

SLUTRAPPORT FOUS 2018-2021

ROGBERG, M, RÖNNSTRÖM, N, HÅKANSSON, J, NYTELL, U OCH
AMUNDSDOTTER, E.

INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK



SLUTRAPPORT FOUS 2018-2021

Stockholm 20210921

Martin Rogberg
Niclas Rönström
Jan Håkansson
Ulf Nytell
Eva Amundsdotter

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 Ett vetenskapligt stöd till Samverkan för bästa skola.....	3
Det nationella FOU-stödet: forskarstöd, forskarmedverkan och gemensamt lärande	
Det lokala FOU-stödet: att bidra till treåriga förbättringsprogram hos huvudmännen	
2 SBS-arbetet: problemet, processen och aktörernas roller.....	8
Uppdragets karaktär – att kunna bemöta svårbemästrade problem	
SBS-processen innebär framkallning, mobilisering och förändring	
Aktörernas roller och partnerskapets avgörande betydelse	
3 Lärosätetsinsatser: målgrupper, genomförande och kompetens.....	15
Ett samlat förbättringsstöd till flera enheter och nivåer i organisationen	
Från traditionell utbildning till lokalt anpassat förbättringsstöd	
Lärosätenas bemanningsutmaning – att kombinera flera olika FOU-kompetenser	
4 Förbättringskapacitet: resultat och ändamålsenlighet.....	21
Förbättringskapacitet som resultat, mål och medel för SBS-arbetet	
Insatser som stödjer förbättringsarbete och inte bara individuell kompetens	
5 Sammanfattning och förslag på utvecklingsområden.....	25
Bilaga: FOUS förskolan 2021	

1 ETT VETENSKAPLIGT STÖD TILL SAMVERKAN FÖR BÄSTA SKOLA

Samverkan för bästa skola (SBS) är ett regeringsuppdrag till Skolverket som vänder sig till verksamheter med stora utmaningar. Det syftar till att förbättra kunskapsresultat i skolan, måluppfyllelse i förskola och förskoleklass, kvalitet och likvärdighet. I synnerhet vänder sig satsningen till huvudmän som bedöms ha svårt att själva förbättra resultat och måluppfyllelse i den pedagogiska verksamheten. Arbetet ska vila på vetenskaplig grund och genomföras i dialog med huvudmännen. Mot denna bakgrund efterfrågar Skolverket ett vetenskapligt stöd för SBS i form av ett samlat FOU-stöd för åtaganden nationellt gentemot Skolverket och arbetet med uppdraget, men också lokalt genom att göra insatser bland utvalda skolor och huvudmän.

Åtta lärosäten valdes ut av Skolverket för att möta behovet av ett vetenskapligt stöd till Samverkan för bästa skola. Stockholms universitet (SU), Högskolan i Dalarna (HDA), Karlstad universitet (KAU), Mittuniversitet (MIUN), Uppsala universitet (UU), Göteborgs universitet (GU), Umeå universitet (UMU) och Linnéuniversitetet (LNU) stödjer gemensamt till SBS-arbetet nationellt och lokalt. De utvalda lärosätena genomför lokala utvecklingsinsatser i samverkan med huvudmän runt om i landet på uppdrag av Skolverket. Dessa uppdrag regleras i separata överenskommelser med varje enskilt lärosäte. Lärosätena medverkar dessutom på en nationell nivå till ett samlat vetenskapligt stöd för SBS.

Denna rapport slutredovisar lärosätenas arbete inom ramen för överenskommelsen med Skolverket om ett nationellt FOU-stöd (FOUS) under perioden 20180701-20210630. Slutrapporten har tagits fram av FOUS ledningsgrupp i dialog med medverkande lärosäten. Rapporten fokuserar på erfarenheter av och lärdomar från det lokala FOU-stödet till aktuella huvudmän. Vi har sammanfattat och utvecklat lärdomar från tre tidigare redovisade delrapporter (FOUS 2019, FOUS 2020 respektive FOUS förskolan 2021) i vilka det vetenskapliga stödet till SBS beskrivs mer ingående.

I slutrapporten presenteras övergripande slutsatser om FOUS vetenskapliga stöd i allmänhet och om lärosätenas stöd till förbättringsarbetet hos utvalda huvudmän i synnerhet. I arbetet med den här rapporten liksom i de tidigare rapporterna har vi hämtat information ifrån flera olika källor:

- dokumentation från det kontinuerliga utbytet av lärdomar med Skolverket och deras processtödjare,
- dokumentation av systematiskt erfarenhetsutbyte vid och mellan medverkande lärosäten,
- analyser av alla de tillgängliga SBS-dokument och rapporter som FOUS samlat i en särskild databas,
- de analytiska ramverk och forskningstexter som tagits fram särskilt för att ge vetenskapligt stöd till SBS-arbetet samt
- den forskning som lärosätena bedrivit på eget initiativ (utöver FOUS-överenskommelsen), för att kunna fördjupa förståelsen för förbättringsarbete hos verksamheter med stora utmaningar.

Redovisningen fokuserar på förståelsen för och resultatet av SBS-arbetet samt de krav och förväntningar som ställs på lärosätena när det gäller det lokala FOU-stödet.

Här i inledningskapitlet beskriver vi fortsättningsvis överenskommelserna om och organiseringen av arbetet med det nationella respektive det lokala FOU-stödet mer ingående. I rapportens resterande delar presenterar vi våra övergripande slutsatser när det gäller centrala aspekter av det lokala FOU-stödet. Vi problematiserar och lyfter fram utmaningar kring dessa aspekter och slutsatser. Vi diskuterar dessutom konsekvenser för lärosätenas åtaganden i SBS-arbetet, och hur man lämpligen kan förstå och förhålla sig till varje identifierad central aspekt.

Innehållet i slutrapporten presenteras översiktligt i tabellen nedan som kan vara till stöd för att navigera i rapporten och mellan de centrala aspekter innehållet kretsar kring.

SLUTRAPPORT FOUS 2018–2021: ÖVERGRIPANDE INNEHÅLL			
HUR FÖRSTÅ...	SLUTSATSER	UTMANINGAR	KONSEKVENSER
<i>...problemet</i>	Ta höjd för att bemöta svår- bemästrade problem	Svårt att ringa in & enas om vad som bör förbättras	Hantera olika intressen & låta åtgärderna växa fram
<i>...processen</i>	Innebär framkallning, mo- bilisering & förändring	Mobiliseringsprocessen är särskilt krävande	Stärka lärosätenas stöd avseende mobilisering
<i>...aktörernas roller</i>	Partnerskapets betydelse för förbättringsarbetet	Balansera ömsesidighet med administrativa krav	Vidareutveckla partner- ledarskapet vid lärosätet
<i>...målgrupper</i>	Ett samlat stöd till flera olika enheter & nivåer	Glapp inom & mellan en- heter & nivåer	Designa & samordna med ett organisationstänkande
<i>...genomförandet</i>	Från utbildning till lokalt anpassat förbättringsstöd	Huvudmannens ägarskap & aktivitetsgrad	Balansera belastning med avlastning för deltagarna
<i>...bemanningen</i>	Nyttja generell, specifik & kollaborativ kompetens	Identifiera & kombinera flera olika kompetenser	FOU-teamet som arena för kompetenshöjning
<i>...insatsernas resultat</i>	Ökad förbättringskapacitet hos huvudmännen	Risk förbättringskapacitet blir ett mål i sig självt	Följa upp insatserna än mer systematiskt
<i>...ändamålsenlighet</i>	Flera olika förbättringar kan observeras	Svårigheterna med att för- bättra kärnprocesser	Stärka designen med fo- kus på kärnprocesser
<i>...SBS i förskolan</i>	Att förhålla sig till försko- lans förbättringshistoria	Bristande behörigheter & begränsad utvecklingstid	Inkludera skolforms-spe- cifik kompetens

Det nationella FOU-stödet: forskarstöd, forskarmedverkan och gemensamt lärande

Stockholms universitet ansvarar för att leda och samordna lärosätenas gemensamma nationella forsknings- och utvecklingsstöd (FOUS). I överenskommelsen formuleras FOUS-uppdraget i termer av tre deluppdrag – ett *anpassat forskarstöd*, *kontinuerlig forskarmedverkan* respektive ett *gemensamt lärande*.

- Ett *anpassat forskarstöd* till Skolverkets processtödjare för att säkerställa att de analysarbeten och insatser som genomförs hos de utvalda huvudmännen, skolorna och förskolorna utgår från sådan svensk och internationell forskning som har relevans för regeringsuppdraget. Det ingår också att bistå med kompetensutveckling av Skolverkets processtödjare under gemensamma seminarier och interna teammöten samt att identifiera och föreslå lämpliga lärosäten för inledande analyser och kommande utvecklingsinsatser. I delrapport FOUS 2019 fördjupas bland annat beskrivningen av stödet till Skolverkets processtödjare.
- *Kontinuerlig forskarmedverkan* sker främst i stödet till de utvalda huvudmännen för att fördjupa analysarbetet, identifiera utvecklingsinsatser grundade i bästa tillgängliga kunskap samt för att bidra med praktikutvecklande kunskap. I kontinuerlig forskarmedverkan ingår bland annat att utifrån huvudmännens nulägesanalyser samordna och stödja lärosätenas arbete med att identifiera lämpliga insatser, att skapa arenor för att möjliggöra att lärosätena vid behov kan ta hjälp av varandra, samt att samverka med och stödja medverkande lärosätens planering och genomförande av insatser. I delrapport FOUS 2020 fördjupas bland annat hur vi arbetar med och organiserar stöd till huvudmännen.
- Ett *gemensamt lärande* med målet att skapa och etablera former för att följa upp, systematisera och dela de kunskaper som utvecklas bland alla berörda inom Samverkan för bästa skola som en grund för att generera beprövad skolförbättringserfarenhet. I det gemensamma lärandet ingår bland annat att använda underlag från huvudmännens redovisningar, Skolverkets utvärderingar och observationer, lärosätenas uppföljningar och rapporter samt annan tillgänglig information från arbetet med Samverkan för bästa skola så att erfarenheter, lärdomar och resultat kan analyseras och kommuniceras. För ändamålet har lärosätena byggt upp en särskild databas som samlar flera tusen dokument, och ambitionen är att samla all tillgänglig dokumentation som en resurs för praktikutvecklande lärande (se vidare delrapport FOUS 2020). I delrapport FOUS Förskolan 2021 fördjupas förståelsen för lärosätenas medverkan när det gäller att stödja förskolornas förbättringsarbete (se bilaga).

Skolverket har valt att använda det nationella forsknings- och utvecklingsstödet för ett *anpassat forskarstöd* till sina processtödjare, för en *kontinuerlig forskarmedverkan* i stödet till de utvalda huvudmännen samt för att bidra till ett *gemensamt lärande*. Lärosätena har i sin tur valt att organisera det nationella FOU-stödet med hjälp av tre grupperingar. För det första en gemensam ledningsgrupp på nationell nivå. För det andra lärosätenas kontaktpersoner, vilka bidrar både nationellt och lokalt. För det tredje det vetenskapliga rådet, vars medlemmar också bidrar både nationellt till Skolverket och lokalt för att stärka vetenskaplig kvalitet i arbetet med insatser.

Ledningsgruppen ansvarar för det nationella FOU-stödet samt för att samordna det lokala FOU-stöd som bedrivs genom åtta samverkande lärosäten. Denna gruppering bistår processtödarna vid Skolverket, stödjer huvudmän, skolor och förskolor samt medverkar till det gemensamma lärandet. För det vetenskapliga stödet till SBS har det en avgörande betydelse att FOUS grupperingar integreras och att lärosätena uppfattar arbetet som ett gemensamt åtagande. Av detta skäl har FOUS designat FOU-stödet som ett löpande samarbete mellan kontaktpersoner och medlemmar i det vetenskapliga rådet.

De medverkande lärosätena har tecknat separata överenskommelser med Skolverket om ett fast åtagande inom Samverkan för bästa skola. I detta ingår att utse en särskild kontaktperson vid lärosätet. Kontaktpersonerna har som tidigare nämnts dels ett nationellt och dels ett lokalt uppdrag. Det nationella uppdraget innebär att bidra till forskningsförankring, forskarmedverkan och till ett gemensamt lärande mellan Skolverk och lärosäten. Det lokala uppdraget innebär att vetenskapligt stödja analysarbetet samt att ta ansvar för att planera, genomföra och följa upp ändamålsenliga lärosätesinsatser i dialog med Skolverk och huvudmän. Det lokala åtagandet är i sin tur organiserat i så kallade FOU-team vid de olika lärosätena (se vidare nedan). Kontaktpersonsgruppen träffas regelbundet för att diskutera de lokala skolförbättringsinsatser som genomförs och vad man gemensamt kan lära av dessa.

Det vetenskapliga rådets medlemmar har föreslagits av var och en av de respektive lärosätena och sedan fastställts i samråd med Skolverket. Medlemmarna i det vetenskapliga rådet bidrar aktivt i det nationella utvecklingsarbetet för att stödja Skolverket och stärka arbetet med regeringsuppdraget tillsammans med övriga FOUS med avseende på vetenskaplig kvalitet och forskningsförankring. Det vetenskapliga rådets medlemmar fungerar dessutom samtidigt som vetenskapliga ledare lokalt på lärosätena med ansvar för att stödja lärosätenas kontaktpersoner och FOU-team. Det vetenskapliga rådet har också gemensamt tagit fram ett FOU-program för Samverkan för bästa skola, vilket innehåller principer för forskningsbaserad skolutveckling som stöd för FOU-teamens arbete.

Del lokala FOU-stödet – att stödja huvudmännens förbättringsarbete under tre år

Skolverket genomför ett urval av huvudmän för medverkan inom Samverkan för bästa skola vid två tillfällen per år. De aktuella huvudmännen erbjuds sedan att delta i en förbättringsprocess som bland annat inkluderar lärosätesinsatser. Ungefär 15 nya huvudmän erbjuds att medverka i SBS varje termin. Det innebär i sin tur att ungefär 45 nya skolenheter, 20 nya förskolenheter och 15 nya förvaltningsenheter tillkommer för varje nytt urval.

Att medverka i SBS-processen innebär att medverka i treåriga förbättringssatsningar, som med en förenkling består av en analysfas under stora delar av det första året och därefter en åtgärds- eller insatsfas inklusive uppföljning under resterande tid. För lärosätena innebär det lokala FOU-stödet att tillsammans med Skolverket medverka till SBS-arbetet hos de aktuella huvudmännen under alla de tre åren. I grova drag bidrar vart och ett av lärosätena (GU, HDA, KAU, LNU, MIUN, SU, UMU och UU) till förbättringsarbetet hos två nya huvudmän per termin. I detta inkluderas stöd till huvudmannanivån samt till antingen tre skolor eller till tre skolor plus fem förskolor per huvudman.

SBS-arbetet skiljer sig i regel från det förbättringsarbete som lärosätena är vana att utföra inom ramen för externa uppdrag. Det är till exempel vanligt att både kommunala och fristående skolhuvudmän anlitar lärosäten för att stödja en utvald skolenhet som fungerar väl och som har höga ambitioner. Så är dock inte fallet i SBS. De insatser som sker inom SBS vänder sig till huvudmän – och deras förskolor och skolor – med stora utmaningar avseende bristande resultat, kvalitet och likvärdighet. SBS-arbetet ställer därför nya eller skilda krav på lärosätenas stöd till huvudmän och skolenheter som skiljer sig från de uppdrag lärosätena vanligtvis genomför i skolsektorn.

När det gäller att närma sig aktuella problem och utmaningar samt att skapa en stabil grund för förbättringsarbetet, läggs för det första mer tid på att utforska och skriva fram problembilden inom SBS än vad som är vanligt i externa uppdrag. För det andra anlitas lärosätena formellt sett av Skolverket för att sedan arbeta med ett antal enheter inom huvudmannorganisationen. För det tredje innebär lärosätenas medverkan inom SBS ett lokalt anpassat förbättringsstöd snarare än en traditionell högskole- eller uppdragsutbildning. Dessutom innebär det lokala FOU-stödet för det fjärde ett åtagande inom ramen för ett treårigt förbättringsarbete. Insatserna görs därmed över en längre tidperiod än vad som vanligt för lärosäten, vilket innebär utökade villkor för åtagandet.

Det är mot denna bakgrund som lärosätena har utvecklat en förståelse för det lokala FOU-stödet som att det innefattar att på uppdrag av Skolverket medverka till och stödja ”förbättringsprogram” hos huvudmannen under tre år. Lärosätena bidrar med förbättringsstöd såväl under analysfasen som under åtgärds- eller insatsfasen och genomför dessutom i normalfallet (efter särskild överenskommelse med Skolverket) en uppsättning insatser som vänder sig till flera olika nivåer och enheter i huvudmannorganisationen.

Lärosätenas arbete inom SBS ställer omfattande krav på bland annat samverkan, bemanning, planering, genomförande och uppföljning. FOUS ledningsgrupp och kontaktpersonerna för därför en kontinuerlig dialog om det lokala FOU-stödet och bidrar också till ett gemensamt utvecklingsarbete. Det kan till exempel handla om hur lärosätena kan ta hjälp av varandras kompetens, att dela lärdomar från olika typer av insatser samt vad som är fördelar respektive nackdelar med skilda sätt att utforma SBS-arbetet. Som ett resultat av det gemensamma lärandet inom FOUS, har det dessutom vuxit fram en mer eller mindre gemensam modell för att organisera FOU-teamens arbete vid lärosätena. Modellen har vuxit fram över tid och har följande typiska kännetecken:

- Lärosätets kontaktperson leder och samordnar arbetet (på uppdrag av Skolverket)
- Kontaktpersonen samarbetar med en vetenskaplig ledare (från det vetenskapliga rådet)
- En kärna av medarbetare ges ett särskilt ansvar för utvecklingsfrågor inom FOU-teamet
- Möten med hela FOU-teamet om förutsättningar, fallgropar och framgångsfaktorer
- Lärosätenas medverkande hos respektive huvudmän möts för löpande avstämningar
- Projektledare eller motsvarande leder arbetet i dessa huvudmannagrupper
- Ekonom/administrator utses som är särskilt insatt när det gäller SBS-arbetet

2 SBS-ARBETET: PROBLEMET, PROCESSEN OCH AKTÖRERNAS ROLLER

I det förra kapitlet redogjorde vi för överenskommelserna om och organiseringen av arbetet med det nationella respektive det lokala FOU-stödet, och det är nu dags att närma oss de slutsatser och aspekter vi funnit centrala att lyfta fram under det arbete som pågått 2018–2021. I detta andra kapitel dras övergripande slutsatser om tre centrala aspekter av SBS-arbetet. Vi frågar oss och belyser hur lärosätena lämpligen kan förstå de problem som ska hanteras, de processer som ska iscensättas samt de deltagande aktörernas roller. De centrala aspekterna och slutsatserna problematiseras i termer av utmaningar och några konsekvenser för lärosätenas framtida SBS-arbete skrivs fram.

Uppdragets karaktär – att kunna bemöta svårbemästrade problem

SBS vänder sig till verksamheter med stora utmaningar. Det finns ett antal sätt att kategorisera utmaningar och problem. Inom SBS har lärosätena funnit det användbart att skilja mellan lätthanterade respektive svårbemästrade problem i allmänhet, samt behovet av att stödja huvudmännen när det gäller att bemöta deras svårbemästrade problem i synnerhet. Denna kategorisering bygger vidare på tidigare forskning om ”tame and wicked problems” som visar sig i olika samhällsliga verksamheter – eller om snälla och elaka och problem som det ofta översatts till på svenska. I tabellen beskrivs dikotomin schematiskt.

LÄTTHANTERADE PROBLEM	SVÅRBEMÄSTRADE PROBLEM
Det går att ringa in och enas om <i>ett</i> problem	Det är svårt att ringa in och enas om <i>ett</i> problem
Utmaning – att identifiera en lämplig lösning	Utmaning – att skapa arenor för förbättringsarbete
En framväxande förbättringsplan behöver accepteras	Ett framväxande förbättringsfokus behöver accepteras
Insatserna behöver i regel inte vara unika	Insatserna behöver som regel vara unika
Tidigare erfarenheter kan ofta användas	Tidigare erfarenheter kan sällan användas

Lätthanterade problem kännetecknas av att de är relativt sett lätta att ringa in, lätta att åtgärda och därför också lätta att utvärdera. Svårhanterade problem kännetecknas av att de är högst väsentliga för en viss verksamhet, samtidigt som det kan vara svårt att ringa in dem, identifiera entydiga orsaker till dem och därför också svårt att komma överens om hur de borde lösas. Att bemöta svårbemästrade problem ställer krav på att det skapas arenor för problemlösning, för att på så sätt komma vidare med den inledande problemförståelsen och få acceptans för ett framväxande förbättringsfokus.

Anta exempelvis att skolledningen har kommit fram till att det största problemet är att matematikundervisningen brister, att matematiklärarna i stort sett håller med om analysen, att det råder god ordning och studiero och att det finns fungerande arenor för kollegialt lärande på plats. Då handlar förbättringsarbetet sannolikt om att bemöta en lätthanterad problematik. Anta istället att skolledningen har kommit fram till att det största problemet är att matematikundervisningen brister, att

matematiklärarna inte alls håller med om analysen, att det inte råder god ordning och studiero och att det saknas arenor för kollegialt lärande. Då handlar förbättringsarbetet sannolikt om att bemöta en svårbemästrad problematik.

SBS-arbetet innebär att fokusera på bristande resultat, kvalitet och likvärdighet. De bakomliggande orsakerna till förekommande problem kan exempelvis handla om svåra förutsättningar för att bedriva undervisning, låg lärarbehörighet, bristande samarbete bland personalen, hög personalomsättning bland rektorer, underliggande konflikter, ensidig omsorgskultur och så vidare. Inom SBS återfinns i regel både svårbemästrade och lätthanterade problem hos varje enskild huvudman, samtidigt som det kan vara svårt avgöra vad som är vad inledningsvis i analysfasen. SBS-arbetet behöver därför kunna ”ta höjd” för svårbemästrade problem i verksamheten, vilka i sin tur sällan kan bemötas med entydiga analyser, givna målsättningar och enkla åtgärder.

Ett typiskt kännetecken för svårbemästrade problem är att det finns skilda uppfattningar bland de berörda om vad som är problemet, hur problemet ska förstås och vilka åtgärder som är lämpliga. De målsättningar som formuleras inledningsvis inom SBS tenderar också att vara förhållandevis mångtydiga. Vid en genomgång av nulägesanalyser och åtgärdsplaner i databasen, framstod målsättningarna ofta som delvis vaga och obestämda. Det var heller inte ovanligt att det råde oenighet om vad som stod på spel. Relationen mellan en inledande analys och målsättningar för insatser var inte heller alltid särskilt tydlig. En grundläggande utmaning för SBS-arbetet är därför att tolkningen av både problem och lösningar behöver vidareutvecklas och förtydligas över tid i ett nära samspel mellan Skolverk, huvudmän och lärosäten.

Skolutveckling och förbättringsarbete förstås dock ofta som en linjär problemlösningsprocess. Först slås problemet fast, därefter identifieras en lämplig lösning och avslutningsvis implementeras denna lösning i verksamheten. En sådan linjär process är mer ändamålsenlig när det handlar om att bemöta lätthanterade problem. På senare tid har allt emellertid allt fler forskare börjat intressera sig för en iterativ problemlösningsprocess – som har ett cykliskt snarare än ett linjärt förlopp – vilket också är mer ändamålsenligt när det gäller att bemöta svårbemästrade problem. Att utgå ifrån en iterativ process, har bland annat beskrivits som att kartan växer fram i takt med att du orienterar eller att gemensamt göra ritningen samtidigt som bron byggs.

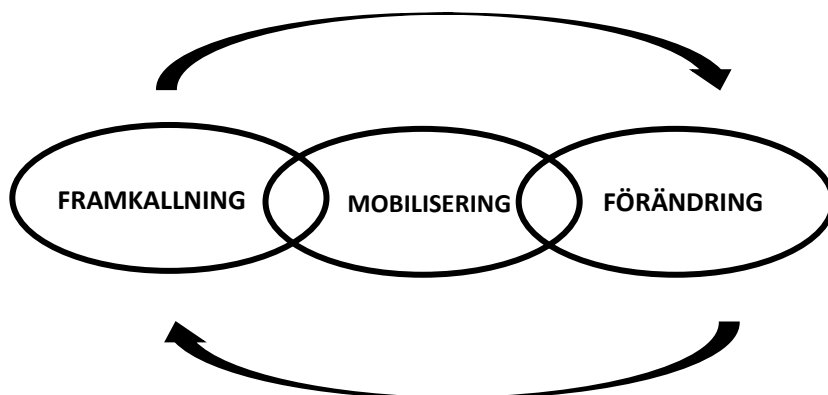
Att utveckla beredskap för att bemöta svårbemästrade problem, ställer särskilda krav på lärosätena när det gäller att stödja förbättringsarbetet. För det första ställs höga krav på lärosätenas förmåga till samverkan med Skolverk och huvudmän, när det gäller dialogen kring målsättningar för och flexibiliteten i genomförandet av aktuella insatser. För det andra behöver lärosätena kunna förhålla sig till både uttalade och outtalade målsättningar hos huvudmännen – vilket till exempel kan hänga samman med personliga motsättningar och underliggande värderingsskillnader – för att kunna bemöta svårbemästrade problem. Lärosätena behöver därför kunna hantera flera kritiska aspekter av och olika perspektiv på förbättringsarbetet hos huvudmannen genom att bland annat:

- stödja arbetet med att forma utvecklingsorganisationer som kan fungera som arenor för ett fortsatt iterativ förbättringsarbete hos huvudmännen
- involvera berörda parter i det lokala SBS-arbetet genom att stärka dialogen kring förbättringsarbetet och skapa förutsättningar för gemensamt lärande

- vara öppen för värderingsskillnader och konflikter samt uppfatta motreaktioner snarare som möjligheter att lära av än att se dem som besvärliga hinder att passera
- följa upp arbetet löpande genom att gemensamt artikulera svar på frågor om var vi står idag, vad som har hänt sedan sist och hur vi går vidare givet den nya förståelsen

SBS-processen innebär framkallning, mobilisering och förändring

Att arbeta med SBS kan förstås som att medverka i treåriga förbättringsprogram. Under analysfasen bistår Skolverkets processtödjare huvudmännen i framtagandet av nulägesanalyser och åtgärdsplaner. Under åtgärdsfasen bistår därefter processtödjarna i det systematiska kvalitetsarbetet, inklusive att initiera uppföljningsmöten i samband med att huvudmännen skriver delredovisningar till Skolverket. Lärosätena stödjer SBS-arbetet under såväl analysfasen som åtgärdsfasen. De praktiska erfarenheterna av lärosätenas förbättringsstöd är att SBS-processen med fördel kan konceptualiseras i termer av delprocesserna *framkallning*, *mobilisering* och *förändring*, där särskilt mobiliseringsprocessen ofta är utmanande för huvudmännen.¹ Se figur.



Med framkallning avses här det arbete som krävs för att beskriva och analysera ett nuläge. Metaforen framkallning utgår ifrån fotolabbet där ett särskilt arbete behöver äga rum för att problembilderna ska kunna framträda och där det kan krävas flera olika vätskebad innan bilderna klarnat. Med mobilisering avses här det arbete som krävs för att kunna formulera och skapa uppslutning kring användbara målsättningar och lämpliga åtgärder hos berörda grupper och aktörer på olika nivåer. Med förändring avses här genomförandet och uppföljningen av identifierade insatser. Processen framkallning, mobilisering och förändring kan upprepas i återkommande cykler, vilket pilarna i figuren illustrerar.

Huvudmännens arbete med att skriva fram nulägesanalyser motsvarar primärt framkallning i modellen. Inledningsvis förväntas huvudmännen identifiera vad som är problematiskt på tre olika nivåer – individ, process respektive struktur. Därefter utforskas vad som kan vara de bakom- eller underliggande orsakerna till de identifierade problemen, och dessa orsaker kan vara svåra att komma åt samtidigt som de är väsentliga för kommande insatser. För att komma åt denna typ av

¹ Amundsdotter, E. (2009) *Att framkalla och förändra ordningen. Aktionsorienteras genusforskning för jämställda organisationer*. Doktorsavhandling. Luleå Tekniska Universitet.

orsaker förutsätts inte bara ett systematiskt arbete med nulägesanalysen över tid, utan också att en hög grad av tillit och öppenhet kan etableras i analysgrupperna – så att det blir möjligt att närma sig även svårbemästrade problem på ändamålsenliga sätt.

Arbetet med att skriva fram åtgärdsplaner motsvarar i sin tur primärt mobilisering i modellen. Forskning visar att mobiliseringsprocessen ofta uppfattas som utmanande och kräver mer ansträngning än förväntat.² Huvudmännen verkar också själva uppfatta arbetet med åtgärdsplaner som mer krävande än arbetet med nulägesanalyser. Detta kan bland annat bero på att analysarbetet redan har bedrivits under flera månader och att deltagarna i analysgrupperna nu är angelägna om att komma igång med insatser. Det kan också bero på att det generellt sätt kan vara enklare att kartlägga hur det ser ut, än att avgöra vad som lämpligen bör göras för att mobilisera medarbetare för förbättringsarbete parallellt med det intensiva vardagliga arbete som skolverksamhet kräver.

Mobiliseringsfasens utmaningar kan också beläggas genom att studera fall från den databas som byggts upp med hjälp av dokumentation från SBS-arbetet. I den framgår hur målsättningsarbetet sker med varierande kvalitet och omfattning. Ibland äger det enbart rum på skolans ledningsnivåer och med målsättningar av övergripande karaktär, samtidigt som det kan vara svårt att se vilka konsekvenser de genererar i undervisningspraktiken. Det är heller inte ovanligt att huvudmännen mobiliserar mer kraft för fortbildning och individuell kompetensutveckling, än vad de gör för förbättringsarbete i den egna organisationen. Det förefaller också som att mobiliseringsprocessen är väsentlig för huvudmännens förmåga att ta reellt och inte enbart formellt ansvar inom SBS.

Stödet till huvudmännens åtgärdsplaner i form av lärosätetsinsatser motsvarar primärt förändring i modellen. Vad som kännetecknar dessa insatser diskuteras senare i rapporten. Här vill vi lyfta fram att övergången från mobilisering till förändring innebär att förbättringsarbetet riskerar att tappa tempo och att engagemanget går ner i varv. Tiden mellan framskrivna åtgärdsplaner och påbörjade insatser kan ibland upplevas som alltför lång av huvudmännen. Dessutom kan det finnas olika förväntningar kring vem som ansvarar för vad när det gäller det fortsatta förbättringsarbetet, och det finns en tendens att huvudmännen väntar på insatserna snarare än att mobilisera kraft för dem.

SBS-processen kan alltså beskrivas i termer av framkallning (bland annat nulägesanalyser), mobilisering (bland annat åtgärdsplaner) och förändring (bland annat insatser). Som regel sker emellertid uppdykande händelser under processens gång. Det kan till exempel handla om att nyckelpersoner slutar, att huvudmannen omorganiserar, att framväxande lärdomar lyfter fram nya förbättringsbehov etcetera. Av detta skäl är det vanligt med en slags omstart efter ungefär två års arbete som innebär en uppdatering av nulägen, åtgärdsplaner och insatser, vilket i sin tur innebär en ny

² Se till exempel Rönnström, N. och Håkansson, J. (2021) Att leda utveckling av förbättringskapacitet och utbildningskvalitet. I Rönnström, N. och Johansson, O. (red) (2021) *Att förbättra skolor med stöd i forskning*. Natur & Kultur, Jarl, M., Blossing, U. och Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång. Strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur och Håkansson, J. och Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling: forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Natur & Kultur.

cykel av framkallning, mobilisering och förändring enligt modellen. I senare skeden av SBS-processen genomför lärosätena ofta nytillkommande insatser och det är också vanligt att befintliga insatser förlängs.

Sammanfattningsvis finns det skäl att ytterligare utforska och förbättra lärosätenas stöd till huvudmännen, särskilt när det gäller stödet till mobiliseringsprocessen. Bland annat uppfattas arbetet med åtgärdsplaner som krävande och det finns en risk för att förbättringsarbetet tappar tempo i övergången från mobilisering till förändring. Att lärosätena inte kan ta formuleringarna i åtgärdsplanerna för givna eller som huggna i sten, ställer för det för det första krav på lärosätenas offert-rutiner. Offerterna kan till att börja med behöva diskuteras och revideras i flera steg för att säkerställa att de landar rätt. Om det första utkastet uppfattas som huggat i sten, kan det leda till irritation, missförstånd och en icke ändamålsenligt förbättringsprocess.

För det andra finns det ett behov för lärosätena att tillsammans med Skolverket försöka påverka huvudmännens förväntningar kring ägarskapet av förbättringsarbetet under mobiliseringen. Om huvudmännen uppfattar att förbättringsarbetet primärt drivs av externa utförare, kan övergången från åtgärdsplaner till insatser uppfattas som en lång väntan på att någon annan ska göra jobbet. Om huvudmännen istället uppfattar det som att det är dem själva som primärt driver förbättringsarbetet, kan externa utförare snarare framstå som stödfunktioner till något de själva har ansvar för. Även om det dröjer ett tag innan ett lärosäte har möjlighet att påbörja insatser, finns det dessutom ofta konstruktiva aktiviteter att ta sig an för att mobilisera beredskap, skapa delaktighet och ge goda förutsättningar för att dra fördel av förbättringsstöd från externa utförare.

Att förstå aktörernas roll och partnerskapets avgörande betydelse för SBS

En övergripande slutsats från SBS-arbetet handlar om betydelsen av partnerskap mellan involverade aktörer när det gäller att möta bristande resultat, kvalitet och likvärdighet hos huvudmännen. Partnerskap definieras här som samverkan mellan två eller fler aktörer vars respektive insatser är ömsesidigt beroende av övriga aktörers insatser för att önskad förbättring ska kunna uppnås. Samverkan för bästa skola inkluderar tre övergripande aktörer: Skolverket, huvudmännen och lärosätena. Deras samverkan utgår ifrån de respektive aktörernas grundläggande åtaganden:

- Huvudmännen är problemägare och ansvariga för den pedagogiska verksamheten. De förväntas arbeta fram nulägesanalyser och åtgärdsplaner, integrera SBS-insatser med andra förbättringsinitiativ samt skapa utrymme för förbättringsarbete i det dagliga arbetet.
- Skolverket fungerar som processtöd, beställare och finansiär. I detta ingår ett ansvar för att stödja det systematiska kvalitetsarbetet, att bistå arbetet med nulägesanalyser och åtgärdsplaner samt att teckna överenskommelser med huvudmän och lärosäten.
- Lärosätena ansvarar för att bistå Skolverk och huvudmän med ett lokalt FOU-stöd under både analysfasen och åtgärdsfasen. De ansvarar också för det nationella FOU-stödet.

Det finns ett tydligt forskningsstöd när det gäller partnerskapets roll för att bemöta komplexa samhällsutmaningar i form av svårbemästrade problem.³ Den bärande tanken är att graden av partnerskap mellan involverade aktörer – graden av ömsesidiga relationer, praktiskt samarbete och gemensamt lärande – har en avgörande betydelse för utfallet. Lärosätenas erfarenheter av det lokala FOU-stödet inom SBS, bekräftar på flera sätt den forskning som framhåller både nödvändigheten av och utmaningarna med partnerskap. Över tid har det också successivt vuxit fram ett allt starkare partnerskap mellan Skolverket, huvudmän och lärosäten. En sammanfattande lärdom är dessutom att en hög grad av partnerskap är gynnsamt för huvudmännens samlade förbättringsarbete, samtidigt som partnerskapet i sin tur bidrar till att stärka medverkande aktörers möjligheter att genomföra sina respektive deluppdrag.

De tre övergripande aktörerna medverkar på ett antal samverkansarenor inom ramen för eller som på annat sätt anknyter till Samverkan för bästa skola. Partnerskapet mellan Skolverk, huvudman och lärosäte möjliggörs i sin tur bland annat genom ett flertal trepartsmöten som bidrar till kvalitetssäkring under analysfasen. Enligt överenskommelse med Skolverket deltar lärosätena vid två sådana möten. Det är emellertid regel snarare än undantag att det genomförs ytterligare trepartsmöten under analysfasen. Vi kan dessutom observera att allt fler trepartsmöten genomförs även under åtgärdsfasen, vanligen i samband med uppföljningsmöten där huvudmännen förbereder sig för formella redovisningar till Skolverket. Lärosätenas samlade bedömning är att genomförande av trepartsmöten har en avgörande betydelse för förmågan att stärka huvudmännens förbättringsarbete.

För att kunna bidra med ett samlat externt stöd till aktuella huvudmän, genomförs dessutom ett antal formella och informella tvåpartsmöten mellan Skolverk och lärosäten. Vi kan också observera en tydlig tendens till en högre grad av praktiskt samarbete, kunskapsutbyten och gemensamt lärande mellan Skolverkets processtödjare och lärosätenas personal över tid. Vår bedömning är att trenden med ett ökat samarbete mellan processtödjare och lärosäten innebär flera fördelar avseende huvudmännens förbättringsarbete. Det omvända gäller också. Vi har, särskilt under de första åren, sett flera exempel på att huvudmän missförstår och blir frustrerade när Skolverket och lärosätet inte är samstämmiga sinsemellan.

Inom SBS finns det en strävan bland medverkande parter att verka för ömsesidiga arbetsrelationer och att gemensamt bidra till att förbättra den pedagogiska verksamheten. Samtidigt är aktörernas roller administrativt över- respektive underordnade i förhållande till varandra, vilket kan äventyra ömsesidigheten. Skolverket har till exempel en formellt överordnad roll när det gäller att besluta om överenskommelser med huvudmän och lärosäten. En lärdom av partnerskapet inom SBS så här långt, är att en väl fungerande samverkan möjliggör att kunna balansera mellan å ena sidan förändringsarbetets operativa krav och å andra sidan uppdragets administrativa villkor.

Inom SBS skapar partnerskapet förutsättningar för lärosätena när det gäller att bidra med ett ändamålsenligt förbättringsstöd till verksamheter med stora utmaningar. Samtidigt ställer detta i sin tur stora krav på vad vi benämner som ett *partnerledarskap* vid lärosätena. Ett sådant ledarskap syftar till att lyfta fram SBS-arbetets ömsesidiga karaktär vid lärosätena och främja ökad tillit mellan

³ Se Rogberg, M. m.fl. (2020) Det nationella FOU-stödet under 2020. Delrapport till Skolverket avseende överenskommelse 2018:845 och Rönnström, N. och Johansson, O. (2021) Att förbättra skolor med stöd i forskning. Natur & Kultur.

aktörerna, liksom överskridandet av på förhand givna och alltför orubbliga gränser mellan aktörer i relation till det framväxande förbättringsarbetet. Det handlar bland annat om att bidra till gemensamma reflektioner kring vad de olika aktörerna förväntar sig av varandra, att uppmuntra nyfikenhet och öppenhet vid det egna lärosätet för andras perspektiv samt att kunna utmana övriga aktörers förhållningssätt och antaganden när det gynnar förbättringstödet.

Partnerledarskapet möjliggörs av att särskilda kontaktpersoner för SBS har utsetts vid lärosätena enligt överenskommelse med Skolverket. Dessa kontaktpersoner har en nyckelroll när det gäller att upprätthålla en övergripande dialog med respektive processtödjare avseende offerter, genomförande och uppföljning. Lärosätena utser dessutom i normalfallet en projektledare eller motsvarande som har en löpande kontakt med processtödjare och representanter för huvudmannen i samband med genomförandet av aktuella insatser. Projektledarna ansvarar också för särskilda huvudmannagrupper, vilka består av personer som gemensamt utför insatser och utbyter erfarenheter om det som pågår. Flera nyckelpersoner vid lärosätena verkar för ett partnerledarskap som erkänner SBS-arbetets ömsesidiga karaktär och detta ledarskap växer fram i allt högre utsträckning som en respons på att villkoren och framgången i den enes arbete beror av villkoren och framgången i den andres.

3 LÄROSÄTESINSATSER: MÅLGRUPPER, GENOMFÖRANDE OCH KOMPETENS

I de två föregående kapitlen har vi belyst överenskommelser om och organisation för nationellt och lokalt FOU-stöd, samt en grundläggande förståelse för SBS-arbetet som etablerats och inom vilken vi lyft fram förståelse för problemens karaktär, förbättringsarbetets faser och partnerskapets betydelse för berörda aktörer. I detta tredje kapitel drar vi övergripande slutsatser om ytterligare tre centrala aspekter av lärosätens stöd till huvudmännen. Vi frågar oss inledningsvis hur lärosätet lämpligen förstår målgrupper i, genomförande av respektive kompetens för SBS-arbetet. Vi problematiserar övergripande slutsatser och konsekvenser för lärosätens framtida arbete skrivs fram.

Ett samlat förbättringsstöd till flera enheter och nivåer i organisationen

I regel anlitas lärosäten för externa uppdrag som utgår ifrån en insats som vänder sig till hela eller delar av personalen inom en förskole- eller skolenhet. Inom SBS förväntas lärosätena kunna genomföra flera insatser för flera enheter inom ramen för treåriga förbättringssatsningar hos varje huvudman. Det handlar om ett samlat förbättringsstöd över tre år som vänder sig till flera nivåer och som utgår ifrån en uppsättning insatser. En större del av dessa insatser syftar till *undervisningsutveckling*, *ledningsutveckling* respektive *förvaltningsutveckling*:

- Med *undervisningsutveckling* avses insatser som primärt vänder sig till undervisande personal. Det kan handla om både allmäntdidaktiska och ämnesdidaktiska insatser, om stöd till förstelärare och andra utvecklingsledare samt om stöd till hela arbets- eller ämneslag.
- Med *ledningsutveckling* avses insatser som primärt vänder sig till ansvariga chefer och deras ledningsgrupper på förskolor och skolor samt att skapa förutsättningar för undervisningsutveckling genom förbättrad styrning, ledning och organisering.
- Med *förvaltningsutveckling* avses insatser som vänder sig förvaltningens (eller motsvarande hos fristående skolhuvudmän) chefer, ledningsgrupper och stödfunktioner och deras arbete med att stödja förbättringsarbetet på förskolor och skolor. När det gäller stödfunktioner utgör "kvalitetscontrollers" en återkommande målgrupp för insatserna.

En mindre del av insatserna vänder sig till den formella huvudmannen (styrelsen, nämnden, utskottet et cetera) respektive elevhälsoarbetet (både centralt och lokalt). De insatser som genomförs för den formella huvudmannen är relativt sett dels färre till antalet, och omfattar dels relativt sett ett mindre antal timmar än övriga insatser. Detta är inte särskilt förvånande. Lärosätens erfarenhet är att denna deltagargrupp sällan deltar i någon större omfattning i insatser som genomförs av externa utförare. Däremot har det visat sig att de medverkande lärosätena förväntade sig fler insatser som syftar till att förbättra elevhälsoarbetet än vad som hittills varit fallet. Även om andra utförare än lärosätena genomför sådana insatser inom SBS, är antal insatser som stödjer elevhälsoarbetet relativt få. I Skolinspektionens rapporter finner vi kritik av skolors arbete med anpassningar och särskilt stöd, och i dessa men också i ny forskning framhålls också elevhälsoarbetets betydelse för skolförbättring vilket kan äga relevans för SBS-arbetet.⁴

⁴ Se Skott, P. (2021) Samverkan för hälsofrämjande skolutveckling. I Rönnström, N. och Johansson, O. (red.) *Att förbättra skolor med stöd i forskning*. Natur & Kultur, och Bohlin, E., Lidström, C. och Norberg, M. (2021) Elevhälsans delaktighet i skolutveckling för likvärdig utbildning. I Rönnström, N. och Johansson, O. (red.) *Att förbättra skolor med stöd i forskning*. Natur & Kultur.

Inom SBS genomförs ett antal insatser för olika deltagargrupper för att stödja den pedagogiska verksamheten och stärka förutsättningarna för fortsatt förbättringsarbete. En sammanfattande slutsats är samtidigt att SBS bör förstås som ett organisationsövergripande förbättringsprogram baserat på en uppsättning beroende insatser – snarare än som genomförandet av oberoende insatser var för sig. Annorlunda uttryckt gäller det att kunna bemöta både varje deltagargrupps särskilda förbättringsbehov och det gemensamma förbättringsbehovet hos varje enskild huvudman.

Lärosätetsinsatser genomförs hos de flesta huvudmän på de flesta hierarkiska eller organisatoriska nivåer. En påtaglig utmaning för förbättringsarbetet är förekomsten av *organisatoriska glapp* hos de huvudmän som medverkar inom SBS. Med organisatoriska glapp avses här utvecklade professionella relationer i organisationen. Sådana glapp kan förekomma såväl vertikalt mellan individer och grupper som befinner sig på skilda hierarkiska nivåer som horisontellt mellan individer och grupper som verkar på motsvarande hierarkiska nivåer. Att organisatoriska glapp innebär en utmaning för förbättringsarbetet inom SBS är förväntat. Skolsektorns styrdokument förutsätter i allt högre grad en fungerande organisering av den pedagogiska verksamheten i allmänhet och ett samarbete bland personalen i synnerhet. Samtidigt visar tidigare forskning att organisatoriska glapp verkar vara vanligt förekommande bland förskolor och skolor.⁵

En gemensam lärdom är att de insatser som genomförs sammantaget bidrar till att minska glapp och utveckla professionella relationer – och därigenom stärka förutsättningarna för att möta bristande kunskapsresultat, kvalitet och likvärdighet. De analysgrupper som huvudmännen formerar inledningsvis för arbetet med nulägesanalyser och åtgärdsplaner, skapar möten mellan och ökad förståelse bland personal i olika befattningar och på skilda hierarkiska positioner och organisatoriska nivåer. Det stöd som ges till förskolor, skolor och förvaltningars (eller motsvarande) ledningsgrupper bidrar till att minska glappen bland de medverkande. Insatser riktade mot förstelärare och undervisade personal bidrar till att skapa arenor för kollegialt lärande där professionella relationer kan stärkas. Även insatser för personal inom stödfunktioner vid förvaltningen bidrar till att utveckla ett mer ändamålsenligt förhållningssätt visavi enheterna och så vidare.

Vi kan konstatera att de insatser som genomförs inom SBS sammantaget bidrar till att minska organisatoriska glapp och utveckla professionella relationer. Det finns emellertid också ett förbättringsutrymme avseende lärosätets förmåga att utgå ifrån ett organisationstänkande särskilt när det gäller 1) den inledande designen och 2) samordningen av insatser. Med en förenkling handlar organisationstänkandet om att förstå verksamheten som ett övergripande system som i sin tur består av ingående delsystem. Särskilt är vi intresserade av på vilket sätt förvaltningen eller motsvarande skapar förutsättningar för rektorer och deras ledningsgrupper, vilka i sin tur skapar förutsättningar för att personalen på förskolor och skolor ska kunna utbilda barn och elever på bästa sätt.

För att minska glapp och utveckla professionella relationer, visar lärosätets erfarenhet för det första betydelsen av att utgå ifrån ett organisationstänkande när det gäller designen av insatser. Huvudmännen är alltid ansvariga för hur verksamheten organiseras, men de har ofta stor nytta av

⁵ Se Larsson, P. och Löwstedt, J. (2020) *Strategier och förändringsmyter. Ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur, Ivarsson Westerberg, A. (2021) *Myten om styrkedjan-exemplet SBS*. I Rönnström, N. och Johansson, O. (red.) *Att förbättra skolor med stöd i forskning*. Natur & Kultur.

att lärosätenas design bidrar till ökad samsyn och dialog mellan enheter och nivåer. Ett organisationstänkande innebär här att insatserna idealt sett bland annat vänder sig till grupper snarare än till enskilda individer, att det ordnas möten mellan deltagare i olika insatser, att insatser samordnas samt att designen knyter an till förbättringsarbete som ofta pågår hos huvudmännen utöver SBS.

Tack vare att det i regel genomförs en uppsättning insatser hos varje medverkande huvudman, finns det en betydande potential när det gäller att bidra till gemensam förbättring. Den bedömning som lärosätena gör är samtidigt för det andra betydelsen av att de insatser som genomförs samordnas för att haka i varandra utifrån ett organisationstänkande. Det finns annars en risk för att pågående insatser konkurrerar istället för kompletterar varandra. Lärosätena formerar därför som regel huvudmannagrupper som samlar egna insatsutförare för varje enskild huvudman, för att på så sätt bidra till att samordna förbättringsarbetet.

Från traditionell utbildning till lokalt anpassat förbättringsstöd

Varje lärosäte genomför i normalfallet flera olika insatser för att stödja huvudmännen under åtgärds- eller insatsfasen. Dessa insatser beskrivs i regel formellt som uppdragsutbildning i överenskommelsen med Skolverket. Det handlar emellertid inte om någon traditionell högskoleutbildning. Denna form för förbättringsstöd till huvudmän är sällan ändamålsenlig inom Samverkan för bästa skola. Istället handlar det om att genomföra ett förbättringsstöd i form av insatser som 1) kombinerar handledning och utbildning, där 2) planering sker både proaktivt och reaktivt samt 3) där den uttalade intentionen är att genomföra förbättringsarbete tillsammans med huvudmännen.

Det är naturligtvis väldigt svårt att generalisera när det gäller alla de insatser som lärosätena genomför. Men det råder för det första ingen tvekan om att det handlar om att inkludera och balansera handledning och utbildning. En fallgröp för handledning – det som ibland kallas för processfällan – är å ena sidan att dialogen i sig tar överhanden och att det blir ett otillräckligt fokus på pedagogisk utveckling i förbättringsarbetet. En fallgröp för traditionell utbildning – det som ibland kallas för professorsfällan – är å andra sidan att vetenskapliga begrepp och akademisk föreläsning tar överhanden och att deltagarna inte ges tid och förutsättningar för översättning till och tillämpning i det egna arbetet. Lärosätena tillför därför utbildande inslag efter hand i takt med att relevansen och förståelsen för förbättringsarbetet hos medverkande enheter utvecklas över tid.

Att arbeta med lokalt anpassat förbättringsstöd snarare än med traditionell utbildning, ställer för det andra krav på att kunna arbeta såväl proaktivt och reaktivt i planering och genomförande. Lärosätena lägger efter en inledande dialog med Skolverket normalt upp en gemensam plan för SBS-arbetet tillsammans med huvudmän, skolor och förskolor, där teman för varje tillfälle samt för- och efterarbete inkluderas. Men det behöver dessutom finnas en flexibilitet för att möta uppdykande händelser som påverkar deltagarnas uppfattningar om vad som är prioriterat här och nu. Lärosätenas erfarenheter visar också att det är ovanligt att insatser genomförs enligt den ursprungliga planen till punkt och pricka. Detta ställer i sin tur också krav på en löpande dialog med Skolverkets processtödjare om hur arbetet fortskrider.

Som en del av att erbjuda ett lokalt anpassat förbättringsstöd snarare än traditionell utbildning, ingår för det tredje att genomföra insatser tillsammans med huvudmännen för att skapa delaktighet

kring och ägarskap till förbättringsarbetet. Erfarenheten är att det tar längre tid än vad både huvudmännen och lärosätena förväntat sig innan insatserna innebär ett förändrat vardagsarbete samt att färre aspekter än som planerades inledningsvis hinns med. Av detta skäl framstår det som otillräckligt för lärosätena att först ta ansvar för att leda förbättringsarbetet under en viss period, för att därefter förlita sig på att huvudmännen själva tar över och leder förbättringsarbetet i mål. Om inte huvudmännen upplever ett tydligt eget ägarskap till förbättringsarbetet inom de tre åren, finns det en risk för att det påbörjade förbättringsarbetet avslutas när SBS-samarbetet avslutas.

Lärosätenas erfarenhet av att bidra till delaktighet och ägarskap lyfter särskilt fram betydelsen av och svårigheterna med de aktiviteter som huvudmännen själva genomför som en del av insatserna. Aktivitetsgraden i perioderna mellan lärosätesträffarna har visat sig vara avgörande såväl för lärandet inom det aktuella utvecklingsområdet som för delaktighet och ägarskap. Samtidigt ställer detta stora krav på engagemang som huvudmännen kan ha svårt att möta. Kalendertiden för förbättringsarbete är generellt sett begränsad hos både förskolor och skolor. Inom SBS handlar det dessutom om verksamheter med stora utmaningar, vilket ytterligare bidrar till att försvåra förutsättningarna när det gäller aktivitetsgraden mellan lärosätesträffarna.

Mot denna bakgrund behöver lärosätena balansera mellan belastning och avlastning i relation till nyckelpersoner och berörda deltagargrupper hos huvudmännen. Vi kan observera att lärosätena i allt högre grad strävar efter upplägg som kontinuerligt involverar huvudmännen och där träffarna utgår ifrån deltagarnas för- respektive efterarbete. Vi kan också observera att det har blivit allt vanligare med särskilda förmöten där lärosätet tillsammans med utvalda nyckelpersoner hos huvudmännen planerar hur arbetet ska läggas upp och vilka personer som därefter ska ha vilka roller under själva träffarna. Annorlunda uttryckt finns det en tydlig trend där huvudmännen belastas allt mer i samband med lärosätesinsatserna.

Förbättringsstödet förutsätter emellertid att lärosätena inte överbelastar deltagarna. Detta ställer i sin tur krav på lärosätena när det gäller medvetenhet om denna situation samt design av upplägg där inte vissa personer eller vissa grupper riskerar att överbelastas genom sin medverkan inom SBS. En lärdom härvidlag handlar om att när så är möjligt använda deltagarnas aktuella utmaningar som utgångspunkt för lärandet. En annan lärdom handlar av detta skäl om att när så är möjligt utgå ifrån deltagargrupper som också möts i den ordinarie verksamheten. En tredje lärdom handlar sedan om värdet av att lärosätena i ökande grad anknyter till andra insatser som genomförs hos huvudmännen – inom ramen för och vid sidan av insatserna inom SBS – för att minska den totala belastningen.

Erfarenheterna visar att överbelastning från förbättringsarbetet i stort också förekommer bland de huvudmän som medverkar inom SBS, vilket bland annat innebär att enskilda lärosätesträffar kan ställas in och att hela insatser kan skjutas framåt i tiden. Det finns också en risk för att SBS-arbetet bidrar till att rektor överbelastas. Å ena sidan utgör rektorer nyckelpersoner vars medverkan har en avgörande betydelse för förbättringsarbetet på förskolor och skolor. Å andra sidan riskerar rektorer att överbelastas, om inte tillräcklig hänsyn tas till de samlade konsekvenserna för deras medverkan inom SBS. Rektors utrymme att lägga tid på förbättringsarbete totalt sett är begränsat.

Lärosätenas bemanningsutmaning – att kunna kombinera flera olika FOU-kompetenser

Samverkan för bästa skola syftar till att möta bristande kunskapsresultat, kvalitet och likvärdighet och att stödja huvudmän, skolor och förskolor som har svårt att själva avhjälpa dessa brister. De bakomliggande orsakerna till de aktuella problembilderna varierar och kan dessutom vara komplexa och svåra att komma åt. För att kunna möta aktuella problembilder och genomföra ändamålsenliga insatser, behöver lärosätena inkludera flera olika kompetenser i bemanningen. Inom SBS handlar det särskilt om att kunna kombinera vad vi här benämner som *generell*, *specifik* och *kollaborativ FOU-kompetens*.

Lärosätena behöver för det första kunna använda sig av *generell FOU-kompetens* i form av ett vetenskapligt förhållningssätt. Med ett sådant förhållningssätt avses forskningsförankring i en vidare bemärkelse inklusive att ställa utforskande frågor, att medvetet växla mellan perspektiv samt att utgå ifrån väl belagda vetenskapliga referensramar i dialog med Skolverket och huvudmännen. I begreppet inkluderas dessutom en grundläggande förståelse för vilka medel som leder till vilka mål under vilka förutsättningar, samt hur sådan ändamålsenlighet kan analyseras och följas upp. Lärosätenas förmåga att bidra med ett vetenskapligt förhållningssätt har visat sig ha stor betydelse för att säkerställa FOU-stödets ändamålsenlighet, såväl under analysfasen som under genomförandefasen.

Efter dialog med processtödjare och huvudmän tecknar lärosätena i förekommande fall överenskommelser med Skolverket om insatser som möter olika typer av behov. Lärosätena behöver därför för det andra också kunna använda sig av *specifik FOU-kompetens* i form av expertis från olika discipliner och kunskapsområden. Det handlar i SBS-fallet bland annat om ämnesdidaktik, elevhälsoarbete, didaktik, bedömning, styrning, ledning, organisering respektive kvalitetsarbete avseende förskolan, grundskolan, gymnasieskolan, särskolan, fritidshemmet och så vidare.

Förutom att kunna utgå ifrån flera olika expertområden och att bidra med ett vetenskapligt förhållningssätt, behöver lärosätena dessutom för det tredje inkludera medverkande som besitter en *kollaborativ FOU-kompetens* när insatserna bemannas. Med detta avses medvetenhet om den lokala kontextens betydelse för förbättringsarbetet, en flexibilitet i relation till ett framväxande förbättringsarbete samt god kommunikations- och samarbetsförmåga med olika aktörer inom och utom lärosätet eftersom SBS-arbetet äger rum i skolornas lokala och sociokulturella kontexter och inte i universitetens lärosalar och aulor.

Den kollaborativa kompetensen hämtar sin näring från tidigare egna erfarenheter av hur olika insatser, olika deltagargrupper och olika expertområden tar sig uttryck och kan komplettera varandra i ett externt lärosätessuppdrag. SBS-arbetet innebär omfattande samverkansåtaganden som ställer stora krav inte bara på teoretiska kunskaper, utan också på personliga färdigheter och omdömesförmåga. En av utmaningarna handlar om hur lärosätena kan stärka ledningen av och ägarskapet till förbättringsarbetet hos lokala huvudmän, samtidigt som de också ska stå upp för att arbetet grundas i relevant aktuell forskning och i beprövad erfarenhet.

För lärosätena är bemanningen av SBS-insatser mer krävande än gängse samverkansbemanning, vilket bland annat beror på kortare planeringshorisonter och högre kompetenskrav i jämförelse med andra samverkansuppdrag. Lärosätets bemanningsutmaning handlar särskilt om att kunna

identifiera och kombinera såväl generell och specifik som kollaborativ FOU-kompetens. Mot denna bakgrund stödjer lärosäten sin medverkande personal med teoretiska referensramar, kompetensutveckling och kontinuerliga erfarenhetsutbyten, inte minst för att kunna stärka den kollaborativa kompetensen.

Lärosätenas FOU-team behöver därför kunna fungera som arenor för kompetenshöjning. Det samlade kompetensbehovet innebär till att börja med att ett antal personer behöver sätta sig in i och lära sig att förstå hur SBS-arbetet fungerar vid lärosätena, men också vad som kan förväntas i arbetet med förbättringsstöd till huvudmännen. Det nödvändiggör också en bemanning i respektive fall som många gånger behöver utgå ifrån att man arbetar med genomförandet av insatser i par och/eller i team. Dessutom behöver bemanningen fungera både på kortare och på längre sikt i takt med ett framväxande lärande och förändrade förutsättningar över tid. Lärosätenas FOU-team inkluderar vidare ett nära samspel med relevanta forskningsmiljöer vid respektive lärosäte, under ledning av en utsedd forskningsledare (som också ingår i det nationella vetenskapliga rådet).

SBS-åtagandet innebär sammantaget ett både krävande och givande samverkansuppdrag. Det lokala FOU-stödet ställer å ena sidan utmanande krav på vidareutvecklad kompetens och en väl fungerande organisering vid lärosätena. Åtagandet innebär å andra sidan att medverka till ett angeläget samverkansuppdrag, som dessutom ger möjligheter till ett värdefullt lärande som går bortom SBS. Det har visat sig att de medverkande har kunnat ta med sig relevanta lärdomar till både professionsutbildningar och forskningsprojekt vid lärosätena. Såväl i lärarutbildningarna och i det statliga rektorsprogrammet som i redan publicerad forskning finns flera exempel på SBS-erfarenheternas betydelse.⁶ Den framväxande FOU-kompetensen – och organiseringen av ändamålsenliga FOU-team – kan dessutom lärosätena dra nytta av i andra samverkansuppdrag.

⁶ Se till exempel specialnummer i *Pedagogisk forskning i Sverige* 2021 med Jan Håkansson och Niclas Rönnström som gästredaktörer, samt Rönnström, N. och Johansson, O. (red.) (2021) *Att förbättra skolor med stöd i forskning*. Natur & Kultur.

4 FÖRBÄTTRINGSKAPACITET: RESULTAT OCH ÄNDAMÅLSENLIGHET

I de närmast föregående kapitlen har vi belyst den förståelse för SBS-arbetets problem, process och aktörer som etableras, samt de målgrupper som berörs av SBS-insatser, hur insatser genomförs och vad för slags FOU-kompetens de kräver. I detta fjärde kapitel dras övergripande slutsatser om två centrala aspekter av de utfall vi kan spåra som ett resultat av de treåriga förbättringsprogrammen. Vi frågar oss och belyser i vilken utsträckning huvudmännens förbättringskapacitet stärkts och hur insatsernas ändamålsenlighet kan beskrivas, och även här problematiseras de övergripande slutsatserna i termer av utmaningar och konsekvenser för lärosätenas framtida arbete skrivs fram.

Förbättringskapacitet som resultat, mål och medel i SBS-arbetet

Samverkan för bästa skola förväntas möta bristande resultat, kvalitet och likvärdighet hos huvudmän som har svårt att själva åtgärda problem och förbättra skolor. Målsättningarna tangerar därmed en känd men svårbemästrad problematik inom i huvudsak decentraliserade skolsystem. I sådana skolsystem ses inte längre skolor och skolhuvudmän eller skoldistrikt som passiva mottagare av reformer. De ses snarare som aktiva, heterogena, kapabla och autonoma enheter. Det uppstår dock problem när skolorna inte lever upp till förutsatta förmågor, och när man bedömer att det finns behov av att externa aktörer intervenerar för att stödja de skolor som visar få tecken på förbättring och förmåga men många exempel på brister och tillkortakommanden.

I flera länder har det blivit allt vanligare att man hanterar denna problematik med hjälp av samverkan eller partnerskap mellan relevanta aktörer i syfte att stärka skolans och huvudmäns förbättringskapacitet. I SBS återspeglas denna utveckling i trepartssamarbetet mellan Skolverket, huvudmännen och lärosätena och i det gemensamma arbetet med att stödja förbättringskapacitet bland utvalda huvudmän. I takt med att en samverkan kring förbättringsstödet etablerades växte också behovet av forskningsbaserade förståelse referensramar och verktyg som kan stödja de berörda aktörerna i det ofta svårbemästrade förbättringsarbetet. Det är mot denna bakgrund som FOUS bland annat utvecklade ett ramverk för att stödja skolans och huvudmäns förbättringskapacitet.⁷

Det ramverk som utvecklades och som kvalitetsbedömdes av det vetenskapliga rådets medlemmar ger de berörda parterna möjlighet att använda en gemensam referensram, samt att utveckla ett gemensamt språk för förbättringsstöd över organisatoriska och institutionella gränser. Ramverket fokuserar på fem centrala aspekter av förbättringskapacitet:

- förbättringsagendan anger motiv till och riktning i förbättringsarbetet
- förbättringsagenter är de som på olika sätt deltar i och genomför förbättringsarbetet
- förbättringsorganisation utgör den samordning, de praktiker som initieras och de forum som möjliggör gemensamt arbete med förbättring
- förbättringskultur och förbättringshistoria fångar de lokala organisatoriska och sociokulturella villkor som inte kan kringgå i förbättringsarbetet om det ska bära frukt
- förbättringsledarskap och förbättringsprocesser handlar om ändamålsenlig iscensättning och ledning av de processer som kan generera förbättring i linje med önskad förbättring

⁷ Rönnström, N. och Håkansson, J. (2021) Att leda utveckling av förbättringskapacitet och utbildningskvalitet. I Rönnström, N. och Johansson, O. (red) (2021) *Att förbättra skolor med stöd i forskning*. Natur & Kultur.

Ramverket har nyttjats i SBS-arbetet sedan hösten 2019 och det har visat sig vara ändamålsenligt i arbetet med att utforma, genomföra men också att värdera och följa upp de insatser som genomförs. Som ett redskap i arbetet med att följa upp insatserna fungerar ramverket som ett komplement till de statistiska analyser och uppföljningar som Skolverket återkommande genomför. Ramverket gör det möjligt att bedöma i vilken utsträckning huvudmännens förbättringskapacitet har ökat under det treåriga förbättringsstödet.

När vi granskat huvudmännens slutredovisningar, lärosätenas rapporter och andra relevanta dokument kan vi se flera exempel på hur SBS-arbetet stärker förbättringskapacitet. De tydligaste exemplen är att huvudmannens förbättringsorganisation och strategier för kvalitetsarbete har utvecklats. Andra tydliga tecken kan vara rapporter om kompetensutveckling och stärkt förmåga att undersöka och analysera den egna pedagogiska verksamheten. I tidigare delrapporter har vi redogjort för de olika tecken på stärkt förbättringskapacitet som vi identifierat och analyserat.

Samtidigt har vi också uppmärksammat svårigheter med att aktivera de förbättringsagenter som dagligen verkar i klassrummen samt att förmå förbättringsarbetet att nå ut till förskollärare och lärare och därigenom förbättra undervisningen. En förklaring till detta kan vara att vi har tenderat att underskatta den mobiliseringsprocess som är väsentlig för att förbättringsarbetet ska bära frukt i alla delar och nivåer av de aktuella huvudmannorganisationerna, vilket diskuterades tidigare i rapporten. Ramverket kan dock användas av alla berörda parter i arbete med att planera, analysera, utforma, genomföra, värdera och lära kring SBS-arbetet. Detta kan skärpa och aktivera analys- och målsättningsarbete, det ger stöd åt att aktivera de agenter som kan infria mål och planer på olika nivåer, det lyfter fram den organisering som behövs för att realisera förbättringsarbete och det betonar vikten av att anpassa förbättringsarbete till lokala förutsättningar.

Att förbättringskapaciteten stärks hos huvudmännen innebär dock ingen garanti för att det sker en förbättring som ytterst kommer barn och elever tillgodo. De förskolor och skolor som medverkar i Samverkan för bästa skola uppvisar vanligtvis problem i vardagliga praktiker som till exempel undervisning, bedömning, skolledning, organisering, elevhälsoarbete eller samarbete mellan individer och grupper. Erfarenheter från SBS-arbetet pekar dock på tendensen att de förbättringsinitiativ som genomförs ofta blir till mål i sig själva snarare än att fungera som medel som tydligt knyts till föregående analyser och problem identifierade i skolornas kärnprocesser. Flera skolor rapporterar att de har stärkt kunskap och förmåga hos personalen, men utan att i någon större omfattning omsatt nyvunnet kunnande i daglig handling för att förbättra den pedagogiska verksamheten.

En framtida utmaning för lärosätena är därför att främja förbättringskapacitet som både förbättringsmål och som förbättringsmedel, och i synnerhet när det gäller att minska risken för att förbättringskapacitet uteslutande blir till ett mål i sig självt. Förbättringskapacitet som mål är väsentligt för att stödja och värdera skolornas och huvudmännens förmåga att själva utveckla verksamheten. Förbättringskapacitet som medel är viktigt för att kunna genomföra ett förbättringsarbete som verkligen stärker utbildningskvalitet och som utvecklar de kärnprocesser som skolförbättring ytterst handlar om. Mot denna bakgrund ser vi ett behov av att utveckla ramverket för förbättringskapacitet så att det i högre utsträckning kan aktiveras som medel för konkret förbättring av de kärnprocesser som står på spel i SBS-arbetet. Vi ser också ett behov av att systematiskt följa upp de insatser som genomförs med avseende på graden av stärkt förbättringskapacitet.

Insatser som stödjer förbättringsarbete och inte bara individuell kompetens

FOUS har haft i uppdrag att följa upp, systematisera, analysera och dela de erfarenheter och den kunskap som medverkande lärosäten, huvudmän och Skolverket har utvecklat under arbetet. Som en del i detta uppdrag har vi ombetts dra lärdomar av de insatser som genomförs av de medverkande lärosätena. För att möjliggöra detta lärandeuppdrag upprättades en databas under sommaren 2020 och som uppdateras kontinuerligt. Att planera, genomföra och följa upp insatser innebär en genuin utmaning för de hundratals forskare som hittills deltagit i insatser. De möter oftast andra typer av förskolor och skolor än vad de vanligtvis gör inom uppdragsutbildning, de utför sina insatser själva men den viktigaste utmaningen är nog att de förväntas ge stöd till förbättringsarbete och utveckling av förbättringskapacitet. Det finns därför skäl att reflektera över vad vi hittills har lärt oss om insatser som är ändamålsenliga i relation till uppdraget att stödja förbättringsarbete och att medverka till stärkt förbättringskapacitet.

Våra första analyser av de insatser som genomförts från start till mål visar att deltagande huvudmän överlag är nöjda med de treåriga insatser som genomförts. De lyfter vanligtvis fram kompetenshöjning bland berörd personal och att de grupper som deltagit i insatser blivit säkrare och tryggare i sin yrkesutövning. De lyfter också fram hur skolornas organisation har stärkts och förtydligats och att de som ett resultat av insatsen har lyckats komma igång med och organisera för systematiskt kvalitetsarbete. Andra omnämnda resultat är att den lokala styrkedjan har stärkts och blivit mer samstämmig, och en del huvudmän pekar på att just kunskapsresultaten har stärkts. Det är dock viktigt att skilja omdömen som överlag är positiva i termer av allmän nöjdhet från de omdömen som är positiva i termer av tecken på framgångsrik förbättring och stärkt förbättringskapacitet. Här nedan anger vi några indikatorer på vad som kännetecknar utformning och genomförande av insatser som rapporterar resultat av det senare slaget.

För det första ser vi tecken på att framgångsrika insatser lyckas med att samordnat aktivera förbättringsagenter på flera organisatoriska nivåer. SBS innebär ett organisationsövergripande förbättringsarbete som beror av samordning mellan förbättringsagenter i olika enheter och på olika nivåer. Insatser som uteslutande planeras och genomförs på förvaltnings- eller ledningsnivå riskerar å ena sidan att inte generera någon aktivitet i förskolornas och skolornas kärnverksamhet. Insatser som uteslutande planeras och genomförs bland lärargrupper eller ”klassrumsnära” kontexter riskerar å andra sidan att enbart ge tillfällig förbättring om de inte backas upp, förankras i och stöds av förbättringsagendor, organisation och ledarskap. Lärdomar från de insatser som gjorts hittills, pekar på vikten av att aktivera förbättringsagenter med kunnande, engagemang, mandat och organisatoriskt stöd så att de samordnat kan verka för förbättring på olika organisatoriska nivåer.

För det andra ser vi skillnader på de insatser som riktas mot utbildning och de som riktas mot förbättring. Insatser som syftar till utbildning riktas främst mot målsättningar och utfall på individnivå, till exempel att de olika lärarna vid en skola har kunskap om och förmår arbeta med språkutvecklande arbetssätt. Insatser som syftar till att stödja förbättring riktas utöver individuella mål också mot organisatoriska eller kollektiva mål. Dessa kan handla om att tillsätta lokala processledare, att organisera för kollegialt arbete med språkutvecklande arbetssätt eller att en ledningsgrupp tar fram mål och visioner. Att stödja skolförbättring snarare än individuell förmåga har visat sig vara betydligt mer ändamålsenligt inom SBS.

För det tredje ser vi tecken på att de insatser som primärt riktas mot utbildning tenderar att arbeta i färre spår och format än de insatser som riktas mot förbättring. De senare innefattar aktiviteter som involverar de berörda innan, under och efter de träffar som lärosätet anordnar. De senare kan också nyttja kollegiala aktiviteter som inte leds av lärosätet, processaktiviteter som kan innebära fördjupade undersökningar eller interventioner, men också olika typer av kompletterande aktiviteter som tjänar till att stärka insatsens spridning, förankring och relevans.

För det fjärde kan vi notera vikten av att insatser genomförs med klart uttalade men också realistiska förväntningar mellan berörda parter. Lärosätena möter ofta verksamheter med hög personal- och elevfrånvaro, betydande personalomsättning samt bristande behörigheter och svagt professionellt språk. Förskolorna och skolorna kan uppvisa svårigheter att få till stånd en förbättringsorganisation och ibland till och med en fungerande daglig skolverksamhet. Skolvardagen kan ta all kraft i anspråk, vilket innebär att varje initiativ till förbättring trängs undan. I lärosätenas rapportering från insatserna framträder därför ibland att insatserna innebär överkrav i relation till de lokala villkor som råder. Det är därför viktigt att anpassa insatser till lokala förutsättningar så att de innebär rimliga och realistiska utmaningar som kan stödjas av lärosätet och ägas av berörda skolor och huvudmän.

För det femte behöver lärosätet bevaka att insatserna inte blir ett alternativ till huvudmännens övriga verksamhet. I de rapporter och redovisningar som samlats in från lärosäten respektive huvudmän beskrivs insatserna på olika sätt, med avseende på hur de länkas samman med förvaltningsorganisationen och med förskolornas och skolornas kärnprocesser. Det förekommer att lärosäten planerar ambitiösa insatser som inte riktigt länkar in i skolans vardagliga arbete. I dessa fall framstår SBS-insatsen närmast som ett alternativ till övrigt förbättringsarbete. De insatser som lyckas bäst tycks förutsätta ett reellt och inte enbart ett formellt ansvar hos huvudmannen.

Hur lärosätena utformar och genomför sina insatser varierar, men i takt med ett framväxande lärande kan vi notera en ökad samstämmighet när det gäller insatsernas utformning. Det är viktigt att undersöka vad som kännetecknar insatser som lyckas med att fungera som ändamålsenligt förbättringsstöd och hur de skiljer sig från de insatser som primärt tycks resultera i individers kompensutveckling. I det framtida arbetet finns det också skäl att utveckla en design som i än större utsträckning stödjer förskolornas och skolornas arbete med att förbättra utbildningskvalitet och kärnverksamhet, dvs. att stärkt förbättringskapacitet används som medel för konkreta förbättringar i skolverksamheten.

5 SAMMANFATTNING OCH FÖRSLAG PÅ UTVECKLINGSOMRÅDEN

I denna rapport har vi presenterat övergripande slutsatser om det vetenskapliga stödet till Samverkan för bästa skola i allmänhet och kring lärosätenas bidrag till förbättringsarbetet hos medverkande huvudmän i synnerhet. Fokus har riktats mot förståelse för, organisation av och kompetens för SBS-arbetet, men också resultat av insatser samt de krav och förväntningar som ställs på lärosätena inom SBS. Vi har presenterat slutsatser om centrala aspekter av det lokala FOU-stödet, dessa slutsatser har sedan problematiserats och konsekvenserna när det gäller lärosätenas åtagande har skrivits fram. I detta sista kapitel sammanfattar vi våra viktigaste lärdomar och vi ger dessutom förslag på framtida utvecklingsområden.

SBS vänder sig till verksamheter med stora utmaningar. Inom SBS har lärosätena till att börja med insett behovet av att skilja mellan lätthanterade och svårbemästrade problem i förbättringsarbetet. I regel återfinns båda dessa problemtyper hos varje enskild huvudman, samtidigt som det kan vara svårt avgöra vad som är vad inledningsvis i analysfasen. *SBS-arbetet behöver därför kunna ”ta höjd” för svårbemästrade problem i verksamheten*, vilka i sin tur sällan kan bemötas med entydiga analyser, givna målsättningar och enkla åtgärder.

De praktiska erfarenheterna av lärosätenas förbättringsstöd är vidare att SBS-processen med fördel kan konceptualiseras i termer av delprocesserna framkallning (bland annat nulägesanalyser), mobilisering (bland annat åtgärdsplaner) och förändring (bland annat lärosätetsinsatser). Det finns goda skäl att ytterligare *utforska och förbättra lärosätenas stöd till huvudmännen, särskilt när det gäller stödet till mobiliseringsprocessen*. Denna fas uppfattas ofta som krävande av huvudmännen och det finns en risk att förbättringsarbetet tappar tempo men också reellt ägarskap hos huvudmannen i övergången från formulerade åtgärdsplaner och tills dess att lärosätetsinsatser kan påbörjas.

Det finns påtagligt forskningsstöd för att graden av partnerskap mellan involverade aktörer – graden av ömsesidiga relationer, praktiskt samarbete och gemensamt lärande – har en avgörande betydelse för förbättringsarbetets utfall. Lärosätenas erfarenheter av SBS-arbetet lyfter fram *nödvändigheten av och utmaningarna med partnerskap*. Bland annat ställs stora krav på partnerledarskapet vid lärosätena. Ett sådant ledarskap syftar till att lyfta fram SBS-arbetets ömsesidiga karaktär och främja ökad tillit mellan aktörerna, liksom överskridandet av givna gränser när det är viktigt för det framväxande förbättringsarbetet.

Inom SBS förväntas lärosätena dessutom kunna genomföra flera insatser för flera enheter i huvudmannaorganisationen när de bidrar till treåriga förbättringsprogram. Det handlar om *ett samlat förbättringsstöd som vänder sig till flera nivåer och som utgår ifrån en uppsättning samordnade insatser*. Vi kan också konstatera att SBS-arbetet bidrar till att minska organisatoriska glapp och utveckla professionella relationer väsentliga för skolverksamheten. Samtidigt finns det ett förbättringsutrymme avseende lärosätenas förmåga att utgå än mer ifrån ett sammanhållande organisationstänkande, inte minst när det gäller den inledande designen av det lokala FOU-stödet och samordningen av insatser över tid.

Lärosätenas insatser beskrivs i regel formellt som uppdragsutbildning i överenskommelsen med Skolverket. Det handlar emellertid inte om någon traditionell högskoleutbildning. Istället handlar

det om att genomföra *ett lokalt anpassat förbättringsstöd på lång sikt* genom insatser som kombinerar handledning och utbildning, där planering sker både proaktivt och reaktivt samt där den uttalade intentionen är att genomföra förbättringsarbete tillsammans med huvudmännen. Dessutom behöver lärosätena kunna balansera mellan belastning och avlastning, när det gäller att ställa krav på deltagarnas ägarskap av och delaktighet i det pågående förbättringsarbetet.

För att kunna möta aktuella problembilder och genomföra ändamålsenliga insatser, behöver lärosätena också kunna bemanna med flera typer av kompetenser. Inom SBS handlar det särskilt om att kunna *identifiera och kombinera generell, specifik och kollaborativ FOU-kompetens*. Lärosätena behöver till att börja med kunna använda sig av de medverkandes generella kompetens i form av ett vetenskapligt förhållningssätt. Lärosätena behöver också kunna använda sig av specifik kompetens i form av expertis när det gäller skolutveckling från olika utgångspunkter. Dessutom behöver lärosätena kunna använda sig av personal som besitter kollaborativ kompetens. Med detta avses bland annat medvetenhet om den lokala kontextens betydelse för förbättringsarbetet, flexibilitet i relation till ett framväxande förbättringsarbete samt god kommunikationsförmåga med olika aktörer inom och utom lärosätet.

Förbättringskapacitet kan ses som resultat, mål och medel för SBS-arbetet. Vi ser flera tecken på att förbättringskapaciteten har stärkts som ett resultat av de olika insatser som genomförts. En framtida utmaning för lärosätena är därför att främja förbättringskapacitet som både mål och som medel – samt att vara särskilt uppmärksam för risken att förbättringskapacitet blir ett mål i sig självt. Förbättringskapacitet som mål är väsentligt för att värdera och förbättra huvudmännens förmåga att själva utveckla verksamheten. Förbättringskapacitet som medel är väsentligt för att kunna genomföra ett förbättringsarbete som kan stärka utbildningskvalitet och utveckla de kärnprocesser som ytterst står på spel inom SBS.

Att stödja förbättringskapacitet som medel för skolförbättring är avslutningsvis intimt förknippat med att utforma *insatser som stödjer förbättringsarbete och inte enbart individuell kompetens*. I rapporten har vi belyst hur de förra insatserna lyckas med att samordnat aktivera förbättringsagenter på olika organisatoriska nivåer och att det är skillnad på de insatser som primärt riktas mot individuell kompetenshöjning och de som riktas mot förbättringsstöd. De olika typerna av insatser har olika målformuleringar, olika utfall och de senare genomförs i fler spår och med fler typer av aktiviteter än de förra. De insatser som lyckas med att bli till ett förbättringsstöd tycks förutsätta ett reellt och inte enbart ett formellt ansvar hos huvudmannen samt en tydlig samordning mellan lärosätenas insatser i relation till huvudmännens ägarskap.

Under de år lärosätena har medverkat i SBS-arbetet, har FOU-teamen vid lärosätena succesivt byggt upp organisering, arenor och processer som ger goda förutsättningar för att bilda ett ändamålsenligt förbättringsstöd. Det finns emellertid goda skäl att fortsätta arbetet med att bland annat vidareutveckla insatsernas design med ett särskilt fokus på de deltagande förskolornas och skolornas kärnprocesser och utbildningskvalitet i den dagliga verksamheten. Mot bakgrund av sammanfattningen ovan vill vi avslutningsvis föreslå tre utvecklingsområden för lärosätenas FOU-stöd framöver: *att vidareutveckla stödet till mobiliseringsprocessen, att utforska resultaten ytterligare samt att stärka kapaciteten att bemöta specifika verksamheter och skolformer inom SBS.*

- För det första att *vidareutveckla stödet till mobiliseringsprocessen*. Det handlar om att stärka lärosätenas bidrag under senare delen av analysfasen och tidigare delen av insatsfasen samt övergången däremellan. Att huvudmännen uppfattar mobiliseringsprocessen som särskilt krävande, beror bland annat på förekomsten av svårbemästrade problem i verksamheten och på lärosätenas långsiktiga planeringshorisonter. Det finns därför goda skäl att utforska vad som kan tillföras det lokala FOU-stödet och som är särskilt ändamålsenligt för mobilisering hos huvudmannen. Lärosätenas erfarenhet är att ju närmare samspel med Skolverk och huvudmän under analysfasen, desto större möjlighet för lärosätena att komma igång tidigt med insatser. Den nya överenskommelsen med Skolverket från 20210701 och framåt, öppnar också upp för en vidareutveckling av dialogen kring och formerna för det lokala FOU-stödet under mobiliseringsprocessen.
- För det andra att *ytterligare utforska resultaten av lärosätenas SBS-insatser*. Det är förstås vanskligt att lyfta fram kännetecken hos de insatser som orienteras mot att stödja förbättringsarbete och förbättringskapacitet, eftersom vad som är framgångsrikt i ett fall inte nödvändigtvis är det i ett annat fall. Det är dock viktigt att reflektera över att insatser i SBS-arbetet är mer eller mindre riktade mot villkor som främjar gemensam förbättring, till skillnad från individens fortbildning eller pedagogiska handledning. Att aktivera ett brett och djupt deltagande, att designa för olika typer av utfall med flera typer av aktiviteter, att kommunicera realistiska förväntningar och att länka insatser till lokalt ansvar, arbete och organisering är några av de inslag som kännetecknar insatser som riktas mot förbättring av kärnprocesser och som behöver utforskas ytterligare. Ett område som är i behov av undersökning är i vilken utsträckning insatser kan stärka likvärdigheten inom och mellan skolor. Detta område ter sig angeläget att undersöka givet att det är centralt för regeringsuppdraget samtidigt som många huvudmän förhåller sig skeptiska till möjligheten av ett sådant utfall.
- För det tredje att *stärka FOU-kapacitet hos lärosätena när det gäller specifika verksamheter och skolformer*. Samverkan för bästa skola tog sin inledande utgångspunkt i bristande resultat, kvalitet och likvärdighet i svenska skolor. Efter hand har fler verksamheter och flera skolformer inkluderats inom ramen för SBS-arbetet. Successivt har det därför vuxit fram ett behov av att lärosätena i ökande grad kan utgå ifrån särskilda förbättringsbehov hos förvaltningar eller motsvarande, i elevhälsoarbetet på olika nivåer, hos förskolan och i fritidshemmen. I en bilaga till denna slutrapport, har FOUS som ett första steg utforskat lärosätenas FOU-stöd till förskolan. Det finns dock starka skäl att återkomma till och ytterligare fördjupa förståelsen för förskolan under 2022 när fler förskoleinsatser har genomförts. Redan under hösten 2021 föreslår vi att en motsvarande undersökning som för förskolan genomförts görs med avseende på förvaltningsnivåns olika förbättringsbehov.

BILAGA: FOUS FÖRSKOLAN 2021

Bakgrund och syfte

Så här långt har erfarenheter och lärdomar av att genomföra Samverkan för bästa skola i förskolan inte uppmärksammas nämnvärt eller dokumenterats i Skolverkets eller forsknings- och utvecklingsstödet (FOUS) rapportering. Förskolan som skolform har dock sedan 2018 inkluderats i Samverkan för bästa skola och fram till slutet av 2020 hade 87 förskoleenheter tagit del av stöd och insatser inom ramen för SBS. Av de insatser som hittills påbörjats inom förskolan har emellertid relativt få slutrapporterats eller behandlats vid de erfarenhetsseminarier som genomförs gemensamt av Skolverket och lärosätena. Detta beror på att samverkan med de första förskolorna avslutades först under 2021. Således är kunskapen om SBS i förskolan i nuläget ganska begränsad, den databas som upprättats vid Stockholms universitet kan dock framöver bidra med ytterligare underlag som kan fördjupa bilden.

Som ett led i arbetet med att dra lärdomar från SBS inom en specifik skolform, förskolan, presenteras mot denna bakgrund i den här bilagan presenteras lärosätenas perspektiv på förbättringsarbetet i ett urval av landets förskolor. Avsikten är dels att bidra med kunskap om SBS i förskolan, dels utröna om det finns särskilda förutsättningar och processer knutna till SBS-insatserna till stöd för förskolornas utvecklingsarbete och hur de i så fall skiljer sig från övriga skolformer. Ambitionen är att med hjälp av den kunskapen stärka planeringsförutsättningarna för såväl Skolverket som de lärosäten som genomför SBS-insatser i förskolan, men också att på ett mer kvalificerat sätt genomföra och följa upp förbättringsstödet till förskolorna.

En grundläggande skillnad mellan förskolan och övriga skolformer är att förskolorna inte väljs ut och tillfrågas om medverkan i SBS på grundval av låga kunskapsresultat. Istället väljs förskolor som har särskilt svåra förutsättningar ut hos de huvudmän som även erbjuds stöd till ett antal av sina skolenheter. För att se vilka av huvudmannens förskoleenheter som kan bedömas vara i störst behov av stöd och insatser använder Skolverket ett index baserat på variabler hämtade ur Statistiska centralbyråns (SCB) registerdata. De variabler som tillämpas är: andel personal med förskollärautbildning, andel personal utan pedagogisk utbildning, personaltäthet (antal barn per årsarbetare), andel barn med utländsk bakgrund, och andel barn i förskoleenheten vars vårdnadshavare har förgymnasial utbildning (jfr Skolverket, 2018; se även Tilläggsuppdrag U2017/00301). Med utgångspunkt i det index som arbetas fram och efter dialog med huvudmännen genomförs det slutliga urvalet av förskoleenheter.

Till bilden av skillnader mellan förskolan och övriga skolformer kan läggas förskolans relativt korta tid som en del av utbildningssystemet. Historiskt har förskolan i högre grad kopplats samman med frågor som rör arbetsmarknads-, social- och familjepolitik, men också till ambitioner inom jämställdhetsområdet. Detta innebär att förskolan i viss mån vilar på andra traditioner än vad skolan gör. Att förskolan har förankring i såväl ett lokalt uppdrag i anslutning till dessa traditioner som ett nationellt pedagogiskt inriktat uppdrag är tydligt i skollagens formulering om utbildningens syfte i förskolan. I skollagens 8 kapitel andra paragrafen sägs således att ”Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande

bildar en helhet. Förskolan ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och förbereda barnen för fortsatt utbildning” (SFS 2010:800). Mötet mellan ”trygg omsorg” och ”förberedelser för fortsatt utbildning” är något som ingår i förskolans generella kontext och som bildar en fond av förutsättningar även i det sammanhang som SBS utgör. Syftet med den följande texten är att komplettera och fördjupa slutrapportens innehåll men med fokus på de förutsättningar, processer och lärdomar som har präglat SBS-insatserna i förskolan.

Erfarenheter av SBS i förskolan – utgångspunkter och metod

Så vilka är då erfarenheterna av Samverkan för bästa skola i en förskolekontext så här långt? Den följande texten bygger huvudsakligen på lärosätenas skriftliga redogörelser för erfarenheter och lärdomar fram till mitten av vårterminen 2021, men också på ett av FOUS genomfört gemensamt seminarium med lärosätenas kontaktpersoner där följande innehållsområden behandlades:

1. Problemkomplex vid deltagande förskolor i jämförelse med andra skolformer.
2. SBS-insatsernas karaktär i förskolan samt samordning med andra skolformer.
3. Skillnader och likheter mellan SBS-insatser i förskolan och i andra skolformer
4. Lärdomar och framgångsfaktorer vid SBS-insatser i förskolan.
5. Lärosätenas nuvarande kompetens och kompetensbehov framöver

De skriftliga underlagen från lärosätena och dokumentationen från seminariet med lärosätena har bearbetats och analyserats i flera steg av FOUS ledningsgrupp utifrån de fem punkterna ovan, mot bakgrund av forskningsläget kring styrning, ledning och systematiskt kvalitetsarbete inom förskolefältet, samt i nära samspel med framtagandet av slutrapporten FOUS 2018-2021.

Förutsättningar i form av problemkomplexen som präglar SBS i förskolan och som lärosätena möter.

Den bild som ges av förskolornas förutsättningar eller de problemkomplex som lärosätena möter präglas i hög utsträckning av att urvalsgrunden bygger på det framtagna indexet från SCB. Det innebär att förskolor belägna i socioekonomiskt svaga områden utgör en stor del av urvalet av förskolor. Samtidigt finns det undantag från detta eftersom det slutliga urvalet också baseras på en dialog med de aktuella huvudmännen. Det finns ett flertal andra gemensamma problembilder exempelvis brister i det systematiska kvalitetsarbetet, utvecklingsbehov inom ledarskapet i det systematiska kvalitetsarbetet och inte minst den stora variationen i personalens utbildningsnivå. Det sistnämnda innefattar också kompetensbrister kopplad till förståelsen av det svenska språket, men även grundläggande insikter i förskolans uppdrag och värdegrund.

Av lärosätenas dokumentation kring SBS i förskolan framgår en relativt entydig bild av att man möter mycket heterogena grupper i termer av utbildnings- och kompetensnivå hos förskolepersonalen. Detta är också en del av Skolverkets urvalsgrund. Bristen på tid särskilt för arbetet i perioderna mellan lärosätenas möten med förskolorna tycks också tillhöra de påverkande förutsättningarna.

Den förskjutning av förskolans uppdrag i riktning mot pedagogik, barns lärande och undervisning som pågått sedan slutet av 1990-talet tillhör också bilden av de förutsättningar som lärosätena möter i form av en variation i uppdragsförståelse och en tyngdpunkt i omsorgsdelen av uppdraget

på de aktuella förskolorna snarare än en balans mellan omsorg, lek och lärande. Sedan läroplanens införande 1998 med tillkommande revideringar under de senaste tio åren befinner sig många förskolor – inte minst de vi möter inom SBS – i en brytningstid mellan olika delar av det pedagogiska och det omsorgsorienterade uppdraget.

Läroplanens formuleringar om förskolerektorns, förskollärarens och arbetslagets ansvar i det pedagogiska, uppföljande och utvecklande uppdraget aktualiserar också ett flertal aspekter i relation till bland annat roller och mandat, men också olika typer av kompetensbehov i form av innehållsområden kopplade till läroplansmål om barns lärande och utveckling, undervisning, pedagogiskt ledarskap och systematiskt kvalitetsarbete.

En annan problematik som lyfts av några lärosäten handlar om mötet med en stark och traditionell kultur kring arbetssätt, förhållningssätt till barn och kollegor som inte har stöd i förskolans uppdrag eller ett professionellt yrkesutövande. Sammantaget framträder en bild av ett flertal gemensamma problemkomplex i SBS-förskolorna, med viss variation i var tyngdpunkterna läggs. Områden som systematiskt kvalitetsarbete och ledarskapet av detta är likartade de som visar sig i SBS-skolor, medan heterogeniteten i utbildningsnivå och kompetensskillnader i personalgruppen samt den traditionella kulturen kring arbetssätt, tycks präglade SBS-förskolorna i högre grad.

Genomförda insatser i SBS-förskolor – kännetecknen och samordning

Planeringsförutsättningarna när det gäller insatserna i förskolan präglas av variation. Det kan handla om alltifrån tidsbrist, ”stuprör” och kulturer i organisationen som försvårar kommunikation till mer gynnsamma villkor i form av gemensam planering med referensgrupper av nyckelpersoner och rektorer som träffas inför varje seminarium. Dessa referensgrupper bidrar med idéer till kommande möten och nyckelpersonerna fångar upp hur utvecklingsarbetet tas emot i verksamheten. I något fall ges även handledning till de nyckelpersoner som ingår i referensgrupperna, vid sidan av mötena i referensgruppen. Av dokumentationen framgår inte om de analysgrupper som formeras vid starten av analysfasen helt eller delvis överensstämmer med nämnda referensgrupper. Innehållsligt präglas insatserna av ett flertal teman som kan delas in i följande kategorier:

- Övergripande perspektiv i relation till förskolans läroplan.
- Kunskapsområden och undervisning i relation till barns lärande och utveckling.
- Utveckling av processer och ledarskap i relation till förskolans systematiska kvalitetsarbete.

Den förstnämnda kategorin inrymmer perspektiv på balansen mellan omsorg och lärande i förskolan och hur det kan knytas till ett professionellt, komplext och successivt reviderat uppdrag för förskolepersonalen. Till detta kan läggas förskjutningar från en arbetslagsorienterad verksamhet till tydliggöranden av uppdrag och funktion för såväl förskollärare som arbetslag. Det förekommer också utbildnings- och handledningsinsatser knutna till förskolans värdegrund, kultur och frågor om identitet, samt personalens språkförståelse och utveckling av ett gemensamt yrkesspråk.

Den andra kategorin fokuserar först och främst två sidor av samma mynt: barns språkutveckling, men också språkutvecklande arbetssätt i förskolan. Insatser med en generell inriktning mot undervisning i förskolan utgör också en del av det som lärosätena genomför. Den tredje kategorin – utveckling av processer och ledarskap i relation till förskolans systematiska kvalitetsarbete – genomförs oftast i kombination med ovanstående och består av olika teman såsom pedagogiskt och distribuerat ledarskap, kollegialt lärande, pedagogisk dokumentation, reflektion och analys av praktikberättelser och andra underlag i kvalitetsarbetet.

Vanligt förekommande arbetsformer i SBS-insatserna i förskolan är praktikinära handledning, ibland i kombination med observationer, litteraturläsning et cetera, men också kollegialt lärande i olika konstellationer till exempel arbetslag, tvärgrupper av arbetslag och rektorsgrupper. Utbildningsinriktade moment med workshops inom specifika områden, samt arbetsformer där deltagarna tar med sig ”praktikberättelser” som diskuteras och analyseras med hjälp av forskning och beprövad erfarenhet återfinns som exempel i lärosätenas redogörelser. Målgrupperna består av hela personalen eller delar av personalen samt rektorer individuellt och i grupp. Uppdelningar av personalen efter yrkeskategori och/eller förkunskaper förekommer också.

När det gäller samordning av SBS-insatser i förskolan med andra skolformer eller av parallellt pågående insatser extern och internt ges relativt få exempel från lärosätena. Det finns dock några exempel på samordning mellan insatsutförare för skola, förskola och förvaltning/huvudman. Om insatserna utförs av flera lärosäten och/eller andra utförare finns en risk för kommunikationsmissar, omvänt framhålls att om en insatsutförare ansvarar för helheten underlättas både horisontellt (mellan förskolor) och vertikalt samarbete (förskolor, förvaltning och huvudman). Det förekommer exempel på intern samordning hos huvudmannen av de olika insatser som genomförs. Utförarnas kontakter med en sådan intern samordnare lyfts fram som väsentlig, även om detta kan vara svårigenomförbart när det är många utförare.

SBS i förskola och andra skolformer – likheter, skillnader och lärdomar

Det finns förstås en rad likheter mellan att genomföra SBS i förskolan och i andra skolformer, till exempel i fråga om gemensamma problembilder, innehållsområden, arbetsformer och målgrupper. Samtidigt går det att identifiera flera skiljelinjer med avseende på skolformernas historia, förutsättningar och problembilder, liksom kompetensnivå och sätt att skapa långsiktigt hållbar förbättringskapacitet på förskolorna. För det första sker urvalet av förskola inte på ”negativ grund”, dvs låga kunskapsresultat, vilket i vissa fall tycks leda till positiva attityder hos deltagarna att delta i SBS. Verksamheten i förskolan förefaller präglas av en starkare enhetlighet i riktning mot läroplansmålen på grund av att den inte är ämnesuppdelad på samma sätt som grund- eller gymnasieskolan. Det kan hänga samman med att personalen i förskolan inte i samma utsträckning har sin ämnestillhörighet eller har nationellt definierade uppdrag som till exempel förstelärare eller lektorer i skolan. Personalen på förskolorna är också ofta vana att planera och arbeta tillsammans. Ytterligare en skillnad mellan förskola och skola är att rektorer i förskolan ofta är rektor för flera förskolor.

För det andra framstår vissa av skillnaderna mellan förskolan och skolan inom SBS som mer markanta än andra. Det gäller exempelvis heterogeniteten i kunskaps- och kompetensnivå hos målgrupperna som nämndes ovan, vilket innebär att lärosätena ställs inför svåra avvägningar i genomförandet av stödinsatserna. Lärosätena upplever att ”lägstnivån” är lägre i förskolan än i skolan. Behovet är stort av delaktighet och förankring på alla nivåer av de åtgärdsplaner som tas fram, liksom de noggranna anpassningar lärosätena behöver göra i samband med det praktiska genomförandet. Slutligen framkommer ett behov av att tillsammans med Skolverkets processtödjare föra diskussioner om de specifika villkor som råder i förskolan och hur det kan påverka såväl planering som genomförande. Det kan finnas skäl att särskilt undersöka vilket förebyggande arbete som behövs inledningsvis i SBS-processen just när det gäller förskolan.

Det finns ett flertal exempel på framgångsrika SBS-insatser i förskolan som bidrar till lärdomar för det fortsatta arbetet. De lärdomar som görs har många likheter med det vi tidigare sett i andra skolformer, till exempel betydelsen av att olika organisatoriska nivåer samspelar, från arbetslaget i förskolan via analys-, utvecklings- och referensgrupper och skolledare till förvaltning och huvudman/styrelse. Förankringen och delaktighet av nulägesanalyser och åtgärdsplaner är en kritisk punkt i det fallet. Det är också viktigt med anpassningar av insatserna till de aktuella målgrupperna. Lärosätena arbetar intensivt med att basera förbättringsstödet på ett tydligt praktikfokus genom uppdrag, berättelser eller dokumentation från praktiken som sedan bearbetas i seminarier, workshops eller handledning.

Arbetet i perioderna mellan lärosätetrafäna blir således särskilt viktigt inom SBS i förskolan, eftersom praktikanknytningen ger mer möjligheter till målgruppsanpassning och utveckling av ett yrkesspråk som utgår från vardagliga händelser och situationer. Kraven på kontextförståelse och anpassningar till kontexten från lärosätena uppges vara ännu viktigare i förskolan än i skolan. I det sammanhanget nämns också betydelsen av FOU-teamen kring SBS-insatserna i förskolan som betydelsefulla. Behovet av fördjupade samtal med Skolverket om förskolans särskilda förutsättningar för att förebygga avbrutna insatser är också en lärdom som dragits av lärosätena.

Kompetenssituationen hos lärosätena

Som framgått av den slutrapport som FOUS presenterat, har ett ramverk kring förbättringskapacitet utvecklats som stöd för de olika aktörernas arbete med att stärka verksamheternas egen förmåga att förbättra utbildningskvalitet och resultat. Om vi sätter de olika delaspekterna av begreppet förbättringskapacitet i relation till vad vi hittills erfarit och lärt kring SBS-insatserna i förskolan, kan vi konstatera att behovet av att identifiera och stärka den typen av pedagogiska, organisatoriska, kulturella, ledar- och kompetensfaktorer är stort även i förskoleverksamheter.

Särskilt frågan om förbättringsagenterna, men också förbättringskultur och historia tycks vara väsentliga att uppmärksamma med tanke på vad som framkommit i denna bilaga kring kompetensskillnader hos personalen och påverkande kulturer. Samtidigt sätter detta också ljuset på lärosätets personalens FOU-kompetens i relation till förskolekontexten. Alla lärosäten framhåller att det finns vetenskaplig och skolformspecifik kompetens avseende förskolan med relevans för SBS-insatser i förskolan. Samtidigt har inte SBS-verksamheten riktad mot förskolor ännu pågått under så lång tid och genomgången ovan har också visat att förskolans speciella förutsättningar och de

behov som kan finnas i de aktuella verksamheterna i vissa fall utmanar den kompetens som lärosätena har med sig in i uppdragen.

Med andra ord handlar det om en skolformsspecifik skolutvecklingsförmåga som kan riktas mot de delar av förskolans förbättringskapacitet som är svårare att komma åt och bearbeta. Det blir därför viktigt att i det fortsatta arbetet fortlöpande stämma av ”matchningen” mellan den samlade lärosäteskompetensen och de aktuella behoven, men också undersöka olika typer av hindrande förutsättningar som inte direkt kan knytas till förekomst av eller brister i kompetens hos lärosätena.

Kritiska aspekter och konsekvenser för det fortsatta arbetet med SBS i förskolan

Syftet med den här bilagan har varit att komplettera och fördjupa slutrapportens innehåll med fokus på de förutsättningar, processer och lärdomar som har präglat SBS-insatserna i förskolan. Och även om vi ser ett flertal samstämmigheter mellan förskolan och övriga skolformer inom ramen för SBS-insatserna, framkommer även några väsentliga skillnader och typiska företeelser som kan knytas till förskolan. Utifrån den samlade bilden av SBS i förskolan framträder några kritiska aspekter som särskilt väsentliga att lyfta fram:

- 1) Förskolan har delvis andra traditioner och förutsättningar än de andra skolformerna vilket visar sig i de SBS-samarbeten som hittills genomförts. Även om flera grundproblem har likheter med övriga skolformers är det viktigt att uppmärksamma förskolan specifikt till exempel när det gäller behovet av mer kunskap om variationer i kompetensnivå, språklig förmåga och uppdragsförståelse hos personalen.
- 2) Det finns också behov av att belysa skärningspunkten mellan huvudmannens ansvar för grundläggande förutsättningar för utveckling i förskolan och vad som är möjligt och rimligt att genomföra inom ramen för Samverkan för bästa skola. Av lärosätenas erfarenheter framgår att möjligheterna att på allvar ta itu med åtgärdsplanernas målsättningar och innehåll i vissa fall har varit begränsade av sådana villkor.
- 3) De insatser som hittills genomförts inom SBS i förskolan visar på en variation vad gäller såväl innehållsområden som arbetsformer. Flera framgångsrika exempel kan lyftas fram, samtidigt som några insatser präglats av svårigheter. Även om en del möjliga förklaringar lyfts fram, till exempel bristande delaktighet eller oklar förankring av åtgärdsplaner, finns det behov av mer kunskap hur svårigheter under SBS-processen kan förebyggas och överbyggas.
- 4) I den dokumentation som ligger till grund för avsnittet om SBS i förskolan saknas ännu i stor utsträckning bilder av insatser på huvudmannanivå med inriktning mot förskolan. De närmaste två åren blir det därför viktigt att undersöka och dra lärdom av villkor, inriktning och praktiskt genomförande av sådana insatser.