, till uppdragsgivaren? Och där förstår jag att det finns någonting som jag kanske inte kan begära av en coach. Men det är vad jag skulle önska liksom. (Rektor)

Andra skolledare menar att det är svårt att som skolledare göra besök i verksamheten utan att det upplevs som en granskning och att den ökade självkännedom som coachade lärare får kan vara ett bättre sätt för skolledare att få en bild av vad som händer ute i klassrummen. Någon skolledare uttrycker att lärare genom coachningen kunnat sätta ord på sina egna styrkor och utvecklingsbehov. Skolledaren menar att en ökad medvetenhet om sina egna brister kan vara lönehöjande och inte lönesänkande:

Det som jag tror har varit viktigt är att de har förstått att det här inte är någon förlängd arm till mig som skolledare. Det är något som ska stärka dom i deras yrkesroll och i deras yrkesutövande. Och det förstod dom efter ett tag. Det var det de var mest rädda för. De skriker att rektor ska komma ut mer i verksamheten och sen när man väl kommer ut så vill de gärna höra det som har varit positivt, men man vill inte höra det som har varit negativt. För det handlar hela tiden om att man är den som är den lönesättande chefen. Det är jättesvårt att ha den här dialogen på ett bra plan. [...] Sen är det viktigt att man är ute i verksamheten men då kanske det kan bli när man får igång de här diskussionerna [tillsammans] med en lärarcoach. Då kanske det kan bli lättare [för lärare] att ha de diskussionerna med sin chef. Att du lär dig att prata om de här sakerna

och ser att det inte är så farligt. Tvärtom att det är lönermeriterande, lönehöjande att snarare än lönesänkande att du faktiskt är medveten om dina tillkortakommanden. (Rektor)

d) Frivillighet – Tvång

En annan spänning, som hör nära samman med spänningen mellan skolledningens och lärares behov, är frågan om coachning ska vara frivillig eller om det kan vara förenat med någon form av tvång att delta i coachning. De intervjuade rektorerna är eniga om att skolledaren behöver tro på coachning som metod för att bidra till lärares professionsutveckling. Rektorerna tror inte att coachningen kan bli framgångsrik om lärare blir tvingade att delta samtidigt som de menar att ett ”milt tvång” kan behövas för att lärare ska pröva:

Jag tyckte ändå att det var förvånansvärt lätt ändå att få dem till det här. Jag var rädd att de skulle känna sig kränkta, att jag tyckte att de inte dög. (Rektor)

Även några av lärarna berättar i intervjuerna att de först var mycket tveksamma men när det förstod vad coachningen innebar så blev de istället mycket positivt inställda:

Först var det så här att jag var helt emot. Jag ville inte ha någon lärarcoach. Jag är [proffs?] på att undervisa. Jag visste inte vad målet var. Men sen tänkte jag, att det är många som tackar ja här- Ja, det var många som tackade ja. Sen tänkte jag att jag, jag får prova, tycker jag inte om det så får jag tacka nej.[...] Alltså jag trivs nu. (Lärare)

Flera rektorer berättar att lärare till en början var negativa men att de vänt och blivit mycket positivt inställda när de förstod att det inte var en form av granskning utan ett stöd. En rektor uttrycker detta så här:

Det är nog många som ångrade sig att de inte tackade ja. Jag hade en lärare som hoppade på mot slutet. Hon var så nervös. Hon ville inte bli granskad som hon sa. Det är en lärare som fyllde 60 här nyligen. Det var det bästa jag har gjort, när jag väl vågade. Det är jättekul!
Hon fick syn på sig själv. Och det är bra. (Rektor)

En rektor menar att det borde vara obligatoriskt för alla lärare att bli coachade. Att det inte ska vara något som en lärare kan tacka nej till utan att det ska ingå i lärares uppdrag på något sätt.

Coachningens form

Individuell coachning – Gruppcoachning

Coachinsatserna har utformats på olika sätt beroende på vad skolan har haft för önskemål. Det finns skolor som enbart har haft individuell coachning och några skolor som har haft både grupp- och individuell coachning. Intervjuerna visar att båda typerna av insatser har varit uppskattade.

De har verkligen fått gruppen att arbeta och att ingen har känt sig kränkt eller trampad på tårna. Utan de har verkligen lyft fram gruppens potential på ett jättebra sätt. Och kommit fram till ett väldigt handfast tydligt arbete som de kommer att kunna arbeta vidare med. Väldigt duktiga coacher måste jag säga (Rektor).

I den individuella coachningen har uppdraget formulerats med utgångspunkt från den coachade lärarens uppfattade behov. Vid gruppcoachningen har uppdraget formulerats med utgångspunkt från gruppens behov och ibland även tillsammans med rektor.

Ja, det är, vi såg att mattegruppen behövde bli mer samstämda och behövde få mer gemensamma bedömningsöverrensstämmelser. Alltså komma igång med ett gemensamt arbete som kunde komma alla till nytta. Och de har lyckats med det som var uppdraget. De har nu lämnat ifrån sig ett arbete där mattegruppen har planerat hela vårterminens alla ämneskonferenser, de har skrivit ett papper om vad de vill uppnå med sina ämneskonferenser och att de har börjat att arbeta med gemensamma bedömnings kriterier. (Rektor)

Alla skolor tycks inte medvetna om att det har varit möjligt att få både individuell- och gruppcoachning. Lärare som har haft både individuell- och gruppcoachning menar att de ger olika saker och att de inte nödvändigtvis måste ligga samtidigt eftersom det tar mycket tid i anspråk.

a) Extern coachning – Intern coachning – Learning studies

Av projektdirektiven framgår att coachningen ska ges av de lärare som innehar lärarcoachjänster, det vill säga av externa kollegor. Samtidigt anger direktiven att projektet också syftar till ett lärande inom skolor. Det vill säga att lärare inom samma skola skulle kunna coacha varandra. Under intervjuerna har därför frågan om betydelsen av extern kollegial coachning ställts och om det coachande förhållningssättet skulle kunna sprida sig inom en skola som har fått extern coachning.

På en fråga om det är betydelsefullt att det är personer som kommer utifrån svarar en rektor att det i den coachningsinsats som genomfördes på hans skola, så var det viktigt men att det kan vara möjligt med intern coachning:

Ja, i det här fallet tror jag det men jag tror man skulle kunna hitta ett system där det här fungerar inom en skola också, det handlar ju om förtroende för varandra och att man inte behöver känna att man blir bedömd hela tiden. Utan att det handlar om att utveckla verksamheten. (Rektor)

Rektorerna menar att det kan fungera med intern coachning om det finns en tillåtande öppen kultur på skolan och om gruppen är mogen. En rektor jämför extern coachning med *Learning studies* där kollegor på samma skola observerar varandra inom ramen för en studie. Den intervjuade rektorn menar att det då finns en risk att lärare inte vågar vara helt uppriktiga mot varandra:

Vi pratade om det i går i min rektorsgrupp om det här med *Learning studies*. Det som händer där är att man vill helst vara schysst mot sina kollegor för att jag vill att de ska vara schyssta tillbaks mot mig. Så man kanske inte tar upp sådana saker som är obekväma diskussioner. Även om du ser något när du är inne hos kollegor i klassrummet så kanske du undviker att nämna det. Men det kommer någon oberoende utifrån som inte är en kollega så är det inte lika farligt. Och de har lättare att ta kritik också för att de är duktiga på att balansera det och få läraren själv att se sina brister eller tillkortakommanden. Också se vad som är bra och förstärka det. Det är bättre att det kommer utifrån än att kollegorna ska ta det också. (Rektor)

En rektor menar att extern coachning och *Learning studies* kan komplettera varandra.

b) Kortare coachningsperioder (6 veckor) – Längre perioder (en termin eller upp till ett läsår)

Det framgår tydligt av intervjuerna att såväl rektorer som lärare skulle föredra längre coachningsperioder. Rektorer efterfrågar längre perioder för att kunna använda coachningen i ett strategiskt utvecklingsarbete för att kunna utveckla hela skolan:

Ja... egentligen skulle jag vilja att, nu hade ju vi ändå förmånen att få en ganska lång period, men den kändes ändå för kort. Jag skulle vilja haft det under ett helt läsår. En längre period där man skulle kunna göra en paus mitt i. Inte en paus, men en utvärdering mitt i och så samla coacherna och se: Vad har ni sett generellt nu? Vad vi behöver gå

vidare med? Också har man pratat om det och gjort en ny handlingsplan och så titta på det framåt. Det tror jag vore bra. (Rektor)

c) Antal coacher per uppdrag

Ingen av de intervjuade ser någon egentlig risk med att det skulle ut många coacher samtidigt på skolan. En rektor uttrycker det som att det skulle vara ”fantastiskt bra”.

d) Riktad insats – Generell insats

De rektorer som har intervjuats arbetar i vad de beskriver som relativt tunga eller mycket tunga områden. Alla ser det som något positivt om coachinsatserna i första hand kan riktas till de områdena och menar att det skulle kunna ge dem en skjuts. På en skola talar rektor om att föreslå att rektorsområdet tillsammans skulle bekosta en lärarcoach:

Ja, jag känner att det är något man skulle vilja ta med till vår egen organisation och ha någon. Det är ett drömscenario. Det är därför man vill att det blir obligatoriskt. Att man har en coaching per termin, att man har det levande. Jag tror verkligen att det utvecklar lärarna i sitt yrkesutövande. Att i undervisningssituation med eleverna att hela tiden få granska sig själv och analysera det som är bra och mindre bra – att komma vidare. Det är så lätt att man fastnar i det som man alltid har gjort och så kör man på det. (Rektor)

Coaching av lärare som del av en strategisk insats

Under projekttiden har coaching av lärare kommit att uppmärksammas av grundskolecheferna som ett av flera verktyg som de kan användas i en mer långsiktig utvecklingsstrategi. Coaching av lärare utgör då vad som i intervjuerna beskrivs som ett verktyg bland flera i en verktygslåda. Av intervjuerna framgår att det sammanhang där coachningen bedrivs är av stor betydelse för vilka effekter coachningen får.

Intervjuerna visar att såväl grundskolechefer, rektorer som lärare uppfattar att rektors agerande har stor betydelse för om coachningen ska bli framgångsrik.

Jag tror att det är jätteviktigt att rektor äger den [frågan], tron på det sättet att jobba. Det är som med allt i en organisation. Det måste ägas av skoledningen och skolan. Annars är risken att det bara blir en pålaga och då märks det om inte rektor äger den tron, att det här är något som är bra. Det ser man på alla utvecklingsområden man driver i skolan. Det som lyckas bra det är det som skoledningen driver och tror på själv. (Rektor)

Det framgår att det är av betydelse att skolledarna ger förutsättningar för coachningen. Detta kan ske genom att ge tid, lokaler, feed-back, förtroende och ta ansvar för att sprida resultat av coachningen:

Framförallt att gruppen känner förtroende för mig och att de vet att det inte sker någon rapport på individnivå mellan alla coacher och mig som arbetsgivare och som chef, utan det är en diskussion de har i förtroende. Det tror jag är jätteviktigt att det är klargjort. Det handlar inte om att rapportera eventuella felaktigheter vidare. För mig handlar det om att skapa förutsättningar, tidsmässigt så att det fungerar. (Rektor)

Rektorerna har också en viktig roll för att se till att resultatet av coachningen sprids på den egna skolan.

De som hade haft coachning var jättenöjda. Det har gett dem en liten kick igen i lärarjobbet. Så när de var klara efter sex veckor så fick de berätta lite för sina kollegor. Då blev högstadielärarna sura – Får inte vi någon coachning? – Ni blev ju också tillfrågade. – Ja men vi förstod inte riktigt vad det innebar. (Rektor)

Intervjuerna visar att ju tidigare rektorerna får reda på av grundskolecheferna att de kommer att få coacher till skolan, desto lättare är det för dem att utnyttja coacherna på ett strategiskt sätt. Att grundskolecheferna har framförhållning är därför viktigt.

Coachning som riktad insats

Våren 2013 tog ledningsgruppen beslut om att coachernas insatser i första hand skulle riktas mot fokusskolorna. Samtliga grundskolechefer tycker att det är bra att i första hand rikta användningen av lärarcoacherna mot skolor som är i behov av stöd för att höja måluppfyllelsen.

På skolor där man ser att det inte fungerar kan man använda coacherna som ett verktyg i verktygslådan. Jag tycker att det är jättebra att vi har valt att fokusera fokusskolor (Grundskolechef).

Några grundskolechefer uttrycker att det är önskvärt att lärarcoacherna kan fungera både som en riktad insats och som en insats som det är möjligt för rektorer och lärare att ansöka om. I vilken utsträckning lärarcoacherna kan fungera både som en riktad insats och som en insats som är möjlig att ansöka om, är en resursfråga.

Det är för tidigt att med säkerhet säga något om betydelsen av att coachningen under hösten 2013 var en riktad insats till fokusskolor. De rektorer på fokusskolor som har intervjuats menar att varken de eller deras personal har upplevt coachningen som del av en riktad insats som något negativt utan istället upplevt det som ett stöd. Det finns dock tecken som tyder på

att lärare på några fokusskolor har haft en avvaktande inställning till att få coachning. Coacherna ger uttryck för att det har gjorts att det har tagit längre tid att bygga upp ett förtroende med den lärare som ska coachas. De intervjuade rektorerna upplever däremot inte att lärarna ser coachningen som en ”påtvungad” insats.

Coachning samordnad med andra insatser

Det pågår en rad olika utvecklingsinsatser i Stockholms stads utbildningsförvaltning. På flera skolor pågick under läsåret 2013 – 2014 lärarcoachning och PRIO-projektet samtidigt. De som har intervjuats på skolor som redan har eller har haft lärarcoacher och PRIO-projektet under samma tidsperiod menar att de kan komplettera varandra. De intervjuade betonar att om satsningarna pågår samtidigt så är det mycket viktigt att insatserna samordnas strategiskt.

Det kan bli en trötthet i organisationen [med för många insatser]. Man måste se till att det finns en gemensam vinst och att man synkar i tid med åtgärder så att det inte bara kastas in en massa åtgärder. Man måste identifiera problem (Grundskolechef).

Rektorer och coacher tycker i stort att det har fungerat bra där satsningarna funnits samtidigt på samma skola, men betonar att samordning av insatserna är nödvändigt om det inte ska ge upphov till förvirring:

Jag tycker att det är jättebra [att ha PRIO-projektet och lärarcoacher samtidigt på skolan]. Det enda är att det krävs en samplanering av både PRIO-projektet, lärarcoacherna och oss i skollärdningen. ... Det krävs att man sätter man sig ner och planerar tillsammans och inte ruckar på det. (Rektor)

Någon av de intervjuade kan också se fördelar med att PRIO-projektet besöker skolor en termin före lärarcoacherna.

Såväl grundskolechefer, rektorer som coacher varnar i intervjuerna för att det finns en risk att fokusskolorna blir översköjda av insatser och att insatserna då kan ta mer energi än de ger. Det därför finns ett behov av att undersöka i vilken utsträckning det går att samordna de satsningar som görs på samma skola. I studien väcktes exempelvis frågan om lärarcoacher kan samordnas med satsningen på förstelärartjänster.

Lärarcoach-projektets effekter

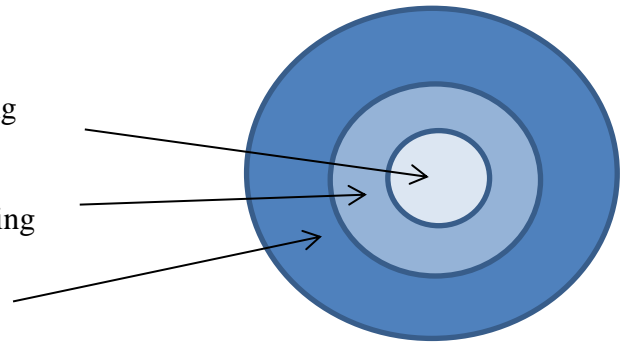
Studien visar att grundskolechefer, rektorer och lärare som fått coachning över lag är nöjda eller mycket nöjda med coachningen. De nio rektorer som fått en direkt fråga om de skulle tacka ja till att få ytterligare coachningsinsatser är alla positiva till att ta emot coacherna igen ”vi är jättenöjda och skulle önska att få mer (Rektor, 2014)”.

Coachningens effekter kommer här att diskuteras utifrån tre aspekter:

a) Personlig utveckling

b) Professionsutveckling

c) Skolutveckling



Personlig utveckling och arbetsglädje

Lärare som fått coachning uttrycker i intervjuerna en tydlig tillfredställelse med att bli bekräftade i sin lärarroll. Det gäller både för lärare som beskriver sig själva som osäkra i sin yrkesroll, och för lärare som tycker att de blivit ”tråkiga” och tappat arbetsglädje. Det gäller även i viss mån för lärare som framstår som trygga och trivs i sin yrkesroll. Även intervjuade rektorer ger uttryck för att de har uppmärksammat betydelsen av att lärare blir bekräftade och att får ökad arbetsglädje. En rektor uttrycker att hon inför coachningen önskade sig lärare som tindrade med ögonen igen. Den intervjuade rektorn menar att hon som ett resultat av coachningen fick det. Analysen visar att coachningen tycks bidra till bättre arbetsmiljö för lärare i form av ökad trivsel och arbetsglädje.

Såväl intervjuade rektorer som coachade lärare ger uttryck för att coachningen har bidragit till en ökad trygghet och säkerhet i klassrummet och i en del fall även en ökad säkerhet i den egna personalgruppen. En av de intervjuade lärarna beskriver detta så här:

När jag gick i korridoren förut, så gick jag så här (visar axlarna uppdragna). Ville inte prata med rektorn. Jag vet inte om jag var rädd eller.., eller vilken känsla jag hade. Men nu blir det så här när jag pratar [visar hur axlarna sänks]. En helt annan känsla. Rektorn går förbi och jag säger – Hej! [låter glad på rösten]. Jag var inte sån förut. Min coach fick mig att förstå några saker som var skrämmande för mig. Jag kan beskriva det som skrämmande. Jag hade något i hjärtat i fjorton år, som lärare och har aldrig avslöjat det för någon. Jag trodde att det var fel, jag vet inte. Sen sa min coach: - Men berätta nu, berätta! Jag har tystnadsplikt. Så jag berättade och det var inte skrämmande. (Lärare)

En rektor beskriver att några av lärarna på hans skola ser coachningen som något helt unikt:

Några av lärarna har uttryckt att detta var helt unikt och bland de bästa de varit med om.
(Rektor)

Coachningen tycks också ha bidragit till att lärare som har fått coachning upplever att de mår bättre efter coachningen. Insatsen ger lärare möjlighet att reflektera över sig själva som pedagog i klassrummet. Både intervjuade rektorer och coachade lärare uttrycker att coachningen är ett stöd för lärare att utveckla sitt ledarskap.

Några av de intervjuade rektorerna menar att coachningen är en möjlighet för lärare som vill utvecklas att höja kvaliteten på sin undervisning. Studien indikerar att coachning också tycks tas emot väl av lärare som initialt inte har varit positiva till coachning. Samtidigt är alla intervjuade ense om att coachningen inte bör tvingas på helt motvilliga lärare.

Analysen visar att coachningen har bidragit till både bättre arbetsmiljö och till personlig utveckling för enskilda lärare som blivit coachade.

Coachning som stöd för professionsutveckling

Det framstår som att coachningen av lärare kan fungera som ett stöd för professionsutveckling. Intervjuade rektorer och coachade lärare beskriver att både den individuella coachningen och gruppcoachningen har bidragit till att lärare har förändrat sitt arbetssätt. De lärare som har fått individuell coachning berättar till exempel att coachningen har lett till att de planerar lektionerna på ett annat sätt. Någon annan lärare uttrycker att hon blivit säkrare på sig själv när hon prövar nya idéer. Om det inte fungerar första gången så vågar hon pröva fler gånger om hon verkligen tror på sin egen idé. Det har även lett till resultat som att lärare har sökt lärarlegitimation, fortbildning, startat egen fortbildning för kollegor. Grupphandledningen har gjort att arbetslaget har upprättat gemensamma planeringsdokument, gemensamma förhållningssätt med mera.

Rektorer beskriver att lärare efter coachningsinsatsen uttrycker sig på ett annat sätt än tidigare både i medarbetarsamtal och på gemensamma möten. De har också sett att coachade lärare förändrar sitt arbetssätt och att arbetsgrupperna har formulerat gemensamma planeringar:

Den direkta eftereffekten blev ju jättetydlig. Man fick syn på det i medarbetarsamtal, alltså läraren fick syn på sig själv och sina egna tillkortakommanden och det man kanske behövde. Jag hade en lärare som ville ha som fortbildning att få hjälp med sin ledarroll i klassrummet. [...] Det tillhör inte det vanliga att man efterlyser det, som lärare. Man är mer ämnesorienterad i sin fortbildning.

Så det är lite intressant att man upptäcker själv att det egentligen är något man vet om, men det är först nu man får upp ögonen för det. Och att det faktiskt är något man behöver jobba med. Hur jag får elevgruppen att lyssnar och så. (Rektor)

Ett flertal av de intervjuade beskriver att lärare har börjat reflektera och diskutera sin egen och sina kollegors undervisning i större utsträckning än vad de gjort tidigare. Coachningen tycks också ha bidragit till ökat samarbete i arbetslag:

Mer kollegial handledning finns nu och framför allt en vilja och förståelse för att vi tillsammans ska klar vårt uppdrag. (Rektor)

En lärare uttrycker exempelvis att resultatet av den individuella coachning hon har fått smittar av sig på eleverna och andra lärare. Intervjuerna visar också att coachningen har bidragit till ett mer öppet samtalsklimat på skolor som haft besök av coacher. Flera rektorer uttrycker att coachning är bra för hela yrkeskåren. En rektor uttrycker det så här:

Det är det jag menar att det kommer att höja statusen. Man kommer bli mer professionell, man pratar mer om vad det är vi faktiskt gör och vad vi håller på med (Rektor).

Analysen visar att coachningen har bidragit till professionsutveckling i den meningen att lärare och arbetslag efter det att de blivit coachade i större utsträckning än tidigare kollektivt för samtal om sin och andras undervisning. Det framstår som coachningen bidrar till att lärare utvecklar ett språk för att föra sådana samtal.

Skolutveckling

Forskargruppen kan inte påvisa att coachningen under projektiden har bidragit till effekter som kan beskrivas som skolutveckling. Inte någon av de intervjuade ger exempel på att coachningen har utgjort stöd för förändringar som rört hela skolan. Rektorerna menar att sex veckor är alltför kort tid för att coachningen ska bidra utveckling av en hel skola och att de behöver ha lärarcoacher en längre tid, minst ett halvår, för att coachningen ska kunna bli en del av ett strategiskt utvecklingsarbete. Intervjuerna visar trots detta på att det finns potential för att coachningen vara ett stöd för skolutveckling om insatsen används mer strategiskt och under en längre tid.

Grundskolecheferna har under projektets gång allt mer uppmärksammat coachning som ett värdefullt verktyg i deras arbete med att stötta skolor med låg måluppfyllelse:

Coachningen satte väldigt mycket fokus på det som var problematiken på den skolan. Det blev väldigt tydligt, för dels så jobbade lärarcoacherna enskilt med coachning, men också i grupp. Det blev väldigt tydligt vad problematiken på skolan var och det resulterade i åtgärder. ... Quick fix på sex veckor, det tror jag inte på. Man behöver en mer långsiktig plan och avslutar när man är klar. Jag är väldigt, väldigt nöjd över hur det fungerade. (Grundskolechef)

Grundskolecheferna menar att coachningen kan ge effekter på individ- och arbetslagsnivå, och på så sätt bidra till skolutveckling. Flera av de intervjuade menar att coachningens framgång beror av coachernas professionalitet i den meningen att duktiga coacher är en nyckel till framgång.

Sammanfattning av studiens resultat

I intervjuerna framträder en relativt enhetlig bild av de förväntningar som styrgruppen och förvaltningsledningen hade på projektet då forskargruppen påbörjade sina studier. Det som framstår som ett angeläget mål var att inom ramen för projektet utveckla verktyg som kan åstadkomma förbättringar på de skolorna som hade den sämsta måluppfyllelsen. En av de intervjuade menar att projektet kan sägas ha mål på flera nivåer. Ett mål var att projektet ska leda till att lärare i verksamheten får bättre kompetens att klara sin undervisning. Det andra var att det på förvaltningsnivå skapas system, strategier och metoder för coachning av lärare. Och det tredje var att det skapas karriärvägar för lärare.

Under de tre år som projektet har pågått har lärarcoacherna utvecklat en modell för coachning. Såväl rektorer som grundskolechefer tycks vara nöjda med den utformning coachningsmodellen haft under projekttiden. Coacherna menar att modellen inte ska ses som färdig utan behöver utvecklas vidare.

Coachningen har varit uppskattad av såväl rektorer som lärare på skolor som själva har ansökt om att få stöd av lärarcoacher. Intervjuerna som genomförts efter hösten 2013 då coachningen riktades mot fokusskolor visar att även rektorer och coachade lärare på fokusskolorna i de flesta fall är positiva till coachning. Även grundskolecheferna uttrycker att de är positiva till coachning av lärare. Några av grundskolecheferna har mer erfarenhet av coachning än andra. Grundskolechefernas strategiska användning av coachningen har under projekttiden varit

relativt liten, men flera grundskolechefer ser coachningen som ett nytt värdefullt verktyg i sitt arbete.

Studiens resultat tyder på att coachningen har bidragit till personlig utveckling för enskilda lärare i form av ökad arbetsglädje, ökad trygghet och säkerhet i lärarrollen. Det framstår också som att coachningen har bidragit till professionsutveckling då enskilda lärare och arbetslag efter det att de blivit coachade i större utsträckning än tidigare för samtal om sin egen och kollegors undervisning. Kopplat till detta tycks coachningen ha bidragit till att lärare har utvecklat ett språk för att föra kollegiala samtal om sitt uppdrag.

Det är ännu för tidigt att säga vilka effekter coachning av lärare på sikt kan leda till. Några rektorer och några grundskolechefer uppger att de redan har uppmärksammat effekter av coachningen. Samtidigt menar flera av rektorerna och grundskolecheferna att en coachningsperiod på sex veckor många gånger är en alltför kort tid för att ge bestående resultat. Även coacherna menar att coachningsperioderna behöver vara av varierande längd och anpassas efter de behov som den coachade läraren har. Rektorer som har haft lärarcoacher på sin skola uppfattar att det finns en risk att lärarna/ arbetslagen återgår till tidigare arbetssätt om inte coachningen följs upp. De menar att coachningen skulle kunna följas upp vid flera tillfällen efter avslutat uppdrag.

Diskussion och slutsatser

Av projektdirektiven framgår att projektet syftar till att utveckla metoder som på sikt ska stimulera till skolutveckling som omfattar alla Stockholm stads skolor. Analysen av intervjuerna visar att det har funnits en relativt enhetlig bild vad gäller projektets målbild. Det framgår tydligt av intervjuerna att det har varit ett angeläget syfte att projektet ska leda till en högre måluppfyllelse. Studien visar samtidigt att projektet under de tre åren har utvecklats till att framförallt bli en riktad resurs för att stimulera skolor med låg måluppfyllelse att vända sin utvecklingskurva. Forskargruppen tolkar det som att det har skett en förskjutning av projektdirektiven sedan de skrevs. Om projektet blir en mer riktad resurs kan det innebära att graden av frivillighet minskar. Det ställer krav på att coachuppdraget är väl förankrat när coacherna kommer ut till en skola.

Lärarcoacher framstår som ett verktyg bland flera som kan användas för att höja måluppfyllelsen på skolor i behov av stöd. Det finns samtidigt en fara i att ha för många

verktyg eftersom skolor med låg måluppfyllelse kan överösas med insatser. Det kan då vara besvärligt för rektor och lärare att prioritera och också svårt att veta vad de olika verktygen ger för effekter.

I takt med att grundskolecheferna under projekttiden blev medvetna om värdet av coachningen har de tagit ett mer aktivt ansvar för styrningen av modellutvecklingen i projektet. I ett projekt är ett aktivt intresse från ledningen och delaktighet på alla nivåer i en organisation viktiga förutsättningar för att projektet ska leda till långsiktiga effekter (Brulin & Svensson, 2010). Grundskolechefernas aktiva intresse för att använda lärarcoacherna i sina grundskoleområden tillsammans med rektorer och lärares positiva inställning till coachningen, gör att coachningsmodellen har goda förutsättningar för att leva vidare efter projektavslut.

Rektorernas kunskap om coachning av lärare som verktyg för professionsutveckling tycks ha stor betydelse för hur coachningen förankras på skolan och i vilken utsträckning insatsen kan bli en del av en strategisk utvecklingsinsats. Den här studien visar att ju bättre kunskap rektor har om vad coachning innebär desto bättre förutsättningar får han eller hon för att använda coachningen som en del av en strategisk satsning på den egna skolan. Det ligger i linje med forskning som visar att rektors aktiva intresse och stöd för att ge sina lärare förutsättningar att genomföra sitt uppdrag i klassrummet har stor betydelse för skolans möjlighet att nå hög måluppfyllelse (Robbinson, Lloyd & Rowe, 2008).

Rektorerna på fokusskolor tycks inte se coachningen som en påtvingad insats utan som ett välkommet stöd. Hur coachningen tas emot av lärare på fokusskolorna tycks vara avhängigt hur den är förankrad av rektor. Coacherna upplever att de under hösten 2013 har coachat lärare på fokusskolor som initialt har haft ett avvaktade bemötande. Detta har bidragit till att det har tagit längre tid att komma igång med coachningen. Detta stämmer med forskning, som visar att påtvingade coachningsinsatser ger lika goda effekter som när coachningen sker frivilligt, men att det kan ta längre tid innan effekterna kommer (Timperly, 2009).

När det gäller vad som kommer att leva kvar efter projektavslut och spridning av projektresultaten så framträder en mer spretig och en otydlig bild. I projektdirektiven finns inga tydliga skrivningar om att projektet ska utgöra en del av en långsiktig utvecklingsstrategi. I en långsiktig utvecklingsstrategi skulle det till exempel kunna framgå hur Instructional rounds och coachning av lärare skulle vara insatser som kompletterar varandra. Flera av de intervjuade lyfter också kopplingar till andra insatser som syftar till

professionsutveckling, som till exempel Learning studies. Det finns därför anledning samordna insatser med närliggande syften.

Trots att alla intervjuade är positiva till coachningsmodellen så ser vi att det finns delar av arbetsgången som behöver utvecklas för att ta till vara coachning-modellens potential och för att den ska bli en del av en samlad och långsiktig utvecklingsstrategi. Vi vill därför göra följande medskick:

- Rutiner för framförallt uppstart och avstämning av coachningsuppdragen behöver tydliggöras.
- Det är viktigt att coachernas uppdrag på en skola blir tydliggjort för alla inblandade parter.
- Coachningsinsatser behöver ges möjlighet att pågå under en längre tidsperiod än sex veckor för att skolledare ska kunna använda coachernas insatser som en del av skolans systematiska kvalitetsarbete.
- Lärarcoachernas insatser behöver samordnas med andra utvecklingsinsatser och utgöra en del av en samlad utvecklingsstrategi
- Coachning-modellen behöver ständigt utvecklas och förändras

Referenser

- Aagaard Nilsson, K., & Svensson, L. (Eds.) (2006). *Action Research and Interactive Research*. Maastricht: Shaker Publishing BV.
- Biancarosa, G., Bryk A.B, & Dexter, E. (2010). Assessing the value-added effects of Literacy Collaborative professional development on student learning. *Elementary School Journal*, 111, 7-34.
- Brunlin, G. & Svensson, L. (2011). *Att äga, styra och utvärdera stora projekt*. Lund: Studentlitteratur.
- Cantrell, S. C., & Hughes, H. K. (2008). Teacher efficacy and content literacy implementation: An exploration of the effects of extended professional development with coaching. *Journal of Literacy Research*, 40(1), 95–127.
- Cuban, L. (2004). A solution that lost its problem: Centralized Policymaking and Classroom gains. In *Who's in Charge here? The Tangled Web of School Governance and Policy*, pp 104–130. Washington, DC, US: Brookings Institution Press.
- Docherty, P., Kira, M., & (Rami) Shani, A. B. (Eds.) (2008). *Creating sustainable work systems*. London: Routledge.
- Ellström, P-E. (2002). Lärande i ett spänningsfält mellan produktionens och utvecklingens logik. I K. Abrahamsson m.fl.(Red). *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. (2005). Two logics of learning. I E. P. Antonacopoulou, B. Elkjær & P. Jarvis (Eds.), *Learning, working and living. Mapping the terrain of working life* (33–46). London: McMillan.
- Ellström, P-E. (2008). *Knowledge creation through Interactive Research: A learning approach*. Paper presented at the ECER Conference, Gothenburg, September 10–12, 2008.
- Ellström, P-E. & Hultman, G. (2009). *Lärande och förändring i organisationer: Om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Halvarsson, A. & Öhman, A. (2009). Hur teori kan bidra till utveckling: interaktiv forskning i nationella program. I G. Brunlin, L. Svensson & K. Sjöberg (Red.), *Lärande utvärdering: genom följeforskning* (s. 145–163). Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J.A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievements*. London, New York: Routledge.

Ippolito, J. (2010). Three ways that literacy coaches balance responsive and directive relationships with teachers. *In The elementary school journal*. 111(1), pp. 164–190.

ITPS A2004:028: (2004). *The EC Structural Funds impact in Sweden 1995-1999*. A quantitative analysis. Abridged version of A2004-009.

Knight, J. (2008). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kinnucan-Welsch, K., Rosemary, C., & Grogan, P. (2006). Accountability by design in literacy professional development. *The Reading Teacher*, 27(2), 426–435.

Kretlow, A-G. & Bartholomew, C. (2010). Using Coaching to Improve the Fidelity of Evidence-Based Practices: A Review of Studies. *Teacher education and special education*. 33 (4). pp 279-299.

Passmore, J. (2007). Integrative coaching: a model for executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 59 (1), pp 68–78

Passmore, J., & Gibbes, C. (2007). The state of executive coaching research: what does the current literature tell us and what's next for coaching research? *International Coaching Psychological Review*, 2(2), pp 116–128.

Reason, P. & Bradbury, H. (2009). *The Handbook of Action Research*. London: Sage Publications Inc.

RiR-rapport 2005:6. *Regionala stöd – styrs de mot ökad tillväxt?*, Riksrevisionsverket.

Robbinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The impact on student Outcomes: An analysis of the different effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*. 44: 635.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i grundskolan? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Liber.

SOU 2005:93. *Stärkt konkurrenskraft och sysselsättning i en ny geografi – en samlad förvaltning med politisk styrning*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Svensson, L., Aronsson, G., Randle, H. & Eklund, J. (2007). *Hållbart arbetsliv – projekt som gästspel eller strategi i långsiktig utveckling*. Malmö: Gleerups.

Svensson, L. & Von Otter, C. (2001): *Projektarbete - praktik och teori*. Stockholm: Santérus förlag.

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur

Vanderburg, M. & Stephens, D. (2010). The impact of literacy coaches: What teachers value and how teachers change. *The elementary school journal*. 111(1). pp. 141-161.

Whitmore, J. (2013). *Nya coachning för bättre resultat*. Natur & Kultur.

Öhman-Sandberg, A.(2014). *Hållbar programutveckling: En studie om betydelsen av expansivt lärande och delvis delade objekt*. (Doktorsavhandling). Högskolan för lärande och kommunikation.