



Processtödjares praktiska arbete för förbättringskapacitet hos huvudmän och skolor i Samverkan för bästa skola

Marcia Håkansson Lindqvist och Jaana Nehez

Processtödjares praktiska arbete för förbättringskapacitet hos huvudmän och skolor i Samverkan för Bästa Skola (SBS)

Marcia Håkansson Lindqvist och Jaana Nehez

Sammanfattning.....	4
Inledning	5
Bakgrund	6
Processtödjare i SBS.....	6
Processtödjare för förbättringskapacitet.....	7
Teoretiska utgångspunkter	9
Metod och material	12
Processtödjarna och processmötena i den här studien.....	12
Urval och genomförande	13
Analys.....	14
Etiska överväganden	15
Metoddiskussion	16
Resultat	16
Processmötena	16
Processtödjarnas användning av redskap.....	17
Redskap för att förbereda och fokusera tankar.....	18
Redskap för att systematisera tankar och fördjupa förståelse.....	19
Redskap för att kontrollera systematiskt kvalitetsarbete (SKA) enligt “SBS-modellen”	23
Redskap för att uppbåda deltagande och engagemang	27
Redskap för att främja förbättringskapacitet och ägarskap	29
Kritiska incidenter i processtödjarnas användande av redskap	31
Övertagande av ägarskap	31
Förenkling	34
Bearbetning.....	36
Upprepande konstruktiv återkoppling.....	38
Modellfokus	39
Diskussion	42
Redskap och kritiska incidenter i processtödjares praktiska arbete	42
Hur redskapen kan omsättas till förbättringskapacitet	43
Ytterligare problematisering av redskapen och hur de används.....	45
Slutsats och implikationer.....	47
Avslutande kommentar och reflektion	48
Referenser	50
Bilaga: Intervjuguide	52

Sammanfattning

I denna rapport presenteras en studie av processtödjares arbete i Samverkan för Bästa Skola (SBS). Studien syftar till att utveckla kunskap om processtödjarnas praktiska arbete med huvudmän och skolor för att främja förbättringskapacitet hos dessa. Med utgångspunkt i sociokulturella teorier har följande frågeställningar undersökts: *Vilka redskap använder processtödjarna? Hur används dessa redskap?*

Studien baseras på observationer av dialoger, så kallade processmöten, mellan processtödjare och representanter för skolhuvudmän respektive skolor, på intervjuer med processtödjare och på dokumentanalyser. Resultaten visar att processtödjare använder olika kategorier av redskap för olika syften såsom att fokusera tankar, fördjupa förståelse, kontrollera det systematiska kvalitetsarbetet, uppbåda engagemang samt främja förbättringskapacitet och ägarskap. Vidare visare de att det i användandet av de identifierade redskapen finns kritiska incidenter eller vändpunkter som får såväl positiv som negativ inverkan på utveckling av de medverkandes förståelse och förbättringskapacitet. Dessa kritiska incidenter berör ägarskap, förenkling, bearbetning, upprepad konstruktiv återkoppling samt modellfokus. SBS-modellen för hur nulägesanalyser ska genomföras och åtgärdsplaner ska formuleras är styrande i processtödjarnas användning av redskap. Det framkommer att modellens dominans innebär såväl möjligheter som utmaningar för processtödjarna att balansera.

Slutsatsen är att det finns potential för processtödjare att utveckla användningen av redskap för att bidra till utveckling av förståelse och förbättringskapacitet hos medverkande i SBS samt att det krävs ett arbete för att stödja processtödjarna i detta. Studien implicerar att det inom Skolverket och bland processtödjare krävs en kritisk diskussion om de redskap som används inom SBS. En sådan kritisk diskussion kan med fördel ta utgångspunkt i de kritiska incidenter som har identifierats i studien. Stödet bör fokusera hur processtödjare, inom den modell de verkar i, kan granska och prioritera vilka redskap som kan bidra till utveckling av förståelse och förbättringskapacitet samt hur de ska användas för att det ska ske.

Inledning

Skolverket genomför sedan 2015 insatsen Samverkan för bästa skola (SBS) på uppdrag av regeringen (Utbildningsdepartementet, 2015). Insatsen riktar sig till huvudmän som har skolor med låga kunskapsresultat eller hög andel elever med icke fullföljda studier och som har svårt att förbättra resultaten på egen hand alternativt huvudmän med förskolor med svåra förutsättningar. Den riktade insatsen syftar ytterst till att höja kunskapsresultaten i skolan, öka måluppfyllelsen i förskolan, förskoleklassen och fritidshemmet samt öka likvärdigheten inom och mellan skol- och förskolenheter (Utbildningsdepartementet, 2019). I praktiken innefattar den att i dialog med huvudmän, skolor och förskolor stärka desamma i att "planera, följa upp och utveckla utbildningen efter sina specifika mål och behov" (Skolverket, 2022). Mer specifikt är det så kallade processtödjare från Skolverket som leder dessa dialoger och som stödjer huvudmännen, skolorna och förskolorna i processen. Skolverkets processtödjare har därmed en central roll i SBS. Vad processtödjarna egentligen gör i dialogen saknas det däremot vetenskaplig kunskap om.

Blossing (2021) har studerat Skolverkets stöd i dialogen inom SBS med fokus på de formulär för nulägesanalyser som Skolverkets processtödjare tar stöd av i dialogen med huvudmän, skolor och förskolor. Närmare bestämt har han studerat hur dessa formulär för nulägesanalyser inom SBS främjar skolledares och lärares agentskap och förbättringskapacitet, det som krävs för att dessa i slutändan ska kunna verka för att målet med SBS ska uppnås. Resultaten från studien synliggör att nulägesanalysformulären kännetecknas av en så kallad funktionalistisk strukturering enligt vilken ordning och rationalitet i funktioner, strukturer och processer betonas på bekostnad av människors meningsskapande. Nulägesformulären innefattar således ett antagande om att det är funktioner snarare än människor som har agentskap, vilket snarare försvårar än främjar det agentskap och den förbättringskapacitet som krävs för förbättrade resultat. Blossing (2021) framhåller dock att även om nulägesanalysmallarna i sig inte tycks främja agentskap och förbättringskapacitet kan det stöd som processtödjarna ger i samband med att mallarna används göra det. För en ökad förståelse av hur SBS kan bidra till det som Skolverkets uppdrag syftar till behövs således bland annat processtödjarnas arbete studeras.

Med utgångspunkt i ovan nämnda behov och utifrån önskemål från Skolverket om en uppföljning av processtödjarnas arbete, för att av en sådan kunna dra lärdomar till fortsatt arbete och kvalitetsdialoger med huvudmän, har således det stöd som processtödjare ger medverkande i SBS studerats. Syftet har varit att utveckla kunskap om processtödjarnas praktiska arbete med

huvudmän och skolor för att främja förbättringskapacitet hos dessa. Följande frågeställningar har undersökts:

- Vilka redskap använder processtödjare?
- Hur används dessa redskap?

I denna rapport ges först en bakgrund bestående av en kort beskrivning av SBS utifrån sådant som är relevant i förhållande till studiens fokus samt exempel på tidigare vetenskaplig kunskap relevant i relation till denna studies syfte och frågeställningar. Därefter följer ett avsnitt om sociokulturella perspektiv och artefakter som en teoretisk utgångspunkt för att studera processtödjarnas arbete i dialoger med dem som medverkar i SBS. Presentationen av de teoretiska utgångspunkterna följs av först en beskrivning av studiens metod och sedan en redogörelse av studiens resultat. Resultaten diskuteras avslutningsvis i ljuset av studiens teoretiska utgångspunkter och tidigare vetenskaplig kunskap. Fokus i diskussionen är hur de redskap som processtödjarna använder och de sätt på vilka de används främjar utveckling av de medverkandes förståelse och förbättringskapacitet, något som kräver att dessa får använda redskapen som artefakter på en viss nivå. Diskussionen avslutas med resonemang om hur processtödjarna kan stödjas för att hjälpa dem som medverkar i SBS att nå ännu längre utifrån de utmaningar som har identifierats i studien.

Bakgrund

Processtödjare i SBS

I Skolverkets redovisningar av regeringsuppdraget SBS framgår att insatsen innefattar en samverkan med utvalda huvudmän samt förskole- och skolenheter under en treårsperiod (Skolverket, 2022). Skolverket gör urval av huvudmän två gånger per år. Efter urval erbjuds huvudmän att medverka. Samverkan inleds därefter med en överenskommelse om samverkan mellan Skolverkets processtödjare och deltagare från huvudmän respektive förskole- och skolenheter. Denna inledande överenskommelse, överenskommelse 1 (ÖK1), innefattar att i dialog genomföra nulägesanalysanalyser av deltagarnas verksamheter och upprätta åtgärdsplaner. I denna dialog deltar även forskare vid enstaka tillfällen som stöd i processen.

Denna studie fokuserar processtödjarnas arbete i den inledande fas som nämns ovan. Den inledande fasen följs sedan av att Skolverket upprättar en andra överenskommelse, överenskommelse 2 (ÖK2), med huvudmannen angående de utvecklingsinsatser som har identifierats och formulerats i den inledande fasens åtgärdsplan. Insatserna förväntas förbättra verksamheternas resultat och öka likvärdigheten. De genomförs med stöd av handledare eller utbildade från lärosäten och/eller

konserter alternativt resurser från Skolverket eller huvudmannens stödfunktioner. I denna fas stödjer Skolverkets processtödjare deltagarna i arbetet att följa upp och utvärdera insatserna.

Totalt finns på Skolverket cirka 30 processtödjare, vilka är indelade i fyra team. Processtödjarna har en central roll i SBS genom att för dialog med de huvudmän som erbjuds medverkan i SBS samt sedan dialog med de representanter från huvudmän och skolor som medverkar.

Processtödjaruppdraget innefattar framför allt, vilket framgår i beskrivningen ovan, att:

- initiera samverkan med huvudmännen,
- erbjuda processtöd i den nulägesbeskrivning och nulägesanalys av de medverkande huvudmännens, skolornas och förskolornas arbete samt
- erbjuda stöd i uppföljning och utvärdering

Ovan nämnda stöd ges under så kallade *processmöten* med representanter från huvudmän respektive förskolor/skolor, huvudmanna- respektive förskole-/skolrepresentanter för sig. Antalet processmöten för perioden mellan ÖK1 och ÖK 2 är mellan åtta och tio. Respektive möte varar cirka tre och en halv timma. Processtödjarnas roll under dessa möten är vara kritiska vänner i processen, det vill säga att stödja och lyssna in de medverkande men samtidigt utmana desamma för att vässa de analyser som görs, så att de åtgärder som senare planeras kan göra en positiv skillnad i relation till det som är syftet med SBS.

Processtödjare för förbättringskapacitet

För att syftet med SBS ska uppnås krävs nya ageranden från medverkande huvudmän, förskolor och skolor. Nya ageranden baseras på ny förståelse och kräver i sin tur förbättringskapacitet (Rönström & Håkansson, 2021). Att skapa och stärka förbättringskapacitet är således centralt i SBS. Som exempelvis Blossing (2021) framhåller finns det både funktionalistiska och organisationskulturella perspektiv på förbättringskapacitet. Många framhåller dock att stöd för att stärka förbättringskapacitet behöver anpassas efter de lokala kontexter i vilka förbättringarna ska ske och således se olika ut för olika verksamheter (Hopkins, 2013; Nehez et al., 2021). Här ges exempel på forskning som har genererat kunskap om processtödjare eller liknande funktioners arbete relaterat till att i samverkan stärka andras förbättringskapacitet. De exempel som presenteras är studier som vi själva har genomfört tidigare eller kommit i kontakt med i samband med genomförandet av studierna. Sammantaget synliggör de vad studier från olika perspektiv framhåller. De presenterade studierna utgör således ingen översikt över den samlade kunskap som finns inom området.

I studier om samverkan med skolverksamma för att stärka kvaliteten i undervisningen är samverkansparten oftare forskare. Forskare har i sådan samverkan många gånger en

processtödjande roll. Inom Utveckling, lärande och forskning (ULF), som liksom SBS utförs på uppdrag av regeringen, förväntas forskare genom de samverkansmodeller vilka utvecklas inom ramen för satsningen bidra till ömsesidig nytta. I slututvärderingen av ULF betonar Prøitz med kollegor (2022, s. 129) följande gällande forskarrollen i samverkan och skapande av delaktighet:

Dessutom verkar vällyckat samarbete förutsätta att involverade forskare/ forskargruppen har solid erfarenhet av praktknära forskning. Projektledare bör ha god kunskap om yrkesområdet och erfarenhet från arbete där forskningsprojekt konkretiseras i dialog med erfarna lärare. Aktörernas rollförståelse, samverkansstrukturer och arbetsmetoder som säkerställer att forskningen sker på skolans/lärarprofessionens premisser, verkar vara avgörande för att utveckla yrkesområdenas vetenskapliga fundament.

För att säkerställa att forskningen ska ske på skolans och lärarnas premisser samt bidra till ömsesidig nytta betonar de vikten av att i samverkan etablera ett så kallat tredje rum (Prøitz, et al., 2021). Ett sådant rum utgörs av en gemensam arena där forskare och skolverksamma kan mötas på lika villkor och dra nytta av varandras hemmaarenor. Magnusson och Malmström (2022) studie om samverkan i praktknära forskning i Sverige indikerar att sådana arenor långt ifrån alltid skapas. De konstaterar att korta tidsperspektiv och bristande möjligheter för skolverksamma att reflektera och samtala om det som de genomför i samverkansprojekten bidrar till utebliven handlingskraft för desamma. Vidare har Nehez (2022) i en studie om hur lärares autonomi möjliggörs och begränsas i två olika samverkansprojekt mellan forskare och skolverksamma identifierat att styrning hade en central roll för att utveckla lärares handlingskapacitet som utfall av projekten. I ett av projekten fanns styrning från såväl forskare som skolledning, vilket främjade handlingskapaciteten, medan sådan styrning saknades i det andra projektet, i vilket ett av alla upplevt meningsfullt arbete inte gjorde avtryck i skolans praktiker. I det sistnämnda projektet provades en modell för analys av undervisning utformad av forskaren medan en modell för analys av skolans praktiker utvecklades i samverkan i det förstnämnda projektet. Nehez (2022) betonar vikten av balans mellan styrning och autonomi. En avslutande reflektion i studien är:

Vilket ansvar tar forskare för att bidra till att förutsättningar skapas för samverkan samt för att modeller ska stärka lärares autonomi och således göra skillnad för elever? Angående samverkan kan det betraktas som en etisk fråga. (Nehez, 2022, s. 30)

I studier som tangerar utveckling av skolverksammas förbättringskapacitet via samverkan med andra än forskare fokuseras såväl interna som externa parter som agerar processtöd (Grootenboer,

Edwards-Groves & Rönnerman, 2020; Nehez, Sülau & Olin, 2022). Flera studier presenterar exempelvis praktiker i vilka lärare i mellanledande positioner leder kollegor i olika utvecklingsprocesser (se t ex Grootenboer, Edwards-Groves & Rönnerman, 2020). Det finns emellertid även studier som har undersökt olika redskap och modeller som lärare i sådana positioner har använt. Nehez med kollegor (2021) visar, ur ett översättningsteoretiskt perspektiv, till exempel hur så kallade processledare har översatt teorier, modeller och redskap från en utbildning i att leda utveckling till de egna utvecklingspraktikerna på förskolor och skolor. Fokus i studien var processledare som i en tidigare studie hade identifierats bidra till förstärkta utvecklingsorganisationer på sina respektive förskolor och skolor. Forskarna identifierade i den uppföljande studien att processledarna i de olika verksamheterna använde sinsemellan olika modeller och redskap samt anpassade desamma. Processledarna hade undersökt sina respektive lokala kontexter och varit lyhörda för behoven och förståelsen i dessa. De hade inte enbart reproducerat kopierat modeller och redskap omvandlat och anpassat dem efter de lokala kontexterna samt kontinuerligt reviderat dem allt eftersom kollegorna hade utvecklat ny förståelse. Studiens slutsats är att processledare med översättarkompetens kan ha en avgörande roll i arbetet med att utveckla skolororganisationer.

För att lyfta ett avslutande exempel framkommer i en studie om hur skolledare på olika nivåer tillsammans med en extern utvecklingsledare, en funktion som kan jämföras med processtödjarrollen, samverkar för att stärka lärares professionsutveckling (Nehez, Sülau & Olin, 2022). Studien synliggör hur framför allt deras gemensamma utgångspunkt för vad som skulle förbättras liksom deras kontinuerliga gemensamma undersökande av utvecklingspraktiker bidrog till förändringar i utvecklingspraktikerna. Deras kompletterande roller, funktioner och kompetens möjliggjorde också de förändringar som kunde identifieras; de kombinerar ett top-down-perspektiv (rektorer), ett bottom-up-perspektiv (lärlädares) och ett utifrånperspektiv (den externa utvecklingsledarens).

Sammanfattningsvis kan konstateras att det finns exempel på tidigare kunskap som indikerar såväl utmaningar som möjligheter att i en processtödjande roll bidra till förbättringskapacitet och handlingskraft för dem man stödjer. Gemensamma arenor, anpassningar av modeller och redskap till de lokala kontexter som ska utvecklas samt gemensamt undersökande verkar vara främjande, medan motsatsen kan få en begränsande effekt.

Teoretiska utgångspunkter

I denna studie av processtödjarnas dialog med huvudmän och representanter för skolor tar vi utgångspunkt i sociokulturella perspektiv. En genomgående tanke i sådana perspektiv är att lärande

(och därmed ny förståelse) medieras eller aktiveras av att människor i sitt tänkande och handlande interagerar med olika historiskt och kulturellt förankrade produkter (Jakobsson, 2012). Dessa produkter kan utgöras av såväl materiella som tankemässiga redskap. Jakobsson (2012, s. 153) beskriver att:

En central tanke i ett sociokulturellt perspektiv blir då att fokusera och förstå hur människor som lärande varelser interagerar med de tillgängliga kulturella produkterna och hur dessa påverkar och driver lärprocesser.

Sociokulturella perspektiv möjliggör således för oss att studera och förstå hur det som processtödjarna gör i dialogen och de redskap de tillgängliggör i densamma kan påverka huvudmanna- och skolrepresentanternas förståelse och i förlängningen förbättringskapacitet. För att dessa redskap ska aktivera ny förståelse krävs att huvudmanna- och skolrepresentanterna i dialogen utvecklar en förmåga att omsätta potentialen i redskapen till den egna förbättringskontexten (jfr Säljö, 2005). Vår utgångspunkt är således att de redskap som processtödjare använder både kan möjliggöra och begränsa utvecklingen av ny förståelse beroende på hur de används i dialogen.

De redskap som människor interagerar med i lärandeprocesser benämns inom sociokulturella perspektiv oftast som artefakter. Det finns olika definitioner av begreppet artefakt. Här skiljer vi mellan materiella och begreppsmässiga artefakter. Vi utgår vidare från Wartofskys (1979) indelning av artefakter i tre nivåer beroende på hur artefakterna används: *primära*, *sekundära* och *tertiära artefakter*. Primära artefakter utgörs av materiella redskap, såsom papper och pennor, samt tekniska hjälpmedel, såsom datorer och programvaror. I ett sociokulturellt perspektiv med lärandepraktiken i fokus är det också viktigt att påminna om att kroppar är primära artefakter, det vill säga de lärande individerna och var de i rum och tid befinner sig samt hur de förhåller sig till varandra. Dessa redskap och hjälpmedel blir primära artefakter när de används som direkta verktyg i ett utförande i ett specifikt sammanhang. Det kan exempelvis handla om att sätta samman huvudmanna- och skolrepresentanter i grupper, tilldela gruppen en lokala och digital utrustning som ger representanterna möjlighet att genomföra en uppgift på bästa sätt.

Sekundära artefakter utgörs av symboler eller representationer av primära artefakter. Det kan vara beskrivningar av modeller eller av hur något ska göras eller förstås, exempelvis enkla samtalsmodeller eller observationsscheman av undervisning. Sekundära artefakter i form av begrepp är kraftfulla redskap för vårt tänkande. Begreppen är byggstenar i språket och gör det möjligt att utbyta erfarenheter med varandra i samtal som är frikopplade från den konkreta situationen. I sådana samtal kan vi utveckla vår kunskap och förståelse som sen i sin tur kan få återverkningar på

vårt agerande. För att det ska fungera optimalt blir det viktigt att inte kopplingarna till de primära artefakterna går förlorade, att vi kan "se" de som förväntas lära i lokalen med den digitala utrustningen när vi talar med varandra om det kollegiala lärandet. Men som de kulturella varelser vi är har vi blivit så bra på att prata att de sekundära artefakterna får ett eget liv och samtalen blir en egen praktik som distanserar sig från de praktiker som ska förbättras, huvudmanna- och skolpraktiken. Då kan den kollegiala lärandepraktiken bli osynlig trots de många samtalen om den.

Tertiära artefakter utgör förlängningar av sekundära artefakter och innefattar att använda sådana som medel för att förstå och analysera sin omvärld samt agera i densamma. Konkret kan det exempelvis handla om att kunna iscensätta teoretisk kunskap för att åstadkomma en förändring. Förbättringskapacitet är ett bra exempel på en tertiär artefakt som innehåller lager på lager av symboler eller begrepp för att beskriva en komplex huvudmanna- eller skolverksamhet. Begreppet förbättringskapacitet kan fungera som ett kraftfullt redskap då det gör det möjligt att relativt enkelt tala om en komplex verksamhet. Men på samma sätt som i exemplet ovan om kollegialt lärande kan samtal om förbättringskapacitet snarare osynliggöra och till och med mystifiera vad det är i praktiken.

De primära, sekundära och tertiära nivåerna av artefakter innefattar sammantaget en rörelse från artefaktens materiella till tankemässiga och modellmässiga eller teoretiska funktion. För att uppnå den sekundära nivån krävs helst en grundläggande erfarenhet av redskapet på den primära nivån. För att uppnå den tertiära nivån krävs en rik erfarenhet av att få samtala om praktiken och därmed utveckla begrepp på den sekundära nivå som kopplar till den primära. Således kan en och samma resurs utgöra en primär, sekundär eller tertiär artefakt (jfr Säljö, 2005). I SBS-sammanhang kan exempelvis en specifik samtalsmodell användas som en modell i ett samtal (primär artefakt), för att lära om hur olika samtalsmodeller kan organiseras i en förbättringsprocess (sekundär artefakt) och som ingår som en del i ett paket av åtgärder för att stärka förbättringskapaciteten (tertiär artefakt).

Att använda artefakter på tertiär nivå i egen lokal kontext kräver ett omfattande arbete då det som ska iscensättas ofta är abstrakt och svåråtkomligt (Säljö, 2005). Wertsch (1998) hävdar att en sådan användning kräver interaktion med redskapen genom vilken de kan göras till ens egna. På så sätt kan man lära sig att använda möjligheterna med redskapet. Denna process benämner Wertsch *appropriering*, en medveten process i vilken ny kunskap, tidigare erfarenheter och handling koordineras. Appropriering innefattar alltså en förmåga att iscensätta ny kunskap i handling. Vidare skiljer Wertsch *appropriering* från *mastery*, som innefattar att behärska något, det vill säga att veta hur något ska göras utan att behöva reflektera över det på ett djupare plan. Kopplat till SBS innebär detta att de medverkande, för att kunna appropriera kunskap från processmötena till handling i den

egna verksamheten och så småningom behärska kunskapen, måste utveckla en förståelse av redskapen och potentialen i desamma (jfr Wertsch, 1998). Utvecklingen av en sådan förståelse kan främjas under processmötena.

McDonald med flera (2005) har använt just Wartofskys (1979) tre nivåer av artefakter för att studera artefaktens inverkan på deltagare i lärandesituationer i olika sammanhang. Dessa forskare framhåller att användning av artefakter på sekundär och tertiär nivå kräver vissa grundläggande kunskaper samt en känsla av makt i betydelsen att kunna påverka och kontrollera snarare än att kontrolleras. Deras resultat synliggör att en sådan användning därmed kräver anpassning av artefakter till deltagarnas förmågor och färdigheter. När så ej sker ger artefakterna upphov till stress och frustration. Vidare visar deras resultat att de artefakter som valdes ut av lärarna i studien framför allt inverkade på lärandeprocesserna genom att kontrollera deltagarnas beteende (vad de skulle göra och hur), kräva deras uppmärksamhet och kanalisera deras ageranden. Forskarna betonar dock att deras resultat enbart synliggör tecken på möjligt lärande eller uteblivet lärande. En hållbar förändring i förståelse och förändrat handlande i praktiken kunde de inte uttala sig om.

Jakobsson (2012), som har studerat hur elever med vetenskapliga begrepp utvecklar ny kunskap, hävdar utifrån sina resultat att det är naivt att tänka att artefakter som har utvecklats över tid av exempelvis forskare omedelbart ska kunna användas och omsättas till ny förståelse och nya ageranden av andra. Han lyfter även fram att artefakter som presenteras otydligt eller som uppfattas irrelevanta möter motstånd, något som han hävdar ofta sker inom utbildning.

Metod och material

Processtödjarna och processmötena i den här studien

Den här studien omfattar tio processtödjare. Urvalet av dessa och på vilket sätt de har deltagit i studien beskrivs nedan. Först beskrivs dock deras bakgrund utifrån deras egna beskrivningar.

Av de tio processtödjarna har sex arbetat som processtödjare från regeringsuppdragets start eller nästan från start, tre i cirka fyra år och en mindre än ett år. De tio processtödjarna har generellt sett en bred erfarenhet från olika uppdrag med sig in i processtödjaruppdraget. Majoriteten av dem har lärar- och/eller skolledarerfarenhet från olika skolformer. Knappt hälften av dem har också haft förvaltningsövergripande uppdrag kopplat till kvalitetsutveckling, vissa riktat mot specifika områden. Knappt hälften av dem arbetade på Skolverket när de tillträdde som processtödjare. Enstaka har också arbetat på Skolinspektionen och någon kommer också närmast därifrån. Dessa sistnämnda processtödjare har erfarenheter av att ha arbetat med tillsyn, men en också med processledarskap. Just erfarenhet av processledarskap, utvecklingsledarskap och handledning nämns av fyra av de tio

processtödarna som en specifik erfarenhet. Enstaka har även erfarenheter från lärarutbildning och konsulterfarenhet.

Processtödarna har introducerats i uppdragen på olika sätt. De som har varit med sedan uppstarten av SBS har varit med och arbetat fram rutiner och strukturer. De som har tillträtt senare har introducerats genom någon form av introduktionsutbildning. Introduktionsutbildningen omfattar exempelvis vad SBS är, stöd för analysarbete, dialogmodeller och metoder som processtödare kan använda i olika situationer. Den innefattar både teori och praktiskt arbete, till exempel litteraturläsning, att processtödare övar och tränar på varandra och/eller skuggar processtödjakollegor. Ytterligare sätt att introduceras har varit att få uppdrag hos huvudmän i olika faser i sin SBS-samverkan; på så vis har processtödare fått en bild av helheten i SBS. Processtödarna arbetar parvis och det finns på Skolverket en intention om att nya processtödare ska paras ihop med mer erfarna. Intentionen har dock inte alltid kunnat realiseras. Vidare kan nämnas att konsulter var involverade i att förbereda processtödarna för uppdraget i uppstarten av SBS, men efterhand har detta ersatts av mer kollegiala former av förberedelser. Processtödarna deltar dessutom i kontinuerligt erfarenhetsutbyte, dels i stor-team (samtliga processtödare) varannan vecka och team-vis varje vecka. Processtödarna byter par kontinuerligt, vilket också bidrar till erfarenhetsutbyte.

Urval och genomförande

Studien baseras på observationer, intervjuer och dokumentanalyser. Två processtödjarpar valdes i samråd med Skolverket ut för observationer. Det ena processtödjarparet observerades under åtta processmöten (fyra med en huvudman och fyra med en gymnasieskola) och det andra under sex processmöten (tre med en huvudman och tre med en grundskola). Processmötena ägde rum från ÖK1 i SBS-processen till att nulägesanalysen var klar. Urval av processmöten för observation gjordes i samråd med processtödarna. Processmöten där lärosäten deltog som tredje part valdes bort, då lärosätenas arbete inte var i fokus. Observationerna genomfördes mellan januari och augusti 2022. Respektive möte varade 120–150 minuter. Vissa processmöten var fysiska träffar och andra var digitala. Som observatörer deltog vi digitalt vid samtliga tillfällen. Vi delade upp observationerna mellan oss, vilket innebär att vi var en observatör per tillfälle. Vid två observationer bytte vi av varandra under pågående processmöten. Under observationerna förde vi observationsanteckningar i ett digitalt observationsprotokoll med fokus på vad processtödarna gjorde och vilken förståelse övriga deltagare visade. Anteckningarna utgör sammanlagt 152 sidor text. Observationerna identifieras genom Observation 1 – Observation 14 (Obs 1 – Obs 14).

Tio processtödjare intervjuades med fokus på processtödjarnas förberedelser och samarbete inför processmöten, redskap vid processmöten samt utmaningar och möjligheter i processmöten med huvudmän och skolor. För intervjuguide se bilaga. Urvalet av intervjupersoner gjordes i samråd med Skolverket. Fyra av de intervjuade var de processtödjare som också observerades. Ytterligare två hade vi föreslagit utifrån att vi visste att de hade lång erfarenhet av uppdraget. Resterande processtödjare valdes ut av Skolverket. Intervjuerna genomfördes av en kollega till oss och på uppdrag av oss. Vi tog del av intervjuerna först efter att vi hade genomfört samtliga observationer. Intervjuerna spelades in med samtycke från processtödjarna och transkriberades. Transkriptionerna utgör sammanlagt 155 sidor text. Intervjuerna identifieras genom Intervju Processtödjare 1 – Intervju Processtödjare 10 (Int PS1 – Int PS10).

Ett urval av dokument i form av inbjudningar till processmöten, powerpointpresentationer, mallar och stencilar som användes av processtödjarna under observerade processmöten samlades in. Dessa utgjorde också underlag för analys.

Analys

I analysen användes *artefakter* och *kritiska incidenter* som centrala analysbegrepp. Angående artefakter utgick vi mer specifikt från begreppen materiella och begreppsmässiga artefakter samt från Wartofskys (1979) indelning av artefakter i tre nivåer. För att besvara vilka redskap processtödjare använde och hur de användes identifierade vi i observationsunderlag och dokument:

- vilka materiella och begreppsmässiga artefakter processtödjarna använde
- hur processtödjarna använde artefakterna

Mer specifikt kategoriserades de identifierade artefakterna utifrån den strävan som i analysen tolkades in i processtödjarnas användning, exempelvis *redskap för att förbereda och fokusera tankar*. På så vis skapades övergripande kategorier av artefakter. Inom dessa övergripande kategorier kategoriserades sedan de identifierade artefakterna i underkategorier. Exempelvis kategoriserades artefakter som inbjudningar, agendor och powerpointpresentationer som *dokument*, vilket blev en underkategori till den övergripande kategori som exemplifieras ovan.

Kategoriseringen utifrån strävan i processtödjarnas användning inbegriper frågan hur artefakterna användes. Analysen av hur de användes fördjupades dock genom sökande efter kritiska incidenter i processtödjarnas användning av redskap för utveckling av förståelse och förbättringskapacitet. En kritisk incident definierar vi i enlighet med Tripp (1993, s. 24) som en händelse eller situation som utgör "en betydande vändpunkt eller förändring i en persons liv ... eller i något socialt fenomen" (vår översättning). Sålunda identifierade vi även i observationsunderlaget:

- kritiska incidenter eller vändpunkter kopplat till användningen av artefakter, det vill säga när förståelse utvecklades respektive inte utvecklades eller när användningen av en artefakt utvecklades respektive inte utvecklades till en högre nivå (baserat på Wartofskys (1979) resonemang om artefakter på primär, sekundär eller tertiär nivå
- vad i processtödjarnas användning som bidrog till att det blev en kritisk incident

Mer specifikt identifierades kritiska incidenter inom respektive övergripande kategori av artefakter. Slutligen gjordes en tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) av samtliga kritiska incidenter. Den tematiska analysen syftade till att synliggöra vad de kritiska incidenterna innehållsligt handlade om utifrån ett processtödjarperspektiv, exempelvis 'överta eller överlåta ägarskap'.

För att stärka analysens trovärdighet undersökte vi slutligen hur processtödjarna i intervjuerna beskrev sitt arbete. Detta steg i analysen fungerade som en member check (Lincoln & Guba, 1985) med vars hjälp analysen kunde valideras mot processtödjarnas röster. I resultatbeskrivningen kommenteras hur analyserna sammanfaller med samt eventuellt avviker från med processtödjarnas berättelser. I resultatbeskrivningen strävar vi efter att belysa våra analyser med många citat från observationerna samt att i kommentarerna från intervjuerna göra detsamma. Valet av att redovisa många citat har varit ett medvetet val för att ge en god representation av processtödjarnas röster.

Etiska överväganden

Etiska överväganden gjordes kontinuerligt under insamlingen av empiri. Särskild vikt lades vid att informera deltagande processtödjare om att studiens avsikt inte var att utvärdera deras arbete. Informationen till processtödjarna delgavs upprepade gånger initialt eftersom några processtödjare i samband med observationer uttryckte att det var både givande och lite nervöst att bli observerad. Dessa processtödjare kommenterade dock nervositeten med att den var bra då den medförde att de med den blev extra skickliga som processtödjare. Vi betonade således kontinuerligt att studien kan betraktas som ett utifrånperspektiv som kan användas i processtödjarnas kollegiala lärande på Skolverket. Stor vikt lades också vid att informera de huvudmannarepresentanter och skolrepresentanter som deltog i observerade processmöten om att det var processtödjarna som var i fokus för våra observationer. Information till huvudmannarepresentanter och skolrepresentanter delgavs av processtödjarna som en påminnelse vid varje observationstillfälle.

Vid samtliga observationer stängde observatören, efter en kort hälsning och en påminnelse till deltagarna i mötet om att observation skulle genomföras, av kameran för att minimera risken att påverka mötet. Vidare efterföljdes varje observation liksom intervjuer av skriftlig reflektion och muntlig dialog mellan forskarna om etiska frågor. Vid upprepade tillfällen i samband med observationerna, när processtödjarna till exempel efter pauser kontrollerade att vi som observatörer

var på plats vid våra datorer igen, kommenterade såväl huvudmanna- och skolrepresentanter som processtödjare spontant att de hade glömt att vi faktiskt var med. Vi tolkar det som att deltagarna kände sig trygga och att vi inte nämnvärt påverkade mötena med vår närvaro.

Slutligen kan nämnas att inga namn nämns i resultatbeskrivningen för att säkerställa deltagares konfidentialitet.

Metoddiskussion

Det empiriska materialet i denna rapport har i huvudsak bestått av observationer och intervjuer. Att observera dialogen under processmötena såg vi som ett bra sätt att fånga processtödjarnas arbete då de under dessa möten praktiskt arbetade med huvudmanna- och skolrepresentanterna. Genom att vi genomförde observationerna digitalt blev det möjligt för oss att fokusera helt på dialogen, utan andra störande moment som kan förekomma vid observationer på plats i rummet. Viss information kan ha gått förlorat, men överlag har observationsprotokollen skapat ett rikt empiriskt underlag för analys. Intervjuerna har bidragit till att spegla analysen av observationerna. Valet av intervju som metod skapade möjligheter för oss att ställa följdfrågor, något som inte hade varit möjligt vid exempelvis enkät.

Ytterligare en metodreflektion kan relateras till vår förförståelse av SBS i andra sammanhang. Då vi båda varit involverade i SBS, exempelvis genom skrivande om SBS eller handledning inom SBS, har vi medvetet försökt skapa distans till empirin. Förförståelsen kan innebära att vi missat vissa förgivettagna aspekter av samtalen. Samtidigt kan förförståelsen skapa ännu större förståelse för de aspekter som kommit fram vid samtalen. Sammanfattningsvis upplever vi att vi har gjort vårt bästa att fånga det som vi har eftersträvat i studien.

Resultat

För att sätta in resultatet i sitt sammanhang ges nedan först en kort beskrivning av upplägget på processmötena. Därefter beskrivs processtödjarnas användning av redskap under dessa möten. Beskrivningarna belyses med citat från observationer och med kommentarer kopplat till intervjuerna. Därefter presenteras hur processtödjarnas användning av redskap möjliggör för utveckling av förståelse och förbättringskapacitet hos huvudmanna- och skolrepresentanter kopplat till identifierade kritiska incidenter.

Processmötena

När processtödjarna i processmöten träffar huvudmannarepresentanter på förvaltningsnivå och skolrepresentanter på skolnivå använder de ett övergripande upplägg som i stora drag återkommer i de olika processmötena. Efter att processtödjarna gör en kort inledning övergår mötet i en

incheckning för att hjälpa huvudmänna- och skolrepresentanterna att förflytta sig från arbetet i verksamheten in i SBS-arbetet. Incheckningen omfattar ofta någon form av en reflektionsrunda då samtliga deltagare får komma till tals. Nästa steg i mötet blir en tillbakablick då föregående möte sammanfattas. Processtödjarna uppdaterar om arbetet som gjordes vid föregående möte och huvudmänna- och skolrepresentanterna uppdaterar om eventuellt mellanarbete som gjorts. Agendan för mötet presenteras och arbetet påbörjas. Arbetet består huvudsakligen av två delar:

1. information från processtödjarna om SBS och teori kopplat till förbättringsarbete samt
2. dialog i workshopformat där processtödjarna leder, fördelar och stöttar huvudmänna- och skolrepresentanternas arbete.

Pauser läggs in vid lämpliga tillfällen. I slutet av mötet sammanfattas arbetet som gjorts under mötet. Processtödjarna presenterar också en planering inför nästa möte inklusive eventuella uppgifter som behöver göras innan nästa möte. Mötet avslutas med utcheckning då samtliga deltagare får reflektera kring mötet, exempelvis vilka lärdomar eller insikter man har fått med sig eller kring det egna bidraget till mötet. Processtödjarna tackar därefter för mötet.

Processtödjarnas användning av redskap

Analysen visar att processtödjarna i processmötena använder olika övergripande kategorier av redskap. Vår indelning i dessa övergripande kategorier synliggör en strävan som vi har identifierat i processtödjarnas användning. Analytiskt kan kategorierna av redskap särskiljas från varandra, men i praktiken är de delvis överlappande. Respektive kategori omfattar i sin tur olika redskap som används på olika sätt. Kategorierna och bredden av redskap beskrivs utförligare i löpande text nedan och sammanfattas i Tabell 1.

Tabell 1. Övergripande kategorier och underkategorier av redskap.

Övergripande kategorier av redskap	Underkategorier
Redskap för att förbereda och fokusera tankar	Dokument Programvaror Förberedande och informerande inspel eller modeller
Redskap för att systematisera tankar och fördjupa förståelse	Materiella och begreppsmässiga tankesorteringsverktyg Samtalsmodeller Klargörande frågor
Redskap för att kontrollera systematiskt kvalitetsarbete (SKA) enligt "SBS-modellen"	SBS-modellen Mallar och stödfrågor Metaforer Verbala verktyg för rätt fokus

Redskap för att uppbåda deltagande och engagemang i SBS-arbetet	Turordningsprinciper Positiv återkoppling Hemuppgifter Pauser
Redskap för att främja förbättringskapacitet och ägarskap	Idéer om förankring Idéer om ägarskap Teori om förbättringskapacitet och god undervisning

Resultatet presenteras enligt de övergripande kategorierna: *Redskap för att förbereda och fokusera tankar; Redskap för att systematisera tankar och fördjupa förståelse; Redskap för att kontrollera systematiskt kvalitetsarbete (SKA) enligt "SBS-modellen"; Redskap för att uppbåda deltagande och engagemang i SBS-arbetet och Redskap för att främja förbättringskapacitet och ägarskap.*

Redskap för att förbereda och fokusera tankar

Analysen visar att processtödjarna använder olika former av *dokument* och *programvaror* samt *förberedande* och *informerande inspel eller modeller* för att förbereda och fokusera processmötesdeltagarnas tankar. Redskapen används initialt i mötena för att förflytta tankarna från annat arbete till SBS. Redskapen används också under mötena som stöd för att hjälpa deltagarna att hålla fokus.

De dokument som används för att förbereda och fokusera tankar utgörs av inbjudningar, dagordningar och powerpointpresentationer. Dessa tydliggör vad som ska fokuseras på mötet som helhet och i specifika delar och är i sin tur producerade i programvaror såsom Word och Powerpoint samt uppladdade i webbaserade samarbets- och arbetsytor såsom Teams och Conceptboard.

Förberedande inspel och modeller utgörs av incheckningar, tillbakablickar och utcheckningar. Processtödjarna varierar för varje möte hur incheckningen sker. Exempel på observerade incheckningsfrågor och incheckningsuppgifter är:

“Vad är top of the mind. Vad ligger längst framme i ditt huvud just nu?” (Obs 3)

“Vilka förväntningar har du på dig själv och andra i det här mötet?” (Obs 5)

“Ni formulerar en fråga till någon i rummet om SBS” (Obs 6)

“Berätta en runda vad som senast gjorde [er] glada på jobbet” (Obs 7)

Även hur utcheckningarna sker varierar på samma sätt. I det första exemplet nedan används det webbaserade verktyget menti.com för att via den besvara utcheckningsfrågan. I det andra exemplet formuleras en utcheckningsfråga som riktar uppmärksamheten både till processtödjarna och till respektive skolrepresentant:

“Vad har du upptäckt under detta möte?” (Obs 4).

“Något som [Skolverket] behöver tydliggöra och vad kan jag själv bidra med?” (Obs 13).

Återblickarna handlar om att blicka tillbaka på vad som gjordes under föregående möte samt att rekapitulera mötets syfte.

De informerande inspelen består av genomgångar eller påminnelser om exempelvis regeringsuppdraget, SBS, mallar för analys samt teori:

[Processtödjare] påminner om regeringsuppdraget ”Högre resultat, ökad måluppfyllelse och ökad likvärdighet mellan enheter” och att det ”ska vara vägledande” (Obs 10).

Inspelen syftar till att tydliggöra målet med SBS eller att fokusera tankarna till något som oftast följer dessa inspel.

Intervjuerna förstärker analysen av observationerna. Intervjuade processtödjare betonar vikten av att förbereda och fokusera tankarna kring ett viktigt arbete. I intervjuerna framkommer att processtödjarnas strävan efter att förbereda och fokusera tankar är högst medveten. Den motiveras av processtödjarna med att de som erbjuds att medverka i SBS inte alltid vet vad SBS innebär:

Det första, allra första mötet är ju viktigt, när de inte har liksom bestämt sig eller förstått vad det handlar om och så vidare. Då brukar vi vara ganska väl förberedda och försöka möta så många som möjligt av beslutsfattarna på förvaltning och politik och även rektorer. Och då har vi ju ett gemensamt bildspel som vi använder oss av som vi har gjort tillsammans med kommunikationsavdelningen, där vi förklarar regeringsuppdraget och vad det här går ut på, hur upplägget ser ut och vad de måste comitta sig att göra från huvudmannens så. Så ... och det blir nog ganska avgörande för deras beslut om de ska vara med eller inte, det mötet. (Int PS7)

Sammanfattningsvis indikerar analysen att processtödjarna med redskap för att förbereda och fokusera tankar, såsom dokument, programvaror samt inspel och modeller av förberedande och informerande inslag, strävar efter att skapa goda förutsättningar för processmötenas dialoger.

Redskap för att systematisera tankar och fördjupa förståelse

Analysen visar att processtödjarna använder olika *materiella och begreppsmässiga*

tankesorteringsverktyg, samtalsmodeller och klagörande frågor för att systematisera huvudmanna-

och skolrepresentanternas tankar och fördjupa samtliga deltagares förståelse. Redskapen används ofta i samband med processmötenas workshopaktiviteter.

De materiella tankesorteringsverktygen används i huvudsak för att visualisera och sortera tankar. De består av digitala verktyg med exempelvis digitala post-it-lappar, powerpointpresentationer, whiteboardtavlor, whiteboardpennor, blädderblock, post-it-lappar och stenciler. De digitala sorteringsverktygen används av processtödarna för att sortera huvudmänna- och skolrepresentanternas tankar, medan övriga materiella tankesorteringsverktyg kan användas av samtliga i processmötena:

I conceptboard kategoriserar [processtödare] lapparna under Resultat på individnivå, Resultat på processnivå, Resultat på strukturnivå och Orsaker, medan [en annan processtödare] leder dialogen. (Obs 2)

När alla har satt upp sina lappar [på whiteboardtavlan] ber processtödarna dem att sortera lapparna under process respektive struktur. Deltagarna inser snabbt att mycket går in i varandra och hör ihop. (Obs 11)

Powerpointpresentationer används också av processtödarna för att systematisera huvudmänna- och skolrepresentanternas tankar under dialogen genom på plats skriva ner och färgmarkera dessa direkt i powerpointpresentationen.

De begreppsmässiga tankesorteringsverktygen består av olika analysövningar som processtödarna leder för att komma till en fördjupad förståelse. Exempel på sådana är en lägeskoll om förbättringsvillkor med hjälp av spindeldiagram utifrån olika vanor, *five whys* i vilken man undersöker orsakerna till identifierade problem fem gånger för att identifiera rotorsaker samt *fiskbensdiagram*:

Efter en kort dialog om kränkningar säger [processtödaren] att de ska prova att utveckla orsaksbilden med hjälp av undervisningens kvalitet. Det ska göra det med hjälp av ett fiskbensdiagram. En pp-bild som synliggör en instruktion delas. (Obs 11)

Vid flera tillfällen har övningarna ett dubbelt syfte. Under ett möte får huvudmänna-representanterna exempelvis delge "När började du jobba i kommunen, vilket förbättringsarbete var i fokus då och vad av det lever idag?" (Obs 1). Genom övningen får processtödarna lära känna huvudmannarepresentanterna och huvudmannens verksamhet samtidigt som de får dem att både sätta ord på och kunna se mönster i sin förbättringshistorik. Övningen anpassas av processtödarna till att de arbetar digitalt. De säger att de hade träffats fysiskt hade de bett deltagarna ställa sig som en orm eller på rad i rummet efter hur länge de har arbetat i kommunen. Vid ett annat processmöte

används resultat från en tidigare övning där förhoppningar och farhågor uttrycktes. När resultaten sedan återanvänds kategoriseras de som sannolika och osannolika och sorteras på så vis in i en *fyrfältare* som ges rubrikerna vision, mål till nulägesanalysen, sannolika och osannolika farhågor:

När de är klara med farhågorna förklarar [processtödjare] att de osannolika förhoppningarna kan ses som visioner. På den delade skärm som visas [med conceptboard] placeras en grön etikett vid de osannolika förhoppningarna av någon av processtödjarna med texten vision. Förhoppningar som kan realiseras kan ses om mål (etikett med mål placeras vid lapparna). "De kan ni ha med i åtgärdsplanen sedan även om vi nu fokuserar på nulägesanalysen", säger [processtödjaren]. Sedan säger [processtödjaren] att "De osannolika farhågorna kan vi bara glömma" (etikett med glömma placeras vid lapparna) samt att "De farhågor som kan vara sannolika måste vi ha lite span på, de behöver vi hantera" (etikett med hantera placeras vid lapparna). [Processtödjaren] säger också att "Ännu längre fram behöver vi kanske göra en mer utförlig riskanalys och då kan vi gå tillbaka till den här conceptboarden".

(Obs 4)

Processtödjarna binder således samman flera moment i dialogen till en analys som de påtalar att huvudmanna- och skolrepresentanterna kan använda i sin nulägesanalys. De använder en retorik om att förstå, förädla och fördjupa.

För att nå fördjupad förståelse av varandras resonemang och reflektioner använder processtödjarna vidare olika former av modeller för samtal och reflektion. Vissa av dessa modeller har specifika strukturer. I det som kallas *organisatorisk skanning* ber processtödjarna samtliga deltagarna enskilt att i skrift besvara en fråga på varsin stencil och sedan skicka runt stencilen till övriga som ska delge sina reflektioner kring det som står på stencilen. I *reflekterande team* låter processtödjarna två deltagarna samtala om en specifik fråga samtidigt som övriga lyssnar för att efter en stund låta två av de övriga ta vid. I *Enskilt – Par – Alla (EPA)* får alla först enskilt reflektera kring en fråga för att därefter, i par, delge en kollega sina reflektioner innan parets gemensamma tankar slutligen delas med alla. Andra modeller är mer informella i form av erfarenhetsutbyten samt i form av frågor om reflektion och metareflektion. Processtödjarna ber exempelvis huvudmanna- och skolrepresentanter reflektera över det som de har hört, både när processtödjarna har delgett något och när någon deltagare har delgett något, eller om övningar som de har gjort tillsammans för att få deltagarna att delge hur övningen fungerade:

"Ska vi göra en kort metareflektion över hur ni tycker att det var att göra den här övningen tillsammans?" (Obs 10)

“Hur upplevde ni sättet att arbeta på?” (Obs 11)

Ibland syftar reflektionerna till att utveckla förståelse av hur övningarna kan användas i verksamheterna och vid enstaka tillfällen har de även inslag av utvärdering för att processtödjarna ska få återkoppling.

Klargörande frågor är frågor som processtödjarna ställer för att förstå, lära känna och söka efter vad de kan behöva tänkas utmana. De tar exempelvis på så sätt reda på om gruppen som deltar är en grupp som brukar ses, vilka de anser att deras styrkor och svagheter är samt om de har uppfattat dem rätt om de har gjort en specifik tolkning som de uttrycker. Några klagörande frågor är också av mer utmanande slag för att deltagarna ska nå fördjupade insikter om de analyser som görs i dialogerna. Kopplat till formulering av problem förekommer nedanstående exempel:

“Hur vet ni det?” (Obs 2)

“I det som era kollegor kommit fram till – syns era problemformuleringar?” (Obs 5)

Intervjuerna stödjer analysen av observationerna. Intervjuade processtödjare betonar framför allt vikten av och deras medvetna intention om att använda olika reflektions- och samtalsmetoder för att systematisera, fördjupa och förädla tankar:

Ja, men då kanske man får använda liksom metod som vi då kallar för organisatorisk scanning. Att man faktiskt sätter sig först och lyssnar, tänker, skriver ner i stället och så skickar runt de här pappren så man i tystnad får liksom läsa och begrunda vad någon annan har tänkt, liksom, för att på något vis ibland se att: ”Ja, men här behöver jag jobba väldigt aktivt” och reflekterande team tycker jag är jättebra också på det, att man liksom ... både om man har fysiskt ... att man liksom ställer två stolar: ”Nu sätter ni er här och pratar och nu ... ni andra är tysta” liksom, det blir väldigt symboliskt, vems tur det är. (Int PS6)

En annan processtödjare reflekterar kring olika metoder:

Men det är ju olika typer av samtalsmetoder eller arbetsmetoder, organisatorisk scanning eller uppmuntrande undersökningar eller ja, alla möjliga såna här olika typer av metoder som man kan tänka sig, samtalsmetoder i mindre grupper, i lite större grupper, växlar mellan att vara lyssnande och reflekterande. (Int PS8)

I intervjuerna framkommer ytterligare exempel på analysövningar och samtalsmodeller för att systematisera tankar och fördjupa förståelse utöver de som vi identifierade under observationerna.

Ett exempel på en sådan övning är att låta huvudman- och skolrepresentanterna rita sitt eget systematiska kvalitetsarbete för att visualisera hur det går till:

Ja, men rita det, hur det går till. Alltså: "Vilka möten är det ni har och vad är syftet med mötena och hur dokumenterar ni det och på vilket sätt förändras då i så fall lärmiljön på förskolan eller undervisningen i klassrummet?" Och då börjar det ju tycker jag också ... går fram väldigt, väldigt mycket information under de mötena. (Int PS4)

Vidare synliggör intervjuerna ytterligare ett redskap som inte framträdde under analysen av observationerna, men som kan tolkas som ett redskap för att systematisera tankar och fördjupa förståelse. "Redskapet" är att låta processen ta tid, det vill säga att skynda långsamt:

Ja, alltså, håll i metoden, håll i att det här ... det är såhär vi jobbar. Lite långsamma, lite ... jag höll på att säga tråkiga, men inte ja, men förstår du vad jag menar här? Att inte fladdra och fara utan vara processen trogen. (Int PS9)

Sammanfattningsvis indikerar analysen att processtödjarna med redskap för att systematisera tankar och fördjupa förståelse, såsom materiella och begreppsmässiga tankesorteringsverktyg, samtalsmodeller och klagörande frågor, strävar efter att skapa en grund för de analyser som ska genomföras inom SBS.

Redskap för att kontrollera systematiskt kvalitetsarbete (SKA) enligt "SBS-modellen"
Analysen visar att processtödjarna använder diverse redskap för att tillsammans med huvudman- och skolrepresentanterna arbeta med att analysera huvudmannens och skolornas arbete och identifiera vad som behöver förbättras. Redskapen, vilka utgörs av *SBS-modellen*, *metaforer*, *mallar* och *stödfrågor* samt *verbala verktyg för rätt fokus* används på olika sätt i olika delar av processmötena.

SBS-modellen är ett begreppsmässigt redskap som i sin tur består av otaliga begrepp såsom nulägesbeskrivning, nulägesanalys, åtgärdsplan, förbättringsarbete, upptaktskonferens, uppföljningskonferens, processtödjare, analysgrupp, analyslärosäte, ansvar, uppföljning, resultat, processer, strukturer, individnivå, processnivå, strukturnivå, problem, orsaker, mål, synliga förbättringar/synliga tecken på förbättringar, förväntad effekt, problemformulering, identifiering av problem, antagande om orsaker, insatser, stöd, svaga sidor och styrkor. Dessa begrepp återkommer i samtliga observationer. Processtödjarna beskriver exempelvis SBS-processen med hjälp av en figur som synliggör olika steg. De talar om figuren som en *rallybana* (Obs 2; Obs 5; Obs 6) och *den slingriga vägen* (Obs 1). Vidare beskriver de SBS som *ett kinderägg* och *ett träningsläger* (Obs 4).

Processtödjarna använder således en rad olika metaforer och bildliga uttryck för att utveckla förståelse om systematiskt kvalitetsarbete (SKA) enligt SBS-modellen. Den nulägesanalys som huvudmanna- och skolrepresentanterna ska genomföra synliggör de med hjälp av en figur som de kallar för *blomman med fyra blomblad* och talar om att de under mötena ska gräva i de olika blombladen:

[Processtödjaren] talar till en ny bild – nulägesanalys och åtgärdsplan. ”Blomman är en bild vi använder i nulägesanalysfasen”. (Obs 1)

Insatser finns i blomman men det handlar om stöd. Allt ska utmynna i ett dokument, dvs en formell åtgärdsplan. (Obs 2)

[Processtödjare]: ”Den här bilden (visar nulägesanalysprocessen) handlar om att skapa förståelse”. Bilden som visar nulägesanalysprocessen visar det som inom SBS brukar kallas ”blomman”. [Processtödjare] tar ordet: ”Den här blomman som vi brukar kalla den...” Hon går igenom blomman och ger exempel på de olika blombladen utifrån det som deltagarna har pratat om i förhållande till språk.” (Obs 11)

De benämner också nulägesanalysfiguren som *snurran* (Obs 9; Obs 11). I arbetet med analyserna använder de bildliga uttryck för att förstärka vad som krävs av huvudmanna- och skolrepresentanterna. De betonar vikten av att (våga) *sätta fisken på disken* (Obs 9; Obs 11), samt vikten av att *grotta mer kring orsaker*, då orsakerna kan ses som *ett isberg* (Obs 3). Dessa används för att påminna att undersöka det som de normalt inte tittar på eller som kan vara svårt att se. Vidare betonar de vikten av att *hålla bollen i eget knä* (Obs 3; Obs 12) och *fingrarna i rätt syltburk* eller *vara i rätt syltburk* (Obs 1; Obs 12). Dessa används för att påminna om att fokusera det som de själva kan påverka.

Kan ni se några orsaker i ert görande och ert kunnande?” [Processtödjaren] påpekar alltså att de ska hålla bollen i eget knä. En verksamhetschef på gymnasieskolan säger att bristande likvärdighet mellan enheter kanske även kan gälla för gymnasiet. [Processtödjaren] säger att det kan vara så, men att de nu utgår från det de har. (Obs 12)

[Processtödjaren] ber dem också ”vara i rätt syltburk, det är relevant för er och det ni kan påverka.” (Obs 1)

Ofta förstärks dessa bildliga uttryck med utmanande frågor:

“Om ni tänker på er nivå. Har ni fungerande drifts- och utvecklingsorganisation?”

(Obs 4)

“Vad blir målet? Vad behöver ni göra? Är det uppföljning och återkoppling? Är det analys? Följa upp?” (Obs 8)

Mallar och stödfrågor utgörs av olika dokumentmallar och stödmallar för exempelvis nulägesanalys och åtgärdsplan samt stödfrågor för att kunna fylla i dessa mallar. Processtödarna har även en mall för sitt arbete i form av en övergripande tidsplan:

[Processtödaren] säger att ”i processen kommer vi i princip arbeta med ett blomblad per möte”, men kommer ändå behöva gå lite fram och tillbaka. [Processtödaren] bläddrar till nästa bild som visar det i praktiken blir ca 1,5 blomblad per möte (fyra blomblad på sex möten). ” (Obs 2)

Verbala verktyg för rätt fokus består av tillrättavisningar och konstruktiv återkoppling i form av frågor. Processtödarna avbryter exempelvis huvudmanna- och skolrepresentanter när de upptäcker att dessa förlorar fokus från SBS-modellen:

[Processtödare] stoppar [huvudmannarepresentant] och påpekar att hen kommer att göra det under dialogen. Hon förklarar varför hen stoppar, nämligen [för] att [huvudmannarepresentanten] kom in på orsaker. (...) Hon ber dem strunta i elevnivån och i stället fokusera på vad de själva gör och hur dem med det inte skapar tillräckliga förutsättningar för enheterna (Obs 4).

Båda de observerade processtödjarparen förklarar under processmötena att de är strikta med att hålla fokus. De ber upprepade gånger huvudmanna- och skolrepresentanterna att hålla sig till punkterna och omformulera sig när de ger lösningar i stället för att föreslå formuleringar på orsaker. Vidare ställer de frågor som utmanar deltagarnas tankar och för in dessa att fokusera på det som efterfrågas i SBS-modellen:

“När man tänker, de här resultaten, vad blir det för problem för eleverna?” (Obs 3)

“Vad blir det för problem för de andra skolorna när det är hög frånvaro på [en specifik skola]?” (Obs 4)

Vissa får således konstruktiv återkoppling med fokus på att exempelvis skilja mellan problem och orsak andra om det egna ansvarstagandet. Båda processtödjarparen påpekar under processmötena att det på detta sätt är deras uppgift att vara kritiska vänner och ber också vid något tillfälle om ursäkt för att de kan upplevas som petiga (Obs 4; Obs 11).

Intervjuerna stödjer analysen av observationerna genom att intervjuade processtödjare benämner nulägesanalysmallen, dess centrala begrepp samt de bildliga uttryck som processtödjarna använder för att förtydliga vad analysarbetet kräver som centrala redskap i processen. En processtödjare sammanfattar att agera stöd för huvudmannen genom hela processen för att stötta elevernas lärande med att framhålla dessa redskap:

Ja, så att alltså de underlag vi har som verktyg, det är ju nulägesanalysen som stöd i hela det systematiska kvalitetsarbetet. Hela analysprocessen ger ... den ger ett väldigt bra stöd i hur man tittar på sin egen roll. Bollen i eget knä och fingrarna i rätt syltburk brukar vi säga, det är liksom de viktigaste, att man ... förvaltningen går inte in i klassrummet och politikerna verkligen inte ... och man tittar på ... vi har de elever vi har, eller vi har de barngrupper vi har och det kan vi ... upp med det på bordet och titta på det, så ... för det kommer alltid upp, och sen: "Okej, så ser vår tillvaro ut, vad måste vi bli bättre på då?" Och så lägga de orsakerna: "Vad är det vi brister i med tanke på det, de vi jobbar med i dag?" Och sen få fram då, både på processnivå, undervisning, elevhälsa och sen strukturnivå, styrning, ledning och organisation: "Vad är det som behöver bli bättre? Var har vi våra brister med tanke på den skolan vi har i dag?" (Int PS1)

En annan processtödjare beskriver processen på följande sätt:

Och så grottar vi ganska så länge kring problem och orsaker innan man sen då kommer fram till: "Vad blir det då för utvecklingsområden?" Så då har vi liksom delat upp varje möte. Vi har ju ungefär tio möten med dem, så då har vi liksom gjort en plan, men sen så kommer det upp saker vid varje möte som gör att vi kanske får lägga till och dra ifrån. Men i grova drag så följer vi väl den här nulägesanalysmallen och att ... allt handlar ju om att få de att se saker och skriva ner det i nulägesanalysmallen och sen så är åtgärdsplanen som är den framåtsyftande planen. (Int PS3)

I intervjuer delger processtödjare att SBS-modellen omfattar ett antal grundläggande begrepp och modeller som används under processen. En processtödjare förklarar att de måste ägna modeller och begrepp mycket tid samt varför:

Alltså, självklarheten är ju modellen för nulägesanalysen och modellen för åtgärdsplanen, den grundstrukturen, de stegen vi ska ... det är ju ett verktyg i sig. Och det har vi ju märkt att vi måste lägga så mycket tid på, för ... apropå vad du sa, begrepp då kopplat till de här, så är det ju inga självklara begrepp i de av Skolverket

framtagna grundstrukturerna för nulägesanalys och åtgärdsplan. Det är ju inte självklart för de huvudmän och skolenheter, förskoleenheter vi möter vad de här begreppen betyder. (Int PS6)

Processtödjare betonar i intervjuerna vikten att sätta ord på det som verksamheterna kanske sällan talar om:

Sen är ju den övningen som vi kallar för ... det är egentligen inte så mycket en övning, men det är mer som en påminnelse om ... med isberget. Man kan göra den som en övning, men vi brukar oftast mer presentera det som en ... som ett faktum. Att vissa saker ligger ovanför ytan och är synliga och tydliga, och dem brukar vi ändra på ganska enkelt. Och man ... men att det också finns under ytan som är lite känsligare, lite hemligare, lite jobbigare att hantera. Men ibland, ganska ofta så är det ju de sakerna som också måste upp på bordet.” (Int PS7)

Citatet och uttalanden i likhet med detsamma kan möjligen förklara de metaforiska och bildliga uttryck som processtödjarna använder som redskap; de kan ha en avväpnande effekt på det som annars kan upplevas som svårt att samtala om.

Sammanfattningsvis indikerar analysen att processtödjarna med redskap för att kontrollera systematiskt kvalitetsarbete (SKA) enligt “SBS-modellen”, såsom SBS-modellen i sig, mallar och stödfrågor, metaforer och verbala verktyg för rätt fokus, strävar efter att skapa en specifik struktur i de analyser som görs inom SBS.

Redskap för att uppbåda deltagande och engagemang

Analysen visar att processtödjarna använder *turordningsprinciper, hemuppgifter, positiv återkoppling* och *pauser* för att uppbåda deltagande och engagemang i SBS-arbetet. Redskapen används i olika sammanhang under processmötena. Turordningsprinciper används exempelvis vid det inledande mötet, under en presentationsrunda, samt i olika möten för att fördela ordet i samband med olika analyser och reflektioner. Det blir ett sätt att hörsamma samtliga deltagare.

Processtödjarna ger vidare huvudmän- och skolrepresentanterna olika uppgifter att göra mellan processmötena för att komma vidare med analyser och förankring av analyser. Processtödjarparen ber dem också att lägga in dokumentation kopplat till dessa hemuppgifter i Teams senast ett visst datum för att processtödjarna ska kunna använda det i sin planering av nästa processmöte.

Processtödjarna ber dessutom deltagarna att det som sker under och mellan mötena samt påminner dem vid början av varje möte att dokumentera och kontrollerar så att någon gör det:

“Viktigt att dokumentera så att det blir tydligt för er själva” (Obs 12)

Processtödjarna använder även positiv återkoppling för att uppbåda engagemang. De bekräftar huvudmänna- och skolrepresentanternas arbete positivt:

“Ni har skapat väldigt goda förutsättningar för oss att arbeta tillsammans” (Obs 10)

“Ni har jobbat bra - vänt och vridit - och ni har bidragit alla individuellt” (Obs 14)

“Kvalitetsrapporterna var ovanligt bra.” (Obs 1)

“Ni har skrivit så otroligt föredömligt...” (Obs 5)

Processtödjarna frågar också efter återkoppling från deltagarna och uttrycker höga förväntningar på deltagarna vilket också kan tolkas som en form av positiv återkoppling. De peppar deltagarna att hjälpas åt när de uttrycker att vissa analyser är svåra att göra samt gjuter mod i dem att prova nya tankesätt i analyser.

Vidare använder processtödjarna pauser och försöker vid digitala möten medvetet ha flera pauser för att deltagarnas ska orka. Vid något möte kommenterar de exempelvis att de har varit föredömliga på att ta korta pauser.

Intervjuerna stödjer analysen av observationerna. Intervjuade processtödjare beskriver ett metodiskt och systematiskt arbete att med olika redskap uppbåda deltagande och engagemang i SBS-arbetet. Framför allt betonas vikten av att låta allas röster höras utifrån att de har erfarenhet att det inte sker per automatik:

Man kan styra ganska mycket vad man vill komma åt genom de här dialogmodellerna och skapa delaktighet och att alla röster blir hörda, för vi möter ju ofta det där, speciellt i början när vi inte hade dem, att då blir det ofta de starka rösterna, eller de röster som alltid hörs som hörs ännu starkare eller tar för ... ja, och det blir jättetydligt att det behövs bra verktyg för att möjliggöra att alla perspektiv kommer fram och alla liksom roller har möjlighet att höras i rummet liksom. (Int PS5)

I intervjuerna betonar processtödjare sina försök att uppbåda deltagande och engagemang på flera nivåer. En processtödjare lyfter vikten av ledningens deltagande som en förutsättning för ett lyckosamt arbete:

Ja, men vi försöker ju ha ordförande i nämnden och högsta chefen med på de där tidiga mötena och förklara det, att: ”Ert deltagande är kritiskt viktigt. Vi vill ha med i er i processgruppen, och det är möte var tredje vecka, tre timmar, och däremellan så måste ni också prata om de här sakerna.” Och då bleknar de ju och säger liksom: ”Det hinner vi inte. Vi har fullt redan liksom och det är helt omöjligt för oss.” Ja, och om de

stannar där och bestämmer sig för att inte vara med, då har vi förlorat någonting, men om vi lyckas med det så vet vi att förutsättningarna är goda. (Int PS7)

Sammanfattningsvis indikerar analysen att processtödarna med redskap för att uppbåda deltagande och engagemang, såsom turordningsprinciper, positiv återkoppling, hemuppgifter och pauser, strävar efter att skapa goda förutsättningar för att utveckla ny förståelse hos de medverkande.

Redskap för att främja förbättringskapacitet och ägarskap

Analysen visar att processtödarna använder *idéer om förankring, idéer om ägarskap* samt *teori om förbättringskapacitet och god undervisning* för att främja huvudmännens och skolornas förbättringskapacitet och ägarskap. Dessa redskap används i olika sammanhang under mötena, men mest koncentrerat till genomgångar och de övningar som görs kopplat till genomgångar.

Idéer om förankring synliggörs genom att processtödarna uppmanar övriga deltagare att skapa delaktighet i SBS-arbetet i de egna verksamheterna. De talar också om vilka som kan göras delaktiga och använder i detta fall en modell som de benämner delaktighetstrappan som synliggör styrkedjan och elever. Processtödarna modellerar dialoger och övningar som deltagarna kan göra i sina verksamheter samt säger sig på så vis vilja skapa en metodbank för deltagarna att använda för att skapa delaktighet:

“Det är också ett träningsläger där vi övar olika samtalsmetoder som kan vara bra för att få till delaktighet och långsiktigt förbättringsarbete.” (Obs 4)

Ett processtödjarpar skapar också en metodmapp där metoderna samlas, men påpekar att alla processtödjare inte gör det. Vidare resonerar de med deltagarna om vilka metoder som kan användas i verksamheterna.

Idéer om ägarskap handlar om att få huvudmanna- och skolrepresentanterna att bli ägare av det som sker i processmötena. Dessa idéer kommer till uttryck i verbala antydningar om var ägarskapet ligger:

[Processtödjaren] säger att [processtödjaren] vill betona att “det är ERT utvecklingsarbete som staten vill stötta”. (Obs 2)

“Ni äger det här (...) Den motorn behöver ni ta själv” (Obs 13)

Idén om ägarskap förmedlas vidare verbalt genom att processtödarna påminner om vikten av tid för analysgruppsarbete samt dokumentation. Hos ett av de observerade processtödjarparen kommer idéerna också till uttryck i även andra ageranden, exempelvis att föra över ägarskapet i samtal. De

låter exempelvis förvaltningschef alternativt rektor inleda varje möte samt gör också anpassningar i det tillvägagångssätt som de hade planerat för mötet utifrån det som sägs i dessa inledningar:

“vad är klokast att göra så att ni känner att ni hamnar rätt?” (Obs 10)

”[Processtödjaren] påminner dem om att de under föregående möte gjorde en baklängesprocess. De gick alltså inte från problem till orsak såsom nulägesanalysmallen föreskriver. I stället gick de från utvecklingsområde till underliggande orsaker, utifrån att huvudmannen hade fastnat för ett utvecklingsområde. [Processtödjaren] säger att de landade i att det blev så mycket som kom fram och att det uppstod en känsla av att de inte kunde ta hand om allt” (Obs 12)

Teori om *förbättringskapacitet* är framför allt vetenskaplig kunskap publicerad av Rönström och Håkansson (2021) om begrepp som förbättringsagenda, förbättringsagenter, förbättringsorganisation, förbättringsledarskap, förbättringsprocesser, förbättringskultur, förbättringshistoria, fallgröpar, försköning, förpappning och systemteoretiskt perspektiv. Teori om god undervisning är vetenskaplig kunskap publicerad av Håkansson och Sundberg (2020). Forskarna i sig används också som begrepp.

Processtödjarna använder teorierna på olika sätt. Ibland presenteras flera begrepp utan att behandlas vidare. Det kan tolkas som att de informerar deltagarna om vad de bör göra eller beakta. (Obs 1; Obs 2). Vid andra tillfällen arbetar de vidare med begreppen. Vid ett tillfälle får deltagarna exempelvis sätta ord på förändringar i sin egen verksamhet och därefter säger processtödjarna att det de har gjort är att beskriva sin förbättringshistoria. Vid ett annat tillfälle har de en workshop kopplat till teori om god undervisning (Obs 11; Obs 13). Deltagarna får då relatera det till något eget. Processtödjarna använder även de teoretiska begreppen själva för att försöka synliggöra kopplingar. En processtödjare uttrycker exempelvis att nulägesanalysen och åtgärdsplanen som deltagarna formulerar blir deltagarnas förbättringsagendor.

Intervjuerna förstärker analysen av observationerna. I intervjuer är tankar om ägarskap samt metoder för att skapa goda förutsättningar för ägarskap och förbättringskapacitet återkommande:

Det är ju liksom att få huvudmannen att känna att: ”Det här är inte Skolverkets projekt” liksom. Att vi verkligen ... att det ska vara så att vi kliver in i deras arbete, de ska inte släppa vad de har för händer och göra något med oss utan vi ska liksom kliva in i det och det blir ju lite dubb... alltså, det är svårt, det där. För på något sätt så

kommer vi ju ändå med en uppstyrd modell som de ska gå med på, liksom, och göra med ... men ... och så säger vi att: "Ja, men det är ert arbete." (Int PS6)

Men det är ju hela tiden i tät dialog med dem. Vi kan ju inte komma och skriva dem på näsan att så ska det se ut utan, men när vi hör när det kommer signaler om att: "Det här skulle behövas för att det skulle hända någonting för att det ska hända något", då kan vi ju stödja dem i det. (Int PS1)

Sammanfattningsvis indikerar analysen att processtödarna med redskap för att främja förbättringskapacitet och ägarskap, såsom idéer om förankring, idéer om ägarskap och teori om förbättringskapacitet och god undervisning, strävar efter att utveckla förbättringskapacitet hos de medverkande.

Kritiska incidenter i processtödjarnas användande av redskap

Analysen av kritiska incidenter resulterade i att de identifierade incidenterna i observationerna handlar om: *övertagande av ägarskap, förenkling, bearbetning, upprepane konstruktiv återkoppling* och *modellfokusering*. Dessa identifierade teman av kritiska incidenter beskrivs nedan i löpande text.

Övertagande av ägarskap

Övertagande av ägarskap handlar om händelser där processtödjarna är de som agerar och som tydligt bär ägarskapet av det arbete som pågår. Analysen synliggör att övertagande av ägarskap visar sig få negativ inverkan på möjliggörande av användning av redskap på högre nivåer (sekundär och tertiär) för huvudmänna- och skolrepresentanter samt utveckling av förståelse och förbättringskapacitet hos desamma. Detta blir tydligt gällande exempelvis redskap för att systematisera och fördjupa tankar då det är processtödjarna i stället för skolrepresentanterna som använder vissa av redskapen. Ett processtödjarpar använder exempelvis det webbaserade verktyget Conceptboard för att systematisera tankar och förväntar sig att skolrepresentanterna i processmötet ska göra detsamma. Det förekommer i en dialog under ett processmöte utifrån att de använde verktyget under ett tidigare möte:

Processtödjure: Har ni lyckats skapa en gratis conceptboard?

Skolrepresentant: Nej, jag kör Word just nu.

Processtödjure: Ni kan träna och använda det om ni vill använda det. Vi lotsar er så länge. (Obs 3)

Tankesorteringsverktyget används således av processtödjarna, men inte av övriga så som processtödjarna indikerar att de hade önskat. Samma sak sker då ett av processtödjarparen har tagit sig an uppgiften att göra en analys som skolrepresentanterna skulle ha gjort:

Klockan 09.45 är alla tillbaka. [Processtödjare] säger att "jag vet inte om ni har hunnit titta igenom vårt försök att sortera". [Processtödjaren] säger att deltagarna kanske borde göra grovsorteringen själva, men att de som processtödjare ville hjälpa dem med sorteringen eftersom den tar mycket tid." (Obs 7)

Den benämnda sorteringen bearbetas på mötet, men icke desto mindre resulterar processtödjarnas val i att ägarskapet övertas av processtödjarna.

Analysen indikerar även att redskap för att kontrollera SKA enligt SBS-modellen bidrar till att förstärka processtödjarnas ägarskap, då det är de som äger och förstår SBS-modellen. Detta förstärkande av processtödjarnas ägarskap kan identifieras i såväl början som i slutet av processen, även om det förstnämnda är vanligast. Deltagare uttrycker exempelvis initialt att de tror att det är processtödjarna som ska göra analyser, att SBS är en aktivitet som pågår på processmötena och enbart berör dem som deltar i dem samt att analyserna ska göras för processtödjarnas skull:

[Deltagare] undrar om de [processtödjarna] vill ha det senaste resultatet eller hur resultatet har utvecklats över tid. (Obs 1)

Citatet antyder att de gör det för processtödjarnas skull snarare än för sin egen skull.

Svårigheten att överlåta ägarskapet till huvudmänna- och skolrepresentanterna blir tydlig vid olika tillfällen under processen trots att processtödjarna gång på gång försöker bolla tillbaka ägarskapet till dem och utmana dem att ta ägarskap:

En fråga som lyfts av en deltagare är vilka resultat som processtödjarna kommer att titta på, om de kommer att utgå från någon databas. [Processtödjaren] betonar att det är skolan som ska ta fram vilka resultat som är viktigast att titta på. (Obs 2)

Målet med SBS är för en del deltagare oklart, vilket uppenbarligen försvårar övertagande av ägarskap. Trots att insikter om det centrala i att eget ägarskap utvecklas och uttrycks av deltagarna i slutet av processen lyckas inte processtödjarna bidra till det fullt ut. Möjligen förstärks det av att processtödjarna då och då uttrycker att de analyser som görs utgör underlag för lärosäten (Obs 5) och banar väg för lärosäten och andra skolutvecklingsprogram (Obs 14):

Vi ska runda av för mötet... [...] tillsammans med lärosätet och på plats... Analys- och målsättningsarbete gått med er Och då kommer att fortsätta jobba och åtgärdsplan och målformuleringar.... Det är så himla bra att vi har lärosätet för att docka in och få en god förståelse från det vetenskapliga perspektivet. (Obs 8)

Samtidigt finns exempel från de observerade processledarpåren på aktiva försök att i handling att främja huvudmanna- och skolrepresentanternas ägarskap genom anpassning. Processtödjarna anpassar innehållet på processmötena efter det som huvudmanna- eller skolrepresentanter uttrycker initialt under mötena, i linje med beskrivningen av redskap för att främja förbättringskapacitet och ägarskap. Processtödjarparens försök således göra tydliga anpassningar kopplat till deltagarnas behov. Dessa försök att överlåta ägarskapet utgör försök till att möjliggöra för deltagarna att äga redskapen. Det framkommer dock att det är svårt att nå dit, då det trots allt är processtödjarna som har överblick över processen. Försöken kan dock tolkas som ett sätt att träna deltagarna i vad det kan innebära att ta över ägarskapet. Analysen indikerar att det framför allt är redskap som används för att systematisera och fördjupa tankar som kan bidra till överlåtande av ägarskap just genom att det vid flera av de analysövningar som görs skapas ett verkligt engagemang som kan utgöra ett steg till att deltagarna övertar ägarskapet.

Övertagande av ägarskap kan vidare identifieras i medvetenhet om behovet av att skapa delaktighet. Vid det tredje processmötet med skolrepresentanter inleder en av dessa med att reflektera över utmaningen att skapa delaktighet:

“Hur ska vi få med personalen i detta arbete? Vi förstod på konferensen att vi behöver sätta igång nu, inte vänta till augusti. Omfattande, måste få med annan personal och hur ska det gå till”(Obs 3).

Här omvandlas tanken om delaktighet till att skapa konkreta förutsättningar för delaktighet hos en deltagare.

I intervjuerna beskriver processtödjarna den kritiska incident som här benämns övertagande av ägarskap som en utmaning och de ger också exempel på huvudmanna- och skolrepresentanternas övertagande av ägarskap. Övertagen av intervjuerna beskrivs en kritisk incident om hur en huvudman tar ägarskap:

Helt plötsligt så vänder de totalt, och tog tag i saker. Och en av de biträdande blev rektor, för rektor gick i pension och de var ... blev anställd, och där såg vi att de ja, men de vände på alltihopa. Och det är klart att vi bidrog både med insatser och pengar och vårt stöd, men det var de själva alltså som bara ... det var wow, verkligen, och resultaten ökade och de organiserade om så att de var ... nej, men det var helt fantastiskt. Och stöd där av huvudmannen. De hade en superbra skolchef som var så nära dem hela vägen. (Int PS1)

Vändningen som beskrivs av processtödjaren ovan kan ses som en kritisk incident då deltagarna tar till sig redskapen och förmår skapa ett ägarskap.

I intervjuerna framkommer vidare exempel på hur processtödjare medvetet arbetar för att hantera utmaningen att få huvudmanna- och skolrepresentanter att ta ägarskapet i processen. En processtödjare beskriver sådana metoder som i vår analys har formulerats som metoder för att skapa engagemang och deltagande som sätt styra men inte leda:

Att hitta samtalsmodeller där vi låter alla i analysgruppen komma till tals, det är så fundamentalt så man inte tänker på det längre, men det är en viktig del, att låta ... att styra, men ändå låta det ... Vi brukar säga det ibland att för att vi ska inte leda. Vi hade någon sån workshop i mitt team en gång och då sa vi hur mycket leder man och hur mycket stödjer man. Och då sa att det bästa är att när man hamnar någonstans mittemellan för man kan liksom inte abdikera heller (Int PS4)

Processtödjaren synliggör i citatet en balansgång mellan att överta och att överlåta ägarskap, att inte ta över samtidigt som man som processtödjare måste hålla i samtalet.

Sammanfattningsvis indikerar analysen att ägarskap av redskap tenderar att övertas av och därmed hamna hos processtödjarna snarare än hos huvudmanna- och skolrepresentanter. Att processtödjare inte lyckas överföra ägarskapet till de medverkande får en negativ inverkan på utveckling av förbättringskapacitet.

Förenkling

Förenkling handlar om händelser där komplexa fenomen förenklas på ett sätt så att de får en negativ inverkan på utveckling av ny förståelse eller utveckling av förbättringskapacitet. I analysen har sådana förenklingar exempelvis identifierats vid användandet av redskap för att systematisera och fördjupa tankar. När övningar och reflektion används som analysmetod baseras övningar på sådant som deltagarna kommer på i stunden:

[Processtödjaren] kommenterar att de nu ju har fått utgå från minnet, men sedan kan göra om övningen på hemmaplan. (Obs 2)

Analysen synliggör att utgå från minnet i några situationer utgör en kritisk incident. Att utgå från minnet förutsätter att det som görs i övningarna fördjupas. Om en fördjupning inte sker tenderar analyserna att bli vilseledande. Vid något möte upptäcker processtödjarna att så har blivit fallet. Exempelvis framkommer först i det sjunde processmötet med skolrepresentanter att identifierade orsaker till problem enbart omfattar enstaka individer, medan processtödjarna fram till det mötet hade fått uppfattningen att orsaken omfattade merparten av personalen (Obs 7). Informationen som

framkom vid det sjunde processmötet tros vara central för fortsatt analys och planering av åtgärd. Processtödjarna har inte tillräcklig kunskap om skolhuvudmännen/skolorna för att kunna värdera de analyser som görs på plats. Övningar och reflektioner används således ibland som analysmetoder för att identifiera problem, orsaker till problem och så vidare, vilket kan leda till förenklade analyser.

Andra förenklingar har i analysen identifierats angående användningen av redskap för att kontrollera systematiskt kvalitetsarbete (SKA) enligt SBS-modellen. Det blir vid dessa händelser fokus på hur huvudman- och skolrepresentanterna ska följa modellen snarare än att förstå vad som behöver synliggöras och förbättras. Detta kan dock vara en förutsättning för att så småningom kunna förbättra. Denna förenkling synliggörs bland annat via deltagarnas kommentarer:

“[Modellen] är för enkel för att den lurar in den som ska analysera att det bara finns en orsak” (Obs 14)

Förenklingar synliggörs även i det som processtödjare riktar positiv bekräftelse mot, såsom att de fyller i mallarna föredömligt och ”har två bra problem” (Obs 5). Ett annat exempel är: “Grymt – nu har vi arbetat hos samtliga lappar och formulerat fyra riktigt bra mål... fem mål...” (Obs 8).

Detta riskerar att förstärka att det är utveckling av förståelse av SBS-modellen som är central snarare utveckling av förbättringskapacitet. Likaså framkommer i analysen att deltagarna har många frågor om hur de ska fylla i nulägesanalysmodellen samt åtgärdsplanen, vilket tolkas som att en föreställning om ett facit eller ett korrekt sätt att fylla i mallen. Processtödjarna försöker förklara och förtydliga att det kan göras på olika sätt. Samtidigt kan den konstruktiva återkoppling processtödjarna ger och de verbala verktyg som processtödjarna ibland använder för att fålla in deltagarna i mallen av deltagarna uppfattas som att det finns ett facit.

I intervjuerna framkommer inte den kritiska incident som i vår analys benämns som förenkling. Däremot beskriver processtödjare i intervjuerna den frustration som analysen synliggör att förenkling i att skapa ny förståelse kan ge upphov till. I en intervju beskrivs en negativ utveckling i processen och den frustration som processen kan innebära:

Alltså, det var hopplöst i nulägesanalysen, för det var så dålig kultur så att våra analysmöten var liksom katastrof. Det var ... alla var sura, man kom inte, rektorerna kom inte, de gick mitt i mötena och personalen, man bara skällde på varandra och var jätteupprörda, och vi kommer ingen vart, och jag vet också i handledningen, det var liksom hopplöst för de stackarna, så att ... men där kom vändningen sista terminen på en tre års... och då var det inte så att det hände så mycket liksom i resultaten,

[skrattar] utan det var bara helt plötsligt börjar man pratar med varandra. Och då är ju det en vändning. (Int PS2)

Sammanfattningsvis indikerar analysen att komplexa fenomen riskerar att förenklas inom SBS och att det i sin tur kan hindra utveckling av ny förståelse eller utveckling av förbättringskapacitet.

Bearbetning

Bearbetning handlar om händelser där processtödjare ger huvudmanna- och skolrepresentanter möjlighet att tillsammans reflektera över och processa den egna verksamheten samt spegla densamma. Analysen synliggör att bearbetning sker exempelvis i samband med användning av redskap för att systematisera och fördjupa tankar. Genom olika övningar under processmötena engageras deltagarna i att göra olika analyser. I övningar som inbegriper att synliggöra egna styrkor och svagheter formulerar de centrala aspekter som har bäring för deras analyser. Genom att bearbetningar från olika tillfällen kopplas samman kan en ny förståelse också utvecklas efterhand:

En av deltagarna säger att hen nu förstår hur olika delar hänger ihop, delar som de tidigare har arbetat med. (Obs 7)

Det som personen i citatet ovan säger sig förstå är själva SBS-modellen i sig. Insikten kommer relativt långt in i processen.

Analysen visar således att bearbetning blir kritiskt för att utveckla ny förståelse om den egna verksamheten och om SBS-modellen. Det blir också tydligt när sådan bearbetning uteblir hur också en positiv inverkan på utveckling av förståelse och förbättringskapacitet uteblir. Konkreta exempel på detta identifieras ofta i samband med att redskap för att förbättringskapacitet och ägarskap används. Ett exempel som har identifierats i analysen är exempelvis vid ett par processmöten då ett processtödjarpär presenterar en rad begrepp kopplat till förbättringskapacitet och låter deltagarna sedan reflektera över begreppen:

Klockan 13.50 säger [processtödjaren sig vara] klar med informationsdelen.
[Processtödjaren] upprepar att detta är erfarenheter från SBS och frågar om någon vill säga något om det som [processtödjaren] har talat om. En deltagare påpekar att det lätt blir så att man har en god intention men att det sedan rinner ut i sanden och kopplar sin reflektion till förpappring. En annan deltagare säger att det kan ha att göra med varifrån förbättringsarbetet kommer. (Obs 2)

När deltagarna efter genomgången ombeds reflektera, reflekterar de enbart över de två sista av flera begrepp som presenterades, nämligen *försköning* och *förpappring*. Dessa begrepp kunde de relatera till i förhållande till vad de hade varit engagerade i att samtala om tidigare under dialogen.

De andra begreppen bearbetades inte. Presentation och genomgångar av begrepp är vanliga under processmötena:

“Sedan ska [processtödjare] gå igenom förbättringskapacitet” (Obs 7)

[Processtödjare] säger att hen ska ”berätta om förbättringsagenda” (Obs 7)

”Nu tänkte vi att ni kan luta er tillbaka och lyssna” (Obs 3)

”Nosar på teori” (Obs 2)

Ordval som “luta er tillbaka” och “nosa” är tecken på förenklingar (den kritiska incident som presenterades ovan). De signalerar även i vissa fall att avsaknad av bearbetning är att vänta.

Det framkommer således i analysen att presentation utan vidare hantering av teoretiska begreppet begränsar utveckling ny förståelse eller utveckling av förbättringskapacitet. När processtödjare däremot exempelvis fördjupar en genomgång av förbättringskultur genom att låta huvudmanna- och skolrepresentanter göra en snabbscanning av den egna kulturen möjliggörs för dessa att använda teori om förbättringskultur för att få syn på något om den egna verksamheten:

[Processtödjaren] visar en ny bild: framgångsvillkor för förbättringskultur (...). Bilden omfattar sex olika vanor. På bilden finns en form av spindeldiagram. [Processtödjaren] ber deltagarna att skatta sig själva i förhållande till de olika vanorna som mycket låg, låg, hög eller mycket hög nivå. [Processtödjaren] börjar med vanan att arbeta med kartläggning, analys, och förbättring som går utöver tyckanden och åsikter. (...)
[Processtödjarkollegan] förtydligar att mönstren i kulturen kan ha betydelse för hur stöden senare kan behöva riggas. (Obs 4)

I en intervju tangerar en processtödjare den kritiska incidenten bearbetning genom att beskriva vändpunkter om hur huvudmanna- och skolrepresentanter via att ta del av kollegors reflektioner får insikter om vikten av delaktighet samt förståelse för begreppen och för processen:

Nej, men bara att hen fick sitta och lyssna och man såg ju i början [skrattar] att hen var på väg in i mötet och sen ... eller in i diskussionen, och vill ändra och ... Men den gruppen blev ju en helt annan grupp efter det, och jag tror att hen upplevde ett större stöd från de andra och insåg liksom. (Int PS10)

Sammanfattningsvis indikerar analysen att bearbetning av begreppen under processen genom dialog och reflektion blir en viktig förutsättning för att skapa ny förståelse, medan utebliven bearbetning får en negativ inverkan på utveckling av ny förståelse.

Upprepande konstruktiv återkoppling

Upprepande konstruktiv återkoppling handlar om händelser där processtödjarna under processens gång upprepar samma uppmaningar, utmanande frågor och bildliga uttryck. Analysen synliggör att dessa upprepningar får en positiv inverkan på utvecklingen av huvudmanna- och skolrepresentanternas utveckling av förståelse och förbättringskapacitet. Händelserna blir synliga framför allt i användningen av redskap för systematisering och fördjupning av tankar samt redskap för att kontrollera arbete med SKA enligt SBS-modellen.

I observationsunderlagen framkommer att sådant som processtödjarna upprepar så småningom speglas i huvudmanna- och skolrepresentanternas språkbruk, förståelse och ageranden. De anammar exempelvis efterhand begreppet processer och uttrycker att "Vi behöver förstärka våra processer på förvaltningsnivå" (Obs 6). Efter att processtödjarna flertalet gånger har frågat "Hur vet ni det" och sagt att de behöver grotta mer uttrycker en huvudmannarepresentant att "De måste ha underlag så att de inte sitter och påstår något utan belägg när de konstaterar att de inte har resultat" (Obs 4). De anammar också de metaforer som processtödjarna använder och använder dessa i flera sammanhang. I en dialog om roller och uppdrag uttrycker exempelvis en huvudmannarepresentant:

"Jag känner att det spretar och vi är i en förändringstid... vi behöver komma fram till en gemensam bild... och jag känner mig mest förvirrad... men förvirring tillhör en förändringsprocess... (...) Vi är inne i fel syltburk och tror att vi är inne i rätt syltburk" (Obs 14)

Genom upprepande konstruktiv återkoppling framkommer det att huvudmanna- och skolrepresentanterna utvecklar en förståelse om centrala aspekter för förbättring och vad förbättring kräver. De uttrycker exempelvis förväntningar på varandra "att inte lägga skulden på eleverna" (Obs 5) och frågar sina kollegor på plats om de borde "utveckla forum för utveckling" (Obs 6). Vidare uttrycker de exempelvis efterhand förståelse som de inte visade under de första mötena:

"Lätt att sitta som huvudman och tycka att de ska göra allt, men vad behöver vi göra?" (Obs 6)

Vidare framkommer i analysen att när processtödjarna i ett inledande processmöte uppmanar till att skapa delaktighet på hemmaplan framkommer en förståelse hos vissa deltagare att de hade trott att enbart analysgruppen behövde göras delaktig. Under kommande möten lyckas processtödjarna utveckla förståelsen genom att upprepade gånger uppmana till att skapa delaktighet. Efterhand börjar deltagarna anamma tanken. Det syns genom att en deltagare aktivt börjar reflektera kring tanken delaktighet och om att involvera all personal i processarbetet och hur arbetet behöver planeras framåt i tiden. Så småningom omsätts tankarna i handling. Deltagarna uttrycker att de

exempelvis utför workshops i den egna verksamheten som ett sätt att skapa delaktighet i det egna förbättringsarbetet.

Analyserna framhåller att processtödjarna oftast lyckas anpassar sin konstruktiva återkoppling och sina utmanande frågor beroende på vad huvudmanna- och skolrepresentanterna behöver förstå utifrån vad processtödjarna lyckas identifiera att de ännu inte förstår.

I intervjuerna tangerar processtödjare den kritiska incidenten upprepande konstruktiv återkoppling. Framför allt beskriver de vändpunkter som de har identifierat som en följd av den konstruktiva återkoppling som de har givit. I en intervju beskrivs stöttning och konstruktiv återkoppling för att komma på rätt spår:

Alltså, när de beskrev det hur de med dem här urusla förhållandena hade börjat jobba med det, det hade blivit nytändning för de själva. Så i stället för att fokusera på den där diskmaskinen som aldrig gick så började man fokusera på: "Det här har vi åstadkommit med enkla medel." Så jag tänker att går att göra så otroligt mycket bara man riktar fokus åt rätt håll." (Int PS4)

Sammanfattningsvis indikerar analysen att processtödjarna genom upprepande konstruktiv återkoppling stödjer utveckling av förståelse och förbättringskapacitet.

Modellfokus

Modellfokus handlar om händelser där processtödjarna betonar SBS-modellen som modell för systematiskt kvalitetsarbete (SKA). Analysen synliggör att det får en positiv inverkan på utvecklingen av förståelse av hur systematiken i det systematiska kvalitetsarbetet kan åstadkommas. De uttrycker en intention att koppla SBS till huvudmännens och skolornas kvalitetsarbete samt att det är en del av ett pågående arbete och ett sätt att skapa hållbarhet:

"Vi vill visa ur man kan arbeta med ett hållbart systematiskt kvalitetsarbete" (Obs 4)

"SBS är inte ett projekt [med] tydlig början och tydligt slut, [utan] process och förhållningssätt till vad SKA är." (Obs 3)

För vissa ligger SBS-modellen nära det sätt de redan arbetar på och några av dessa uttrycker tidigt i processen att känner igen begreppen och att det känns positivt, medan andra signalerar att de inte är lika bekanta med tankesätten. Efterhand uttrycker en processtödjare att det dock känns som att SBS är en del av det ordinarie arbetet, det vill säga deltagarnas pågående kvalitetsarbete, något som de emellanåt påpekar är en intention:

"Jag blir väldigt glad att SBS känns som en del av det vanliga arbetet" (Obs 6)

Vidare framkommer att deltagare uttrycker insikter om vad de brukar göra respektive inte brukar göra som en del i sitt systematiska kvalitetsarbete kopplat till det som SBS-modellen anger att de borde göra, vilket visar på utveckling av förståelse, till exempel när någon i gruppen påpekar att de sällan tittar på synliga tecken på deras nivå.

Analysen synliggör dock att sättet som redskapen används på handlar om att skapa förståelse för SBS-modellen, snarare än att utgå från de modeller som huvudmanna- och skolrepresentanterna använder för sitt systematiska kvalitetsarbete. Detta identifieras få en negativ inverkan på utveckling av förbättringskapacitet. Fokuset på modellen och dess mallar, det som ska förenklas, visar sig ibland försvåra och göra att fokus fastnar på formalia i stället för utveckling av ny förståelse och förbättringskapacitet:

Fastnade pga mallarna... Samlad problemformulering? "Känner mig jätteförvirrad" Inte förstått att de skulle fylla i mallen (Obs 13)

I något fall hade deltagarna förväntat sig en dialog mellan huvudman och skola, då ett gemensamt möte hade organiserats, men sedan blivit besvikna då en sådan dialog hade uteblivit trots betoningen av vikten av dialog för förbättringskapacitet.

I några intervjuer tangeras modellfokuset som en kritisk incident för utveckling av förståelse och förbättringskapacitet. I intervjuerna talar processtödjarna om att försöka balansera den systematiska SBS-processen med en flexibilitet:

Men vi förbereder ju då våra möten genom att sätta upp en agenda och vi är ju ganska ... vi har ju egentligen agendan ganska klar för oss, vad är det ... hur många möten har vi i regel på oss? Vad är det vi tänker ska ... det ska innehålla? Så momenten är ju i regel ganska givna och vi följer en ganska väl uppgjord agenda kan man väl säga. Och så får man väl se hur mötet fortskrider, om det behöver göras några justeringar och så. (Int PS8)

En annan processtödjare fokuserar möjligheten att anpassa processen:

Och det är ju för att vi har en ganska tydlig process då i Samverkan för bästa skola, och verktyg kan man ju ... man behöver inte ... man ska nog inte använda det liksom slaviskt, men där finns de viktiga delarna, nulägesbeskrivning, det problem som vi definierar det i vårt uppdrag ju kopplat till kunskapsresultat och det här med likvärdighet då utifrån regeringsuppdraget. (Int PS5)

De beskriver att modellen innefattar att stödja verksamheten för att få syn på organisationen och skapa förutsättningar för förbättringskapacitet. De delger flertalet både ständiga och oftast slutgiltiga, positiva vändpunkter i samband med det. Här ges enbart några enstaka exempel:

Ja, precis och det händer ju förändringar hela tiden i [skrattar] processen, dels just det här med att få med verksamheterna på tåget och börja jobba med arbetet till att det ofta, vi hamnar i frustration i att allting brister eller liksom det finns ingenting som är bra, eller att vi får inte ... ja, det är för spretigt och vi fattar inte vad vi håller på med, alltså liksom den typen av frågor brukar komma under nulägesanalysen, till att det blir: "Ja, det har blivit tydligare igen." Och alltså typ de vändningarna är konstanta. (Int PS9)

Då vi frågade de om deras möten och började faktiskt också kartlägga deras möten, och då såg vi både rektorerna och vi att det fanns ju inte någon tid att jobba med personalen att skapa delaktigheten som behövs för att få en ... kunna få till en förbättring. Så det var ju något som rektorerna så småningom fick syn på, att de behövde, ja, inte bara ha de här studiedagarna som de hade, utan de behövde ha kontinuerligt möten också med den här lilla gruppen. Förutom när vi träffades så behövde liksom stämma av och planera och ... Så dels delaktigheten, men också organisationen fick de ju syn på då efter ett tag. Så det kan väl vara en sån här vändning som kan ske. (Int PS3)

Och då hade vi ju ett möte då jag intervjuade den här skolchefen om vårt nulägesanalyserarbete ... som vi hade stöttat då. Och när hen fick berätta det, vad de hade kommit fram till på huvudmannanivån, att det var otydligt i organisationen, de behövde liksom ha en dialog och tänka klokt tillsammans och så där, då blev ju det ett slags uppvaknande för den här nya då. Så hen sa så: "Ja, det här ... nu börjar polletten falla ner. Nu förstår jag vad jag måste göra som jag inte har gjort. Jag var så uppfylld av mina egna visioner, vad jag ville göra, men det har ju pågått ett arbete här och den här analysen, där har vi det. Det måste utgå från det arbetet med analysen." (Int PS5)

Vidare beskriver de att vändningarna kopplade till SBS-modellen kan komma när som helst under processen. En processtödjare beskriver en vändning som skedde mitt i processen:

Men jag tänker vändningen är ju också när de sitter där bara första delen: "Jaha, är det så här våra resultat ser ut?" Eller: "Okej, det är det här som är orsakerna till det. Vi behöver verkligen göra någonting åt det." Eller när de säger: "Nu har vi tagit tag i vår organisation." De inväntar inte ens en insats, utan: "Nu har vi börjat styra upp

våra möten och vi har liksom titta vad är meningen med föreningen [skrattar] och dagordningarna och ledarskapet och rollerna?” Så att vändningen kan ju komma medans man håller på, medan det också kan komma succesivt under insatsernas gång, i det stora och i det lilla skulle jag vilja säga. (Int PS4)

Processtödjare beskriver också hur vändningarna kan begränsas av den egna organisationen.

Alltså, har en chef en väldigt stark egen idé om vad vägen framåt är och så i den här nulägesanalysen som ju blir är ju lite grann förutsättningslöst när man börjar titta på saker och ting, om den sen inte börjar peka åt det hållet som chefen pekar åt, jaha, vilket håll är det då? Vart ska man då sätta kursen? Och då bygger det ju på att den som ... om det är en förvaltningschef som har en stark eget driv då åt något håll då tycker jag att det är det här som vi ska hålla på med, och så pekar nulägesanalysen åt ett annat håll, och då vidhåller förvaltningschefen den egna hållet, ja, men då stoppar ju alltihopa. (Int PS8)

Sammanfattningsvis indikerar analysen att ett dominerande fokus på SBS modellen som modell för systematiskt kvalitetsarbete (SKA) får en negativ inverkan på utveckling av förbättringskapacitet genom att så stor vikt läggs på att förstå modellen. Samtidigt får detta fokus en positiv inverkan på utvecklingen av förståelse av hur systematik i analyser kan åstadkommas.

Diskussion

Redskap och kritiska incidenter i processtödjares praktiska arbete

Syftet med denna rapport var att utveckla kunskap om processtödjarnas praktiska arbete med huvudmän och skolor för att främja förbättringskapacitet hos dessa. De frågeställningar som har undersökts är: *Vilka redskap använder processtödjare?* och *Hur används dessa redskap?* Resultaten visar att processtödjare använder olika kategorier av redskap för olika syften såsom att fokusera tankar, fördjupa förståelse, kontrollera det systematiska kvalitetsarbetet, uppbåda engagemang samt främja förbättringskapacitet och ägarskap. Kritiska händelser i redskapsanvändningen är ägarskap, förenkling, bearbetning, upprepad konstruktiv återkoppling samt modellfokus. Det är just i de här kritiska händelserna som utvecklingen av de medverkandes förståelse kan ta en positiv eller negativ vändning.

De identifierade kritiska incidenterna är till större del kopplade till redskap för att kontrollera SKA enligt SBS-modellen och redskap för att främja förbättringskapacitet och ägarskap än till övriga övergripande kategorier av redskap. Detta är naturligt utifrån att redskap för att förbereda och fokusera tankar inte direkt används för att bidra till utveckling av förståelse. De kritiska incidenter

som i analysen har identifierats kopplat till sådana redskap handlar om att processtödarna inte alltid vet vilka som dyker upp på mötena eller att någon kommer sent. Processtödarna vet inte alltid förutsättningarna för processmöten i förväg. Det som möjligen sker då är att alla inte förbereds på samma sätt och därmed inte ges möjlighet till att "landa i uppgiften". Det är dock inte processtödarnas användning av redskapen som orsakar det, utan snarare andra faktorer.

Ett dominerande mönster i resultaten är att SBS-modellen för hur nulägesanalyser ska genomföras samt för hur åtgärdsplaner ska formuleras är styrande i processtödarnas användning av redskap. Mycket tid ägnas att förstå SBS som fenomen och de mallar som ska användas. Det blir tydligt att dessa redskap till större del ägs av processtödarna, snarare än av de medverkande. Modellens dominans innebär såväl möjligheter som utmaningar för processtödarna att balansera. Processtödarna hanterar denna balansakt med noggrant genomtänkta planer och valda redskap för att syftet med SBS ska uppnås. Användningen av redskap länkas exempelvis samman mellan olika möten. Frågan är dock vad redskapen som processtödarna använder bidrar till. Hur skapar SBS-modellen och dess mallar förbättringskapacitet och handlingskraft? Hur kan dessa redskap jämföras i förhållande till andra redskap som eventuellt finns hos huvudmännen och som skulle kunna bidra till att effektivisera SBS-processen?

Hur redskapen kan omsättas till förbättringskapacitet

Utifrån studiens syfte är det relevant att diskutera hur de redskap som processtödarna använder och det sätt de används på bidrar till förståelse som kan omsättas till förbättringskapacitet hos huvudmän och skolor. En sådan diskussion kan föras genom att koppla studiens resultat med Wartofskys (1979) resonemang om artefakter på *primär* (direkt verktyg för att utföra något), *sekundär* (modeller eller beskrivningar för hur något ska göras eller förstås) och *tertiär* nivå (medel för att åstadkomma en förändring). Hur möjliggör processtödare för de medverkande att använda redskapen för att dessa ska göra och förstå något samt kunna åstadkomma förändring?

Av studiens resultat framkommer att processtödare framför allt möjliggör för användning av artefakter på primär och sekundär nivå. Processtödarna tillhandahåller exempelvis whiteboardtavlor och -pennor med vilka medverkande synliggör sina tankar, liksom samtalsmodeller enligt vilka de medverkande deltar i samtal under processmötena (primär nivå). Processtödarna tillhandahåller bland annat specifika analyskategorier och SBS-modellen med vilka medverkande systematiserar sina tankar och förstår hur nulägesanalyser kan göras (sekundär nivå). De tillhandahåller också bildliga uttryck som "fingrarna i egen syltburk" vilka medverkande slutligen obehindrat använder för att beskriva sina egna ageranden (sekundär nivå).

Studiens kritiska incidenter synliggör när processtödjare begränsar och möjliggör en användning av artefakter på högre nivåer för att utveckla ny förståelse och förbättringskapacitet. Begränsning sker då processtödjare *tar över ägarskap* samt vid *förenkling* och utebliven *bearbetning* (identifierade kritiska incidenter). Utifrån vår teoretiska utgångspunkt handlar ägarskap om just appropriering. Det är de som innehar ägarskapet som kan appropriera redskapen och därmed kunskapen (jfr McDonald m.fl., 2005). Ägarskapet behöver således övertas av de medverkande för att de ska kunna använda redskapen på högre nivåer och appropriera kunskapen. Samtalsmodeller och digitala redskap blir artefakter på en lägre nivå när processtödjare modellerar olika sätt att samtala och använder olika digitala redskap för att systematisera tankar utan att dessa används av de medverkande i deras verksamheter. Redskapen bidrar då inte till utveckling av förbättringskapacitet. I stället kan de tolkas bli mål i sig och osynliggöra hur förbättring ska ske i praktiken.

Förenklade analyser och utebliven bearbetning av olika teorier begränsar vidare den process som krävs för att lära sig hur ett redskap kan användas och vilken potential det har (jfr Wertsch, 1998). När processtödjarna introducerar teori, genom att presentera och berätta om exempelvis förbättringskapacitet och förbättringsagenda, lägger de en grund för de medverkande att börja utveckla ny förståelse. Att göra det kan vara relevant då en förutsättning för användning av artefakter på högre nivåer är att ha en god förståelse av artefakten på en lägre nivå (Wartofsky, 1979). När teoretiska begrepp emellertid enbart presenteras utan att därefter bearbetas frångår de medverkande en möjlighet att utveckla ny förståelse eller förbättringskapacitet med hjälp av begreppen. De får inte reflektera över begreppen i relation till tidigare erfarenhet och egen praktik. Den omfattande interaktion med redskapen som krävs för att göra dem till sina egna och använda dem på en högre nivå uteblir (jfr Säljö, 2005; Wertsch, 1998). Processtödjarna begränsar således användningen av artefakten till en lägre nivå än vad artefakterna har potential för. Begränsningen syns ibland redan i formuleringar som processtödjare i sådana situationer använder. En formulering som att "luta er tillbaka" och på så vis vila i något som kan vara helt nytt underlättar inte för de medverkande att förstå den egna praktiken och att använda artefakten som medel för att åstadkomma förändring.

När processtödjare däremot på olika sätt låter de medverkande aktivt bearbeta teoretiska begrepp som processtödjarna presenterar möjliggör de för de medverkande att börja använda begreppen för att förstå sina egna verksamheter. När huvudmannans- och skolrepresentanter exempelvis får bearbeta begrepp kopplade till förbättringskultur får de syn på något om sin egen kultur. På så vis tillägnar de sig representationer av artefakter och lär sig förstå vad dessa representationer ska motsvara i den egna verksamheten. Bearbetningen främjar alltså användning av artefakter på högre nivåer; utveckling av den förståelse medverkande behöver för att kunna appropriera kunskap från

processmöten till handling i egen verksamheten och så småningom behärska kunskapen möjliggörs (jfr Wertsch, 1998).

Studiens resultat visar också hur den kritiska incidenten *upprepad konstruktiv återkoppling* främjar att användningen av vissa artefakter efter hand når högre nivåer och att ägarskapet övertas av de medverkande. Så sker kopplat till användning av redskap för att kontrollera SKA enligt SBS-modellen. När processtödjarna i ett inledande processmöte uppmanar till att skapa delaktighet på hemmaplan framkommer en förståelse hos vissa deltagare att de hade trott att enbart analysgruppen behövde göras delaktig. Under kommande möten lyckas processtödjarna, genom upprepad konstruktiv återkoppling, utveckla de medverkandes förståelse om delaktighetstanken; de medverkande börjar aktivt reflektera över delaktighet samt tala om att involvera all personal i processarbetet och hur arbetet behöver planeras framåt i tiden. Så småningom framkommer utifrån medverkandes utsagor att tankarna i vissa fall har omsatts i handling. De utför exempelvis workshops i den egna verksamheten som ett sätt att skapa delaktighet i det egna förbättringsarbetet. Processtödjarna har alltså möjliggjort för dem att iscensätta delaktighetstanken och använda artefakten på en högre nivå. Vidare anammar medverkande flera av de bildliga uttryck som processtödjarna använder för att förklara vad analysarbetet enligt SBS-modellen innefattar. En medverkandes användning av uttrycket "fisken som disken" i en återkoppling om vad som har gjorts i den egna praktiken visar på en förändring i dennes språkbruk och sätt att prata om sin praktik. Det är tydligt att de medverkande utvecklar ett gemensamt språk tillsammans med processtödjarna med allt från metaforer till SBS-begrepp. Frågan är om dessa i nästa steg utvecklar förbättringskapacitet.

Ytterligare problematisering av redskapen och hur de används

Utifrån ovanstående resonemang finns det skäl för att ytterligare problematisera de redskap som processtödjare använder i SBS och hur de används. En första problematisering rör de bildliga uttryck som frekvent används. Sådana bildliga uttryck utgör ett vardagligt språkbruk som ibland kan vara mycket talande; de bidrar uppenbarligen till de medverkandes förståelse av centrala aspekter i analysarbetet. Frågan är dock hur ett vardagligt språkbruk bidrar till förståelse av och utveckling av förbättringskapacitet. Utvecklingen av förbättringskapacitet torde snarare främjas av ett mer vetenskapligt språkbruk; ett väl utvecklat språk krävs för förståelse av förbättringskapacitet och således för att kunna utveckla detsamma. Ett sådant språk tar förvisso längre tid att appropriera, men de förbättringar som eftersträvas i de medverkandes verksamheter är tidskrävande processer.

En andra problematisering rör bristande gemensam förståelse av redskapen mellan processtödjarna och de medverkande huvudmanna- och skolrepresentanterna. Baserat på studiens resultat och ovanstående resonemang kan vi konstatera att det är avgörande vilka redskap som används och hur

de används. Då nya redskap införs sluter vi oss till att de grovt sett kan få två troliga scenarier inträffa. Det första är att de medverkande inte förstår de nya redskapen, vilka därmed kommer att kräva oproportionerligt mycket tid av processen. Det andra är att de förstår redskapen, men har en annan förståelse av dem, vilket också kan förlänga processen. Både scenarierna innebär att processen att nå ny förståelse och förbättringskapacitet tar längre tid än vad som har planerats. Indikationer på detta framkommer i studien. De redskap som processtödarna använder verkar ge upphov till frustration. Frustrationen är kopplad till modellfokus (en identifierad kritisk incident) och att redskapen inte är anpassade till eller ägs av de medverkande (jfr McDonald et al., 2005). Trots att processtödarna systematiskt och metodiskt arbetar med redskapen för att skapa goda förutsättningar för dialoger, analyser och utveckling blir det svårt att skapa en gemensam bild om vad som ska göras för att utveckla ny förståelse och förbättringskapacitet. Den tidsplanering som finns för nulägesanalys inom SBS begränsar i sig skapandet av en gemensam förståelse av redskapen och potentialen i desamma. Processmötena, som skulle kunna bli det tredje rum som Prøitz med kollegor (2021) skriver fram som nödvändigt i samverkan, blir därmed inte alltid ett sådant.

En tredje problematisering rör att SBS-modellen och dess mallar vilka används av processtödarna signalerar en tro på ordning och rationalitet. Då dessa är dominerande i processtödarnas praktiska arbete kan detta arbete således sägas förstärka den funktionalistiska strukturering som Blossing (2021) identifierade i nulägesanalysmallarna. De medverkandes arbetsrelationer och aktioner i förbättringsarbetet osynliggörs och processer förenklas. Arbetet kan inte sägas bidra till utveckling av förbättringskapacitet.

Frågan är om processtödarna försöker förbereda för kommande formulerande av åtgärdsplan och för lärosätenas arbete med de medverkande snarare än att stärka förbättringskapacitet. Den fas i SBS som har studerats kan betraktas som en kompetensutveckling i hur analyser av egen verksamhet kan göras. Närmare bestämt kan den ses som en kompetensutveckling som kan utgöra en grund för utveckling av ny förståelse som i sin tur kan bidra till utveckling av förbättringskapacitet. Kanske är den förståelse och det språk som utvecklas är så långt som processtödarna kan nå i den studerade fasen. Och vilket skulle alternativet skulle vara? Vore det till exempel möjligt för Skolverket att inom SBS omvandla modellen eller utgå från de modeller som de medverkande använder i sitt systematiska kvalitetsarbete om det finns några sådana (jfr Nehez et al., 2021)? Hur kan processtödare i praktiken få det som sker i dialoger med huvudmanna- och skolrepresentanter att fullt ut att utgå från de medverkandes premisser, något som verkar vara centralt för utveckling av förbättringskapacitet och handlingskraft (Prøitz et al., 2022; Nehez, 2022)?

Ytterligare en relevant fråga kopplat till resonemanget ovan är vad som händer när (förenklade) analyser genomförda av individer utan relevant kunskap om förbättringskapacitet ska omsättas till åtgärdsplaner. Likaså är frågan vad som händer när det vardagliga språkbruket från den studerade processen ersätts med ett vetenskapligt språkbruk då lärosätena tar vid för att stödja de medverkandes förbättringsprocesser.

Ovanstående problematiseringar indikerar att det är relevant att reflektera över hur Skolverket och dess processtödjare kan komma längre i sin användning av redskap för att ytterligare stärka de medverkandes utveckling av förståelse och förbättringskapacitet. Det kan vara så att det finns en övertro eller en okritisk syn på SBS-modellen och de befintliga redskapen samt vad de motsvarar på olika nivåer, vilket kan göra det svårt att stärka förbättringskapacitet. SBS-modellen kan främja delaktighet och förståelse för hur systematik i analyser kan åstadkommas samt på så vis vara en förutsättning för förbättringskapacitet. Förbättringskapacitet kräver dock fler förutsättningar än så. Dessa förutsättningar synliggörs i studiens kritiska incidenter och saknas till viss del i nuläget. De redskap som används under processmötena kan vidare tyckas vara enkla att förstå och använda i det sammanhanget, men att implementera dem i de medverkandes egna verksamheter för att skapa förutsättningar för utveckling och förbättringskapacitet är betydligt svårare.

Slutsats och implikationer

Vår slutsats är att det finns potential för Skolverket och dess processtödjare att ytterligare stödja de medverkandes utveckling av förståelse och förbättringskapacitet. Det krävs ett arbete för att stödja processtödjarna i deras uppdrag. Studien implicerar att det inom Skolverket och bland processtödjare krävs en kritisk diskussion om de redskap som används inom SBS. En sådan kritisk diskussion kan med fördel ta utgångspunkt i de kritiska incidenter som har identifierats i studien. Hur kan de kritiska incidenterna som har en positiv påverkan på utvecklingen av de medverkandes förståelse och förbättringskapacitet bli dominerande och hur kan de kritiska incidenterna med negativ inverkan minimeras? Andra centrala frågor för en sådan diskussion är, om det är möjligt, att göra nulägesanalyser på det sätt som görs idag i verksamheten med syftet att lösa problematiken i de medverkandes verksamheter. En annan fråga att diskutera är om det finns bättre sätt att erbjuda dem stöd.

Stödet till processtödjare bör fokusera hur de, inom den modell de verkar i, kan granska och prioritera vilka redskap som kan bidra till utveckling av förståelse och förbättringskapacitet samt hur de ska användas för att det ska ske. Valet och användningen av vissa redskap resulterar i att de medverkande kan appropriera kunskap från processmötena till handling i de egna verksamheterna, men valet och användningen av andra resulterar i redskapen inte används av de medverkande.

Konkret behöver stödet således innefatta kritisk reflektion över de redskap som används och med fördel ta utgångspunkt i de medverkandes perspektiv, i teori om vad utveckling av förståelse och förbättringskapacitet kräver samt de kritiska incidenter som har identifierats i denna studie. Det är viktigt att komma ihåg att de medverkande, då de går in i samverkan med processtödjarna, träder in i en process där de i nuläget ska lära sig att använda nya redskap och lära sig om praktiker som de kanske aldrig tidigare varit i. Vilka redskap och hur många redskap som används i sådana sammanhang och på vilket sätt blir därmed avgörande, speciellt utifrån det tidsperspektiv som finns för processtödet. Det är tänkbart att vassare och ett fåtal redskap skulle kunna skapa bättre förutsättningar för en fördjupad förståelse av processen i form av större träffsäkerhet och mer tid att processa dem till sina egna.

Vidare bör stödet till processtödjare utgöras av dialog, erfarenhetsutbyte och gemensamt undersökande, då det kräver ett lärande. Hur redskap kan användas kan innehålla ett undersökande av vad det exempelvis skulle innebära att i stället för att utgå från SBS-modellen för SKA, som ju är ett sätt att arbeta, i stället utgå från de medverkandes modeller. Vilka redskap hade processtödjare behövt använda då och hur skulle dessa kunna kartläggas? Det kan tänkas att verksamheterna redan har befintliga modeller som skulle kunna minska tid och frustration i processen. Gemensamt undersökande av vilka redskap som faktiskt används som artefakter på högre nivå av de medverkande kan också vara en väg att undersöka vilka redskap som skulle kunna prioriteras. Erfarenhetsutbyte mellan processtödjare kopplat till dessa frågor skulle kunna bidra till större förståelse för de medverkandes förutsättningar för SKA-arbetet. Tätare kontakt med lärosätena skulle också kunna vara ett sätt att få stöd i den kritiska reflektionen över användningen av redskap under analysprocessen. Med ett stöd såsom det föreslagna skulle redskapen kunna användas för att hjälpa de medverkande i SBS att komma längre och skapa ägarskap hos desamma.

Avslutande kommentar och reflektion

Avslutningsvis vill vi tacka samtliga processtödjare som gjort denna studie möjlig. Det har varit lärorikt och givande att ta del av processtödjarnas arbete över tid. Studien har också genererat nya relevanta forskningsfrågor. Processtödjare upplevelser av primära, sekundära och tertiära artefakter samt förutsättningarna att arbeta för förflyttning till högre nivåer skulle bidra med kompletterande kunskap till denna studie. Utifrån att denna studie framhåller att processtödjare, i den fas som har studerats här, med användningen av de redskap som identifierats verkar lägga en grund för utveckling av förbättringskapacitet hos de medverkande behöver även övriga faser i SBS studeras, specifikt med fokus på vad som sker i övergångar mellan nulägesanalys och åtgärdsplan samt mellan Skolverket och lärosäten. Då denna studie tar utgångspunkt i processtödjares perspektiv vore det dessutom intressant att studera de medverkande huvudmänna- och skolrepresentanternas

perspektiv. På så sätt hade kunskap om mötet mellan det stöd som erbjuds i processmöten och de medverkandes egna processer och strukturer kunnat genereras.

Referenser

- Blossing, U. (2021). Förbättringskapacitet som funktionalistisk strukturering eller en professionellt lärande gemenskapskultur. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 26(1), 70–93.
<https://doi.org/10.15626/pfs26.01.04>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Rönnerman, K. (2020). Middle leading as a practice-changing practice. I P. Grootenboer, C. Edwards-Groves & K. Rönnerman, *Middle Leadership in Schools: A Practical Guide for Leading Learning*. Routledge.
- Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform. *School Leadership & Management*, 33(4), 304–321. doi:10.1080/13632434.2013.793493
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2020). *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Natur & Kultur.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3–4), 152–170.
- Kristine K., & Huffman, J.B. (red.). (2010). *Demystifying professional learning communities*. Rowman & Littlefield Education.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Magnusson, P. & Malmström, M. (2022). Practice-near school research in Sweden: tendencies and teachers' roles. *Education Inquiry*. DOI: 10.1080/20004508.2022.2028440
- McDonald, G., Le, H., Higgins, J. & Podmore, V. (2005). *Artifacts, Tools, and Classrooms, Mind, Culture, and Activity*, 12(2), 113–127, DOI: 10.1207/s15327884mca1202_3
- Nehez, J. (2022). Styrning för lärarautonomi i samverkan mellan akademi och skola. *Paideia*, 23, 21–31.
- Nehez, J., Sülau, V. & Olin, A. (2022). A web of leading for professional learning - leadership from a decentring perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 55(1), 23–32. DOI: 10.1080/00220620.2022.2114433
- Nehez, J., U. Blossing, L. Gyllander Torkildsen, R. Lander, and A. Olin. (2021). Middle leaders translating knowledge about improvement: Making change in the school and preschool organisation. *Journal of Educational Change*, 23(3), 315–341. DOI:10.1007/s10833-021-09418-2
- Prøitz, T., Rye, E., Afdal H., Spord Borgen, J., Barstad, K., Mausethagen, S. & Aasen, P. (2021). *Utbildning, lärande, forskning: En evalueringsstudie – delrapport 3*. Skriftserien, nr 68. Universitetet i Sørøst-Norge.
https://www.ulfavtal.se/digitalAssets/709/c_709236-l_3-k_utvardering-praktiknara-forskning_delrapport-2018.pdf
- Prøitz, T., Rye, E., Borgen, J. S., Barstad, K., Afdal H., Mausethagen, S. & Aasen, P. (2022). *Utbildning, lärande, forskning: Slutrapport från en utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamhet*. Skriftserien, nr. 87. Universitetet i Sørøst-Norge.

https://www.ulfavtal.se/digitalAssets/709/c_709236-l_3-k_extern-utva-rdering-ulf.pdf

Rönström, N. & Håkansson, J. (2021). Att leda utveckling av förbättringskapacitet och utbildningskvalitet. I N. Rönström & O. Johansson, *Att förbättra skolor med stöd i forskning: Exempel, analyser och utmaningar*, s. 185–220. Natur & Kultur.

Skolverket. (2022). *Redovisning om uppdrag för Samverkan för bästa skola*. Dnr: 2022:24. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9681>

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella verktyg: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Nordstedts.

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching*. Routledge.

Utbildningsdepartementet. (2015). *Uppdrag om Samverkan för bästa skola*. Diarenummer U2015/3357/S.

Utbildningsdepartementet. (2019). *Uppdrag till Statens skolverk om samverkan för bästa skola*. Diarenummer U2019/03786/S.

Wartofsky, M. (1979). *Models: Representation and the scientific understanding*. D. Reidel.

Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. Oxford University Press.

Bilaga: Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

- Hur länge har du arbetat som processtödjare?
- Vad gjorde du innan du började som processtödjare?
- Hur förbereddes du för processtödjaruppdraget? (*Utbildning? Kollegialt lärande om att bli processtödjare? Erfarenhetsutbyte? Annat?*)

Förberedelser och samarbete inför processmöten

- Beskriv hur du förbereder dig för processmötena med skolorna/huvudmännen?
- Hur skulle du beskriva samarbetet med processtödjakollegan?

Verktyg vid processmöten

- Vilka huvudsakliga verktyg använder du i processmöten med skolor/huvudmän? (Vilka begrepp, metoder, modeller?)
- Varför har du valt just dessa?
- Hur använder du dessa? (enstaka tillfällen, återkommande, olika verktyg i olika faser osv?)

Utmaningar och möjligheter i processmöten med skolor och huvudmän

- Vilka utmaningar möter du i samtal med skolorna?
- Vilka utmaningar möter du i samtal med huvudmännen?
- Hur hanterar du utmaningarna?
- Vad ser du som orsak till dessa utmaningar?
- Vilka möjligheter möter du i samtal med skolorna?
- Vilka möjligheter möter du i samtal med huvudmännen?
- Beskriv några konkreta exempel på vändningar i processmöten med skolor och huvudmän.
- Vad möjliggör dessa vändningar?
- Kan du delge något annat spännande som har skett i processmöten med skolor och huvudmän?

Övrigt

- Något annat som du/ni vill lägga till?
- Om jag skulle vilja ställa ytterligare någon fråga till dig, går det bra att jag tar kontakt med dig?

Stort tack för att du tog dig tid att prata med mig!