



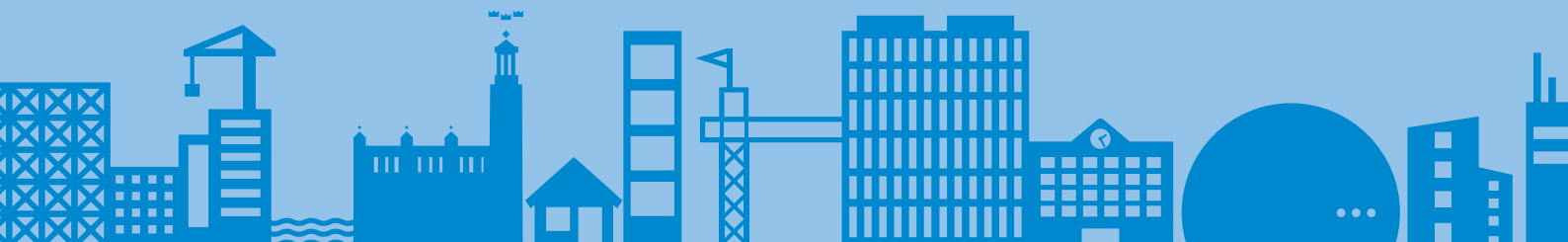
Stockholms
stad

Hållbar skolutveckling för alla

Underlagsrapport

Beställare: Kommissionen för ett socialt hållbart Stockholm

Författare: Nihad Bunar, Stockholms universitet



Hållbarhetskommissionens förord till underlagsrapporten

Stockholms stad har inrättat Kommissionen för ett socialt hållbart Stockholm med uppdraget att analysera skillnader i livsvillkor i kommunen och föreslå åtgärder för att minska skillnader och främja en socialt hållbar utveckling i Stockholm.

Kommissionens arbete bedrivs av förvaltningsorganisationen inom fyra utpekade utvecklingsområden och ska enligt direktiv vila på vetenskaplig grund och genomföras i samverkan med fristående forskare. De forskare som kopplas till kommissionens arbete ska ta fram vetenskapliga underlag med förslag till åtgärder inom avgränsade fördjupningsområden som bidrar till att stärka den sociala hållbarheten i kommunen. Denna rapport är ett sådant underlag.

Kommissionen för ett socialt hållbart Stockholm ska beakta forskarnas underlag i framtagandet av delrapporter med egna rekommendationer och åtgärder inom det aktuella fördjupningsområdet. Dessa fördjupningar utarbetas med regelbundenhet fram till slutet av 2017, samtidigt som konkreta åtgärder kan implementeras.

Paul Alarcón
Hållbarhetschef
Stockholms stad

Stockholms stad

Hållbar skolutveckling för alla

- Om skolförbättring och skolpersonalens handlingsutrymme

Nihad Bunar

Förord

Föreliggande rapport är den andra jag skriver inom ramen för Kommissionen för ett socialt hållbart Stockholm. Kommissionens övergripande uppdrag och mål är att analysera och ge förslag på hur Stockholms stad kan minska skillnader i livsvillkor och hälsa för att därigenom öka välbefinnande för alla stockholmare. Mitt uppdrag är att komma med analyser om skillnader mellan skolor i olika områden, deras drivande och upprätthållande mekanismer, effekter samt med förslag på vilka åtgärder som skulle kunna bidra till att minska gapet. Uppdraget består av två delar. Den första syftar till att åskådliggöra vilka externa eller strukturella faktorer som påverkar skolornas genomsnittliga resultat och enskilda elevers skolprestationer. Det är skillnaderna i dessa resultat och skolprestationer som ger upphov till gapet mellan skolorna och områdena i Stockholm. Den andra delen av mitt uppdrag, som står i fokus för föreliggande rapport, lägger tonvikten på så kallade interna skolfaktorer. Externa och interna påverkansfaktorer hänger förstås ihop, men av praktiska skäl har de i uppdraget delats in i två delar. Jag vill passa på att tacka Ariane Andersson och Paul Alarcon från Stockholms stad för ett gott samarbete under det gångna året. Jag vill också tacka forskargruppen Decode, som har varit en inspirerande intellektuell miljö under skrivandet av båda rapporterna.

Jag är i vanlig ordning ensam ansvarig för rapportens innehåll, slutsatser och rekommendationer.

Nihad Bunar

Maj 2016

Sammanfattning

Syftet med rapporten är att, med utgångspunkt i internationell och svensk forskning, utreda vilka faktorer som kan anses utgöra grundfundament i hållbar skolutveckling, vilka som är deras villkorande strukturer samt hur båda kan stärkas för att befrämja förutsättningar för elevernas lärande och i slutändan prestationer. Rapporten är också ett försök att ”fylla” begreppet hållbar skolutveckling med empiriskt innehåll från tidigare studier för att därmed kunna formulera rimliga och genomförbara rekommendationer till Stockholms stad om hur skolutvecklingen kan stödjas och befrämas. Rapporten tar sin utgångspunkt i den omfattande internationella och till viss del svenska forskningen om skolförbättring, skoleffektivitet, och skolreformer. Vissa avgränsningar har dock varit nödvändiga för att det ambitiösa projektet överhuvudtaget skall vara genomförbart. Utifrån forskningsgenomgången utkristalliseras fyra, vad jag kallar, grundfundament i skolans hållbara utveckling: skolkultur, skolledarskap, skolor som lärande organisationer och stödbaserad inkludering. I de efterföljande kapitlen behandlas dessa grundfundament med avseende på definitioner, teoretiseringar, empiriska operationaliseringar, slutsatser och rekommendationer i olika kontexter. Därmed byggs upp en kunskapsbas om vilka faktorer inom skolan måste sättas i fokus om skolan skall verka kompensande, om elevernas lärande och prestationer skall öka samt om skolan skall vara en organisation som präglas av goda relationer, respekt för varandra och den gemensamma miljön, tolerans, trygghet och mångfald. För att dessa fundament skall kunna användas som kraftfulla förändringsinstrument måste också förändringar ske i deras villkorande strukturer, bland annat: visioner, strategier, fokus på lärande, formell policy, resurser, rekrytering, tid, tillit, samverkan, stabilitet, stödjande miljö, relationer, höga förväntningar, implementering, hängivenhet, uthållighet, uppföljning och kvalitetssäkring.

Rapporten visar att det finns utrymme att mildra eller till och med helt annullera de kontextuella faktorernas påverkan. Det är möjligt bara om skolor erkänner att de har både ansvar och handlingsutrymme för att kompensera för de kontextuella faktorernas påverkan, om de jobbar med att samtidigt reformera den rådande skolkulturen, ledarskapet, införa principer om skola som lärande organisation och arbeta parallellt med både inkludering och stöd till de utsatta/sårbara eleverna eller elever som befarsas inte kommer att leva upp till skolans lärandemål. I sådana skolor används de villkorande strukturerna för att understödja förändringen i grundfundamenten och inte för att upprätthålla status quo eller att till och med driva utvecklingen i fel riktning.

Rapporten lyfter också fram fem rekommendationer för att Stockholms stads skolor skall präglas av hållbar skolutveckling, en utveckling som förmår erbjuda varje barn den utbildning barnet behöver för att utvecklas och som barnet har rätt till, som präglas av minskade skillnader i kvalitet, lärande och prestationer, som präglas av tolerans, mångfald, inkludering, trygghet och studiero, som är en utvecklande arbetsplats för skolpersonal, som fostrar goda relationer med föräldrar och det omgivande samhällets aktörer. Det viktiga att komma ihåg är att det inte finns en modell av hållbar skolutveckling som passar alla skolor lika bra. Därför måste skolorna alltid utgå från egna förutsättningar. De fem generella rekommendationerna är

inriktade på skolkultur, ledarskap, skola som lärande organisation, stödbaserad inkludering och initiala reformer utifrån dessa riktlinjer i ett begränsat antal utvalda skolor.

Avslutningsvis, hållbar skolutveckling kan vara hållbar enbart om den ständigt förändras och utvecklas för att anpassa sig till de nya elevernas bakgrundsförutsättningar, de nya kontextuella faktorerna och samhällets krav. Hållbar skolutveckling är i grunden en demokratisk och moralisk hållning som ger alla barn chansen att uppnå sina drömmar. Det är också en fråga om rättvisa, att tillhandhålla alla barn en skolmiljö som frigör deras potential.

Innehåll

1. Inledning
 - 1.1. Hållbar skolutveckling
 - 1.2. Syfte och frågeställningar
 - 1.3. Material, avgränsningar och disposition
2. Skolförbättring
 - 2.1. Skolförbättring i forskningen
 - 2.2. Skolförbättring i praktiken
 - 2.3. Nedslag i svensk forskning om skolförbättring
 - 2.4. Slutsatser
3. Skolkulturer
 - 3.1. Vad är skolkultur?
 - 3.2. Vision och tillit eller ordning och reda?
 - 3.3. Meningsfullhet, erkännande och disciplin
 - 3.4. Slutsatser
4. Skolledarskap och skolor som lärande organisationer
 - 4.1. Skolledarskap
 - 4.1.1. *Vad är skolledarskap?*
 - 4.1.2. *Ledarskap och skolförändringar*
 - 4.2. Skolor som lärande organisationer
 - 4.2.1. *Viktigt, men är det svårt och otydligt?*
 - 4.2.2. *Skolor som lärande organisationer – några utmärkande drag*
 - 4.2.3. *Vad krävs för att PLC skall fungera?*
 - 4.3. Slutsatser
5. Stödbaserad inkludering
 - 5.1. Inkludering i skolan
 - 5.2. Nyanlända, inkludering och lärande
 - 5.3. Slutsatser
6. Avslutande diskussion och rekommendationer
 - 6.1. Grundfundament i hållbar skolutveckling och deras villkorande strukturer
 - 6.2. Rekommendationer

Referenser

There is no magic bullet.

Research can
give us promising lines of thinking,

but never
a complete answer.

(Fullan 2000, s.582)

1. Inledning

Den fråga som barn förmodligen allra oftast får är: Vad vill du bli när du blir stor? Alla barn kan nog snabbt besvara frågan, till föräldrarnas glädje, stolthet och ibland förvåning. Alla barn har framtidsdrömmar och de flesta är tätt knutna till lärande, kognitiv utveckling och betyg i skolan. En allmän uppfattning är att drömmarna och därmed ambitionen att uppnå dem är den starkast motiverande och drivande faktorn för individen. Denna uppfattning överförs nästan per automatik till skolans värld där den individuella motivationen, tillsammans med begåvning och föräldrarnas stöd, framställs som garant för lyckad skolgång. Skolframgång, höga betyg och möjligheten att uppnå sina drömmar uppfattas således vara en uppsättning individuella faktorer som vidare förädlas genom utbildningen. Och visst är det så att barn kommer till skolan med olika förutsättningar och en av det svenska utbildningsväsendets primära uppgifter är att ”förädlingen” just sker utifrån de individuella förutsättningarna och behoven. Tre begrepp sammanfattar uppgiften på ett pregnant sätt, kvalitet, kompensatoriska åtgärder och likvärdighet. Skolor måste ha tillräcklig kvalitet i verksamheten och effektiva sätt att utjämna skillnader i prestationer mellan barn från olika samhällsgrupper genom att lyfta de sämre presenterande eleverna. Hur kan det göras? Hur skall skolan förändras för att kunna erbjuda alla barn och ungdomar en veritabel möjlighetsstruktur (Merton 1996) att uppnå sina drömmar? Att döma av den aktuella utvecklingen i landet såväl som i Stockholm (Stockholms stad 2016) har ingen på ett tillfredsställande sätt lyckats besvara den frågan. Eller är det kanske så att svaret finns men att det inte implementeras, alla stora reformer till trots. I så fall är det viktigt att utröna hur det kommer sig, när utjämningen av skillnaderna, ökat lärande och betygsprestationer bevisligen har varit en del av de politiska och professionella ambitionerna i Sverige under många år.

Föreliggande rapport tar sig an några av dessa frågor om kvalitet, kompensatoriska åtgärder och utjämning av skillnader utifrån svensk och internationell forskning. I min första rapport till Kommissionen för ett socialt hållbart Stockholm *Elevsammansättning, klyftor och likvärdighet i skolan* (Bunar 2016), som mer fokuserade på likvärdighet, utgick jag från en uppsättning externa faktorer, som i svensk och internationell forskning har visat sig utöva avsevärd påverkan på elevernas och skolornas prestationer. Socioekonomisk bakgrund, skolsegregation (skapad och upprätthållen genom boende och valfrihet) och migrationsbakgrund, i meningen nyanlända elever, presenterades som de viktigaste externa faktorerna. Vidare gjordes analytiska kopplingar mellan dessa faktorer och elevsammansättningen på en skola och sammansättningens betydelse för prestationer diskuterades. Rapporten avslutades med ett antal rekommendationer om hur de externa faktorernas effekter skulle kunna mildras och till viss del motverkas. De externa faktorerna representerar en ram för skolor att förhålla sig till, antingen något som eleverna tar med sig in i skolan (individuell bakgrund, migrationshistoria) eller något som den samhälleliga utvecklingen (boendesegregation) och utbildningspolitiken (valfrihet) sätter upp. Som sådana är de i sig svåra för skolorna att göra något åt, men som jag skrev finns det ett antal strategier möjliga att tillgripa för att mildra de externa faktorernas negativa påverkan. Poängen är att vi inte kan förstå det som händer inom skolan och inte heller utfallet av det som tillskrivs

elevernas psykologiska profiler (begåvning och motivation) om inte de viktigaste och starkast verkande externa krafternas påverkan också förstås.

1.1. Hållbar skolutveckling

Denna rapport riktar blickarna inåt mot olika aspekter av skolornas verksamhet och kvalitetsutveckling. Och om forskningen som den första rapporten byggde på är väldigt omfattande, är floran av discipliner, inriktningar, teoretiska och metodologiska angreppssätt gällande denna rapportens fokusområde i det närmaste oöverskådlig. Sökordet *school improvement* ger i databasen EBSCO drygt två miljoner träffar, bara i vetenskapliga tidskrifter! Med andra ord påkallar rapportens skrivande ganska stora avgränsningar och strategiska val. Rapportens teoretiska ledstjärna, viktet väl rimmar med Kommissionens namn och uppdrag och som jag använder som en strategisk utgångspunkt, är begreppet hållbar skolutveckling (*sustainable education*). Att inte direkt översätta till hållbar utbildning är medvetet val då jag anser att utbildningen enbart kan leva upp till ambitionen att vara hållbar om den ständigt utvecklas (se också SOU 2008:109). Eller som Lambert (2007, s.321) uttrycker det: "Sustainability is considered to be a process, rather than a state, and to hold promise for continued improvement in spite of personnel changes." Hållbarhet innebär följaktligen också att frikoppla kontinuerlig utveckling från enskilda individer, "eldsjälar" och "handlingskraftiga rektorer" och göra den till en del av organisationens främsta egenskaper.

Hållbarhetsbegreppet i sig har tagit fäste inom en rad samhällsområden, inte minst efter den så kallade Brundtlandsrapporten från 1987. Efter att under lång tid främst ha förknippats med miljöfrågor, bostadsbyggande och trafiklösningar pratas det idag alltmer om socialt hållbart samhälle (Abrahamsson 2012). Miljö- och infrastrukturmässigt innebär begreppet att samhällsutvecklingen skall ske på ett sätt som förmår hålla på längre sikt och som inte bara tjänar en generations intressen. Social hållbarhet innebär att samhällsutvecklingen måste omfatta alla dess medlemmar, därför att ökade skillnader mellan sociala och etniska grupper riskerar att leda till social oro, slitningar och konflikter, något som i sig håller utvecklingen tillbaka. Hållbarheten innebär i detta sammanhang helt enkelt att alla människors potential skall frigöras och alla skall få vara med om utvecklingen och känna sig delaktiga i ett samhälle. Det finns också en rad kombinationer mellan miljö, infrastruktur och sociala frågor som till exempel ekologiskt och socialt hållbara bostäder, alltså att: a) bostäder skall byggas överhuvudtaget; b) att hänsyn skall tas till miljöfaktorer som valet av material och uppvärmning samt; c) hänsyn skall tas till vilka ekonomiska grupper som kan komma att bosätta sig i ett sådant område (segregation/integration).

Begreppet hållbarhet har inte i någon större utsträckning använts i utbildningssammanhang förutom i de ekologiska och infrastrukturtekniska bemärkningarna vid bygget av nya skollokaler. På sistone har en rad kommuner i Sverige, ställda inför bristen på skollokaler, börjat planera för att strategiskt placera nya skolor mellan socioekonomiskt starka och strukturellt missgynnade områden, så att eleverna från båda miljöerna genom närhetsprincipen skulle få plats där. Därmed skulle skolorna rent fysiskt kunna överbrygga

den boendebetingade segregationen, vilket kan anses som en form av socialt hållbart tänkande inom utbildningen. Det har redan gjorts i Nyköping, med goda resultat och Malmö planerar att göra något liknande, nu när kommunen måste bygga många nya skolor. Men när det gäller skolans kärnverksamhet har hållbarheten inte varit lika framträdande. Det finns försök att teoretiskt systematisera skolutvecklingen utifrån detta begrepp. Ett sådant försök, som jag också utgår från i denna rapport, är den belgiske utbildningsforskaren Van den Branden (2012, s.291) som erbjuder tre imperativ i vad som utmärker hållbar skolutveckling:

- a) In sustainable education, the needs of all students are addressed; all students are maximally supported to learn and be successful in education.
- b) In sustainable education, students acquire what is necessary and useful to address their own, and society's, present and future needs; students acquire these competences to full-blown, sustainable levels, that is, to such an extent that the competences are truly incorporated and can be further developed later on in life.
- c) In sustainable education, the natural resources that are available (the students' talents, prior knowledge, learning potential, and learning motivation and the teachers' competencies, experience, and motivations) are tapped as renewable resources rather than being wasted or depleted.

Van den Branden (2012, se också Townsend 2010) pekar således på några utmärkande drag av hållbar skolutveckling. Ett första drag ställer elevens utbildningsbehov i centrum genom uppmärksamhet och stöd i lärande. Ett annat handlar om stöd till utveckling av nyckelkompetenser som både eleven och samhället behöver i framtiden. Ett tredje handlar om att betrakta skolaktörer, både elever och lärare, som personer med viktiga erfarenheter och kunskaper, inte nödvändigtvis förvärvade inom skolan, som utvecklingsbara, motiverade och som skall bemötas med höga förväntningar. Som nämnt används denna definition som en utgångspunkt och det som behöver mejslas fram är faktorer inom skolan som möjliggör att det ovan nämnda kan göras, faktorer som lägger grunden för framväxten av hållbar skolutveckling. Detta är något föreliggande rapport syftar till. I ett utbildningssociologiskt perspektiv måste dessa, låt oss kalla det för interna hållbarhetsaspekter, kompletteras med det jag i min förra rapport (Bunar 2016) benämnde som en uppsättning externa faktorer som utövar stor påverkan på skolornas arbete med hållbarheten, men som också i stor utsträckning kan användas som en resurs (Hallinger & Heck 2011). Här tänker jag främst på skolans samverkan med det omgivande samhällets aktörer.

Fokus på hållbar skolutveckling garanterar att uppmärksamhet, utvecklingsstrategier och konkreta förändringspraktiker omfattar alla elever, minskar skillnader i kvalitet, befrämjar lärandets förutsättningar och elevernas prestationer. Hållbar skolutveckling är i grunden en demokratisk och moralisk hållning som ger alla barn chansen att uppnå sina drömmar. Det är också en fråga om rättvisa, att tillhandahålla alla barn en skolmiljö som frigör deras potential. Som Reynolds m.fl. (2014, s.221) kritiskt uttrycker det: "If we suggest that the natural environment of education is schools, we can ask ourselves these questions: Are schools equitable for all students? Are schools bearable for all students? Are all schools viable in the current climate? We might suggest that schools, as they are currently constructed, managed,

and operated, are not sustainable. Something needs to change...”. Ja, något behöver förändras. Frågan är vad och hur?

Hållbar skolutveckling uppfattar jag som ett bärande fundament av ett socialt hållbart samhälle, ett samhälle som håller ihop och där det att uppnå sina drömmars mål inte bara är en fråga om psykologiska faktorer och djupet i föräldrarnas plånbok, utan en angelägenhet för hela samhället.

1.2. Syfte och frågeställningar

Syftet med rapporten är att, med utgångspunkt i internationell och svensk forskning, utreda vilka faktorer som kan anses utgöra grundfundament i hållbar skolutveckling, vilka som är deras villkorande strukturer samt hur båda kan stärkas för att befrämja förutsättningar för elevernas lärande och i slutändan prestationer. Rapporten är också ett försök att ”fylla” begreppet hållbar skolutveckling med empiriskt innehåll från tidigare studier för att därmed kunna formulera rimliga och genomförbara rekommendationer till Stockholms stad om hur skolutvecklingen kan stödjas och befrämjas. Ett intressant nästa steg vore förstås att utifrån denna rapports slutsatser och teoretiska reflektioner göra undersökningar i några av Stockholms skolor och därmed ytterligare förfina de analytiska instrumenten.

Följaktligen, grundläggande frågor som jag ställer i denna rapport är:

- Vilka grundfundament ingår i hållbar skolutveckling och vilka är deras utmärkande drag?
- Vilka faktorer, eller som jag benämner dem, villkorande strukturer inom skolan måste reformeras och förändras för att hållbar skolutveckling skall vara möjlig?
- Hur kan hållbar skolutveckling upprätthållas?

1.3. Material, avgränsningar och disposition

Rapporten bygger på en omfattande genomgång av forskningslitteratur. Som ovan nämnt gjorde jag en inledande sökning i den stora vetenskapliga databasen EBSCO som innehåller i stort sätt alla publicerade artiklar, på sökordet school improvement. Även om jag misstänkte att resultaten skulle bli överväldigande blev jag faktiskt förvånad över att sökningen gav drygt två miljoner träffar. Efter att ha hunnit (och orkat) gå igenom ca ett tusen träffar insåg jag att det behövdes en strategiförändring här. En strategi var att leta efter metastudier som sammanfattar och diskuterar resultaten av en stor mängd andra studier. Många av dessa studier finns publicerade i tidskriften *Review of Educational Research*, som faktiskt är rankad som nummer 1 inom området utbildning och utbildningsforskning. Här har jag gått igenom ca 200 metastudier. En annan strategi var att hitta några peer-granskade vetenskapliga tidskrifter som fokuserar på skolförbättringstema. *School Effectiveness and School Improvement* är en sådan väl-ansedd tidskrift. Jag har gått igenom samtliga nummer sedan 2010, på jakt efter nyare forskning. Med tanke på att tidskriften ges ut fyra gånger per år och att varje nummer innehåller 5-6 artiklar innebär det att jag manuellt har gått igenom ca 100 artiklar. En annan

tidskrift är *Journal och Educational Change* och här har jag gått igenom 380 artiklar (samtliga sedan 2005). Andra tidskrifter som mindre systematiskt har genomsökts är: *Journal of School Leadership*, *American Journal of Education* och *European Journal of Special Needs Education*.

En tredje strategi var att följa några ofta återkommande referenser i både metastudier och andra artiklar. Och allteftersom olika teman utkristalliserades har jag vidare gjort sökningar på ord som *school culture*, *school/educational leadership*, *professional learning/development/communities* och *school inclusion*. Liknande strategier tillämpades för att sälla fram de viktigaste studierna här. Till den internationella floran av vetenskapliga underlag tillhör också böcker, rapporter och annat underlag som jag hade samlat in inom ramen för mina tidigare forskningsprojekt. Sammantaget har dessa sökningar resulterat i ett underlag om ca 300 vetenskapliga texter. Därmed kan rapporten också läsas som inspirationskälla och dess referenser kan användas som utgångspunkt i vidare fördjupningar.

De svenska underlagen intar en mindre framträdande plats i rapporten och kommer från doktorsavhandlingar och andra relevanta studier. Ett femtiotal relevanta publikationer har granskats, somliga mer ingående än andra. Även här har jag förlitat mig på mitt tidigare samlat material och faktiskt på några av mina egna publikationer. Jag har förstås också tagit delar av relevant material från Skolverket, Skolinspektionen och olika statliga utredningar, men eftersom fokusen i rapporten är på forskningen har de i mindre utsträckning hänvisats till.

I samtliga artiklar, böcker och rapporter som jag bedömde vara relevanta har jag letat efter specifika definitioner, exemplifieringar, empiriskt grundade analyser och reflekterande slutsatser om skolutvecklingspraktiker. Vidare har jag sammanfattat vissa, medan andra har kommenterats och diskuterats.

Sammanfattningsvis bygger rapporten på ett gediget empiriskt underlag, i form av tidigare forskning, men samtidigt är jag medveten om att det finns så oändligt mycket mer skrivet och publicerat om den grundläggande fråga som intresserar mig här. Om dessa avgränsningar också är rapportens tillkortakommanden låter jag andra bedöma. Jag har i mångt och mycket förlitat mig på vetenskapliga artiklar och mindre på böcker. Två anledningar är av praktisk natur. Artiklarna är omedelbart tillgängliga och är gratis. Att få hem böcker kräver både tid och pengar. En tredje anledning är mer innehållslig. I stort sett alla böcker finns också publicerade i form av en eller flera artiklar.

Angående avgränsningar, min strävan och ambition är inte att sammanfatta så många forskningsrapporter som möjligt eller att visa på alla variationer som har förts fram om skolutveckling och skolförbättring, utan att utifrån forskning och utvärderade insatser lyfta fram några distinkta modeller för utveckling som svarar mot frågeställningarna. Rekommendationerna begränsas till ett fåtal tydliga förslag om vad Stockholms stad skulle kunna göra för att vända den negativa utvecklingstrenden i frågan om likvärdighet, kvalitet och prestationer. Jag kommer inte att gå in på frågan om lärarnas didaktiska praktiker, det vill säga hur undervisningen skall/bör bedrivas, hur betyg skall sättas eller om det överhuvudtaget skall sättas, omfattningen av och innehållet i läxorna eller vilket ämnesinnehåll och på vilket sätt som skall förmedlas i klassrumsundervisningen. Avslutningsvis, även om det är svårt, är

min ambition att komma med något nytt, eller åtminstone att sätta tidigare insikter i ett nytt ljus.

Angående dispositionen, i kapitel 2 tar jag upp forskningen om skolförbättring och gör nedslag i några systematiska sätt att genomföra stora skolreformer på lokal nivå. Kapitel 3 diskuterar skolkultur som är ett av de mest återkommande teman i forskningen om vilka faktorer inom skolan påverkar relationer och prestationer. Kapitel 4 behandlar skollärdarskap och skolor som lärande organisationer som två viktiga faktorer för hållbar skolutveckling. Kapitel 5 riktar blickarna mot skolans inre arbete gällande stödbaserad inkludering, med särskilt fokus på nyanlända elever. Det avslutande kapitlet är en summering av det som har framkommit i rapporten. Kapitlet innehåller också några rekommendationer om vad Stockholms stad bör göra för att utvecklingen i stadens skolor skall vara hållbar.

2. Skolförbättring

Litteraturen om så kallad school improvement och school reforms är omfattande med en mängd angreppssätt, från forskningen om hur ett lands utbildningssystem skulle kunna förändras, hur olika delstater och storstäder i framförallt USA och Kanada har arbetat med att höja prestationer och öka tryggheten i skolorna till distrikt (kommuner), enskilda skolor och enskilda lärares undervisningspraktiker. Det har också gjorts många försök att systematisera forskningen och destillera fram några distinkta utgångspunkter som framtida reformer måste ta hänsyn till. I detta kapitel skall några sådana systematiseringar presenteras. Vidare identifierar jag i forskningen en rad begrepp och angreppssätt som kan användas som en *heuristic device*, det vill säga sammanfattande begrepp som åskådliggör relationer mellan effektivitet, förändring och förbättring (Hargreaves 1995). En naturlig början i försöken att skapa en hållbar skolutveckling är att titta närmare på vad som utmärker skolförbättring.

2.1. Skolförbättring i forskningen

To summarise, the main elements identified in the literature on school improvement were: (a) school stability, (b) school culture, (c) staff engagement, and (d) ability of organisations to learn. (Ewans & Cowell 2013, s.221)

Hallinger och Heck (2011) erbjuder i sin artikel *Exploring the journey of school improvement* en tydlig kategorisering av forskningen om skolförbättring. Med hänvisning till en mängd annan forskning beskriver de hur olika teoretiska skolor har utgjort utgångspunkten för förståelsen av vilka praktiker och organisatoriska lösningar som kan leda till skolornas ”förbättringsresa”. Några av dessa som Hallinger och Heck (s.3) sammanfattar är: effektiv undervisning och lärande (Creemers 1994, Creemers & Kyriakides 2008, Hattie 2009), lärarnas utveckling (Fullan & Hargreaves 1992, Joyce & Showers 2002), effektiva skolor (Edmonds 1979, Hallinger & Murphy 1986), skolledarskap (Leithwood, Louis & Wahlstrom 2004, Robinson m.fl. 2008), organisatoriska, kulturella och utbildningsmässiga förändringar (Kotter 1996, Firestone & Corbett 1988, Fullan 2007, Hall & Hord 2002, Slegers, Geijsel & Van den Berg 2002), fokus på implementering av läroplaner (Crandall, Eiseman & Louis 1986, Hall & Hord 2002), skolor som lärande organisationer (Leithwood & Louis 2000, Mulford & Silins 2003). Kontextens betydelse nämns också som en viktig variabel.

Hallinger och Heck riktar i sin artikel kritik mot forskningen utifrån två perspektiv. För det första att den lider av bristande konsistens, i meningen att olika metodologiska lösningar har tillämpats på ett brett spektrum av fallstudier, som i sig inte förmår säga mer om övergripande, systemstrukturella faktorer som påverkar skolornas förändringsprocesser. I det sammanhanget efterlyser de mer longitudinella studier som under en längre tid följer ett antal skolor och deras organisationer, förändringar och undervisningspraktiker. Den andra kritiken avser bristen på både metodologiska och analytiska angreppssätt som relaterar olika faktorer till varandra. Till exempel att skolledarskapsfaktorn måste relateras till både kontextuella och skolkulturella faktorer, vilka i sin tur skall relateras till implementeringen av läroplaner och lärarnas professionella utveckling och liknande. Svaret på frågan om vad som utgör de

viktigaste faktorerna för skolans förbättring måste, enligt Hallinger och Heck, sökas i utrymmet som uppstår mellan olika teoretiska och metodologiska angreppssätt. Och empiriskt skall de beläggas genom att under längre tid och på ett relativt stort antal skolor studera hur de olika faktorerna och villkoren samspelar med varandra och hur de utformas i mötet med varje skolans unika sociala, kulturella och organisatoriska miljö. I denna rapporters terminologi skulle det kunna uttryckas som att villkoren för hållbar skolutveckling inte exklusivt kan sökas i till exempel ett starkt skolledarskap, utan i hur den partikulära form av ledarskap som utövas i en skola uppfattas och fungerar i praktiken i mötet med de andra aktörerna (skolpersonal och elever), skolans utbildningsprocesser och den omgivande kontexten. Jag skall i kapitel 4 återkomma till frågan om ledarskap, något som Hallinger och Heck närmare har behandlat i den nämnda artikeln, för att dess utformning och utövande utgör ett av grundfundamenten i hållbar skolutveckling.

Van den Branden (2012, s. 287-288, se också Fullan 2011, Van den Branden, Van Avermaet, & Van Houtte 2011) har i en rad studier diskuterat och analyserat faktorer som har visat sig dominera forskningen om skolreformer tänkta att leda till högre prestationer och förbättring. Bland de viktigaste lyfter han fram barnens deltagande i förskolan (se Tallberg Broman m.fl. 2015), mer resurser till skolor som på grund av kontextuella faktorer möter svårare utmaningar (inklusive mindre klasser), noggranna program för elever i riskzonen att inte uppnå skolans mål (läs- och skrivutvecklingsprogram), samverkan med föräldrar och det lokala samhället och utvärderingar.

Tidskriften *School effectiveness and school improvement* erbjöd 2014 några ledande skolforskare att komma in med forskningsöversikter inom området. Två relevanta artiklar publicerades och nedan skall några av deras huvuddrag återges. Samtliga betecknas som *state of the art*, det vill säga, deras författare gör anspråk på att vara om inte uttömmande då åtminstone omfatta mittfåran i forskningen om skolförbättring.

Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll & Mackay (2014) har i sin artikel tagit sig an frågan om hur forskningen och en rad policytrender har hanterat frågan om skolans systematiska förbättring. Efter en historisk exposé identifierar de fem faser i utvecklingen. Den första fokuserade på hur organisationer kan förbättras och pekade på kulturens betydelse i alla processer. Insikter från organisationsförändringar inom företagsvärlden börjar även leta sig in i analyser om vad som utmärker högpresterande skolor. Den andra fasen fokuserar på skolor som starka och självmedvetna organisationer som kan förändras inifrån, på lärare som aktionsforskare och ökad uppmärksamhet för strukturellt missgynnade elever (*disadvantaged students*). Den tredje fasen bygger på ökade forsknings- och praktiska insikter om vad som utmärker framgångsrika skolor, samt hur dessa insikter skulle kunna spridas och implementeras i lågpresterande skolor. Den fjärde fasen sammanfattar försök att öka implementeringen av framgångsrika reformer, erkännande att skoldistrikt (huvudmän) har en viktig roll att spela i reformernas implementering. Skolledarskap och skolor som professionella lärande organisationer uppmärksammas också. Den femte fasen innebär fortsatt utveckling och spridning av reformernas huvuddrag, jakten på vad som fungerar i andra länder, inflytande på reformer från rapporter, goda praktikers sammanfattningar och rekommendationer från internationella organisationer och konsultföretag (OECD, McKinsley).

Enligt Hopkins m.fl. (2014) överlappar faserna varandra och samtliga är involverade i dynamisk strävan att uppnå en delikat balans mellan individuella initiativ och skolsystemiska förändringar, mellan interna och externa resurser och idéer, mellan trycket för att leverera resultat, mätningar och kontroller å ena sidan, och stöd till förändringar å andra sidan, mellan självständighet och samarbete (s.275). Vad är det för övergripande slutsatser om vilka faktorer som kan användas för att inleda varaktiga och reella förändringar i riktning mot ökat lärande och högre skolprestationer? Med andra ord, vad ser författarna, utifrån sin gedigna forsknings-sammanställning, som oundgängliga villkorande strukturer som befrämjar framväxten av hållbar skolutveckling? Följande tre lyfts fram (ibid. s.276):

- The first is about **strategy**. The key here is not simply to identify the factors that characterise high-performing educational systems but to understand how these factors combine in different ways – in different innovation clusters – to drive reform in systems that are at different stages of their progression along the performance cycle.
- The second is about **learning**. In the previously noted OECD report, Dumont et al. (2010) identified a set of principles that should be present in any learning environment for it to be judged truly effective. The OECD report on the nature of learning invites the transfer of power to the learner within learning environments that are structured and well designed, profoundly personalised, inclusive, and social. But it is more than either of these alone. It is the focus on higher order capabilities within the context of holistic system change and collaborative technologies that gives us the possibility of seriously and continuously improving large school systems contributing to building learning societies.
- The third is about intelligent **implementation**. Once one or more effective ways forward have been identified from the analysis above, we need to follow Matt Miles' (1967, 1975) edict, "Pick an innovation and go at it HARD". Implement with precision and energy, then study the effort, reflect on it, re-energise and refine.

Strategiskt tänkta och upplagda förändringsprocesser, inkluderande, individuellt och lärande av hög kvalitet samt noggrann implementering, och förstås att dessa faktorer förändras samtidigt (holistic approach), kan vi ta med oss från denna forsknings-sammanställning.

I en annan forsknings-sammanställning i samma temanummer utgår Reynolds m.fl. (2014), från två till synes enkla frågor som ligger till grund för merparten av forskning om skolförbättringar och skoleffektivitet: Vad utgör en "bra" skola? Hur kan vi göra fler skolor "bra"? En intressant observation som författarna gör är att beslutsfattarnas ängslighet med att förankra policyåtgärder i goda praktiker, evidens och det som fungerar har under det senaste decenniet initierat en rad metastudier (Hattie 2009, Scheerens 2012, Scheerens, Luyten & Van Ravens 2011) som har försökt leverera svaret på vad som fungerar. Hatties studie har haft en enorm påverkan och används ofta som handbok över vilka åtgärder som policyn skall fokusera på. En annan observation, i likhet med Hopkins m.fl. (2014) slutsatser, är att internationella kunskapsmätningar och deras nationella motsvarigheter på ett betydande sätt har informerat policybeslut. Både metastudier och kunskapsmätningar bygger dock på sofistikerade kvantitativa metoder och det är just denna kvantifieringsbesatthet som Reynolds m.fl. (2014) kritiserar och menar att de viktiga kvalitativa eller mix-metod studier, där

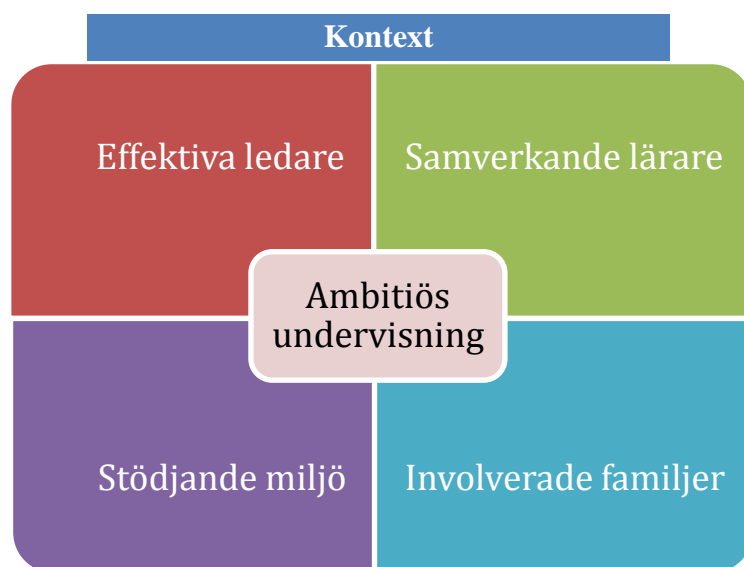
individernas röster och erfarenheter kommer fram, antingen är frånvarande eller har avfärdats som begränsade fallstudier som inte kan tillhandahålla ”robust evidens”. Ytterligare ett problem med studier om skolförbättring författarna pekar ut är att frågan om lärarnas effektivitet historiskt inte har rönt så mycket uppmärksamhet som frågan om skoleffektivitet. Intressant för denna rapports sammanhang som söker identifiera grundfundament i hållbar skolutveckling och deras villkorande strukturer, är en forskningsöversikt av Teddlie och Reynolds (2000), som Reynolds m.fl. (2014) hänvisar till som ”analysis of the accumulation of litterarly houndreds of processed-based studies” (s.210). Det som framkommer i studien är ett antal faktorer som påverkar skoleffektiviteten: ledarskap, positiv och utvecklande skolkultur inklusive höga förväntningar, relationer och maktdelning, fokus på lärande och uppföljning av dess progression, samverkan med föräldrar, skolpersonalens professionella utveckling, effektiv undervisning och elevinflytande utifrån både rättigheter och skyldigheter. Liknande slutsatser drar Boström (2015, s.203) som utifrån den svenska kontexten har definierat skolförbättring som systematiska, pågående och understödda ansträngningar som syftar till att göra rektorer och lärare i skolor mer kapabla att uppnå skolans lokalt och nationellt föreskrivna målsättningar. Boström lyfter fram ytterligare en viktig dimension och det är att förändringar som strävar efter att varaktigt förbättra en skola måste omfatta hela skolan, det vill säga både organisationen, kulturen, undervisningspraktiker, ledarskap och relationer. Van den Branden (2012) är inne på liknande spår när han med hänvisning till Fullan (2011) föreslår fyra ledande drivfaktorer för beslutsfattare att utgå från för att åstadkomma hållbar skolutveckling: motivation (fostra lärarnas och elevernas motivation); förbättring av undervisningens kvalitet (engagera lärare och elever i kontinuerliga kvalitetshöjningsprocesser av undervisning och lärande); inspirera och uppmuntra gemensamt arbete (team work); allomfattande (alla lärare och elever skall vara med).

OECD (2012) har i en sammanfattande studie om hur utveckling av lågpresterande och strukturellt missgynnade skolor (disadvantaged schools) där majoriteten av eleverna har låg socioekonomisk status och minoritetsbakgrund samt ligger i strukturellt missgynnade områden, skulle kunna vändas till det positiva, föreslagit fem strategiska utvecklingsområden (s.146-147): 1. Stärk och stödja skolledarskap; 2. Stimulera ett stödjande skolklimat och lärandemiljö; 3. Rekrytera, stödja och se till att behålla högkvalificerade lärare; 4. Se till att skapa effektiva klassrumsstrategier för lärande; 5. Prioritera nära kopplingar mellan skolor och föräldrar och det lokala samhället. Onekligen återkommer samma rekommendationer i OECDs rapport som vi har sett i de tidigare refererade forskningsstudierna. Punkterna 1, 2 och 3 kommer att mer ingående behandlas i de kommande kapitlen om skolkultur, skolledarskap och lärarnas professionella utveckling. Punkt 5 behandlade jag i min förra rapport. Gällande punkt 3 påpekar OECD betydelsen av höga förväntningar på alla elever, oavsett vilken bakgrund och förutsättningar de har samt en balansgång mellan individorienterat lärande, å ena sidan, och normativa och summativa bedömningstekniker, å den andra sidan (se också OECD 2011 som i sin helhet handlar om hur prestationer för missgynnade elever kan höjas).

2.2. Skolförbättring i praktiken

I litteraturen finns också en rad exempel på studier som empiriskt och teoretiskt har destillerat fram distinkta faktorer för skolförbättring, innehållande det jag i rapporten kallar grundfundament i hållbar skolutveckling och deras villkorande strukturer. En sådan är studier vid The University of Chicago Consortium on Chicago School Research. Forskningen har omfattat både metodutveckling, sammanställningar av tidigare kunskaper, utvärderingar av genomförda åtgärder, intervjuer och storskaliga enkätundersökningar med skolornas främsta aktörer, lärare, elever och rektorer. I rapporten *A first look at the 5Essentials in Illinois School* (CCSR 2015) undersöker forskarna hur fem stödformer eller strukturer absolut nödvändiga för att höja elevernas prestationer fungerar i delstatens skolor samt med vilka effekter. Stödformerna skulle schematiskt kunna presenteras genom följande modell:

Figur 1. Fem vitala stödformer (CCSR 2015, s.5)



Bakgrunden till stödformerna går att finna i en av de frågor som både skolpolitiker, lärare och forskare ställde sig: Hur kommer det sig att vissa skolor lyckas höja sina resultat, medan andra inte gör det? Med utgångspunkt i systematisk genomgång av tidigare forskning samt en rad empiriska studier kom Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu och Easton (2010) fram till att dessa fem former, om ordentligt implementerade och inbördes integrerade, kunde utgöra en stark förklaringsmodell. CCRS hänvisar vidare till andra studier som också har belagt stödformernas validitet (Goddard, Goddard & Tschannen-Moran 2007, Hoy m.fl. 2006, Leithwood & Louis 2012, Sheldon & Epstein 2005). Effektiva ledare handlar om rektorernas roll och sättet att styra verksamheten. En effektiv rektor kan i det närmaste innebära skillnaden mellan skolans nedgång och framgång (Jackson 2000, Hallinger & Heck 2011). Samverkande lärare (*collaborative teachers*) innebär ett gemensamt ansvar för hela skolans utveckling samt mer av det som Fullan (1995) kallar för gemensamt lärande (*collaborative learning*). Stödjande miljö (*supportive environment*) handlar om att de skolprofessionella skapar en lärandemiljö som präglas av höga förväntningar på alla elever. I annan forskning har detta fenomen kallats för skolkultur (Trondman m.fl. 2012) och jag skall återkomma till dess betydelse i nästa kapitel. Involverade familjer (*involved families*) handlar om nära

samarbete mellan hem och skola genom ömsesidig support och utbyte av information, något som jag också behandlade i min förra rapport, men mer som en aspekt av kontexten eller externa påverkansfaktorer. Avslutningsvis den femte stödformen, ambitiös undervisning (*ambitious instruction*), omfattar ett arbetssätt som präglas av hög grad av utmaningar som går ut på att ”teachers must move beyond the basic skills and ask students to do intellectually challenging work. Such learning tasks require students to organize and plan their work, monitor their progress, and oftentimes work in teams” (CCSR 2015, s.6).

Förutsättningen för att CCRS fem stödformer skall kunna ge önskade resultat är att de implementeras ordentligt, att de är integrerade och förutsätter varandra samt att de existerar i en bredare kontext av tillit. Tilliten är den främsta sociala resursen för skolförbättring (ibid., s.6). Kontext innebär också erkännande av skolans sociokulturella omgivning och dess påverkan på skolans inre arbete. Det är skillnad om skolan ligger i ett välbärgat medelklass eller i ett strukturellt missgynnat område. Det är skillnad om det finns ett starkt civilt samhälle som stöttar elevernas lärande och insocialisering i samhällets normer utanför skolan eller inte.

Det var alltså frågan om hur dessa stödformer fungerade i praktiken samt om det fanns empiriska bevis på att de verkligen leder till skolförbättring som CCRS forskare undersökte i den nämnda studien. Metodologiskt bygger studien på en självskattning av de olika faktorerna genom enkätundersökning med lärare i samtliga årskurser (K-12), och elever i årskurserna 6-12 (alltså svensk motsvarighet till högstadiet och gymnasiet) i merparten av Illinois skolor. 750 000 elever och ca 104 000 lärare besvarade enkäten. Ett rejält empiriskt underlag således. Några av de mest relevanta slutsatserna är:

- Mindre skolor lyckas uppnå mer styrka i de viktiga stödformerna än större skolor.
- Ju mer socioekonomiskt utsatt en skola är desto mindre är sannolikheten att den uppnår tre eller fler starka stödformer. Det är också mer sannolikt att de skolorna har tre eller fler svaga stödformer.
- Styrkan i de fem stödformerna på en och samma skola är sammanfattningsvis positivt korrelerad med färre avhopp, utvecklade kunskaper i matematik och läsning och högre genomsnittliga betyg.

Vid första påseende framstår inte de fem viktiga stödformerna som några revolutionerade förslag. Effektiva ledare, samverkande lärare, stödjande och utmanande miljö, involverade föräldrar och ambitiös undervisning har i olika sammanhang tagits upp som viktiga faktorer. Men CCRS studier bidrar med en stark empirisk evidens att de verkligen bär frukt om ordentligt implementerade samt den något mer bekymmersamma slutsatsen att skolor i områden med sämre socioekonomiska villkor har färre starka viktiga stödformer. Alltså precis de miljöer som måste förändras och ”lyftas” för att deras elever också skall få rättvis chans att klara skolan.

I boken *Education reform in New York City* beskriver och analyserar O’Day, Bitter & Gomez (2011) ambitiösa reformer som de styrande i staden genomfört för att få ordning på skolorna. Reformen gick under namnet Children First och pågick under hela 00-talet. Reformens omfattning och magnitud gör det svårt att i detalj sammanfatta och därför skall jag enbart

lyfta fram några av dess utmärkande drag. Även om Stockholm och Sverige skiljer sig på många punkter från New York och USA, anser jag ändå att det faktum att reformerna har omfattat ett stort urbant centrum, med faktiskt liknande beskrivning av utmaningar (ökat gap mellan stadsdelar, skolor och befolkningsgrupper, djupt rotad boendesegregation som påverkar skolornas elevsammansättning, rykte och prestationer, administrativ fragmentering, en historia av relativt sett misslyckade utbildningsreformer, dilemmat om underpresterande skolor skall stängas, valfrihetens roll etc.) gör att det finns viktiga lärdomar att hämta.

Reformen skulle kunna delas in i två faser. Den första fasen kallas för konsolidering och omfattar inledande strukturella förändringar i skolornas styrning. Gamla skolnämnder (*boards*) avskaffades och skolorna inordnades i ett mindre antal nya enheter. Stora gymnasieskolor (*high-schools*) som under många år plågats av hög avhoppfrekvens (*dropout factories*) avskaffades och mindre öppnades och eleverna fick välja mellan olika skolor. Lärarlönerna höjdes och ett eget fortbildningsprogram för rektorer inrättades mm. Efter denna fas av kapacitetsbyggande kom en fas av stabilisering och förvaltning av reformprocesser genom utbyte mellan autonomi (som gick från staden till skolorna) och ansvar att leverera resultat (*accountability*), som gick från skolorna till staden. Även en, vad vi skulle kunna kalla det för, lokal skolinspektion, inrättades. Vidare gjordes en rad insatser att förbättra lärande i skolan, som skulle utgå från en gemensam läroplan och lärandets uppföljningar och mätningar. Föräldrar inviterades att ta aktiv del i skolornas dagliga arbete, bland annat genom representation i de nya skolnämnderna. En viktig pusselbit var kollektivt lärande, då skolorna organiserades i nätverk och skulle lära av varandra. Samtidigt fick rektorerna ökad makt i att välja lärare som bäst ansågs passa skolans agenda, fokus och praktiker, allt för att höja resultaten. ”Leadership, empowerment and accountability have been the stated pillars” (O’Day m.fl. 2011, s.9).

I bokens tio kapitel undersöks reformen på tvären och längden, från relationer mellan ledarskap och styrning, relationer med föräldrar och det omgivande samhället, reformens ekonomiska förutsättningar (där en del medel kom från privata donationer, vilket förstås kan väcka frågan om hållbarhet), via betydelsen av kontroller och inspektioner, evidensbaserat lärande, lärarnas och elevernas uppfattningar till utfall i form av elevernas prestationer. Det bör noteras att boken bygger på både tidigare forskning, kvantitativa och kvalitativa metoder och erbjuder en solid grund för förståelsen av reformens drivkrafter, inneboende konflikter och effekter. Angående effekterna visas det i ett av bokens kapitel att elevernas prestationer har ökat och att det finns starka bevis på att reformen i sig har ett kausalt samband med förbättringarna. Men också att hänsyn måste tas till andra lokala och nationella reformer som har pågått under tiden och nya resurser som har tillförts skolorna. Enligt Kemple (2011) går det inte att urskilja en eller ett par viktigaste faktorer. Han menar att det var just det omfattande reformpaketet i sig som har lett till förbättringarna. Reformen har också positivt påverkat elever med funktionsnedsättningar och i de strukturellt mest missgynnade skolorna. Hur det har gått för nyanlända elever som lär sig engelska går enligt författaren inte att uttala sig om på grund av avsaknad av statistiska mätningar avseende dessa elevgrupper före reformen.

Hess (2005) och hans kollegor använder sig av liknande metodologiska angreppssätt i boken *Urban school reforms* där de studerar nästan tio år av reformer i San Diego. Liksom i fallet med New York börjar de genomgripande reformerna med att rekrytera en skolchef från företagsvärlden. San Diegos reformpaket byggde på tre principer: förebygga (att hitta sätt att höja resultaten i skolan och förebygga misslyckanden), intervensera (att stötta elever som riskerar att inte leva upp till skolans mål) och behålla (genom riktade insatser elever som trots tidigare insatser riskerar att inte leva upp till skolans mål eller riskerar att hoppa av skolan). För att uppnå de ambitiösa målen omstrukturerades skolorna och det satsades på rektorernas och lärarnas ledarskap, intensiv kompetensutveckling av skolpersonal, mer tid för lågpresterande elever, mer resurser till lågpresterande skolor och användningen av läromaterial och läroplaner av hög kvalitet. Reformernas omfattning och innehåll påminner i stora delar om de ovan beskrivna i New York, med en viktig skillnad. Reformerna i San Diego har präglats av enorma konflikter i många av systemets delar, från skolnämnden och hela vägen ned till skolor och med lärarfacken. Resultaten är något blandade och som det framgår mindre framträdande i relation till reformen än i fallet med New York. Störst påverkan verkar reformen ha haft på läsning och skrivande (literacy) för de yngre barnen (upp till årskurs två) och gapet mellan de lägst presterande grupperna (minoriteter, låg socioekonomisk status, nyanlända) visar positiva trender, även om det alltså är betydande. Eventuellt positiva utfall gällande de högre årskurserna i literacitet, matematik och övergripande prestationer visade sig vara svåra att belägga.

Det finns anledning att i de kommande kapitlen, främst i det om skolledarskap och kompetensutveckling, återkomma till New York och San Diegos reformer då de i mångt och mycket har arbetat med just dessa två grundfundament i hållbar skolutveckling.

Ett skolutvecklingsprojekt som har rönt stor uppmärksamhet och som har grundligt utvärderats (Hargreaves & Braun 2012) är den som har pågått i Ontario i Kanada i slutet av förra decenniet (se också Levin, Glaze & Fullan 2008). Hultman (2015, s.18-19) har i en forskningsrapport sammanfattat dess utmärkande resultat som följande:

- ”Lokalt” ledarskap, från mellannivå (nämnd, skoldirektör)
- Uppfattningar inspirerar och driver praktiken (data, argument, diskussion), insikt viktigt
- Öppenhet för olikheter och olika kulturer
- Kollektivt ansvar, ett gemensamt ansvar för alla elever och mer tillsammans i jobbet
- Evidens-upplyst, en vid flora av data och professionell bedömning, (professional learning communities)
- Framgång mätt i termer av utveckling, diagnosdata och enskilda elevers nivå
- Teknologi integrerad i praktiken och fungerande
- Flexibelt skräddarsydd: diagnos, ”just-in-time”- åtgärd och anpassad undervisning, för alla
- Långsiktighet, kortsiktiga åtgärder.

Utvecklingen började med att sätta elever i behov av särskilt stöd i centrum, men utvecklades snabbt till att omfatta alla elever, för det visade sig som Hultman uttrycker det, att det som är

bra för dessa elever är bra för alla elever. Utvärderingen visade på generellt sett ökade prestationer i läsning och ökad andel elever behöriga till nästa steg i utbildningssystemet, men som forskarna understryker, något som vi känner igen från några av de tidigare refererade studierna, har det samtidigt pågått många olika initiativ, reformer och stödformer har satts in, vilket gör det metodologiskt svårt att frilägga att det var just dessa och bara dessa faktorer som har lett till förbättringen. Förmodligen är det så att det omfattande reformpaketet, uppmärksamheten för de mest utsatta elevernas behov och helhetsgreppet tillsammans har lett till de positiva utfallen.

Efter denna genomgång av internationella perspektiv på skolförbättring vänder jag nu blickarna mot några svenska studier.

2.3. Nedslag i svensk forskning om skolförbättring

Det finns en rik flora av svenska studier, avhandlingar, artiklar, forskningssammanställningar och myndighetsrapporter från Utbildningsdepartementet, Skolverket, Skolinspektionen, IFAU mm. om skolförbättring och skolkvalitet. I en översiktsrapport (Rönnerman & Langelotz 2014) framgick att det bara inom ramen för tre av de så kallade forskarskolorna, där lärare skulle kombinera sitt arbete med forskarutbildning, publicerades 101 doktorsavhandlingar mellan 2006 och 2014. I detta avsnitt kommer jag att endast kortfattat göra nedslag i några av dessa studier, framförallt forskningssammanställningar, då jag därmed också kan komma åt ett mycket större empiriskt underlag. Därmed blir också min genomgång mer tillförlitlig.

Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK) fick 2014 i uppdrag av regeringen att göra en systematisk forskningsgenomgång av ett antal utbildningsrelevanta områden, bland annat som förberedelse för inrättande av det nya Skolforskningsinstitutet. Uppdraget resulterade i 14 originella rapporter om allt från vetenskapsteoretiska angreppssätt på metaanalyser och specialpedagogiska frågeställningar till metoder för matematikundervisning. UVK har därtill under många år särskilt initierat och finansierat forskningssammanställningar om utbildningens olika aspekter.

Många av SKOLFORSK rapporterna har behandlat frågan om forskningens betydelse för skolutveckling (Rönnerman & Langelotz 2015, Hultman 2015) och de så kallade intermediära instansernas roll som RUC, IFAU, IFOUS etc. (Sundberg & Adolfsson 2015). Det påpekas att forskningen är viktig för skolutvecklingen, men att det finns en rad hinder som försvårar att forskningens resultat verkligen kan tillhandahålla underlaget för skolutveckling. Hindren finns både från forskarnas sida (vad och hur man skriver) och lärarnas sida (uppfattas resultaten som utmanande eller bekräftande, uppfattas de som genomförbara och konkreta eller övergripande och ”vackra ord”). Det här är intressant dimension som någorlunda tenderar att hamna i skymundan då det offentliga utrymmet fullständigt har intagits av diskurser om mätningar, rätten att välja, prestationer och liknande. Frågan är förstås hur mer produktiva möten mellan forskning kan skapas?

De nämnda rapporterna innehåller också en rad rekommendationer till beslutsfattare om vilka åtgärder som krävs för att utvecklingen i den svenska skolan skall vändas till det positiva (om

vi nu är överens om att den kan betecknas som negativ med försämrade resultat på internationella kunskapsmätningar och ökade klyftor som de främsta markörerna). Hultman (2015, s.34-35) lyfter till exempel fram följande rekommendationer utifrån sin sammanställning om forskningsanvändning i praktiken:

- Anlägg en systemsyn på skolutveckling i termer av ”ett styrt system med lokalt fokus” och undvik isolerade satsningar. Enskilda satsningar bör idealt sett länkas till tidigare satsningar så att man erhåller en kontinuitet. Man ska se det så att det är systemet och inte enskilda aktörer eller enheter som engageras. Ett styrt system med lokalt fokus kan innebära att kommunens skolledning undviker att utsätta sina skolor för en kaskad av reformer och utbildningar och i stället ger ett stöd till det som pågår. Önskvärda reformer länkas till vardagsarbetet (jämför framgångsrika system). På liknande sätt bör rektorer arbeta. I ett systemperspektiv kan detta underlätta rektorers utvecklingsinriktade ledarskap.
- En spridningskanal för forskning är angelägen av olika skäl men själva transformations och spridningstänkandet bör modifieras. Angeläget är att utveckla andra begrepp som illustrerar processer som gynnar utveckling och lärande.
- Tänk på innovationsforskningens slutsatser om att förändring alltid är ”den lilla enhetens problem”, nämligen att utveckling står och faller med det som händer eller inte händer lokalt dvs i lärarens klassrum. Det är där sanningens ögonblick manifesteras.
- För att forskningens karaktär skall kunna bidra till lokal utveckling och dialog behövs någon form av tolkningsstöd. Jag diskuterar hypotesen ”lost-in-transformation” där tanken är att något går förlorat vid överföring och översättning. För att undvika detta och undvika att forskningen i sin tillämpning blir delvis felaktigt presenterad bör ”tolkar” etableras.
- Praxisforskningen (lärares forskning) bör uppmärksammas i sig själv men också för att den kan hamna i ett spridningsdilemma. Dessutom behövs en genomgripande diskussion om praxisforskningens karaktär – blir det forskning eller utvecklingsarbete?
- Använd den skolutveckling som redan pågår och förstärk den. Koordinera olika aktiviteter. Beakta inte enbart interventioner utan även den lokala situationen – finns det förutsättningar för utveckling? I varje kommun finns redan ett antal goda exempel men det är inte säkert att deras arbete är synligt för alla, ”den osynliga utvecklingen”.
- Genomför analyser av pågående satsningar över tid för att se vad som händer och för att skapa en förståelse för på vilken nivå förändringar inträffar, den språkliga eller i klassrummet och hos eleverna. Idag har vi utvärderingar av genomförda satsningar men vi behöver genomgripande analyser av vad som faktiskt händer.
- Utnyttja det vi idag vet om skolutveckling, både i landet och internationellt, och sök inspiration från dessa när det gäller design, långsiktighet, konkreta exempel och arbetsprocesser, samtidigt som man beaktar kulturskillnader. Inte överföring rakt av eller 1 till 1 utan genom anpassning till olika lärares och skolors arbetssituation.
- Angeläget att hitta andra sätt att förstå överföringsprocessen så att vi inte enbart blir hänvisade till den instrumentella strategin och tänkandet. Min granskning av forskning

och praktiken i skolor visar att det som dominerar fortfarande är varianter av den rationella synen. Men det finns även en insikt bland forskarna om andra sätt att uppfatta överföringen och den insikten får jag också då jag lyssnar till lärarna. Forskning överförs inte, den samspelar med praktiken på olika sätt och praktiken kan ha ett tolkningsföreträde när det gäller vilken typ av kunskap som är användbar. I det senare fallet är det viktigt att tänka på olika former av kunskapsbildning, där en form är forskning och en annan är lärarens meningsskapande genom erfarenheter och personliga teorier i vardagen (jämför punkt 5 ovan).

Analys av lokala förutsättningar, kartläggning av vilka framgångsrika arbetsätt som finns i kommunens skolor, insikter från forskningen och utvärderingar, systemiska förändringar länkade till tidigare eller pågående reformer, spridning och implementering är några av de viktigaste faktorerna som framhålls i denna forskningssammanställning.

I rapporten *International comparisons of school results – a systematic review of research on large scale assesment in education* går Lindblad, Pettersson och Popkewitz (2015) igenom ett stort antal jämförande studier av skolresultat inom OECDs forskningsprogram PISA samt IEAs (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) två program: TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) och CIVED/ICCS (International Civic and Citizenship Education Study). Den första kartläggningen identifierade, enligt forskarna, ca 9000 studier. Genom diverse filtreringar och avgränsningar till internationella jämförande och empiriska studier publicerade i vetenskapliga refereergranskade tidskrifter snävades analysen in mot 154 studier. Vad identifierades i dessa studier som kan anses vara relevant för denna rapports sammanhang? I sammanfattningen framförs tre övergripande slutsatser (s.14):

- I stort finns en samsyn inom forskningen att sen differentiering i olika skolformer eller program minskar riskerna för social segregering och socialt och kulturellt bestämda prestationsklyftor.
- Några väl utvecklade analyser kunde visa på komplexiteten hos utbildningssystem relativt prestationsklyftor. Andra studier visade hur valfrihet i olika länder kunde knytas till segregering i utbildning och samhälle.
- Insatser på sekundärskolenivå (högstadiet eller gymnasiet) har mindre betydelse för att förbättra positioner relativt andra länder. Insatserna bör istället göras så tidigt som möjligt i skolsystemet.

Det här är viktiga insikter även för det svenska skolsystemet, inte minst gällande den sista punkten om betydelsen av tidiga insatser, främst för elever från socioekonomiskt svagare hem och med minoritetsbakgrund eller elever som tidigt uppvisar någon form av inlärningssvårigheter.

OECD (2015) har i en studie om tillståndet i den svenska skolan, skriven på uppdrag av den svenska regeringen, fört fram några rekommendationer om vilka organisatoriska styrmekanismer behöver förändras samt vilka reformer gällande skolans interna arbete behöver genomföras för att öka prestationer, effektiviteten och höja resultaten. Några av de

viktigaste faktorerna berör lärarnas rekrytering och professionella utveckling, stöd till strukturellt missgynnade elever och sättet på vilket inspektioner och utvärdering av verksamheten görs. OECD anmärker vidare att de ambitiösa svenska utbildningsreformerna har präglats av en relativt låg grad av intern koherens och strategiskt tänkande. Med andra ord även om de ingående delarna kan anses vara välmenande och genomtänkta, tenderar de att i vissa fall och satta i ny kontext med de andra reformaspekterna inte får ut sin önskade effekt. Och ibland kan de faktiskt få motsatt effekt.

2.4. Slutsatser

School improvement is arduous, different, controversial, and sometimes frustrating work. Change takes time, commitment, and seriousness. Producing sustainable changing in attitudes, behavior, and expectations is not the work of a season or of a year – it is a process. Improving instruction, strengthening content, and building dynamic management and support system is arduous work because of the challenges faced by urban youth and because urban system have too long languished amid instability and incoherence. Urban reform efforts are unlikely to succeed amid the kind of unstable leadership, inchoate governance and desire for "silver bullet" reforms that has characterized urban public education system for the past generation. (Hess 2005, s.340)

Forskningen om skolförbättring (*school improvement*) och de närliggande begreppen skoleffektivitet, skolutveckling och skolreformer är omfattande och väldigt diversifierad. Jag har ovan erbjudit enbart en begränsad inblick i detta forskningsfält och dess temaområden, teoretiska ingångar, metodologiska operationaliseringar, diskurser och diskussioner, slutsatser, en och annan praktik och inte minst rekommendationer. Jag hävdar att sammanställningen här vilar på en stabil grund då jag har tagit hänsyn till några omfattande forskningsgenomgångar och metaanalyser av tusentals studier. Det som merparten av studierna sammanstrålar kring är för det första, att varje skolreform och givetvis sådana som syftar till att höja elevernas prestationer och minska utbildningsgapet mellan olika elevgrupper måste föregås av en kartläggning och analys av de lokala förutsättningarna. Det finns inte en modell som passar alla. Denna medvetenhet om de lokala styrkorna och utmaningarna skall vara en stark styrfaktor vid besluten om vad, när och hur som skall göras och mätas. För det andra måste skolutvecklingsreformer präglas av en strategisk helhet, uthållighet, men också av beredskap att ompröva vissa av dess grundläggande principer om de inte visar sig fungera. Strategisk helhet och uthållighet innebär att det krävs ett omfattande reformpaket (som man till exempel gjorde i New York, San Diego och Ontario) som inbegriper både organisatoriska, strukturella, kulturella, relationella och pedagogisk-didaktiska områden samt att det kan ta tid innan reformerna börjar bära frukt. Hur länge man skall vänta innan det visar sig om något fungerar eller inte är svårt att precisera, men i forskningen har en tidsram på ca fyra-fem år angetts (Lindblad, Pettersson & Popkewitz 2015). För det tredje, har det visat sig i forskningen att många väl designade reformer inte har gett önskade effekter på grund av bristfällig implementering eller att implementeringen har varit fragmentarisk. Paketet har öppnats och kommuner och skolor har fritt valt ut vad som "verkar rimligt" eller relativt smärtfritt att implementera. Därmed har det införts störningar i helheten, de olika elementen är lierade med varandra, och effekterna har påverkats. Men från svenska erfarenheter (se till exempel

Fredriksson & Vlachos 2011, SOU 2013:30) vet vi också att implementeringsproblematiken också helt och hållet kan ligga på huvudmannanivå med otillräckliga resurser, byråkratisk styrning och tröga strukturer. För det fjärde, om forskningen skall kunna användas som underlag till skolreformer måste slutsatserna, som Hultman (2015) uttrycker det "översättas" till nivån av lokala behov och förutsättningar, det måste skapas fler kontaktytor mellan forskning och praktik, vid sidan om en seminariedag då och då och forskningsfinansiärerna (staten och kommunerna) måste investera mer i så kallad praxisnära forskning. Alltså i den forskningen som inte nödvändigtvis drivs av önskan att publicera sig i prestigefyllda internationella tidskrifter, utan att med hjälp av metoder och teorier faktiskt bidra till att lösa vissa konkreta samhälleliga problem. För det femte, skolförbättring förutsätter att reformens "ägarskap" sprids till alla berörda aktörer, inklusive elever, föräldrar och det omgivande samhällets institutioner. Att bara lokala politiker, rektorer och lärare känner sig inblandade och ansvariga kommer inte att kunna ge maximal utdelning. För det sjätte, forskningsgenomgången i detta kapitel har visat att samtliga reformer som det har bevisats har lett till positiva utfall har fokuserat på några enskilda faktorer: betydelsen av en positiv och utvecklingsorienterad skolkultur; utveckling av rektorernas och lärarnas ledarskap; skolpersonalens professionella utveckling och; tidigt stöd till de mest missgynnade eleverna. Resten av denna rapport kommer att avhandla just de faktorerna.

3. Skolkulturer

I stort sett alla forsknings-sammanfattningar om skolförbättring jag har refererat ovan nämns skolkulturen som en av de viktigaste faktorerna att utgå från och arbeta med. I detta kapitel riktar jag blickarna mot detta viktiga, men något svårfångade begrepp och fenomen.

3.1. Vad är skolkultur?

School culture may be a cause, an object or an effect of school improvement: indeed, all three are possible. It is said that school culture should be a target for change, on the grounds that in due course it will exercise an improving causal influence on other variables, and eventually on student outcomes, which in turn reinforce the culture. (Hargreaves 1995, s.41)

Skolkultur är ett begrepp som utbildningsvetenskaplig forskning har haft något ambivalent förhållande till. Å ena sidan anses det vara ett lämpligt analytiskt instrument som pregnant sammanfattar något som det kan vara svårt att sätta fingret på, men som ändå har stor inverkan på skolans dagliga arbete. Det kan handla om alltifrån det sociala och pedagogiska klimat (trygghet, disciplin och inställning till lärande) och atmosfär som präglar skolan till grundläggande värderingar och relationer. Som Ewans & Cowell (2013, s.220) uttrycker det: "Existing literature identifies school culture as a vital component in bringing about positive school outcomes." Inte sällan kopplas skolkulturen till både den fysiska (slitna/fräscha byggnader, rent/smutsigt) och den sociala miljön som speglar vilken typ av relationer som präglar just den skolan (ordning och reda eller skrik, bråk och tjafs). Men än mer kopplas skolkulturen till ett starkt och tydligt ledarskap som odlar fram och noggrant bevakar att skolkulturen utmärks av tolerans, lärande och ömsesidig respekt. Skolkulturen, eller föreställningar om den, uppfattas också vara viktigt för en skolas position på skolmarknaden. I en studie om lokala skolmarknader i två mellanstora svenska kommuner noterade jag (Bunar 2012) hur framförallt fristående skolors representanter gav uttryck för en hög grad av medvetenhet om behovet av en stark och tydlig skolkultur, för den tilltalade föräldrar. Vissa skolor byggde hela sin image på att disciplin och studiero var minst lika viktiga som den särskilda pedagogiska profilen de erbjöd. Och kön ringlade lång till de skolorna.

Å andra sidan, finns en skeptisk position i forskningen som gör gällande att begreppet skolkulturen är alltför outvecklat, diffust och labilt (Reynolds & Packer 1992, Lieberman & Miller 1984) för att användas som ett kraftfullt analytiskt instrument (Finlayson 1989, Kent 2006). De kritiska frågorna som reses är: Vems kultur? Vem har makten att identifiera vad som är utmärkande drag för en organisation och en verksamhet? Känner alla igen sig i beskrivningen? Vilka är maktpolitiska konsekvenser av diskurser om en eller annan typ av skolkultur? Det som ifrågasätts är således inte att en organisation präglas av olika attityder, inställning till sitt arbete, relationer, uppfattningar och värderingar, utan att det som begreppet skolkultur sammanfattar som en monolitisk enhet i själva verket är dynamiskt, föränderligt, notoriskt svårt att empiriskt belägga samt att varje kategorisering bär spår av maktpolitiska strider om definitionsföreträde, prestige eller som Bourdieu (1994) benämnde det symboliskt kapital.

Vad är då skolkultur? Begreppet i sig härstammar från forskningen om vad som utmärker starka, framgångsrika och förändringsbenägna organisationer. I den bemärkelsen talas det om organisationskulturer, som poliskultur (Granér 2004), företagskultur (Anderson 1994) etc. Kultur i denna bemärkelse har en antropologisk betydelse och betecknar "a way of life" eller det sätt på vilket vi är vana vid att göra saker och ting. Scheerens och Bosker (1997, s.17) definierar organisationskultur som: "... the set of shared meanings, collective norms and views on interaction and collaboration. As such, culture is considered of great importance in providing the normative glue that holds the organisation together" (citerat efter Ewans & Cowell 2013, s.220). Lange, Range och Welsh (2012, s.4-5) skriver med hänvisning till Marzano m.fl. (2005) och Owens och Valesky (2011) att: "Organizational culture describes what members of an organization believe and deem significant, as well as how groups process situations."

Organisationskulturen är således att betrakta som en uppsättning normer, värderingar och synsätt på vad som är viktiga värden för att målen skall uppnås och att organisationen skall kunna fungera, som håller den ihop. Skola är en organisation som existerar inom en noga föreskriven och inom lagstiftningen förankrad institutionell ram. Det som utmärker skola i relation till andra organisationer är att den utgör en daglig mötesplats för olika demografiska grupper (vuxna och barn) med noga beskrivna roller och ansvar som skall sträva efter gemensamma mål. Lärande, utveckling, socialisering och prestationer är några av de viktigaste eller som det står i skollagen är målet tvåfaldigt: lärande och demokrati. I litteraturen finns en rad definitioner av skolkultur som alla mer eller mindre kommer tillbaka till frågan om normer och värderingar. Till exempel för Lange, Range och Welsh (2012) inkluderar skolkulturen rektorernas och skolpersonalens föreställningar, normer och beteende med avseende på elevernas lärande och professionell inställning till sitt arbete (Murphy & Lick 2005, Zepeda 2004). Med hänvisning till annan forskning (DiPaola & Hoy 2008, Marzano m.fl. 2005, Owens & Valesky 2011, Sutherland 2004, Wayman 2009) skriver Lange, Range och Welsh (2012) att en positiv skolkultur måste fokusera på samverkan mellan skolpersonalen i syfte att höja elevernas prestationer. Att skapa tillit med och mellan personalen och tillhandahålla tydliga strukturer, till exempel i form av tid, är ytterligare två element i den positiva skolkulturen. För Berg (1999, s.117, citerat efter Sundberg 2005, s.100) "Skolkultur är således en väsentlig... 'styrkälla' för den verksamhet som den enskilda skolan bedriver, och därmed utgör den en nyckelfaktor för att förstå förekommande aktörsberedskaper, d.v.s. förmågan och viljan att genomföra en förändring (reformerings)."

3.2. Vision och tillit eller ordning och reda?

För Kohler-Evans, Webster-Smith och Albritton (2013, s.22): "School culture can be described as the modus operandi that determines the school's effectiveness and productivity. It is the manifestation of the written and unwritten rules, behaviors, traditions, beliefs, and expectations that undergird everything that happens in the life of the school. This includes the totality of the academic and social environment of the school." Vidare uppmärksammar författarna betydelsen av skolklimatet, som de menar är inbäddat i skolkulturen där ord som

öppet och inviterande eller otillgängligt, lugnt eller turbulent, organiserat eller kaotiskt, dyker upp. När det positivt laddade klimatet upprätthålls har det grundlig effekt på hur människor tänker och beter sig, vad de gör och inte gör, något som skapar ett mönster, det vill säga skapar en determinerande kultur. Skolkulturen är således något som visserligen påverkas av de externa faktorerna, som skolans uppdrag, roller, de normer som barnen och de vuxna tar med sig in i skolan, men det är något som i den nya gemensamma institutionella kontexten är formbar och vars struktur beror på de som finns i verksamheten. Poängen är att skolkulturen som ett relativt stabilt mönster av beteendenormer, det förekommande, det vanliga, det accepterade, det "normala", har kapaciteten att i sig påverka hur människor beter sig, samtidigt som det skapas av desamma individerna. Skolkulturen är möjlig att påverka och går inte att bortse från och därför måste dess byggstenar vara föremål för ständiga diskussioner i skolans värld. Vilken vision har vi för denna skola? Hur vill vi att vår gemensamma sociala miljö skall se ut? Är vi nöjda med hur det ser ut i nuläget? Tjänar den nuvarande skolkulturen alla aktörers syfte? Vad kan förändras? Vem skall göra det? Vilka resurser krävs för att förändra den?

Hargreaves (1995) utgår i sin inflytelserika artikel *School culture, school effectiveness and school improvement* från tidigare, något splittrade och icke-konsistenta, forskning som gjorde distinktioner i sina empiriska exemplifieringar mellan organisationskultur, lärarnas kultur och elevernas kultur. Hargreaves erbjuder en, visserligen renodlad men tydlig, typologi av skolkultur bestående av fyra delar.

Den första utgörs av det han kallar för en *formell skolkultur* och denna präglas av det som i Sverige har gått under beteckningen (och för många förhoppningen om att den skall vara rådande) ordning och reda. Fokuset är helt och hållet på lärande, betygsprestationer och fostran till vad som uppfattas vara traditionella värderingar. Elevernas progression mäts frekvent och de och deras föräldrar hålls som ensamt ansvariga (*accountable*) om eleven inte lever upp till den höga standarden. Det finns ett avgrundsdykt gap mellan lärare och elever och relationerna präglas av hög grad av formalitet. Atmosfären eller klimatet är "kallt" och lärarna uppfattas som auktoriteter svåra att nå eller är otillgängliga. Den andra typen av skolkultur kallar han för *välståndsskolkulturen (welfare school culture)*. Den präglas av avslappnad, bekymmersfri och mysig atmosfär. Relationer mellan lärare och elever är vänskapliga och informella och mellan rektor och lärarna demokratiska, med hög grad av inflytande. Fokuset i skolans utbildningsfilosofi ligger på den enskilda elevens utveckling inom ramen för en skyddande miljö. Pressen på elevernas skolarbete är låg och betoningen ligger snarare på ett slags allmän utveckling av barnet och social anpassning. Hargreaves menar att denna skolkultur tenderar att dominera i skolor i strukturellt missgynnade områden, där majoriteten av eleverna har minoritetsbakgrund och där lärarna undrar om de är lärare eller socialarbetare. Enligt honom är eleverna lyckliga under tiden de går i skolan och trivs bra, men tenderar att senare i livet vara kritiska mot lärarna som inte pushade dem hårdare. Den tredje typen utgörs av *total skolkultur (hothouse school culture)*. Det utmärkande här är att skolan präglas av mycket entusiasm och pedagogiska innovationer, att lärarna och eleverna är målmedvetna, att kraven är väldigt höga liksom nivån på den sociala kontrollen. I dessa skolor är tävlingslust (*competitiveness*) upphöjd till dygd och de som inte hänger med hamnar utanför. Och alla skall vara med på allt. Hargreaves liknar denna skolkultur med Goffmans

(1961) beskrivning av totala institutioner där elever känner sig som intagna i fängelser. Poängen är att det inte handlar om några policyformulerade disciplinära åtgärder och påföljder som reglerar denna skolkultur, utan om ett slags påtvingad frivillighet, svår att motstå, kritisera eller ställa sig utanför. Den fjärde typen av skolkultur utmärks av att både den sociala sammanhållningen och den sociala kontrollen är väldigt svaga och skolan är nära att kantra helt och hållet. Hargreaves kallar den för *överlevande skolkulturen* (*survivalist school culture*). Sociala relationer är svaga, lärarna arbetar främst med att upprätthålla ett minimum av kontroll och ingår i förhandlingar med eleverna om att skippa skolarbete mot att de inte stör. Lärarna finner lite tillfredsställelse i sitt arbete och får lite support från rektorer. Undervisningen går ut på att överleva dagen, något som också leder till en hög omsättning bland lärarna. Eleverna är uttråkade, alienerade från och ser lite mening med skolarbete och får inte heller kompensation i varma sociala relationer, som i välfärds-skolkulturen, från sina lärare. Hopplöshet, osäkerhet och låg arbetsmoral utmärker skolor där denna typ av kultur är förhärskande. Dessa skolor befinner sig också i en riskzon för nedläggning eller i utbildningssystem med valfriheten att de väljs bort av merparten av sina elever (Bunar 2009, 2010a).

Utifrån denna typologi föreslår Hargreaves en femte form av skolkultur, en idealtyp, som inkluderar de mest effektiva elementen från de andra formerna. Han sammanfattar det på följande vis:

In this model, the ideal school of the effectiveness literature is...striving to hold its chosen optimal position in the social control and social cohesion domains. Expectations of work and conduct are high - the principal's expectations of staff and the teachers' of students. Yet these standards are not perceived to be unreasonable; everyone is supported in striving for them and rewarded for reaching them. For both teachers and students, school is a demanding but very enjoyable place to be. It must be recognised, however, that the staff and clients of schools in many other positions...may well consider their school to be effective. (s.28-29)

Avslutningsvis ställer han dessa modeller, samt en annan typologi som har med skolans administrativa strukturer att göra, i relation till frågan om effektivitet och inte minst till frågan om inte vissa skolkulturer är mer effektiva med viss typ av lärare och elever beroende på deras bakgrund. Vad han därmed vill visa och som jag kort behandlade ovan är att skolkulturen inte kan betraktas som "one size fits all", alltså en modell som passar alla elever och alla lärare på en skola. Och även om vi i litteraturen kan identifiera en grundläggande modell som har fungerat i praktiken eller som är attraktiv ur politisk och ideologisk synpunkt, innebär det inte att den bör göras till en generell policy som alla skall följa. Skolkulturmodeller, om de skall sättas i arbete att öka effektiviteten och prestationer eller vara ett viktigt grundfundament i hållbar skolutveckling, måste kalibreras för att passa de lokala realiteterna och förutsättningarna i varje skola samt att i en balanserad skolkultur, som Hargreaves (1995, s.38) kallar det, måste de ansvariga lägga lika stor tonvikt vid både instrumentella (prestationer, mätningar, undervisning) och expressiva (relationer, stöd, samverkan) villkor. För att försäkra oss om skolkulturens förklaringspotential, måste de vidare utsättas för empiriska undersökningar.

3.3. Meningsfullhet, erkännande och disciplin

En som har gjort det i den svenska kontexten är Trondman m.fl. (2012). I artikeln *Låt oss kalla det skolkultur* har de utvecklat och empiriskt ”satt i arbete” begreppet skolkultur, dock främst i relation till det som Hargreaves (1995) har kallat för elevernas kultur. Artikeln bygger på gediget kvalitativt och kvantitativt insamlat material om gymnasieungdomar i Malmö om det som Trondman kallar för mångkulturell inkorporering. Utifrån tidigare forskning, framförallt teorier om kultur som en kraft med kapaciteten att medvetet eller omedvetet aktivera förståelseformer, känslor och handlingsmönster (Trondman m.fl. 2012, s.10), med inspiration från Geertz (1973) och Alexander (1988) samt utifrån egna empiriska undersökningar lanserar Trondman m.fl. (2012, s.16) följande tio dimensioner av en skolkultur: meningsfullt lärande, ämnesintresse, tydliga mål för lärande, individuell uppmuntran, skolmotiverade kompisstöd, individuell omsorg, deliberativt klimat, erkännande från lärare, erkännande från elever och likabehandling i bemötande. Dimensionerna behandlar alltså främst elevernas upplevelser och erfarenheter av villkoren för lärande och relationer. Utifrån enkätundersökningen drar forskarna följande slutsatser (s.21-22):

- De dimensioner som tillsammans skall definiera skolkultur måste betecknas som relativt svagt uppfyllda. Endast två av dimensionerna, erkännande från lärare och erkännande från elever, har stöd av majoritetsandelar. Hälften av eleverna upplever ämnesintresse. Drygt fyra av tio känner igen sig i meningsfullt lärande och lika behandling i mötet. Lägst andel har skolmotiverande kompisstöd.
- Samtliga dimensioner indikerar betydelse för påtagligt förbättrade skolprestationer. Med individuell omsorg, tydliga mål för lärande, individuell uppmuntran, deliberativt klimat och meningsfullt lärande följer att runt hälften av eleverna anger påtagligt förbättrade skolprestationer.
- Om fler elever hade haft tillgång till de meningsaktiverande dimensionerna hade deras skolresultat förbättrats högst påtagligt. Vi skall dock komma ihåg att dimensionerna endast får förklarande kraft om de förmår att attrahera och meningsaktivera eleverna till en satsning på skolan.

En ständigt aktuell fråga som måste uppmärksammas när skolkulturen nämns är betydelsen av disciplin i klassrummet. I den svenska utbildningspolitiska kontexten har bristande disciplin pekats ut som en av de mest avgörande faktorerna för skolornas försämrade prestationer (Bunar 2016). Här ingår inte bara det som kanske allra först dyker upp, nämligen ”stökiga” elever och mobiltelefoner, utan också elevernas bristande respekt för lärarnas auktoritet. Logiken är i det närmaste oantastlig. För att kunskapsöverföringen, peer-lärande och lärande överhuvudtaget samt goda prestationer skall vara möjliga krävs det en viss nivå av studiero, så att eleverna kan fokusera på sina uppgifter. Fokus och koncentration uppfattas leda till lärande och prestationer. Disciplin i klassrummet förknippas härmed direkt med elevernas prestationer (Jennings & Greenberg 2009). Men är den kausala kopplingen verkligen så oantastlig som den logiskt verkar? Först skall jag förtydliga att utan ett minimum av uppförandekoder som reglerar relationer i en miljö där hundratals människor dagligen sammanstrålar, kan det svårligen bli något annat än individuella viljor som styr. Varje organisation eller rättare sagt varje social kontext är reglerad med informella koder och det är

inget unikt för skolan. Men just i skolan har disciplinproblem kommit att uppfattas som synnerligen svåra att hantera. Hur var det då med kopplingen till lärande? En som systematiskt har undersökt denna fråga, och förankrat sin studie i den aktuella forskningen, är Ning m.fl. (2015). Forskarna har med utgångspunkt i empirin från internationella kunskapsmätningar (PISA) undersökt vad förekomst eller avsaknad av disciplin i klassrummet betyder för elevernas resultat i lästester. Några intressanta slutsatser är att disciplin är en stark faktor, men varierar betydligt mellan länderna och ännu mer om hänsyn tas till klasstorlek, landets kulturella traditioner, elevernas socioekonomiska bakgrund och kön (se också Cheema & Kitsantas 2014, Ma & Willms 2004). Skolor som har bättre disciplinärt klimat tenderar att prestera bättre, men det beror enligt Ning m.fl. (2015) oftast på att de har elever från socioekonomiskt starkare familjer och att de har fler flickor, som tenderar att ha högre prestationer än pojkar. En mycket intressant slutsats av denna studie är att bättre disciplin generellt sett kan anses bidra till elevernas högre prestationer på lästester, men att det inte alltid är fallet.

Although the improvement of classroom disciplinary climate of schools has a general positive effect on reading achievement in most countries, the educational inequality or gender gap in reading achievement might decrease in some countries but increase in others as a result of such an improvement. Therefore, when considering school improvement projects regarding classroom disciplinary climate in a specific country, one should keep in mind that classroom disciplinary climate of schools relates differentially to school economic, social, and cultural composition and school gender composition across countries. (Ning m.fl. 2015, s.601)

Poängen är att disciplinen aldrig kan betraktas som en enskild faktor, som isolerad från allt annat har makten att i sig påverka elevernas prestationer. I de fall där det fanns hög korrelation mellan hög disciplinnivå och elevernas lägre socioekonomisk status, var betygen lägre och avhoppet från skolan större. Disciplinen i sig förmådde således inte höja prestationer och fokuset på bara den faktorn kan också ha lett till utslagning av de strukturellt mest missgynnade eleverna.

I den tidigare nämnda studien om hur missgynnade skolor kan förbättra sina prestationer tar OECD (2012) bland annat frågan om disciplin och studiero som inbäddade i en bredare diskussion om skolkulturen och skolklimatet. Det konstateras att de skolor som presterar lågt, tenderar att också ha många strukturellt missgynnade elever och dessutom disciplinproblem, lärarna kan inte fokusera på att lära ut (Murphy 2010) något som negativt inverkar på de redan låga prestationerna. En ord cirkel således (se också Thomas m.fl. 2008). OECD kopplar, i likhet med Ning m.fl. (2015) elevernas, och i synnerhet de strukturellt missgynnade elevernas, beteende och disciplin i klassrummet till deras relationer med lärarna, känslan av meningsfullhet, inkludering och uppfattning om i vilken grad lärarna är engagerade i deras skolframgång. Disciplin, lika lite som motivation (Håkansson & Sundberg 2012), är en fråga om individuella psykologiska faktorer och personlighetstyper. Båda är i allra högsta grad en produkt av kvaliteten i de sociala relationer elever dagligen ingår i samt uppmuntran, förväntningar och engagemang som måste utgå från vuxenvärlden. När det kommer till det politiskt heta debattämnet om klasstorlek, kognitiv utveckling, lärande och disciplin hävdar OECD att forskningen visar på att mindre klasser är lämpligare för implementering av

alternativa pedagogiska metoder samt att strukturellt missgynnade elevers behov lättare kan tillgodoses där än i stora klasser, något som leder till bättre prestationer, snarare än att mindre klasser i sig skulle ha en direkt kausal effekt på disciplin och prestationer (se också Håkansson & Sundberg 2012). Det uttrycks på följande vis (OECD 2012, s.122):

As for school size, evidence suggests that, on average, variations in school size make quite small differences to student success (Bloom et al., 2010; Hattie, 2009; Faubert, 2012). Nevertheless, as with class size, smaller schools may have a positive impact on disadvantaged students (Leithwood and Jantzi, 2009). The higher the proportion of minority students, the smaller the optimal school size (Faubert, 2012). Smaller schools, in certain settings, may foster student engagement and sense of belonging more than larger schools (Crosnoe, Kirkpatrick and Elder, 2004, Roeser, Urdan and Stephens, 2009).

Följaktligen rekommenderar OECD inte att rätt väg att gå för att lösa skolans reella eller presumtiva disciplinproblem och ”stökiga” elever är fler och hårdare straffpåföljder. Man förespråkar, vad som skulle kunna uttryckas som, att elever som genom sitt beteende uppenbarligen stör den gemensamma arbetsmiljön skall ges möjlighet till engagemang, känsla av meningsfullhet och positiva relationer med sina lärare. Straff leder inte till bättre lärande och ökade prestationer, men engagemang, meningsfullhet och relationer leder till motivation och därmed till ökat lärande och med övrigt stöd till ökade prestationer (Landau 2009). Detta är en oerhört viktig insikt!

I en forskningsgenomgång av vilka pedagogiska faktorer som verkar skyddande för utsatta barn i skolan noterar Westling Allodi (2010, s.103) ”att de pedagogiska skyddsfaktorer som är gynnsamma för utsatta barn i grund och botten är samma faktorer som karakteriserar pedagogiska miljöer av hög kvalitet.” Vid en uppräknig av faktorer, med hänvisning till en systematisk litteraturöversikt av kvalitativa studier där ungdomarnas röster har fått träda fram (Gustafsson m.fl. 2010) framgår det att merparten skulle kunna tillskrivas det jag i detta kapitel har kallat för skolkultur (Westling Allodi 2010, s.105): Goda relationer och förståelse (Benjaminson 2008, Lundberg 2006); Positiva relationer med kamrater (Ingesson 2007, Engholm 2006); Personliga relationer med lärare, positiva förväntningar, stimulans, bra undervisning, lärare som inte ger upp, lärare som bryr sig om elevernas välbefinnande, skapar motivation och behandlar eleverna med respekt, ansvariga personer som gör insatser och bryr sig (Lundberg 2006); Goda skolresultat, upplevelser av kompetens, stimulerande aktiviteter, vänskapsrelationer, socialt klimat (Westling Allodi 2002); Trygghet, samvaro och meningsfulla aktiviteter (Wigg 2008).

En skolkultur som präglas av meningsfullhet, erkännande och goda relationer är således nödvändig för att en pedagogisk miljö skall präglas av hög kvalitet. Men också för att det är en viktig skyddande faktor för de mest utsatta eleverna.

3.4. Slutsatser

Vilka slutsatser kan dras av redovisningen om skolkultur, dess existens, betydelse och kopplingar till hållbar skolutveckling?

För det första, skolkulturen är en viktig dimension av skolans utveckling och dess existens och kraft måste erkännas. För det andra finns det inte en modell av framgångsrik skolkultur som går att replikera i alla sammanhang. Skolkulturens ingående element skall kalibreras för att passa de lokala förutsättningarna. Visionen är en styrande betingelse här (se Bunar 2016). För det tredje, skolkulturen är inte ett statiskt fenomen, något som skapas en gång för alla, även om det visar sig bidra till framgången. Framgången förutsätter just dynamiken, föränderligheten och förhandlingar mellan de främsta skolaktörerna om dess grundläggande villkor: relationer, värderingar, engagemang, respekt för olikheter, uppmärksamhet, höga förväntningar, ömsesidig respekt, inställning till skolarbete, respekt för varandras roller och den gemensamma arbetsmiljön. För det fjärde, skolkulturen påverkar inte bara hur lärandet och i slutändan prestationer som utgår från lärarna fungerar, utan också villkoren för det så kallade peer-lärandet, alltså när elever stöttar varandra (Tymms m.fl. 2011). För det femte, en fungerande skolkultur är en grundbult i skolans förmåga att utföra sitt uppdrag att fostra elever till medborgarskap. Gemensamma värderingar, normer, lika behandling och lika rättigheter är lika viktiga som en didaktiskt förkovrad lärare. För det sjätte, skoldisciplin kan aldrig betraktas som en isolerad faktor, en *silver bullet*, som i sig kan förändra elevernas prestationer. Det är ytterligare ett element i det som är den rådande skolkulturen och därmed skall det uppfattas och hanteras som inbäddat i såväl interna relationer och värderingar som de externa faktorer elever tar med sig in i skolan. För det sjunde, disciplinproblem och ordningsstörningar i klassrummet löses inte genom fler och hårdare straff eller hot om påföljder, utan genom större engagemang kring dessa elever, något som leder till lugnare socialt klimat och högre prestationer (Landau 2009).

Avslutningsvis, skolkultur och dessa sju insikter, förankrade i tidigare forskning, utgör ett grundfundament i en hållbar skolutveckling och skall som sådana stå högt på listan över förutsättningar som måste ses över och reformeras för att förbättra lärande i skolorna, höja elevernas prestationer och minska prestationsgapet mellan olika elever grupper. Inte minst för att en tydlig och för alla tilltalande skolkultur gynnar allra mest de strukturellt missgynnade eleverna och skolorna.

4. Skolledarskap och skolor som lärande organisationer

I de två föregående kapitlen har merparten av forskarna återkommit till två förutsättningar nödvändiga för, vad jag väljer att kalla, hållbar skolutveckling. Den ena är ledarskapsfråga och som jag förtydligar nedan handlar det inte bara om rektorernas ledarskap, som tankarna i första hand kanske går till, utan också om lärarnas ledarskap i klassrummet (Hallinger & Heck 2011, Håkansson & Sundberg 2012). Den andra inbegriper skolpersonalens professionella utveckling genom kollektivt lärande i skolor som kan betecknas som lärande organisationer eller professional learning communities (Stoll m.fl. 2006). Dessa två grundfundament i hållbar skolutveckling står i fokus för detta kapitel. Anledningen till att jag väljer att presentera dem i ett gemensamt kapitel är att de i litteraturen oftast går hand i hand och att de förutsätter varandra. Utan ett visionärt och kunnigt ledarskap finns inga villkor för kollektivt lärande.

4.1. Skolledarskap

I detta avsnitt kommer jag att enbart kortfattat ta upp några studier som har behandlat villkoren för ett effektivt skolledarskap. Det här är ett väldigt stort forskningsområde, med tusentals svenska och internationella studier, egna tidskrifter och bokserier. I den internationella litteraturen går det att hitta flera metastudier om ledarskapets betydelse för skoleffektivitet och elevernas prestationer (se till exempel Scheerens 2012 för en omfattande metastudie).

4.1.1. Vad är skolledarskap?

Kenneth Leithwood är en av de ledande forskarna inom området (se t.ex. Leithwood 2012, Leithwood & Jantzi 2005, Leithwood & Louis 2011, Leithwood, Mascall & Strauss 2009, Leithwood & Sun 2012), som genom åren har utvecklat en konceptuell och integrerad förståelse för effektivt skolledarskap. Enligt honom kan effektivt skolledarskap anses omfatta fyra kategorier: utveckla människor, reformera organisationen, förbättra undervisningen och sätta mål för skolutveckling. Med avseende på målsättande (direction-setting) förtydligar han (Sun & Leithwood 2015), bland annat med hänvisning till DuFour och Fullan (2013), att kategorin inbegriper både formulering av verksamhetsmål (vad skall vi göra för att alla barn skall klara av skolans mål?), visioner (hur skall vi uppnå detta?) och skolans mission präglad av höga förväntningar (vad förväntar vi oss av alla barn att kunna och uppnå?). Vidare gör han en uppdelning mellan *instructional* och *transformational* ledarskap. Något förenklat kan det hävdas att det förra är mer orienterat mot att förbättra och effektivisera verksamheten genom att fokusera på lärarnas undervisning och det senare mot att utveckla organisationen genom att formulera vision, tillhandahålla stöd och intellektuell stimulans till skolpersonalen samt att engagera dem i ansträngningar att uppnå gemensamma mål, som den främsta strategin. I en forskningsgenomgång av målsättandeaspekten konstaterar Sun och Leithwood (2015) att tidigare forskning har påvisat effekter av tydliga mål, delade visioner, förmågan att engagera, höga förväntningar, uppföljning av resultat, effektiv kommunikation och samarbete,

å ena sidan, och elevernas prestationer, å andra sidan. Men de tillägger att det behövs mer forskning om hur målsättande som en viktig aspekt av effektivt ledarskap påverkar lärare, skolan som organisation och elevernas prestationer, då empiriska belägg ändå är något begränsade. I sin metastudie fördjupar sig Sun och Leithwood i tidigare forskning på jakt efter evidens. Vad de visar är att målsättande har liten direkt påverkan på elevernas prestationer, vilket i sig inte är konstigt då ledarskapet väntas verka indirekt genom att primärt påverka lärarna. Målsättande och dess ingående dimensioner hade dock medel till stark påverkan på lärarnas känsla av inflytande (*empowerment*), individuell och kollektiv effektivitet och individuella värderingar. Liknande effekt kunde noteras gällande den organisatoriska nivån med starkare skolkultur, uppfattningen om skolans mission och skolan som god arbetsmiljö. Alla dessa faktorer är kända att direkt påverka elevernas prestationer. Poängen är att ledarskap orienterat mot inte bara effektivisering av undervisningen och lärarnas färdigheter i sina undervisningsämnen, utan också mot andra aspekter av skolans organisation, miljö, kultur, skolpersonalens individuella utveckling, samverkan och välbefinnande, ger positiva aspekter för elevernas lärande och prestationer.

I studien ovan bekantade vi oss med begrepp *instructional* (undervisningsorienterad) och *transformational* (organisationsorienterad) ledarskap. Ytterligare en kategori som förekommer i litteraturen är så kallad *distributed* (distribuerat) ledarskap (Elmore 2004, Fullan 2006, Spillane 2006, Clarke 2007). Dess utmärkande drag är att makten över skolans verksamhet i alla dess aspekter decentraliseras och delas eller distribueras till skolans olika aktörer, personal, elever och föräldrar (Scheerens 2012). Integrerat ledarskap är ytterligare ett konceptuellt försök att sammanfatta de aspekter av de andra definitionerna som har visat sig ha starkaste effekter (ibid.). I en forskningsöversikt tar sig Harris m.fl. (2007) an frågan om vilken roll distribuerat ledarskap spelar i organisationsförändringar. De konstaterar att det är ett begrepp som har rönt stor uppmärksamhet bland forskarna och praktikerna världen över och uppfattas alltmer som ett slags paradigmskifte i relation till andra former av ledarskap. Men de noterar också att merparten av forskningen om distribuerat ledarskap uppehåller sig på deskriptiv, teoretisk och konceptuell nivå. Få har gjort robusta empiriska undersökningar om hur denna typ av ledarskap påverkar skolförändringar och vilka effekter, direkta eller indirekta, det har för elevernas prestationer. I den tillgängliga empiriska litteraturen identifieras några mönster. Det ena är att det finns solida bevis för att distribuerat ledarskap leder till ökad effektivitet, mer tillit och motivation bland skolpersonal. Det andra är att om distribuerat ledarskap skall fungera i praktiken då måste några praktiska hinder som uppstår vid implementeringen undanröjas, till exempel konkurrens och konflikter om prioriteringar och resurser. Det tredje är att i några studier har det visat sig att distribuerat ledarskap från rektorer till lärare leder till lärarnas ökade effektivitet och elevernas engagemang. Lärarnas ledarskap har nämligen mycket större direkta effekter på elevernas engagemang än det som utgår från rektorer (Leithwood & Jantzi 2000) och därför är det ett imperativ att distribuera makten till lärare över de aspekter som är viktiga för deras verksamhet (Silins & Mulford 2002). Avslutningsvis påpekar Harris m.fl. (2007, s.345):

The hope of transforming schools through the actions of individual leaders is quickly fading. Strong leaders with exceptional vision and action do exist but unfortunately they do not come in sufficient numbers to meet the demands and challenges of today's schools. An

alternative conceptualization is one where leadership is distributed and understood in terms of shared activities and multiple interactions. While there is empirical support to suggest a positive relationship between distributed leadership and organizational change, more research evidence is required. As Timperley (2005) points out “increasing the distribution of leadership is only desirable if the quality of the leadership activities contributes to assisting teachers to provide more effective instruction to their students”(p. 417).

Det är värt att upprepa Timperleys ord från citatet ovan: Ett distribuerat ledarskap, och egentligen alla andra former, måste alltid bedömas, inte i relation hur attraktivt eller ”rätt” dess grunder verkar vara, utan alltid i relation till i vilken utsträckning ledarskapet förmår stötta lärarna i deras professionella yrkesroller och uppdrag samt i relation till hur framgångsrik skola är.

Vad de ovan nämnda och många andra studier bekräftar är att effektivt skolledarskap inte är individuell egenskap förkroppsligad i en ”bra” rektor. Hallinger och Heck (2011) skriver träffande att effektivt ledarskap utgår från individuella egenskaper, transformeras genom distribuering till att bli ett lärlagsattribut, för att till slut omvandlas till en organisatorisk egenskap. Skolledarskap bygger på gemensamt ansvarstagande för elevernas utveckling och prestationer liksom för de professionellas gemensamma lärande, något som förutsätter interna villkorande strukturer, som tillåter, uppmuntrar och fostrar fram att distribuerat ledarskap möjliggörs i praktiken.

4.1.2. Ledarskap och skolförändringar

I litteraturen om skolförbättring och skolreformer finns en rad exempel, några av dessa tog jag upp ovan och fler kommer i resten av rapporten, på betydelsen av inte bara skolledarnas aktiva medverkan i reformerna, utan framförallt av att ledarskapet i sig måste förändras. Macbeath (2006) har i en undersökning av skolreformer i 22 skolor i sju länder föreslagit fem principer för ledarskap för lärande: Ledarskap har fokus på lärande, ledarskap skapar förutsättningar som befämjar lärande, dialog är en central metod för ledarskap som är orienterat mot lärande, ledarskapet skall delas (distribueras), ledarskap betyder också ansvar för resultat (*accountability*). I en artikel om hållbar skolförbättring (*sustainable school improvement*), som empiriskt bygger på undersökningar i 15 skolor i USA och Kanada som har lyckats vända de negativa resultaten ställer Lambert (2007) frågan: Hur har de lyckats? Och hon lyfter fram skolledarskap som den viktigaste faktorn. I det sammanhanget myntar hon begreppet *the high leadership capacity school* (HLCS) för att beteckna skolor som har uppnått eller är på väg att uppnå ”remarkable student achievement” (s.313). HLCS utmärks av tre utvecklingsfaser. Den första är att den undervisande (*instructive*) där skolledarna ”tar mycket plats”, fokuseras på resultatet, leder möten, fixar små och stora problem, utmanar föreställningar, ifrågasätter kompetensen och samtidigt bygger upp strukturer som bäddar för förändring. Den andra fasen är reformpräglad (*transitional*) där skoledare börjar ta steg tillbaka och distribuerar makten till personalen. Den största utmaningen är att bryta med beroendet, där lärarna ständigt måste be skoledare om lov för att göra saker och ting eller hur de skall lösa olika problem. Under denna fas bollar ansvarsfrågan tillbaka till personalen som

uppmuntras att ta egna initiativ och att organisera sig för att kunna bemöta utmaningar. Den tredje fasen präglas av stabilisering och normalisering eller med Lamberts ord (s.321):

This study suggests that schools moving toward high leadership capacity reveal a striking internal cohesion. These interdependent features consist of a comprehensive conceptual framework, improved and sustained student performance, broadly distributed and skilled leadership, value-driven work, and a professional culture. However, these features evolved strategically through three phases of development, noted here as Instructive, Transitional, and High Capacity. Schools evolved into a projected condition of sustainability for lasting improvement.

I några av de studier jag redovisade i kapitel 2 om skolförbättring berörde jag frågan om ledarskapets betydelse vid skolreformer. I fallet med New York (O'Day, Bitter & Gomez 2011) var ledarskapet ett av de tre grundfundamenten i reformen, tillsammans med att lärarna skulle få mer makt (*empowerment*) och gemensamt förtydligt ansvar för resultat (*accountability*). Hill (2011) som har närmare studerat just ledarskapet gör en intressant distinktion mellan *leadership* (leda) och *governance* (styra) och anmärker att innan reformen var skolorna i staden så mycket styrda av stadens och de lokala förvaltningarna att det fanns väldigt lite utrymme kvar för det lokala ledarskapet att leda verksamheten. Och om liten makt finns i rektorns händer då finns det inte heller mycket makt kvar att distribuera i organisationen till medarbetarna och eleverna. Det här är kanske ett av de mest anförda argumenten i den infekterade diskussionen om konkurrens mellan fristående och kommunala skolor, där de förra framställs som avbyråkratiserade med korta beslutsvägar som snabbt kan anpassa organisationen till den förändrade elevsammansättningen, elever i behov av särskilt stöd eller i relation till de kontextuella förändringarna. De kommunala (*public*) skolor framställs som byråkratiskt styrda och hårt hållna av olika förvaltningar, med inte sällan egen maktagenda, och att varje beslut måste förankras uppåt i organisationen. Det gör kommunala skolor till trögföränderliga, enligt kritikerna (se Bunar 2009 för en forskningsöversikt). Tillbaka till New York, vad var det som utmärkte ledarskapsreformen? Några faktorer var att, för det första, flytta beslutsmakten från staden till skolorna. Rektorererna fick till exempel ökad makt över läraranställningar. För det andra öppnade staden en egen Ledarskapsakademi för rektorernas professionella utveckling. Inledningsvis förbereddes och utvecklades rektorer från de strukturellt mest missgynnade skolorna och senare även andra, inklusive i vad det innebär att starta nya skolor. För det tredje omplacerades rektorer som bedömdes vara mindre effektiva. För det fjärde var en av grunderna i det nya ledarskapet förmågan att använda sig av systematiskt insamlad information om elevernas utveckling för att påverka undervisningen (*data-driven development of instruction*). Åtgärderna framstår kanske inte som revolutionära, men då skall man ha i åtanke vilken utgångspunkt varje reform har. I fallet med New York var det tydligen en ineffektiv och byråkratiskt tung organisation.

I San Diego, som Schnur och Gerson (2006) uttrycker det med att citera en rektor innan reformerna kom igång var inställningen: "All I want to do is basically run the plant and make sure the parents are happy" (s.94). Den nya policyn uttrycktes av den nyinstallerade skolchefen som: "Your job is not managing the school, though the school has to be managed... Your primary responsibility is to ensure that there is high-quality adult learning

going on in your building that results in changing teacher practice that result in kids learning more” (ibid.). Fokuset på ledarskapet skulle således vara att stötta och utveckla lärarna för att på det sättet öka elevernas lärande och prestationer. Det första steget var att förändra innebörden i att vara skolledare genom att höja statusen, ge dem mer beslutsmyndighet i viktiga frågor och förändra grunderna från att förvalta skolan och se till att lagar och förordningar följs till att också, eller till och med framförallt, vara pedagogiska ledare. Det andra steget var en massiv omsättning på posten som skolledare där drygt 80 procent av de 175 rektorerna byttes ut. Nya rekryterades, på nya grunder, och erbjöds professionell utveckling. Dessutom fick varje rektor till sin hjälp en, vad vi skulle kunna kalla det för biträdande rektor, med särskilt ansvar att utveckla undervisningens kvalitet. Alla rektorer är skyldiga att besöka klassrum minst två timmar per dag, observera undervisningen och ge feedback till lärarna.

Rektorns roll är att ta reda på vad som allra mest påverkar elevernas lärande och prestationer i den egna organisationen, även med hänsyn till de kontextuella faktorerna, och arbeta med att stärka och förändra de viktigaste förutsättningarna, eller som jag kallar dem villkorande strukturer för och grundfundament i framväxten av hållbar skolutveckling. ”Something needs to change”, för att återigen parafrasera Reynolds m.fl. (2014). Är det lärarnas kompetens, skolkultur med alla sina aspekter, relationer mellan lärare och elever, innehållet i undervisningen, oförmåga att nå ut till vissa elever och deras föräldrar, bristande resurser för att erbjuda elever med särskilda behov tillräckligt stöd, det egna ledarskapet, allt detta eller något annat? Utifrån en systematisk kunskapssammanställning om elevernas utveckling och en långsiktig och strategisk plan initierar sedan skolledningen de lokala skolreformerna. De måste vara reella och rejäla och förmå förflytta sig från ”vackra ord” nivån eller beklagande över hur svag bakgrund eleverna har, till den konkreta praktiken.

Skolledarskapet handlar inte bara om vad rektor gör, utan inbegriper också lärarnas ledarskap i klassrummet. Håkansson och Sundberg (2012, s.184) skriver i boken *Utmärkt undervisning – framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, med hänvisning till Nordenbo m.fl. (2008) att forskning som har uppmärksammat lärarnas ledarskap i klassrummet visar att lärarna för att stödja elevernas bättre prestationer behöver göra följande: noggrann planering (mer tid på undervisning), tydliga undervisningsmål som eleverna förstår och accepterar, elevstödjande ledning (elevinflytande), aktivering och motivering av elever (fokus på lärande och inte beteende), organisation av aktiviteter och lärande (säkerställd progression) och synligt ledarskap (läraren framstår som klar och tydlig ledare, utan att göra avkall på de andra dimensionerna). Dessa resultat bekräftas också i Landaus (2009) forskningsöversikt om ledarskap i klassrummet, som Håkansson och Sundberg sammanfattar i några punkter (s.185):

- Läraren utvecklar tillsammans med sina elever regler som baseras på gemensamma värderingar och principer (den så kallade konstruktivistisk-demokratiska ansatsen).
- Denna ansats innebär inte att lärarna överlåter beslutsmyndigheten i alla frågor till eleverna, utan bygger på ömsesidighet för att inte minst eleverna skall kunna anpassa sitt beteende till de gemensamma normerna, som de också är med och påverkar och utvecklar.

- Straff och disciplinpåföljder, något som jag diskuterade i det föregående kapitlet, ger mindre goda resultat än ömsesidighet och inkludering i skolans demokratiska sammanhang (se också Nilholm & Göransson 2013).
- Ledarskap i klassrummet måste syfta till att inte disciplinera, utan för att stödja elevers utveckling i riktning mot ansvarskännande och respektfulla vuxna.

Avslutningsvis, ledarskap i en organisation är en av nyckelfaktorerna för dess framgång. Så förhåller det sig i skolan och dess ledarskap också. Det finns otaliga berättelser om hur en rektor eller en visionär skolchef nästan på egen hand och i kraft av egna tydliga idéer, förmågan att motivera och engagera har lyckats vända skolutvecklingen. I början på 2000-talet började den så kallade Monro-doktrinen, uppkallad efter en rektor från en skola i Harlem, New York med många underprivilegierade och minoritetselever som med hårda metoder, fokus på disciplin och lärande lyckades vända utvecklingen, att också spridas till Sverige. Jakten på svenska Monros inleddes, gamla officerare blev attraktiva som rektorer, handlingskraft och personer med ledaregenskaper efterfrågades. Den kanske viktigaste insikten vi kan ta med oss från forskningsstudierna ovan är att ledarskap inte är en personlig egenskap, utan ett organisatoriskt attribut, som i sig möjliggörs av organisatoriska förutsättningar, och att det är som mest effektivt när det utövas i den integrerade modellen, det vill säga innehållande spår av både den undervisningsorienterade, organisationsorienterade och distribuerande formen. Samt att utan denna typ av ledarskap blir alla välmenande skolreformer och deras implementering i stort sett omöjliga. Lärarnas ledarskap i klassrummet är en integrerad del av denna modell också och forskningen som jag redovisade ovan visar på att det ger bäst resultat när det är orienterat mot strategiskt, strukturerat och progressivt lärande samt är konstruktivistisk-demokratisk i sina grundantaganden.

Ledarskap är också en av nyckelfaktorerna i framväxten av skola som lärande organisation, något som behandlas i nästa avsnitt.

4.2. Skolor som lärande organisationer

The professional learning community model has now reached a critical juncture, one well known to those who have witnessed the fate of other well-intentioned school reform efforts. In this all-too-familiar cycle, initial enthusiasm gives way to confusion about the fundamental concepts driving the initiative, followed by inevitable implementation problems, the conclusion that the reform has failed to bring about the desired results, abandonment of the reform, and the launch of a new search for the next promising initiative. Another reform movement has come and gone, reinforcing the conventional education wisdom that promises, "This too shall pass." (DuFour 2004, s.1)

Lärarna och det som händer i klassrummet är de viktigaste faktorerna för elevernas prestationer, har vi fått lära oss av Hatties (2009) och andras (Muijs m.fl. 2014) metastudier. Didaktiskt förkovrade lärare med höga förväntningar på alla sina elever, med förmågan att inta ett självklart ledarskap i klassrummet, men samtidigt öppna upp för elevinflytande, som kan förmedla ämnesstoffet på ett tankeväckande och meningsfullt sätt skapar

handlingsutrymme för skolan att balansera upp de externa faktorer som påverkar elevernas prestationer (Bunar 2016). Med andra ord, bra lärare (enligt denna definition) är den starkaste kompensatoriska åtgärden för utjämning av gapet mellan olika elevgrupper. För att lärarna skall kunna omsätta denna kapacitet i praktiken behöver de: a) kunskaper om sitt ämne; b) kunskaper om kunskapsöverföringen och om sociala relationer i en skolmiljö; c) resurser och en organisatorisk miljö som bäddar för aktivering av de två första villkoren.

Kunskaper om ämnet och överföringen förvärvar lärarna på tre sätt, genom utbildning, genom praktik (erfarenheter) och genom det som i den svenska utbildningspolitiska vokabulären benämns skolpersonalens kompetensutveckling. Lärarutbildningar i landet har under det senaste decenniet fått mycket kritik för låg kvalitet och alltför stor akademisering. Utbildningen präglas, enligt kritikerna, helt enkelt av för mycket teoretiska diskussioner och av alltför lite praktiska kunskaper i hur man undervisar. Konsekvensen är att de nyexaminerade lärarna inte vet hur de skall undervisa eller hantera de komplexa sociala relationer som uppstår i skolan, vilket bland annat och i kombination med låga löner och begränsade karriärmöjligheter, leder till stora avhopp, både från lärarutbildningar och från läraryrket. Samtidigt står Sverige inför stora pensionsavgångar och en positiv demografisk utveckling med fler elever. Som ett svar på dessa utmaningar har den svenska lärarutbildningen reformerats, med mer fokus på didaktiska och ämneskunskaper. Dessutom har förstelärartjänsten och lärarlegitimationen införts. För att ytterligare stärka kvaliteten har en rad kompetensutvecklingsinsatser för skolpersonal satts in i form av Lärarlyftet, satsningar på matte, no, teknik, svenska som andraspråk mm. (Skolverket 2013b). Utvärderingar av dessa insatser har varit något delade, men det framgår som att merparten av de nya resurserna gick åt att stärka de redan befintliga strukturerna, bland annat genom nyanställningar, och inte till att utveckla något nytt (Statskontoret 2010, Fredriksson & Vlachos 2011, Skolverket 2011, SOU 2013:30). Det skulle kunna uttryckas som att de statliga bidragen till lärarnas kompetensutveckling blott har ersatt det kommunala ansvaret. Det här är viktiga frågor som förtjänar ytterligare fördjupningar, men kommer, av avgränsningsskäl, inte att vidareutvecklas i denna rapport.

Vad är professional learning community eller skola som lärande organisation i detta sammanhang? Varför är det så viktigt för skolans förbättring och elevernas prestationer? Vad är det som krävs för att få till stånd de villkor som garanterar att skolan kan anses vara en lärande organisation? Dessa är några av de grundläggande frågor som jag ämnar besvara i detta avsnitt.

4.2.1. Viktigt, men är det svårt och otydligt?

Det som detta avsnitt fokuserar är således inte lärarnas kompetensutveckling genom storskaliga statliga insatser eller enstaka lokala seminariedagar och föreläsningar om ett visst ämne. Här fokuserar jag på övergripande villkor inom en organisation som i sina visioner, strategier, attityder och praktiker befrämjar lärarnas professionella utveckling. I internationell litteratur benämns sådana organisationer som *professional learning communities* (PLC, se Leithwood & Louis 2000, Mulford & Silins 2003, se också specialnummer av *American*

Journal of Education från 2008, 114, nr.4 om PLC). Watson (2012) skriver i en forskningsöversikt att PLC verkar ha blivit ett måste om skolor skall komma till rätta med de fragmentariska och från kontexten frikopplade ”fortbildningsdagarna” för att förbättra verksamheten och höja elevernas prestationer. Servais, Derrington och Sanders (2009, s.2) hävdar att “The Professional Learning Community (PLC) model has moved to the forefront in the field of education as one of the most effective frameworks to improve student achievement and overall school success.” Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll och Mackay (2014, s.265) menar vidare att det finns solida belägg för att tillvägagångssättet som går under namnet professionella lärandeorganisationer spelar stor roll i skolornas kapacitetsuppbyggnad (Stoll 2009, Vescio, Ross & Adams 2008). För Hoaglund, Birkenfeld och Box (2014, s.521) tillhandahåller PLC i skolan struktur som måste finnas till om skolan skall vara effektiv. Hipp och Weber (2008) skriver att PLC är väletablerad modell för förbättring av elevernas skolresultat bland utbildningsforskarna, men också att det bevisligen är svårt att åstadkomma och ännu svårare upprätthålla (Hipp, Huffman, Pankake & Olivier 2008). Det finns mycket internationell och svensk forskning (Langelotz 2014, Knutas 2008, Ohlsson 2004, Olin 2008) som empiriskt och teoretiskt understödjer tesen om att fostran till professionella lärande organisationer är en av de framkomliga vägarna till mer framgångsrika skolor.

Men PLC har använts så mycket och i så skilda sammanhang att det riskerar att förlora sin mening (DuFour 2004), sin analysstyrka och utvecklingspotential. Enligt Fullan (2006) är det precis vad som har hänt och han till och med kallar i ett av sina tidigare arbeten skolan som lärande organisation för ”distant dreams” (1995). För att parafasera den engelsk-polske sociologen Zygmunt Bauman (1994) som träffande uttryckte sig om begreppet kultur, ”when everything is a culture then nothing is”, kan det sägas att ”when everything is professional learning communities then nothing is”. Det som krävs, enligt Watson (2012), är en revision av begreppet och de visioner, strategier, attityder och praktiker det betecknar. Muijs m.fl. (2014) hävdar, å sin sida, att frågan om lärarnas professionella utveckling i endast en liten utsträckning har varit kopplad till studier av skolornas effektivitet och förbättring, något de finner anmärkningsvärt med tanke på vilken betydelse lärarnas skicklighet har för elevernas lärande och prestationer.

4.2.2. Skolor som lärande organisationer – några utmärkande drag

Låt oss därför börja med några klagörande definitioner. En som merparten av forskningen inom området hänvisar till är Richard DuFour (som jag har anledning att återkomma till i nästa kapitel) som i en artikel från 2004 (se också DuFour, Eaker, DuFour & Karhanek 2004) har definierat grunderna i PLC. För honom består PLC av tre grundläggande aspekter. Den första är att skolor skall se till, inte bara för att undervisa eleverna, utan också att de lär sig. Detta perspektivskifte har en långtgående påverkan på skolornas arbete och elevernas prestationer. Det nya perspektivet bygger på tre frågor som en lärare tillsammans med kollegor måste engagera sig i, i en fortlöpande undersökning på jakt efter de mest effektiva svaren: 1. Vad vill vi att eleverna lär sig? 2. Hur skall vi få veta när varje elev har lärt sig detta? 3. Hur skall vi reagera och svara när en elev möter svårigheter i lärandet? Dessa tre frågor och i synnerhet den sista, menar DuFour utgör skillnaden mellan traditionella skolor

och skolor som lärande organisationer (*learning communities*). Den andra aspekten utgår från en idé om samverkan som definierar och genomsyrar organisationskulturen. I det sammanhanget förtydligar han att: "The powerful collaboration that characterizes professional learning communities is a systematic process in which teachers work together to analyze and improve their classroom practice. Teachers work in teams, engaging in an ongoing cycle of questions that promote deep team learning. This process, in turn, leads to higher levels of student achievement" (s.3). Den tredje aspekten förutsätter skolans fokus på resultat och inte minst att information om elevernas utveckling skall tillåtas genomsyra praktiken. Lite skämtsamt skriver DaFour att skolor och lärare lider av DRIP syndromet, *data rich/information poor*. Med andra ord, skolor producerar mycket underlag om eleverna men lite av det underlaget tillåts genomsyra eller informera verksamheten. Och avslutningsvis påpekar DuFour ett enkelt men kraftfullt faktum när han hävdar att "The rise or fall of the professional learning community concept depends not on the merits of the concept itself, but on the most important element in the improvement of any school – the commitment and persistence of the educators within it" (s.6). Hängivenhet och uthållighet är bland de viktigaste faktorerna för att denna reform inte skall gå samma öde till mötes som många andra, där bristfällig implementering förväxlades med reformens svagheter och som snabbt kom att ersättas av andra trendbegrepp. Hängivenhet och uthållighet är således också att betrakta som två villkorande strukturer i de övergripande reformer som syftar till att få till stånd hållbar skolutveckling.

Watson (2012, s.19) skriver med hänvisning till Stolls m.fl. (2006, s.229) omfattande forskningssammanställning, att PLC kan definieras som: "A group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning-oriented, growth-promoting way...the key purpose of which is to enhance teacher effectiveness as professionals, for students' ultimate benefit". Leffler och Näsström (2014, s.245) skriver utifrån studier gjorda av Harris och Muijs (2005), Opfer och Pedder (2011), Timperley (2011) och Senge (2000) att: "The professional learning of teachers is highlighted in research as the most important part in improving schools. Schools that learn are a key factor and their focus is learner-centred, encouraging variety and understanding a world of interdependency and change. There seems also to be a consensus to view schools as a professional community where teachers share good practice, work together and learn together." För Schecter (2012, s.720, se också Louis 2006, Roy & Hord 2006) "The professional learning community (PLC) is defined by the networks of learning processes among its community members, where teachers and principals meet regularly to discuss teaching and learning problems. With this goal in mind, attempts have been made by researchers and practitioners to transform the bureaucratic perspective into a more collaborative learning perspective, where teachers learn together and coordinate their efforts towards improved student learning."

Schecter (s.721) identifierar, med hänvisning till Bryk m.fl. (1999), DuFour m.fl. (2005) och Roy och Hord (2006) följande utmärkande drag av PLC. Det första är *kollektivt lärande* som består av lärarnas reflektioner över sina undervisningspraktiker för att därigenom undersöka de underförstådda föreställningar som styr deras undervisning och om vad som påverkar

elevernas lärande. Det andra är *lärarpraktikens avprivatisering* där lärare genom olika nätverk ger varandra återkoppling och delar erfarenheter bortom klassrummet, till exempel genom att agera som mentorer åt varandra. Det tredje utmärkande draget är *kollegialt samarbete* där lärarna samarbetar i olika projekt om lärarprofessionens reform och olika skolförbättringsinitiativ. Det fjärde handlar om *delat (distribuerat) ledarskap* och där stöd till genomförande av PLC initiativ utgår från rektorn. Schecter påpekar att samtliga fyra utmärkande drag är interrelaterade och, något som vi också såg i de föregående kapitlen om skolförbättringsstrategier och skolkultur, att det inte finns en modell som går att tillämpa på alla skolor. Med andra ord måste varje skola, utifrån egna förutsättningar, svårigheter och styrkor, elevunderlag och de kontextuella faktorerna hitta den egna mest effektiva och mest framkomliga vägen när strategier och praktiker som syftar till att skolan skall vara en lärande organisation skall implementeras (se också McLaughlin & Talbert 2006).

Thompson, Gregg och Niska (2004) sätter lärarnas samarbete som den främsta aspekten av skolor som lärande organisationer. I det sammanhanget stödjer de sig på en definition av Leonard och Leonard (2001, s.10) som hävdar att:

Professional collaboration is evidenced when teachers and administrators work together, share their knowledge, contribute ideas, and develop plans for the purpose of achieving educational and organizational goals. In effect, collaborative practice is exemplified when school staff members come together on a regular basis in their continuing attempts to be more effective teachers so that their students can become more successful learners.

För Sabah och Orthner (2007, s.243), för att en skola skall utmärkas som lärande organisation krävs det två nyckelkomponenter, kultur och struktur. Med en utvecklingsorienterad skolkultur som begrepp bekantade vi oss med i det föregående kapitlet. Med struktur menar författarna samverkan då lärarna regelbundet träffas och diskuterar lärandematerial, strategier och praktiker, planering genom att sätta upp mätbara mål för sina planer och aktiviteter, allokering av goda praktiker till kollegor i den egna och i andra skolor och infrastruktur där organisatoriska resurser och tid finns för att arbeta med att utvecklas i riktning mot lärande organisation. Sabah och Orthner ger i sin artikel också konkreta exempel på hur en skola kan implementera idéerna om organisationslärande (Senge m.fl. 2000). Utgångspunkten är att formulera en lärandefråga som berör en aspekt av verksamheten som behöver utvecklas för att skolan skall leva upp till sitt uppdrag. Ett exempel kan vara: Hur skall vi arbeta för att nyanlända elever skall få tillgång till en likvärdig utbildning av hög kvalitet? Eller, hur skall vi i denna skola som ligger i ett strukturellt missgynnade område se till att fler föräldrar involveras i ett nära samarbete med lärarna? Frågan måste vara, påpekar Sabah och Orthner (2007, s.244), tydlig, relevant för merparten av skolpersonal, utan ett på förhand givet svar och möjlig för skolan att påverka. Nästa steg är att sätta ihop ett lärande team, bestående av representanter från olika delar av skolans verksamhet (inklusive elever och föräldrar om relevant) som tillsammans söker svar på frågan. Författarna föreslår att ett sådant team bör inkludera mellan åtta och femton medlemmar, beroende på skolans storlek. Tredje steget är att samla ihop kunskaper om fråga från olika källor, från egna erfarenheter till vetenskapliga rapporter och genom samtal med andra aktörer inom och utanför skolan. Fjärde steget inbegriper formulering av en preliminär modell över vilka strategier, praktiker och resurser

som skulle behövas för att besvara frågan/utmaningen. Femte steget är modellens implementering och successiv förbättring. Sjätte steget är att formulera och dela med av sig en mer utvecklad modell. Och avslutningsvis det sjunde steget handlar om att formulera nästa lärandefråga. Fungerar denna modell i praktiken, frågar sig författarna och svarar (s.245):

The simple and direct answer is yes. In a quasi-experimental, longitudinal study of after-school programs in Israel and the United States, those organizations that implemented this methodology demonstrated higher levels of staff morale and perceived effectiveness and exhibited fewer behavioral problems in their students than those that did not (Orthner et al., 2006).

4.2.3. Vad krävs för att PLC skall fungera?

Idén om professional learning communities har rönt stor uppmärksamhet bland utbildningsforskare och praktiker världen över under de två senaste decennierna och i dag finns det ett stabilt empiriskt stöd för att dess implementering har direkta positiva konsekvenser för elevernas lärande (Sims & Penny 2015, Berry, Johnson & Montgomery 2005, Marsh 2010, Mokhtari & Edwards 2009, Vescio, Ross & Adams 2008). Utanför den Anglo-saxiska världen verkar dock det empiriska stödet ändå vara ganska begränsat (Hairon & Dimmock 2012). Men det finns ingenting i modellen i sig som garanterar framgång, påpekar Sims och Penny (2015). Som med så mycket annat inom skolans värld får de fina idéerna sin slutliga utformning först när de möter den sociala, kulturella och utbildningspolitiska verkligheten i varje nationell och lokal kontext.

Muijs m.fl. (2014) har i en forskningsöversikt om skolornas effektivitet och lärarnas professionella utveckling konstaterat att den internationellt mest replikerade slutsatsen om effektivt lärande inkluderar två faktorer: Möjlighet till lärande (*opportunity to learn*) och mängden tid eleverna tillbringar för att arbeta med läroplansrelaterat innehåll (*time on task*). Båda förutsätter följaktligen att det finns tillräckligt med tid avsatt för skolarbete, inklusive åtgärder för att upprätthålla studiero, något som jag diskuterade i det föregående kapitlet. Inte heller Muijs m.fl. förespråkar en auktoritativ lärarstil med bestraffningar som ett sätt att upprätthålla disciplinen i klassrummet, utan tydlighet (regler), elevinflytande och interaktioner. En annan förutsättning för att de två viktiga faktorerna skall kunna omsättas i praktiken är form och innehåll för undervisning, som enligt författarna, kan delas in i tre delar: ge information, ställ frågor och ge feedback. Och det är just i relation till denna förutsättning som Muijs m.fl. gör kopplingar till lärarnas professionella utveckling och skolor som lärande organisationer, inte minst för att dessa i sig har visat sig ha positiva effekter på elevernas engagemang, lärande och välbefinnande (Timperley m.fl. 2008). Med utgångspunkt i Timperley m. fl. metastudie föreslår Muijs m.fl. en modell för vilka lärandeprocesser lärarna själva måste ingå i för att kunna bygga upp en kunskapsbas som förmår aktivera elevernas engagemang, lärande och välbefinnande. Modellen skulle kunna presenteras i form av följande figur.

Figur 2. Modellen över lärarnas inventering av egna kunskaper. Hämtat från Muijs m.fl. (2014, s.247)



Den självklara utgångspunkten är ett reflexivt tillvägagångssätt om elevernas behov för att utvecklas som individer och lärandesubjekt. Därefter kommer ett lika reflekterande inventerande steg om vad vi redan kan och behärskar samt vad vi som lärare behöver kunna och veta för att möta elevernas behov, varpå följer en fördjupning av kunskaperna, deras implementering och uppföljning om de fungerar i praktiken. För att denna process skall kunna fungera krävs det några förutsättningar. En av de viktigaste är att skolan blir en lärande organisation, eller i Muijs m.fl. (2014, s.249) ord:

Effective professional learning happens when teachers together frame their own learning by identifying goals for both themselves and their students; creating partnerships with those with expertise such as researchers to ensure their learning is focused and likely to achieve the desired goals and is based on established research on what works; working together to investigate, challenge, and extend their current views; and then generating information about the progress they are making so that they can monitor and adjust their learning, and evaluate the impact thereof. Ongoing collaborative inquiry and learning becomes central to teachers' images of being professional and through this process becoming self-regulated learners.

Betydelsen av skola som lärande organisation och dess koppling till högre prestationer bekräftas också av Lambert (2007) i en studie av utveckling i 15 skolor i USA. De berörda skolorna präglades av liknande strategier som den ovan beskrivna studien av Sabah och Orthner, med kanske den skillnaden att det var rektorn som till viss del formulerade frågorna som sedan överlämnades till lärarna att i grupper ta fram förslag på praktiker, insatser och resurser som skulle behövas för att leverera åtgärder och resultat.

I en studie beskriver Hipp och Weber (2008) hur rektorer från tio framgångsrika skolor (K-8) i två urbana distrikt i Wisconsin arbetade och tillsammans skapade, inom ramen för ett utvecklingsprojekt, en *professional learning community*. Det gemensamma arbetet ledde inte bara till att rektorerna själva fick större förståelse för skolornas utmaningar (omfattning, angelägenhet och komplexitet), utan att de också kunde implementera både insikter från de gemensamma reflektionerna och fostra kulturen samt tillhandahålla strukturer för framväxten

av skola som lärande organisation på hemmaplan. Det i synnerhet intressanta här är att rektorerna ingick i ett projekt tillsammans med forskare från olika universitet. Därmed skapades också arenor för ett produktivt möte mellan forskning och praktik. Hipp och Weber (2008) lyfter fram fem element i framväxten av skola som lärande organisation: Gemensamma värderingar och visioner, gemensamt och stödjande ledarskap, kollektivt lärande och implementering av dess utfall, gemensamma praktiker och stödjande strukturer. Nyckelorden är gemensamt och stödjande. Rektorerna besökte varandras skolor, intervjuade lärarna och observerade lektioner. Observationerna och insikterna kunde senare, tillsammans med forskarna, diskuteras, reflekteras över, praktikerna ifrågasättas och bejakas. Nya metoder och praktiker växte fram i mötet mellan egna och andras erfarenheter och de teoretiska/empiriska kunskaperna från litteraturen.

I en studie undersöker Hairon och Dimmock (2012) systematisk implementering av PLC i Singapore, vars skolsystem de betecknar som traditionellt och hierarkiskt. Men samtidigt vet vi att Singapores elever är bland de bäst presterande i till exempel PISA och TIMSS mätningarna. Forskarna konkluderar att implementeringen av idén om skolor som lärande organisationer har varit långsam på grund av en stor arbetsbörda som ligger på lärarna, oklarheter som omgärdat begreppet (hur gör man när man skapar PLC?) samt på grund av det hierarkiskt och något auktoritativt präglade ledarskapet. Hairon och Dimmock identifierar också en vad som skulle kunna kallas för kulturell dimension som verkar fördröjande vid implementeringen, där PLC uppfattas bottna i en västerländsk kulturell och institutionell kontext som inte oproblematiskt kan överföras till Singapore. Ytterligare en faktor som påverkar implementeringen av PLC är skolväsendets relativa centralisering. När makten över skolan ligger på den lokala och rektorns nivå då är det lättare att arbeta med idén om skola som lärande organisation, än i de system som likt Singapore präglas av central och hierarkisk styrning och där inte minst hela verksamheten i det närmaste fullständigt är orienterad mot elevernas prestationer mätta i betyg.

I en kvalitativ studie på en skola i USA studerade Sims och Penny (2015) hur implementeringen av PLC påverkade elevernas resultat. De fann inga förbättrade prestationer och i övrigt få tecken på ökad undervisningskvalitet. Med andra ord kunde de misstänka att PLC var kanske inte så kraftfullt instrument som många bedyrade. Vid närmare granskning visade det sig att modellen inte ens var implementerad. Tid, samarbete, support och tillit (mellan dem som ingick i ett lärande lag och mellan laget och rektorn) som fyra villkorande strukturer för framgång var det brist på och dessutom var lärarna som ingick i lärarlag alltför ensidigt orienterade mot de underpresterande eleverna och deras tillkortakommanden. Fokusen låg inte på att höja kvaliteten i lärandet överhuvudtaget. För att PLC skall vara framgångsrikt krävs det enligt Sims och Penny (2015, s.43):

To be a successful the PLC should also include open and reflective conversation, open practice, and focus on student learning. Collaboration and shared values for student learning are keys to PLCs (Fullan 2007). These communities should also have structures in place such as time, space, and communication. The members would be open to improvement and must trust and respect each other. The PLC should display a shared emphasis on student achievement and learning, productive collaboration, and an open teaching practice. The

members would be expected to research best practices to improve student learning (Tschannen-Moran & Tschannen-Moran 2010). PLCs can give teachers opportunities to question, investigate, and find solutions concerning aspects of their practice (Rahman 2011).

4.3. Slutsatser

Ledarskap och skolor som lärande organisationer är två grundfundament i framväxten av hållbar skolutveckling. De förutsätter varandra och bygger på liknande principer. Vad merparten av forskningen om vad som utmärker skola som lärande organisation, betonar är existensen av semi-strukturerade nätverk bland skolpersonal inom och mellan skolorna, där frågan om elevernas lärande (hur de lär sig, hur vi vet att de har lärt sig och vad gör vi när det visar sig att de inte har lärt sig) står i fokus för reflektioner, formulering av frågor, framtagande av metoder och arbetssätt för att svara mot utmaningarna. Målet är hållbar skolutveckling, elevernas lärande och ökade prestationer genom kollektivt lärande. Förutsättningarna för att denna reform på allvar kan implementeras är visioner om en skola som är till för alla elever, ett ledarskap som befrämjar och genom konkreta åtgärder stödjer kollektivt lärande, en skolkultur som omfamnar arbetsmetoder som ett naturligt inslag i ”hur vi gör saker och ting på denna skola eller i denna kommun”, uthållighet och hängivenhet. De främsta riskfaktorerna är tidsbrist (Tyrén 2013), att lärarna betraktar kollektivt lärande som ytterligare ett möte i ett arbetslag som träffas och diskuterar ”problematiske elever” samt att bristen på omedelbara framgångar stressar fram andra åtgärder som i den ideologiskt präglade utbildningspolitiska diskursen och på jakt efter ”det som fungerar” tillgriper instrument som hårdare krav, fler mätningar, rankingar och konkurrens, omplacering av skolpersonal, mer disciplin, nivågrupperingar och liknande. Den politiken har styrt utvecklingen i den svenska skolan under de senaste femton åren, med välbekanta resultat. Ledarskapet skall inte bara befrämja skola som lärande organisation, utan också skapa förutsättningar för att lärarna kan agera som ledare i klassrummet genom fokus på lärande, dess progression, skapande av gemensamma normer och odlande av en skolkultur som präglas av ansvarstagande för den gemensamma miljön. I forskningen om både skolledarskap och skola som lärande organisation återkommer två begrepp mer än andra: samverkan och tillit. Effektiv skolstyrning finns inte i ”peka med hela handen” och ”här finns regler att följa” strategin, utan i en noggrant designad skolorganisation och kultur som uppmuntrar till förhandlingar om vad och hur som skall göras (utan att för den delen, som ovan påpekats, omvandla klassrum till en debattklubb) och som förmår lita på att eleverna också är där för att lära sig och få bra betyg.

5. Stödbaserad inkludering

I detta sista empiriska kapitel, där jag med empirin menar presentation och diskussion av tidigare forskning om hållbar skolutveckling, behandlas två teman. Det ena är mer bredare och handlar om behovet av inkluderande strategier och praktiker för de elever som av olika anledningar anses stå utanför skolans mittfåra. Det kan handla om elever i behov av särskilt stöd, med funktionsnedsättningar, elever som befaras inte kommer att leva upp till skolans kvantitativa mål i olika ämnen och liknande. Givetvis har jag ingen möjlighet att djuploda i specialpedagogikens domäner och därför avgränsar jag mig till att peka på behovet av ett inkluderande arbetssätt för dessa elever. Det andra temat zoomar in villkoren för inkludering och lärande för en grupp som under de senaste månaderna har stått högst upp på den politiska, offentliga och många skolors agenda, nämligen nyanlända elever. I min förra rapport till kommissionen (Bunar 2016) beskrev jag, diskuterade och rekommenderade till staden hur mottagande och en rad så kallade externa faktorer (organisation, allokering etc.) skulle kunna reformeras. I detta kapitel skall jag beröra några interna faktorer. Det skulle också kunna uttryckas som att det andra temat är en mer praktisk operationalisering i den svenska kontexten av de teoretisk/empiriska insikterna framtagna i det första temat. Givetvis understöds även avsnittet om nyanlända elever med senaste forskning från Sverige.

5.1. Inkluderande skolor

I en systematisk litteraturoversikt över faktorer som påverkar elevernas psykiska hälsa och välbefinnande i skolan identifierade Gustafsson m.fl. (2010) några teman som kan ge en bild av riskfaktorer hos elever, riskfyllda erfarenheter och riskfaktorer i skolmiljö. Alla dessa faktorer påverkar elevernas förmåga att fullt ut engageras i skolans lärandeprocesser och därmed påverkas också deras prestationer, något som i sig bidrar till att skapa och upprätthålla prestationsgapet. En självklar rekommendation är således att Stockholms stad måste ge särskild uppmärksamhet och stöd till elever som uppvisar en eller flera av riskfaktorerna. Funktionsnedsättning, neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, koncentrationssvårigheter, inlärningssvårigheter relaterade till stigmatisering och mobbning, läs- och skrivsvårigheter, elever med hörselnedsättning, misslyckande i grundskolan och inlärningssvårigheter och individuella programmet är enligt forskningssammanställningen några av riskfaktorerna. Det som i synnerhet är intressant för denna rapports vidkommande är erfarenheter av specialundervisning som upplevdes som stigmatiserande, bestraffande eller inadekvata samt att social isolering, utstötning och mobbning identifierades som faktorer som kan bidra till att göra barn och elever sårbara och/eller utsatta. Frågan är om inkludering i skolans pedagogiska, demokratiska och sociala sammanhang (Nilholm & Göransson 2013) skulle kunna betraktas som en strategi och praktik för att göra dessa barn mindre sårbara och/eller utsatta? Frågan är också om inkludering kan användas som en hävstång för att underlätta de utsatta/sårbara barnens lärande och därmed öka deras och skolans prestationer? Har inkludering positiva effekter för alla elever på skolan? Inkludering betraktar jag inte bara som ett inslag i den välfärds-skolkultur som Hargreaves (1995) nämner (se kapitel 3) där ”alla skall vara med och ingen skall känna sig utanför”. Detta är viktigt. Men jag betraktar inkludering också som ett

kraftfullt pedagogiskt instrument som, om designat och implementerat på ett genomtänkt sätt, kan befrämja lärande och minska prestationsgapet. Även om inkludering har blivit något av ett honnörsord i den svenska utbildningspolitiska vokabulären (Carlsson & Nilholm 2004), verkar det ändå vara så oändligt svårt att implementera och efterleva? Hur kan vi förstå detta? Vad står inkludering i skolan egentligen för? Varför är det så viktigt?

Kugelmass (2006, s.279) definierar inkluderande utbildning som en reform som stödjer och välkomnar mångfald bland alla elever (se också UNESCO 1994). Denna definition är mycket bredare än den som, enligt Kugelmass, används i USA där den har reducerats till elever som har någon form av funktionsnedsättning. Den bredare definitionen förkastar ras, klass, etnicitet, kön, flyktingstatus och funktionsnedsättning som en anledning i sig för att separera elever från resten av skolan. Specialklasser, förberedelseklasser, skolor för nyanlända, särskilda undervisningsgrupper för ”bråkiga pojkar” är några organisatoriska exempel på när sociologiska faktorer används för ”legitim” social exkludering i skolan. Baserat på empiriska studier från USA, England och Portugal identifierar Kugelmass (2006, s.286) några gemensamma nämnare i de tre undersökta skolorna som alla har jobbat med ”culture of inclusion” (Hall 1983). Dessa är:

- Uncompromising commitment and belief in inclusion.
- Differences among students and staff perceived as a resource.
- Teaming and a collaborative interaction style among staff and children.
- Willingness of staff to struggle to sustain practice.
- Inclusion understood as a social/political issue.
- Commitment to inclusive ideals communicated across the school and into the community.

Vad dessa empiriska exempel tydligt visar är att inkluderande skolmiljöer och ännu mer inkluderande klassrumsmiljöer, är praktiskt möjliga om det finns beredskap och förståelse bland de skolprofessionella att arbeta efter denna modell, samt att de får nödvändigt stöd från skolledarna, att de jobbar tillsammans och skapar en inkluderande lärandemiljö på lektionerna där eleverna kan lära tillsammans och lära av varandra samt att det finns ordentlig kommunikation inom skolan och till det omgivande samhället. Därmed minskar behovet av särskilda undervisningsklasser för utsatta barn. Här kan det hänvisas till några insikter om när stöd till elever som befaras inte leva upp till skolans lärandemål skall sättas in, som formulerade av DuFour (2004) och som jag nämnde i det föregående kapitlet om skolor som lärande organisationer. En skola som lärande organisation skall vid sidan om att vara systematisk och omfatta alla aktörer, också snabbt svara mot utbildningsbehov hos de elever som upplever svårigheter i lärande. Responsen skall vara baserad på att förebygga snarare än att förlita sig på åtgärder i efterhand genom sommarskolor och extrakurser. Responsen skall också vara krävande snarare än i form av ett erbjudande, det vill säga en systematisk respons bygger på en plan som kräver att eleven avsätter mer tid för lärande och ta emot erbjudet stöd tills de har uppnått nödvändiga kunskaper i ett tema eller ämne. DuFours förslag bygger således på en kombination av krav på den enskilde eleven, men samtidigt också på skolan och lärarkollektivet att tillsammans ta fram åtgärder som stödjer elevens lärande. Ingenstans

förespråkar DuFour separata klasser och fysiskt avskiljande av elever som upplever svårigheter från resten av skolan som en förutsättning för att åtgärderna skall fungera.

Tjernberg och Heimdahl Mattson (2014) skriver i sin uppmärksammade artikel *Inclusion in practice: a matter of school culture*, med hänvisning till Waitoller och Artilles (2013), att inkluderande utbildning innebär en systematisk process som syftar till att undanröja hinder för deltagande och lärande för alla elever (s.247). Utifrån Ferguson (2008) hävdar de vidare att det finns en bred forskningsbas som bekräftar att heterogena grupper och inkluderande skolor leder till bättre utbildningsresultat för elever med särskilda behov (ibid.). Utifrån sin undersökning på en svensk skola visar de att inkludering, stöd och stödjande kultur (höga förväntningar, samverkan, tillit) leder till framgångsrika resultat. I sin artikel *International trends in inclusive education* föreslår Ferguson (2008) fem fokusskiften i skolornas förändring om de skall omfamna och adoptera inkludering och mångfald som skolornas villkorande strukturer: från undervisning (lärarna undervisar, eleverna tar till sig) till lärande (meningsfullt och engagerat); från att erbjuda generellt till att tillhandahålla individuellt stöd; från individuella till gruppraktiker där klassrums- och ämneslärare samverkar med speciallärare och de som särskilt arbetar med elever i behov av särskilt stöd (till exempel lärare i svenska som andraspråk och studiehandledare i den svenska kontexten); från föräldrarnas involvering till hem-skola samverkan (med ömsesidig förståelse och support där inte bara det att föräldrarna skall vara involverade i skolan är ett imperativ utan också tvärtom att lärarna är involverade i hemmet); och från skolreform till en fortlöpande skolförbättring och förnyelse (i meningen från jakten på *silver bullet* till hållbar skolutveckling). Intressant för denna rapportens vidkommande är att Ferguson (s.116) nämner *professional learning communities* som en förutsättning för en framgångsrik och inkluderande skola:

Group practice among teachers not only results in better learning outcomes for students as teachers with different skills and expertise help each other respond to student learning needs, but also leads to effective and ongoing professional development. Increasingly, school leadership seeks to facilitate communities of practice or professional learning communities where teachers learn from one another in an ongoing way through working together to teach and improve their practice (Lave and Wenger 1991; Rogoff, Turkianis and Bartlett 2001; DuFour, Eaker and DuFour 2005).

I rapporten *Inkluderande undervisning, vad kan man lära av forskningen?* går Nilholm och Göransson (2013) igenom definitioner, forskning och erfarenheter av inkluderande praktiker i skolan, i Sverige och internationellt. Författarna inleder med en viktig observation, som jag närmare kommer att förklara i nästa avsnitt utifrån min egen och mina kollegors (Axelsson 2015, Nilsson Folke 2015) forskning publicerad i boken *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (Bunar 2015), nämligen att inkludering inte bara kan omfatta att en elev med ett funktionshinder eller en nyanländ elev fysiskt placeras i samma miljö (integration) som andra elever, utan att lärarna förändrar något i sitt arbets- och undervisningssätt. Eller att eleverna inte får stöd inom ramen för det integrerade klassrummet. Då blir eleverna visserligen fysiskt integrerade, men fullständigt socialt och pedagogiskt exkluderade från skolans sammanhang. Det krävs således mycket mer än, som Nilholm och Göransson uttrycker det, vackra ord och organisatoriska förändringar. I ett försök att sortera

fram några tydliga definitioner, för det går inte att uttala sig om inkluderingen fungerar om vi inte vet vilken typ av inkludering som åsyftas, menar Nilholm och Göransson, skriver de att inkludering bygger på några historiska premisser: Skillnaden mellan de dubbla systemen (där elever går i olika skolor) avskaffas eller minskas, olikhet ses som berikande, demokratiska processer finns på olika nivåer i skolan, eleverna är socialt delaktiga i den mån de önskar vara det och eleverna är delaktiga i själva kunskapsstillägandet. Utifrån dessa premisser mejslar författarna fram tre definitioner av inkludering. Den första utgår från gemenskap som imperativ:

Inkludering innebär att ett skolsystem är ansvarigt för alla elever oavsett deras individuella egenskaper och att inga segregeringar skapas för olika kategorier av elever (utöver sådana som rör spatialitet, boende, temporalitet och ålder). I ett inkluderande system finns gemenskap på olika nivåer i systemet och olikhet ses som en tillgång. Samarbete och gemensam problemlösning är betydelsefulla aspekter av en sådan gemenskap och demokratiska processer är centrala. Alla elever ska känna sig socialt och pedagogiskt delaktiga. Pedagogisk delaktighet innebär både en delaktighet i en lärandegemenskap och rätten att utvecklas så långt som möjligt utifrån ens egna förutsättningar. (s.28)

Den andra definitionen utgår från det individuella utvecklingsperspektivet som imperativ och betonar att det spelar mindre roll i vilket sammanhang eleverna befinner sig så länge de trivs, har goda sociala relationer inom det sammanhang där de befinner sig och så länge deras rättigheter och utbildningsbehov tillgodoses. Detta argument har använts i Sverige för att legitimera existensen av förberedelseklasser och skolor för nyanlända (Bouakaz & Bunar 2015), något som Nilsson Folke (2015) kallar för exkluderande inkludering. Forskningen om vissa friskolor med religiös profil, har också visat på att föräldrar som sätter sina barn i dessa skolor är medvetna om att skolan per definition är segregerad (Mohme 2016 u.a.). Motargumentet och legitimitetsgrunden från föräldrarnas sida är att miljön präglas av socialt och kulturellt igenkännande där barnen inte avviker från skolans mittfåra, ordning och reda, studiero, fokus på lärande och goda kontakter mellan lärare och föräldrar. Allt sammantaget leder till att barnen får en stabil identitets- och kunskapsbas för vidare resa genom utbildningssystemet (Bunar 2010b). Även i skolor i de strukturellt missgynnade områdena har rektorer och lärare i olika sammanhang lyft fram uppfattningen att eleverna i dessa, återigen per definition segregerade skolor, inte avviker från skolans mittfåra ("de är som alla andra här"), att de inte blir utsatta för rasism och diskriminering, att de har många släktingar och kompisar på skolan samt att undervisningen i framförallt svenska språket och modersmålet är anpassat till flerspråkiga elevers behov (Bunar 2009, Kallstenius 2010). Det skulle kunna tilläggas att detta perspektiv missar betydelsen av sociala relationer med majoriteten för självkänslan, identitet och lärande (Wigerfelt 2010).

Den tredje definitionen utgår från betydelsen av platsen som eleven befinner sig på i skolan där inkluderingen endast betraktas som möjlig om eleven placeras i den ordinarie undervisningsgruppen (så kallad *mainstreaming*). Merparten av diskussioner i skolan, inte minst om hur mottagande av nyanlända elever skall anordnas, och historiskt ännu mer har det handlat om elever med funktionsnedsättningar (Ferguson 2008), har kommit att kretsa kring huruvida förberedelseklasser och särskilda undervisningsgrupper är segregeringar och/eller

exkluderande (Skowronski 2013, Bunar 2016). Är särskilda undervisningsgrupper och förberedelseklasser förenliga med idén om en inkluderande skola?

Nilholm och Göransson påpekar i en kritisk diskussion med utgångspunkt i några empiriska studier som på olika sätt har satt frågan om inkludering under den vetenskapliga luppen (Ainscow, Booth & Dyson 2006, Berry 2006, Persson & Persson 2012, Nilholm & Alm 2010), att varje skola som strävar efter ett inkluderande arbetssätt först måste definiera vad de menar med detta och sedan, förstås utifrån några generella perspektiv, hitta en väg som passar just den skolan. Några av de generella och nödvändiga perspektiven, som också tillsammans kan användas för att bedöma i vilken grad en skola och ett klassrum är inkluderande utgörs av (s.57): inkludering på systemnivå (avsaknad av elevsortering utifrån deras sociologiska och/eller personliga egenskaper), gemenskap på olika nivåer (förekomst av delaktighet, relationer och tillit med andra elever och lärare), en demokratisk gemenskap (hur maktfrågan och tolkningsföreträde hanteras i skolan), olikhet ses som en tillgång (vad menas med olikhet, vilka typer av olikhet och hur de hanteras organisatoriskt och i vardagliga situationer) och elever är pedagogiskt och socialt delaktiga (elevernas perspektiv och röster måste komma fram).

Som det framgår av denna korta genomgång av inkludering i skolan är detta ett område där det tenderar att uppstå gap mellan det sagda och det gjorda. Det sagda är att inkludering skall eftersträvas därför att det anses bottna i skolans ideologiska grundvalar, nämligen likvärdighet, lika rättigheter och möjligheter, men också i skolans värdegrund, mot utanförskap, för gemenskap, goda sociala relationer, respekt för olikheter och tolerans. Inkluderingsstanke verkar snarare bottna i dessa ideologiska och värdegrundspremisser än i robusta empiriska bevis på vilka inkluderingsstrategier och praktiker leder till ökad effektivitet och bättre elevprestationer. Det gjorda är just när inkludering implementeras i praktiken och det har kommit att betyda många olika saker i skolornas kontext. I vissa har det reducerats till politiska åtgärder ”mot segregation” där alla särskilda undervisningsgrupper avskaffas och alla elever placeras i ordinarie klassrum. I andra har det handlat om fostran till gemenskap, genom olika mötesarenor, även om eleverna finns i skilda organisatoriska former. Det är just i gapet mellan det sagda och det gjorda som inkluderingsens prestationseffekter har gått vilse. Inkluderingen kräver en vision (vad vill vi åstadkomma med detta?), genomtänkt strategi och policy, en reformering av skolans organisation, pedagogik och relationer och inte minst ett nytt angreppssätt gällande vad som anses vara särskilt stöd och hur det integreras i skolans övergripande pedagogik och pedagogiskt arbete.

I nästa avsnitt skall jag utifrån nedslag i några nyare svenska forskningsstudier om internt arbete med nyanlända elevers lärande försöka visa vilken betydelse inkluderingen har för dessa elever.

5.2. Nyanlända, inkludering och lärande

I min förra rapport till kommissionen (Bunar 2016) berörde jag kortfattat frågan om nyanlända och inkludering. I det sammanhanget hävdades det att en fråga som i stigande grad

har uppmärksammats i svensk (Fridlund 2011, Nilsson & Axelsson 2013, Skowronski 2013, Svensson & Eastmond 2013, Kästen-Ebeling & Otterup 2014) och internationell forskning (Szente, Hoot & Taylor 2006, Spicer 2008, Pinson, Arnot & Candappa 2010, Zembylas 2011, Stewart 2012) handlar om nyanlända elevers sociala inkludering. Ensamhet, isolering, mobbning och även diskriminering har belysts i en rad studier. En del av problemet är ett oreflekterat användande av olika organisatoriska modeller som effektivt under lång tid stänger in elever i egna arenor där de enda interaktionerna är med andra nyanlända elever och deras lärare. Följaktligen blir modellerna till vad Zembylas (2011) kallar för *spaces of exclusion*.

I det nyligen avslutade forskningsprojektet *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* har jag tillsammans med forskningskollegor (se Bunar 2015) undersökt mottagande, undervisning och sociala nätverk för nyanlända samt föräldrarnas upplevelser av mötet med den svenska skolan. Vi konstaterar att det är oklart om det med säkerhet går att slå fast att förberedelseklasser är en överlägsen modell jämfört med direkt integrering eller vice versa i samtliga aspekter av elevernas språk- och kunskapsutveckling samt sett i ljuset av det sociala perspektivet. Axelsson (2015) och Nilsson Folke (2015) har i en systematisk jämförelse, baserat på observationer mellan förberedelseklasser (FBK) och reguljära klasser (RK) i projektet visat att:

- Gällande språkligt perspektiv – I FBK ingick eleverna i mindre grupper präglade av täta språkliga interaktioner med lärare och kamrater till skillnad från RK där de ingick i större grupper med begränsade språkliga interaktioner. Det fanns också en skillnad gällande lärarnas utbildning i svenska som andraspråk, med fler utbildade i FBK. I FBK fick vissa elever tillgång till studiehandledning på sitt första språk, medan det var mer sparsamt förekommande i RK.
- Gällande kunskapsutvecklingsperspektiv – I FBK fick eleverna ämnesundervisning på svenska i vissa ämnen, medan det var i alla ämnen i RK, vilket också gav möjligheter till betyg (under förutsättning att eleverna hade tillräckliga språkliga resurser att följa undervisningen), något som eleverna uppskattade. Undervisningen i FBK uppfattas inte efter ett tag som tillräckligt utmanande för högpresterande elever (”ingen riktig skola”), vilket vittnar om att undervisningen inte är individbaserad. Det finns också skillnader i lärarnas kompetenser i de två formerna: i FBK är lärarna språkexperter, men inte ämnesexperter, medan lärarna i RK är ämnesexperter, men inte språkexperter. En konsekvens är att eleverna här inte får textbearbetning och ingen skrivinstruktion. Vidare anpassas inte prov i RK till de tvåspråkiga eleverna, något som får omedelbara effekter på de nyanländas betygsnivåer och i förlängningen på deras fortsatta utbildningskarriärer.
- Gällande det sociala perspektivet – I FBK finner de nyanlända eleverna trygghet och kamrater, men är avskurna från möjligheter att interagera med elever med svenska som förstaspråk. I RK finns tydliga tendenser till ökad stress hos en del elever, de har inga faddrar som kan introducera dem i informella sociala nätverk och få kamrater med svenska som förstaspråk. Inte sällan fortsätter de nyanlända att mest umgås med varandra även efter övergången till RK (se även Skowronski 2013).

Utifrån resonemanget om utmaning och stöttning som nödvändiga förutsättningar för skolframgång (Mariani 1997, Gibbons 2002, 2009) hävdar Axelsson (2015) att nyanlända elever i FBK hamnar i en trygghetszon mellan låg kognitiv utmaning och hög stöttning, medan de i RK hamnar i en zon mellan hög kognitiv utmaning och låg stöttning och präglad av frustration och ängslan. Utifrån återkommande intervjuer med eleverna kunde i synnerhet följande analytiska perspektiv lyftas fram (Nilsson & Axelsson 2013, Nilsson Folke 2015):

- Eleverna upplever ofta stora sociala och pedagogiska bekymmer efter övergången från förberedelse till reguljära klasser. Många menar att ämneslärarna inte tar hänsyn till deras alltjämt begränsade kunskaper i svenska språket, men de påkallar inte heller lärarnas uppmärksamhet av rädsla att bli stigmatiserade eller framstå som okunniga. Som ovan nämnts, bekräftar eleverna även i intervjuerna de bristande sociala relationerna med ”svenskarna” som ett stort bekymmer, en källa till frustration och efterlyser mer socialt stöd. Vidare efterlyser eleverna under vistelsen i FBK synliga tecken på att de utvecklas och rör sig framåt. Ett exempel i vissa skolor med nivågrupperingar kan vara att de efter ett tag flyttas till en mer avancerad grupp, det vill säga ett steg närmare det stora målet, nämligen att gå i en “vanlig” klass.
- De intervjuade nyanlända eleverna uppvisar en hög grad av motivation i skolarbetet och i synnerhet gällande det att snabbt lära sig svenska språket. Språkkunskaper skall i detta sammanhang inte bara förstås genom svenskans påtagliga utbildningsfunktioner (få betyg, tillägna sig ämnesinnehållet), utan även genom dess betydelse för de sociala interaktionerna och inkludering i skolans mittfåra eller normalitet.

Det som framgår av dessa studier är att fokuset i skolornas praktiker snarare hamnar på organisatorisk form och plats än på innehåll. Elevernas inkludering i både förberedelseklassen och ordinarietklasser kan således anses vara partiell. Anledningen är att stödformer, nödvändig villkorande struktur, inte har integrerats i de organisatoriska modellerna i tillräckligt stor utsträckning. En av de viktigaste stödformerna är studiehandledning på elevernas modersmål därför att det utgör bryggan mellan elevens kunskaper och ämnesstoffet (Bunar 2010b, Skolverket 2014, Skolinspektionen 2014).

Studiehandledning är en stödform som är reglerad i Grundskole- och Gymnasieförordningen som stipulerar att det skall ges till de elever som behöver det. Studiehandledning kan ges som ledning och stimulans, som extra anpassning och som särskilt stöd. I Sverige finns inga vetenskapliga studier om studiehandledning. Skolverkets (2013c) och Skolinspektionens rapporter (2009, 2014, 2015) samt statliga utredningar (SOU 2016:35) har nämnt stödformen och oftast hänvisar de till varandra. Jag har i en kommande studie (Bunar 2016 u.a.) undersökt hur studiehandledare själva upplever villkoren för sin verksamhet. Studien visar att det råder oklarheter gällande studiehandledarnas uppgift i skolan samt att samverkan mellan studiehandledarna och ämneslärarna är undermålig. Gällande oklarheten om vad studiehandledning innebär utgår jag från en myriad av praktiska betydelser som den har kommit att omfatta: Modersmålsundervisning, ämnesundervisning på elevens modersmål, studiehandledning i ett ämne på svenska, kamratstöd, elevassistent, resursperson, kulturell länk mellan hem och skola, en åtgärd som sätts in för att en elev upplever sociala svårigheter i skolan, tolkverksamhet, läxhjälp mm. Jag föreslår i stället att studiehandledning på elevernas

modersmål är en stödform som lägger sig någonstans mellan dessa kategorier, som hämtar arbetssätt och inspiration från dem och får sin konkreta utformning först i mötet med varje elevs egna förutsättningar, behov, styrkor och svagheter. Studiehandledarna skall utifrån sina goda kunskaper i svenska och elevens första språk (eller något annat språk som eleven behärskar) samt utifrån sina kunskaper om hemlandets och det svenska utbildningsväsendets organisatoriska och pedagogiska strukturer hjälpa till vid den inledande kartläggningen samt handleda elever i deras arbete med att tillägna sig ämnesinnehåll på sitt modersmål eller något annat språk eleven behärskar. Studiehandledarnas roll är därmed att också stötta och främja utvecklingen av nyanlända elevers modersmål genom successivt införande av nya begrepp och fördjupning/nya betydelser av dem som eleven redan behärskar. Studiehandledaren är således inte enbart ämneslärarens passiva instrument för förmedling av ämnesstoffet, utan en aktiv utvecklare av elevens språk- och ämneskunskaper.

Jag föreslår därför att skolorna bör fokusera på följande principer vid anordnandet av denna viktiga stödform:

- Att studiehandledning överhuvudtaget finns tillgänglig.
- Att det finns förståelse för vad det innebär. Skolpersonalen är informerad om vad studiehandledarnas uppgift och roll är.
- Det finns tydliga strukturer för samverkan med ämnes- och sva-lärare.
- Studiehandledarna "handleds" av ämneslärarna, det vill säga ämneslärarna hjälper studiehandledarna att sätta in sig i ämnet.
- Studiehandledarna behöver, utöver samverkan, också tid, resurser och uppskattning för att kunna utföra sina arbetsuppgifter med hög kvalitet.
- Studiehandledarnas kartläggning, som de ofta utför på egen hand med eleverna, tas till vara genom kontinuerlig återkoppling till ämneslärarna och vidare till skollärovervakningen.
- Studiehandledarnas kontakter med föräldrar kan användas i högre grad för att få till stånd bättre relationer mellan hem och skola.
- Kommuner måste hitta nya effektiva sätt att samverka kring studiehandledningen för att, om inget annat, leva upp till Skolförordningens föreskrifter. Ett sådant sätt är till exempel fjärrbaserad studiehandledning, där flera kommuner samverkar för att barn i kommuner utan studiehandledare i det aktuella språket skall få tillgång till denna viktiga stödform.

Från och med den 1 januari 2016 har ett nytt lagstiftningspaket trätt i kraft som reglerar förberedelseklasser, tiden eleverna maximalt kan tillbringa där, omprioritering av timmarna till förmån för svenska/svenska som andra språk under ett år, obligatorisk kartläggning av elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter i tre steg och årskursplacering som de viktigaste åtgärderna. Det som är tydligt i reformen är ansträngningar att inte exkludera nyanlända elever från skolans mittfåra, även om de tillåts tillbringa en tid i separerade klasser. Men som förordningen föreskriver får eleverna (behöver alltså inte) placeras i förberedelseklasser. Vidare får de delvis placeras där, det vill säga eleverna måste tillbringa viss tid i de ordinarie klasserna också, vilket uppfattas befrämja den sociala inkluderingen. Omprioriteringen av timmarna kan göras under max ett år, för att inte pedagogiskt exkludera nyanlända elever. I

Skolverkets (2016) allmänna råd finns också en rad skrivningar som förstärker inkluderingstanken och där ansvaret för elevernas lärande och progression delas mellan den enskilde och skolan. Till exempel villkoras inte elevernas överföring till ordinarie klass enbart av elevens kunskaper i svenska språket, utan av deras sammantagna möjligheter att tillgodogöra sig undervisningen där. Detta påkallar också undervisningens anpassning, språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och särskilt stöd, till exempel i form av studiehandledning, mentor, läxhjälp, mer undervisning i svenska som andraspråk och liknande. Därmed kan det hävdas att, åtminstone i relation till nyanlända elever, har inkluderingstanken till viss del slagit igenom i den nya lagstiftningen. Hur det kommer att implementeras återstår att se.

5.3. Slutsatser

Inkludering i skolan framställs ofta i den allmänna och politiska debatten som en grundbult i den svenska skolans strävan att vara en skola för alla, en skola som utgår från, omfamnar och bekräftar mångfald, en skola som är kompensatorisk med avseende på de externa faktorer eleverna för med sig och som påverkar deras prestationer, en skola som inte bara genom sin interna organisation (frånvaro av nivågrupperingar) eliminerar exkludering, utan också anstränger sig för att eliminera den segregation som har uppstått genom boende och valfrihet. Det finns svensk och internationell forskning, varav en bråkdel har redovisats i detta kapitel, om att inkludering befämjar sociala relationer, självkänsla, lärande och prestationer. Därmed skulle inkludering kunna anses vara ytterligare ett grundfundament i hållbar skolutveckling. Det problematiska med detta grundfundament uppstår när det börjar röra sig från teoretiska plan och ideologiska visioner till den konkreta verkligheten och skolornas vardag. Ett problem utgörs av oklarheter i begreppets definition. Vad menas med det? Innebär det att alla elever skall beredas plats inom det gemensamma klassrummet och att alla sidospår skall avskaffas? Eller skall vi snarare fokusera på innehållet i undervisningen eleverna får, deras sociala miljö (lugn, trygg) och effektivt utnyttjande av kompetenser som kan möta elevernas utbildningsbehov (studiehandledning, läs- och skrivsvårigheter) i egna undervisningsformer? Det här är den springande punkten i hela diskussionen om inkludering. För att inkludering skall kunna fungera i praktiken som ett kraftfullt instrument för utjämning av skillnader måste det alltid kompletteras med individualiserat stöd till utsatta/sårbara elever. Inkludering och stöd är två sidor av samma mynt. Nyanlända elever kan inte "slängas in" in i ordinarie klassrum med hänvisning till inkludering (se Juvonen 2015), utan att deras utbildningsbehov tillgodoses genom stödformer de enligt lagstiftningen har rätt till och som de behöver för att överhuvudtaget känna sig delaktiga i klassrummet, i den pedagogiska miljön och eget lärande. Utan stöd, inget lärande och om eleverna inte lever upp till de formella prestationskraven då ligger ansvaret på skolan som har misslyckats med att stödja eleven.

Inkludering har också i forskningen diskuterats i relation till gemenskapen och möjligheter till sociala relationer. I förlängningen kan dessa relationer genom peer-lärande och ömsesidigt stöd också leda till förbättrade prestationer. För nyanlända elever handlar det om att vistas i miljöer med majoriteten av elever som har svenska som modersmål eller som har kommit längre i utvecklingen av svenska, något som ger möjligheter till täta språkliga interaktioner i

en svenskspråkig miljö (Axelsson 2015) och förbättrade språkkunskaper. Men som forskningen också har visat måste det inom ramen för en inkluderande social miljö beredas tillfällen och situationer för sociala interaktioner, något som åligger läraren att faktiskt genom interventioner i bästa socialingenjörskonst-anda skapa dessa tillfällen och situationer. Undervisningssituationer i ett sådant klassrum präglas av gemensamt lärande, interaktioner, grupparbete, ömsesidigt stöd.

Stödbaserad inkludering betraktar jag som ett grundfundament i hållbar skolutveckling. Det är en vision, strategi, policy, pedagogisk och social praktik som kombinerar gemenskap och gemensamma platser med stöd och uppmärksamhet för elevernas olika förutsättningar. Platser utan stöd är inte inkludering, det är något annat. Stöd i egna klassrum eller till och med egna skolor är inte inkludering, det är något annat. Inkludering inträder enbart när platser, stöd och uppmärksamhet kombineras. Grundläggande villkor är att ledarskap, skolkultur och kollektivt lärande förändras. Är det möjligt att åstadkomma?

Ja!

6. Avslutande diskussion och rekommendationer

Att skriva denna rapport har varit en explorativ och kunskapsresa genom forskningen på jakt efter svaret om vad som utmärker hållbar skolutveckling, hur den kan uppnås och upprätthållas. När jag började skriva visste jag faktiskt inte hur lång rapporten skulle vara, vilka kapitel den skulle inkludera och vilka slutsatser (och rekommendationer) den skulle landa i. Min utgångspunkt var ”vilka interna faktorer påverkar skolans prestationer” och ett teoretiskt underutvecklat och empiriskt något tomt begrepp hållbar skolutveckling. Nu när resan börjar närma sig sitt slut gör jag det med två känslor. Den ena är övertygelsen om att de vaga utgångspunkterna var rätt sätt att tänka, för hade jag precis definierat exakt vad jag skulle leta efter hade jag nog snabbt hittat det och därmed lämnat därefter allt annat jag under tiden upptäckte. När jag säger *upptäckte* menar jag inte att jag har sagt något som ingen annan har fört fram tidigare, vilket hade varit en omöjlighet då rapporten bygger på det som har forskats fram av andra. Men jag har kunnat sätta frågor om till exempel klasstorlek, disciplin och motivation i ett annat sammanhang än de vanligtvis brukar dyka upp och användas inom. Och detta har gett viktiga insikter. Den andra känslan är otillräcklighet. Trots att jag har nagelfarit hundratals studier och trots att rapporten indirekt, genom sammanfattning av forskningsgenomgångar och metastudier, kan hävdas stödja sig på tusentals forskningsstudier, är jag medveten om att tusentals till, om de viktiga frågor som rapporten avhandlar, har förblivit oupptäckta, olästa, orelaterade till. Därför är denna rapport att trots allt betrakta som en delberättelse om grundfundament i hållbar skolutveckling och deras villkorande strukturer. Det finns mycket mer att berätta. Emellertid vill jag hävda att rapportens slutsatser vilar på en stabil forskningsgrund och att dess rekommendationer är rimliga och möjliga att utgå från i framtagande av en sammanhållen strategi för hållbar skolutveckling i Stockholms stad. Ty, stadens skolpersonal, elever och föräldrar förtjänar inget mindre.

I detta avslutande kapitel skall några av rapportens huvudslutsatser sammanfattas och några rekommendationer på åtgärder föreslås.

6.1. Grundfundament i hållbar skolutveckling och deras villkorande strukturer

Rapportens utgångspunkt har varit att utifrån nedslag i tidigare forskning om skolutveckling identifiera det jag kallar för grundfundament och deras villkorande strukturer för framväxten av hållbar skolutveckling. Villkorande strukturer och grundfundament förutsätter varandra, där den förra indikerar vad som måste tillhandahållas för att den senare skall kunna utvecklas, fullt ut, ändamålsenligt och effektivt användas och upprätthållas. Som det framgår av redovisningen ovan omfattar hållbar skolutveckling, i denna rapports tappning, följande grundfundament: skolkultur, ledarskap, skola som lärande organisation och stödbaserad inkludering. Villkorande strukturer är: visioner, strategier, fokus på lärande, formell policy, resurser, rekrytering, tid, tillit, samverkan, stabilitet, stödjande miljö, relationer, höga förväntningar, implementering, hängivenhet, uthållighet, uppföljning och kvalitetssäkring. Listan är inte uttömmande, utan begränsas till några huvudsakliga fundament och villkorande strukturer som har behandlats i denna rapport. För att ledarskap, skolkultur, skolor som lärande organisationer och stödbaserad inkludering skall kunna utgöra kraftfulla

grundfundament i hållbar skolutveckling måste vara och en präglas av de villkorande strukturerna (visioner, strategier, tillit, samverkan, resurser etc.). Därför är båda att betrakta som nödvändiga för hållbar skolutveckling.

För att påminna var rapportens frågor:

- Vilka grundfundament ingår i hållbar skolutveckling och vilka är deras utmärkande drag?
- Vilka faktorer, eller som jag benämner dem, villkorande strukturer inom skolan måste reformeras och förändras för att hållbar skolutveckling skall vara möjlig?
- Hur kan hållbar skolutveckling upprätthållas?

Det viktiga att komma ihåg är att det inte finns en modell av hållbar skolutveckling som passar alla skolor lika bra. Skolor har olika förutsättningar på grund av i vilket område de ligger, vilka elever de har, vilken rektor och lärare de har, vilka elever som stannar, går och vilka nya som kommer, personalomsättningen, hur skolan positionerar sig på den lokala skolmarknaden, om det är en kommunal eller en fristående skola, vilket rykte skola har, elevprestationer, historia, samarbete med det omgivande samhället och mycket mer. Vi vet av tidigare forskning att några av de externa faktorerna (se Bunar 2016) har stark påverkan på skolans likvärdighet och kvalitet. Genom statistiska analyser kan vi påvisa att elevernas socioekonomiska bakgrund och elevsammansättning kan förklara mycket av skillnader i skolresultat. Är inte detta determinerande? Nej, elever har den bakgrund de har, det kan inte förändras. Det som är determinerande är att de externa faktorerna har tillåtits påverka, inte bara den enskilda eleven, utan hur grundfundament i hållbar skolutveckling och deras villkorande strukturer har kommit att definiera den enskilda elevens möjlighetshorisonter. Vilka elever det handlar om, i termer av deras socioekonomiska och migrationsbakgrund, var de bor och i vilket område, i termer av befolkningssammansättning och rykte, har fullständigt infiltrerat och tillåtits dominera både grundfundamenten och de villkorande strukturerna. I den rådande skolkulturen, i hur ledarskap utövas, i vilket lärande som förekommer inom organisationen, i hur man ser på och jobbar med inkludering och stöd finns ett kategoriserande synsätt som i sig präglar förväntningar och arbete med vad eleverna är kapabla att uppnå. Kategoriseringen bygger på uppfattningen om de för skolan gynnande respektive missgynnande faktorerna. Grundfundamenten och deras villkorande strukturer bidrar inte till att reformera och förändra det kategoriserande tänkandet och arbetssättet, utan att upprätthålla det genom en process som den franske sociologen Pierre Bourdieu (1994) kallar för misskännande. Därmed menas att vi inte erkänner saker och ting och förhållanden för vad de egentligen är, utan uppfattar och kallar dem för något annat. Då blir inte en elevs misslyckande med att uppnå skolans kvantitativa lärandemål skolans ”fel”, utan orsaker söks i de kontextuella faktorerna, ”vad annars hade man kunnat vänta sig av eleven med den bakgrunden”. De skolor som har lyckats vända sina resultat har erkänt att det är skolans ansvar och sökt på djupet reformera grundfundamenten och de villkorande strukturerna.

Jag har haft för avsikt att med denna rapport visa på att det finns utrymme att mildra eller till och med helt annullera de kontextuella faktorernas påverkan. Det är möjligt bara om skolor erkänner att de har både ansvar och handlingsutrymme för att kompensera för de kontextuella

faktorernas påverkan, om de jobbar med att samtidigt reformera den rådande skolkulturen, ledarskapet, införa principer om skola som lärande organisation och arbeta parallellt med både inkludering och stöd till de utsatta/sårbara eleverna eller elever som befaras inte kommer att leva upp till skolans lärandemål. I sådana skolor används de villkorande strukturerna för att understödja förändringen i grundfundamenten och inte för att upprätthålla status quo eller att till och med driva utvecklingen i fel riktning. I sådana skolor står elevernas lärande i alla dess former i självklar fokus för hela verksamheten. I sådana skolor odlas, erkänns och belönas rektorernas och lärarnas yrkesstolthet. Givetvis måste dessa perspektiv kompletteras med didaktiskt och ämneskunniga lärare, som motiveras av arbetsgivaren genom både uppskattning, karriärmöjligheter och löner. Av avgränsningsskäl har jag inte närmare behandlat dessa viktiga frågor i rapporten.

Hållbar skolutveckling kan vara hållbar enbart om den ständigt förändras och utvecklas för att anpassa sig till de nya elevernas bakgrundsförutsättningar, de nya kontextuella faktorerna och samhällets krav. Och den utvecklingen görs inom ramen för en sedan tidigare skapad stabil grund med en stark, dynamisk och demokratisk skolkultur, med ett modernt ledarskap, med lärarnas ständiga professionella utveckling och med att i praktiken implementera de attraktiva idéerna om stödbaserad inkludering. Detta är den enda framkomliga vägen för den svenska skolans utveckling.

6.2. Rekommendationer

Sammanfattningsvis, för att Stockholms stads skolor skall präglas av hållbar skolutveckling – som förmår erbjuda varje barn den utbildning barnet behöver för att utvecklas och som barnet har rätt till, som präglas av minskade skillnader i kvalitet, lärande och prestationer, som präglas av tolerans, mångfald, inkludering, trygghet och studiero, som är en utvecklande arbetsplats för skolpersonal, som fostrar goda relationer med föräldrar och det omgivande samhällets aktörer – kan följande rekommendationer tjäna som utgångspunkt i utformningen av konkreta strategier och åtgärder.

Rekommendation 1 – Stockholms stads skolor skall strategiskt och noggrant utveckla skolkulturer som bottnar i demokratiska och starka sociala relationer, värderingar, engagemang, respekt för olikheter, uppmärksamhet, höga förväntningar, ömsesidig respekt, inställning till skolarbete, respekt för varandras roller och den gemensamma arbetsmiljön. Ett första steg är att tillhandahålla interna arenor på skolor, inom och utanför undervisningstillfällena, där den gemensamma miljön kan diskuteras, vad som utmärker den, vad som är starkt och vad som behöver utvecklas, vilket ansvar ligger på rektor och lärarna och vilket som ligger på elever och deras föräldrar. Disciplinproblem, som är att betrakta som en utmaning mot den rådande skolkulturen genom skapandet av subkulturella motståndsstrategier (Willis 1977), skall inte reflexmässigt angripas genom straff, förbud och stigmatisering, utan genom att ackommodera de ”bråkiga” elevernas behov av uppmärksamhet eller bristande engagemang och motivation (något som i sig kan böttna i att eleven upplever undervisningen som icke-stimulerande) i de förändringar som skolkulturen

och övrigt arbetssätt tydligen måste genomgå. Skolkulturen är som bäst när den är dynamisk, föränderlig, öppen för olikheter, men samtidigt tydlig i varför den behövs.

Rekommendation 2 – Stockholms stads skolor skall präglas av ett effektivt ledarskap bland rektorer och lärare. Detta ledarskap bygger på principer om konstruktivistisk-demokratiskt och distribuerat ledarskap där makten fördelas till lärarna så att de kan ta det självklara och likaså delade ledarskapet i klassrummet. Praktiker som samverkan, tillit och gemensamt ansvarstagande är bland de främsta villkorande strukturerna för att ett sådant ledarskap skall vara möjligt. Stockholms stad bör se över vilka fortbildningskurser som erbjuds rektorerna, i form av en systematisk kvalitetsutvärdering som förmår hitta samband mellan fortbildningar och skolornas kvalitet och elevernas lärande och prestationer. Staden bör se till att det skapas förutsättningar för framväxten av *professional learning community* även bland stadens rektorer, i meningen att de skall ingå i formaliserade nätverk, utbyta kunskaper, erfarenheter och tips (se Hipp & Weber 2008). Dessa rektorernas PLC skall vara strukturerade och ledda av stadens personal och genomföras tillsammans med forskarna.

Rekommendation 3 – Stockholm stads skolor skall präglas av inställningen, strategier och konkreta praktiker som tillförsäkrar att de i alla sina aspekter är att betrakta som lärande organisationer (*professional learning community*). Alla skolor skall ges verktyg att utveckla arbetssättet och en första åtgärd är att varje skola tar fram en egen handlingsplan där det redovisas hur man tänker arbeta med PLC, varför på det sättet samt hur verksamheten skall kvalitetssäkras genom uppföljning och intern utvärdering. Stockholms stad måste centralt tillhandahålla stöd, i form av kunskaper och resurser, till skolor att komma i gång. En del av fortbildningsresurserna kan med fördel omprioriteras till denna verksamhet. Det finns inte en modell som passar alla, utan skolorna måste hitta egna arbetssätt utifrån de lokalt rådande förutsättningarna. Staden bör centralt följa upp, utvärdera och återkoppla till skolorna vad som utgör de bästa praktikerna, utifrån skolornas erfarenheter.

Rekommendation 4 – Stockholms stads skolor skall anamma inkludering av alla elever som sin vision, policy och strategi genom organisatoriska och pedagogiska lösningar som garanterar gemensamma platser, aktiv inkludering i skolans sociala relationer, demokratiska processer och lärande. För att inkluderingen skall göras möjlig i praktiken måste nödvändiga förändringsåtgärder i skolans organisation, ledarskap, skolkultur, organisatoriska lärandeformer och deras innehåll vidtas samt att pedagogiskt och individorienterat stöd alltid skall vara ett absolut nödvändigt element av inkludering. Ingen inkludering utan reformer och stöd. Om staden och dess skolor inte är beredda att göra dessa förändringar då är det bättre att inte skriva fram visionen om inkludering, därför att effekten riskerar att bli ett ideologiskt tomt löfte som snarare verkar förvirrande och är kontraproduktivt.

Rekommendation 5 – Att genomföra omfattande skolreformer tar tid och kraft. Den svenska skolan har under de senaste åren varit föremål för gigantiska experiment där ideologiska visioner snarare än vetenskaplig forskning och beprövade erfarenheter har varit styrande. I denna och många andra rapporter finns en del vetenskapligt framtagna kunskaper redovisade. För att inte kasta in alla skolor i en ny reform, samtidigt som vi är medvetna om att ”något måste göras” som Reynolds m.fl. (2014) uttryckte det, föreslår jag att Stockholms stad utser

några grund- och gymnasieskolor från hela staden, med olika förutsättningar, som systematiskt skall reformeras utifrån några av de insikter och rekommendationer som bland annat har framkommit i denna rapport. Forskningen skall kompletteras med beprövade erfarenheter som tas fram genom kartläggning av hur grundfundament i och villkorande strukturer för hållbar skolutveckling fungerar på varje skola. Därtill skall synpunkter från skolans aktörer inhämtas. Utifrån dessa tre perspektiv skall en handlingsplan för skolans reform tas fram. Planen föreskriver vad, när och hur som skall göras och vem som ansvarar för vilken del av reformen. Ledarskap, skolkultur, skola som lärande organisation och stödbaserad inkludering skall stå i fokus. Vetenskaplig expertis, till exempel genom nära samverkan med akademiska lärosäten inom ramen för samfinansierat program om aktionsforskning, bör knytas till planens framtagande och genomförande. En naturlig konsekvens av dessa skolreformer, om genomtänkta, väl designade och implementerade, kommer att vara ökat lärande, ökad trivsel, högre prestationer och minskade prestationsskillnader. Med andra ord hållbar skolutveckling. Reformens insikter kan senare, genom Utbildningsförvaltningens försorg, spridas till alla skolor i kommunen.

Avslutningsvis, rapportens rekommendationer riktar blicken mot några nödvändiga grundfundament i hållbar skolutveckling och deras villkorande strukturer. Alla de ovan framförda rekommendationerna och konkreta steg för deras implementering och upprätthållande kan förstås enbart om de läses mot bakgrund av alla de forskningsresultat, insikter och praktiker som har redovisats i hela rapporten. Poängen är att frågan om hur en skola *konkret* skall arbeta med stödbaserad inkludering, utvecklingsstödande skolkultur, lärarnas professionella utveckling mm. bör överlämnas till just den skolans aktörer att definiera och besvara utifrån sina konkreta förutsättningar. Rapporten ger forskningsstöd till hur det skulle kunna göras. Första steget i det sammanhanget för skolorna är att ta fram handlingsplaner över de planerade aktiviteterna och implementeringsstrategierna. Stadens roll bör vara att som huvudman initiera att det görs, kräva redovisningar över hur det har gjorts och vilka resultat som åstadkommit samt ekonomiskt och kunskapsmässigt stödja skolornas arbete. Utbildningsförvaltningens personal kan inte gå in i en skola och förändra dess kultur med denna rapportens slutsatser som stöd. Det skulle strida mot rapportens huvudsakliga budskap, nämligen att de som allra mest berörs av reformen (elever, deras föräldrar, rektorer, lärare) är också de som mest är lämpade att definiera vad och hur som skall göras. Staden skall initiera, stötta, samordna, följa upp, utvärdera, tillhandahålla arenor för samverkan med forskarna och andra intressenter och mellan skolorna. Därigenom kan de enskilda insatserna, skapade och drivna av skolaktörerna själva inom ramen för de övergripande grundfundamenten, tillsammans utgöra kraftfulla inslag i hållbar skolutveckling i Stockholms stad. Därigenom kan de också på lokal och skolnivå samordnas med andra initiativ och pågående utvecklingsprojekt. Hållbar skolutveckling är i grunden ett bottom-up tillvägagångssätt och den kan ge önskade resultat enbart om den även i praktiken implementeras på det sättet.

Referenser

- Abrahamsson, H. (2012). *Städer som nav för en globalt hållbar utveckling eller slagfält för sociala konflikter*. Malmö: Kommission för ett socialt hållbart Malmö.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving school, developing inclusion*. London: Routledge.
- Alexander, J. (1988). *Action and its environment*. New York: Columbia University Press.
- Anderson, C. (1994). *Organisationsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, M. (2015). Mottagning av nyanlända elever - fokus på språk, litteracitet, skolämnen och social inkludering. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bauman, Z. (1994). *Döden och odödligheten i det moderna samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Benjaminson, C. (2008). *Ungdomars erfarenheter av emotionell utsatthet under uppväxten*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Berg, G. (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berry, B., Johnson, D. & Montgomery, D. (2005). The power of teacher leadership. *Educational Leadership*, 62(5), 56-61.
- Berry, R. (2006). Inclusion Power, and Community: Teachers and Students Interpret the Language of Community in an Inclusion Classroom. *American Educational Research Journal*, 43(3), 489–529.
- Boström, L. (2015). Regional Educational Development Research and School Improvement: A Systematic Literature Review of Research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 11(1), 200-211.
- Bourdieu, P. (1994). *In Other Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bouakaz, L. & Bunar, N. (2015). Diagnos: Nyanländ. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Brundtland, G.H. (1987). *Our Common Future*. New York: Oxford University Press.
- Bryk, A., Camburn, E. & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751–781.
- Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J.Q. (2010). *Organizing school improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bunar, N. (2009). *När marknaden kom till förorten*. Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, N. (2010a). The geographies of education and relationships in a multicultural city – enrolling in a high-poverty, low-achieving school and choosing to stay there. *Acta Sociologica*, 5(2), 141–159.
- Bunar, N. (2010b). *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt över nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 6:2010.
- Bunar, N. (2012). Parents and teachers on local school markets – Evidence from Sweden. Occasional Papers from Teachers College, Columbia University No. 208. New York: Columbia University.
- Bunar, N. (Red.) (2015). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Bunar, N. (2016). *Elevsammansättning, klyftor och likvärdighet i skolan*. Stockholm: Stockholms stad.
- Bunar, N. (2016 u.a.). *Studiehandledare på elevernas modersmål*. BUV: Stockholms universitet (vetenskaplig artikel, kommande).
- Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering – en begreppsdefinition. *Utbildning & Demokrati*, 13(2), 77-95.
- CCSR (2015). *A First Look at the 5Essentials in Illinois Schools*. Chicago.
- Cheema, J. R. & Kitsantas, A. (2014). Influences of disciplinary classroom climate on high school student self-efficacy and mathematics: A look at gender and racial-ethnic differences. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12, 1261–1279.
- Clarke, T. (2007). *Beyond workforce reform towards transformation*. Specialist Schools and Academies Trust.
- Crandall, D.P., Eiseman, J.W. & Louis, K.S. (1986). Strategic planning issues that bear on the success of school improvement efforts. *Educational Administration Quarterly*, 22(3), 21–53.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- DiPaola, M. F. & Hoy, W. K. (2008). *Principals improving instruction: Supervision, evaluation and professional development*. Boston: Pearson Education.
- DuFour, R. (2004). What is a Professional Learning Community? [electronic version]. *Educational Leadership*, 61(8), 1-7.
- DuFour, R., Eaker, R., DuFour, R., & Karhanek, G. (2004). *Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn*. Bloomington: National Education Service.
- DuFour, R., Eaker, R. & DuFour, R. (Red.) (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington: National Educational Service.
- Dufour, R. & Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: Systemic PLCs at work*. Bloomington: Solution Tree.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Red.) (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15–24.
- Elmore, R. (2004). *School reform from inside out*. Cambridge: Harvard Education.
- Evans, M.J. & Cowell, N. (2013). Real school improvement: is it in the eye of the beholder? *Educational Psychology in Practice*, 29(3), 219–242.
- Ferguson, D.L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Finlayson, D.S. (1989). School climate: an outmoded metaphor? *Journal of Curriculum Studies*, 19(2), 163-173.
- Firestone, W.A. & Corbett, H.D. (1988). Planned educational change. In N. Boyan (Red.), *Handbook of research on educational administration*. New York: Longman.
- Fredriksson, P. & Vlachos, J. (2011). *Reformer och resultat: Kommer regeringens utbildningsreformer att ha någon betydelse?* Stockholm: Finanspolitiska rådet.

- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning - ett pedagogiskt dilemma*. Acta universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Geson Hylte Tryck.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory Into Practice*, 34(4), 230-235.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. April 2000, *Phi Delta Kappan*, 581-584.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7, 113–122.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2009). *English learners academic literacy and thinking. Learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Goddard, Y.L., Goddard, R.D. & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877–896.
- Goffman, E. (1961). *Asylums*. New York: Doubleday.
- Granér, R. (2004). *Patrullerande polisens yrkeskultur*. Lund: Lunds universitet.
- Gustafsson, J.-E., Allodi M. Westling, Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L. Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P. Ljungdahl, S., Ogden, T. & Persson, R. S. (2010). *School, Learning and Mental Health. A systematic review*. Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences, The Health Committee.
- Hairona, S. & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405–424.
- Hall, E.T. (1983). *The dance of life: The other dimension of time*. New York: Doubleday.
- Hall, G.E. & Hord, S.M. (2002). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hallinger, P. & Murphy, J.F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94, 328–355.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27.
- Hargreaves, D. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Hargreaves, A. & Braun, H. (2012). *Leading for all. A research report of the development, design, implementation and impact of Ontario's "Essential for some, Good for all" initiative*. Toronto: Council of Directors of Education.

- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. Maidenhead: McGraw-Hill International.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337–347.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hess, F. (2005). *Urban school reform – lessons from San Diego*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Hill, P. (2011). Leadership and governance in New York city school reform. In J. O’Day, C. Bitter & L. Gomez *Education reform in New York city*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Hipp, K. & Weber, P. (2008). Developing a Professional Learning Community Among Urban School Principals. *Journal of Urban Learning Teaching and Research*, 4, 46-56.
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M. & Olivier, D.F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9, 173-195.
- Hoaglund, A., Birkenfeld, K. & Box, J. (2014). Professional learning communities. *Education*, 134(4), 521-528.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T. (2014) School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Hoy, A.W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446.
- Hultman, G. (2015). *Transformation, interaktion eller kunskapskonkurrens*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International*, 28(5), 574–591
- Jackson, D. (2000). The school improvement journey: Perspectives on leadership. *School Leadership & Management*, 20, 61–78.
- Jennings, P. & Greenberg, M. (2009). The pro-social classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria: ASCD.
- Juvonen, P. (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kallstenius, J. (2011). *De mångkulturella innerstadsskolorna*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Kemple, J. (2011). Children First and student outcomes: 2003-2010. In J. O’Day, C. Bitter & L. Gomez *Education reform in New York city*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Kent, P. (2006). Finding the Missing Jigsaw Pieces: a new model for analysing school culture. *Management in Education*, 20(3), 24-30.

- Knutas, A. (2008). *Mellan styrning och moral. Berättelser om ett lärarlag*. Örebro: Örebro Universitet.
- Kohler-Evans, P., Webster-Smith, A. & Albritton, S. (2013). Conversations for school personnel: a new pathway to school improvement. *Education*, 134(1), 19-24.
- Kotter, J. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kugelmass, J. W. (2006). Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 279-292.
- Kästen-Ebeling G. & Otterup T. (Red.) (2014). *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Lambert, L. (2006). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. *The Educational Forum*, 70, 238–254.
- Lambert, L. (2007). Lasting leadership: Toward sustainable school improvement. *Journal of Educational Change*, 8, 311–322.
- Landau, B. (2009). Classroom management. In J. S. Lawrence & G. Dworkin (Red.) *International handbook of research on teachers and education*. New York: Springer.
- Lange, C., Range, B. & Welsh, K. (2012). Conditions for effective data use to improve schools: recommendations for school leaders. NCBEA Publications (available online).
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leffler, E. & Näsström, G. (2014). Entrepreneurial learning and school improvement: a Swedish case. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1(11), 243-254.
- Leithwood, K. & Louis, K.S. (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. New York: JAI Press.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., Louis, K.S. & Wahlstrom, K.T. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464–490.
- Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. New York, NY: Routledge.
- Leithwood, K. & Louis, K.S. (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Leithwood, K. & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48, 387–423.
- Leonard, L. & Leonard, P. (2001). Assessing aspects of professional development in schools: Beliefs versus practices. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLVII(1), 4-23.
- Levin, B., Glaze, A. & Fullan, M. (2008). Results without rankor or ranking – Ontario’s success story. *Phi Delta Kappan*, December 2008, 273-280.

- Lieberman, A. & Miller, L. (1984). *Teachers - their World and their Work*. New York and London: Teachers' College Press.
- Lindblad, S., Pettersson, D. & Popkewitz, T.S. (2015). *International comparisons of school results*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Louis, K. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477–489.
- Lund, S. (2015). *School Choice, Ethnic Divisions and Symbolic Boundaries*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lundberg, Å. (2006). *Elevernas perspektiv: Att ha koncentrationssvårigheter i skolan*. Karlstad: Karlstad University.
- Ma, X. & Willms, J. D. (2004). School disciplinary climate: Characteristics and effects on eight grade achievement. *The Alberta Journal of Education Research*, 50, 169–188.
- MacBeath, J. (2006). A story of change: growing leadership for learning. *Journal of Educational Change*, 7, 33–46.
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy* 23.
- Marsh, J. (2010). How instructional coaches support data-driven decision making. *Educational Policy*, 24(6), 872-907.
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McLaughlin, W. & Talbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher/Learning Communities*. New York: Teachers College Press.
- Merton, R. K. (1996). *On Social Structure and Science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Miles, M. B. (1967). *Some properties of schools as social systems*. In G. Watson (Red.), *Change in schools systems*. Washington: National Training Laboratories.
- Miles M. B. (1975). Planned change and organisational health. In J. V. Baldrige & T. Deal (Red.), *Managing change in educational organisations*. Berkeley: McCutchen.
- Mohme, G. (2016 u.a.). Choosing a Muslim-profiled school. A question of educational ambitions and experiences of exclusion among Somali-Swedes. BUV: Stockholms universitet, (vetenskaplig artikel, kommande).
- Mokhtari, K., Thomas, J. & Edwards, P. (2009). How one elementary school uses data to help raise students' reading achievement. *The Reading Teacher*, 63(4), 334–337.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- Mulford, B. & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes – What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33, 157–183.
- Murphy, C. U. & Lick, D. W. (2005). *Whole-faculty study groups: Creating professional learning communities that target student learning (3rd ed.)*. Thousand Oaks: Corwin.
- Murphy, J. (2010). *Understanding and Closing Achievement Gaps*. Corwin: Thousand Oaks.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – vad betyder det och vad vet vi? En kunskapsöversikt*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? On inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239–252.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nilsson, J. & Axelsson, M. (2013). “Welcome to Sweden”: Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education* 6(1), 137–164.
- Nilsson Folke, J. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ning, B., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Yang, X. & Gielen, S. (2015). The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: a cross-country comparative study. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 586-611.
- Nordenbo, S.E., Sögar Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E. & Östergard, S. (2008). *Teacher competencies and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review*. Copenhagen: University of Aarhus.
- O'Day, J., Bitter, C. & Gomez, L. (2011). *Education reform in New York city*. Cambridge: Harvard Education Press.
- OECD (2011). *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*. OECD Publishing.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- OECD (2015). *Improving schools in Sweden. An OECD perspective*. OECD Publishing.
- Ohlsson, J. (2004). Lärande organisation som pedagogisk idé. I J. Ohlsson (Red.), *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Olin, A. (2008). *Skolans mötespraktik – en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Orthner, D. K., Cook, P., Sabah, Y. & Rosenfeld, J. (2006). Organizational learning: A cross-national pilot-test of effectiveness in children's services. *Evaluation and Program Planning*, 29, 70-78.
- Owens, R. G. & Valesky, T. C. (2011). *Organizational behavior in education: Leadership and school reform*. Boston: Pearson.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse*. Stockholm: Liber.
- Pinson, H. & Arnot, M. (2010). Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 247–267.
- Rahman, S. (2011). Influence of professional learning community (PLC) on secondary science teachers' culture of professional practice: The case of Bangladesh. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 12(1), 1-22.

- Reynolds, D. & Packer, A. (1992). School effectiveness and school improvement in the 1990s. In D. Reynolds & P. Cuttance (Red.), *School Effectiveness*. London and New York: Cassell.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635–674.
- Rogoff, B., Turkanis, C.G. & Bartlett, L. (Red.) (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Roy, P. & Hord, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 491–501.
- Rönnerman, K. & Langelotz, L. (2015). *Lärares frågeställningar genererade ur utbildningspraktiker*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sabah, Y. & Dennis, K. (2007). Orthner Implementing Organizational Learning in Schools: Assessment and Strategy. *Children & Schools*, 29(4), 243-246.
- Schechter, C. (2012). The professional learning community as perceived by Israeli school superintendents, principals and teachers. *International Review of Education*, (58), 717–734.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J. (Red.) (2012). *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.
- Scheerens, J., Luyten, H. & Van Ravens, J. (2011). *Perspectives on educational quality, illustrative outcomes on primary and secondary schooling in the Netherlands*. Dordrecht: Springer.
- Schnur, J. & Gerson, K. (2006). Reforming the principalship. In F. Hess (Red.), *Urban school reform – lessons from San Diego*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Senge, P. (2000). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn*. New York: Doubleday.
- Servais, K., Derrington, M.L. & Sanders, S. (2009). *Communities: Concepts in Action in a Principal Preparation Program, an Elementary School Team, a Leadership Team, and a Business Partnership*. NCEA Publications (available online).
- Sheldon, S.B. & Epstein, J.L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievements. *Journal of Education Research*, 98(4), 196–207.
- Silins, H. & Mulford, W. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40, 425–446.
- Sims, R. & Penny, R.G. (2015). Examination of a Failed Professional Learning Community. *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 3(1), 39-45.
- Skolinspektionen (2009). *Utbildning för nyanlända*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2014). *Utbildningen för nyanlända elever*. Stockholm: Skolinspektionen.

- Skolinspektionen (2015). *Utbildning för asylsökande barn och barn som vistas i landet utan tillstånd*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2011). *Redovisning av uppdrag att utvärdera statsbidraget för basfärdigheterna läsa, skriva och räkna*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013a). *Alla skolor ska bli bra skolor*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013b). *Matematiklyftet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013c). *Studiehandledning på modersmål – att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skowronski, E. (2013). *Skola med Fördröjning: Nyanlända Elevers Sociala Spelrum i "En Skola För Alla"*. Lund: Lunds Universitet.
- Sleegers, P., Geijsel, F. & Van den Berg, R. (2002). Conditions fostering educational change. In K. Leithwood (Red.), *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Spicer, N. (2008). Places of exclusion and inclusion: Asylum-seeker and refugee experiences of neighbourhoods in the UK. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(3), 491-519.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SOU (2008:109). *Betänkandet om hållbar utbildning*. Stockholm: Fritzes.
- SOU (2013:30). *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer*. Stockholm: Regeringskansliet.
- SOU (2016:35). *Vägen in till det svenska samhället*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Statskontoret (2010). *Ett lyft för den som vill. Utvärdering av den statliga satsningen på fortbildning av lärare*. Stockholm: Statskontoret.
- Stewart, J. (2012). Transforming schools and strengthening leadership to support the educational and psychological needs of war-affected children living in Canada. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6, 172-189.
- Stockholms stad (2016). *En skola där alla ska lyckas. Delrapport från Kommissionen för ett socialt hållbart Stockholm*. Stockholms stad.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115–127.
- Sun, J. & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523.
- Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemma. En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Växjö: Växjö universitet.
- Sundberg, D. & Adolfsson, C-H. (2015). *Att forskningsbasera skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sutherland, S. (2004). Creating a culture of data use for continuous improvement: A case study of an Edison project school. *American Journal of Evaluation*, 25(3), 277-293.
- Svensson, M. & Eastmond, M. (2013). "Betwixt and Between": Hope and the meaning of school for asylum-seeking children in Sweden. *Nordic Journal of Migration Research*, 3(3), 162–170.

- Szente, J., Hoot, J. & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15–20.
- Tallberg Broman, I., Vallberg Roth, A-C., Palla, L. & Persson, S. (2015). Förskola tidig intervention. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer.
- Thomas, D., et al. (2008). Double Jeopardy: Child and School Characteristics That Predict Aggressive-Disruptive Behavior in First Grade. *School Psychology Review*, 37(4).
- Thompson, S. C., Gregg, L. & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1), 1-15.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395–420.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2008). *Best evidence synthesis on professional learning and development*. Wellington: Ministry of Education.
- Tjernberg, C. & Heimdahl Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256.
- Townsend, T. (Red.) (2007). *International handbook on school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer.
- Trondman, M., Krantz, S., Petersson, K. & Barmark, M. (2012). ”Låt oss kalla det skolkultur”: Om betydelsen av normativt försvarbara och meningsaktiverande praktiker för att förbättra skolprestationer. *Locus*, (3), 6–31.
- Tschannen-Moran, B. & Tschannen-Moran, M. (2010). *Executive coaching: Transforming school one conversation at a time*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tymms, P., Merrell, C., Thurston, A., Andor, J., Topping, K. & Miller, D. (2011). Improving attainment across a whole district: school reform through peer tutoring in a randomized controlled trial. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 265-289.
- Tyrén, L. (2013). ”Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill”. *En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Van den Branden, K. (2012). Sustainable education: basic principles and strategic recommendations. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(3), 285-304.
- Van den Branden, K., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (Red.) (2011). *Equity and excellence in education. Towards maximal learning opportunities for all students*. New York: Routledge.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319–356.

- Watson, W. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18–29.
- Wayman, J. C. (2009). Involving teachers in data-driven decision making: Using computer data systems to support teacher inquiry and reflection. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(3), 295-308.
- Westling Allodi, M. (2002). Children's experiences of school: narratives of Swedish children with and without learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 181– 205.
- Westling Allodi, M. (2010). *Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan: en kunskapsöversikt*. SOU 2010:79. Stockholm: Regeringskansliet.
- Wigerfelt, B. (2010). *Kroksbäck möter Linné – en utvärdering av integration mellan två skolor i Malmö*. Malmö: Malmö stad.
- Wigg, U. (2008). *Bryta upp och börja om: Berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet*. Linköping University Electronic Press.
- Willis, P. (1977). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda förlaget.
- Zembylas, M. (2011). Investigating the emotional geographies of exclusion at a multicultural school. *Emotion, Space and Society*, 4, 151-159.
- Zepeda, S. J. (2004). *Instructional leadership for school improvement*. Larchmont: Eye on Education.