

## Systemiskt och systematiskt förändringsarbete

Björn Sandström, fil dr, tidigare undervisningsråd vid Myndigheten för Skolutveckling med ansvar för rektorsutbildningen i Sverige

Begreppen ”systemiskt” och ”systematiskt” har båda central betydelse i en organisations förändringsarbete. *Systemiskt tänkande* – eller lite kortare uttryckt *systemtänkande* – syftar på vikten av att kunna se organisationens ”hela system” och hur delarna bildar en sammanhängande helhet.

*Systematiskt förändringsarbete* – å andra sidan – har mer att göra med uthållighet i kombination med ett konsekvent arbete.

### Systemtänkandet i förändringsarbetet

Peter M. Senge beskriver i sin bok *Den femte disciplinen. Den lärande organisationens konst*<sup>1</sup> hur en organisation med hjälp av systemtänkandet kan bli mer och mer lärande. I förordet till den svenska upplagan definieras en lärande organisation på följande sätt:

En lärande organisation är skicklig att ta till sig, utveckla och förmedla kunskaper – och att förändra sig så att man tillämpar dessa kunskaper.

Varpå man genast tillägger:

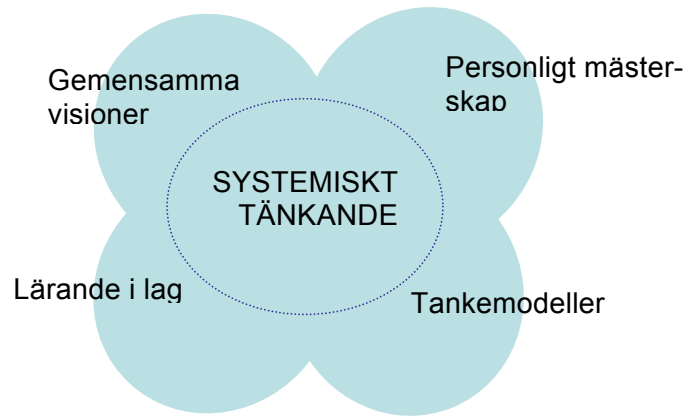
Ta till sig, utveckla och förmedla kunskaper, det klarar många universitet, skolor, utbildningsavdelningar och konsultföretag av, men att förändra sig! De lärande organisationerna är mycket få. (s. 11)

Boken beskriver fem discipliner – eller kunskapsområden – som organisationens medlemmar kan använda för att förstå de många gånger osynliga och svårupptäckta processer som bygger upp organisationen och bestämmer i vad mån den kan bli en lärande organisation. Tre av disciplinerna är individuella till sin natur och ger organisationens enskilda medlemmar verktyg att förstå och bidra till organisationens förändring. De är ”Systemtänkande”, ”Personligt mästarekap” och ”Tankemodeller”. Två av disciplinerna – ”Gemensamma visioner” och ”Teamlärande” – beskriver kollektiva processer.

De fem disciplinerna skulle kunna sammanfattas i följande figur

---

<sup>1</sup> Senge, P. M.(1995): *Den femte disciplinen. Den lärande organisationens konst*. Stockholm: Nerenius & Santérus Förlag.



Systemtänkande innebär att man kan se hur organisationens skeenden hänger samman, påverkar varandra och bildar mönster. Denna förmåga att se den egna organisationen utgör de fem disciplinernas kärna och själva utgångspunkten för den lärande organisationen.

Systemtänkandet innebär att de övriga fyra disciplinerna hela tiden finns tankemässigt aktuella. Detta ger möjlighet att kunna se mönster, regelbundenheter och komplicerade system i stället för detaljer, skapar möjligheter att kunna förstå och hantera det som annars kan uppfattas vara oåtkomliga och opåverkbara företeelser. Systemtänkandet utgår från orsakssamband som cirkulära kretslopp, snarare är som linjära orsak–verkan-samband. Förmågan att se den egna organisationen som ett system leder till, menar Senge, att vi inte så lätt faller i fällan och använder oss av förenklade modeller för system som i realiteten är komplexa.

Systemtänkandet rymmer ett antal lagar, som också illustrerar disciplinens principer. Här kommer några exempel:

- *Dagens problem kommer ofta från gårdagens lösningar.* Ibland behöver vi bara undersöka konsekvenserna av det vi har gjort för att lösa tidigare problem. Ett exempel kan vara polisens narkotikabekämpande arbete, som innebär att mängden narkotika minskar på marknaden, priserna stiger, narkomanerna behöver mer pengar och ... brottsligheten ökar. Problemet har flyttat till en annan del av systemet.
- *Ju mer man tar i, desto mer kämpar systemet emot.* Kompenserande feedback drabbar både stora organisationer och människor. När en skola inför läxhjälp för sina elever innebär signalen för vissa föräldrar att de inte behöver hjälpa sina egna barn med deras hemarbete, varpå skolans uppgift kan bli än större. Eller när rökaren som försöker sluta märker att vikten ökar och därigenom att självförtroendet minskar och man börjar röka igen för att trösta sig i en besvärlig situation.
- *Orsak och verkan ligger inte alltid nära varandra i tid och rum.* Vi är vana vid att om vi trycker på en knapp så tänds genast en lampa i samma rum. Organisationer fungerar sällan på det viset. Inom psykologin har man länge insett att de symtom som en människa uppvisar kan ha en orsak som kan befinna sig långt tillbaka i tiden. Samma erfarenheter har man inom medicinen, där symtom kan dyka upp i andra delar av det kroppsliga systemet än det där den behandlingsbara orsaken finns.
- *Det finns ingen att skylla på.* Ofta tänker vi att våra problem beror på externa förhållanden – konkurrenser, pressen, staten – som motarbetar oss. Det systemiska sättet att tänka menar att du själv, din organisation och omständigheterna ingår i samma komplexa system och att lösningen är hur du förhåller dig till dem.

## *Personligt mästerskap*

Senge menar att organisationer lär sig genom att den enskilda människan i organisationen lär sig. Den enskildes lärande är dock ingen garanti för att organisationen ska förändras, men det är definitivt en nödvändig förutsättning.

Det personliga mästerskapet innebär att kunna hantera de situationer som man befinner sig i och kräver både kunskaper och färdigheter, men även en sökande inställning och en mogen hållning.

Personligt mästerskap utmärker den som både har klart för sig vad som är viktigt – på ett personligt såväl som på ett yrkesmässigt plan – och som håller fast vid det. Det är inte det rigida fasthållandet, utan kräver att man har en öppen inställning till hur verkligheten är och inte fastnar i förgivettagna föreställningar om hur saker och ting är eller bör vara.

I det personliga mästerskapet finns både rationalitet och intuition. Det som utvecklar det personliga mästerskapet är det klimat man befinner sig i och om man där får stöd och uppmärksamhet. Det personliga mästerskapet kan aldrig påtvingas.

## *Tankemodeller*

Tankemodeller är alla de antaganden om hur saker och ting som styr vårt handlande fungerar. Dessa är ibland medvetna, men ofta helt omedvetna för oss. Gamla tankemodeller kan hämma utvecklingen, men det finns strategier för att utveckla förmågan att handskas med de egna tankemodellerna eller organisationens gemensamma. Möjligheten till gemensam reflektion kan öka förmågan att identifiera och hantera de begreppsfröskjutningar som vi ofta gör när vi tror oss se hur saker hänger ihop – ofta baserat på ett klen observationsunderlag.

Fruktbara meningsutbyten kräver att tankemodellerna kan utmanas och ifrågasättas – att dolda antaganden lyfts fram och tydliggörs. Att detta ställer stora krav på organisationens ledarskap och medarbetarskap tycks uppenbart.

## *Gemensamma visioner*

Engagemang och kollektiva arbetsprocesser i en organisation påverkas starkt av i vilken utsträckning arbetet bygger på en vision och känslan av en gemensam uppgift. Ibland kan medlemmarna identifiera sig så starkt med uppdraget att det blir en del av personen.

Senge menar att alltför många visioner är enskilda – inte sällan något som organisationsledningen presenterar utan att någon äkta dialog mellan organisationens medlemmar har förekommit.

Visionen är en bild av framtiden, och problemet är ofta att upptagenheten av nuet och dess problem skymmer det långsiktiga målet och att tankefokus i stället kommer att riktas mot kortsiktig överlevnad. Vardagens krav kan innebära en risk att man förlorar visionen och mer kommer att fokusera på det som är bråttom än på det som är väsentligt.

## *Teamlärande*

Teamlärande – eller det mer svenska uttrycket ”lärande i lag” – innebär att medlemmarna i gruppen drar åt samma håll; att laget har den rättning som många grupper saknar. Att arbeta fram den gemensamma visionen är en del av processen i teamlärande. Utvecklandet av personligt mästerskap är en annan nödvändig ingrediens, eftersom en talangfull grupp

består av talangfulla individer. Teamlärande uppstår i en växelverkan mellan dialog och diskussion, där dialogen är fri och undersökande till sin karaktär och diskussionen är vägande, argumenterande och värderande. Teamlärandets utmaning är just att kunna hantera växelverkan mellan dialog och diskussion. I konfliktsituationer tenderar den mer omogna gruppen att antingen släta över meningsskiljaktigheter eller hårdfört fortsätta att argumentera utan att lyssna.

Theelin<sup>2</sup> redovisar kritik mot resonemangen om den lärande organisationens förtjänster och menar att man hyser en överdriven och naiv tilltro till kopplingen mellan lärande och utveckling. Synsättet ställer, menar hon, alltför stora krav på organisationens ledare och medarbetare att arbeta med komplexa processer. Detta innebär egentligen inte att man underkänner tanken om den lärande organisationen i sig, snarare att man ifrågasätter rimligheten. Dessutom frågar man sig vad just förhållandet att befinna sig i en kontinuerlig läroprocess innebär för andra viktiga värden, som tradition och kontinuitet. Risker är att dessa förloras om organisationen är på ständig jakt efter nya lösningar. Andra kritiska punkter är att organisationens eget lärande kan bli tidskrävande och ta tid från dess kärnuppgifter och att det föreligger en risk att varje organisation tenderar att ”uppfinna sitt eget hjul”.

Hargreaves och Fink<sup>3</sup> menar att det kan vara värt att påpeka att systemtänkande inte i sig är något gott och eftersträvansvärt. Det kan användas för att öka tobaksindustrins vinster lika väl som att vara en god hjälp då man planerar ett bankrån.

## Systematiken i förändringsarbetet

I ett förändringsarbete är det ofta lika viktigt att fundera över *hur* själva förbättringsarbetet ska gå till och vad som ska prägla själva förändringsprocessen som att ägna uppmärksamhet åt *vad* man vill utveckla på skolan, Vilken av dessa två olika ”ingångar” till förbättringsarbetet man väljer att starta med är förstås en smaksak eller ett resultat av rådande omständigheter. Det viktiga är att man är medveten om de olika perspektiven och är någorlunda beredd att möta dem båda. *Hur-frågan*, d.v.s. själva förändringsarbetets uppläggning och genomförande, är i stor utsträckning en fråga om i vad mån man maktar att arbeta systematiskt, långsiktigt och uthålligt.

Sandström med flera<sup>4</sup> beskriver hur man kan skilja mellan resultatframgång och processframgång. De menar att organisationens arbete från det då målen formuleras till dess att måluppfyllelse föreligger mycket sällan är – för skolans del – en linjär process. Den följer sällan heller rent rationella mönster och är en process som nästan alltid tar lång tid – oftast mycket längre tid än vad organisationens medlemmar föreställer sig. Skolororganisationer i förändring befinner sig i ständiga cykler av kvalitetsarbete, var och en i syfte att skapa bättre förutsättningar för det pågående utvecklingsarbetet. Varje sådan cykel, som ofta sker tillsammans med andra samtidigt pågående cykler, behöver därför inte innebära att måluppfyllelsen ökar – den kan ofta till och med innebära att måluppfyllelsen temporärt

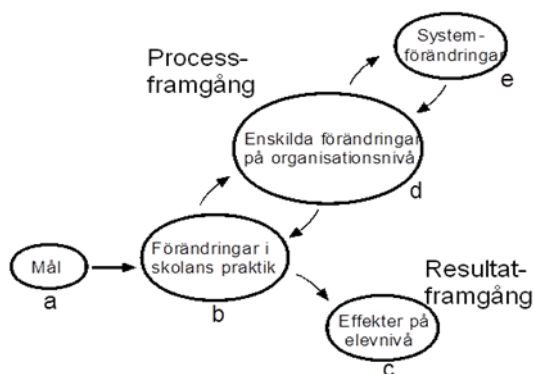
---

<sup>2</sup> Thelin, K. (2011): Skolutveckling utifrån ett lärande organisations-perspektiv. I: Thornberg, R. och Thelin, K. (red.): *Med ansiktet vänt mot Europa. Perspektiv på skolutveckling*.

<sup>3</sup> Hargreaves, A. & Fink, D (2006): *Hållbart ledarskap i skolan*.

<sup>4</sup> Sandström, B., Arvidson, C. & Landahl, J. (2003): Engagemang i slott och koja. Om effekter av utvecklingsdialogerna. Intern rapport Myndigheten för skolutveckling.

minskar, men att *förutsättningarna för en framtida måluppfyllelse* ökar. Figur 1 kan illustrera det beskrivna förhållandet.



Figur 1. Process- och resultatframgång vid förändringsarbete.

Förbättringsarbete beskrivs således alltför ofta som en relativt okomplicerad och linjär a-b-c-sekvens i figur 1. Mer vanligt är att förändringar i skolans praktik (b) kräver enskilda förändringar på organisationsnivå (d) och att dessa ofta förutsätter systemförändringar (e), det vill säga att man ser och kan hantera de organisatoriska sammanhangen på ett annorlunda sätt. En mer realistisk beskrivning av ett förbättringsarbete än den linjära a-b-c-beskrivningen skulle kunna vara ett komplicerat flöde, till exempel a-b-d-b-d-b-d-b-d-b-d-e ... d-b-c. Detta innebär att organisationen arbetar på olika nivåer – praktikinivån, organisationsnivån och systemnivån – mer eller mindre samtidigt och att arbetet på den ena nivån är en förutsättning för arbetet på nästa.

Förändringar i *skolans praktik* kan exemplifieras med att nya pedagogiska metoder för läs-utveckling tillämpas, att ny teknik skapar nya arbetsformer i klassrummet eller att eleverna kan utöva ett större inflytande över planeringen av det dagliga skolarbetet.

*Enskilda förändringar på organisationsnivå* kan illustreras med att elever grupperas på ett annorlunda sätt, att lärare bildar nya arbetsgrupperingar, att man skapar mer tid för gemensam reflektion, att man utvecklar rutiner eller arbetsmodeller som möjliggör gemensam överblick över det som händer i ett utvecklingsarbete, att man arbetar mer för att man ska vara kollektivt överens om nya sätt att arbeta, att tiden disponeras på nya sätt etcetera. Den ”karta” med uppmaningar som arbetsgruppen resonerar sig fram till ger exempel på förhållanden som gruppen tycker är viktiga och som kan komma att kräva *enskilda förändringar på organisationsnivå*.

*Systemförändringar* kan till exempel innebära att man bygger upp nya system för uppföljning och utvärdering, att man aktivt bearbetar och förändrar grundläggande norm- och värderingsmönster eller, för att ta ett tydligt nationellt exempel, införandet av individuell lönesättning. Systemförändringar innebär således att strukturella förhållanden påverkas – ibland är dessa av grundläggande och genomgripande karaktär, som påverkar systemet på nationell nivå. Då vi försöker förstå den lokala skolans arbete med sin egen utveckling in-

nebär systemförändringar snarare förändringar av den egna skolans delsystem, som t.ex kan beskrivas på följande sätt<sup>5</sup>

- System för hur målen hanteras
- System för hur beslut fattas
- System för hur kommunikationen sker
- System för hur människor grupperas
- System för hur normer hanteras
- System för fördelning av makt och ansvar
- System för hur belöningar ges
- System för utvärdering

Arbetet med processframgång kan vara utmanande för organisationen på flera sätt. Det innebär inte bara att man släpper taget om gamla och kanske väl inövade sätt att vara; det kan också innebära att man upplever försämrade elevresultat, vilket kan vara en temporär nedgång innan ett nytt sätt att arbeta finner sina former och kan ses ge tydliga effekter på elevernas resultat.

Berg<sup>6</sup> resonerar om rektors verksamhetsansvar (som vi ovan har beskrivit som arbetet med processframgång) och menar att det lite tillspetsat kan liknas vid *ledarens morot*. Rektors resultatansvar (arbetet med resultatframgång) skulle med samma analogi vara *chefens piska*. Dessa svårförenade ”utvecklingsverktyg” illustrerar på ett tydligt sätt skolledarskapets komplexitet.

## Förändringsprocessens framgångsfaktorer

I många olika verksamheter sker ett medvetet arbete med framgångsfaktorer. Två illustrativa exempel kan belysa detta sätt att resonera – fast i helt andra sammanhang än skolans:

1. Tänk dig att du råkar ut för en blindtarmsinflammation och därför ska opereras akut. Ett antal av de rutiner som du kommer att möta bygger alla på samma tanke: de utgör ingen *garanti* för att operationen kommer att lyckas, men var och en *ökar sannolikheten* för ett lyckande. Den sterila miljön utgör ingen garanti. Den noggrant avvägda narkosen utgör heller ingen garanti. Men båda dessa rutiner – tillsammans med ett stort antal andra – har av ”forskning och beprövad erfarenhet” visat sig vara goda framgångsfaktorer för att din operation ska bli lyckad.
2. När du besiktigar din bil vet du att kontrollen kommer att rymma en rad av bilens centrala funktioner. Man kontrollerar till exempel bromsarna, däckens slityta, strålkastarnas funktion och att säkerhetsbältena fungerar bra. Ingen av dessa kontroller utgör någon *garanti* för en säker resa. Men var och en av dessa – tillsammans med

---

<sup>5</sup> Se t.ex Blossing, U. (2011): Kan rektor omsätta ett pedagogiskt ledarskap? I: Blossing, U. (red.): *Skolledaren i fokus – kunskap, värden och verktyg*; och Ekholm, M. (1989): Att organisera en skola. I: Svedberg, L. Zaar, M. (red.): *Skolans själ*.

<sup>6</sup> Berg, G. (2011): Hur kan rektor navigera i skolledarskapets komplexitet? I: Blossing, U.: *Skolledaren i fokus – kunskap, värden och verktyg*.

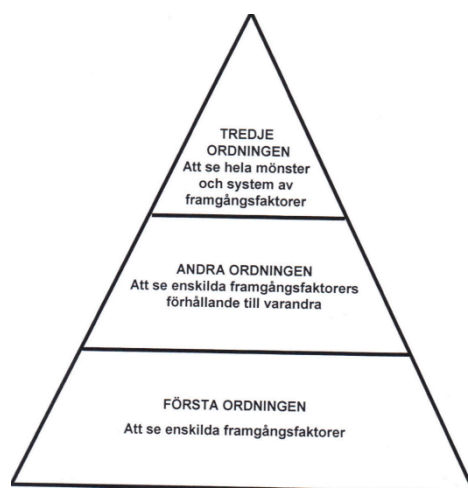
ett stort antal andra – har av ”forskning och beprövad erfarenhet” visat sig vara goda framgångsfaktorer för att din bilresa ska bli säker.

I skolans värld är man ofta uttalat resultatfixerad – och det med all rätt. Det är förstås viktigt att ha en uppfattning om vad eleverna har lärt sig eller hur man har utvecklats. Samtidigt är vi väl medvetna om att det i skolan oftast tar lång tid innan ett utvecklingsarbete visar tydliga resultat. Dessutom vet vi att det många gånger är svårt att finna rena orsaks-samband som kan förklara de resultat vi får; till exempel kan oplanerade händelser påverka utfallet av vårt arbete eller helt enkelt att elevgruppen ser annorlunda ut från ett år till ett annat. I situationer som dessa, när man inte har så kallade mellankommande variabler under kontroll, kan resultatstudier ibland vara svåra att tolka och emellanåt vara helt vilseledande. Ett alternativ kan vara att man även använder sig av ett system för uppföljning av de enskilda utvecklingsarbetena som bygger på sannolikhetsbedömningens princip, där man arbetat fram faktorer som, om de är uppfyllda, ökar sannolikheten för att utvecklingsprojektet lyckas.

Samtidigt som bedömningar som bygger på sannolikhetsresonemang ökar chansen för att det enskilda utvecklingsarbetet som bedömningarna kopplas till lyckas, är dessutom chansen stor att bedömningarna får en spridningseffekt, som är ett resultat av att medvetenheten om framgångsfaktorerna ökar. Man börjar kanske till och med alltmer att integrera framgångsfaktorernas vikt i de egna värderingarna och i det som känns som ett naturligt sätt att tänka – de egna ”tankemodellerna”. Och spridningseffekten kan komma den övriga organisationen till godo.

Begreppet *framgångsfaktor* är inte helt okomplicerat. Begreppet kan inge en förhoppning om att det finns ett rakt samband mellan framgångsfaktorns förekomst och lyckande eller framgång; det vill säga *om* faktorn föreligger *så* leder det alltid till framgång. Så är det förstås ganska sällan. Det en framgångsfaktor däremot kan förespegla är att *sannolikheten* för framgång är större med faktorn än utan. Begreppet är ofta också beroende av sammanhanget; det som fungerar i den ena situationen fungerar inte med säkerhet i en situation av en annan karaktär; så kan till exempel en hög grad av delaktighet i beslutsfattande vara en framgångsfaktor i många organisatoriska sammanhang, medan det i en krisorganisation – som exempelvis inom sjukvården eller räddningstjänsten – inte alltid finns möjlighet till samråd.

Framgångsfaktorer kan också hanteras med olika grader av organisatorisk medvetenhet, vilket figur 2 kan illustrera.



Figur 2. Hantering av framgångsfaktorer.

Om framgångsfaktorer hanteras enligt *första ordningen* innebär det att organisationen har upptäckt eller definierat ett antal faktorer som – om de uppfylls – kommer att öka sannolikheten för till exempel ett lyckat utvecklingsarbete eller en framgångsrik insats av något slag.

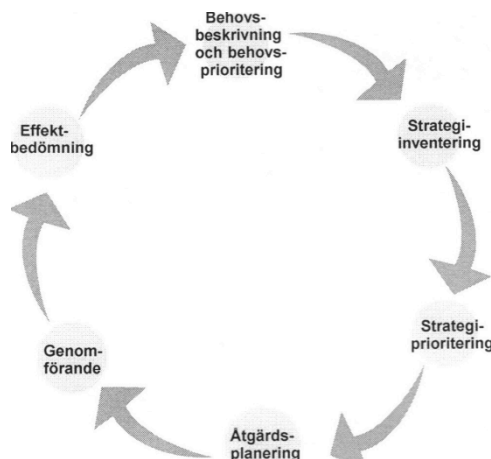
Om däremot organisationen har förmågan att arbeta med framgångsfaktorer enligt den *andra ordningen*, innebär det att man ser hur en faktor genom att kombineras med en annan faktor ytterligare och enligt principen  $1+1=3$  kan öka sannolikheten för att man lyckas i sina ambitioner. Det innebär att faktorerna var och en har en gynnsam påverkan, men tillsammans skapar de mer än en gradvis ökning av sannolikheten. De skapar en kvalitativt ny och bättre utgångspunkt.

Sandström med flera<sup>7</sup> visade, då man studerade ett stort antal nationellt stödda utvecklingsarbeten i många skolkommuner, att en framgångsfaktor var att det fanns *stöd och strukturer i organisationen för att ta till vara enskildas idéer och initiativ*. Det innebar att medarbetarna kunde göra sig hörda och påverka arbetet. Förekomsten av denna faktor påverkade utvecklingsarbetets möjligheter positivt. Då man studerade den lilla gruppen av de allra mest framgångsrika utvecklingsarbetena fann man att just denna faktor då ofta var kombinerad med en annan faktor: *att det fanns pådrivande krafter* – oftast i form av någon överordnad som hade mandat att ”blåsa av” de processer som innebar idéinventering eller att enskilda personer kunde komma till tals. Därigenom kunde man få arbetet att övergå i en mer handlingsinriktad fas. Egentligen handlar ju detta om frågan när en framgångsfaktor slutar att vara en sådan och övergår till att bli en hämmande faktor. Och exemplets båda faktorer fungerar som framgångsfaktorer fram till en viss gräns, då de snarare övergår till att bli en belastning för arbetet. En växelverkan mellan de två faktorerna visade sig vara utmärkande för flera av de allra mest framgångsrika utvecklingsarbetena. Denna växelverkan är ju också en växelverkan från en divergent process (idéinventering) till en konvergent (pådrivande).

<sup>7</sup> Sandström, B., Arvidson, C. & Landahl, J. (2003): Engagemang i slott och koja. Om effekter av utvecklingsdialogerna. Intern rapport Myndigheten för skolutveckling.



Om organisationen förmår att arbeta enligt *den tredje ordningen* i figur 2 innebär det att man ser hela mönster av framgångsfaktorer och hur de inte bara påverkar varandra, utan också hur de påverkar utvecklingsarbetets olika faser. Dessa faser kan till exempel beskrivas med figur 3.<sup>8</sup>



Figur 3. Faser i utvecklingscykeln. Källa: Sandström m.fl. (2003).

Faserna i utvecklingscykeln i figur 3 kan stödjas med olika framgångsfaktorer, vilket innebär att de olika tidpunkterna i ett utvecklingsarbete kan stödjas av olika framgångsfaktorer. Fasen *strategiprioritering*, som innebär att organisationen har skapat en överblick över möjliga strategiska vägar att gå och nu ska välja vilken som kan vara mest gynnsam, kan få exemplifiera resonemanget. Ett antal framgångsfaktorer behöver då vara uppfyllda, de kan vara:

- att man har gemensamma visioner som styr inriktningen på arbetet, det vill säga att man vet vad målet är
- att man är någorlunda överens om hur arbetet ska bedrivas, det vill säga att man vet vad som krävs på kort och på lång sikt
- att det finns stöd och strukturer för hur enskilda personers idéer och initiativ ska tas till vara, det vill säga att man ser till att allas kunskaper och erfarenheter så långt möjligt kan utnyttjas ”under resans gång”.

En organisation som arbetar enligt *tredje ordningen* ser således hur olika framgångsfaktorer samverkar och kan vara verksamma vid olika tidpunkter och olika faser av det aktuella utvecklingsarbetet. Det innebär att man har möjlighet att stämma av hur man arbetar och vad man skulle behöva göra just vid de olika tidpunkterna för att *öka sannolikheten* för ett framgångsrikt arbete.

---

<sup>8</sup> A.a. s. 13.

Att arbeta med framgångsfaktorer på ett systematiskt sätt ställer således krav på att organisationen – eller i alla fall dess ledare – behärskar systemtänkandets grunder. Då kan processframgången driva fram den resultatframgång som är allt förändringsarbets yttersta mål.