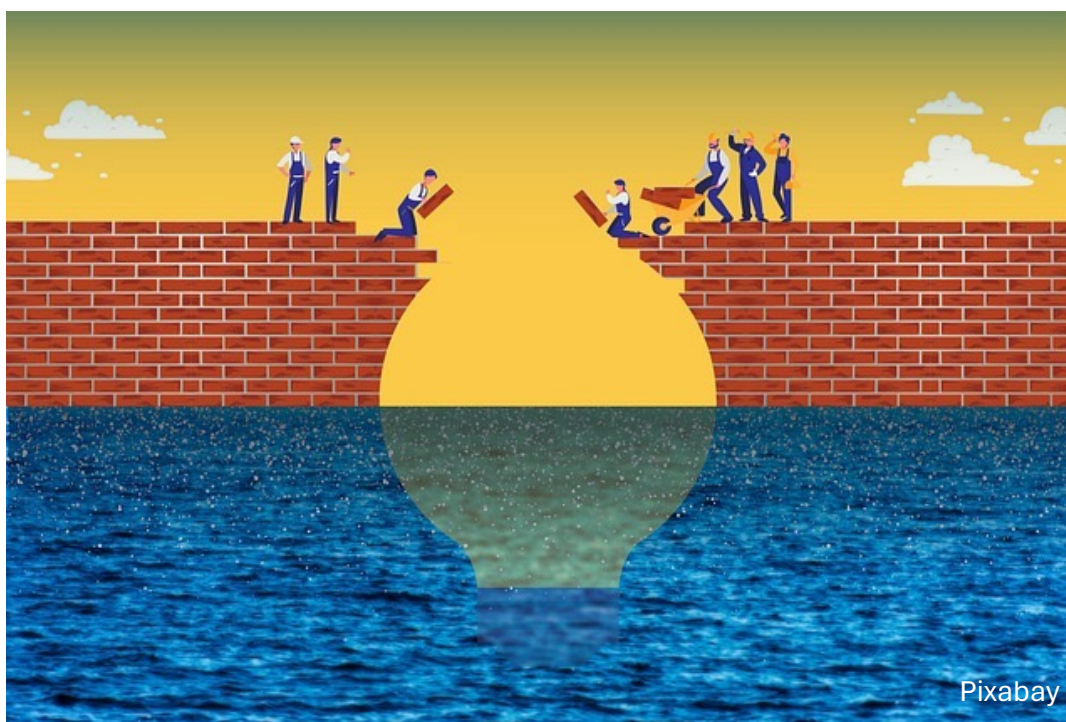


Delrapport 3

Att göra skolförbättring – relationell handlingskraft och ägande i utbildningen Intensivsvenska Samsyn

Maria Lim Falk, Johanna Prytz, Tomas Riad, Mikaela Eek, Anna-Mia Bergkvist, & Sally Ramberg

Datum: 2025-03-21



Hänvisning till detta dokument:

Lim Falk, Maria, Johanna Prytz, Tomas Riad, Mikaela Eek, Anna-Mia Bergkvist & Sally Ramberg. 2025. *Delrapport 3. Att göra skolförbättring – relationell handlingskraft och ägande i utbildningen Intensivsvenska Samsyn*. SKRIVS 29. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.

SKRIFTER FRÅN INTENSIVSVENSKA NR 29

Intensivsvenska Samsyn, projektinformation

Projektinformation	
Finansiär	Statens Skolverk
Ansvarig institution	Institutionen för svenska och flerspråkighet vid Stockholms universitet
Projektnummer	12000205
Projekttitel	Intensivsvenska Samsyn
Utbildningens namn	Samsyn – samordning och synlighet i utbildning och undervisning i gymnasieskolans introduktionsprogram
Projektledare	Maria Lim Falk (SU)
Forskargrupp	Julia Forsberg, Johanna Prytz, Tomas Riad, Anna-Mia Bergkvist, Mikaela Eek, Sally Ramberg
Undervisningsråd, Skolverket	Camilla Holmberg, Luisella Galina Hammar
Projektperiod	2022-08-01 – 2026-06-30
Rapporteringsdatum	2024-03-01 Delrapportering 1: Effekter och framgångsfaktorer i utbildningen Intensivsvenska Samsyn 2024-11-11 Delrapport 2. Hållbarhet i utbildningen Intensivsvenska Samsyn 2025-03-15 Delrapport 3. Att göra skolförbättring – relationell handlingskraft och ägande i utbildningen Intensivsvenska Samsyn 2025-11-25 Delrapport 4. 2026-09-01 Slutrapport.

Projektet Intensivsvenska Samsyn är ett samarbete mellan Skolverkets uppdrag Utveckla gymnasieskolans introduktionsprogram och forskargruppen Intensivsvenska vid Institutionen för svenska och flerspråkighet vid Stockholms universitet. Samarbetet syftar till *att förbättra förutsättningarna för nyanlända och flerspråkiga elever att få så goda och likvärdiga förutsättningar som möjligt att nå målen i skolan, på den tid som står till buds*. Utbildningen Samsyn eller Intensivsvenska Samsyn är huvudinnehållet i projektet. Satsningen är nationell, och målet är att planera och genomföra utbildningen med skolor i tre omgångar (kullar) om tre terminer vardera.

INTENSIVSVENSKA SAMSYN, PROJEKTINFORMATION	2
INTENSIVSVENSKA SAMSYN	4
VETENSKAPLIGT GRUNDADE ARBETSSÄTT	4
KULLAR, SKOLOR OCH DELTAGARE	5
OMFATTNING OCH TID	6
OM DENNA RAPPORT	8
ATT GÖRA SKOLFÖRBÄTTRING	8
SKOLFÖRBÄTTRING	9
INTRIMNING AV GÖRANDET MED SIKTE PÅ LÅNGSIKTIGHET	11
TECKEN PÅ GÖRANDE – LÄRARE OCH REKTORER	14
Struktur, rutiner, riktlinjer och arbetsfördelning	14
Kollektivt strukturerat arbete	15
Rektorerna om det kollektiva strukturerade arbetet	16
Utvecklingsorganisation och kapacitetsbyggande	18
Stärkande av organisationen för ett ökat och mer träffsäkert gemensamt görande och lärande	19
Rektorerna om utvecklingsorganisation och kapacitetsbyggande	20
TECKEN PÅ GÖRANDE – ELEVPERSPEKTIV	21
Är den framarbetade strukturen och ämnenas organisering för en hel termin synlig för eleverna?	22
Vilka funktioner upplever eleverna att terminsöversikterna har?	23
Har lärarnas arbete med studiemedvetenhet nått eleverna?	24
Vilka funktioner upplever eleverna att studiekalendern har?	24
Har lärarnas planerade arbete med ord nått eleverna?	25
Vilka funktioner upplever eleverna att arbete med veckans ord har?	26
ETT PAR UTVECKLINGSPERSPEKTIV	27
Utmaningar för skolor	27
Delaktighet	28
AVSLUTNING: RELATIONELL HANDLINGSKRAFT OCH SAMVERKAN	29
REFERENSER	30

Intensivsvenska Samsyn

I Intensivsvenska Samsyn sker **sam**ordning av rektorers och lärares arbete, något som **syn**liggörs dels för kollegiet på en skola, dels för eleverna. Ett arbetssätt som utgår från principerna samordning och synlighet i utbildning och undervisning ökar möjligheterna till framgångsrik skolförbättring. Den allt tydligare strukturering som arbetet innebär gynnar utvecklingen av gemensamma förhållningssätt och handlingar kring konkreta undervisningsmål. För eleverna innebär detta en tydlig och synlig ram för skolarbetet, vilket gynnar lärande, resultat och likvärdighet.

Vetenskapligt grundade arbetssätt

Samsyn är en tre terminer lång utbildning. Den syftar till att etablera och integrera nya arbetssätt som är vetenskapligt grundade, i befintliga verksamheter. Det handlar om en successiv anpassning till den lokala kontexten för att det ska vara möjligt att skapa hållbarhet över tid, så kallad intelligent implementering (Håkansson & Sundberg 2016, 2018). Utbildningen innebär en systematisk och sammanhängande process som hålls ihop av tre innehållsliga teman: global stöttning och undervisningsplanering, studiemedvetenhet och lärandestrategier, och ordförråd och skolspråk. Målet är att åstadkomma långsiktig och hållbar skolförbättring. Därför tar Samsyn ett helhetsgrepp på utbildningen för nyanlända elever, både vad gäller lärarkollegiet (alla ämnen) och den organisation som omger eleverna, ända upp till huvudmannanivå.

Bättre måluppfyllelse, hög kvalitet i undervisningen liksom högre likvärdighet är allas angelägenhet och uppdrag i skolan. Även av den anledningen är det av största vikt att lägga sig vinn om att så många som möjligt i arbetslagen runt eleverna är delaktiga i arbetet och också känner sig engagerade. Detta är en förutsättning för att ett delat ansvar ska kunna genomsyra verksamheten. Att få nya arbetssätt och förhållningssätt att etableras i ett arbetslag kräver ett grundligt och dynamiskt förankringsarbete som behöver få innehålla förhandling, motstånd och motgångar (jfr Dolph 2017, Håkansson & Sundberg 2018). I förankringsprocessen ingår också att förena individerna i gruppen kring möjliga gemensamma vägar framåt, både vad gäller innehåll och organisation. En ändamålsenlig utvecklingsorganisation underlättar, liksom ett gott ledarskap på flera nivåer (Larsson & Löwstedt 2014, Skolverket 2020a, jfr [Skolverket 2020b](#)). I utbildningen ingår därför, vid sidan av kompetensutvecklingsträffar (ung. seminarietillfällen), ett omfattande och djupgående processtöd för rektorer och processledarteam, riktat mot såväl innehåll som organisation, både under den första terminens praktiktäta utbildning och de följande två terminernas kompetensutveckling och implementering i praktiken (för utförligare beskrivning, se Delrapport 2, Lim Falk m.fl. 2024-11-14).

Målen med utbildningen Intensivsvenska Samsyn är

- att strukturera utbildningen på introduktionsprogrammen och synliggöra progression i undervisningen genom att ge förutsättningar för ett gemensamt utvecklingsarbete i arbetslaget
- att utveckla och etablera gemensamma strukturer och rutiner för organisering av undervisning och arbetssätt för ämneslärare och sva-lärare, som främjar ett samordnat och synligt arbete mot ökad likvärdighet.
- att optimera flerspråkiga elevers parallella språk- och kunskapsutveckling i undervisningen i skolans olika ämnen.
- att implementera en samordnad och synlig plan för undervisningen som sätter elevens lärprocess i centrum och som tar sikte på att samtliga elever når så långt som möjligt i enlighet med utbildningens mål och utifrån sina förutsättningar.

I arbetet för vart och ett av dessa mål står eleverna hela tiden i centrum; det är för elevernas skull struktur och organisering krävs, och har man elevperspektivet ständigt närvarande kommer det att påverka arbetet på väsentliga sätt. Till exempel kan varje enskild lärares eller rektors käpphästar eller individuellt föredragna undervisningsinnehåll inte få bli centrala. Vidare samspelar målen; de drar åt samma håll, vilket i det här fallet innebär att öka likvärdigheten och höja måluppfyllelsen och progressionen för eleverna.

Kullar, skolor och deltagare

Utbildningen Intensivsvenska Samsyn omfattar drygt tre terminers arbete för de deltagande skolorna. Totalt innefattar utbildningen 3 kullar med totalt 15–20 skolor. **Kull 1** med tre deltagande skolor avslutades i juni 2024 och avrapporterades i delrapport 2.

Kull 2 har nu varit i gång i drygt två terminer och befinner sig mitt i utbildningens sista termin, vilket också är den andra implementeringsterminen på skolorna. Utbildningen startade med förberedelser för rektorer i oktober 2023. För processledare och arbetslag startade utbildningen i januari 2024. I augusti 2024 vidtog implementeringsarbetet ute på skolorna.

Under vårterminen 2024 deltog 9 skolor i kull 2. Under höstterminen 2024 beslutade rektorn på en av de deltagande skolorna att pausa satsningen på grund av ett antal försvårande organisatoriska omständigheter. Vårterminen 2025 omfattar kull 2 ca 10 rektorer, ca 90 lärare och ca 30 övrig personal. Ca 680 elever i 45 klasser på IM berörs av förbättringsarbetet.

Kull 2
10 rektorer
90 lärare
30 övrig personal.
45 klasser på IM
680 elever

Kull 3 startade med förberedelsearbete för rektorerna i oktober 2024. Kull 3 omfattar fem skolor, 7 rektorer, 32 lärare och 27 övrig personal. Figur 1 ger en överblick av kullarna, deras utbildningstid och deltagare.

# deltagare	Kull 1	Kull 2	Kull 3	totalt
	jan. 2023–juni 2024	okt. 2023–juni 2025	okt. 2024–juni 2026	3 terminer för kull 1; 3,5 för kull 2 och 3
hm-nivå	0	2–3	1	3–4
skolor	3	9	5	17
rektorer	6	9–10	7	22–23
processledare, exkl. rektorer	13–14	35	19	67–68
lärare, inkl. processledare	58–59	90	32	180–181
övrig personal	ca 15	32	27	74
klasser	22	42	ej klart	ej klart
elever	ca 365	ca 680	ca 400	1445
forskargruppen	5–6	6–7	6–7	5–7
undervisningsråd	2	2	2	2

Figur 1. Kullar och deltagare i Intensivsvenska Samsyn, 2023–2026. Siffror för kull 2 och 3 är noterade mars 2025.

Omfattning och tid

För varje kull ingår ca 30 utbildningstillfällen/träffar anordnade av forskargruppen och Skolverket. Figur 2 visar en översikt över antal genomförda utbildningstillfällen för kull 2 till och med 14 mars 2025.

Aktivitet	Antal		# tim.	
Skolöverskridande träffar (SöT), alla rektorer, lärare och övrig personal, gemensamma för båda grupper	3 (varav en heldag)		12,5	
	Grupp 1	Grupp 2	Grupp 1	Grupp 2
Kompetensutvecklingsträffar (KUP), processledarteam, inkl. rektorer, skolöverskridande, i två separata grupper	7	7	21	21

Rektorsträffar (RT), skolöverskridande, i två separata grupper	10	10	19	19
Rektorsträffar (RT), skolöverskridande, gemensamma för båda grupper	4		6	
Totalt	24 tillfällen	24 tillfällen	58,5 timmar	58,5 timmar

Figur 2. Sammanställning av schemalagda utbildningstillfällen för **kull 2**, från 16 oktober 2023 t.o.m. 14 mars 2025

Siffrorna i figur 2 visar det antal utbildningstillfällen som skolorna i kull 2 har deltagit i. Eftersom utbildningen i kull 2 till stor del genomförts i två parallella grupper uppgår det totala antalet rektorsträffar som forskargruppen hittills genomfört i kull 2 till 24. Det totala antalet kompetensutvecklingsträffar som forskargruppen genomfört uppgår till 14, det vill säga 7 träffar i varje grupp.

Vid sidan av schemalagda träffar genomförs handledningar riktade till rektorer och processledarteam på de enskilda skolorna. Dessa träffar kommer till på initiativ antingen av projektgruppen eller de enskilda skolorna.

Aktivitet	Antal	# tim.
Rektorshandledningar	26	19,5
Processledarteamshandledningar	36 (21+15, två grupper)	27,5
Totalt	62	47

Figur 3. Sammanställning av handledningsträffar **kull 2**, från 16 oktober 2023 t.o.m. 14 mars 2025

Handledningstillfällena i kull 2 har tagit mellan 30 och 70 minuter. Vi har beräknat tiden med ett genomsnitt på 45 minuter. Totalt har 62 handledningstillfällen ägt rum, omfattande ca 47 timmar.

En översikt över antal schemalagda utbildningstillfällen för kull 3 ges i Figur 4 och en översikt över hittills genomförda handledningar till och med 14 mars 2025 ges i Figur 5.

Aktivitet	Antal	# tim.
Skolöverskridande träffar (Söt), alla rektorer, lärare och övrig personal	1	1,5
Kompetensutvecklingsträffar (KUP), processledarteam, inkl. rektorer, skolöverskridande	4	12
Rektorsträffar (RT), skolöverskridande	5	9

Totalt	10 tillfällen	22,5 timmar
--------	---------------	-------------

Figur 4. Sammanställning av schemalagda utbildningstillfällen för **kull 3**, från 14 oktober 2024 t.o.m. 14 mars 2025

Aktivitet	Antal	# tim.
Rektorshandledning	7	3,5
Processledarteamsledning	8	4
Totalt	15	11

Figur 5. Sammanställning av handledningsträffar **kull 3**, från 14 oktober 2024 t.o.m. 14 mars 2025. Varje handledningstillfälle i kull 3 har varat ca 30 minuter.

Totalt har det hittills genomförts 10 utbildningstillfällen om 22,5 timmar och 15 handledningstillfällen om 11 timmar.

Om denna rapport

Detta är delrapport 3 för utbildningen Intensivsvenska Samsyn. Den skrivs efter lite drygt fyra terminers arbete. Delrapport 1 lämnades in till Skolverket den 1 mars 2024 och hade rubriken *Effekter och framgångsfaktorer i utbildningen Intensivsvenska Samsyn* (Lim Falk m.fl. 2024-03-01). Delrapport 2 lämnades in till Skolverket 14 november 2024 och hade rubriken *Hållbarhet i utbildningen Intensivsvenska Samsyn* (2024-11-14). Fokus för delrapport 2 var att avrapportera arbetet med kull 1, då de avslutade utbildningen i juni 2024.

I delrapport 3 ligger fokus på faktorer som haft stor betydelse för genomförandet av utbildningsprocessen med kull 2. Till stor del handlar det om att integrera iakttagelser och lärdomar från arbetet med kull 1, men även från den pågående processen med kull 2, för att i möjligaste mån ”trimma” processen mot en större ändamålsenlighet och träffsäkerhet, själva kärnan i intelligent implementering. Det handlar dels om vad som krävs och hur man gör för att etablera skolförbättringspraktiker (på olika skolor med olika skolorganisationer) som är såväl kontinuerliga som hållbara, dels om de processer som leder dit. Detta görande så att säga tvingar fram nödvändiga preciseringar och tydliggörande rutiner som stärker rektorernas, processledarnas och dokumentationens roll. Begrepp som aktualiseras är distribuerat ledarskap (t.ex. Håkansson & Sundberg 2018, jfr mellanledare hos Rönnerman m.fl. 2018), kollektivt lärande (t.ex. Larsson 2018), distribuerad expertis och relationell handlingskraft (Edwards 2005, 2011).

Att göra skolförbättring

Det övergripande målet för Intensivsvenska Samsyn är att eleverna ska ges de bästa möjligheterna att nå gymnasiebehörighet. Arbetet ska leda till stärkt

likvärdighet och högre måluppfyllelse. Intensivsvenskamodellen tillför struktur på olika nivåer i skolarbetet: innehåll, organisation och arbetssätt. I utbildningen Intensivsvenska Samsyn sker samordning av rektorers och lärares arbete, kring konkret innehåll med relevans för elevernas lärande. Samordningen synliggörs för varje enskild lärare, för kollegiet på en skola och för eleverna.

Alla deltagande skolor organiserar och genomför utbildning på introduktionsprogrammen i gymnasieskolan. Utbildningen har från början haft ett särskilt fokus på nyanlända och flerspråkiga elever. Numera inkluderas en bredare elevgrupp på introduktionsprogrammen eftersom allt fler elever med svenska som modersmål går där liksom elever som varit i Sverige i mer än fyra år och därför inte längre räknas som nyanlända.

Skolförbättring

Skolförbättring är ett centralt begrepp i fjärde generationens skolutveckling, vilken handlar om att stärka samarbete, professionalism, ansvarstagande och engagemang bland lärare och annan personal på skolan med syftet att nå likvärdighet, hög kvalitet och måluppfyllelse (Håkansson & Sundberg 2016, 2018,). Avgörande är att utveckla och etablera praktiker för kontinuerligt förbättringsarbete i skolan, det vill säga en så kallad förbättringspraktik. Praktikbegreppet är centralt i den fjärde generationens skolutveckling, då gemensamma handlingar och mål liksom organisationens lärande fokuseras framför enskilda framgångsrika lärares eller ledares kompetenser (jfr Schröder & Krüger 2019). Begreppet ledarskapspraktik återkommer också frekvent i samband med skolförbättring (Håkansson & Sundberg 2018). En praktik eller social praktik är en samling handlingar som återkommande utförs av en grupp av personer i ett visst sammanhang med ett delat utfall/resultat i sikte. En social praktik kan avgränsas från andra sociala praktiker just genom sitt specifika syfte, mål, plats, tid, deltagarkonstellationer och deltagarroller (Wenger 1998, jfr Håkansson & Sundberg 2018, Rönnerman m.fl. 2018).

En skolförbättringspraktik är således en samling handlingar som är strukturerade med hjälp av rutiner och ledarskapsstrategier, som gynnar ett gemensamt kapacitetsbyggande på skolan som i sin tur ger förutsättningar för förbättringar som har positiv inverkan på likvärdighet och kvalitet i utbildning och undervisning, och måluppfyllelse (Håkansson & Sundberg 2018:221ff., jfr Larsson & Löwstedt 2014). Det skall dock påpekas att det inte bara handlar om att få igenom elever utan om ett verkligt fokus på lärande. Alla elevers allsidiga utveckling och djuplärande understryks. Detta står i kontrast till den tredje generationens skolutveckling där förbättrade testresultat är i fokus (Håkansson & Sundberg 2016). Den gemensamma riktningen ska leda bort från enskilda lärares isolerade arbete och beroende av verkliga eller föreställda begränsningar, och mot ett stärkt kollektivt lärande där lärarlagen gemensamt driver utbildningen framåt i

arbetsformer som i högre grad är samordnade (jfr Håkansson & Sundberg 2018:224).

Omställningen är för många skolor genomgripande, men egentligen inte svår i sig att genomföra. Det stora och komplexa skeendet i omställningen gäller det interpersonella, det vill säga hur läraren som enskild individ ser på sin egen undervisning i relation till kollegornas undervisning och till det större gemensamma uppdraget, och om hur han eller hon ställer sig till större synlighet vad gäller planeringar, innehåll och arbetssätt. Processen siktar mot samordnade och synliga planeringar i alla ämnen, mot gemensamma föreställningar om innehåll, arbetssätt och rutiner, och den är både utmanande och känslig. Den väcker tankar och känslor som rör autonomi, ägande, professionalism och trygghet. De flesta vill vara och känna sig som en del av en grupp, men det är något annat än att acceptera premissen att röra sig framåt som en grupp och vad som då krävs på individnivå i termer av kompromisser och jämkning. Frågor som dessa har utforskats av utbildningsfilosofen och pedagogikprofessorn Gert J. J. Biesta. Biesta utreder bland annat innebörden i den pedagogiska uppgiften, begreppen *undervisning* respektive *lärande* och resonerar kring relationen mellan subjektivitet, ansvar, motstånd, vuxenhet och frihet i den pedagogiska situationen och i livet generellt. Enligt honom och hans föregångare är handling i isolering aldrig möjlig, vilket också innebär att vi inte kan existera som subjekt i isolering (Biesta 2019:32). Men att befinna sig i det som Biesta kallar för "mellanområdet", i dialogen – det är en ständig utmaning. Detta mellanområde är inte lätt att vistas i, varför det är mänskligt att vilja vika undan för det, fly det. Biesta skriver att "det är en plats där vårt självförverkligande möter begränsningar, avbrott och reaktioner ...". Biesta understryker dock att det bara är i detta utrymme som existensen är möjlig och att det bara är här lärande kan ske. Han menar att det krävs att vi bekräftar och kanske även omfamnar svårigheten för att vi ska kunna hålla oss kvar i detta mellanområde (Biesta 2019:39). Han sätter fingret på det existentiella i förändringsarbete och lärande och ger oss möjlighet att förstå den komplexitet och utmaning som skolförbättringsprocesser för med sig.

I utbildningsprocessen i Intensivsvenska Samsyn är det centralt att medvetandegöra de interpersonella och existentiella dilemmana, för att kunna acceptera dem och låta dem vara just dilemman. Konkret görs attityder och uthållighet till naturliga och explicita delar i det arbetet med utveckling och förändring. Att synliggöra och diskutera förhållningssätt och olika etablerade föreställningar i gruppen är viktigt för att kunna ta gemensamma steg mot utveckling av undervisning och arbetssätt som är förankrat i gruppen och som har potential att bli en del av vad man kan kalla för en skolas kultur. Förändringarna ska sätta sig i väggarna. För att det ska ske behövs samordning på olika plan, något som i stor utsträckning kan iscensättas med hjälp av ett strukturerat kollektivt arbete, kring konkreta artefakter (gränsobjekt, Wenger 1998) som utgår från innehållet i utbildningen: terminsplaneringar för alla klasser/grupper, ämnesplaneringar för varje ämne, ordplanering för ett roterande

ämnesöverskridande arbete med elevernas ordinlärning med hjälp av den så kallade ordcykeln, en studiekalender som främjar en ökad studiemedvetenhet hos eleverna genom aktivt arbete med mål och delmål jämte utvärdering av framsteg.

Genom ett strukturerat och kollektivt skolförbättringsarbete blir elevernas utbildning ett i högre grad gemensamt åtagande i kollegiet, baserat på gemensamma strukturer och arbetssätt som lätt kan göras synliga för eleverna. Principerna **samordning** och **synlighet** har stor potential att leda till positiva effekter på elevernas språk- och kunskapsutveckling.

Intrimning av görandet med sikte på långsiktighet

Skolförbättring innebär således ett flöde av handlingar som riktar sig mot ett tydligt mål. Kunskap och teorier om skolförbättring leder inte till skolförbättring i praktiken. En traditionell kompetensutvecklingssatsning eller utbildning som innehåller aldrig så intressanta reflektioner, diskussioner och erfarenhetsutbyten blir i bästa fall torrsim. Faktisk skolförbättring måste ha den intelligenta implementeringen i centrum (Håkansson & Sundberg 2016, 2018), eller fokus på *görandet* i den lokala kontexten, som vi kommer att kalla det i denna text. Detta görande behöver vara systematiskt upplagt och planerat med avsikten att kunna bli långsiktigt hållbart. Detta är mycket tydligt i utbildningen Intensivsvenska Samsyn. Lärarna på de respektive skolorna planerar gemensamt hur de olika ämnena ska ligga över terminen och hur ämnenas moduler kan samordnas (där det är relevant). Kollegiet planerar och genomför flera ordcykler med eleverna enligt ett rullande schema som över tid engagerar samtliga lärare direkt i elevernas utveckling av ordförrådet. Arbetslaget bestämmer också tillsammans hur och när studiekalendern ska aktualiseras för eleverna i de olika klasserna under en skolvecka. Lärarna genomför sedan sin undervisning efter den generella ordning man kommit överens om (ämnesmoduler, ordcykler, arbete i klassrummet med studiekalendern). Man gör sina erfarenheter, stöter på utmaningar, får reaktioner av olika slag från elever. Lärarna och rektorerna är i en gemensam process vilket innebär rika möjligheter att diskutera. Frågor kan bollas med processledare som i sin tur träffar forskarna i projektet med jämna mellanrum för kompetensutvecklingsträffar och skolspecifik handledning.

Vi upprepar att det yttersta målet handlar om elevernas lärande. För att nå högre måluppfyllelse bland eleverna behövs goda förutsättningar för ett gemensamt utvecklingsarbete i arbetslaget. En betydelsefull del av utbildningen Intensivsvenska Samsyn är därför att sätta igång en utvecklingsprocess på skolorna som drivs och leds av rektorer och lärare. Ett processledarteam bestående av rektor och en handfull lärarrepresentanter förankrar, leder och driver arbetet framåt i arbetslaget, ett så kallat distribuerat ledarskap (Håkansson & Sundberg 2018). Det är en cyklisk process där kapacitet stegvis byggs in i organisationen genom ett strukturerat och synligt kollektivt arbete. Målet för denna process är kollektivt lärande och relationell handlingskraft, som båda i princip står för en

skolas gemensamma beredskap till lärande och förändring. I denna beredskap ingår att all den kunskap och erfarenhet som finns i ett arbetslag synliggörs så att det relevanta och adekvata explicit kan tas i anspråk också när nya arbetssätt implementeras (Edwards 2005). När man dit finns en beredskap att möta alla sorters utmaningar. En skolförbättringspraktik har då etablerats för kontinuerligt görande.

Denna delrapport fokuserar alltså på faktorer som har haft stor betydelse för genomförandet av utbildningsprocessen med kull 2. Det handlar just om vad som krävs för att etablera hållbara skolförbättringspraktiker och om processen dit. Utifrån iakttagelser och lärdomar från arbetet med kull 1 och från det pågående arbetet med kull 2 och även kull 3 har några förändringar gjorts.

Aspekter som har förtydligats i kull 2 är de följande:

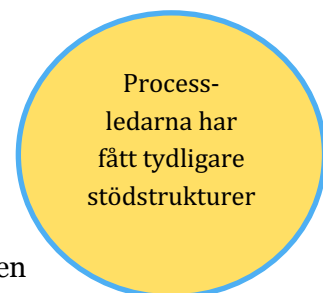
Rektorernas roll och delaktighet har tydliggjorts och stärkts, genom

- en längre systematisk förberedelse med träffar innan utbildningen med processledarteamen (PLT) och arbetslagen sätter igång
- explicit anmodan att delta i samtliga träffar, det vill säga kompetensutvecklingsträffar, rektorsträffar och PLT-handledning – rektor ses som en naturlig del av en skolas PLT



Processledarnas roll och dilemman har fått en mer framträdande plats och tydligare stödstrukturer har byggts in i utbildningen. PLT:s uppgift är utmanande och kantad av återkommande dilemman. Som mellanledare ska de strukturera, entusiasmera, balansera och leda arbetet i arbetslaget samtidigt som de själva är en del av en gemensam lärandeprocess i arbetslaget. De står också i en speciell och ny relation till rektor i organisationen. Att stödja deras process mer har identifierats som väsentligt, inte minst för att uppgiften att "få med sig alla i arbetslaget" är stor. Detta har gjorts genom

- tydligare riktlinjer vad gäller processledarteamets sammansättning med ett understrykande av representativiteten i PLT
- fler planerade handledningar med forskargruppen. Att helt utgå från när PLT upplever att de har behov av handledning leder till en för svag stödstruktur, både för att upplevelsen av behov varierar kraftigt (man vill inte ta tid i onödan, etc.) och för att upplevelsen av handledningsbehov ofta betyder att det är lite för sent.
- krav på att varje processledare i teamet sitter vid egen dator vid handledningen. Detta skapar en betydligt mer jämlik situation för alla



inblandade. Alla kommer bättre till tals, vilket i det längre perspektivet ökar delaktigheten i teamet som helhet.

Den kontinuerliga dokumentationens betydelse för hållbar och långsiktig skolförbättring framhävs mer och motiveras kontinuerligt.

Dokumentationen har redan tidigare framhållits som en betydelsefull del i utbildningen och i processen, men den behöver vara så systematisk och löpande som möjligt, både för att kunna leda till olika sorters återkoppling (feed-back), intern och extern, och för att kunna bidra till det fortsatta utvecklingsarbetet (feed-forward). Den fyller också en mycket viktig funktion för synliggörandet av allt arbete som åstadkommit; det är lätt att glömma bort det och bara se och fokusera på det som inte gjorts eller hittat sina lösningar, när man är mitt i en process som hela tiden pekar framåt och vidare. Dokumentationens betydelse har tydliggjorts och stärkts genom

Dokumen-
tationen har
systematiserats
och stärkts.

- tätare explicit uppföljning från forskargruppen med utgångspunkt i den gemensamma mappsystem som finns där rektor och processledare lägger upp dokumentationsdokument löpande, så som mötesanteckningar, planeringar, m.m.
- en rutin och planering för att varje skolas PLT presenterar någon del av sitt arbete för de andra med jämna mellanrum. En till två PLT presenterar något vid i princip varje kompetensutvecklingsträff. Det blir ett strukturerat erfarenhetsutbyte, som både främjar det PLT som presenterar och de team som lyssnar och kan ställa frågor.

Rektors och processledarnas roll, liksom dokumentationens betydelse, är alltså faktorer som vi har identifierat som avgörande i processen att utveckla och etablera skolförbättringspraktiker som är såväl kontinuerliga som hållbara. Faktorerna är av organisatorisk art, men är avgörande element i det att de förväntas stödja den pedagogiska kärnverksamheten (diskussion om detta aktualiseras igen under rubriken "Utvecklingsorganisation och kapacitetsbyggande"). Vi har naturligtvis vetat och även diskuterat detta med deltagarna utifrån den vetenskapliga kunskap som finns inom skolutvecklingsfältet, inte minst från den fjärde generationens skolutveckling, men vetandet behöver omsättas i handling. Och det är i och genom själva görandet som det blir tydligt vilka rutiner som behöver explicitgöras och införas. Vetande blir inte av sig självt till görande.

Tecken på görande – lärare och rektorer

Struktur, rutiner, riktlinjer och arbetsfördelning

Tydliga tecken på att de deltagande skolorna tillägnat sig utbildningens innehåll och att de också har organiserat sig för ett gemensamt arbete är att de har

1. utarbetat en tydlig struktur för ämnena och organiserat dem för sina olika klasser i terminsöversikter och ibland även i anpassade preciserade ämnesplaneringar
2. tagit fram skolspecifika rutiner, riktlinjer och arbetsfördelning för arbetet med att stärka elevernas studiemedvetenhet, oftast med hjälp av en specialframtagen studiekalender som blir den fysiska manifestationen för satsningen
3. arbetat fram skolspecifika rutiner, riktlinjer och arbetsfördelning för att främja elevernas ordförädsutveckling samt att rutinerna för ordarbetet är anpassat till de olika klasserna/grupperna.

Figur 7 visar en sammanställning av skolornas arbete med detta under läsåret 24/25 i kull 2.

Konkreta planeringar för läsåret 24/25	Skola 2A	Skola 2B	Skola 2C	Skola 2D	Skola 2E	Skola 2F	Skola 2G	Skola 2H
Global stöttning och undervisningsplanering								
Terminsöversikter (# klasser)	2	5	4	8	2	5	3	4
Ämnen i terminsöversikterna (# ämnen, totalt)	12	10	12	11	12	10	13	12
Studiemedvetenhet och lärandestrategier								
Rutiner, arbetsfördelning och organisation för satsningen	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Skolspråk och ordföräds								
Planeringar för satsningen i olika klasser (# klasser)	2	5	3	9	2	5	3	4
Rutiner, arbetsfördelning och organisation för satsningen	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

Figur 7. Resultat kopplade till utbildningens innehållsliga teman, läsåret 24/25

Siffrorna för antalet klasser där det finns terminsöversikter visar hur många klasser/grupper på respektive skola som det finns terminsöversikter för. I några fall kan det vara samma terminsöversikt för flera klasser, men vanligtvis är det separata planeringar för varje klass.¹

Siffrorna för antalet ämnen i terminsöversikterna visar det totala antal skolämnena som följer en ämnesplanering på varje skola. Det innebär att det för ett och samma ämne kan finnas fler planeringar än vad som syns i figuren. Det kan till exempel röra sig om planerade nivågrupperingar i engelska och matematik, eller om att ämnen läses på ett år i en terminsöversikt och på två år i en annan, eller att ämnets moduler ligger i olika ordning i olika klasser.

Även siffrorna för antalet planeringar för satsningen på skolspråk och ordförråd återspeglar antalet klasser, snarare än antalet planeringar. Här kan alltså två eller tre klasser på samma skola ibland följa samma ordplanering, ifall de läser samma ämnen under samma veckor. Ibland kan olika klasser arbeta med samma ord, men ha olika svåra tester beroende på hur långt eleverna kommit i sin språkutveckling.

Figur 7 visar också att samtliga åtta deltagande skolor i kull 2 har utarbetat rutiner och riktlinjer för arbetet med studiemedvetenhet och lärandestrategier respektive skolspråk och ordförråd.

En sak som skiljer ut satsningen på studiemedvetenhet och lärandestrategier är att det vanligtvis fungerar att ha samma övergripande planering för alla klasser – här går kalibreringen av satsningen istället ut på att hitta gemensamma rutiner och riktlinjer för arbetet med studiekalendern, vilket är anledningen till att antal klasser inte återfinns under denna rubrik i figur 7.

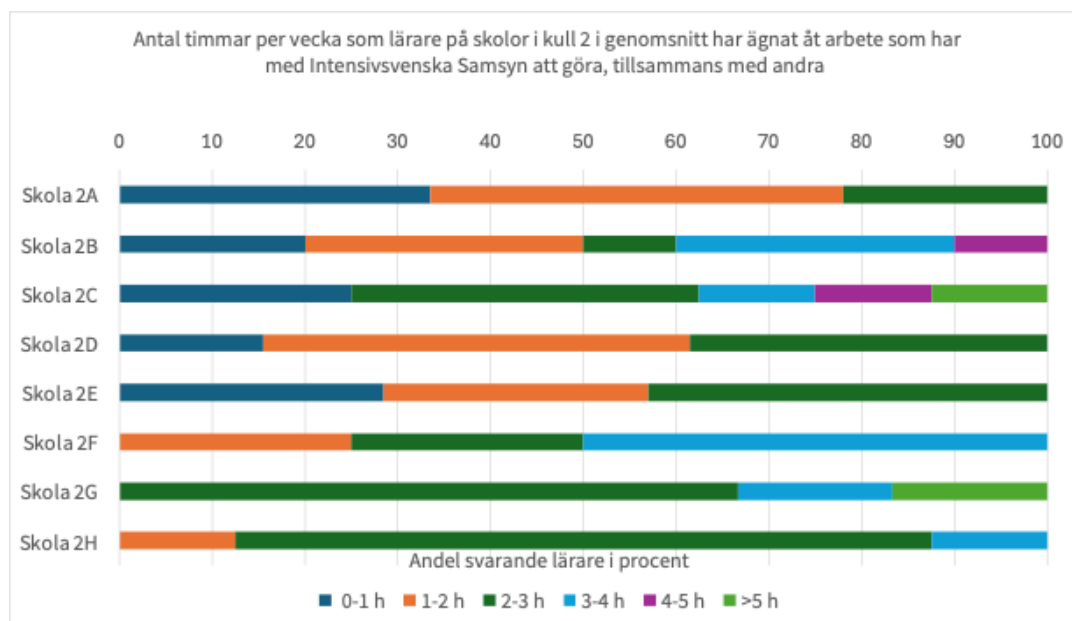
Kollektivt strukturerat arbete

De innehållsliga resultat som redovisats i figur 7 – framtagandet av terminsöversikter, rutiner, arbetsfördelning och organisation för arbete med studiemedvetenhet och ordförråd på skolorna – är även tecken på att skolorna har utvecklat ett arbetssätt för att ta sig an innehållet. Arbetssättet har en klar tidsdimension, då det kräver samordning av arbetet.

I en uppföljningsutvärdering som gjordes med kull 2 i december 2024–januari 2025 ställdes bland annat frågan om hur många timmar per vecka deltagarna i genomsnitt ägnat åt arbete som har med Intensivsvenska att göra, tillsammans

¹ Skola 2G hade planeringar för tre olika klasser under höstterminen, men inför vårterminen organiserades eleverna om i två klasser med var sin planering.

med andra. I figur 8 har vi sammanställt de svar vi fått in från *lärarna* på de åtta olika skolorna.



Figur 8. Antal timmar per vecka som ägnats åt skolförbättringsarbete i Intensivsvenska

Vi kan se i figur 8 att samtliga svarande lärare på tre av skolorna (2F, 2G, 2H) uppger att de i genomsnitt har ägnat minst 1 timme åt arbete med Intensivsvenska tillsammans med andra. Vi kan också se att de allra flesta lägger ner 1–3 timme per vecka åt detta arbete.

På en annan fråga i samma enkät *I vilken utsträckning har den här terminens utbildning/arbete i Intensivsvenska Samsyn gett upphov till att du har deltagit i fler pedagogiska diskussioner?* Där de svarande kan uppge ett svar på en skala mellan 1–10, där 10 är högst, är medelvärdet på svaren 7,5 – sammantaget kan dessa svar tolkas som tecken på ett arbetssätt som ger upphov till fler pedagogiska diskussioner.

Rektorerna om det kollektiva strukturerade arbetet

Under utbildningens gång har vi återkommande punkter på dagordningen under rektorsträffarna som handlar om rapportering av läget i processen, om uppföljning av specifika delar av arbetet och om rena utvärderingar. Rektorsträffarna innehåller också många andra slags diskussionspunkter och erfarenhetsutbyten, då dessa träffar också har som syfte att fungera som ett forum för just rektorsfrågor och tankar. De citat som förekommer nedan har valts ut med omsorg om bibehållen anonymitet. Exempelvis har bara citat valts där innebörden har upprepats av flera rektorer.

Tydliga resultat av ett fastställt kollektivt arbetssätt är ett brett ägande av innehåll och arbetssätt och att kollegiet utvecklar ett gemensamt språk. Detta uttrycker många rektorer, på lite olika sätt. Ett exempel från en termin in i arbetet låter så här:

”I stället för att alla utvecklar en fantastisk ’vi gör jättebra matematik-undervisning här borta och i svenskan jobbar vi så’, så blir det att man drar åt samma håll.

Det kan vara en sån enkel sak som är genialisk men samtidigt enkel, som en kalender. (...) Man pratar om hur:et, hela tiden. Och då blir det liksom en lägereld att samlas kring. Det gillar jag jättemycket med det här!”

Här nämns ett av de fysiska objekten – studiekalendern – som vi arbetar med för att synliggöra och systematisera stärkande av elevernas studieinriktade beteende, delaktighet och ansvar. Objekten är mycket enkla, men fyller en viktig samlande funktion. Här följer ytterligare ett uttalande om de tre innehållsliga temana och deras objekt.

”Jag tror att en stor skillnad är att de jobbar tillsammans i det här projektet jämfört med tidigare. Dels utifrån ordproven men också utifrån ämnesöversikterna och veckomodulerna. För de sitter mer tillsammans och planerar. Så det är en stor skillnad som jag kan se. Utifrån det här.

En annan effekt av det kollektiva och synliga arbetet är en ökad trygghet. Det har flera tidigare skolor också påpekat. I exemplet nedan nämns den ökade tryggheten i relation till ordarbetet.

Om man känner att man är osäker, vilken typ av ord är det jag ska välja? (...) så skickar man frågan till sva-lärarna, och så hjälper de till och väljer ut. Så de har på något sätt sista stöttningen så att säga. Eller så att det blir ett lite mer tillsammansjobb på det sättet. Det tror jag också har gjort att människor också känner sig lite tryggare.

En annan effekt av det kollektiva strukturerade arbetet har med den ofta ganska komplicerade uppgiften som rektor har att vara pedagogisk ledare. Samordningen och synligheten i arbetet verkar bidra till att rektor på ett naturligt sätt kommer närmare själva verksamheten.

”Man kommer väldigt nära verksamheten på det här sättet (...) alla förbättrings- eller utvecklingsarbeten här gör ju att man måste samarbeta väldigt mycket och att man kommer närmare varandra som grupp (...) I en chefsroll och skolledarroll så gör ju det här också att man får en stor inblick i vad lärarna gör och arbetar med och vad de pysslar med på sina lektioner och så där, och det tycker jag är väldigt bra och är tacksam över.”

Sammanfattningsvis är rektorerna påtagligt överens om de positiva effekterna av kollektivt lärande som för med sig samordning och synlighet i arbetet på många nivåer. De ser att fler i verksamheten pratar med varandra, över ämnesgränser och

professioner, och de noterar att det pedagogiska hur:et ständigt är närvarande. Att innehåll och arbetssätt synliggörs och blir föremål för samtal i högre utsträckning än tidigare bidrar naturligtvis också till att ett gemensamt språk utvecklas. Öppenheten och den ökade delaktigheten i det gemensamma verkar också påverka organisationen positivt då det ger en ökad förståelse för helheten. I förlängningen leder allt detta till en ökad trygghet. Att rektor också kommer verksamheten nära på ett nytt sätt bekräftas av många och dessutom ganska tidigt i processen. Vi har förstått att inblicken in i verksamheten ofta är ett dilemma för rektor och då blir det också svårt att leda det pedagogiska arbetet. I forskargruppen har vi även tidigare noterat att arbetssättet i Intensivsvenska Samsyn ganska snabbt genererar tydliga positiva förändringar.

Utvecklingsorganisation och kapacitetsbyggande

En skolförbättringsprocess behöver alltså kretsa kring ett tydligt innehåll och explicita mål som under processen ska bli alltmer delade av personalgruppen. Men för att kunna nå en effektiv och målinriktad process, där man lär tillsammans med andra, krävs en ändamålsenlig organisation. Organisatoriska aspekter har fått allt större betydelse i det konkreta arbetet i Intensivsvenska Samsyn. Att identifiera en skolas organisatoriska delar (t.ex. individer, grupper, resurser, arbetssätt, rutiner, läromedel, IKT) och analysera hur och i vilken utsträckning de hänger ihop är centralt för att främja arbetet med skolans kärnuppdrag – arbetet med att utveckla elevernas kunskaper, färdigheter och förmågor (Dimmoch & Walker 2004). Det är viktigt att organisationen eller olika organisationsmodeller inte blir ett mål i sig, utan att det är ”ett verktyg för pedagogiskt ledarskap och ändamålsenligt arbete med kärnuppdraget” (se [Att organisera skolor utifrån kärnuppdraget](#)).

När skolorna påbörjar utbildningen Intensivsvenska Samsyn finns redan en etablerad arbetsorganisation på respektive skola; den kan vara mer eller mindre explicit och detaljerad. Till exempel kan personalen vara organiserad i programlag, arbetslag och/eller ämneslag. För dessa grupperingar finns ofta en ledare, som ofta är lärare, men som också kan vara en socialpedagog eller heltidsmentor. Vidare kan det finnas förstelärare i olika ämnen eller förstelärare för ett tema (t.ex. digitala verktyg, formativ bedömning). Deras uppdrag sammanfaller oftast inte med ledarfunktionen för ett programlag, arbetslag eller ämneslag. Det exakta uppdraget är inte sällan ganska vagt.

Organiseringen av elever och ämnen för olika elevgrupper kan se ut på olika sätt, och det finns ofta särskilda rutiner för mottagande av nya elever. Ansvarsfördelning i relation till klasser och elever och uppgifter kan se mycket olika ut, och roller/funktioner kan vara mer eller mindre explicita. Skolorna är också olika stora och introduktionsprogrammen kan utgöra en större eller en mindre del av skolans samlade verksamhet. Allt detta är faktorer som forskargruppen i ett tidigt skede behöver skapa sig en klar bild av, för att tillsammans med rektor kunna arbeta fram en lämplig utvecklingsorganisation för

den process som utbildningen Intensivsvenska Samsyn kommer att innebära på den enskilda skolan.

Stärkande av organisationen för ett ökat och mer träffsäkert gemensamt görande och lärande

En hel del arbete har alltså lagts ned på att förbättra de organisatoriska förutsättningarna för kull 2. Dessa har omnämnts ovan under rubriken ”Intrimning av görandet med sikte på långsiktighet”. Här fördjupar vi diskussionen kring några av faktorerna.

Framförallt är förberedelseprocessen längre. Möten med rektorer inleds tidigare än möten med processledare. Dessa möten fokuserar på organisatoriska faktorer på olika nivåer och på vad som kommer att krävas av rektorer och processledare vad gäller tid och arbetsformer. Vidare inleds också olika sorters möten med processledarteamen innan arbetet med arbetslagen sätts igång. Det specifika syftet har varit att få en mer organisk start på processen genom att bättre förbereda för förankringen. Vi har sett att denna förändring har haft god effekt och den har därför använts också i kull 3.

En annan förändring är att vi för kull 2 har varit noggrannare i våra riktlinjer när det gäller att sätta ihop ett processledarteam. Det betyder att vikten av en genomtänkt utvecklingsorganisation har blivit tydligare. Det har med tiden blivit tydligt för forskargruppen att etablerandet av ett processledarteam på varje skola är unikt för Intensivsvenska samsyn. Istället för att förlita sig på att skolan redan har en fungerande utvecklingsorganisation har det nu ingått i själva utbildningen att formera en sådan. Utvecklingsorganisationen är till för att skapa en kontinuitet och stabilitet i förändringsarbetet vilket bidrar till ökat ägande av innehållet och en tydligare och mer uttalad förankringsprocess. Det blir inte heller lika sårbart som när ett utvecklingsarbete ska drivas av en eller två enskilda arbetslagsledare eller förstelärare. Rektors tydliga roll och processledarteamets funktion är konkreta exempel på ett väl fungerande distribuerat ledarskap (jfr Håkansson & Sundberg 2018).

Ett tecken på ett stabilare och mer långsiktigt kapacitetsbyggande är att såväl processledarteam som rektorer på flera skolor i kull 2 tidigt under utbildningens sista termin har väckt frågan kring fortsättningen framåt, efter att utbildningen Intensivsvenska Samsyn har avslutats. Processledarteamen på några skolor har efterfrågat handledning från forskargruppen kring organisationsfrågor inför nästa läsår, andra har efterfrågat ett årshjul för arbetet med Intensivsvenska Samsyn för att kunna fortsätta det kontinuerliga arbetet med satsningen efter att utbildningen avslutas.

I ett protokoll från en av skolornas interna möten för strukturerat kollektivt arbete i februari 2025 kan vi läsa att temat för mötet varit ”Mot nästa läsår och evigheten”. På dagordningen finns frågan kring vad skolan vill behålla och vad de

vill ändra när det gäller arbetet med de innehållsliga temana såsom terminsöversikter och studiekalender, men även punkten *organisation* finns med i uppräknigen. Det som kommer upp i de reflektioner som lärarna har kring organisation rör främst undervisning och elever, det vill säga timplaner, ämnen som erbjuds med undervisning, benämning av klasser, förlängd mentorstid etc., snarare än metarefleksion kring den egna utvecklingsorganisationen. Men det faktum att arbetslaget har ett kollektivt arbete kring en planering framåt är i sig ett bevis för att en utvecklingsorganisation är etablerad på skolan. Det visar också på att de tillsammans äger arbetet kring organisationen av utbildningen, och inte enbart utbildningens innehåll. Det finns tydliga tecken här på att en hållbar förbättringspraktik är i vardande.

Rektorerna om utvecklingsorganisation och kapacitetsbyggande

I utbildningen arbetar vi mycket med utvecklingsorganisationen och med roller i syfte att tillförsäkra ett hållbart kapacitetsbyggande. Nytt och unikt med denna satsning är att vi arbetar med processledarteam som på varje skola inkluderar 3–5 lärare som representerar arbetslaget, och alltså inte med enskilda eller enstaka förstelärare eller arbetslagsledare. Detta är ett konkret exempel på vad som brukar kallas för distribuerat ledarskap och som framhålls som ett kännetecken på en framgångsrik skolförbättringsprocess (Håkansson & Sundberg 2018). Att det var en ny typ av organisation indikerar följande uttalande.

”När vi började med och satte upp den här organisationen, hur man tyckte så här, jamen jag träffar ju mina lärare. (...). Är det här verkligen ett nödvändigt steg att ha processledare? Kan vi inte bara ha en kommunikation med arbetslaget? Men jag har sett stor nytta av att ha några utsedda processledare som i princip har koll och sedan ’nu funkar det här, nu funkar inte det här’. Och att några av dem är ju arbetslagsledare för arbetslaget också, så där blir det ju att man pratar utifrån ett ledarperspektiv också så klart. Så processledarna, därifrån kommer min koll.”

Det är också ovanligt att rektor betraktas som en del av processledarteamet, även om rektor också har fler roller och uppgifter. Detta är en mycket medveten strategi i upplägget som syftar till att stärka mandatet och legitimitet hos processledarna och att säkra rektors delaktighet och insyn så att han eller hon verkligen kan ge processledarna och arbetslaget rätt förutsättningar, till exempel vad gäller tid, indelning av elever i grupper, schemaläggning, etc. En bieffekt (som vi inte hade planerat för) är att upplägget har gett för rektorerna möjlighet att utveckla sitt pedagogiska ledarskap.

”Med det här upplägget kring det här projektet så är man ju faktiskt väldigt delaktig som rektor. Även om man inte är med hela tiden så är man ändå med i processen hela tiden (...) eller man är långt ifrån alla arbetstillfällen man är med på, men man är ändå aktiv och man är med i projektet. Och då vet också medarbetarna om att vi har de här träffarna (...) Så jag skulle ändå säga att det här har gett en stor chans att vara en pedagogisk ledare som jag tycker är en väldigt stor utmaning för rektorer att vara.”

Även utdraget på sidan 17 ovan är exempel på detta. Det placerades ovan eftersom det också exemplifierar en effekt av det kollektiva och synliga arbetet.

En annan aspekt i det stegvisa kapacitetsbyggandet där rektor och processledare ansvarar för att leda sina kollegor är vikten av förankring i kollegiet, och de utmaningar som följer med det. Under utbildningen diskuterar vi återkommande den komplexa roll som processledarna har i att både leda sina kollegor och att vara i samma lärandeprocess tillsammans med dem.

”Att lyssna in. Det är lätt att man ligger lite steget före som processledare och som rektor, och det är lätt att vara färdigtänkt. Men det får man inte vara. Man måste öppna upp så att alla får känna sig delaktiga och landa i hur man ska göra. Vara i processen. Det kämpar vi med fortfarande. Och det är svårt. Men det man behöver vara i det för att det ska bli grundat.”

Samma rektor uttrycker sig vid ett annat tillfälle på följande vis:

”där har processledarna varit jättebra på att liksom vänta in – för även om vi har suttit och diskuterat i ett första steg, och vi har kommit fram till att vi tror att det här blir bäst, så har de backat tillbaka. Och så har de haft processen med lärarna.”

Här fångas processledarnas dubbla roll. De ska ligga steget före och ha diskuterat igenom en rad frågor, men sedan behöver de ge arbetslaget samma möjligheter att diskutera, fråga och ifrågasätta. Det innebär att processledarna måste bromsa sin egen process, lyssna in, ha tålmod och i lagom takt driva arbetet framåt.

En effekt av de förändringar eller förstärkningar som vi har gjort vad gäller organisation och ledarskap är att det är tydligt att rektorerna nu under utbildningens sista termin blickar framåt. På en skola där en av processledarna vid en handledning med forskargruppen föreslog ett årshjul för arbetet med Intensivsvenska Samsyn tog rektor genast den idén vidare i en påföljande rektorshandledning. Rektorn har också pratat om vikten av att behålla processledarteamet under kommande läsår, det vill säga efter att utbildningen är över, och att inte påbörja andra satsningar den närmaste tiden, utan först och främst fortsätta arbetet med att finkalibrera implementeringen av Intensivsvenska Samsyn för att få det arbetet att hålla över tid. Här kan vi alltså med fog tala om att en utvecklingsorganisation har tagit form och etablerats på skolan.

Tecken på görande – elevperspektiv

De konkreta objekt eller fysiska manifestationer som eleverna möter och som är kopplade till Intensivsvenska Samsyns tre innehållsliga teman är terminsöversikten, studiekalendern samt ordplanering för veckans ord. Elevernas hållning till dessa teman framkommer i den elevenkät, konstruerad av forskargruppen, som skolorna genomfört under januari–mars 2025. 14 mars hade

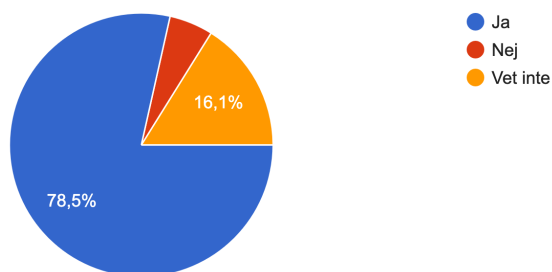
242 elever från 7 skolor svarat på enkäten.² Ur svaren kan man utöver elevernas självskattning av de effekter terminsöversikter, studiekalender och ordarbete haft på deras studier utläsa i vilken utsträckning eleverna upplever att de överhuvudtaget nåtts av satsningen.

Elevernas svar på ett urval av frågorna redovisas här. De första frågorna gäller terminsöversikterna där de olika modulerna i ämnesplaneringarna är översiktligt organiserade över terminen (eller läsåret).

Är den framarbetade strukturen och ämnens organisering för en hel termin synlig för eleverna?

1. Har du fått ta del av en terminsöversikt (en samlad överblick av dina ämnen för en termin)?

242 svar



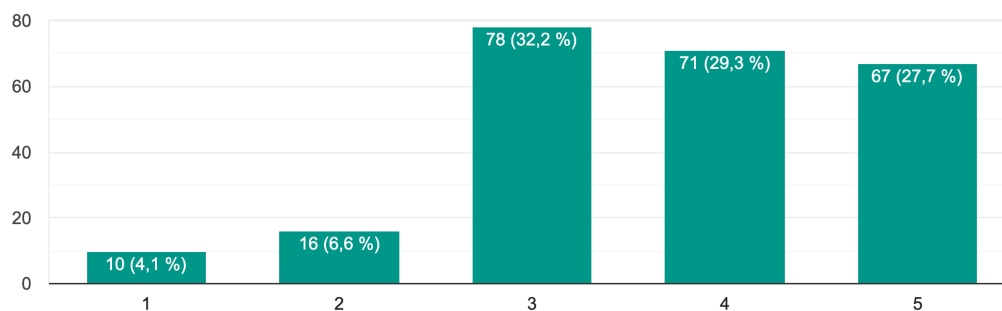
78,5% av eleverna uppger att de har fått ta del av en terminsöversikt. 16,1% uppger att de inte vet, medan resterande 5,4% av de elever som svarat uppger att de inte har fått ta del av någon terminsöversikt.

² En skola har utvärderat satsningen med en egen elevenkät med 70 svarande elever, som inte är inkluderade i resultaten här. I den enkäten fanns ingen fråga om terminsöversikten, men 66 av 70 elever (94%) svarar jakande på frågan om de har använt studiekalendern, och 68 av 70 (97%) visar i sina svar att de har arbetat med veckans ord.

Vilka funktioner upplever eleverna att terminsöversikterna har?

a. Terminsöversikten hjälper mig att förstå hur min utbildning är upplagd över en termin.

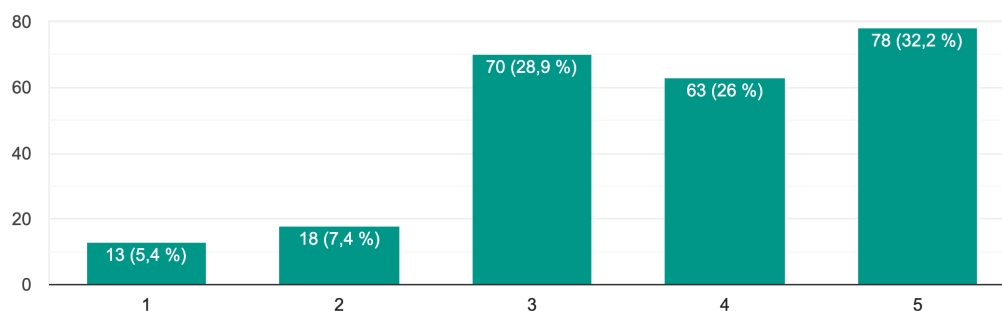
242 svar



Som instruktion till ovanstående och nedanstående självskattningsfrågor gavs uppmaningen att svara genom att välja en siffra mellan 1 och 5, där 1 motsvarar ”håller inte alls med” och 5 motsvarar ”håller helt med”. De andra alternativen motsvarar olika grader däremellan. Ca 57% av eleverna svarar med siffran 4 eller 5 på påståendet att terminsöversikten hjälper dem att förstå hur utbildningen är upplagd över terminen. Det kan tolkas som att ca 57% instämmer helt eller delvis med påståendet. 32,2% av eleverna svarar med siffran 3, vilken är något mer svårtolkad och förmodligen rymmer fler olika hållningar, till exempel att eleven inte riktigt har någon åsikt eller att hen tycker terminsöversikten varken gör till eller från för förståelsen av upplägget, men man kan även tänka sig att eleven håller med om påståendet till viss del.

c. Terminsöversikten hjälper mig att få kontroll över mina studier.

242 svar



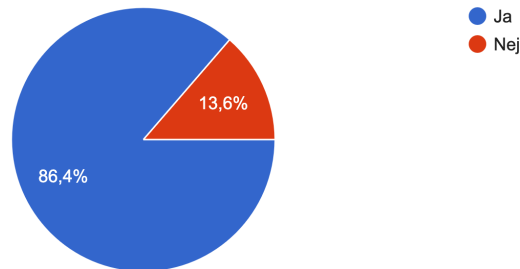
Ca 58% av eleverna instämmer helt eller delvis med påståendet att terminsöversikten hjälper dem att få kontroll över sina studier. Det är i princip samma andel som i föregående fråga, vilket skulle kunna tolkas som att förståelse av upplägget leder till ökad upplevd kontroll över studierna.

Har lärarnas arbete med studiemedvetenhet nått eleverna?

De närmast följande enkätfrågorna gäller studiekalendern, det objekt som ska bidra till att dels ge eleverna överblick över sina studier i det kortare perspektivet (veckovis), dels ge bättre insikt i hur studierna fortlöper över tid.

4. Har du använt studiekalendern?

242 svar

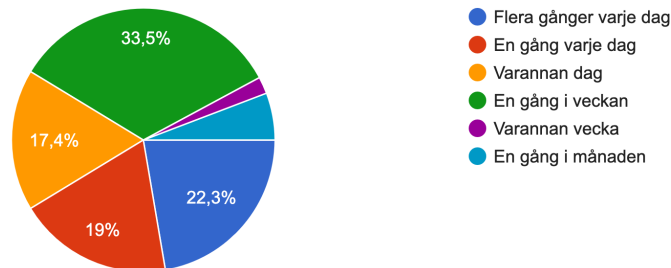


86,4% av eleverna uppger att de har använt studiekalendern. Bakom de 13,6% som uppger att de inte har använt studiekalendern återfinns både enstaka elever på olika skolor och majoriteten av de svarande eleverna på en av skolorna som inte använt den studiekalender Intensivsvenska tagit fram, men där de i ett par av klasserna arbetar med en planering på papper eller tavlan varje vecka på mentorstid.

Vilka funktioner upplever eleverna att studiekalendern har?

5. Hur ofta använder du studiekalendern?

242 svar

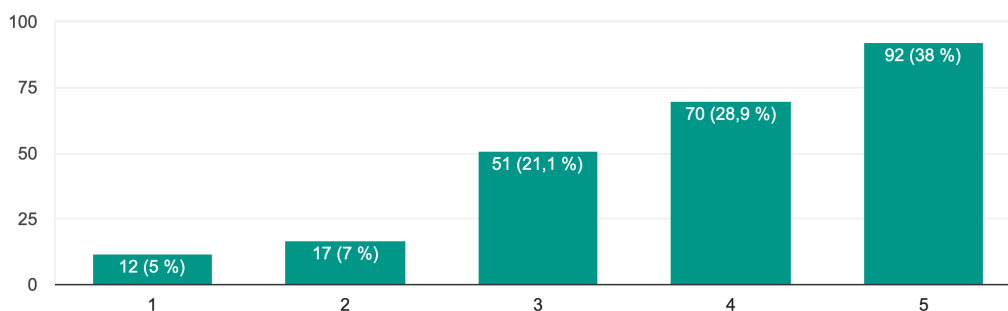


Det råder en viss diskrepans mellan svaren på fråga 4 och 5, eftersom de som svarat nej på fråga 4 ändå har svarat på fråga 5, vilket blottar en svaghet i enkätens utformning. Trenden är dock densamma och det är tydligt att fråga 5 ger mer profil till resultaten på fråga 4. Vi kan utläsa att 41,3% av eleverna använder kalendern minst en gång om dagen, och ytterligare 17,4% varannan dag. Några av de elever som svarat att de använder kalendern mer sällan får antas vara samma elever som i fråga 4 svarat att de inte har använt studiekalendern.

Den del av studiekalendern som vi i forskargruppen uppfattat att skolorna i kull 2 har arbetat mest med är elevernas formulering av mål på veckonivå.

b. Studiekalendern hjälper mig att komma ihåg målen i de olika ämnena.

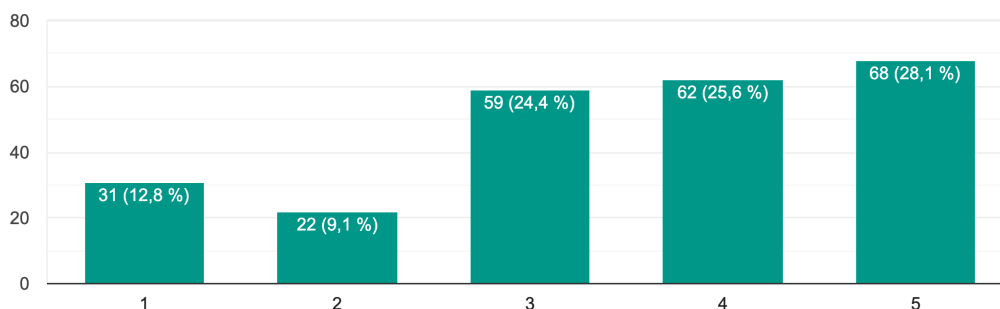
242 svar



Två tredjedelar av eleverna, ca 67%, instämmer helt eller delvis med påståendet att studiekalendern hjälper dem att komma ihåg målen i de olika ämnena – det är något som ligger väldigt nära elevernas praktiska arbete med studiekalendern. Men vi kan också se att mer än hälften av eleverna uppfattar att arbetet med studiekalendern hjälper dem att ta ansvar för sina studier.

e. Studiekalendern hjälper mig att ta ansvar för mina studier.

242 svar



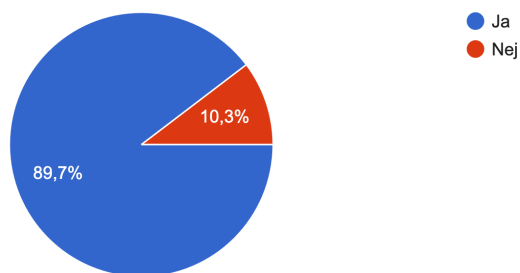
Ca 54% av eleverna instämmer helt eller delvis med påståendet att studiekalendern hjälper dem att ta ansvar för sina studier, ett påstående som visar en något högre nivå av studiemedvetenhet än påståendet om att komma ihåg målen.

Har lärarnas planerade arbete med ord nått eleverna?

Den tredje artefakten som tas upp i elevenkäten är ordarbetet, som här går under namnet veckans ord (även om ordcykeln oftast löper över två veckor).

11. Har du arbetat med veckans ord?

242 svar

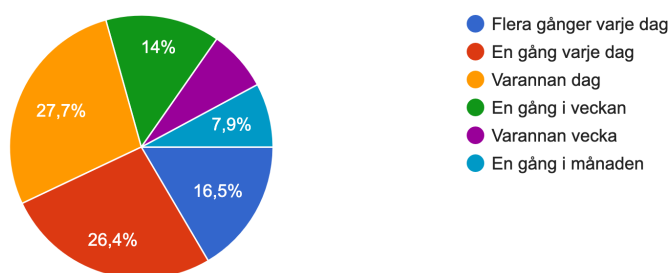


89,7% av eleverna uppger att de arbetat med veckans ord. Bland de elever som här svarat nej går de flesta på två av skolorna, men hela 6 av de 8 kull 2-skolorna finns representerade bland nej-svaren.

Vilka funktioner upplever eleverna att arbete med veckans ord har?

12. Ungefär hur ofta arbetar du med veckans ord (hemma och i skolan)?

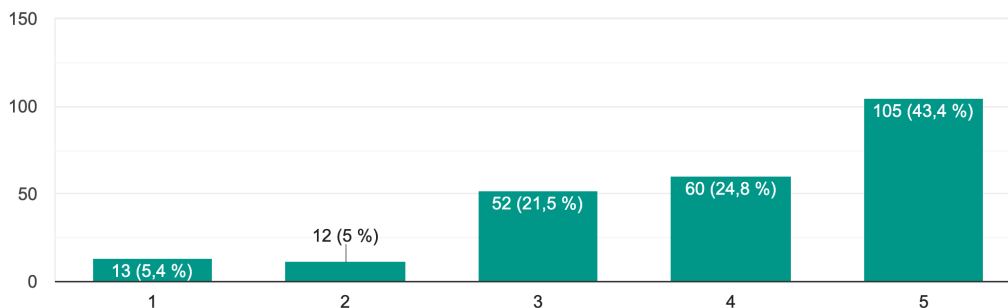
242 svar



Resultaten här är tydliga. Lejonparten av eleverna arbetar med orden minst varannan dag. Den generella trend som kan utläsas ur svaren på de efterföljande självskattningsfrågorna är att eleverna uppfattar ordförrådsarbetet som produktivt för sin språkutveckling, för skolarbetet, och för sin språkanvändning på fritiden, och de allra flesta elever, ca 68%, uppger att arbetet med veckans ord har gett dem ett större ordförråd:

f. Att arbeta med veckans ord har gett mig ett större ordförråd.

242 svar



I diagrammet framgår att 43,4% av eleverna instämmer helt med påståendet att arbetet med veckans ord har gett dem ett större ordförråd, och ytterligare 24,8% instämmer delvis.

Sammanfattningsvis visar dessa resultat ur elevenkäten att utbildningens innehåll möter majoriteten av eleverna på ett strukturerat, samordnat och synligt sätt via de tre artefakterna terminsöversikt, studiekalender och ordarbete. I det fall implementeringen inte alls hade ägt rum skulle resultaten från elevenkäten sett helt annorlunda ut. Elevernas svar visar också att majoriteten av eleverna uppskattar arbetet.

Ett par utvecklingsperspektiv

De resultat vi här har presenterat ska ses som resultat på väg, eller *resultat under utveckling*, eftersom arbetet med kull 2 och 3 ännu inte är avslutat. Resultaten kan även ses som en beskrivning av vad det innebär att befinna sig mitt i en utvecklingsprocess. Både skolorna och forskargruppen får kontinuerligt nya insikter om hur utvecklingsarbete bäst kan bedrivas. I detta avsnitt lyfter vi några aspekter som hör till utvecklingsperspektivet.

Utmaningar för skolor

Med skolförbättring kommer också utmaningar; konstigt vore det annars. Det kan röra sig om oro bland lärarna kring tid och arbetsbelastning, svårigheter med att bryta invanda arbetsmönster, rörlighet i personalstyrkan (pensionsavgångar, nyanställningar, ledigheter, osv.), enskilda lärare som delar tjänst mellan flera organisationer eller arbetslag, motstånd från enskilda individer och andra organisationsförändringar som pågår samtidigt. Vissa av dessa utmaningar är inbyggda i förändringsarbetet som sådant, medan andra kan undvikas med proaktivt arbete. Åter andra utmaningar finns på varje skola även utan att det pågår ett skolförbättringsarbete.

Under utbildningens första år brukar tidsaspekten vara central i både processledarteamens handledningar och i rektorshandledning. Lärare kan vara oroliga att de inte får tid avsatt, eller att de inte lyckas få till gemensam mötestid i processledarteamet eller i arbetslaget. Tidsaspekten är något som vi från forskargrupps håll kan se brukar ge sig efterhand, så länge rektor är noggrann med att verkligen avsätta tid. En rektor kommenterar detta på följande vis:

”Det första är ju tid, att man som rektor ser till att titta över vad är det som absolut inte måste göras nu? För det här tar jättemycket tid och det måste få ta tid. Också viktigt att boka in, ha god framförhållning och boka in både tid med processledare och tid med arbetslaget.”

Samma rektor fortsätter resonemanget:

”Det här är ju inte något som vi lägger på. Utan det här är ju något som- Vi byter ut deras andra planeringstid mot det här, fast med mer stöd, mer struktur, mer samarbete.”

En praktisk svårighet kopplad till tidsaspekten är att det på flera skolor finns några lärare som endast har en del av sin tjänstgöring på introduktionsprogrammen eller överhuvudtaget på den aktuella skolan. Lärare som inte ingår i ett arbetslag på introduktionsprogrammet omtalas inom utbildningen som *satellitlärare*. En rektor berättar att de båda satellitlärare de har på skolan inte har varit med i projektet. Det är inte ovanligt att satellitlärare åtminstone till en början hålls utanför satsningen, av rent organisatoriska skäl. Processledarna på en annan skola lyfter i en handledning fram att satellitlärare i sig inte ett problem. På deras skola är flera lärare satellitlärare, och ett par av processledarna tillhör också andra arbetslag och undervisar på andra program. De har planerat för att ändå hitta gemensam tid och lyckats med det. Däremot är det problematiskt om en lärare är väldigt *lite* på skolan, till exempel 20% av sin tjänst. Det är helt enkelt svårt att få till gemensam arbetstid med en person som bara är på skolan några timmar i veckan.

Delaktighet

Vi har rapporterat en del om delaktighet såsom betydelsen av rektors delaktighet och ledning av det pedagogiska arbetet och lärares delaktighet och engagemang i planering och genomförande. Målet är gemensamt lärande, det kollektiva lärandet, och ett delat ägande av processer och innehåll. Att bli ägare av något nytt och att integrera det med befintliga praktiker är ofta en förhållandevis långsam och stegvis process. Den måste få ta tid om man vill att den ska bli en del av det kontinuerliga arbetet i vardagen. Eleverna märker snabbt av om de flesta lärare drar åt samma håll – även under processen – allra helst om det råder transparens kring det. Detta har både rektorer och lärare vittnat om både nu och tidigare.

En annan aspekt av delaktighet är att även icke undervisande personal i viss utsträckning kan delta i utbildningen. Bland projektets aktiviteter gäller det framförallt de skolöverskridande träffarna. En rektor kommenterar just att de övriga yrkeskategorierna kan hamna lite utanför, men att det kan bli väldigt bra att ha med exempelvis elevstödjare och skolsköterska.

”De som har hamnat lite utanför är ju övriga yrkeskategorier. Men idag har vi elevstödjare med och även skolsköterskan är med. Och skolsköterskan sa att det var jättebra att vara med här idag. För då får hon en liten inblick i vad det handlar om.”

Ungefär på hälften av de skolor som deltar i Intensivsvenska Samsyn deltar övrig personal i de skolöverskridande träffarna.

Ett annat perspektiv på delaktighet gäller introduktionsprogrammets position i förhållande till andra program på skolorna. En av rektorerna i kull 2 betonar att

introduktionsprogrammen genom Intensivsvenska Samsyn har fått en given plats i skolans agenda samtidigt som det har varit ett tillfälle att reflektera kring programmets struktur och ett lärtillfälle i sig:

Tidigare har det varit så att introduktionsprogrammen- hur mycket vi än har haft ambitionen, ändå har hängt bak de nationella programmen, lite i en sidokärna så där.

Detta är det flera rektorer som uttrycker. Det pågående projektet på introduktionsprogrammen har gett återkommande tillfällen att lyfta det systematiska och strukturerade arbetet. Detta har varit värdefullt inte bara för rektorn själv utan för hela organisationen. Också lärarna har mått bra av att ”äntligen [få] en slurk av rampljuset på något sätt”.

Avslutning: relationell handlingskraft och samverkan

Man kan ganska tydligt se att en långvarig utvecklingsprocess har ett slags egenvärde eftersom det ger tid för förändring och tid för påverkan på den omgivande miljön. Den centrala tanken i den fjärde generationens skolutveckling att skolförbättring ständigt ska pågå innebär i praktiken ett slags ständigt pågående projekt. Annorlunda uttryckt bygger man in utvecklingsarbetet och rutiner för det i den ordinarie verksamheten. Här kan Intensivsvenska Samsyn spela en stor roll för den skolverksamhet som finns runt de lärargrupper och rektorer som deltar i själva projektet. Ett pågående utvecklingsarbete behöver en struktur och rutiner. I denna delrapport har vi velat lyfta fram att ett utvecklat arbetssätt i organisationen kan ge den erforderliga strukturen och de nödvändiga rutinerna. Det starkaste argumentet för en kontinuerlig utvecklingsprocess är en arbetsgemenskap som hittat rutiner för kollektivt lärande kring konkreta ämnesområden av stor relevans för eleverna. I en sådan arbetsgemenskap är den relationella handlingskraften stor. Man är öppen för nya utmaningar och vet hur man ska ta sig an dem, det vill säga hur man snabbt ska komma till görandet i utvecklingsarbetet.

En annan aspekt som har betydelse i skolförbättringsparadigmet, som inte varit i fokus i denna delrapport, men som är en central utgångspunkt i den process för skolförbättring som vi har beskrivit och diskuterat – det är samverkan mellan Skolverket, universitetet, huvudmannen och skolan. När det gäller samverkan, det vill säga samarbeten som överbryggat olika verksamheter och aktörer, nämns ofta begrepp som distribuerad expertis och distribuerat ledarskap. Förenklat och kortfattat är poängen med dessa begrepp att enskilda individer inte kan lösa stora utmaningar i skolan (eller någon annanstans), utan att kunskap, erfarenheter, förmågor och färdigheter från olika verksamheter och discipliner behövs, och att

ett ledarskap som är spritt (på ett genomtänkt sätt) och tydligt sammankopplat gynnar skolförbättringsarbete (Håkansson & Sundberg 2018:121).

Genom att ha representation från olika delar av styrkedjan kan alla de nödvändiga perspektiven tas i bruk kontinuerligt under processen. Detta helhetsperspektiv är av stor vikt om skolförbättring med elevernas lärande i centrum ska kunna komma till stånd. När det är många olika aktörer med är det också angeläget att ha ledningsfunktioner på flera nivåer, om arbetet ska kunna förankras och stegvis bli en naturlig del av det vardagliga arbetet (*intelligent implementering*). Håkansson och Sundberg (2018:121ff.) skriver till exempel att ett distribuerat ledarskap innebär att ett nätverk av individer som är mer eller mindre beroende av varandra leder verksamheter mot ett gemensamt mål. De påpekar också att graden av makt och befogenheter kan variera beroende på ledarskapsansvaret. Detta synsätt är inbyggt i Intensivsvenska Samsyn, till exempel genom att rektorerna dels har en väldigt tydlig ledarroll, dels att de har en explicit uppgift att i utvecklingsorganisationen leda arbetslaget tillsammans med ett processledarteam, vars deltagare också är en del av arbetslaget. Som en stödstruktur runt rektor och processledarteam finns externa ledare som leder och driver processen i samarbete med rektor – forskargruppen på universitetet och undervisningsråden på Skolverket. Det är hela tiden flera personer i alla led som arbetar tillsammans, både på samma nivå/från samma verksamhet och med personer på andra nivåer/verksamheter. Samverkan mellan universitet, skolmyndigheter, huvudman och skola blir alltmer betydelsefullt i och med att förväntningar och krav på att skolverksamheten ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet har ökat (Håkansson & Sundberg 2018:185ff). I ett ledarskapsperspektiv såväl som i ett organisatoriskt perspektiv är det komplext att bedriva skolförbättring. Det är ett omfattande arbete som kräver mycket av alla parter, men det är spännande, intressant och stimulerande att få vara en del av en process där alla lär av varandra.

Referenser

- Biesta, Gert, J. J. (2019). *Undervisningens återkomst*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dimmoch, Clive & Walker, Alan. (2004). A new approach to strategic leadership. Learning-centredness, connectivity and cultural context in school design. Länk till annan webbplats., *School Leadership and Management*, 24(1), 39-56.
- Dolph, David. (2017). Challenges and oppurtunities for school improvement: Recommendations for urban school principals. *Education and urban society*, 49 (4). S. 363–387.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>

Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling. Forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel. (2018). *Utmärkt ledarskap i skolan. Forskning om att leda för elevers måluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

Larsson, Pär. (2018). Kollegialt lärande och konsten att navigera bland begrepp. I: Rönström, N. & Johansson, O. (red) *Att leda skolor med stöd i forskningen. Exempel, analyser och utmaningar*. Natur och Kultur. S. 390–415.

Larsson, Pär & Löwstedt, Jan. (2014). Strategier och förändringsmyter. Ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete. Lund: Studentlitteratur.

Lim Falk, Maria, Julia Forsberg, Tomas Riad, Johanna Prytz, Mikaela Eek, Anna-Mia Bergkvist och Sally Ramberg. (2024). *Delrapportering 1: Effekter och framgångsfaktorer i utbildningen Intensivsvenska Samsyn*. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet. 2024-03-01.

Lim Falk, Maria, Johanna Prytz, Tomas Riad, Julia Forsberg, Mikaela Eek & Anna-Mia Bergkvist. (2024). *Delrapport 2. Hållbarhet i utbildningen Intensivsvenska Samsyn*. SKRIVS 28. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet. 2024-11-14.

Rönnerman, Karin, Christine Edwards-Groves och Peter Grootenboer. (2018). *Att leda från mitten – lärare som driver professionell utveckling*. Stockholm: Lärarförlaget.

Schröder, Antonius. & Krüger, Daniel. (2019). Social innovation as a driver for new educational practices: Modernising, repairing and transforming the educational system. *Sustainability*, 11(4): 1–25.

Skolverket. (2020a). *Att ställa frågor och söka svar. Samarbete på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*.

Skolverket. (2020b). Att organisera skolor utifrån kärnuppdraget. Text av Niclas Rönström. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/att-organisera-skolor-utifran-karnuppdraget> (22 september 2020).

Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.