



UPPSALA
UNIVERSITET

Rapport 2012vt00103

Institutionen för
pedagogik, didaktik
och utbildningsstudier
Examensarbete inom
Masterprogrammet i
pedagogiskt ledarskap,
15 hp

En studie av upplevelser kring hur medarbetares idéer och kompetens tas tillvara i kunskapsprocesser Möjligheter och hinder

Johanna Bjurling

Handledare: Ulla Sebrant
Examinator: Morten Nørholm

det livslånga lärandets idé; att vi lär oss under livets alla olika faser och i alla de sammanhang vi befinner oss i

(skolverket 1999:121; 1999:503)

Tack till de personer som gett av sin tid och i sina berättelser delgett sina uppfattningar och tankar! Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Ulla Sebrant som tålmodigt stått ut med frågor och reaktioner och gett respons på utkast, till Mikael Persson för genomläsning och för dina filosofiska och analytiska frågor som fått mig att tänka i andra banor och se saker från andra vinklar och Elin Schedin för korrekturläsning. Tack Gunilla Söderström för inspirerande samtal och för din hjälp med att initiera kontakten med skolan som deltagit i studien.

Sist men kanske mest, tack Maria.

Abstract

The learning organization is characterized by multiple process, cooperation through groups and collective learning. Learning has been found to give a large competitive advantage. The heart of the knowledge based organization is its people and their common competences. This research study aims to illustrate how collaborators ideas and competences are utilized in knowledge processes. The study made is a case study of a school. Through interviews, a smaller questionnaire study and a document study of the school's plan for professional development, I examine how this is planned and performed. I also look into what basic prerequisites are required to utilize competence in all parts of the organization and underlying causes to occurrences that might prevent this. The study indicates that teachers need a large amount of dedicated *time* in their schedules *for conversation* and *reflection*. It also shows that collaborators *perceived participation* in discussions and decisions is of great value for the perception of how their ideas and competence are utilized. In the conclusion I also address whether the school of today has the prerequisites required to form a learning organization.

Keywords:

utilize competence, participation, knowledge sharing, collective learning, knowledge organization

Sammanfattning

Den lärande organisationen kännetecknas av parallella processer, samarbete över gruppgränserna och kollektivt lärande. Lärandet har visat sig vara en stor konkurrensfördel. Den kunskapsbaserade organisationens kärna är de människor som arbetar i den och deras samlade kompetens. Syftet med denna studie är att belysa hur medarbetares idéer och kompetens tas tillvara i kunskapsprocesser. Studien utgörs av en fallstudie på en skola. Genom intervjuer, en mindre enkätstudie och dokumentstudie av skolans kompetensutvecklingsplan, undersöker jag hur detta planeras och utförs. Jag tittar även på vilka förutsättningar som krävs för att tillvarata kompetens i organisationens alla delar samt bakomliggande faktorer till företeelser som hindrar att detta sker. Studien pekar på att lärare behöver mycket avsatt *tid* i schemat *för samtal och reflektion*. Den visar också att en *upplevelse av medarbetares delaktighet* i diskussioner och beslut är av stor vikt för hur de upplever att deras idéer och kompetens tas tillvara. I min slutdiskussion tar jag även upp huruvida dagens skola verkligen har de förutsättningar som krävs för att skapa en lärande organisation.

Nyckelord:

tillvarata kompetens, delaktighet, kunskapsdelning, kollektivt lärande, lärande organisation

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	7
1.1 BAKGRUND	7
1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	8
1.3 UPPLÄGG	8
2. TEORETISK BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING	9
2.1 DEN LÄRANDE ORGANISATIONEN	9
2.2 ORGANISATIONSDESIGN OCH LEDARSKAP SOM GYNNAR LÄRANDE	9
2.3 KOLLEKTIVT LÄRANDE.....	12
2.4 GRUPPDYNAMIK	15
2.5 KOMPETENS	16
3. METOD	17
3.1 UNDERSÖKNINGSANSATS	17
3.2 UNDERSÖKNINGENS UTFORMNING.....	17
3.2.1 Intervjun	18
3.2.2 Fokusgruppen.....	19
3.2.3 Enkäten	20
3.2.4 Dokument.....	20
3.3 URVAL OCH AVGRÄNSNING.....	20
3.4 VALIDITET	21
3.5 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	21
3.6 METOD FÖR BEARBETNING OCH ANALYS.....	22
4. RESULTAT.....	23
4.1 ORGANISATIONSDESIGN.....	23
4.2 KOMPETENSUTVECKLING	25
4.2.1 Kollektiv kompetensutveckling.....	25
4.2.2 Individuell kompetensutveckling.....	27
4.3 FORUM FÖR KUNSKAPSDELNING	28
4.4 PROCESSLEDNING	30
4.4.1 Learning study – "processlärande".....	33
4.4.2 Lean – "processeffektivisering".....	34
4.4.3 Processledning enligt enkäten	35
4.5 LÄRANDE KULTUR OCH ETT LÄRANDE KLIMAT	37
4.6 FINNA, KARTLÄGGA OCH TILLVARATA KOMPETENS	38
5. ANALYS.....	40
5.1 ORGANISATIONSDESIGN.....	40
5.2 KOMPETENSUTVECKLING	40
5.3 FORUM FÖR KUNSKAPSDELNING	41
5.4 PROCESSLEDNING	42
5.5 LÄRANDE KULTUR OCH ETT LÄRANDE KLIMAT	43
5.6 FINNA, KARTLÄGGA OCH TILLVARATA KOMPETENS	44
5.7 SAMMANFATTNING	45
6. DISKUSSION	46
REFERENSLISTA.....	48
BILAGOR	
<i>Bilaga 1</i>	
<i>Bilaga 2</i>	
<i>Bilaga 3</i>	

1. Inledning

Kunskapssamhället snabba förändringstempo ställer nya krav på ledaren som pedagog för att få medarbetarna att nå organisationens mål. Att leda en lärande organisation handlar mycket om att kunna se helhetsbilden, skapa en gemensam vision på arbetsplatsen och gruppinläring (Senge, 1995). En stor del av det pedagogiska ledarskapet är därför att leda kunskapsprocesser. Detta är en konst och inte helt enkelt. Det handlar dels om att låta medarbetares idéer komma upp eller att finna kompetensen (Galbraith, 2004), dels att skapa möjligheter och en mentalitet för kunskapspridning på arbetsplatsen (Bjerlöv & Granberg, 2011; Hansson, 2005). Något som framhållits som problematiskt i den lärande organisationen är att få kunskapsutvecklingen att fortgå (Kolb, 1996). Att kunskapsutvecklingen stannar av kan till exempel bero på att det inte finns tydliga forum för kunskapsdelning och för att det processdrivna ledarskapet brister.

Länge har begreppet *lärande organisation* funnits i skolans värld. Sällan ställer vi oss frågan om vi når ända fram. Skolan är en plats där en mängd processer och uppdrag pågår på samma gång. Läraren har ett tydligt schema, samtidigt som vad som helst kan hända när som helst, som kräver att den enskilda läraren bryter det pågående arbetet. Jag upplever ofta att skolans verksamhet spretar åt många håll med olika lärprocesser och kunskapsinhämtande, utan tydlig riktning och strategi för hur kunskap ska tas till vara och generera utveckling. Drejer (2000) uttrycker att utvecklande av kompetens har fått ringa utrymme i forskning om den lärande organisationen. Genom att studera och belysa hur medarbetares idéer och kompetens tas till vara i kunskapsprocesser hoppas jag kunna bidra med intressanta spår att bygga vidare på i forskning på området.

1.1 Bakgrund

På 90-talet skedde stora förändringar i organisationer som ett led av den framväxande kunskapsekonomin som karaktäriseras av konkurrenskraft, globalisering, teknologi, avreglering och demokratisering (Uhl-Bien, Marion & McKelvey, 2007). Brante (2008) skriver i sin avhandling om hur den svenska skolan kommunaliserades år 1991 och därpå hur flera reformer som följde kom att påverka skolans organisation och rektorers och lärares arbetsuppgifter. Friskolereformen i kombination med det fria skolvalet och införandet av skolpeng har medfört att skolan utsätts för konkurrens på ett tydligare sätt än tidigare, samtidigt som skolan drabbades av ekonomisk åtstramning (Brante, 2008); Frostensson, 2011). Detta påverkar hur skolan organiseras och styrs. Begrepp som effektivitet och mätbarhet har således tagit plats och en marknadsorienterad diskurs kring skola har vuxit fram. Magnus Frostensson (2011) menar att lärares kvalitéer och kompetenser är ett viktigt konkurrensmedel och har funnit att dessa sällan kommuniceras ut externt (Frostensson, 2011). Brantes (2008) studie visar att de senaste decenniernas förändringar medfört flera tidskrävande uppgifter för lärare. Några exempel är utvecklingssamtalen som ska förberedas på ett annat sätt än tidigare och kräver utbrett kollegialt samarbete och den avreglerade undervisningstiden vilket innebär att taket för undervisningsskyldigheten upphört att gälla. Arbetslagens

införande och decentralisering har resulterat i fler arbetsuppgifter och ansvar för lärare och kräver tid för samarbete (Brante, 2008).

Parallellt med detta försöker vi skapa lärande organisationer. För effektiva lärprocesser finns behov av tid för samarbete i och över gruppgränserna (Södergren, 2008) och för gemensam reflektion för att hantera händelser och problem (Granberg & Ohlsson, 2005). Ledarens uppgift är att samordna dessa processer (Granström, 2006).

1.2 Syfte och frågeställning

Mitt syfte är att åskådliggöra hur rektor och medarbetare uppfattar att kunskapsprocesser leds på en skola i Stockholms stad samt att belysa hur dessa upplever att medarbetares idéer och kompetens tas till vara i verksamheten. Jag vill undersöka detta och även titta på bakomliggande faktorer som påverkar hur detta sker. Genom att titta på hur kunskapsprocesser leds och hur kunskap delas på arbetsplatsen kan vi identifiera fungerande metoder för detta och även se var bristerna finns.

Forskningsfrågor:

Hur uppfattar rektor och medarbetare att kunskapsprocesser hanteras i verksamheten utifrån följande avspekter:

- Hur tas medarbetares idéer och kompetens till vara i verksamheten?
- Hur leds kunskapsprocesser på arbetsplatsen?
- Finns det forum för kunskapsdelning på arbetsplatsen?
- Finns det en vilja att dela med sig av kunskap och en nyfikenhet att lära av varandra?

1.3 Upplägg

I *kapitel två* ges ett teoretiskt ramverk med presentation av tidigare forskning med relevans för studiens syfte och områden som är nära förknippade med studiens forskningsfrågor. Här berörs bl.a. *den lärande organisationen, kollektivt lärande och kompetens*.

I *kapitel tre* presenteras mitt metodval: en fallstudie med *intervju, fokusgrupp, enkät* och *studie av dokument* som verktyg, samt mina metodologiska överväganden.

I *kapitel fyra* presenteras resultaten under några valda teman.

I *kapitel fem* analyserar jag mina resultat med teorin som grund.

Det *sjätte* och avslutande kapitlet består av en diskussion där resultatet ställs mot tidigare forskning och där eventuella nya problematiseringar lyfts fram, samt avslutande ord.

2. Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

2.1 Den lärande organisationen

Uttrycket *en lärande organisation* förekommer frekvent i samtal om skola och utveckling. Mer sällan går vi in på djupet och redogör för innebörden av begreppet. Grundmeningen handlar om att skapa organisationer som främjar lärande vilket enligt Huzzard & Wenglén (2007) i sin tur leder till ökad effektivitet. Filosofin bakom är holistisk, med en tro på att det kollektiva lärandet är mer än summan av individernas lärande. Begreppet *kollektivt lärande* har varit ett centralt begrepp i forskning kring lärande på arbetsplatsen sedan diskursen om *den lärande organisationen* tog mark i organisationsforskningen under tidigt 90-tal (Granberg & Ohlsson, 2005) som ett resultat av den framväxande kunskapsekonomin. Denna syn på organisationen ställer nya krav på ledare då 1900-talets toppstyrda och byråkratiska ledarskapsmodeller inte matchar det post-industriella samhällets behov (Uhl-Bien, Marion & McKelvey, 2007). Lärande som leder till att utveckla arbetet med nya idéer i organisationen har visat sig vara en stor konkurrensfördel (Huzzard & Wenglén, 2007). Södergren (2008) menar att innovationsförmåga är en förutsättning för ökad effektivitet och att förmågan att skapa goda lärandeprocesser avgör hur innovativ organisationen är. Medvetenheten om detta ökar och har blivit ett högaktuellt ämne de senaste två decennier. Trots en vilja att förändra, har det visat sig vara svårt för organisationer att veta hur de ska göra för att få in nya arbetssätt som skapar en lärande miljö (Södergren, 2008).

2.2 Organisationsdesign och ledarskap som gynnar lärande

Gvaramadze (2008) benämner medarbetare i ett kunskapsföretag som hårt arbetande, hängiven och av hög expertis, utbildning och erfarenhet (Gvaramadze, 2008). I kunskapsföretag med högutbildad och självständig personal används ofta *normativ styrning* i kombination med modeller för mätning av resultat. Utövandet av denna typ av styrning syftar till att bygga upp normerande och gemensamma värderingar, uppfattningar och föreställningar för att skapa lojala medarbetare som identifierar sig med organisationen. *Identitetsreglering* är något som blivit ett vanligt ämne i diskursen om organisationsforskning och styrning. I den komplexa och föränderliga värld vi lever i anses känsla av identitet vara ett effektivt mål för att få medarbetarna att prestera, snarare än strikta regler som passade en mer byråkratisk styrform. Kritik har riktats mot att den normativa styrningen med dess identitetsreglering är mycket manipulativ (Alvehus & Kärreman, 2007). Alvesson och Willmott (2002) menar att medarbetarnas välmående sällan tas i beaktning. "The domination of managerially orchestrated identities implies limited space for critical reflection places constraints upon ethical judgement and exerts a strong corporate grip over people's lives" (Alvesson & Willmott, 2002, s. 31).

En stark företagskultur kan bidra till ett bättre samarbete och kunskapsutnyttjande mellan olika projekt och grupper, då det kan skapa en gemenskap och vilja att hjälpa andra genom att engagera sig i andras och därmed det gemensamma arbetet (Alvesson & Sveningsson, 2007). Den gemensamma identiteten motverkar konflikter och starka gränser mellan grupper, och bidrar

till samarbete i arbetet mot organisationens gemensamma mål (Alvesson, 2007). Det riktas även kritik mot att bygga starka företagskulturer. En stark företagskultur kan, liksom identitetsreglering, leda till en tävlingsinriktad kultur som leder till ohälsa och stress. En gemensam kultur och normer kräver en relativt homogen grupp (Alvesson, 2007) på bekostnad av de olika perspektiv som mångfald kan bidra med (gällande t.ex. kön, klass, sexuell identitet, etnicitet och ålder).

Enligt Shani och Docherty (2003) är det av stor vikt att skapa en hållbar utveckling i en organisation. Från individens perspektiv innebär det en möjlighet att utveckla sina kompetenser och färdigheter. Det har visat sig svårt att ge utrymme för organisatoriskt lärande i kombination med ekonomiska behov. Shani och Docherty (2003) pekar dock på ny forskning som utforskat förhållandet mellan strategi, lärande, vinst och konkurrens och som visar på ett kausalt förhållande mellan dessa. Vidare konstaterar de att det går att skapa ett gott företagsklimat men med fokus på en hållbar utveckling i en ekologisk omgivning och hållbarhet för personalen i form av goda relationer på arbetsplatsen och personlig hälsa (Shani & Docherty, 2003). Hansson (2005) menar att en produktiv företagskultur uppmuntrar medarbetarna att lära och möjliggör lärande både i jobbet och utanför genom att avsätta tid till att planera och reflektera över sitt lärande (Hansson, 2005).

Ofta kommer idéer upp som aldrig omsätts i handling (Senge, 1995). Thomson (2004) skriver att för att förstå sambandet mellan idé och handling är det viktigt hur vi ser på världen och menar att vissa av oss ser hot och andra möjligheter. "Entrepreneurs have two linked perceptions of the world. First they see it as a world full of opportunities, and second a world of actions in which they can make things happen" (Thompson, 2004, s.1087). För att få idéer att omsättas i handling menar Senge (1995) att organisationen måste arbeta med att få fram gemensamma och positiva *tankemodeller*. Han anser att det är nödvändigt att ifrågasätta sina föreställningar om arbetet och den egna organisationen. Även utomstående måste tillåtas bedöma de värderingar som råder i organisationen (Senge, 1995). *Gemensamma visioner* är ytterligare en faktor som framhållits som nödvändig för skapandet av den lärande organisationen och bidrar tillsammans med *tankemodeller* till en stark företagskultur. Forskning på området visar att en stark gemensam vision kan utveckla människor och därmed stimulera organisationsutveckling. Dikterade mål från ledningshåll blir sällan *gemensamma* och stimulerar inte produktiviteten. Senge menar att huruvida ledare lyckas omvandla sina egna idéer till en gemensam vision som genomsyrar hela arbetet, alltför ofta är beroende av ledarens karisma och personlighet. Att lyfta fram den framtidsbild som de flesta kan ställa sig bakom har visat sig vara ett lyckat sätt för att formulera gemensamma visioner. Senge (1995) presenterar fem vetenskapsgrenar som tillsammans kan skapa ett ramverk för vad som krävs i skapandet av den lärande organisationen. "Den största skillnaden mellan traditionella organisationer och lärande organisationer är att den lärande organisationen behärskar ett antal "discipliner" som de traditionella företagen inte har tillgång till" (Senge, 1995, s.19). Utöver *tankemodeller* och *gemensamma visioner* lyfter Senge fram *personligt mästerskap*, *teamlärande* och *systemtänkande* där systemtänkandet är navet i hjulet. De olika inriktningarna har

utvecklats var och en för sig men Senge anser dem vara outhärliga för varandra (Senge, 1995). En närmare presentation av varje disciplin kommer senare i detta avsnitt.

Utifrån en personalinriktad princip är det önskvärt med ett mindre antal anställda i en organisation. Det blir således en stor utmaning för ledaren att skapa en gemensam kultur på arbetsplatsen med en stark sammanhållning, lojalitet och trivsel, och att driva ett ledarskap utan en alltför utpräglad hierarki på en stor arbetsplats med många anställda (Alvesson & Sveningsson, 2007). En lösning på detta är att dela in organisationen i fristående team där den största delen av samarbetet sker. Teamorganisationen har framhållits som demokratisk och effektiv vad gäller kollektivt lärande och i syfte att främja en *lärande organisation* (Granberg & Ohlsson, 2005). Teamen används som verktyg för att effektivisera det operativa arbetet såväl som utvecklings- och ledningsarbetet (Lind & Rennstam, 2007).

Granberg och Ohlsson (2005) beskriver teamets kvalitet på följande sätt:

Teamets handlingskvalitet kommer till uttryck genom att den enskilde teammedlemmen är uppmärksam och känner ansvar för vad som sker, kan sina uppgifter och kan utföra dem på ett bra sätt, förstår sin roll och hur den hänger ihop med teamets mål samt har förmåga till flexibel anpassning och att lära av sina erfarenheter (s. 234).

Genom gemensamma reflektioner, samtal och handlande arbetar team i en ständigt pågående gemensam process mot ett kollektivt lärande. Den kollektiva reflektionen bidrar till formandet av en gemensam strategi för handlande och en syn på hur gruppen tar sig an problem (Granberg & Ohlsson, 2005). Teamlärandet aktiverar grupperns kapacitet att komma fram till gemensamma mål och är beroende av dialogen, medlemmars förmåga att lära tillsammans genom samarbete (Senge, 1995).

Ibland finns behov av tillfälliga arbetsgrupper, kanske med specialkompetens, för att lösa vissa problem. Medan det också finns behov av permanenta arbetsgrupper för att gruppen ska nå sin fulla potential och utveckla gemensamma värderingar och arbetsätt (Granberg & Ohlsson, 2005). Vid beslut om omorganisering tas sällan i beaktning hur förändringarna påverkar kunskapsprocesser eller främjar lärande (Södergren, 2008). Döös (2011) menar att den gemensamma kompetensen sitter i relationerna och att splittrande av permanenta arbetsgrupper, t.ex. vid en omorganisation, kan medföra stora kunskapsbortfall.

En analys av hur en teamorganisation är uppbyggd med horisontellt ansvarstagande och uppgiftsbaserad problemlösning inom den egna gruppen, kan locka till att inte se chefens roll som viktig. För att en teamorganisation ska fungera måste dock chefen ansvara för samordning mellan teamen och följa upp och kontrollera att mål och resultat nås (Granström, 2006). "Chefens viktigaste uppgift är inte att fatta beslut utan att *se till att beslut blir fattade*" (Granström, 2006, s.21). Modellen förutsätter att det finns en representant från varje arbetslag i ledningsgruppen när beslut fattas (Granström, 2006).

Södergren (2008) framhåller att ledarskapet är som viktigast och kanske även svårast i det hon benämner som den "horisontella dimensionen" där det finns stort behov att främja tvärgående samarbeten mellan medarbetare med olika kompetenser och över gruppgränserna. Denna typ av ledarskap är viktigt i innovativa miljöer, i organisationer med ett ständigt pågående förändringsarbete och där processerna är en stor del av arbetet (Södergren, 2008). Södergren (2008) delar in det "horisontella ledarskapet" i två delar: "att skapa strukturer ... som möjliggör för olika professioner och intressenter att samverka" och "att skapa förutsättningar för mänskliga relationer, fruktbart samarbete och god kunskapsdelning" där det också blir viktigt att understödja det *tysta* kunnandet (Södergren, 2008, s. 39).

De nya förutsättningarna och behoven i samhället har lett ledarskapsforskningen in på nya spår för att konstruera modeller som fungerar i kunskapsorienterade organisationer. Uhl-Bien, Marion och McKelvey (2007) presenterar ett ramverk för att studera *complexity leadership theory* som fokuserar på att möjliggöra lärande, kreativitet och anpassning. De lyfter fram tre ledarskapsroller; det administrativa, anpassningsbara och möjliggörande ledarskapet. Det förstnämnda grundar sig i traditionell ledarskapsforskning medan de andra två är en produkt av samhällets nya behov. Det anpassningsbara avser förmåga att hantera den komplexitet som uppstår i system med många parallellt pågående processer. Det möjliggörande ledarskapet innebär att skapa strukturer och förutsättningar för effektiv problemlösning, anpassningsförmåga och lärande. (Uhl-Bien, Marion & McKelvey, 2007).

Kolb, Lublin, Spoth och Baker (1993) föreslår ett öppet system och ett nätverkande förhållningssätt för att bedriva ett ledarskap som stöttar kunskapsutveckling och lärande. De lägger fram fyra kompetenser som krävs för ett sådant ledarskap. En ansvars- och initiativförmåga, en perceptorisk förmåga för att uppfatta, samla och sprida information till organisationens alla delar, en empatisk förmåga som även inbegriper konfliktlösning, samt en förmåga att se organisationen som ett system. Senge (1995) framhäver detta *systemtänkande* i sina slutsatser om skapandet av en lärande organisation och konstaterar att denna förmåga väver samman de andra disciplinerna *gemensamma visioner, tankemodeller, teamlärande och personligt mästerskap* till en holistisk helhet. *Personligt mästerskap* innefattar i stora drag att besitta en förmåga att se vad som är viktigast, att utveckla sina visioner och sitt tålamod. Det personliga mästerskapet är enligt Senge (1995) en hörnsten i den lärande organisationen då det kollektiva lärandet är beroende av enskilda individers vilja att lära (Senge, 1995).

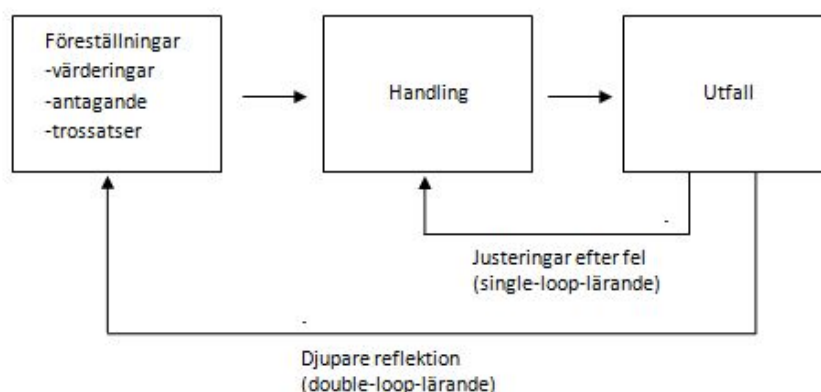
2.3 Kollektivt lärande

"Lärande har [...] en riktning och är den process som genererar kunskap och kompetens" (Döös & Wilhelmson, 2005).

Kunnande kan delas upp i explicit kunskap och tacit kunskap. Där explicit står för det uttalade, det synliga kunnandet medan vi även bär på tacit kunskap, det *tysta*, underförstådda (Alvehus & Kärreman, 2007). Det personliga, osynliga

kunnandet är svårdefinierbart, men studier har visat att det är avgörande för innovation och utveckling och för att vi ska kunna iaktta och analysera. För att det tysta kunnandet ska användas i ett gemensamt arbete menar Södergren (2008) att det är viktigt att medvetandegöra det gemensamma målet med agerandet.

Det kollektiva lärandet förutsätter individuellt lärande, och att individer i organisationer utvecklar kompetenser som kommer organisationen som helhet till gagn (Huzzard & Wenglén, 2007). Människor hävdar ofta att de tagit till sig nya idéer men att de inte kommer till uttryck i deras arbete (Easterby-Smith, 1997). Chris Argyris har i sin forskning koncentrerat sig på *problemen* att lära genom erfarenhet. Han myntade begreppen *single-loop* och *double-loop learning* för att beskriva vad som krävs för effektivt lärande. Det första innebär att om konsekvensen av vårt handlande inte blir den vi önskat så förändrar vi beteendet, det andra att vi går tillbaka till bakgrunden till vårt handlande för att utröna vad som gick fel. Ett exempel kan vara att en arbetsplats har problem med att medarbetare baktalar varandra. Om chefen då förbjuder detta, så sker ett *single-loop-lärande*. Försöker chefen istället ta reda på vad som ligger till grund för medarbetarnas beteende och förändrar dessa bakomliggande faktorer, så har ett *double-loop-lärande* skett (Argyris, 1993). Genom att vi reflekterar på metanivå och ifrågasätter vår syn på lärandet och lärprocessen sker ett *double-loop-lärande*, vilket ger ett radikalt genomtänkt lärande, till skillnad från det slentrianmässiga (Huzzard & Wenglén, 2007).



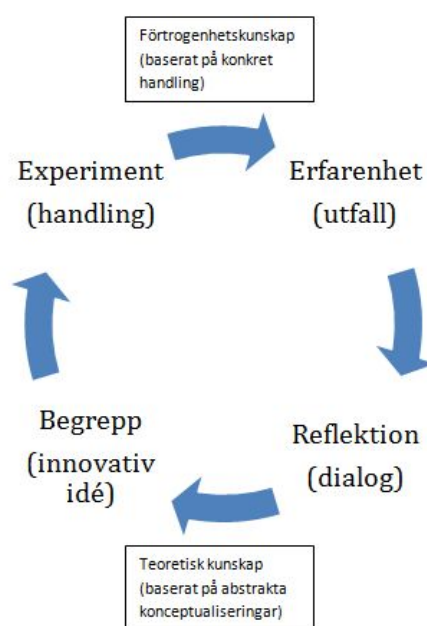
Figur 1, Bild tagen från Huzzard & Wenglén (2007) ur *Organisationer, ledning och processer*, s.285

Argyris (1991) menar att företag i många fall inte förstår vad lärande är. Begreppet blir knapphändigt definierat som *problemlösning*, vilket gör att företaget endast kommer till *single-loop-lärandet*. Han menar dock att organisationer kan lära sig att lösa detta genom att, med det organisatoriska lärandet i fokus, få medarbetare och chefer att börja reflektera över sitt eget beteende. "Teaching people how to reason about their behavior in new and more effective ways breaks down the defenses that block learning." (Argyris, 1991, s.5).

Irvin Janis myntade begreppet *groupthink* för att förklara varför ledningsgrupper ofta fattar ogenomtänkta och irrationella beslut. Genom historien finns flera

exempel på högt uppsatta politiska beslutsfattare som drabbats av detta fenomen. Groupthink drabbar ofta grupper vars gemenskap bygger på en stark bild av den egna gruppens förträfflighet. Risker för att en grupp utvecklar detta destruktiva grupptänkande är större hos heterogena och avskilda grupper. Sätt att motverka detta är att försöka lägga fram olika möjliga lösningar på problem och uppgifter och ha rutiner för att kritiskt granska de förslag som kommer upp (Granström, 2006). Granberg och Ohlson (2005) är kritiska till vad de kallar "det harmonitänkande" som råder i den lärande organisationen och menar att olikttänkande och konflikter är stimulerande för lärandeprocesser i organisationen. För att inte fastna i tankemönster hävdar Senge (1995) att vi måste ifrågasätta våra föreställningar om den egna gruppen och organisationen. I linje med detta föreslår Vince (2002) att reflektion måste organiseras kollektivt på ett genomtänkt sätt för att effektivt ifrågasätta föreställningar. Detta kritiska tänkande och ifrågasättande utmanar och råder bot på *groupthink* (Elkjaer & Høyrup, 2006).

Kolb (1996) väver in reflektion i sin teori om erfarenhetsbaserat lärande, *experiential learning model*, där reflektion används för att undersöka handlande (Boud, 2006). Modellen består av fyra stadier i den erfarenhetsbaserade lärprocessen, där det första stadiet *concrete experience* står för den omedelbara och konkreta erfarenheten. Resultatet av handlingen är grund för stadie två, *Reflective observation* som innebär observation och reflektion över det som sker. Nästa stadie *abstract conceptualization*, innebär att överföra reflektionerna till "logiska teorier [min översättning]" (Kolb, 1996, s. 271) som sedan används i stadie fyra för att lösa problem och omsätta lärandet i ny handling, *active experimentation* (Kolb, 1996). Kolb menar att det är svårt att fullfölja denna cykliska process eftersom den kräver olika förmågor som är motsatser till varandra och då vilken förmåga som bör användas är situationsbaserad (Kolb, 1996).



Figur 2, Bild tagen från Huzzard & Wenglén (2007) ur *Organisationer, ledning och processer*, s.286

Informellt lärande refererar till det lärande som sker genom arbetsutförandet. Det finns betydande stöd i forskning för att hävda att informellt lärande är av stor vikt för organisationer. Ellström (2006) lyfter även fram att det visat sig svårt att utveckla explicit kunskap genom informellt lärande. "The main reason seems to be that learning from experience presupposes knowledge about the task that can be used by the learning subject to identify and interpret the experience" (Ellström, 2006, s.43). Reflektion kan användas som ett verktyg för att förstå och synliggöra lärandet (Ellström, 2006).

Det kollektiva lärandet sker i kommunikation och interaktion med andra (Döös & Wilhelmson, 2005). Oftast nämns den verbala kommunikationen, att samtala och lära i formella och informella sammanhang. Döös och Wilhelmson (2005) framhåller en annan viktig del av det kollektiva lärandet, nämligen att handla tillsammans och att se varandra i arbetet, och menar att det resulterar i nya idéer och reflektioner kring det gemensamma arbetet (Döös & Wilhelmson, 2005).

2.4 Gruppdynamik

Teoretikerna ser grupper på lite olika sätt och grundar sig i teorier på individer och barns utveckling. Bions redogör för fyra grundantaganden som hindrar gruppen att utföra arbetet på ett fokuserat sätt med fokus på uppgiften. *Beroende* som innebär att medlemmarna avsäger sig ansvar och låter ledaren fatta beslut. *Kamp* som kännetecknas av fiendlighet gentemot ledaren, mellan medlemmarna i gruppen eller mot yttre objekt. *Flykt* kan utmärkas av att gruppen flamsar och uppehåller sig med diskussioner om oväsentliga saker. I *parbildningsgruppen* samspekar två personer i gruppen, det råder ofta en trevlig, skämtsam stämning och gruppen har ingen tydlig ledare (Granström, 2006). En omständighet som motverkar en effektiv lärprocess definierar Argyris (1991) som en *organizational defensive routine*, ett förhållningssätt eller agerande som hindrar grupper att ta upp och behandla svårigheter och hot vilket i sin tur resulterar i att organisationen inte kan reducera dessa problem genom att undersöka dess bakgrund (Argyris, 1993). I grupper uppkommer defensiva reaktioner som hotar att förstöra gruppens samverkan. Senge (1995) menar att dessa måste synliggöras och hanteras av gruppen. Wheelan (2005) presenterar en teori om gruppens utveckling och menar att det finns fem stadier för grupper att genomgå på sin väg mot en effektiv arbetsgrupp, där det femte stadiet är avslutandet av gruppen. Vidare konstaterar hon att ytterst få grupper når stadie fyra som kännetecknas av *prestation, produktivitet, problemlösning och beslutsfattande*. I stadie fyra så upptar mer än 75 procent av kommunikationen sådant som rör det direkta arbetet. Under det första stadiet pågår lära-känna-processen och deltagarna är beroende av ledaren och fokuserar mycket på det sociala förloppet och att känna sig inkluderad i gruppen. Stadie två är en stormig fas och kännetecknas av konflikt. För att komma in i stadie tre måste gruppen skapa en gemensam kultur och struktur under denna fas. I stadie tre justeras normer och strukturer för att öka produktiviteten. I detta stadie gäller det att öka tilliten och samstämmigheten i gruppen ytterligare för att den ska kunna kliva in i stadie fyra (Wheelan, 2005).

2.5 Kompetens

En medarbetare av idag måste vara redo för att acceptera kunskapssamhällets ständiga förändring, vilket blir ännu en utmaning för ledaren i rekryterandet av medarbetare. Organisationer som använder sig av normativ styrning väljer ofta en *matcha-strategi* vid rekrytering, vilket innebär att förutom kvalifikationer så är personlighet, värderingar och mål viktiga aspekter hos kandidaten. Syftet är att matcha individens normer och värderingar med den befintliga kultur som finns på arbetsplatsen (Kärreman & Rennstam, 2007). Även i planering av kompetensutveckling kan man använda *matchning* som modell vilket innebär att man utgår från organisationens behov. Matchningen bör gå åt båda hållen och ta både organisationens och medarbetarens intresse i beaktning (Hansson, 2005).

För att få individer att känna lojalitet och stanna kvar i verksamheten måste dessa få möjlighet att utvecklas (Gvaramadze, 2008). Delaktighet och möjlighet att påverka är också något som inverkar på trivsel på arbetsplatsen. Brist på delaktighet visar sig genom bristande engagemang, negativa attityder, stress, hög frånvaro och personalomsättning. Det fundamentala för att skapa en vilja till kompetensutveckling är att var medarbetares kompetens uppmärksammas. Andra faktorer är delaktighet i mål, insikt om sitt eget utvecklingsbehov och belöning i form av lön, uppskattning och utveckling. Det måste finnas ledare och medarbetare som driver kompetensutveckling och en företagskultur som stöttar lärande (Hansson, 2005). Thompson (2004) menar att vi fokuserar för mycket på produkt och process när vi studerar innovation och tar den tredje faktorn, *människan* för given. Han anser att många fler skulle vara driftiga och innovativa med mer stöd och uppmuntran (Thompson, 2004). Billet (2001) framhåller att möjlighet till personlig utveckling, att utveckla sitt arbete och ha tillgång till support är nyckeln till kvaliteten på lärandet på en arbetsplats (Billet, 2001). Det moderna samhällets krav på ständig förändring och anpassning medför att det är av stor betydelse för organisationer att arrangera arbetssätt som leder till lärande och att kompetens utvecklas (Döös, Granberg och Ohlsson, 2011). De stora utmaningarna med kompetensförsörjningen i arbetslivet är utvecklingen av kompetens, synliggörandet av kompetens, samt att använda den kompetens som utvecklats (Berglund, 2010).

3. Metod

3.1 Undersökningsansats

I en kvalitativ forskningsstrategi betonas ord snarare än siffror. Den är enligt de flesta forskare "induktiv, tolkande och konstruktionistisk till sin art" (Bryman, 2008, s.340). Konstruktionism innebär att företeelser i den sociala kontexten konstrueras i samspel med de människor som är en del av den (Bryman, 2008).

En kvalitativ ansats är ett naturligt val för denna studie då den syftar till att fördjupa bilden av hur ledning av kunskapsprocesser bedrivs i praktiken och hur medarbetare upplever att de använder sin kompetens på arbetsplatsen och får utrymme för medinflytande. Kvalitativ metod fokuserar på process och förståelse. "Kvalitativa data består i *detaljerade beskrivningar* av situationer, händelser, människor, samspel och observerade beteenden, av *direkta citat* från olika personer om deras erfarenheter, attityder, åsikter och tankar" (Merriam, 1994, s.83).

Jag har valt fallstudie som metod för undersökningen. Fallstudie som metodval används för att studera ett avgränsat system för att undersöka en specifik företeelse. En fallstudie försöker ge en så detaljerad bild som möjligt av det studerade fallet och beskriva samspelet mellan olika variabler (Merriam, 1994). Fallstudien tillåter också kontinuerliga metodval för att täcka eventuella luckor som identifieras under studiens gång. Denna fallstudie är av partikularistisk art där fallet i sig är viktigt eftersom den åskådliggör något som är av vikt för den specifika företeelsen. Detta fokus lämpar sig för fallstudier som undersöker praktiska problem, situationer och svårigheter som uppstår (Merriam, 1994).

Från den första formuleringen av problemet fram till tolkningen av resultatet styr teorin de val som görs. Det handlar om en interaktiv och flexibel process. Slutligen kan fallstudiemetoden användas för att pröva, finslipa eller utvidga existerande teorier, även om det mest sannolika är att en kvalitativ fallundersökning kommer att användas för att upptäcka nya teoretiska begrepp (Merriam, 1994, s.73).

I och med att denna studie gjorts inom ramen för en magisteruppsats kan den visa på vissa mönster och spår som kan ge uppslag för ny forskning. Den kan dock inte ge en heltäckande bild för att kunna göra generaliserande antaganden och ny teoribildning.

3.2 Undersökningens utformning

Undersökningen består av en fallstudie av en skola i Stockholm.

För att få svar på mina forskningsfrågor har jag valt olika undersökningsmoment som består av följande:

- Intervju med en skolledare som är ansvarig för det pedagogiska ledarskapet och kompetensutveckling av personalen.
- Fokusgruppsamtal med en liten grupp lärare som har nära kommunikation med ledningen.

- Enkätstudie med till största delen öppna frågor, riktade till 11 lärare på skolan.
- Studie av skolans kompetensutvecklingsplan.
- Kompletterande information och kommunikation om frågor om organisationsdesign och av praktisk karaktär via e-post och telefon.

3.2.1 Intervjun

I fallstudier med intresse att samla in kvalitativa data är intervjun den främsta källan (Merriam, 1994). Kvale och Brinkmann (2009) skriver att målet med den *kvalitativa intervjun* är "att erhålla nyanserade beskrivningar av olika kvalitativa aspekter av intervjupersonens livsvärld" (Kvale & Brinkmann, 2009, s.45-46). "Syftet med intervjuer är [...] att göra det möjligt för oss att inta en annan människas perspektiv" (Merriam, 1994, s.86) och ger oss därmed även information om tankar och känslor. Intervjun möjliggör en djup förståelse av det som informanten yttrar då forskaren kan begära förtydliganden under samtalsgången. Den direkta kontakten med informanten ger också möjlighet till bedömning och värdering av informationen, och ger en bild av personens kunskapsnivå och engagemang (Merriam, 1994).

Syftet med intervjun med skolledaren är att fråga hur kompetensutvecklingsarbete på skolan planeras och utförs samt hur ledningen tänker och agerar kring kunskapsprocesser och lärande. Då tidsaspekten inte ger möjlighet till någon långt sträckande observation kan jag inte med denna studie bevisa vad som faktiskt sker. Intervjuerna ger snarare en bild av ledares och medarbetares *upplevelser* av vad som görs och hur processer drivs.

Jag valde en semistrukturerad form för intervjun då det ger informanten möjlighet att berätta fritt inom varje tema utifrån sina egna erfarenheter och upplevelser om vad som är viktigt (Bryman, 2008). I kvalitativa intervjuer kan intervjuaren avvika från frågeschemat till fördel för informantens egna tankar och följa upp med nya frågor som anknyter till det som kommit upp under intervjuens gång. Den semi-strukturerade intervjun utgår från en intervjuguide med relativt specifika teman som behandlas under intervjun. (Bryman, 2008).

I syfte att få en så tydlig bild som möjligt av arbetsplatsen och för att intervjupersonerna skulle vinna tid och känna sig så bekväma som möjligt att delge mig sina berättelser, valde jag att förlägga intervjun och fokusgruppsamtalet på deras arbetsplats. Att intervjuerna hölls på informanternas hemmaplan samt att vi i grunden tillhör samma profession, hoppas jag ska ha bidragit till att reducera den maktasymmetri som kan uppstå genom intervjuarens vetenskapliga kompetens om ämnet, försprång genom kontroll över frågorna och tolkningsmonopol (Kvale & Brinkmann, 2009). I intervjun fick informanten tala fritt kring rubrikerna. Följdfrågor ställdes endast där jag upplevde att fler aspekter behövde beröras och om jag tyckte något var oklart eller intressant att utveckla ytterligare. Det kan ibland vara "lämpligt att omformulera och spegla tillbaka till informanten det han tycker är viktigt och sammanfattar det som sagts för att kontrollera förståelsen" (Whyte enl. Merriam, 1994, s.90).

Intervjun blev 53 minuter lång och har spelats in och transkriberats. Metodlitteratur rekommenderar en ljudupptagning av intervjuer och att forskaren gör en transkribering (Bryman, 2008; Merriam, 1994). Omfattande anteckningar under intervjun kan bli ett störande moment och medföra att intervjuaren inte är lika uppmärksam på vad som sägs (Kvale & Brinkmann, 2009). Transkribering underlättar en noggrann analys då forskaren kan ta fasta på *hur* saker sägs, tonfall, pauser, betoningar och känslouttryckningar och därmed analysera det som "sägs mellan raderna". Genom en inspelning och ordagrann nedteckning kan forskaren även göra upprepade granskningar av materialet (Bryman, 2008). Transkribering handlar om att transformera muntligt språk till text och är en tolkande process (Kvale & Brinkmann, 2009).

En pilotstudie gjordes med en rektor från en annan kommun för att pröva intervjuguiden, utvärdera om frågorna var tydliga och om det fanns luckor i den. Vissa frågor visade sig vara svåra att tyda. Därför finstipades formuleringarna ytterligare efter pilotstudien.

3.2.2 Fokusgruppen

I en fokusgruppintervju har intervjuaren en modererande roll och har i uppgift att skapa en tillåtande atmosfär där deltagarna kan uttrycka sina personliga åsikter. Poängen är inte att nå konsensus i svar på frågorna, utan att allas olika uppfattningar ska få komma fram i ett meningsutbyte (Kvale & Brinkmann, 2009). Fokusgruppsamtalet blev förvånansvärt lugnt, utan att deltagarna pratade i mun på varandra, vilket förenklade transkriberingen.

Fokusgruppen rymmer en möjlighet för deltagarna att utforska varandras skäl för att vara av en viss åsikt. [...] En individ kan till exempel svara på ett visst sätt i en fokusgrupp, men då han eller hon hör vad de andra säger kan svaret modifieras och utökas. [...] Dessa möjligheter innebär att fokusgrupper kan vara ett bra redskap då man vill ha fram många olika åsikter i en viss fråga (Bryman, 2011 s.449).

Deltagarna i fokusgruppen är lärare med arbetslagsledaruppdrag och en del av den operativa ledningsgruppen. Här finns också en speciallärare med ansvar för ett av skolans stora arbetsområden som är en del av fortbildningen. I inledningsskedet inbegrep intervjun tre informanter, men under förloppet gick tillkom personer som varit upptagna i andra möten. Detta distraherade en aning, men min upplevelse är ändå att själva innehållet i samtalet inte påverkades nämnvärt av detta.

I fokusgruppen ville jag ha deltagare som arbetar nära rektor och är väl insatta i skolans utveckling och rektors personalarbete. Urvalet är därmed *målinriktat* med syftet att få ut så mycket adekvat information som möjligt. Kärnan i fokusgruppen utgjordes av tre personer som arbetat på skolan i några år, hade överblick över skolans verksamhet och lite olika kompetenser och ansvarsområden. "Ett målinriktat urval baseras på antagandet att man önskar upptäcka, förstå och få insikt" (Merriam, 1994, s.61). Fokusgruppsamtalet ger möjlighet för deltagarna i gruppen att resonera och reflektera tillsammans kring lärandeprocesser och deras upplevelser kring forskningsfrågorna. För att få ut så

mycket som möjligt av detta samtal väljs lärare som samarbetar med ledningen t.ex. i form av språkrör eller sjösättare av projekt.

3.2.3 Enkäten

Förhoppningen är att enkätstudien ger en kompletterande bild av vad som görs och hur processer drivs, där lärare får komma till tals som kanske inte har en lika frekvent kommunikation med den strategiska ledningen om dessa frågor som lärarna/arbetslagsledarna i fokusgruppen. Det är också spännande att se om skolans utvecklingsarbete och ledningens idéer har kommunicerats till lärarna och implementerats i arbetet och om ledningens och lärarnas upplevelser stämmer överens.

Jag valde en webb-baserad enkät med länk via e-post. Valet grundade sig i min uppfattning om att det skulle generera en hög svarsfrekvens. Tanken var att de personer enkäten riktats till skulle bli påmind att fylla i enkäten på ett naturligt sätt när de gick igenom sin e-post. Detta var en felbedömning. Att få in elva enkätsvar var dock ett omfattande arbete i form av kontakt med min kontaktperson på skolan och utskickandet av flera manuella påminnelsemejl. En analys är att den till en början låga svarsfrekvensen berodde på att jag var anonym för de som skulle fylla i den och att den inte fylldes i på en speciellt avsatt tid. Det går dock inte att bortse ifrån att det kan ha berott på ett motstånd från respondenternas sida att svara på frågor om ledningsförfarandet på arbetsplatsen. 8 av 11 enkäter besvarades. En enkät hade skickats till en lärare som inte arbetade under perioden och var därmed troligtvis en av de enkäter som inte besvarades.

Enkäten består av öppna frågor sånär som på en fråga som jag ansåg behövde specificeras och delas upp för att respondenterna skulle kunna ge ett bra svar. I linje med studiens forskningsfrågor behandlas områdena kompetensutveckling, processledning, forum för och vilja till kunskapsdelning. De öppna frågorna i enkäten ger kvalitativa data (Bryman, 2008) och jag har därför valt att analysera dem på samma sätt som intervjun och fokusgruppsamtalet. Enkätsvararen har då samma funktion som transkriberingarna.

3.2.4 Dokument

Jag har fått ta del av och läst skolans kompetensutvecklingsplan. Den har analyserats och delar ur den presenteras i resultatdelen. Genom denna analys går givetvis inte att uttyda vad som gjorts i denna plan utan visar de intentioner som finns för kompetensutvecklingen och hur genomtänkt planen är. "Dokument utgör [...] bra källor för *kvalitativa* fallstudier, eftersom de kan ge undersökningen en empirisk grund beträffande den kontext där ett problem eller en frågeställning hör hemma" (Merriam, 1994, s.121).

3.3 Urval och avgränsning

Studien har planerats i samarbete med en representant från Stockholms stad vars huvudsakliga arbetsuppgift är chefsutbildning och chefsrekrytering. Hon kontaktade grundskolechefen i Stockholms stad som genom sina enhetschefer kommunicerade ut en förfrågan till rektorer om att vara med i studien. En skola anmälde snart sitt intresse. Då första intervjun gav mycket och spännande

material, bestämde jag mig för att enbart gå vidare med denna skola och fördjupa mig ytterligare i deras arbete genom de olika datainsamlingsmetoderna. Den skola som är föremål för studien har ett tydligt tänk kring processledning och delaktighet. Det kan ses som en svaghet att denna form av urval inte ger en *typisk* bild av hur skolor generellt arbetar med dessa frågor. Samtidigt är det en styrka att skolans intresse av att delta i projektet öppnar upp för ömsesidiga samtal och deras engagemang för, och kunskap om dessa frågor bidrar till *djup och bredd* i intervjuerna och till ett stort material.

3.4 Validitet

Jag har i metodavsnittet eftersträvat att beskriva mitt tillvägagångssätt så transparent som möjligt. Intern validitet innebär att det ska finnas en god överensstämmelse mellan mina data och slutsatser med förankring i teorin (Bryman, 2008). Glaser och Strauss (2006) menar att validiteten i grounded theory som analysmetod säkerställs genom att varje del av studien analyseras utifrån begreppen tillförlitlighet, rimlighet och trovärdighet. Ett validitetsproblem som uppkommit är att vid sammanställning av enkätsvaren framkommer information som pekar på att det hade varit intressant att genomföra den med samtliga lärare för att kunna dra mer långtgående slutsatser om information som kom fram.

3.5 Etiska överväganden

Forskarens roll har en stor del i kvalitativa undersökningar och kan inte ses som objektiv (Bryman, 2008). Mina förkunskaper om forskningsområdet, hur jag reagerar på de svar jag får på frågor i intervjuer samt de upplevelser och uppfattningar jag bär med mig genom det faktum att jag själv har flerårig erfarenhet av läraryrket, kan komma att påverka förloppet. Jag har tagit detta i beaktning under datainsamlingen och när jag formulerat intervjufrågorna för att förhålla mig så objektiv som möjligt till det material jag samlat in. Genom studien har jag förhållit mig till de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2002) rekommenderat för vetenskaplig forskning. Informanterna har informerats om villkor för deltagande, att uppgiftslämnaren anonymiseras, om studiens syfte och att den görs i samarbete med Stockholms stad. De har även medvetandegjorts om att studien kommer att offentliggöras i form av en magisteruppsats som arbetsgivaren Stockholms stad kommer att ta del av. Kvale & Brinkmann (2009) förespråkar *fronesis*, en praktisk visdom hos forskaren som gör denne etiskt kompetent istället för att enbart följa regler. Jag har under hela förloppet försökt förnimma och bedöma hur informationen är lämplig att presentera. Vid val av citat har jag haft informantens integritet i åtanke. Relevanta citat som varit personliga eller gett utrymme för känslor vars offentliggörande kan påverka informanten negativt, har skrivits om till referat för att enbart redovisa kärnan i innehållet. Jag har också refererat i mer allmänna ordalag till situationer där intervjupersonerna nämnt andra som kan identifieras.

”Sökandet efter intervjukunskap med hög vetenskaplig kvalitet, där intervju personernas svar har granskats kritiskt och alternativa tolkningar har kontrollerats, kan i vissa fall komma i konflikt med det etiska intresset av att inte skada intervjupersonen” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 190).

Ovanstående dilemma har uppstått vid några tillfällen, där jag upplevt att problematisering av resultaten ibland fått stryka på foten till förmån för etiska beslut.

Rektor och min kontaktperson på den skola som är objekt för studien, är medvetna om att det kan vara möjligt att identifiera skolan i och med att dess organisationsdesign, ålder och kompetensutvecklingsåtgärder synliggörs i studiens resultat.

3.6 Metod för bearbetning och analys

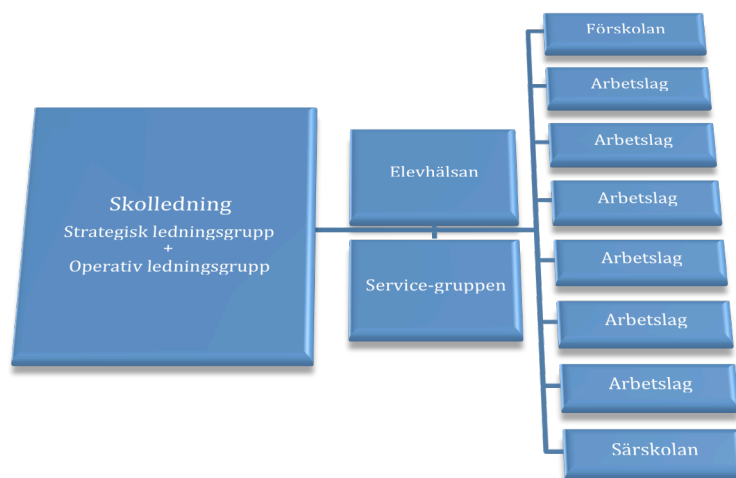
Min databas utgörs av ljudinspelning, transkribering, dokument samt kommunikation via e-post och dessa har legat till grund för databearbetning och analys.

Ett vanligt sätt att analysera kvalitativa data på är att utveckla kategorier att utgå ifrån. Denna kategorisering baseras på Glaser och Strauss *grounded theory* som syftar till att utveckla ny teori med empiri som grund. Kategoriseringen innebär att materialet kodas i så många ämneskategorier som möjligt. De utvecklas genom att forskaren letar efter återkommande teman i datamaterialet och gör en analys av vilka delar i informationen som hör ihop med varandra (Glaser & Strauss, 2006). Kategorierna bör även utgå från studiens syfte (Merriam, 1994).

Jag har lånat detta sätt att kategorisera och har genom bearbetning av datamaterialet skapat kategorier utifrån återkommande teman och mina forskningsfrågor. Jag har sedan låtit kategorierna fungera som rubriker i resultat- och analysdelen. En ytterligare analys har gjorts efter att informationen presenterats under respektive rubrik, där jag tagit fasta på mönster i form av problem och orsaker till olika företeelser. Detta för att kunna se samband som kan vara intressanta att ta upp i analysdelen och den avslutande diskussionen.

Jag har valt att presentera resultaten under rubrikerna/kategorierna. För att läsaren snabbt ska kunna urskilja likheter och skillnader i åsikter och uppfattningar mellan olika informanter, har jag valt att presentera resultaten ämnesvis snarare än att dela upp resultaten från de olika dataformerna. Jag varvar data från intervjuerna, men låter enkätresultaten presenteras separat i slutet av varje kategori.

4. Resultat



Figur 3: Organisation

4.1 Organisationsdesign

Studieobjektet, [Skolan], är en drygt fem år gammal F-9: skola med förskola och särskola i Stockholmsområdet i kommunal regi. Elevunderlaget och personalstyrkan har vuxit sedan start och består nu av ca 760 elever och 130 anställda.

Skolans rektor fick möjlighet att starta upp skolan i helt nya ändamålsenliga lokaler, i ett relativt nybyggt område. Detta möjliggjorde att rektor kunde rekrytera precis den personal hon önskade vilket hon beskriver som en otrolig chans att hitta driven personal men poängterar också att det kräver mycket arbete att bygga upp en gemensam kultur på arbetsplatsen med en gemensam elevbild och en gemensam syn på sitt uppdrag.

I takt med att elevunderlaget ökat har en organisation byggts upp, med ledningsgrupp, servicegrupp, arbetslag och nu finns även ett komplett elevhälsoteam. Ledningsgruppen består dels av en *strategisk ledningsgrupp* med rektor och två biträdande rektorer, dels av en *operativ ledningsgrupp* bestående av de lärare som är arbetslagsledare. Ledningsgruppen träffas varje vecka för att driva skolans utveckling framåt, diskutera, reflektera och fatta gemensamma beslut. Arbetslagsledarna är länken mellan de andra lärarna i arbetslagen och ledningsgruppen och tar med sig information och förslag i båda riktningarna. De har 25 procent nedsättning i undervisningstid för sitt ledningsuppdrag. 10 procent, motsvarande en halv dag är avsatt för att driva det utvecklingsområde de är ansvariga för och 15 procent ska läggas på arbetslagsledaruppdraget. De som har ledningsuppdrag på deltid har 12,5 procent av sin tjänst avsatt till det.

Då är det viktigt man är ledare. Alltså då måste man leda utveckling också. Har man ett utvecklingsuppdrag i arbetslaget så är det ju jätteviktigt att träffa de andra som också har utvecklingsuppdrag. Så kommer de på nånting så är det ju

meningen att jag ska använda mig av det [skratt], eller fundera och ta med sig det. Det handlar om, att för att få en sådan här kultur så måste man ha en organisation som *möjliggör* de här kontakterna och den utvecklingen. (Rektor)

Lagledarna har som uppgift att leda gruppernas utveckling till väl fungerande arbetsteam (Skolans kompetensutvecklingsplan, 2010). Det är arbetslagsledarnas uppdrag att se till att mötena leds på ett såväl konstruktivt som effektivt sätt. Arbetslagsledarna i fokusgruppen definierar sitt uppdrag som att de "ska vara ledare, inte chefer" och har inget personalansvar. De menar att det finns styrkor i att ha en operativ ledningsgrupp bestående av arbetslagsledarna och säger att det skapar en bra informationsväg mellan enheterna. De svaga sidorna kan vara de splittrade rollerna i att vara arbetslagsledaren och lärare och att det alltid finns svårigheter med att vara "mellanchefer". Det kanske skulle vara lättare att fokusera på ledningsuppdraget om det fanns flera biträdande istället, menar någon. En annan sak som kommer upp är rektorernas synlighet i verksamheten.

Jag tror att en svaghet med ett sånt här system.. Det finns jättemånga fördelar eller styrkor med det. Men en svaghet kan va att rektorerna inte är lika synliga som de kanske skulle ha varit annars. Att så pass mycket ansvar ligger på arbetslagsledarna så att rektorerna inte kan vara lika mycket ute på golvet i arbetslagen. Tror jag att människor kan känna. Att man vill se mer av sina rektorer på plats och kunna diskutera saker direkt kring sin undervisning eller vad det nu kan vara. (Fokusgruppen)

I och med arbetsledaruppdraget tillkommer mycket administration på delegation, menar arbetslagsledarna. De tycker att det är svårt att hinna med och upplever att de lägger mer tid än vad som är avsatt till arbetsledaruppdraget.

I arbetsledarrollen har vi ju bara 12,5 procent [småprat med andra i gruppen]. Då har jag 1 timme för att sköta allting som läggs på mig som arbetslagsledare. Och det kanske handlar om 3-4 timmar i veckan. Och det är ett problem. Och det är ju liksom inte att. Kanske ett LEAN-problem. Kanske ett ineffektivitetsproblem. Jag vet inte vad som gör att det blir så mycket.

Det råder viss förvirring kring hur mycket tid av arbetslagsledarnas tjänster som ska läggas på *ledarskapet* varje vecka. Arbetslagsledarna verkar uppfatta tiden som att de ska lägga en viss procentsats av undervisningstiden på ledningsuppdraget, rektor ser det som att det är 15 procent av tjänsten (på en heltids-lagledare). De olika uppfattningarna ger en stor skillnad i timmar då undervisningstiden ligger på ca.18 h/v och arbetstiden på 45h/v. 15 procent av 18h är *2h och 42 min*, medan 15 procent av 45 är *6h och 45 min*. Under detta samtal rannsakar några av lagledarna sig själva och frågar sig vad som tar så mycket tid. De berör även deras splittrade roller som arbetslagsledare och lärare som problematisk.

Tanken om en operativ ledningsgrupp väcktes som ett alternativ när det blev aktuellt att utöka ledningsgruppen. Valet stod mellan att anställa ytterligare en biträdande rektor och att låta arbetslagsledarna kliva in i en operativ ledningsgrupp med utökat administrativt ansvar och ansvar för skolans utveckling.

Det var också att fler [lärare] upplevde att jag inte var ute och biträdande inte var ute, att vi inte hade den nära kontakten. Då sa vi, nej men det kommer vi inte kunna ha. Då är det bättre att lägga det på arbetslagsledarna, så har de den relationen. Nära kontakt, nära pedagogisk ledare. Och det tycker jag har blivit jättebra. Då har de också gått ledningsutbildning och så. (Rektor)

På detta sätt blev organisationen mer team-baserad än tidigare. I den operativa ledningsgruppen (OPLG) där det finns en direkt representant från varje arbetslag, fattas de flesta besluten.

Ledningsstrukturen ger möjlighet för arbetslagen att dela med sig av erfarenheter, kunskaper och idéer genom att arbetslagsledarna och skolledningen träffas en gång per vecka i en operativ ledningsgrupp. Denna grupp har i uppgift att leda skolan i utveckling. (Skolans kompetensutvecklingsplan, 2010, s.3)

Rektor träffar arbetslagsledarna två timmar i veckan. Hon berättar att där sker ett jättestort kunskapsutbyte och problemlösning. Om något arbetslag har "gått bet" på något, så kan någon annan flika in och säga att "det där har vi testat" och så löser man det tillsammans. Så rektor menar att det är ett kunskapande över gruppgränserna som kommer till här.

4.2 Kompetensutveckling

I detta avsnitt presenteras hur kompetensutvecklingen ser ut på skolan och hur den planeras.

Kompetensutvecklingen utgår enligt rektor från de behov och brister som kommer fram i kvalitetsredovisningen och bygger även på en utvärdering av föregående års kompetenssatsningar. Utifrån denna analys avgörs också vilka, om det är delar eller hela kollegiet som behöver fortbildning inom ett visst område. De planerade satsningarna dokumenteras i skolans kompetensutvecklingsplan som sträcker sig över en treårsperiod. Där står vilka satsningar som ska göras och hur fortbildning redovisas. Det finns även visst utrymme för spontana önskemål utifrån enskild personals intresse. Rektor anger att fortbildningens spridning, effekter etc. utvärderas årligen av OPLG.

4.2.1 Kollektiv kompetensutveckling

Kollektiv fortbildning har varit i fokus de senaste åren. Det märks i kompetensutvecklingsplanen, rektor lägger mest vikt på de satsningar i intervjun som rör stora delar av personalen och arbetslagsledarna i fokusgruppen vittnar om att det till största del är kollektiva kompetensutvecklingsåtgärder som prioriterats. Enligt skolans kompetensutvecklingsplan (2010) avsätts årligen en miljon kronor till gemensam fortbildning.

Här följer några satsningar som gjorts, som jag valt att presentera för att dess önskade resultat främjar kunskapsprocesser. Pedagogerna har under de senaste åren bl.a. deltagit i utbildning som syftar till att:

- **Utveckla fungerande arbetsgrupper:** FIRO – kunskap om grupper utveckling, gruppstärkande övningar och gemensamt arbete i arbetslagen.

- **Utbilda all personal i processledning:** För att ta tillvara på allas olika erfarenhet och kompetens och för att skapa metod för att dokumentera, följa upp och revidera gällande rutiner/processer. En i personalen ansvarar för att fortbilda nyanställda i detta.
- **Enas kring en pedagogisk inriktning**
- **Öka graden av informations- och kommunikationsteknik, IKT:** Hantera och använda Stockholms skolwebb, all personal genomför PIM-Praktisk It- och Mediakompetensutbildning (Skolverkets utbildning).
- **Ledarutbildning för skolledning och arbetslagsledare/chef:** Ledarutbildning där alla arbetslagsledares utbildning fokuserade på det personliga ledarskapet och skolledningens utbildning fokuserade på det strategiska ledarskapet under 4 dagar, + 2 dagar kring det gemensamma ledarskapet för skolan

(Delar ur skolans kompetensutvecklingsplan, 2010).

Skolans kanske största kvalitets- och kompetenshöjande satsning är att de arbetar med *learning study* för att gemensamt utveckla undervisningen. Det senaste året har den största satsningen varit att hela skolans personal deltagit i ett *Lean*-projekt för att öka effektiviseringen. Skolan är också med som pilot-skola i ett projekt som syftar till att skapa en gemensam databaserad kommunikations-plattform. Ett projekt som Stockholms stad initierat.

Här följer en kort presentation av Learning study och lean för att öka förståelsen av kommande avsnitt för läsaren.

In lesson study, groups of teachers meet regularly over long periods of time ... to work on the design, implementation, testing, and improvement of one or several "research lessons" (Stigler & Hiebert, 1999, s.110).

I skolans kompetensutvecklingsplan beskrivs Learning study på följande sätt:

Learning Study är en relativt ny modell, framtagen av bl.a. Ference Marton, professor i pedagogik vid Göteborgs Universitet, i samarbete med forskare i Hong Kong. Skillnaden mellan Lesson Study och Learning Study är också att man i en Learning Study har ett väl avgränsat lärandeobjekt, för- och eftertest, samt använder en teori, i det här fallet variationsteori.

Lean-begreppet syftar på Toyotas modell för effektivisering. Syftet med Lean Produktion är att identifiera och avlägsna hinder i produktionen för att maximera effekten av arbetet (Liker, 2009). Lean kan sammanfattas i fyra huvudområden: *långsiktigt tänkande, rätt process ger rätt resultat, tillför organisationen värde genom att utveckla personal och samarbetspartners, och att ständigt söka grundorsaken till problem driver på lärandet*. Det sistnämnda definieras som den lärande organisationen och är den högsta nivån av *The Toyota Way*. Författaren och forskaren Liker (2009) skriver att "Tuffa analyser, reflektioner och en kommunikation om det man lärt sig är mycket viktigt när man gör förbättringar, liksom standardisera de bästa arbetssätten" (Liker, 2009, s.17).

Processorientering innebär en strävan att skapa smidiga och effektiva flöden "från ax till limpa". Effektivisering sker genom att reducera dubbelarbete, buffertlager eller antalet onödiga stopp i processen (jmf "lean production"). (Södergren, 2008).

I **enkäten** ombeds respondenterna lista den kompetensutveckling de fått de senaste tre åren. Här svarar sånär som samtliga att de arbetat med Learning study och bokcirkel. (Arbetslaget har jobbat med bokcirkel denna termin.) Enkäterna visar att kompetensutvecklingen främst är kollektiv men det finns också inslag av individuella satsningar. Tre av åtta nämner Lean som kompetensutveckling.

4.2.2 Individuell kompetensutveckling

Till individuell fortbildning avsätts enligt skolans kompetensutvecklingsplan (2010) femtonhundra kronor per år och medarbetare. De kan användas till ämnesspecifik fortbildning eller annan kompetenshöjande insats. Varje medarbetare har enligt skolans kompetensutvecklingsplan (2010) i uppgift att söka utbildningar och att diskutera val av fortbildning med arbetslaget för att säkerställa arbetslagets gemensamma kompetens.

I intervjun med rektor och i fokusgruppsamtalet framkommer att flera lärare har deltagit i den statliga lärarlyftssatsningen. Enligt fokusgrupp-medlemmarna har de flesta lärare som tagit del av lärarlyftet gjort det i syfte att bli behöriga i de ämnen de undervisar i, p.g.a. införandet av lärarlegitimation, men även andra kompetenser har utvecklats. En lärare har t.ex. utbildat sig i att handleda learning study, något som kommer organisationen till gagn genom att hon nu är en av de som ansvarar för att driva det arbetet på skolan.

Både informanterna i fokusgruppen och rektor pratar om att Stockholm stad är skickliga på att erbjuda fortbildning för lärare i kommunen. Rektor nämner att det ibland är svårt att sålla i alla erbjudanden. Det är lätt att vara med på för mycket. Hon är sådan som person att hon gärna är med på mycket olika saker på en gång. Fokusgruppmedlemmarna får information och erbjudande om fortbildning via e-post från t.ex. skolporten och medieteket.

-Man ser ju att förvaltningen bidrar ju med en massa kurser. [...] Den här stordriften av utbildning som Stockholm kan ägna sig åt, som inte en liten kommun kan ägna sig åt. (*Fokusgruppen*)

Fokusgruppmedlemmarna får frågan om det är någon form av kompetensutveckling som de skulle vilja ha mer av. Flera av dem skulle vilja ha mer individuell ämnesspecifik fortbildning och någon nämner också utbildningar för arbetslaget.

Om man ska tolka lite vad andra tycker så tycker jag att det låter litegrann som att man i frustration över att det har varit så mycket kollektiv fortbildning nu [...] är mer inne på att fortbilda sig själv i sitt ämne. (*Fokusgruppen*)

-Du har rätt och sen att man inte riktigt hinner det för att det är så mycket annat man måste gå på, och sen vill man ju ha sina lektioner och träffa sina elever också då så att man.. Att boka in sig själv och vara iväg ytterligare det blir för mycket. (*Fokusgruppen*)

Informanten lyfter fram *tidsbrist* som en anledning till att inte åka iväg på kurs. Något som även ges uttryck för i samtal om mejlutskick.

- Skolporten menar du.

- Ja just det. Där har jag fått fler bra [erbjudanden om fortbildning].
- Den lägger jag i spam-filtret. [Gemensamt skratt] (*Fokusgruppen*)

Samtidigt som informanterna i fokusgruppen lyfter fram att de önskar mer individuell fortbildning så är de eniga om att det finns en väldigt tillåtande kultur på skolan angående att åka på fortbildning i form av föreläsningar och kurser. De jämför med andra skolor de jobbat på och menar att det verkar vara en generell uppfattning bland lärarna på skolan. Skolan tar även in vikarier externt när någon är borta från sina lektioner för att gå på en utbildning.

- Jag har aldrig fått nej på nånting. Jag har pluggat sen jag började jobba här. I fem år. Jag har pluggat oavbrutet. [Gemensamt skratt] (*Fokusgruppen*)

Fokusgruppen menar att rektor brukar skicka ut en allmän förfrågan om det är något som hon tycker att det vore intressant för skolan att ta del av. Antingen genom OPLG till de olika arbetslagen eller via e-post. I slutändan är det rektorn som gör ett urval och bestämmer vem som ska gå utifrån verksamhetens behov.

Att tyda av datamaterialet är den individuella kompetensutvecklingen i många fall riktad på ett sådant sätt att det som studeras rör kollektivet, så som t.ex. bedömningskurser snarare än det ämne läraren undervisar i. Detta är även uttalat i skolans kompetensutvecklingsplan genom att det där framgår att den enskilde läraren har i uppdrag att se till att den individuella kompetensutvecklingen kommer arbetslaget till gagn.

I **enkäten** ställs frågan vilken typ av kompetensutveckling som respondenten skulle vilja ha mer av. Här nämner samtliga helt olika saker. Många skriver exakt vilken fortbildning de vill gå på. En har inte skrivit något och en vill ha mer av "Allt!". Någon önskar mer tid att sätta sig in i nya läroplanen och en annan menar att det är ett så enormt högt tempo på skolan att det inte känns som att det finns möjlighet att åka iväg på individuell fortbildning. Enkätstudien visar att lärare önskar mer ämnesbaserad och individuellt riktad kompetensutveckling. Detta läggs fram på ett nyanserat sätt då de uttrycker vilken typ av kompetens de vill utveckla snarare än att de skriver att de vill ha mer individuell kompetensutveckling. Av kollektiva satsningar nämns fler bokcirklar som ett önskemål. Tiden tas upp som en aspekt här, och det uttrycks att det är svårt att få loss tid att tillgodogöra sig det de upplever att de saknar.

4.3 Forum för kunskapsdelning

Lärarna har sin hemvist arbetslagsvis i kontorslandskapsform. Arbetslagens sammansättning styrs av praktiska faktorer, främst vilket stadi lärarna undervisar i. Gruppernas storlek skiftar också från sex till tretton personer. Då lagen har varierande antal medlemmar så varierar även antalet lärare i arbetsrummen. Informanterna i fokusgruppen tar upp just arbetslaget som ett tydligt informellt forum för kunskapsdelning. Enligt informanterna sker mycket kommunikation också i personalrummet och korridorer i det dagliga arbetet.

Arbetslagen har deltagit i utbildningen FIRO för att få kunskap om grupper utveckling och olika faser. FIRO är en teori som har likheter med de teorier om grupper som presenterades i teoriavsnittet.

Informanterna i fokusgruppen menar att de informella forumen och de formella är lika viktiga. Likaså tycker de att det är svårt att rangordna om det är internt eller externt de lär sig mest. De lyfter fram att den kunskapen de får när de är iväg på en kurs har ett värde i sig men att de får nya perspektiv på det de lärt sig när det implementeras i t.ex. arbetslaget och använder den gemensamt. Enkätsvaren visar att lärarna i arbetslaget främst tycker att de lär sig mest internt i kontakt med andra kollegor såväl formella som informella forum. De nämner också att de lär sig externt via kurser och genom att hålla sig à jour med senaste forskningsrön.

De formella forumen för kunskapsdelning är de konferenser och fortbildningsdagar/ -kvällar som är schemalagda. Det ser ut som följande:

- Lärarkonferens på tisdagar: 1h + 30 min "info-fika". På denna tid läggs främst ämneskonferens och APT (en gång i månaden).
- Arbetslagsmöte: 1-1,5 h/vecka + 20 min "tavelmöte"
- En torsdags eftermiddag/kväll 4 ggr/termin: 4h med samtal i utvecklingsgrupper samt föreläsning/fortbildning.
- 5 fortbildningsdagar per läsår

Generellt önskar fokusgruppen mer tid för formella forum för kunskapsdelning. Framför allt önskas mer tid till ämnesmöten. I kompetensutvecklingsplanen står att: "Diskussioner kring syfte, mål och bedömning för undervisningen blir genom arbetsplanerna ständigt pågående och blir således en del av den interna kompetensutvecklingen" (s.3). Samtidigt som denna önskan kommer fram i intervju med fokusgruppen framgår att de i år har mycket tid till ämnesmöten i och med pågående arbete med att implementera LGR11 (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011).

Jag tycker nog att vi saknar tid där vi delar med oss av kunskap över lag. Det finns begränsat med tid med möten där alla är med. *(Fokusgruppen)*

Utifrån detta följer ett relativt långt samtal om möten och tid. Det många parallellt pågående processerna inkräktar till viss del på de formella mötenas kontinuitet. Då lärare undervisar i flera ämnen försöker skolan lägga de mötena varannan vecka. För vissa lärare kolliderar dock mötena för de ämnen läraren undervisar i vilket innebär att de inte kan vara med på båda ämnesmötena. Ytterligare en aspekt som kommer upp under fokusgruppsamtalet är att det händer att enstaka lärare planerar in andra arbetsuppgifter under den obligatoriska mötestiden.

Jag har aldrig träffat hela [ämnes]-gruppen någon gång sen jag började här. *(Fokusgruppen)*

Det händer också att inplanerad mötestid ersätts av något annat.

Det är flera processer som pågår samtidigt. Jag vet att vi hade ju en sån där kurs ... som egentligen skulle vara klar i höstas och så av olika anledningar så blev inte den klar och så spillde den över på vårterminen och då sög den tillfällen [...]

Eller nån har bokat in en jättebra föreläsare som bara kan komma just då.
(Fokusgruppen)

Tid är något vi återkommer till många gånger under intervjuerna. Främst i fokusgruppsamtalet men även rektor berör problemet med tiden. Hennes reflektion över detta säger en hel del så jag låter det citeras.

Jag *vet* vilket enormt arbete vi gör här tillsammans. Jag *vet* att vi måste ta till oss nya saker som.. Vi hittar ju inte tiden. Vi kommer ju inte till. Vi hittar inte det här mötet mellan varandra där vi kan kunskapa tillsammans liksom, och det är ju en knäcknöt att fundera kring. Hur hittar vi det så att vi känner att det blir bekvämt? Nånstans är vi under vattenytan istället för att gå upp och se att "hur skulle vi spara tid." Lean hjälper oss lite i det tänket, men.. Det är på väg.
(Rektor)

Arbetet med att ta fram en databaserad kommunikationsplattform går ut på att hitta ett naturligt sätt att dela kunskap på utan att träffas, berättar en av arbetslagsledare i fokusgruppen som är delaktig i projektet. Det ska också vara ett sätt att effektivisera lektionsplanering, genom att lärarna ska kunna använda material som en kollega redan arbetat fram. Där ska finnas forum för att diskutera olika didaktiska dilemman och bloggfunktioner för att dela med sig av sina idéer.

Om det funkar eller inte det vet vi ju inte riktigt. Men jag tror att, mer och mer behöver vi det här att man har interaktiva verktyg som inte bara handlar om att träffas för jag tror inte att vi kommer kunna träffas mycket mer än vi gör nu.
(Fokusgruppen)

På frågan i **enkäten** om vilka formella forum som finns för att dela kunskap namnger de flesta någon eller några av de typer av konferenser som finns som t.ex. A-lags-konferens och APT. Flera nämner också att det är få konferenser och att det borde avsättas mer tid till kunskapsdelning.

4.4 Processledning

Rektor har som avsikt att driva ett så processbaserat ledarskap som möjligt. Ambitionen är att allt ska processas innan beslut fattas. Hon menar att det är en nödvändighet för att få med sig hela personalen så att alla drar åt samma håll och jobbar mot samma mål.

Men det *är* inte så att man bara modellerar upp det och så följer alla med. Då ska man nog vara oerhört karismatisk och det tror jag få människor är [skratt]. Och jag tror hur karismatisk man än är så är det risk att man kör faktiskt sitt eget race. [...] Man måste liksom processa saker tillsammans och sådär. Jag tror på processens kraft [...] Men det är klart att då måste man ju bygga en organisation som möjliggör processer. Som möjliggör möten. (Rektor)

Kompetensutvecklingsplanen har enligt rektor också varit igenom hela processen av samverkan. Hon berättar att den går ut till personal som läser den och tycker till, att den går tillbaka och skrivs om och skickas ut igen. När diskussionen känns mättad klubbas dokumentet igenom i den lokala samverkansgruppen. När något väl är beslutat är rektor noga med att besluten ska följas.

Och då ligger den där och då är det, då är det lag. [Skrattar till!] Då gör man det efter det. *(Rektor)*

Den stora kompetenssatsningen Lean som pågått under året har ifrågasatts av vissa i personalen då det tagit upp en väldigt stor del av årets fortbildning. Men rektor menar att då personalen beslutade tillsammans att skolan skulle vara med i projektet så måste man ro det i land och slutföra det man påbörjat. Det är mer tidseffektivt än att avbryta ett pågående arbete. Hon återkommer till detta flera gånger under samtalet och menar också att det är viktigt att utvärdera det hela efteråt och då avgöra om det var värt tiden.

Rektor berättar med stor entusiasm om fortbildnings-torsdagskvällarnas upplägg. Den första timmen så äter alla tillsammans och då sitter alla i utvecklingsgrupper. Skolans utvecklingsgrupper berör olika områden, och all personal sitter med i en grupp. Det är t ex IT-grupp, eventgrupp, genusgrupp, PR-grupp, antimobbingsgrupp och skolgårdsgrupp. Gruppen redogör för status, vad som är nästa steg och vad som ska göras till nästa möte o.s.v.

Där är ju ett görande men det finns också en jättehög grad av fortbildning där lärare *möts*[...]och alla är med i de här grupperna och diskuterar utvecklingen och skolan. Det är ett jättestarkt lärandemöte egentligen. Men också ett görandemöte. *(Rektor)*

Tanken är att samtliga ska vara med och driva skolutveckling. Rektor menar att om man ska ha en organisation som bygger på processer så måste alla vara med och processa. Det är något som verkar ha gått fram till personalen. I ett samtal om hur man tar tillvara kompetens genom att det tas upp i medarbetarsamtal säger lärare i fokusgruppen med en lättsam ton så här.

-Och "skulle du vilja göra nåt från skolan" och där har man väl ett val, hur mycket man vill. Liksom vilket steg man vill befinna sig på. Om man vill jobba på arbetslagsnivå eller på hela skolans nivå.
-Det är garderob. [Gemensamt fniss]
-Nja, det valet har man ju inte.
-Nej, det har man ju inte, då få man ju gå sin väg. *(Fokusgruppen)*

En av torsdagskvällarna diskuterades mentorskapet i tvärgrupper med personal från åk F-3 och åk 4-9. Där fick tankar och viljor komma fram och grupperna diskuterade igenom vad de tyckte målet med mentorskapet var på just denna skola. Kvällen avslutas alltid med en gemensam samling där alla får möjlighet att berätta vad de kommit fram till. Så sammanfattar rektor det, ärendet tas med till OPLG, sen till APT (arbetsplatsträff med personalen) och till SVG (samverkansgruppen) för uppföljning.

Så att det processas väldigt mycket i skolan, och processen är ju i sig en lärandesituation i väldigt hög grad. *(Rektor)*

Rektor framhåller att kunskapsprocesser och utveckling är grunden till skolutvecklingen.

Men vi måste åtminstone hela tiden tänka att vi ska utveckla det, på samma sätt som läkarna utvecklar det med tiden, och med den forskning som kommer. Vi

måste också se på vårt arbete på det sättet att vi måste va i den här kunskapande processen hela tiden. *(Rektor)*

Det är ingen som vill gå till en tandläkare som jobbar som på 60-talet, och det vill väl ingen skicka sina barn till heller, eller ja, borde inte vilja i alla fall. Det är därför man kan förvåna sig över att folk har det idealet kring skola liksom. *(Rektor)*

Rektor berättar om en diskussion och övning de gjort i ledningsgruppen för att spåna på en gemensam vision om [*Skolan*]'s framtid. Hon fick idén till detta genom ett dialogseminarium på förvaltningen. Samtliga skrev en A4 hemma om hur de *vill* att [*Skolan*] ska se ut om 10 år. Alla fick sedan komma till tals på mötet genom att alla tolv presenterade sin idé om en bild av skolan. Efter varje presentation följde en frågesession om hur presentatören tänkt om olika områden som berörts. Varje frågestund var tio minuter lång och "klockades", något de lärt sig genom Lean-projektet. Nu funderar ledningsgruppen på att genomföra detta med hela personalen, då det kändes så lyckat och positivt.

Eftersom alla upplevde det som så positivt så pratar vi verkligen om att, vad härligt det var när vi alla kände att vi fick utrymme och alla fick *lika* mycket utrymme och så, och då är det en lärandesituation i sig för deras sätt att leda arbetslaget sen, tror jag. *(Rektor)*

Rektor säger att hon inte tror att man kommer någonstans med lösryckta insatser. Det finns ju givetvis tillfällen då man inte når ända fram. Hon berättar om föreläsning om *storytelling* som blev en kort insats. Hon är medveten om att detta inte följdes upp och att flera lärare undrar vad som hände med det. Informanten vittnar ändå om att föreläsningen var så bra så hon tror att alla ändå bär med sig det och att det kommer till användning. Även fokusgruppen tar upp denna föreläsning som ett exempel på att det hela rann ut i sanden.

-Det är ju några saker varje år som dras igång. Jag tänker det här story-telling var ju en sån sak som..
-Det knöt vi inte heller ihop.
-..som vi hade ett stort upplägg kring, som ...
-Ja, men. Ja, men jag tror inte det fanns riktigt nån jordmån för den.
-Ja men då får man bestämma tycker jag också att nu släpper vi den och går vidare och inte bara..
-Ja, och vara tydlig med det att nu är det ett slut.
-..glider iväg nånstans. *(Fokusgruppen)*

Fokusgruppen återkommer flera gånger till frågan om hur det processdrivna ledarskapet skulle kunna utvecklas och poängterar att återkopplingen ofta uteblir och att vissa projekt inte slutförs. Mycket beroende på tidsbrist och att det pågår så många projekt på samma gång.

-Jag tycker att en del saker som har dragits igång har inte vi slutfört här utan det dyker upp nya saker liksom. Vi har mycket rest-saker som ligger i ledningsgruppen. *(Fokusgruppen)*

-Allmänt sett så slängs det ju upp mer bollar än det fångas om man säger så. *(Fokusgruppen)*

Fokusgruppen lyfter också fram många bra exempel på fortbildning som genomförts på ett bra sätt. Arbetslagsledarna ser olika möjligheter och svårigheter med att genomföra gemensamma satsningar. I vissa arbetslag finns personal med olika yrken, som lärare och fritidspedagoger. En svårighet där kan vara att tillgodose allas utvecklingsbehov. Arbetslagsledarna på högstadiet berättar om en kompetensutveckling de genomfört i arbetslaget som de tycker gav bra utfall.

Första projektet började det med att vi läste om genrepedagogik. Var fjärde fredag så har vi arbetslagsmöte hela eftermiddagen. Och då har vi läst en bok och så har vi diskuterat den tillsammans i hela arbetslaget. Och där tycker jag att vi verkligen har börjat och slutfört en gemensam fortbildning. (Fokusgruppen).

4.4.1 Learning study – ”processlärande”

För learning study, det är som en pågående kunskapsutveckling och det är nog det absolut viktigaste tycker jag. (Rektor)

Rektor berättar om hur de jobbar med *Learning study* på skolan. Arbetet går till så att lärarna i arbetslaget hittar ett lärandeobjekt tillsammans genom gemensam diskussion. Sen genomförs en lektion med elever på området. Lektionsupplägget planeras om och genomförs igen på en annan elevgrupp. Undervisningen filmas av en av skolans två learning study-handledare. Lektionen genomförs två, ibland tre gånger och efteråt analyseras resultaten av de förändringar som gjorts i undervisningen från det första till det sista lärtillfället. Skolan genomför två Learning study per termin och lärarna som är med lägger mellan 20 och 25 timmar till detta. Efter avslutad Learning study redovisas processen och resultatet för hela skolans personal.

Och det tycker jag är det som är det häftigaste på [Skolans namn] så våra intendent, skolsekreterare och vårt kök och alla, vet vad learning study är och tycker det är viktigt. Och tycker det är viktigt att undervisningen blir så bra som möjligt. (Rektor)

Rektor upplever att den gemensamma kulturen och värderingarna påverkas när hela skolan är med i processen. Hon menar att om alla har fokus på utbildningen så blir det ett kunskapande i sig, där även den administrativa personalen får insikt i lärarnas arbete. Om enskilda lärare gör en förfrågan till intendenten om ett inköp t.ex. så har hon möjlighet att prioritera bättre i och med att hon fått förståelse för den pedagogiska verksamheten.

Det tycker jag också är häftigt. Hon har mer, större möjligheter att prioritera det som är verksamhetens idé. Och hela skolans idé. (Rektor)

Denna termin genomförs endast *en* Learning study för förskolepersonalen då lärarna ägnar sig åt att implementera den nya läroplanen LGR 11 denna termin. På så sätt fick båda handledarna för Learning study möjlighet att arbeta med samma projekt.

De två personerna som är handledare de löper parallellt i sina studier och har god kontakt med varandra och stödja varandra. Nu gav vi dem chansen att få vara ihop ett projekt och verkligen ... kunskapa vidare de två, i sin profession

som handledare. Det är också ett exempel på att man måste titta på alla bitar tycker jag. *(Rektor)*

4.4.2 Lean – ”processeffektivisering”

Lean-projektet initierades på skolan som ett svar på att medarbetare i medarbetarenkäten gett uttryck för att de inte hinner med sitt jobb. Två arbetslag genomförde utbildningen och efter att de rekommenderat den beslutades att hela skolan skulle vara med i projektet. Rektor tycker att Lean har gett dem en rejäl skjuts i att lyckas strukturera upp arbetet på ett effektivt sätt. Ett exempel på ett direkt resultat av Lean-projektet är att ledningen och arbetslagen infört *tavelmöte*, 20 minuter i veckan som ett led i effektiviseringsarbetet. Där behandlas frågor som tillåter att snabba beslut fattas. Personalens åsikter om Lean-projektet spretar lite då arbetet tagit mycket tid. Eftersom Lean handlar om att bryta mönster och ha tydliga strategier för effektivisering så menar rektor att det tar tid för kunskaperna att befästa och att organisationen kommer att skörda resultatet av projektet på sikt.

Och jag tror att det måste ta mycket tid. Jag tror man måste komma åter till det flera gånger. Det går inte att göra en sak en gång. *(Rektor)*

Det skulle kunna rinna ut i sanden helt och hållet om vi inte håller i det, självklart. Och där funderar vi på jättemycket på, hur håller vi i det här? Hur påminner vi varandra om vad vi har lärt oss? *(Rektor)*

Läraryrket har av tradition varit ett yrke som utförs individuellt medan lärare nu förväntas arbeta tillsammans i stor utsträckning. Rektor menar att det kräver att vi måste skapa gemensamma strukturer. Lean som handlar om att föra ständiga förbättringar har hjälpt skolan med bl.a. detta.

Man måste hitta strukturer som är *gemensamma* och det tror jag är grunden för hela kunskapsdelningen. *(Rektor)*

Och då har ju jag en jätteviktig uppgift som ledare att tro på det här. Jomen *det*, nu såg jag ju det. Plocka fram det, det där är Lean. *(Rektor)*

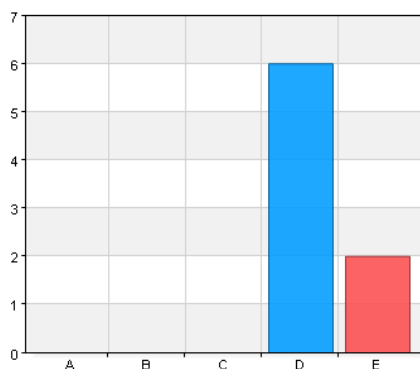
När vi samtalar om kunskapsdelning i fokusgruppen kommer också Lean upp. En informant menar att alla i hela skolan har varit med på Lean-fortbildningen och att det medför att man inte behöver föra den kunskapen vidare till någon. Härpå följer en diskussion angående hur de olika delarna i projektet följs upp under kommande år så att den nya kunskapen används.

Jag tror att man tar en del redskap. Man använder, man lyfter in en del i processer och en del verktyg och så använder man sig av det och så i bästa fall så är det nån som påpekar att det här, titta vi kan göra som i Lean. Men jag tror att några saker har satt sig i hela organisationen. Lite i varierande grad kanske. Men, nu vet jag inte hur vi ska påminna oss om det. *(Fokusgruppen)*

4.4.3 Processledning enligt enkäten

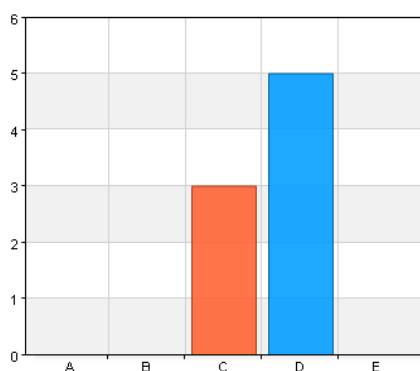
Frågan om processledning i **enkäten** delades in i olika delar för att få en bild av var styrkorna respektive svagheter finns i ledningen av kunskapsprocesser. Lärarna ombads gradera hur väl de olika delarna i en process leds och utförs på skolan. Där E = mycket väl, D = väl, C = varken bra eller dåligt, B = dåligt och A = inte alls. Svaren i tabellform ser ut som följer.

1. Sätter igång projekt som syftar till att utveckla verksamheten och det gemensamma lärandet?



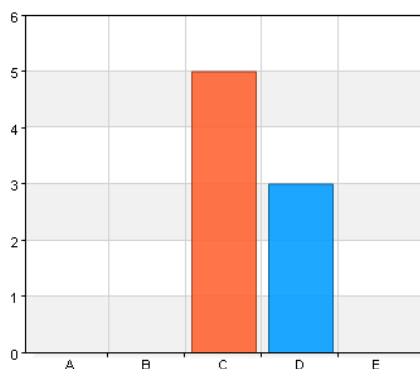
Två respondenter anser att ovanstående utförs *mycket väl* och resterande sex att ovanstående utförs *väl*.

2. Driver processen framåt, genom att kommunicera tydlig riktning och mål



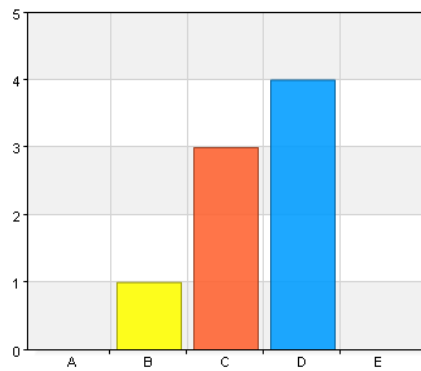
Fem respondenter anser att ovanstående utförs *väl* och resterande tre att ovanstående utförs på ett *varken bra eller dåligt* sätt.

3. Knyter ihop och sammanställer det ni kommit fram till, hur man kan använda det i verksamheten.



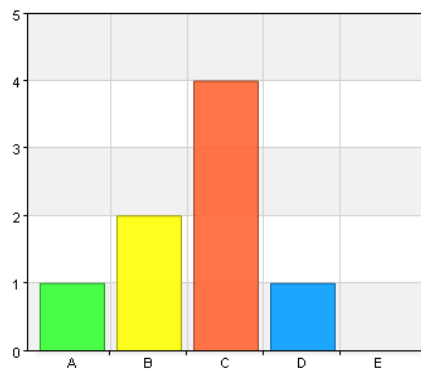
Tre respondenter anser att ovanstående utförs *väl* och resterande fem att ovanstående utförs på ett *varken bra eller dåligt* sätt.

4. Verkställer och ser till att den nya kunskapen används i arbetet



Fyra respondenter anser att ovanstående utförs *väl*, tre att det utförs på ett *varken bra eller dåligt* sätt och en att det utförs *dåligt*.

5. Återkopplar efter att arbetet varit igång en tid för att utvärdera och utveckla arbetet



En respondent anser att ovanstående utförs *väl*, *fyra* att det utförs på ett *varken bra eller dåligt* sätt, två att det utförs *dåligt* och en att det *inte alls* gör.

Här visar sig ett tydligt mönster och svårigheten att starta upp och avsluta arbeten på ett väl genomfört sätt. Arbetslagets lärare upplever att varje moment i processen utförs lite sämre än det tidigare.

4.5 Lärande kultur och ett lärande klimat

Både rektor, fokusgruppsdeltagarna som är arbetslagsledare och del av den operativa ledningsgruppen samt lärarna som svarat på enkäten vittnar om att det finns en kultur på arbetsplatsen av att dela med sig av kunskap. De rådfrågar och delar med sig av idéer. Lärarna i fokusgruppen menar att det är lätt att berätta för kollegorna när det gått bra på en lektion, men att de dessvärre oftare berättar när det gått dåligt. När fokusgruppen får frågan om det finns en vilja och nyfikenhet att dela kunskap är de samstämmiga i sitt svar.

-Oja, jättemycket.

-Prestigelöst. Man kastar upp det man gör och säger det man tycker och..

-Mm. Det finns ju skolor där det inte är så. Det finns ju skolor där man håller på sina saker och har copywright på alla papper och sådär. [Gemensamt skratt!]

-Ja, faktiskt.

-Jag tror att nya organisationer tenderar att vara mer öppna också. Det är ju faktiskt en ganska ny skola fortfarande. Det behöver inte va så men det kan kanske va så.

(Fokusgruppen)

I fokusgruppen framkommer att flera av lärarna träffar någon annan kollega vid något tillfälle i veckan utöver den ordinarie mötestiden för att bolla idéer och för att hjälpa varandra vidare med arbetsplaner och för att dela upp arbetet. Något som lyfts fram som mycket värdefullt.

Både rektor och lärare i fokusgruppen berättar om begreppet "positiv händelse" som de praktiserar på sina möten. Det innebär att mötet öppnas med att någon berättar om något positivt som har hänt under veckan.

-Men som på dagordningen som på OPLG här, det här med "positiv händelse". Det har vi ju i arbetslaget också. Det är ju i och för sig bara en gång i veckan då, men då kommer det ju fram vissa saker som folk berättar där det lyckades, eller där man fick kontakt.

-Och anledningen till det är ju att annars tar man upp så mycket som inte fungerar. Det är nånstans lättare att göra det, tyvärr. Men det, jag tycker också det är jättebra.

-Det väger tyngre.

-Folk blir lite gladare. *(Fokusgruppen)*

Vår grundidé är att är de snubbeltrådar, nånting som vi tycker är svårt att hantera då försöker vi lösa det ... Det är det värsta jag vet när folk går och säger samma sak hela tiden. Alltså är det nåt som är fel så gör vi nåt åt det ... Det är ju också för att stävja en gnällkultur, sådär, eller en klagande kultur där jag inte har ansvar på nåt sätt. Utan låt oss då försöka göra det. *(Rektor)*

Rektor tycker att Lean som begrepp arbetats in i huset och upplever att det har hjälpt personalen att ge varandra konstruktiv kritik och hjälpa varandra. Begreppet hjälper till att lyfta bort kritik från personen till sakfrågan.

Vi kan säga till varandra också: "Jamen, du kan inte stå och leta efter ett papper hela tiden, varenda gång du ska in på lektion. Alltså du måste sortera upp det. Det är inte Lean. ... Jag kan hjälpa dig. [skratt] (*Rektor*)

Rektor berättar om en händelse där en grupp lärare varit på en kurs. När de kom till nästa kurstillfälle hade gruppen provat det de lärt sig på sitt arbetslag och beskrev vad de gjort och redogjorde för resultaten för de andra kursdeltagarna. De möttes då av övriga kursdeltagares fascination över att det gick att genomföra det så snabbt och att det funnits en sådan vilja från resten av arbetslaget att prova detta på en gång.

Det, det var inte någon annan i gruppen överhuvudtaget som varit i närheten av en sådan upplevelse och tyckte snarare att det var förvånande att det *gick* att göra så. (*Rektor*)

Det ... är självklart här, och det är jag, är väldigt skönt. Och ju fler som tycker det är självklart, ju lättare har man ju att *dela* kunskap. Så är det ju, det är dit jag vill komma. Så att det är en kulturfråga i väldigt stor grad. (*Rektor*)

Fokusgruppen ger också liknande exempel på kunskapsdelande.

Där folk berättar om någonting de varit med om. Det får man se som inspiration kanske mer än ett lärande. ... Då kan man ju prata om det. Då kan man ju lära sig av det. För det tycker jag folk är ju väldigt pigga på att berätta och sådär. Om man frågar så är ju alla direkt såhär. "Ja, ja det har jag. Det tycker jag är roligt".

-Mm.

-Så visst är det en lärande organisation. Det är det. (*Fokusgruppen*)

Rektor framhåller att det finns en lärande kultur men tror att det är något som man alltid måste jobba med.

I enkätsvaren råder konsensus på det här området. Samtliga upplever att det finns en vilja att dela med sig av kunskap och en nyfikenhet att lära av varandra.

4.6 Finna, kartlägga och tillvarata kompetens

För att identifiera och använda kompetensen i huset på ett bra sätt, berättar rektor och medlemmarna i fokusgruppen att det behandlas som en punkt på medarbetarsamtalet. Där ställs frågor som "Vad kan du utöver ditt ämne?". "Har du något speciellt som du kan bidra med som vore bra för skolan?". "Vad vill du göra?" Det finns inget samlat dokument för kompetenskartläggning vilket gör att det kan vara svårt att få en helhetsbild. Ett sätt skolan använder de olika medarbetares kompetenser är i utvecklingsgrupperna där personalen till stor del väjer själva var de vill vara med och var de kan bidra mest. Rektor är noga med att lyfta fram att de använder kompetensen i huset i första hand. Hon berättar också att det tar ett tag för nyanställda att driva utveckling på de områden de tycker är viktiga. Något som blivit tydligt i verksamheten då den är så pass nystartad.

Det tar ett år, men *sen* kommer folk på banan. (*Rektor*)

Rektor menar att personalens kompetens är oerhört viktig för utvecklingen. Hon berättar t.ex. om specialpedagogerna på skolan som är mycket skickliga att jobba med, och hjälpa barn med ADHD och autism. Hon berättar hur de istället för att "gränsa" barnen som hon erfarit på andra skolor, tränar och hjälper dem att fungera i större sammanhang och i olika färdigheter. Hela tiden i nära kontakt med lärarna för att de i sin tur ska veta hur de ska jobba med den specifika eleven.

Det är *helt fantastiskt* att se deras arbete. Det är så, jag blir varm om hjärtat alltså, och vi är på spåret som jag aldrig varit med om tidigare. ... Man måste ha jätteduktigt folk. Och de stöttar liksom hela, och utvecklar det är, det är häftigt.
(Rektor)

Vid kompetensutveckling som kurser och föreläsningar tillvaratas den utvecklade kompetensen främst i den egna arbetsgruppen, så som arbetslag eller ämneslag. Den tillvaratas i form av kunskapsdelning med övriga i gruppen och genom handling i gemensamma planeringar och learning study.

När ämnet kompetens berörs under intervjun kommer rektor in på svårigheten att belöna arbete och kompetens. Hon menar att belöningar eller att kollektivt lyfta fram något som någon gjort bra kan leda till konkurrens som inte gynnar ett lärande klimat. Hon vill hellre se det som att alla gör ett bra jobb tillsammans i en process.

Mitt uppdrag är att komma på saker, att lösa saker och utveckla och strukturera upp. Om jag kommer med en idé och så tänker jag mig att sen kommer nästa med nästa idé och så bygger nästa på det. Alltså, min idé som var från början ska jag rosas för den eller ska den som var i mitten av processen rosas eller är det jag som knyter ihop processen som rosas? (Rektor).

Av **enkätsvaren** går det att tyda en tydlig skiljelinje mellan olika lärare. Några har uppfattningen att ledningen har god insikt om deras kompetens och att de har möjlighet att få påverka med sina egna idéer, medan andra inte känner att deras kompetens tas till vara fullt ut på arbetsplatsen. Cirka hälften tycker att rektor har kännedom om vilken kompetens de besitter.

5. Analys

5.1 Organisationsdesign

För att skapa en lärande organisation som möjliggör nätverkande mellan grupper och för att få en kommunikationslänk mellan rektorer och lärare har [Skolan] byggt en organisation med arbetslag och med arbetslagsledare som är del av en operativ ledningsgrupp. Den horisontella och teambaserade organisationen underlättar lärande och organisationsdesignen är ett bra val för organisationer med tvärgående samarbeten, hög innovationsförmåga och med ständigt föränderliga processer (Granberg & Ohlsson, 2005; Södergren, 2008). Skolans val av organisationsstruktur är därmed väl anpassat till rådande förhållanden och för att möjliggöra kunskapsdelning genom gemensamma processer. I och med den operativa ledningsgruppen skapas ett formellt forum för kunskapsutbyte mellan rektorer och arbetslagsledare. Chefen och lagledarnas roll i teamorganisationen blir att kommunicera mellan team och ledning, i detta fall OPLG, och att följa upp och kontrollera mål och resultat (Granström, 2006).

Arbetslagsledarna tar upp tidsaspekten som problematisk och menar att det är svårt att hinna med sitt uppdrag som både lärare och arbetslagsledare. I en analys av materialet går det att tyda en viss förvirring kring arbetslagsledarnas uppdrag och hur mycket tid av tjänsten som ska användas till ledaruppdraget. Några av lagledarna frågar sig själva vad som tar så mycket tid. De berör också sina splittrade roller som problematiska där det är svårt att få tiden att räcka till både lärarrollen och ledarrollen. En möjlig förklaring kan vara att tiden som rektor avsatt från läraruppdraget till ledaruppdraget istället gått till att höja kvalitén på den resterande undervisningstiden för att kompensera den pressade arbetssituation som lärare har idag genom de reformer som gjorts under de senaste decennierna, som Brante (2008) redogör för i sin avhandling. T.ex. avlägsnandet av den reglerade undervisningstiden. Införande av arbetslag och decentralisering bidrar i sig till mer ansvar, fler arbetsuppgifter och tidskrävande samarbeten mellan lärare och grupper (Brante, 2008). Forskning visar också på att de parallellt pågående processer som arbetslagsledaren med dess olika roller måste hantera, ställer höga krav på ledarens kompetens. Ett exempel från teoriavsnittet är Uhl-Bien, Marion och McKelveys (2007) idéer om det *anpassningsbara ledarskapet* som just handlar om att kunna hantera den komplexitet som uppstår i system med parallellt pågående processer.

5.2 Kompetensutveckling

I skolans kompetensutvecklingsplan kan man identifiera att redan i planeringen av kompetensutvecklingen läggs grunden för att möjliggöra ett processbaserat ledarskap och arbete, genom att ge lärare och ledning utbildning på olika områden som är en förutsättning för utvecklandet av en lärande organisation.

De kollektiva kompetensutvecklingsåtgärderna har inbegripit flera av de parametrar som i teoriavsnittet presenterats som förutsättningar för skapandet av

en lärande organisation, som att leda processer med reflektioner kring lärande och processer för effektivisering, tillvarata kompetens, kommunikation för kunskapsdelning, kunskap om grupper utveckling och att enas om en gemensam pedagogisk inriktning för samstämmighet och en strävan att skapa en gemensam vision för framtiden. Här berörs Senge's idéer om *tankemodeller*, *gemensamma visioner* och *teamlärande*. Det kollektiva lärandet står i fokus och det märks i resultatet av denna studies alla element. Learning study är det återkommande inslaget i kompetensutvecklingen som syftar till att utveckla skolans kärnverksamhet och mål, nämligen undervisningen. Learning studys idé bygger på processlärandet. Momenten är upplagda att följa samma cykel som Kolb presenterar. I en learning study studeras även bakomliggande orsaker till olika problem och till elevresultaten, som Argyris eftersöker för att *double-loop-lärande* ska kunna ske (Argyris, 1993). Genom learning study får lärarna se varandra i arbetet och utföra ett gemensamt arbete, något som Döös & Wilhelmson framhåller som viktigt för det kollektiva lärandet (Döös & Wilhelmson, 2005).

Lean är nära förknippat med processlärandet och bygger på att synliggöra och undanröja de hinder som uppkommer i arbetsprocessen. Dessa stora huvudområden berörs ofta av informanterna i intervjuerna. Att även så när som alla lärare nämner learning study i sina enkätsvar kan man tolka som att den satsningen är väl förankrad hos skolans personal. Det är också en satsning som pågått i flera år. Det kan dock vara nödvändigt att ta i beaktning att både lesson study och bokcirkel nämns som förtydligande förslag i enkätens frågeställning (se bilaga 2), vilket kan vara en psykologisk faktor till varför så många kommit ihåg att teckna ner det i sitt svar. Att endast tre nämner lean går att tolka på flera sätt. Det kan bero på att arbetet med lean inte satt så tydliga avtryck, men det kan också bero på att lärarna inte definierar det som kompetensutveckling utan som organisationsutveckling. Kanske är det så att det som lärare generellt, främst identifierar som fortbildning är sådant som är direkt relaterat till det ämne de undervisar i. Lean innebär ett effektivitetstänk och organisationsutveckling i syfte att effektivisera verksamheten. Effektivisering kan medföra moment som t.ex. förändrade arbetsuppgifter och ansvarsområden, nedskärningar och förändrade arbetsgrupper. Det finns ofta en bävan för sådan typ av förändring och kanske upplever många ordet effektivisering som en utveckling mot att få jobba mer snarare än att jobba mindre. Vince (2002) menar att organisatorisk förändring ofta skapar ångest som måste hanteras. För att råda bot på denna rekommenderar han reflektion i kollektiva sammanhang för att ifrågasätta föreställningar. Något som Senge (1995) tar upp som en viktig aspekt för att bygga positiva tankemodeller, en disciplin han menar är viktig i den lärande organisationen.

5.3 Forum för kunskapsdelning

Det finns enligt datamaterialet flera formella forum för kunskapsdelning. Konferenstidens omfattning varje vecka är i proportion till vad som kan anses som "normalt" för liknande skolor. Kanske lite i överkant jämfört med snittet? I enkäterna framkommer dock att flera lärare upplever att det behövs mer

konferenstid till att dela kunskap. Mycket tyder på att det finns en stress hos medarbetarna över att det inte finns tillräcklig tid för kunskapsdelning. De parallellt pågående processerna hindrar ibland deltagare att närvara på möten så att hela gruppen kan träffas. Rektor är medveten om tidsproblematiken och reflekterar kring detta för att hitta lösningar. Bl.a. hoppas man att en gemensam databaserad kommunikations-plattform ska kunna bidra till kunskapsspridning utöver den tid som lärarna har möjlighet att träffas. Alla parallella processer som lean, learnings study och byggandet av en gemensam kommunikationsplattform syftar till att utveckla organisationens alla delar och den lärande organisationen. Det krävs reflektion och eftertanke för att lyckas genomföra dessa förändringar på ett så smärtfritt sätt som möjligt (Vince, 2002) och för att maximera lärandet (Kolb, 1996). Problemen identifierade som hindrar kunskapsdelning är dels bristande tid till detta, dels logistiska problem. Lärarnas fasta scheman och många olika sysslor är en bidragande faktor till att det är problematiskt att få till en lösning på problemet.

Det främsta informella forumet för kunskapsdelning är arbetslagets och lärarnas interaktion med varandra i arbetsrummen. Arbetslaget utgör även det främsta formella forumet då arbetslaget är den fasta grupp där de flesta möten sker. För att maximera lärandet i arbetslagen bör gruppammansättningen tas i beaktning, samt gruppernas storlek. En "smågrupp" som utgörs av 4-8 deltagare anses vara den bästa gruppstorleken för interaktion och för att alla ska få komma till tals (Wilhelmsson, 1998). Det kan dock vara svårt att skapa sådana grupper då det i en skola ofta är andra faktorer som styr, salar, schema, elever, mentorskapet, personalomsättning etc. Lärarna i arbetslagen har medvetandegjorts om psykologiska faktorer som påverkar grupper genom FIRO (Fundamental interpersonal relations orientation). Det går dock inte att säga något mer om hur det faktiskt ser ut i de olika grupperna. För att kunna analysera gruppernas dynamik och arbete närmare skulle ett antal observationer erfordras.

5.4 Processledning

Det finns ett tydligt tänk för hur processledning ska ske på arbetsplatsen och hur grupper i olika led ska få möjlighet att reflektera kring frågor som kommer upp innan beslut fattas. Detta görs för att få med sig hela personalen mot gemensamma mål. Något Senge (1995) lyfter fram som en riktlinje för att nå en gemensam vision. Utifrån informanternas berättelser går det också att se att kompetenshöjande satsningar t.ex. i form av utbildningar som personal åker iväg på delar, prövas och implementeras på arbetsplatsen. Vissa fortbildningar blir givetvis enbart kompetenshöjande för individen, men fokusgruppen verkar ha en tämligen samlad bild av vilka satsningar som gjorts och hur de delats av andra i t.ex. arbetslaget.

I fråga om hur själva processen går till för att implementera ny kunskap i organisationen skiljer sig bilderna åt. Jag tolkar det som att rektor har en bild av att återkopplingen oftast är väl genomförd men att den ibland är svår att få till tidsmässigt, medan fokusgruppen menar att vissa projekt faller mellan stolarna. I enkätsvaren på frågan om hur kunskapsprocesser leds, framkommer en tydlig bild

av skillnaden från hur processerna drivs i ett projektets initieringsfas till avslutningsfasen. Svaren i tabellform visa att flera menar att de första punkterna i processen (starta upp projekt som syftar till att utveckla arbetet, driva arbetet framåt, knyter ihop) utförs på ett bra sätt, men att de sista två punkterna (verkställer och ser till att den nya kunskapen används i arbetet, återkopplar efter att arbetet varit igång en tid) faller undan. Ofta sker detta enligt datamaterialet till förmån för nya satsningar eller p.g.a. tidsbrist. Resultatet i enkäten är tydligt, men inte särskilt förvånande. Det pekar på det som t.ex. Kolb (1996) menar är svårigheten i en lärprocess. Att se till att sluta cirkeln genom att gå igenom alla delarna i processen. Detta bromsar lärandet och hindrar ett double-loop-lärande att ske (Argyris, 1993) i och med att ledningen inte identifierat de bakomliggande orsakerna till varför processer inte utvärderas, omvärderas och avslutas. Tabellerna i enkätsvaren säger dock egentligen ingenting om vad som faktiskt görs utan är lärarnas uppfattning om hur det ser ut. (Detta är också ett arbetslags uppfattning, vilket bör tas i beaktning.) Det kan handla om en känsla av att det inte finns tid att knyta ihop det som påbörjats, men det kan också vara så att återkopplingen sker i OPLG och inte når ut till de övriga lärarna i arbetslagen på ett sådant sätt att återkopplingen synliggörs för alla. I en analys av såväl rektors som fokusgruppens och lärarnas tankar kring hur processer genomförs, kan en slutsats dras att [Skolan] har vissa svårigheter att se till att ny kunskap som kommit in i organisationen genom gemensamma kompetenssatsningar används i arbetet samt att det finns brister i återkoppling och utvärdering. Det är dock också tydligt att lärarna i studien inte har en lika positiv bild av hur dessa delar utförs som arbetslagsledarna i fokusgruppen eller rektor. Det går att uttyda ett samband mellan upplevelsen av hur väl processer leds och upplevelsen av delaktighet i diskussion, reflektion och beslut som rektor fattar. Resultaten tyder på att ju mindre direktkontakt medarbetaren har med sin rektor, desto sämre tycker medarbetaren att olika projekt följs upp.

5.5 Lärande kultur och ett lärande klimat

Trots att skolan är så pass ny, vilket innebär att samtliga lärare har olika erfarenheter, värderingar, normer och organisationsformer bakom sig, så kan man urskilja en gemensam lärandekultur på arbetsplatsen. Skolan jobbar med att lyfta fram det positiva i verksamheten för att lära och dela kunskap. Detta görs för att bidra till en positiv kultur på arbetsplatsen där problem löses på ett konstruktivt sätt. Något som Høyrup och Elkjaer (2006) ger stöd åt och menar har visat sig effektivt för att facilitera lärande. De positiva känslorna av erfarenheter sporrar de involverade att fullfölja utmanande situationer och hjälper individen att inte fastna i gamla mönster (Høyrup & Elkjaer, 2006). Allt datamaterial tyder på att personalen på [Skolan] har en stor vilja att utvecklas i sitt yrke och att lära tillsammans. Rektor är inte heller sen att hoppa på nya projekt och möjligheter att utveckla organisationen. Den negativa effekten av detta är att nya kompetenser och projekt initieras och utvecklas hela tiden vilket medför stress och hög arbetsbelastning. Organisationen skulle behöva stanna upp emellanåt för att samla ny energi och reflektera kring det som pågår. Weick och Quinn (1999) ser på förändring som att den aldrig börjar då den aldrig slutar, och menar att den stora utmaningen är att få

hela organisationen att acceptera den kontinuerliga förändringen. Organisatorisk förändring har ändrats från episodisk förändring till den kontinuerliga förändring som kunskapssamhället kräver. Den episodiska förändringen följer mönstret *unfreeze – transition – refreeze* medan den kontinuerliga förändringen följer mönstret *freeze – rebalance – unfreeze*.

“To freeze continuous change is to make a sequence visible and to show patterns in what is happening. [...] To rebalance is to reinterpret, relabel, and resequence the patterns so that they unfold with fewer blockages. To rebalance is to reframe issues as opportunities (Weick & Quinn, 1999, s.379-380).”

Kunskapssamhällets snabba tempo och utvecklingstakt kräver att vi stannar upp för att skapa balans i det ständiga förändringsarbetet. Det finns indikationer på att denna *reglering* saknas på [Skolan]. Detta kan bidra till medarbetares bild av att satsningar inte utvärderas och knyts ihop, samt öka förändringstempot liksom stressen på arbetsplatsen.

5.6 Finna, kartlägga och tillvarata kompetens

För en långsiktig hållbar utveckling i en organisation lyfter Shani och Docherty (2003) fram vikten av att individer får möjlighet att utveckla kompetenser och färdigheter. Något som också stöds av Gvaramadze (2008) som menar att detta är nyckeln för att få lojala medarbetare som vill jobba kvar på arbetsplatsen. När jag ställer frågan om vilka strategier skolan har för att identifiera och kartlägga kompetens, samt hur medarbetares idéer kommer fram och tas tillvara ges inte så tydliga svar. Både rektor och fokusgruppen berättar att personalen tillfrågas om önskemål kring arbetsuppgifter och om de har speciella kunskaper att bidra med på arbetsplatsen som inte används. Även vid rekrytering tas verksamhetens behov, utöver ämneskompetens, i beaktning. Det görs ingen samlad dokumenterad kartläggning av kompetens och det går att skönja ett mönster, genom enkätsvaren och även i fokusgruppsamtalet, av att det främst är medarbetarens engagemang och egen drivkraft att lägga fram idéer som utnyttjas. Arbetslagsledarna i den operativa ledningsgruppen får möjlighet att lägga fram sina idéer och spåna tillsammans, reflektera och diskutera fram olika lösningar på de gemensamma mötena med den strategiska ledningen. Där läggs också idéer fram som arbetslagsledarna tagit med sig från lärarna i arbetslagen.

Den *sytemtänkande* kompetens som Senge (1995) förespråkar ska fungera som ledarens verktyg för att knyta ihop den lärande organisationens alla delar. Det är svårt för rektor att se systemets alla delar i och med att arbetslagsledarna fått ta över en stor del av utvecklingsarbetet i arbetslagen och att rektor därmed mist en del av insynen. Framför allt gäller det möjligheten att använda den *perceptoriska förmåga* som Kolb, Lublin, Spoth och Baker (1993) presenterar som en av de tre kompetenser en ledare bör besitta och använda sig av i sitt ledarskap. Rektorerna får en länk till arbetslagen genom OPLG, men svårigheten för rektorerna är främst

att se hur lärarna *upplever* sin delaktighet i beslut samt deras *upplevelse* av huruvida deras idéer kommer fram till rektorerna genom OPLG:s möten.

Enkätsvaren visar att flera lärare upplever att deras kompetens inte tas till vara till fullo och är tveksamma till att rektorerna har kännedom om deras kompetens. Det är svårt att utröna huruvida svaren i enkäterna styrs av de enskildas personlighet eller om det är så att kommunikationen mellan ledningsgrupper och de enskilda lärarna inte fungerar på en optimal nivå. En analys kan också vara att informationsflödet där i mellan fungerar, men att ledningen är "för långt" bort för att de enskilda lärarna ska känna sig delaktiga i utveckling och beslut. Det vill säga att medarbetares och arbetslags idéer läggs fram, behandlas och bidrar till inspiration vid OPLG:s sammanträden men att detta förblir osynligt för den enskilde. Att få lärarna att känna sig delaktighet i mål och att de har möjlighet att påverka kan enligt Hansson (2005) öka trivseln på arbetsplatsen och minska stress, negativa attityder och hög frånvaro.

5.7 Sammanfattning

Enligt informanternas utsagor och det som framkommer i kompetensutvecklingsplanen, arbetar skolan på ett genomtänkt sätt för att använda medarbetares kompetens i gemensamma lärprocesser. För att möjliggöra detta har lärarna deltagit i kompetenshöjande fortbildning på olika områden som krävs för att skapa en hållbar lärande organisation. Ledningen försöker skapa forum, formella som informella och digitala för att facilitera lärande mellan medarbetare. Utsagorna om hur ledning av kunskapsprocesser utförs skiljer sig dock åt.

Enligt informanterna finns det en stor vilja att lära av varandra. En återkommande faktor i datamaterialet som hindrar kunskapsdelning är *tiden*. Både i forum för kunskapsdelning och kompetensutveckling, i samtal om kunskapsprocesser och uppföljning av projekt som personalen deltagit i kommer tidsbrist upp som en anledning till att det är svårt att genomföra och slutföra arbeten.

En analys av empirin visar att ju mindre direktkontakt medarbetaren har med sin rektor, desto sämre tycker medarbetaren att olika projekt följs upp. Likaså upplever lärarna i större grad än arbetslagsledare i fokusgruppen att idéer och kompetens inte tas till vara i maximal utsträckning. Några är också tveksamma till om rektorerna har kännedom om deras kompetens. Det verkar vara svårt att få kommunikationen att nå ut och att få alla medarbetare att *känna sig delaktiga* i de kollektiva åtagandena. En operativ ledningsgrupp i direkt kontakt med både rektorer och arbetslag gynnar kommunikationen mellan strategisk ledningsgrupp, lärare och grupper, samtidigt som det resulterat i att rektor inte kan vara synlig på samma sätt för lärarna i arbetslagen.

6. Diskussion

I denna studie har jag tittat på hur upplevelser kring hur medarbetares idéer och kompetens tas tillvara i kunskapsprocesser på en skola. Undersökningen har även berört bakomliggande faktorer som tidigare forskning har visat vara av vikt för skapandet av en lärande organisation. Undersökningsobjektet är en skola som ligger i framkant vad gäller det processbaserade ledarskapet och lärandet. Därmed har det gått att identifiera flera kompetenshöjande satsningar och en organisationsdesign som enligt tidigare forskning möjliggör en lärande organisation. Tre återkommande faktorer i datamaterialet som hindrar att kompetens tas tillvara i kunskaps-delning är *tidsbrist*, *delaktighet* och *otydliga roller*.

Arbetslagsledarna är både lärare och ledare för kollegorna i arbetslaget. De olika rollerna kräver tydliga beskrivningar av respektive uppdrag för att kunna hållas isär. Ett ytterligare tydliggörande av arbetslagsledarnas uppdrag och dess omfattning kan bidra till att avhjälpa arbetslagsledarnas stress. Ett tydliggörande av vilka delar av processerna som rektor respektive arbetslagsledarna ska leda, skulle även kunna resultera i att gemensamma projekt följs upp bättre. En större transparens i vad som behandlas på OPLG:s möten, skulle bidra till ökad kommunikation mellan ledning och arbetslag samt större delaktighet (och upplevelse av delaktighet) bland lärarna. En svårighet med teamorganisationen, med dess till viss del självstyrande enheter, som identifierats i den här studien är ledarens minskade insyn i de *mjuka* delarna av organisationen. Den del som handlar om att känna av stämningar bland medarbetarna. Denna brist i teamorganisationen vore spännande att titta vidare på. En förlängning av denna specifika studie vore att följa upp dessa resultat i en medarbetarenkät riktad till hela organisationens personalstyrka, för att kunna dra mer långtgående och generella slutsatser kring upplevelsen av delaktighet kopplad till omfattningen av direktkontakt som medarbetaren har med sin chef. Lärarnas upplevelse av delaktighet och direktkontakt med sin chef går även att koppla till deras upplevelse av hur deras idéer och kompetens tas tillvara. Berglund (2010) presenterar utveckling av kompetens, synliggörande av kompetens, samt att använda den kompetens som utvecklas som de stora utmaningarna med kompetensförsörjningen i arbetslivet. [Skolan] har enligt det material som kommit fram ett högt utvecklingstempo, satsar stort på kompetensutveckling och planerar för hur ny kompetens ska användas i verksamheten. Brister finns främst i *synliggörandet* av medarbetares kompetens. Att i organisationen synliggöra lärarnas kompetens ytterligare bör kunna bidra till att lärarnas delaktighet i organisationen ökar och så även upplevelsen av den.

I kodningen av data återkom *tiden* som ämne i många olika sammanhang. Lärarna tycker att de inte har tillräcklig tid avsatt för kunskapsdelning och att de inte hinner fortbilda sig. Att projekt saknar tydlig uppföljning och utvärdering är enligt informanterna dels beroende av tidsbrist. *Tidsbristen* kan till viss del förklaras att det saknas en *reglering* av förändring som Weick och Quinn (1999) förespråkar. Att stanna upp i arbetet, *frysa* och *skapa balans* i det som pågår, kan avhjälpa lärarnas

stress och skapa hållbar förändring i form av det Argyris (1993) identifierar som *dubbel-loop-lärande*. Trots [Skolans] skicklighet på flera områden som rör den lärande organisationen, visar det sig att de inte alltid lyckas löpa hela lärcirkeln igenom, omsätta den nya kunskapen i handling och skapa nya idéer, vilket just är det Kolb (1996) och Argyris (1993) lyft fram som svårigheten med lärande. Detta kan delvis bero på att det inte är uttalat mellan rektor och arbetslagsledare vem som är ansvarig för att återkoppla och utvärdera kollektiva satsningar. Att höja *reflektionsnivån* ytterligare kring varje moment i kunskapsprocessen skulle vara fruktsamt för att lyckas bättre med att skapa ett *dubbel-loop-lärande*. Vidare kan det vara av värde att medvetandegöra diskursen om det kollektiva lärandet, genom att definiera lärandeprocessen med dess svårigheter och nödvändigheter för personalen.

Slutligen vill jag kasta ut fiskelinan på öppet vatten för att resonera kring skolans möjligheter att skapa en lärande organisation. Skolan, är en organisation som är avsedd för lärande med olika lärstilar, kreativitet och lärprocesser som pågår. Den är fylld av människor som är proffs på just lärande. Den platsen är nog lätt att tänka sig som "*de lärande organisationernas organisation*". Men finns verkligen förutsättningarna att skapa en lärande organisation med den struktur som skolan har idag? Under studiens gång där *tidsbrist* varit ett återkommande tema i hela datainsamlingen, har jag försökt titta på var [Skolan] kan göra förändringar i struktur, interaktion och arbetssätt för att nå ända fram. Mina tankar fastnar dock i lärarnas fasta schema som hela tiden är beroende av klasser, ämnen, lokaler och kollegor för att kunna frigöra tid till möten med kunskapsdelning och reflektion. Lärare använder i snitt 40,5 procent av den undervisningsfria arbetstiden till *icke-kvalificerat* arbete. Detta framkommer i en studie om *lärares arbetsplanering* som Brante (2008) redogör för i sin avhandling. Med *icke-kvalificerat* arbete avses administrativa och praktiska sysslor som *inte* vilar "på ett formellt kunskapssystem eller skulle kunna innebära kunskapsutveckling av kunskapssystemet" (Brante, 2008, s. 38). Sysslorna är av en sådan art att de är svåra att lyfta bort från lärarna.

Finns det möjlighet att *frigöra tid* för att uppfylla det behov av meta-reflektion, diskussion och utrymme för formella och informella möten, förutsättningar som krävs för skapandet av en lärande organisation? Behövs det en grundlig omstrukturering av skolan som organisation med fokus på att möjliggöra läroprocesser för att detta ska vara möjligt? Jag vill uppmana till vidare studier av det här ämnet för att grundligen titta vidare på den svenska skolans förutsättningar att skapa en lärande organisation.

Referenslista

Alvehus, J., & Kärreman, D. (2007). Kunskapsorganisation och kunskapsarbete. I M. Alvesson., & S. Sveningsson (Red.), *Organisationer, ledning och processer* (ss.447-470). Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M. (2007). Företagskultur och organisationsidentitet: stödjande normsystem eller hjärntvätt? I M. Alvesson., & S. Sveningsson (Red.), *Organisationer, ledning och processer* (ss.179-207). Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2007). *Organisationer, ledning och processer*. Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2007). Organisationsteori: en översikt. I M. Alvesson., & S. Sveningsson (Red.), *Organisationer, ledning och processer* (ss.11-38). Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M., & Wilmott, H. (2002). Identity Regulation as Organisational Control: Producing the Appropriate Individual. *Journal of Management Studies*, 39(5), 619-644.

Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 4(2), 4-15.

Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: a guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Berglund, L. (2010). *På spaning efter arbetsplatsvalidering; En studie av fyra organisationers synliggörande av kompetens*. (Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet, Institutionen för Arbetsvetenskap).

Billett, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*. 13(5), 209-214.

Boud, D. (2006). Creating the space for reflection at work. I Boud. D., Cressey, P., & Docherty, P (Eds.), *Productive Reflection at Work*. (ss. 158-169). Oxon: Routledge.

Boud. D., Cressey, P., & Docherty, P. (Eds.). (2006). *Productive Reflection at Work*. Oxon: Routledge.

Brante, G. (2008). *Lärare av idag: om konstitutioneringen av identitet och roll*. Diss. (sammanfattning) Lund : Lunds universitet.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

- Drejer, A. (2000). Organisational learning and competence development. *The Learning Organization*, 7(4), 206-220.
- Döös, M. (2011). Komtetensbärande relationer i en stadig bank. I O. Granberg, & J. Ohlsson (Red.), *Organisationspedagogik: en introduktion* (ss.51-69). Lund: Studentlitteratur.
- Döös, M., Granberg, O., & Ohlsson, J. (2011). Varför organisationspedagogik I O. Granberg, & J. Ohlsson (Red.), *Organisationspedagogik: en introduktion* (ss.27-46). Lund: Studentlitteratur.
- Döös, M. & Wilhelmsson. (2005). Kollektivt lärande: Om betydelsen av interaktion i handling och gemensam handlingsarena. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(3), 209-226
- Eaterby-Smith, M. (1997). Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques. *Human Relations*, 50(9), 1085-1113
- Ellström, P. (2006). The meaning and role of reflection in informal learning at work. I D. Boud., P. Cressey, & P. Docherty (Eds.). *Productive Reflection at Work*. Oxon: Routledge.
- Frostenson, M. (2011). Läraren som konkurrensmedel: Kunskapskälla, stödperson eller icke-person? *Utbildning & Demokrati*, 20(2), 27-48
- Galbraith, J. (2004). Designing the innovating organisation. I Starkey (Eds.) *How Organisations Learn* (ss.202-223). London: Thomson.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (2006[1967]). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Enskede: TPB.
- Granberg, O., & Bjerlöv, M. (2011). Praktikfall "Ledningsgrupperna". I O. Granberg, & J. Ohlsson (Red.), *Organisationspedagogik: en introduktion* (ss.75-96). Lund: Studentlitteratur.
- Granberg, O., & Ohlsson, J. (2005). Kollektivt lärande i team: Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(3), 227-243
- Granberg, O., & Ohlsson, J. (Red.). (2011), *Organisationspedagogik: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Gvaramadze, I. (2008) Human resource development practice: the paradox of empowerment and individualization. *Human Resource Development International*. 11(5), 465-477
- Granström, K. (2006). *Dynamik i arbetsgrupper; om grupprocesser på arbetet*. Lund: Studentlitteratur.

- Hansson, J. (2005). *Kompetens som konkurrensfördel- forma, matcha, utmana eller köpa?* Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Huzzard, T., & Wenglén, R. (2007). Lärande i organisationer. I M. Alvesson., & S. Sveningsson (Red.), *Organisationer, ledning och processer* (ss.279-299). Lund: Studentlitteratur.
- Høyrup, S., & Elkjaer, B. (2006). Reflection; taking it beyond the individual. I Boud (eds.) I Cressey (eds.) I Docherty (eds.) *Productive Reflection at Work*. Oxon: Routledge.
- Kolb, D. (1996). Management and the learning process. I K. Starkey (Eds.), *How organisations learn* (ss. 270-286). London: Routledge.
- Kolb, D., Lublin. S., Spoth, J., & Baker. (1993). Strategic Management Development: Using Experiential Learning Theory to Assess and Develop Managerial Competencies. *Journal of Management Development* 5(3), 13 – 24
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärreman, D., & Rennstam J. (2007). Styrning- beteenden, resultat och normer. I M. Alvesson., & S. Sveningsson (Red.), *Organisationer, ledning och processer* (ss.209-235). Lund: Studentlitteratur.
- Liker, J. (2009). *The Toyota Way; Lean för världsklass*. Stockholm: Liber
- Lind, J., & Rennstam, J. (2007). Kunskapsorganisation och kunskapsarbete. I M. Alvesson (Red.), I S. Sveningsson (Red.), *Organisationer, ledning och processer* (ss.209-235). Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Senge, P. (1995). *Den femte disciplinen: Den lärande organisationens konst*. Falun: ScandBook.
- Shani, A.B., & Docherty, P. (2003). *Learning by design: building sustainable organizations*. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Starkey, K. (Eds.). (1996). *How organizations learn: managing the search for knowledge*. London: Routledge.
- Starkey, K., Tempest, S., McKinlay, A. (Eds.). (2004). *How organizations learn: managing the search for knowledge*. London: Thomson.

Stigler, J.W. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.

Södergren, B. (2008). *Ett kunskapsperspektiv på organization och ledarskap; Studier om kunskapsprocesser och kunskapsorienterat ledarskap för innovation och förnyelse*. (Forskningsrapport, Uppsala universitet, Företagsekonomiska institutionen)

Thompson, J.L. (2004). Innovation through people. *Management Decision*, 42(9), (1082 – 1094)

Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18, (298–318)

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vince, R. (2002). Organizing reflection. *Management Learning*, 33(1), 63-78

Weick, K. E., & Quinn, R. E. (1999). Organizational Change and Development. *Annual Review of Psychology*, 50, (361-386)

Wheelan, S.A. (2005). *Group processes: a developmental perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

Wilhelmson, L. (1998). *Lärande dialog: samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppssamtal*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.

Intervjufrågor- Rektor

Processledning- Kompetensutveckling

- Vad har ni gjort för kompetenssatsningar för personalen de senaste åren?
- Lärarlyft?
- Hur väljs kompetenssatsningarna?
- Hur bestäms vad de individuella kompetensutvecklingsåtgärderna ska innehålla?
- Har ni arbetat fram någon speciell strategi för kunskapsutveckling (personalen)?
Hur leds kunskapsprocesser på arbetsplatsen? Hur gör *du* för att personalen ska lära sig det du har planerat. (*Starta upp projekt som syftar till att utveckla arbetet, driva arbetet framåt, knyter ihop, verkställer och ser till att den nya kunskapen används i arbetet, återkopplar efter att arbetet varit igång en tid.*)
- Hur gör du för att kompetensutvecklingen, t ex gemensam föreläsning, inte ska bli en punktinsats? Har du några knep för att implementera de nya kunskaperna i personalens arbete?
- Hur gör du för att följa upp en kompetensutveckling?
- Vad finns det för forum för personalen att dela kunskap på arbetsplatsen, *formella* och *informella*. (*Skapas specifika och tillfälliga forum?*)
- Lärare efterfrågar ofta kompetensutveckling inom det egna ämnesområdet. Vad ser du som mest effektivt för arbetsplatsen?
- För att lärandet ska på en nivå att kunskapen stannar kvar och förvandlas till ny kunskap i organisationen visar forskning att det måste finnas *tid* och *forum* för reflektion (och utvärdering). Upplever du att detta finns och är det i så fall planerat från ledningshåll?

Lärande kultur

- Upplever du att det finns en vilja att dela med sig av kunskap och en nyfikenhet att lära av varandra?

Ta till vara idéer/ finna kompetens

- Hur tas medarbetarnas idéer och kompetens tillvara på arbetsplatsen? *Speciella forum för idéer? Vidareutbildningar- hur kommer de arbetsplatsen till gagn?*
- Hur kan man ta tillvara medarbetarens kompetens som inte är ämnesbaserad?
- Hur gör du för att se vad dina medarbetare är bra på/ hur inventerar ni kompetensen i organisationen?
- Görs det någon formell kompetenskartläggning?
- Finns det någon ansvarig för att ha överblick över den kompetens som finns tillgänglig?
- Anpassar du kompetensutvecklingen el. skolans utvecklingsområden/inriktning utifrån den kompetens som finns eller tar man in den kompetens som behövs? *Genom t ex konsult, kompetensutvecklare, rekryterare?*
- Hur tar du tillvara kompetensen i kunskapsspridning och i t ex kompetensutveckling av personalen.
- Använder ni lärarnas kunskap i utbildning av varandra som t ex i "lesson study", auskultering?

Kommunikation

- Hur fungerar arbetslagsledarna på skolan? Är de främst informationsspridare eller har de mer av en chefsposition?

Det bästa scenariot

- Hur skulle det kunna se ut och vad är den största anledningen till att det inte gör det tror du?

Kompetensutvecklingsplan

- Har ni en *kompetensutvecklingsplan* som jag skulle kunna få ta del av?

Intervjufrågor – Fokusgrupp med arbetslagsledare

Processledning- Kompetensutveckling

- Hur ser kompetensutvecklingsåtgångarna ut- vad har ni gjort de senaste åren?
Individuell, kollektiv, i arbetslaget, ämneslaget, bokcirkel, egna initiativ som läsning hemma o.s.v.
- Vad skulle ni vilja ha mer av?
- Vad finns det för forum för personalen att dela kunskap på arbetsplatsen, *formella* och *informella*.
- Hur leds kunskapsprocesser på arbetsplatsen?
(Starta upp projekt som syftar till att utveckla arbetet, driva arbetet framåt, knyter ihop, verkställer och ser till att den nya kunskapen används i arbetet, återkopplar efter att arbetet varit igång en tid.)
- Hur skulle det kunna se ut? Brister och förbättringar? Det ultimata?

Lärande internt eller externt

- Var får ni mest ny kunskap? *Internt- i arbetslag, ämneslag, kompetensutvecklingsåtgångar på skolan. Externt- forskning, media, samtal utanför arbetsplatsen, läsning, kompetensutvecklingsåtgångar utanför skolan.*

Ta till vara idéer/ finna kompetens

- Känner/ tycker ni att er kompetens tas till vara på arbetsplatsen? Tänk stort!
- Hur tas medarbetarnas idéer och kompetens tillvara på arbetsplatsen? *Speciella forum för idéer? Vidareutbildningar- hur kommer de arbetsplatsen till gagn?*
- Hur gör du för att se vad dina medarbetare är bra på/ hur inventerar ni kompetensen i organisationen?

Lärande kultur

- Upplever du att det finns en vilja att dela med sig av kunskap och en nyfikenhet att lära av varandra? *Hjälper ni varandra? Rådfrågar?*

Kommunikation

- Hur fungerar kommunikationen på skolan mellan arbetslag- rektor, medarbetare- medarbetare o.s.v.?

Det bästa scenariot

- Hur skulle det kunna se ut och vad är den största anledningen till att det inte gör det tror ni?

Kompetensutveckling

1. Vad har du/ ni fått för kompetensutveckling de senaste 3 åren?

(Individuell, kollektiv, i arbetslaget, ämneslaget, bokcirkel, lesson study o.s.v.)

2. Vad skulle du vilja ha mer av?

Kunskapsprocesser

3. Hur leds kunskapsprocesser på skolan?

(Fyll i hur väl du tycker att rektor/ eller ev. annan pedagogisk ledare, utför de olika momenten nedan. Där 1 = inte alls och 5 = mycket väl.)

	inte alls	dåligt	varken bra eller dåligt	väl	mycket väl
a) Sätter igång projekt som syftar till att utveckla verksamheten och det gemensamma läradet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Driver processen framåt, genom att kommunicera tydlig riktning och mål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Knyter ihop och sammanställer det ni kommit fram till, hur man kan använda det i verksamheten o.s.v.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Verkställer och ser till att den nya kunskapen används i arbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Återkopplar efter att arbetet varit igång en tid för att utvärdera och utveckla arbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Vad finns det för forum för personalen att dela kunskap på arbetsplatsen?

(T.ex. konferenser där det ges tid till detta.)

5. Tycker du att det processdrivna ledarskapet skulle kunna utvecklas och hur skulle det i så fall kunna förbättras?

Lärande externt eller internt

6. Var får du mest ny kunskap som du använder i yrket- internt eller externt?

(Internt- i arbetslag, samtal med andra lärare, lektionsobservationer, ämneslag, kompetensutvecklingssatsningar på skolan. Externt- forskning, media, samtal utanför arbetsplatsen, läsning, kompetensutvecklingssatsningar utanför skolan.)

Ta till vara idéer/ finna kompetens

7. Känner/ tycker du att din kompetens tas till vara på arbetsplatsen?

(Inte enbart ämneskunskaper, utan även andra kompetenser som t ex datakunskaper, kunskap om genus, ledaregenskaper eller inom någon speciell pedagogik.)

8. Upplever du att din rektor har kännedom om din kompetens?

9. Upplever du att det finns en plan på arbetsplatsen för att tillvarata kompetens på ett effektivt sätt?

10. Upplever du att det finns en vilja att dela med sig av kunskap och en nyfikenhet att lära av varandra?

(Hjälper ni varandra? Rådfrågar?)

Observera: Det fanns mer utrymme för svaren i den enkät som respondenterna tog del av.

BILAGA 2, Brev som skickats via e-post till de lärare som ombeds delta i enkäten.

Hej

Jag gör en forskningsstudie i samarbete med utbildningsförvaltningen i Stockholms stad som en del i en magisterutbildning i Pedagogiskt ledarskap. *Er skola har anmält intresse att delta i studien.*

I uppsatsen undersöker jag hur kunskapsprocesser leds på arbetsplatsen och hur medarbetarens kompetens och idéer tas tillvara i kunskapsspridning och kunskapsdelning. Jag arbetar själv på en högstadieskola i Stockholm och vet att ni har mycket att göra. Jag vill därför tacka för att ni tar er tid att svara på enkäten för att bidra till forskning i området.

Enkäten består av 10 frågor. Det går att spara en påbörjad enkät och fortsätta vid annat tillfälle.

Jag önskar svaren senast fredagen den 30 mars, v.13, men gärna så fort som möjligt.

Klicka på länken och fyll i formuläret på webben!

Du kommer till den genom att klicka på följande länk: [Länk till enkäten](#)

Om det krävs att du loggar in, för att kunna genomföra undersökningen, använd följande lösenord: S8U9C0K8

Fungerar inte länken klipp ut följande adress och klistra in den i din webbläsare.
<https://www.esmaker.net/nx2/s.aspx?id=0ed9b121eac3>

Tack att du tar dig tid att bidra till denna studie med dina egna erfarenheter!
Mvh,

Johanna Bjurling