



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Likvärdighet i praktiken

En aktionsforskningsstudie om lärares arbete för en  
likvärdig skola

**Karin Mellegård**

---

Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2015
Handledare:	Karin Rönnerman
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT15 IPS PDA162:5

## Abstract

Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2015
Handledare:	Karin Rönnerman
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT15 IPS PDA162:5
Nyckelord:	Likvärdig skola, Likvärdighet, Aktionsforskning, Praktikteori, Praktikarkitekturer

---

### Syfte:

Studien har undersökt hur begreppet likvärdighet förstås och omsätts av lärare i praktiken. Studiens syfte var att belysa begreppet likvärdig skola. Detta gjordes genom de tre frågeställningarna: Vad innebär begreppet likvärdig skola? Vilken innebörd lägger pedagoger i begreppet likvärdig skola? Samt hur planeras och genomförs ett arbete för ökad likvärdighet i skolans praktiker?

### Teori:

Studien utgår från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv där språket, vad som sägs och hur det förhandlas är centralt. I språket kan förklaringar hittas som ligger till grund för sociala mönster och handlingar (Burr, 2003). Teorin kring praktikarkitekturer (Kemmis, m.fl., 2014) används för att analysera hur kulturellt-diskursiva arrangemang, materiellt-ekonomiska arrangemang och sociala-politiska arrangemang möjliggör och hindrar utveckling i lärares mötespraktik.

### Metod:

Studiens metodologiska utgångspunkt är aktionsforskning. Det har inneburit att förändringar iscensatts och studerats i syfte att tillsammans med praktiken nå en djupare kunskap. Utvecklingsarbeten i syfte att öka likvärdigheten på Skolan har initierats och följts i två arbetslag. Det datamaterial som samlats in och analyserats består av brev och ljudinspelningar från arbetslagsmöten. Dessa har analyserats i syfte att finna mönster och teman.

### Resultat:

Hur likvärdighet förstås och definieras påverkar hur lärare agerar i sin praktik. Studien visar att lärare på Skolan definierar en likvärdig skola som en skola där alla barns rätt att utvecklas så långt de kan, oavsett social bakgrund, kön eller etnicitet, tillgodoses.

I studien framkommer att lärares mötespraktik och utvecklingsarbeten kring likvärdighet både möjliggörs och begränsas av kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och socialpolitiska arrangemang, dvs praktikens arkitekturer.

I praktiken begränsas lärarna i sina ambitioner att kunna utmana alla barn av materiellt-ekonomiska arrangemang som bristande tid, och prioriterar då ett mer kompensatoriskt perspektiv. Men studien visar också hur materiellt-ekonomiska arrangemang som avsatt tid för arbetslagsmöten, möjliggjort och verkat stöttande för utvecklingen. Studien pekar också på att socialt-politiska arrangemang, som till exempel läroplanens kunskapskrav, och relationer i arbetslagen fungerat som begränsande för arbetslag arbetet med att omsätta likvärdighetsbegreppet i praktiken.

## Förord

För fyra år sedan valde jag att påbörja en masterutbildning vid Göteborgs Universitet. Även om det bitvis varit mycket slitsamt att kombinera heltidsarbete med halvtidsstudier har torsdagskvällarna på universitetet varit tillfällen där jag tankat energi och inspiration. Att kunna kombinera studier och arbete och varje vecka ha förmånen att diskutera med intressanta och kloka människor har varit väldigt givande. Nu har jag nått fram till slutet av denna resa, det känns oerhört skönt, men samtidigt lite vemodigt, jag kommer sakna kurskamrater och kursledare. Jag tackar Karin Rönnerman som både lotsat mig genom masterutbildningen och varit handledare för detta uppsatsarbete.

Jag vill också rikta ett varmt tack till mina kollegor som stöttat mig under dessa fyra år. Utan era diskussioner, ert engagemang och ert stöd hade jag aldrig kunnat färdigställa studie och uppsats. Jag vill särskilt uppmärksamma min rektor, som fungerat som ett bollplank under uppsatsarbetets gång och som gett mig de förutsättningar jag behövt för att kunna bli färdig. Tack!

Slutligen ett stort tack till min familj, Olof, Love och Alma som under de senast fyra åren stått ut med att jag tillbringat kvällar på universitetet och helger med näsan i en bok. Processen har varit slitsam. Men eftersom det varit både roligt och utvecklande kan jag tyvärr inte lova att det inte kommer upprepas!

*Karin, 2015-05-14*

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
Syfte och frågeställning .....	2
<b>2. En likvärdig skola.....</b>	<b>3</b>
Vad menas egentligen med likvärdighet?.....	3
Likvärdighet som jämlikhet .....	3
Likvärdighet som valfrihet.....	4
Likvärdighet som måluppfyllelse .....	5
Likvärdighet i läroplanen.....	6
Likvärdighet i svensk skola .....	6
Faktorer som påverkar likvärdigheten i svensk skola .....	8
Skolnivåeffekt .....	8
Kamrateffekter .....	8
Sammanfattning.....	9
<b>3. Teori.....</b>	<b>11</b>
Socialkonstruktionism .....	11
Praktikteori .....	11
Praktikarkitekturer och praktikekologi .....	13
Aktionsforskning – en metodologisk utgångspunkt .....	15
Sammanfattning.....	16
<b>4. Metod – Utvecklingsarbetet och den praktiska forskningsprocessen .....</b>	<b>17</b>
<b>Skolan och utvecklingsarbetet.....</b>	<b>17</b>
Skolan i studien .....	17
Systematiskt kvalitetsarbete och arbete med fokusområden .....	17
Kollegialt lärande.....	18
Likvärdighet i praktiken – beskrivning av utvecklingsarbetet .....	18
Utvecklingsarbetets genomförande.....	19
Träff 1: Identifiering av utvecklingsområde .....	19
Träff 2: Planering av aktion .....	19
Träff 3: Diskussion kring resultat av aktion – Hur går vi vidare?.....	19
Träff 4 och 5 .....	20
Pedagogiskt forum.....	20
Mitt deltagande i utvecklingsarbetet .....	20
Pedagog.....	20
Konsultrollen .....	20
Handledarrollen .....	20
Akademikerrollen eller forskarrollen.....	20
<b>Forskningsprocessen .....</b>	<b>21</b>
Deltagare i studien .....	21
Insamling, bearbetning och presentation av data.....	21
Schematisk bild av utvecklingsarbete och datainsamling.....	22
Forskningsetiska överväganden.....	23
Studiens trovärdighet och giltighet.....	24

<b>5. Resultatbeskrivning och analys.....</b>	<b>27</b>
”Det är normen att det är olikt” – pedagogers syn på likvärdighetsbegreppet .....	27
Likvärdighet som en gemensam grundsyn och gemensamt förhållningssätt .....	27
Likvärdighet som ett kompensatoriskt perspektiv .....	28
Utvecklingsarbete i arbetslag 1–3: Att utmana starka elever .....	28
Aktion 1: Utbyte av material mellan pedagogerna .....	29
Aktion 2: Matteklubben .....	30
Tema 1: Utbyte av erfarenheter och kollegialt lärande.....	30
Tema: 2 Förhandlingar kring tid .....	31
Tema 3: Delaktighet.....	31
Utvecklingsarbete i arbetslag 4–6: En likvärdig bedömning.....	32
Aktion 1: Muntliga prov .....	33
Tema 1: Rättvisa och orättvisa – hur ska vi räkna till? .....	34
Tema 2: Läroplan och kursplaner .....	34
Tema 3: Nationella proven .....	35
Tema 4: Svårt att fokusera .....	35
Analys av arbetslagsmötenas arkitekturer .....	36
Det semantiska rummet .....	36
Det fysiska tidsrummet .....	38
Det sociala rummet .....	39
<b>7. Diskussion .....</b>	<b>41</b>
Definitionen av likvärdighet påverkar praktiken.....	41
Praktiken utmanar likvärdighetsdefinitionen.....	42
Kamrateffekter .....	43
Vad beror skillnaden mellan arbetslagen på? .....	44
4–6 har en annan reaktion till läroplaner och kursplaner .....	44
4–6 har en annan relation till mig .....	44
Aktionsforskning och kollegialt lärande.....	45
Aktionsforskning genomförs i samverkan mellan praktiker och forskare.....	45
Aktionsforskning skapar lärande för deltagare .....	46
Aktionsforskning kräver självreflektion .....	46
Aktionsforskning tar sin utgångspunkt i förändring och syftar till social rättvisa.....	46
Aktionsforskning utvecklar unik förståelse och kunskap .....	47
Aktionsforskning sätter undersökningen i ett bredare historiskt, politiskt och ideologiskt sammanhang. ....	47
Slutsatser och framåtblickar .....	47
Framtida studier .....	48
<b>Referenslista.....</b>	<b>49</b>
<b>Bilaga 1: Samtyckesblankett .....</b>	<b>53</b>
<b>Bilaga 2: Tankekarta kring likvärdighet .....</b>	<b>55</b>
<b>Bilaga 3: Wordl.....</b>	<b>56</b>
<b>Bilaga 4: Informationsbrev föräldrar .....</b>	<b>57</b>

# 1. Inledning

Den här studien handlar om likvärdig skola. I fokus ligger begreppet likvärdig skola och hur lärare omsätter begreppet likvärdig skola i sin praktik.

Likvärdighet i skolan, eller kanske snarare bristen på likvärdighet i skolan, lyfts ofta fram i skoldebatten. Skolinspektionen har i uppgift att granska att kommuner och skolor följer lagar och regler och att granska kvaliteten i skolväsendet. På Skolinspektionens hemsida kan man läsa rapporter från de inspektioner de gjort i landets kommuner. Jag roade mig med att titta igenom rubrikerna och slående många lyder: ”God grund för förbättrad likvärdighet i förskola och grundskola i Jönköpings kommun”, ”Likvärdigheten behöver säkras i Stockholms kommunala grundskolor”, ”Likvärdigheten måste säkras i Hedemora kommuns skolor”, ”Likvärdigheten i skolan måste säkras i Salems kommun” osv... (Skolinspektionen, 2014) Även kommunen där jag arbetar fick kritik från Skolinspektionen vid senast inspektionen för bristande likvärdighet när vi inspekterades. ”*Av utredningen framgår att skolväsendet i [namn] kommun inte är likvärdigt inom varje skolform. Huvudmannen strävar inte efter att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar för att tillgodogöra sig utbildningen*” (Skolinspektionen, 2012)

I den debatt som blossat upp i kölvattnet av den senaste PISA-rapporten har också just likvärdigheten i skolan lyfts fram som en möjlig orsak till de fallande resultaten (Fredriksson & Oskarsson, 2013). Skolverkets generaldirektör Anna Ekström kommenterade i ett pressmeddelande de fallande resultaten så här: ”*Lärarna måste få resurser, förutsättningar och ansvar att höja kvalitén i undervisningen. Både nationellt och lokalt behöver mer göras för att förbättra likvärdigheten*” (Skolverket, 2013). I den OECD rapport som lades fram i maj 2015 ”*Improving Schools in Sweden*” lyfts också den bristande likvärdigheten fram (OECD, 2015). I april 2015 presenterade regeringen en ny skolkommision. Även i regeringens direktiv till en ny skolkommision är likvärdighetsbegreppet närvarande. Skolkommisionen har i uppdrag att lämna förslag på nationella målsättningar som syftar till höjda kunskapsresultat, förbättrad kvalitet i undervisningen och en ökad likvärdighet i skolan (Regeringskansliet, 2015).

Likvärdighet är med andra ord ett begrepp som används frekvent i skoldebatten, i granskningsrapporter och som ledstjärna inom politiken. Men vad menas egentligen med likvärdighet? I skollagen definieras inte begreppet. I läroplanen har likvärdighetsbegreppet en central plats och tillägnas en egen rubrik och ett eget kapitel, men inte heller här finns en entydig definition av vad begreppet betyder.

I en forskningsöversikt kring likvärdigheten i svensk skola lyfter Tallberg Broman, Rubenstein Reich, & Hägerström (2002) fram ett antal frågeställningar de menar inte belysts inom forskningen kring en likvärdig skola:

”Här har vi fångats av frågorna: Varför hörs och syns inte pedagogen/läraren mer? Varför problematiseras inte lärarens kompetens, läraren som kulturproducent och den aktiva konstruktören i förskolans och skolans vardag ur dessa granskande perspektiv? Vilka är pedagogerna/lärarna i den svenska skolan för alla? Hur möter de mångfalden? Hur ser de på förskolan – skolans funktion för mångfaldens barn/elever och deras familjer? Vilka föreställningar om sitt uppdrag och om barnen/eleverna och deras framtid styr arbetet? Slutligen det sammanhållande temat i denna översikt: Vilka föreställningar om en skola för alla har pedagoger/lärare och rektorer som utgör denna skola” (s. 196)

Den sista övergripande frågeställningen blev startpunkten för den här studien. Vilken innebörd lägger lärare i begreppet likvärdig skola och hur omsätts förståelsen av likvärdighetsbegreppet i handlingar praktiken?

## **Syfte och frågeställning**

Syftet med den här studien är att belysa begreppet likvärdig skola, dels utifrån pedagogers syn på begreppet, dels utifrån skolans praktiker, genom att studera två arbetslags arbete för en likvärdig skola.

Syftet belyses genom frågeställningarna:

- Vad innebär begreppet "Likvärdig skola"?
- Vilken innebörd lägger pedagoger i begreppet likvärdig skola?
- Hur planeras och genomförs ett arbete för ökad likvärdighet i skolans praktiker?

## 2. En likvärdig skola

Begreppet likvärdighet är ett centralt begrepp inom svensk skola och är det begrepp den här uppsatsen, och det utvecklingsarbete jag följt, kretsar kring. I det här kapitlet tittar jag närmare på hur begreppet likvärdighet definierats och använts inom svensk skolpolitik. Jag börjar med att redogöra för olika sätt att definiera likvärdighet. Sedan beskriver jag hur begreppet använts, vilken betydelse som lagts i begreppet, inom svensk skolpolitik och skoldebatt under de senaste 50 åren. Jag fortsätter med att titta närmare på vad som står i läroplanen och avslutar med att redogöra för hur olika forskare och myndigheter menar att det står till med likvärdigheten inom svensk skola idag samt några viktiga faktorer som påverkar likvärdighet inom svensk skola.

### Vad menas egentligen med likvärdighet?

I skollagen står det att "utbildningen ska inom varje skolform och inom fritidshemmet vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet" (Skollag 2010: 800 1 kap. 9§) utan att någon förklaring ges av vad som egentligen menas med likvärdig. von Greiff (2009) menar att den underliggande betydelsen av begreppet är här att skapa jämlikhet i livschanser. "*Det är ett traditionellt liberalt och socialistiskt jämlikhetsbegrepp som härrör sig åtminstone från 1800-talet och som säger att det är individens egen förmåga, begåvning och prestation, snarare än hennes sociala bakgrund, kön, etnicitet eller andra tillskrivna egenskaper som ska betyda något för hennes livschanser*" (von Greiff, 2009, s. 30).

Englund & Quennerstedt (2014) har undersökt hur begreppet likvärdighet använts inom svensk skolpolitik. De menar att begreppet "... *haft en uppenbart performativ funktion, vilket innebär att språket inte bara beskriver utan också värderar och skapar. Begreppet har således använts av olika sociala krafter (och även en del forskare) för att beskriva och gestalta skilda önskvärda (skol-)verkligheter, olika tillstånd och strävanden som i sin tur getts legitimitet genom likvärdighetsbegreppet*" (Englund & Quennerstedt, 2014, s. 11).

Likvärdighetsbegreppet har alltså använts på olika sätt, och betytt olika saker genom historien. Likvärdighet har också använts som argument för skilda utbildningsreformer. Det har enligt flera rapporter (se t.ex. von Greiff, 2009, Böhlmark & Holmlund, 2011, Skolverket, 2006) skett en förskjutning i användandet av begreppet från att ha betonat lika tillgång till utbildning för alla barn, till en mer ambitiös tolkning om alla barns lika möjligheter oavsett ovidkommande faktorer som kön och etnisk eller social tillhörighet. Englund & Quennerstedt (2014) och Lindensjö & Lundgren (2012) visar på tre olika teman kring hur likvärdighetsbegreppet använts inom svensk skoldebatt och skolpolitik. Dessa är likvärdighet som jämlikhet, likvärdighet som valfrihet och likvärdighet som måluppfyllelse. Jag gör här en över tid kronologisk genomgång av hur likvärdighetsbegreppet använts och tolkats och startar i likvärdighet som jämlikhet.

### Likvärdighet som jämlikhet

Begreppet likvärdighet har använts i svensk skoldebatt sedan 70-talet då det började användas synonymt med eller istället för begreppet jämlikhet. Likvärdighet används då för att uttrycka jämlikhet genom kompensatoriska åtgärder eller jämlikhet i bemärkelsen utjämnande av skillnader (Lindensjö & Lundgren, 2012, Tallberg Broman, Rubenstein Reich, & Hägerström, 2002).

För att förstå likvärdighetsbegreppet kan det därför vara bra att börja med jämlikhetsbegreppet, och den strävan efter jämlikhet och utjämnande av skillnader som



präglad svensk skola under efterkrigstiden. Lindensjö & Lundgren (2012) beskriver hur användandet av begreppet jämlikhet inom svensk skoldebatt gått ifrån att beteckna enkel jämlikhet och lika möjligheter, till att handla om kompensatoriska åtgärder. Med enkel jämlikhet avses att alla elever rent praktiskt får samma utbildningschanser. De tankegångarna ledde fram till att det svenska skolsystemet som byggde på en socioekonomisk uppdelning av elever i parallella skolsystem ersattes med en enhetskola – grundskolan som infördes genom riksdagsbeslut 1962.

Lindensjö & Lundgren (2012) beskriver jämlikhetsidealet och tanken bakom den enhetliga svenska skolan som en strävan efter att ge alla lika möjligheter.

”Tankegången kan formuleras på följande vis; två individer har samma möjligheter om de underkastas samma regler, utsätts för samma hinder, ges samma undervisning och antas enligt samma kriterier. Det är då rimligt att alla får en gemensam utbildning fram till förpuberteten och att därefter ett urval av de mest studiebegåvade oavsett härkomst sker. I så fall innebär det en procedural lika behandling, d.v.s. att alla bedöms efter samma kriterier.” (Lindensjö & Lundgren, 2012, s. 57)

Men lika möjligheter var inte tillräckligt. Tallberg Broman, m.fl. (2002) skriver att mycket forskning behandlat sambandet mellan social klass och utbildning utifrån att forskning visat att utbildning trots allt inte har de jämlikhetsskapande effekter som man trott att det skulle ha. Snarare visar forskningen att utbildningen reproducerar rådande samhällsordning. För att skapa jämlikhet räcker det inte med att låta alla elever befinna sig i samma klassrum och läsa samma kurser. Om alla elever ska få en reellt likvärdig utbildning måste skolan kompensera för ogynnsamma yttre förutsättningar.

När begreppet likvärdighet introducerades under 70-talet så avsågs alltså en enhetligt organiserad utbildning, där innehållet i de olika kurserna var likartade och där missgynnade grupper och elever i svårigheter kompenserades. Jämlikhet, enhetlighet, fostran till en gemensam referensram och compensation var de värden likvärdighetsbegreppet stod för under 70-talet (Englund & Quennerstedt, 2014).

### **Likvärdighet som valfrihet**

Att likvärdighetsbegreppet ersatte jämlikhetsbegreppet kan ha flera olika förklaringar. Lindensjö och Lundgren (2012) skriver att en förklaring är att förändringen hänger samman med att jämlikhetsbegreppet efter 60- och 70-talets långtgående formuleringar blev alltmer kontroversiellt och att likvärdighetsbegreppet skall ses som ett försök att tona ner de radikala tongångarna, inte minst vad gäller likformighet. Användandet av ett ”nytt begrepp” gav också öppningar för tolkningar, omdefinitioner och att lägga in andra värden i begreppet. Under slutet av 80-talet och under 90-talet utvecklas en kamp om begreppet och successivt ges likvärdighetsbegreppet en ny betydelse där likvärdighet istället blir uttolkad som valfrihet och föräldrarätt (Englund & Quennerstedt, 2014).

I spåren av SIA-utredningen startade decentraliseringen av svensk skola. Den enhetlighet som tidigare varit ett självändamål ifrågasattes. ”*Det finns en viktig skillnad mellan begreppen likhet och likvärdighet. Det stoff som behandlas i en skola kan inom ganska vida ramar skilja sig från, vara olikt, det som behandlas i en annan skola. De båda utbildningarna kan trots detta framstå som likvärdiga, då det gäller elevernas orientering inför val till gymnasieskolan eller chanser att klara gymnasieskolestudier eller få arbete*” (prop 1979/80. Läroplan för grundskolan i Lindensjö & Lundgren, 2012 s. 94).

Brytningen med jämlikhetstraditionens sätt att tala om likvärdighet innefattade alltså ett avståndstagande från likvärdighet i betydelsen likformighet (och enhetlighet). Den nya innebörden av likvärdighetsbegreppet innebar en betoning på individualisering på ett nytt sätt. Inom jämlikhetstraditionen var individualisering knutet till ett kompensationsperspektiv. I den nya betydelsen används individualisering som ett sätt att lyfta fram individens komparativa fördelar och att maximera möjligheterna för individen att utveckla dessa. *”Det bästa sättet att nå likvärdighet framhålls istället vara att ge individen möjlighet att utvecklas maximalt efter sina förutsättningar. Att låta alla göra utbildningsval utifrån sin egen särskildhet blev därför helt centralt för dessa grupper i strävan mot en mer likvärdig skola”* (Englund & Quennerstedt, 2014, s. 21).

### **Likvärdighet som måluppfyllelse**

Ett återkommande tema i den mediala bilden av skolan är att olikheterna med avseende på kvalitet och resultat har ökat (Lindensjö & Lundgren, 2012). Skillnaderna och bristerna innebär att likvärdighetsbegreppet börjar användas på ett nytt sätt. Likvärdighet och kvalitet kopplas samman och likvärdighet definieras i allt högre grad som måluppfyllelse (Englund & Quennerstedt, 2014).

Några år efter mål- och resultatstyrningens genomförande och tillkomsten av nya målfokuserade läroplaner uppmärksammas brister i skolans verksamhet som benämns som ett måluppnåendeproblem. I nationella politiska dokument och i Skolverksskrifter framhålls att ett allvarligt hot mot likvärdigheten är att allt fler elever lämnar skolan utan de kunskaper som anges i de nationella måldokumenterna. De stora skillnaderna mellan skolor gällande elevers uppnående av målen anses också ifrågasätta utbildningens likvärdighet. Nu börjar likvärdighetsbegreppet och kvalitetsbegreppet kopplas samman i retoriken (Englund & Quennerstedt, 2014, s. 24).

Under de sista åren av 1990-talet och 2000-talets första år talar man om vägen till en likvärdig skola i termer av granskning av skolors och kommuners utbildningsresultat, med vilket avses i vilken grad eleverna uppnår de nationella målen. Läro- och kursplanemål anges vara en lägstanivå av kunskaper som alla elever ska nå för att utbildningen ska kunna sägas vara likvärdig, och därmed blir uppföljningar och utvärderingar avgörande för att kontrollera och bedöma likvärdigheten (Englund & Quennerstedt, 2014).

När Skolverket ska definiera vilka faktorer som kännetecknar ett likvärdigt skolsystem så är det just elevernas resultat, och faktorer som kan påverka elevernas resultat, som är i fokus vilket beskrivs i sex punkter. Ett likvärdigt skolsystem kännetecknas av att:

1. Den totala spridningen i resultat mellan elever är liten.
2. Spridningen i resultat mellan skolor är liten.
3. Betydelsen av elevens socioekonomiska bakgrund för skolresultaten är liten.
4. Betydelsen av elevens migrationsbakgrund för skolresultaten är liten.
5. Skolsegregationen med avseende på socioekonomisk bakgrund och migrationsbakgrund är liten.
6. Betydelsen för den enskilde elevens resultat av den socioekonomiska sammansättningen på skolan samt sammansättningen med avseende på migrationsbakgrund på skolan är liten.

(Skolverket, 2006, s. 10)

## Likvärdighet i läroplanen

I läroplanen har likvärdighetsbegreppet en central plats och tillägnas en egen rubrik och ett eget stycke. När likvärdighet beskrivs i läroplanen är det tre olika aspekter som lyfts fram.

”Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform och inom fritidshemmet ska vara likvärdig, *oavsett var i landet* den anordnas. Normerna för likvärdighet *anges genom de nationella målen*. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. *Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov*. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.” (Skolverket, 2011, s. 8 (Min kursivering))

Tre olika aspekter inom likvärdighetsbegreppet ryms inom läroplanens definition. För det första ska alla elever ha *lika tillgång* till skolan, det ska inte spela någon roll var i landet man bor. För det andra gäller att skolan ska ha *lika kvalitet* överallt, vilket anses uppnått när de nationella målen uppfyllts. Den tredje aspekten handlar om kompensatoriska åtgärder. Eftersom elever är olika och har olika behov så måste skolan anpassas för att alla elever ska ha *lika möjligheter* i praktiken.

## Likvärdighet i svensk skola

Likvärdigheten i svensk skola har sjunkit de senaste 20 åren, verkar de flesta forskare vara överens om (se t.ex. von Greiff, 2009; Böhlmark & Holmlund, 2011; Englund & Quennerstedt, 2014). För att kunna få en bild av hur likvärdigheten ser ut i svensk skola behövs en referenspunkt. Det är möjligt att beskriva svensk skola och likvärdighet för sig men det ger ingen uppfattning om det som vi ser kan anses vara en hög eller låg grad av likvärdighet. Fredriksson & Oskarsson (2013) menar att det finns tre olika referenspunkter man skulle kunna välja när det gäller att bedöma likvärdigheten i svensk skola. Man kan för det första jämföra med hur man idealt vill ha något, en andra möjlighet kan vara att göra en jämförelse över tid, ett tredje alternativ är att jämföra med andra länder. Fredriksson & Oskarsson (2013) förespråkar det tredje alternativet och använder sig av material från PISA-undersökningarna för att kunna jämföra likvärdigheten i den svenska skolan internationellt. PISA-undersökningarnas data ger enligt dem möjlighet att jämföra likvärdigheten. De visar på fyra olika mått på likvärdighet som kan användas utifrån tillgängliga PISA-data (s. 68).

- Total variation, d.v.s. hur stor skillnaden är mellan de elever som har de bästa resultaten och de med de lägsta resultaten.
- Variation mellan skolor, d.v.s. hur stor del av skillnaderna mellan elever som kan förklaras av skillnaden mellan skolor.
- Den socioekonomiska bakgrundens betydelse för skolresultatet, d.v.s. hur mycket elevernas skolresultat påverkas av deras socioekonomiska status.
- Skolors socioekonomiska sammansättning, d.v.s. hur stora skillnaderna är mellan skolor med avseende på elevernas socioekonomiska status. Om skillnaderna i socioekonomisk sammansättning är liten mellan skolor är det ett tecken på hög likvärdighet.

Dessa punkter sammanfaller i stort med hur (Skolverket, 2006 & 2012) definierar ett likvärdigt skolsystem. De data som man kan få från PISA-undersökningarna visar dock inte på migrationsbakgrundens betydelse eller på hur den enskilde elevens resultat påverkas av vilken socioekonomisk sammansättning, eller vilken sammansättning med avseende på migrationsbakgrund skolan har. Jag använder här Fredriksson & Oskarssons (2013) fyra olika likvärdighetsmått för att ge en bild av likvärdigheten i svensk skola.

Den totala variationen är ett sätt att få ett mått på hur stor skillnaden är mellan eleverna med de bästa resultaten och de med de lägsta resultaten. Liten variation är i detta sammanhang ett tecken på hög likvärdighet och stor variation är ett tecken på låg likvärdighet. Fredriksson & Oskarsson (2013) visar på hur den totala variationen i Sverige är högre än OECD-ländernas genomsnittliga variation. Av de 34 OECD-länderna tillhör Sverige den fjärdedel som har högsta värdena för den totala variationen. Om man tittar på samma data från PISA 2000 så låg de svenska resultaten då under genomsnittet. Böhlmark & Holmlund (2011) problematiserar måttet och framhåller att det från samhällets sida borde vara att föredra att ha en hög lägstanivå och stor spridning i toppen bland de högpresterande, än att ha få högpresterande och stor spridning i botten med många mycket lågpresterande elever. De framhåller att en liten spridning i elevprestationer som en konsekvens av att alla elever presterar på en låg nivå inte heller kan betraktas som önskvärt. Även om måttet därmed kan anses trubbigt för att mäta likvärdighet så visar det att om den totala variationen används som ett mått för att mäta likvärdighet har den svenska likvärdigheten försämrats mellan åren 2000 och 2009.

Betydelsen av vilken skola eleven går i för vilket resultat eleven får ökar också. Skolverket (2012) skriver att mellanskolsvariansen uppvisar en anmärkningsvärd och oroande utveckling. Både betygsanalyser och internationella studier visar en kraftig ökning av mellanskolsvariansen. Fredriksson & Oskarsson (2013) framhåller att i jämförelse med andra OECD-länder har Sverige en låg mellanskolsvariens. Jämfört med de nordiska länderna, som har skolsystem som liknar vårt, så visar samtliga upp mindre mellanskolsvariens än Sverige. PISA-resultaten visar att mellanskolsvariansen fördubblats mellan 2000 och 2009. ”*Om mellanskolsvariansen används för att få ett mått på likvärdighet i den svenska skolan kan konstateras att likvärdigheten är god ur ett internationellt perspektiv, dålig i ett nordiskt perspektiv och att den kraftigt försämrats sedan 2000*” (Fredriksson & Oskarsson, 2013).

Ytterligare ett sätt att få ett mått på likvärdighet kan vara att se på den socioekonomiska bakgrundens betydelse för skolresultaten. Om elevernas socioekonomiska bakgrund påverkar testresultaten mycket är likvärdigheten sämre än om den påverkar lite. Fredriksson & Oskarsson (2013) tolkar PISA-resultaten vad det gäller sambandet mellan socioekonomisk bakgrund och resultat på lästest och menar att de svenska resultaten visar ett starkare samband mellan elevers socioekonomiska bakgrund än genomsnittet i OECD. Den socioekonomiska bakgrundens betydelse för elevens resultat har dessutom ökat över tid menar de, från att i PISA 2000 legat under OECD-snittet. von Greiff (2009) använder SCB:s statistik kring gymnasiebehörighet och visar på att läsåret 2007/2008 fick ca 11,5 procent av eleverna i årskurs 9 inte gymnasiebehörighet. Om eleverna istället grupperas efter föräldrarnas utbildningsbakgrund framträder stora skillnader. ”*Enligt SCB (2009) blev vart tjugonde barn vars föräldrar har en eftergymnasial utbildning inte behörig till gymnasiet, motsvarande andel för barn vars föräldrar enbart har grundskoleutbildning var vart tredje barn*” (von Greiff, 2009, s. 39).

Slutligen kan sammansättningen av skolans elever utifrån socioekonomisk bakgrund studeras utifrån PISA-undersökningarna. Stora skillnader mellan skolornas socioekonomiska sammansättning i ett land kan vara ett mått på stora klasskillnader, boendesegregation eller stora regionala skillnader. Detta mått beskriver enbart den socioekonomiska sammansättningen och är inte kopplat till elevernas resultat. Här visar statistiken att den socioekonomiska skolsegregationen inte ökat mer än marginellt under tidsperioden 2000 till 2009. (Fredriksson & Oskarsson, 2013; Skolverket, 2012). Däremot kan man se en tydlig uppdelning mellan elever med svensk och utländsk bakgrund. Skolorna har blivit mer homogena (Skolverket, 2012).

## **Faktorer som påverkar likvärdigheten i svensk skola**

En viktig och intressant fråga är om likvärdighet och goda resultat hänger samman. Enligt Fredriksson & Oskarsson (2013) finns det tre skäl att anta det. För det första visar PISA-undersökningarna att resultaten i Sverige försämrats samtidigt som likvärdigheten försämrats. För det andra visar PISA-undersökningarna att goda resultat och likvärdighet i regel hänger ihop. För det tredje lyfter de fram att även annan forskning än PISA-undersökningarna visar att det finns ett samband mellan goda resultat och likvärdighet. De skriver att *”En modest slutsats från detta är att skolpolitiker inte behöver välja mellan goda resultat och likvärdighet – det är möjligt att uppnå båda. En mer långtgående slutsats är att arbete med likvärdigheten också kan vara ett sätt att höja resultaten”* (Fredriksson & Oskarsson, 2013, s. 78).

I tidigare avsnitt redogjordes för några av de mått som används för att mäta likvärdigheten i svensk skola, i samband med det redogjordes för bl.a. socioekonomiska effekters betydelse. I det här avsnittet tar jag upp några av de faktorer som ofta diskuteras i samband med likvärdighet: skolnivåeffekter och kamrateffekter. Det är av vikt inför mitt kommande utvecklingsarbete att känna till vilka olika strukturer som kan tänkas påverka likvärdigheten i skolan.

### **Skolnivåeffekt**

Elever påverkas inte bara av sin egen socioekonomiska bakgrund utan även av den socioekonomiska sammansättningen av eleverna på skolan. Skolors genomsnittliga resultat skiljer sig, och dessa skillnader kan till viss del förklaras av elevernas bakgrund. Eftersom det finns ett samband mellan resultat och elevens socioekonomiska bakgrund (von Greiff, 2009) är det logiskt att de genomsnittliga resultaten generellt är högre på skolor där det går fler elever med en fördelaktig socioekonomisk bakgrund jämfört med de genomsnittliga resultaten på skolor där det finns förhållandevis färre elever med fördelaktig socioekonomisk bakgrund. Men även efter att hänsyn tagits till elevernas socioekonomiska bakgrund, kön och migrationsbakgrund, tenderar elever från skolor där andelen med högutbildade föräldrar är högre fortfarande att prestera bättre än elever på skolor där andelen med högutbildade föräldrar är lägre. Skolnivåeffekt innebär att skolans sammansättning av elever har betydelse för den enskilda elevens resultat (Skolverket, 2012).

Skolverket visar att skolnivåeffekten med avseende på socioekonomisk bakgrund har ökat kraftigt från ca 24 meritpoäng 1998 till ungefär 62 meritpoäng 2011. *”En skolnivåeffekt på 62 poäng kan tolkas som att den förväntade skillnaden mellan två elever med samma individuella bakgrund (kön, utländsk bakgrund och föräldrars utbildningsnivå) och dessutom går i två skolor där andelen utlandsfödda elever är lika stor. Men skolorna skiljer sig på så sätt att på den ena elevens skola är andelen med högutbildade föräldrar 0 procent medan på den andres är andelen 100 procent. Den förväntade (genomsnittliga) skillnaden mellan två sådana elever var då 62 meritvärdespoäng”* (Skolverket, 2012, ss. 72-73).

På samma sätt finns det även skolnivåeffekter med avseende på skolors sammansättning utifrån utländsk bakgrund. Skolnivåeffekten av andelen utlandsfödda elever innebär att även en elev som inte själv är utlandsfödd kan förväntas prestera sämre skolresultat om den går i en skola med en hög andel utlandsfödda elever.

### **Kamrateffekter**

Mycket talar för att elevers skolresultat även påverkas av vilka andra elever som går i samma klass och samma skola. Med det menas att en elev tenderar att prestera bättre i en omgivning av andra ”högmotiverade/högpresterande” elever och sämre i en omgivning av ”lågmotiverade/lågpresterande” elever. Detta benämns kamrateffekt i litteraturen (se t.ex.

Nygren, 2013; Sund, 2007). En elev som flyttas till en skola med fler högmotiverade elever kommer själv att prestera bättre. Forskningen om kamrateffekter har enligt Nylund (2013) dominerats av kvantitativa studier där man ser på elevsammansättningens betydelse för studieresultat i form av provresultat. I en kvalitativ studie där högstadiel elever från fyra olika skolor följts har Nygren (2013) visat hur kamrateffekter har en tydlig inverkan på elevernas framtidsutsikter. Studien visar att elevernas förhållningssätt till framtiden var starkt kopplade till deras sociala sammanhang utanför skolan. Elevernas kunskaper om möjliga framtidsval utgick i hög grad från familjens eller släktens erfarenheter av och kännedom om utbildning eller arbetsliv. I de fall där kamratnätverken i och utanför skolan sammanföll med elevens familj och släktnätverk genom att kamraterna kom från samma miljöer, till exempel bostadsområden eller att kamraternas familjer hade liknande livsbanor och yrkeserfarenheter, så kunde dessa kamrateffekter förstärka en social differentiering och reproduktion. Men studien visade också på det motsatta. Elever som mötte resursstarka kamratnätverk påverkades av dessa och framtidshorisonter och handlingsutrymmen vidgades. *”Detta förutsätter att skolor och klasser har en elevsammansättning där eleverna kommer från olika miljöer och har olika resurser, d.v.s. olika kapitaltyper och kapitalvolym”* (Nygren, 2013, s. 19).

## Sammanfattning

Vad som menas med en likvärdig skola är inte definierat i skollagen. Innebörden i begreppet har förändrats över tid och tre olika sätt att tolka begreppet likvärdig skola framkommer i en genomgång av forskning på området. Likvärdighet som jämlikhet, likvärdighet som valfrihet och likvärdighet som måluppfyllelse.

Under 1970-talet användes begreppet som ett sätt att uttrycka jämlikhetssträvanden. Till en början handlade det om enkel jämlikhet och lika möjligheter, att alla elever faktiskt skulle gå på samma skola, utsättas för samma undervisning oavsett social bakgrund. Likvärdighet i teorin skulle man kunna kalla det. Jämlikhetssträvandena handlade senare mer om likvärdighet i praktiken, att skolan faktiskt måste kompensera för olikheter för att alla elever rent praktiskt ska ha möjligheter att tillgodogöra sig utbildning. (Lindensjö & Lundgren, 2012; Tallberg Broman m.fl. 2002). Under 1980-talet svängde samhällsdebatten och likvärdighet kom mer att förknippas med valfrihet. I debatten vände man sig mot den likformighet som man menade jämlikhetsidealet stod för och lyfte istället fram individens möjlighet att utvecklas maximalt efter sina förutsättningar. Detta kopplades samman med att få göra egna utbildningsval utifrån sin egen särskildhet. (Englund & Quennerstedt, 2014). Idag används likvärdighetsbegreppet synonymt med måluppfyllelse. När likvärdighet i skolan lyfts fram i idag handlar det i hög utsträckning om granskning av skolors och kommuners utbildningsresultat, det handlar om i vilken mån elever når de nationella målen. Läro- och kursplanemål ses som en lägstanivå av kunskaper som alla elever ska nå för att utbildningen ska kunna sägas vara likvärdig.

De flesta forskare är ense kring att likvärdigheten har sjunkit i den svenska skolan. Fredriksson & Oskarsson (2013) visar med hjälp av data från PISA-undersökningar, år 2000 och år 2009, på hur likvärdigheten i svensk skola försämrats. Den totala variationen, d.v.s. hur stor skillnaden är mellan de elever som har de bästa resultaten och de med de lägsta resultaten har ökat. Variation mellan skolor, d.v.s. hur stor del av skillnaderna mellan elever som kan förklaras av skillnaden mellan skolor, har ökat. Den socioekonomiska bakgrundens betydelse för skolresultatet, d.v.s. hur mycket elevernas skolresultat påverkas av deras socioekonomiska status, har ökat. Däremot har skolors socioekonomiska sammansättning, d.v.s. hur stora

skillnaderna är mellan skolor med avseende på elevernas socioekonomiska status, inte förändrats mer än marginellt.

Jag har belyst två av de strukturella faktorer som lyfts fram och ofta diskuteras i samband med likvärdighet, skolnivåeffekter och kamrateffekter. Skolnivåeffekter handlar om att skolans sammansättning av elever har betydelse för den enskilda elevens resultat. Även efter att hänsyn tagits till elevernas egna socioekonomiska bakgrund, kön och migrationsbakgrund, tenderar elever från skolor där andelen med högutbildade föräldrar är högre fortfarande att prestera bättre än elever på skolor där andelen med högutbildade föräldrar är lägre. Kamrateffekten innebär att elevers skolresultat även påverkas av vilka andra elever som går i samma klass och samma skola. Med det menas att en elev tenderar att prestera bättre i en omgivning av andra "högmotiverade/högpresterande" elever och sämre i en omgivning av "lågmotiverade/lågpresterande" elever.

### 3. Teori

Frågor om kunskapens natur, hur verkligheten är beskaffad och vilken typ av kunskap vi verkligen kan få om världen är frågor av vetenskapsfilosofisk karaktär som på olika sätt måste försöka besvaras inom det samhällsvetenskapliga forskningsfältet. I det här kapitlet presenteras de ontologiska, epistemologiska och teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för uppsatsarbetet. Jag utgår i min studie från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Jag använder också en konstruktiv forskningsansats, det vill säga aktionsforskning. För att kunna förstå den praktik jag studerar använder jag mig av praktikteori.

#### Socialkonstruktionism

Jag utgår i min studie ifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Det finns enligt Burr (2003) ett antal grundsatser, *"things you would absolutely have to believe in order to be a social constructionist"* (s. 2). Hon lyfter fram fyra antaganden som är grundläggande för en socialkonstruktionistisk världsåskådning och kunskapsbildning. För det första poängterar Burr misstänksamheten mot våra förgivet-tagna sätt att förstå världen. *"It invites us to be critical of the idea that our observations of the world unproblematically yield its nature to us, to challenge the view that conventional knowledge is based upon objective, unbiased observation of the world"* (s. 3). För det andra framhåller Burr att förståelsen av omvärlden är kulturellt och historiskt specifik. Med det menas att all förståelse är kopplad till kulturer och historiska perioder och är beroende av de sociala och ekonomiska arrangemang som finns i just den kulturen, just den tiden. Vidare menar Burr att en socialkonstruktionistisk kunskapssyn bygger på att all kunskap skapas av och mellan människor. Det är i dagliga interaktioner människor emellan som vår kunskap konstrueras. I och genom språket byggs och förkastas gemensamma sanningar. En kamp och en förhandling om vad som för tillfället uppfattas som sant och falskt är ständigt närvarande. Avslutningsvis lyfter Burr fram att den förhandlade kunskapen leder till olika handlingar. *"Descriptions or constructions of the world therefore sustain some patterns of social action and excludes others"* (s. 5).

Forskning som bygger på en socialkonstruktionistisk grund har sitt fokus på interaktion och sociala praktiker. Burr (2003) beskriver hur traditionell psykologi söker svar på sociala fenomen inom människan medan sociologin söker förklaringar i sociala strukturer och institutioner. Socialkonstruktionismen däremot utgår ifrån de sociala praktiker människor deltar i och hur de interagerar med varandra. Kunskap ses inte som något som människor har eller saknar utan något som människor skapar tillsammans.

Genom att ta ett socialkonstruktionistiskt perspektiv blir det angeläget att i min undersökning fokusera på sociala praktiker och på interaktionen i dessa. Det är i språket, vad som sägs och hur det förhandlas förklaringar kan hittas som ligger till grund för sociala mönster och handlingar. *Hur pedagoger tolkar och förstår begreppet likvärdighet kan vara avgörande för hur de handlar i sin praktik.* Men det är också viktigt att komma ihåg att kunskap alltid är historiskt och kulturellt bunden, därför är det centralt att även titta närmare på de sociala och ekonomiska arrangemang som påverkar den praktik jag vill studera. *Vilka sociala och ekonomiska arrangemang påverkar likvärdigheten i svensk skola?* I detta arbete kan jag få stöd av praktikteori.

#### Praktikteori

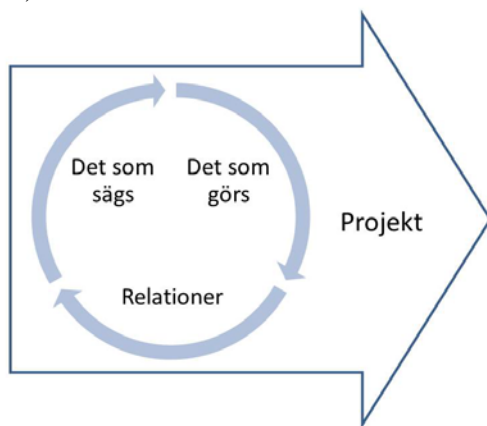
Jag startar här i en beskrivning av vad praktik är, som bl.a. Kemmis m.fl.(2014) och Nicolini (2013) utgår ifrån och fortsätter sedan i att utifrån Nicolinis definitioner och teorier beskriva praktikteori och hur man kan använda olika praktikteorier som en verktygslåda för att få



djupare kunskaper. Avslutningsvis presenterar jag praktikarkitekturer och praktikekologi som teoretiska verktyg för att kunna få djupare kunskap om en praktik och förstå vad som möjliggör och hindrar förändring i en specifik praktik.

Praktiker kan definieras på många olika sätt och precis som det inte finns en enhetlig praktikteori finns flera olika sätt att definiera vad en praktik är. Nicolini (2013) beskriver flera olika sätt att definiera en praktik men ser också att det finns gemensamma drag *”family resemblance”* (s. 214) emellan dessa. Han lyfter bland annat fram att en praktik inte utgörs av en enskild persons handlingar eller enskilda händelser utan att den skapas i ett nät av relationer och måste förstås i relation till en specifik tid, plats och historisk kontext.

Även Kemmis m.fl.(2014) poängterar att praktiker alltid är placerade i tid och rum och visar hur praktiker är uppbyggda/komponerade av *”sayings, doings and relatings”* som hänger samman i projekt. Praktiker skapas genom att människor gemensamt agerar. *”These practices, which constitute a project of one kind or another, occur in the present, although they are oriented towards the future and in response to the past”* (Kemmis, m.fl., 2014, s. 33).



**Figur 3.1** Praktiker är uppbyggda av *sayings, doings* och *relatings* som hänger ihop i projekt (Kemmis, m.fl., 2014, s. 33).

Det finns enligt Nicolini (2013) ingen enhetlig praktikteori och att försöka skapa en sådan är inte heller eftersträvansvärt. Istället bör man använda sig av flera olika praktikteorier, som en sorts verktygslåda för att bättre förstå, förklara och förändra verkligheten. Nicolini (2013) presenterar ett *”verktygskit”* och använder då begreppen *”zooming in”* och *”zooming out”* för att beskriva hur man kan studera en praktik utifrån flera olika perspektiv. Att zooma in innebär att man undersöker genomförandet av praktiken. Nicolini menar att man för att studera en praktik bör starta *”... by zooming in on practices and approaching them as knowledge accomplishment. Attention should be towards issues such as: what are people doing and saying? What are they trying to do when they speak? What is said and done?”* (Nicolini, 2013, s. 221). Forskaren kan då på olika sätt delta i praktiken för att studera den.

För att få en fördjupad förståelse behöver forskaren också zooma ut och undersöka hur praktiker hänger samman med andra praktiker i tid och rum. En praktik är aldrig en isolerad ö, en praktik påverkar och påverkas av andra praktiker. Nicolini (2013) beskriver det som att en praktik är som en knut *”... and a conglomerate of many types of materials and human agencies that have to be patiently untangled”* (Nicolini, 2013, s. 229). Han menar därför att praktiker bara kan studeras relationellt, de måste alltid förstås som en del av ett sammanhang. *”in order to understand what happens here and now we also need to understand what happens somewhere else – next door, or much further afield.* (Nicolini, 2013, s. 229). Nicolini

(2013) hävdar att man behöver både blottlägga de olika kontaktpunkter som finns mellan praktiker genom att följa dem i tid och rum samt studera hur dessa kontaktpunkter hålls på plats.

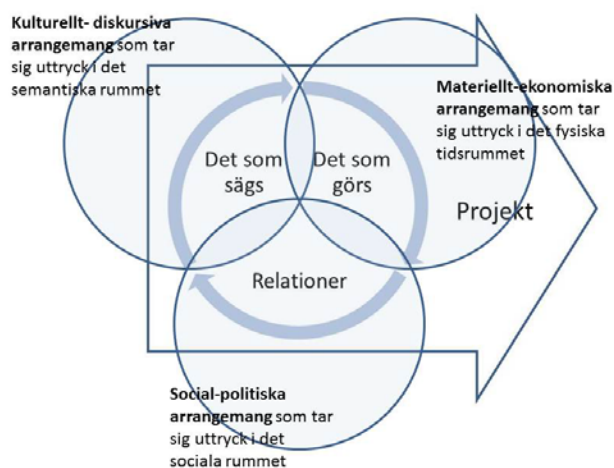
I mitt uppsatsarbete undersöker jag *hur begreppet likvärdighet tolkas och omsätts i praktiken*. Den praktik jag undersöker är lärares arbetslagsmöten. I det arbetet har jag med mig verktygslådans inzooming och utzooming. Den praktik jag studerar, lärares arbetslagsmöten, hänger alltid samman med andra praktiker, till exempel undervisningspraktiken eller fortbildningspraktiken. Läraryrkets praktiker är också en del av en större utbildningspraktik som är politiskt styrd – både lokala, regionala och globala beslut ger avtryck i praktikerna (Langelotz, 2014). Här ger teorierna om praktikarkitektur och praktikekologi struktur åt analysarbetet.

### Praktikarkitekturer och praktikekologi

Praktikarkitekturer är en teori för att förstå praktiken, dess förändringar och vad som möjliggör eller hindrar en utveckling i en specifik praktik.

En praktik är aldrig isolerad, den existerar inte oberoende av andra praktiker eller är opåverkad av olika strukturer eller arrangemang i samhället. Materiella arrangemang som till exempel dörrar, väggar eller gravitation kan både skapa möjligheter och begränsa olika praktiker. De här faktorerna kallar Kemmis, m.fl. (2014) för materiellt-ekonomiska arrangemang som kommer till uttryck i det fysiska tidsrummet. Praktiker begränsas och möjliggörs också av språket, hur olika diskurser formar vårt sätt att se på och förstå världen. Det faller inom ramen för de kulturellt-diskursiva arrangemangen och kommer till uttryck i det semantiska rummet. Slutligen lyfter Kemmis, m.fl. (2014) fram hur sociala relationer människor emellan, politiska strukturer, organisationer och intressegruppers relationer både kan möjliggöra och begränsa utveckling och förändring i en specifik praktik. De är den del av det social-politiska arrangemanget, som kommer till uttryck i det sociala rummet. De här olika arrangemangen utgör praktikens arkitekturer.

Det som sägs, det som görs och de relationer människor emellan och till ting som är karaktäristiska för praktiken, hänger ihop i projekt, som i sin tur skapar och formas av praktiktraditioner. Dessa omfattar praktikens olika händelser, reproducerar praktiken och fungerar som ett sorts kollektivt minne för praktiken.



Figur 3.2 Praktikarkitekturer (Kemmis, m.fl., 2014, s. 34).

Kemmis m.fl. framhåller att för att kunna skapa ny praxis, nya sätt att tänka och agera inom en praktik krävs att arrangemangen, det vill säga praktikens arkitekturer, också förändras. *"We want to show that, as well as addressing individuals, making new practices possible also requires creating new arrangements so the people involved encounter one another in new kinds of intersubjective spaces.* (Kemmis, m.fl., 2014, s. 7). De olika arrangemangen är med andra ord inte determinerade utan kan också påverkas.

Att studera praktikens arkitekturer ger därmed kunskaper om vad som möjliggör eller hindrar ett utvecklingsarbete. I mitt analysarbete kan praktikarkitekturer ge mig ett verktyg för att förstå vilka arrangemang som kan anses stöttande eller hindrande för en likvärdig praktik. Det innebär att jag belyser de strukturer och arrangemang som praktiken, i det här fallet lärares mötespraktik, befinner sig inom för att se på vilket sätt de möjliggör eller hindrar ett utvecklingsarbete.

Aspfors & Hansén (2011) lyfter fram en svaghet i metaforen praktikens arkitekturer. De menar att den skapar en föreställning om att praktiken skulle vara statisk och stationär, ungefär som en byggnad som planerats och byggts för länge sedan, och som står stabil och fast. *"Men praktiker är inte statiska utan i konstant rörelse, mobila och föränderliga, i utveckling och i oavslutad och tidlös rörelse"* (Aspfors & Hansén, 2011, s. 64).

För att kunna förstå och förändra skolor för att förändra en utbildningspraktik räcker det enligt Kemmis m.fl. (2014) inte med att bara ändra lärares pedagogiska praktik och de praktikarkitekturer som stöttar deras undervisning, det krävs också att praktikens ekologi förändras. Praktikens ekologi handlar om att praktiker hänger samman, och innehåll och form i en praktik kan ändra form och innehåll i en annan praktik. En praktiks innehåll och form kan vara en del av praktikarkitekturen för en annan praktik. Kemmis m.fl. (2014) visar på hur olika utbildningspraktiker hänger samman och är beroende av varandra. De tittar närmare på elevers lärande, undervisning, professionellt lärande, professionellt ledarskap och pedagogisk forskning, och menar att om utbildningspraktiker ska förändras krävs ett helhetsgrepp kring praktikens ekologi. *"We contended that if educational change is to be realised, then the transformation agenda needs to address these practices not just one at a time; it seems to us that transformation of each requires the transformation of all five, in all their ecological interdependence"* (Kemmis, m.fl., 2014, s. 51).

Det finns flera olika faktorer och praktiker som samverkar i skapandet av en likvärdig skola. I kapitlet om likvärdighet diskuterades och användes Skolverkets definition av en likvärdig skola. Där framhålls till exempel att ett likvärdigt skolsystem kännetecknas av att den totala spridningen i resultat mellan elever är liten och att spridningen i resultat mellan skolor är liten. Elevers socioekonomiska bakgrund eller migrationsbakgrund ska inte heller påverka skolresultaten i någon hög utsträckning för att skolsystemet ska kännetecknas som likvärdigt (Skolverket, 2006). Detta är faktorer som är delar av eller påverkas av olika arrangemang, som i sin tur utgör praktikarkitekturer som stöttar eller hindrar utvecklingen i en specifik praktik.

Den praktik jag följt, lärares arbetslagsmöten, hänger samman med en större utbildningspraktik som är politiskt styrd – både lokala, regionala och globala beslut ger avtryck i praktiken. Det sociala rum, de social-politiska arrangemang som är en del av praktikarkitekturerna kring lärares mötespraktik inkluderar inte bara sociala relationer mellan medlemmar utan även relationer mellan utbildningsinstitutioner, politiska organisationer och samfund. Det fria skolvalet, friskolereformen, decentralisering och resurstilldelning påverkar alla likvärdigheten i skolan och är delar av de social-politiska arrangemangen. De

kamrateffekter och de skoleffekter som starkt påverkar elevers studieresultat är också en del av dessa arrangemang.

## **Aktionsforskning – en metodologisk utgångspunkt**

Aktionsforskning återfinns inom flera olika samhällsvetenskapliga discipliner som till exempel vårdvetenskap, arbetsvetenskap och data- och affärsvetenskap. Oavsett inom vilken vetenskaplig tradition man använder aktionsforskning så finner man i litteraturen referenser till Kurt Lewin, socialpsykolog i USA på 1940-talet, som räknas till aktionsforskningens grundare (Carr, 2006). Aktionsforskning fungerade då som en metod som möjliggjorde att samhällsvetenskapliga teorier blev prövade och undersökta i praktiken. Inom vetenskapssamhället var då en positivistisk kunskapssyn rådande, vilket enligt Carr (2006) förklarar varför aktionsforskning inte fick större genomslagskraft. *”It was because of this failure to meet the methodological requirements of positivism that action research became marginalised and went in to rapid decline”* (s. 423). Aktionsforskningen återkom under 1970-talet inom det samhällsvetenskapliga fältet och fick då en nystart inom utbildningsvetenskap och läroplansteori genom att bli en ansats för lärare att utveckla sin praktik. Till skillnad från den första periodens positivistiska anslag var den andra periodens aktionsforskning istället präglade av mer samhällsvetenskapliga teorier, tolkande metodologier och kvalitativa metoder (Carr & Kemmis, 1986; Carr, 2006). I England utvecklades aktionsforskning genom rörelsen Teachers as Researches som byggde på att lärare själva utvecklade den verksamhet de utövade med support från universiteten. I USA benämndes den som Practitioner Research och riktades i högre grad än i England mot fortbildning och skolutveckling. I Australien är traditionen som utvecklats mer knuten till kritisk teori och frigörelse av underprivilegierade grupper är central (Rönnerman, 2004).

Att jag valt att verka inom aktionsforskningsfältet har bäring också på ontologi och epistemologi. Kemmis, m.fl. (2014) lyfter fram utbildningens dubbla roll *”to help people live well in a world worth living in.”* (s. 25). Citatet rymmer en kunskapssyn där kunskapens praktiska nytta ligger i fokus. Kunskap är ett medel för att hantera tillvaron på bästa sätt, men också ett redskap för att forma världen till det bättre.

Kalleberg (1992) placerar aktionsforskning inom fältet konstruktiv samhällsvetenskap eller konstruktiv pedagogik. Begreppet konstruktiv anspelar på just ansatsen att söka lösningar på problem och hitta utvägar ur det som ser svårt ut. Rönnerman formulerar det som att man genom *”... att få kunskap om hur betingelser förhåller sig till varandra och hur t.ex. makt spelar in kan man också frigöra sig och förändra förhållanden man är slav under.”* (Rönnerman, 2004, s. 28). Om traditionell forskning har förklarande ambitioner så har aktionsforskning snarare förändrande ambitioner. Løkensgard Hoel (2000) beskriver hur lärarforskning som regel blir aktionsforskning och att drivkraften i lärarforskning är en önskan om att förstå det speciella i en situation eller ett fenomen, men kombinerat med en önskan om att förstå finns behovet av förändring.

Rönnerman (2004) belyser att aktionsforskning länge varit vanligt förekommande inom det utbildningsvetenskapliga fältet i länder som t.ex. USA, Australien och England. Aktionsforskning används både som kompetensutveckling i olika skolutvecklingssammanhang (se t.ex. Rönnerman 2012) och som metodologisk utgångspunkt i forskningsprocesser (se t.ex. Tyrén, 2013; Langelotz, 2014)

Aktionsforskning är ingen metod eller teori utan ska snarare ses som en ansats där forskning bedrivs i samarbete med deltagare från den praktik som berörs. (Wennergren, 2007). Aktionsforskningsprocessen brukar beskrivas i form av en spiral eller cykel bestående av ”*planning, acting, observing and reflecting*” (Carr & Kemmis, 1986, s. 165). Processen inleds med att ett problem identifieras i en praktik, en aktion planeras i syfte att lösa problemet, den genomförs, reflekteras över och resultatet värderas. Rönnerman & Wennergren (2012) lyfter fram att aktionsforskning handlar om att lärare identifierar ett område för förändring, ställer autentiska frågor som leder förändringsarbetet, genomför aktioner, systematiskt samlar information om vad som sker och analyserar informationen.



**Figur 3.3** Aktionsforskningsspiralen hämtad från [http://uf.gu.se/samverkan/vara\\_verktyg/aktionsforskning](http://uf.gu.se/samverkan/vara_verktyg/aktionsforskning)

## Sammanfattning

Forskning som bygger på en socialkonstruktivistisk grund har sitt fokus på interaktion och sociala praktiker. Det är i språket, vad som sägs och hur det förhandlas förklaringar kan hittas som ligger till grund för sociala mönster och handlingar. Men det är också viktigt att komma ihåg att kunskap alltid är historiskt och kulturellt bunden, därför är det centralt att även titta närmare på de sociala och ekonomiska arrangemang som påverkar den praktik jag vill studera.

Studien utgår ifrån Kemmis, m.fl. (2014) och Nicolinis (2013) definitioner av vad en praktik är där en praktik inte utgörs av en enskild persons handlingar eller enskilda händelser utan att den skapas i ett nät av relationer och måste förstås i relation till en specifik tid, plats och historisk kontext. Praktiker är uppbyggda/komponerade av *sayings, doings* och *relatings* som hänger samman i projekt.

Praktikarkitekturer är en teori för att förstå praktiken, dess förändringar och vad som möjliggör eller hindrar en utveckling i en specifik praktik. En praktik är uppbyggd av och påverkas av materiellt-ekonomiska arrangemang som kommer till uttryck i det fysiska tidsrummet, de kulturellt-diskursiva arrangemangen som kommer till uttryck i det semantiska rummet och det social-politiska arrangemanget, som kommer till uttryck i det sociala rummet. De här olika arrangemangen utgör praktikens arkitektur.

Att studera praktikens arkitekturer ger kunskaper om vad som möjliggör eller hindrar ett utvecklingsarbete. I analysarbetet fungerar praktikarkitekturer som ett verktyg för att förstå vilka arrangemang som kan anses stöttande eller hindrande för en likvärdig praktik.

Studiens metodologiska utgångspunkt är aktionsforskning. Det innebär att förändringar iscensätts och studeras i syfte att tillsammans med praktiken nå en djupare kunskap.

## **4. Metod – Utvecklingsarbetet och den praktiska forskningsprocessen**

Det här kapitlet har två delar. I den första delen beskrivs den skola som studien genomförts på och det utvecklingsarbete som genomförts på skolan.

I den andra delen av kapitlet fokuseras på den praktiska forskningsprocessen. Här redogörs för hur studien gått till. Jag berättar här om vilka som deltagit i studien, vilka data som samlats in och hur datamaterialet bearbetats och analyserats.

Avslutningsvis lyfts forskningsetiska överväganden fram och studiens trovärdighet och giltighet diskuteras.

Som en röd tråd genom genomförande av utvecklingsarbete och studie finns aktionsforskning. Utvecklingsarbetet har bedrivits i enlighet med aktionsforskningsspiralen där processen inlett med en gemensam problembeskrivning. Utvecklingsområden har identifierats i de båda arbetslagen. Aktioner har planerats, genomförts och följts upp och resultatet värderats. I forskningsprocessen har aktionsforskning som metodologisk utgångspunkt varit betydande. Då handlar det om samverkan mellan forskare och praktiker, de olika roller jag spelat i forskningsprocessen och utvecklingsarbetet. Praktikens ägarskap till processen har varit central och den kunskapssyn aktionsforskning bygger på, att kunskap skapas gemensamt, har präglat arbetet.

### **Skolan och utvecklingsarbetet**

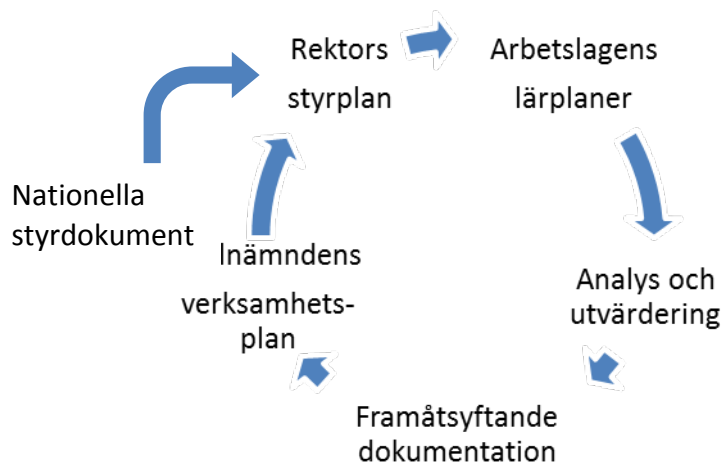
#### **Skolan i studien**

Studien har genomförts på en kommunal grundskola i en västsvensk kommun, fortsättningsvis kallad Skolan. Skolan är en liten F-6 skola, med ca 170 elever och 25 anställda. Skolan ligger i ett område med blandad bebyggelse, hyresrätter, bostadsrätter, radhus och en del villor finns inom skolans upptagningsområde.

Skolan är organiserad i åldershomogena klasser. En förskoleklass och en klass för varje årskurs 1-6. På skolan finns tre fritidshem. Lärarna är organiserade i tre arbetslag, För-fri, 1-3 och 4-6. Arbetslagen träffas varje vecka. För lärarnas del är tid avsatt varje tisdag och varannan onsdag för arbetslagsplanering. För fritidspedagogerna är tid avsatt varje onsdag för arbetslagsplanering.

#### **Systematiskt kvalitetsarbete och arbete med fokusområden**

På Skolan finns fungerande och inarbetade rutiner och former för systematiskt kvalitetsarbete och utvecklingsarbete där aktionsforskning även tidigare utgjort en ram. I det följande beskriver jag hur det systematiska kvalitetsarbetet är upplagt på Skolan för att sätta utvecklingsarbetet i sitt sammanhang.



**Figur 4.1** Skolans kvalitetsarbete

Utifrån styrdokument, skolnämndens verksamhetsplan och enhetens behov formulerar rektor varje år en styrplan. I den skrivs ett antal fokusområden fram. Syftet med fokusområdena är att få hela enheten att höja kompetensen inom ett eller ett par områden i taget. Det kan handla om t.ex. IKT, ledarskap i klassrummet eller inflytande och delaktighet. Ett fokusområde kan ligga över flera verksamhetsår, och flera fokusområden löper parallellt. Fokusområden för läsåret 2014–2015 är: Lärande ledare, studieteknik och likvärdighet. Utifrån de fokusområden som rektor beslutat arbetar arbetslagen fram sina lärplaner. I lärplanen formuleras mål med arbetet och vad som ska göras. Insatserna ska utvärderas kontinuerligt och nya insatser planeras i enlighet med målen. I arbetet med fokusområden har en del av skolans arbetslag även tidigare använt aktionsforskning för att studera vad som händer i verksamheten. Fokusområdena diskuteras ofta och fungerar som en röd tråd i arbetet. Den utvärdering och analys som görs ligger till grund för identifiering och beslut om nya fokusområden. I den här studien följer jag arbetslagens arbete med fokusområde likvärdighet.

### **Kollegialt lärande**

Skolan inspireras av Timperleys (2008) idéer kring kollegialt lärande och professionsutveckling. Istället för att se på professionsutveckling som något varje lärare själv är ansvarig för utgår Timperley ifrån vilka färdigheter och förbättringar man vill se i elevernas lärande. Det är utifrån en identifiering av elevernas behov kollegiet kan formulera vilka förmågor och kunskaper lärarna behöver utveckla. Lärare kan sedan tillsammans fördjupa kunskaper och förmågor och genomföra förändringar i undervisningspraktiken som ger eleverna nya lärandeupplevelser. Slutligen utvärderas de förändrade handlingarna. Vilken effekt har de haft? Svarar de mot de behov eleverna hade? Avgörande för att nå resultat är att den cykliska processen upprepas (Timperley, 2008). Det finns stora likheter i Timpeleys modell för professionsutveckling och för hur aktionsforskning tillämpas i praktiken (Rönnerman, 2004, 2012; Somekh, 2006; Tyrén, 2013).

### **Likvärdighet i praktiken – beskrivning av utvecklingsarbetet**

Syftet med den här studien är att belysa pedagogers syn på begreppet likvärdig skola och att i arbetslag utveckla arbetet för en likvärdig skola. Utvecklingsarbetet studien bygger på har bedrivits under ett läsår på Skolan. Målet med utvecklingsarbetet har varit att skapa en kollegial samsyn kring likvärdighetsbegreppet och utifrån denna öka likvärdigheten på skolan. Utgångspunkten för utvecklingsarbetet har varit ett antal frågeställningar som

Tallberg Broman, Rubenstein Reich, & Hägerström (2002) lyft fram i sin forskningsöversikt över likvärdigheten i svensk skola:

”Här har vi fångats av frågorna: Varför hörs och syns inte pedagogen/läraren mer? Varför problematiseras inte lärarens kompetens, läraren som kulturproducent och den aktive konstruktören i förskolans och skolans vardag ur dessa granskande perspektiv? Vilka är pedagogerna/lärarna i den svenska skolan för alla? Hur möter de mångfalden? Hur ser de på förskolan – skolans funktion för mångfaldens barn/elever och deras familjer? Vilka föreställningar om sitt uppdrag och om barnen/eleverna och deras framtid styr arbetet? Slutligen det sammanhållande temat i denna översikt: Vilka föreställningar om en skola för alla har pedagoger/lärare och rektorer som utgör denna skola” (s. 196)

### **Utvecklingsarbetets genomförande**

Det var i den sista frågeställningen i Tallberg Broman m.fl. (2002) utvecklingsarbetet kring likvärdighet tog avstamp: ”*Vilka föreställningar om en skola för alla har pedagoger/lärare och rektorer som utgör denna skola?*” (s. 196). För att ta reda på detta ombads alla pedagoger skriva ett brev på temat ”En likvärdig skola för mig är...”. Brevskrivandet skedde vid två olika tillfällen. För lärarna användes tid på en av studiedagarna i augusti, för fritidspedagogerna avsattes tid på ett pedagogiskt forum i början av september.

Breven analyserades och sammanställdes sedan på två olika sätt (se rubrik Insamling, bearbetning och presentation av data). Syftet med sammanställningen var att skapa en gemensam bild av hur kollegiet tolkade och såg på begreppet likvärdighet och jag letade efter gemensamma teman och mönster. Båda sammanställningarna användes som utgångspunkt för diskussioner kring likvärdighet i arbetslagen. Dessa diskussioner organiserades på ordinarie arbetslagsmötestid. De genomfördes under ledning av mig och spelades in.

### **Träff 1: Identifiering av utvecklingsområde**

Jag presenterade de båda sammanställningarna (se bilaga 2 och 3) på arbetslagsmöten i de två arbetslagen 1–3 och 4–6. Jag berättade då att jag letat efter teman och mönster i de brev som skrivits, och gick igenom de olika tema jag funnit. Utifrån sammanställningarna diskuterades sedan likvärdighetsbegreppet. Syftet med mötet var att försöka ringa in och identifiera utvecklingsområden man skulle kunna arbeta vidare med. I arbetslag 1–3 var man redan efter första mötet klar över ett utvecklingsområde, medan man i arbetslag 4–6 diskuterade flera olika områden och inte riktigt hittade vad man ville arbeta vidare med. En central utgångspunkt inom aktionsforskningen är att de professionella aktörerna själva, genom att agera i sin egen praktik, kan bidra till den egna professionens kunskapsutveckling (Folkesson, 2004). För att inte forcera aktionsforskningsprocessen, och riskera att områden som inte är förankrade stressades fram i arbetslaget, lät jag till en början processen få ta den tid som krävdes. Arbetslag 4–6 formulerade sitt utvecklingsområde vid sin andra träff.

### **Träff 2: Planering av aktion**

Under träff två diskuterades det utvecklingsområde som valts vid första träffen för arbetslag 1–3 och arbetslag 4–6 formulerade sitt utvecklingsområde. Därefter påbörjades planeringen av en aktion. Arbetslag 1–3 hade valt att utveckla sitt arbetssätt för att utmana de starka eleverna i matematik och den första aktionen handlade om att byta material med varandra. Arbetslag 4–6 valde att fokusera på likvärdiga bedömningsformer och aktionen blev att pröva muntliga prov.

### **Träff 3: Diskussion kring resultat av aktion – Hur går vi vidare?**

Vid träff 3 behandlades resultatet av aktionen. En rad frågeställningar diskuterades i varje arbetslag. Hur har det gått? Vad har vi kunnat se i verksamheten? Vilka reaktioner har vi fått från eleverna? Hur ser vi själva på det vi genomfört utifrån likvärdighetsaspekten? Hur går vi vidare?



## **Träff 4 och 5**

I arbetslag 1–3 hann man gå ytterligare ett varv i spiralen och genomföra ytterligare en aktion. Aktionen innebar att man startade upp ”Matteklubben”, en extra lektion i veckan i syfte att utmana de starka eleverna i matematik. Denna diskuterades och reflekterades kring vid en fjärde träff. Femte träffen för 1–3 och fjärde träffen för 4–6 var de avslutande träffarna för studiens del, där lärdomar summerades. Vad har vi lärt av processen? Vad tar vi med oss framåt?

## **Pedagogiskt forum**

I slutet av processen avsattes tid på ett pedagogiskt forum för att låta arbetslagen berätta för varandra och rektor om vad de arbetat med kring likvärdighet.

## **Mitt deltagande i utvecklingsarbetet**

I rollen som forskande praktiker är jag ju både lärare och forskare. Som lärare är jag en del av ett kollegium, en social och yrkesmässig praktik. Och som forskare har jag som uppgift att studera samma praktik. På skolan har jag dessutom en roll som utvecklingsledare, med ett särskilt ansvar att stödja och driva utvecklingsprocesser. Wennergren (2007) liknar arbetet med att bedriva aktionsforskning vid avancerade balansakter och menar att det finns en mängd benämningar för de roller som forskaren har under ett aktionsforskningsarbete. Wennergren väljer att benämna dem konsultrollen, handledarrollen och akademikerrollen. Jag ansluter mig till Wennergrens definitioner men utökar dem med rollen som pedagog som är relevant i mitt fall.

## **Pedagog**

Min huvudsakliga uppgift på skolan är att vara lärare. Jag är en del i ett av arbetslagen och har ett eget intresse i att utveckla en likvärdig praktik. Det innebär att jag deltar i diskussioner som pedagog, jag framför idéer om vad jag tycker att vi behöver utveckla, jag ger exempel från min klassrumspraktik i diskussionerna och jag har ett eget intresse i utvecklingsarbetet.

## **Konsultrollen**

Wennergren (2007) beskriver hur konsultrollen inneburit att vara inspiratör, introducera redskap eller hålla miniseminarier inom efterfrågade ämnen. I mitt fall har konsultrollen inneburit att finnas till hands, svara på frågor och agera bollplank. Jag har också lett studiedagar och introducerat utvecklingsarbetet.

## **Handledarrollen**

I handledarrollen har jag haft rollen som den som hjälper till att hålla kvar tråden och fokusera och fördjupa diskussionerna. (Rönnerman, 2004). Det har till exempel inneburit att jag återfört diskussionerna till ursprungsfrågan, ställt frågor i syfte att utmana förgivettaganden och satt ord på och sammanfattat processer för att göra dem tydliga och synliga. Just mötenas struktur, och att jag fungerat samtalsledare, lyfts fram som positivt i diskussionerna.

*”... det ska vara någon form kring saker som ska lyftas. Det blir ju lätt att man säger att det kan man ju ta på nästa möte, men det blir ju inte av. Utan det är när man har avsatt tid och det är ett ämne som är bestämt...”*

*”Och fokusera på just det då, och koncentrera på det, och ha en samtalsledare som driver det hela framåt som gör att man inte spårar ur och gör andra grejer, utan koncentrerat och det vi ska.”*

## **Akademikerrollen eller forskarrollen**

Wennergrens definition av akademikerrollen passar inte helt in på de roller jag haft och spelat under utvecklingsarbetet och studien på Skolan. Jag har aldrig haft krav på mig att vara

akademiker i den meningen att jag under resans gång ska publicera artiklar eller bistå forskarvärlden med tolkningar. Däremot har jag haft en forskarroll på så sätt att jag tagit klivet ur praktiken och lyft tolkningar och analyser till en annan nivå än man vardagligt gör i ett utvecklingsarbete på en skola.

## **Forskningsprocessen**

### **Deltagare i studien**

Deltagarna i studien var alla pedagoger på Skolan. I den första delen av studien som behandlar hur pedagoger ser på begreppet likvärdig skolan har all pedagogisk personal på skolan deltagit genom att skriva brev. Eftersom rektor valt att göra likvärdighet till ett av de fokusområden skolan skulle arbeta med under året fanns ingen egentlig frivillighet när det gällde att delta i utvecklingsarbetet. Att delta i studien var däremot frivilligt och detta framhölls både muntligt och även skriftligt i de samtyckesformulär (se bilaga 1) som jag formulerade och lämnade ut för underskrift. Jag återkommer med en diskussion kring samtyckeskravet och etiska överväganden kring det senare.

I den andra delen av studien som handlade om att följa två arbetslags arbete för ökad likvärdighet deltog lärare från de två arbetslagen 1–3 och 4–6. Deltagandet har varit frivilligt. Alla lärare har inte varit med alla gånger, men grunden har varit de två befintliga arbetslagen. De dokumenterade träffarna har skett på ordinarie arbetslagsmötestid, med tid avsatt just för att diskutera likvärdighet under handledning av mig.

### **Insamling, bearbetning och presentation av data**

De data som ligger till grund för studien är brev och inspelningar från de arbetslagsmöten som beskrivits ovan. Sammanlagt 16 brev på temat ”En likvärdig skola för mig ...” lämnades in och har använts i analysen.

Nio arbetslagsmöten har genomförts kring utvecklingsarbetet ”Likvärdighet i praktiken”, fem i arbetslag 1–3 och fyra i arbetslag 4–6. Varje träff har varit mellan 20 och 55 minuter och träffarna har spelats in med hjälp av min telefon.

Breven har använts på två sätt. Dels analyserades och sammanställdes de för att ligga till grund för diskussionerna i arbetslagen, i syfte att användas som utgångspunkt för utvecklingsarbeten kring likvärdighet. En analys innebär alltid att man väljer att fokusera på något och att man förbiser något annat (Bjørndal, 2002). Syftet med denna sammanställning var att skapa en gemensam bild av hur kollegiet tolkade och såg på begreppet likvärdighet. Därför valde jag att leta efter gemensamma teman och mönster. Det resulterade i en tankekarta med tre tydliga områden som kollegerna formulerat sig kring. (se bilaga 2). Den andra sammanställningen var en så kallad Wordl. Det är ett dataprogram som skapar bilder av ord, där de mest frekvent använda orden blir störst. Genom att lägga in alla breven i dataprogrammet kunde en grafisk bild skapas av vilka ord kollegiet använde när de beskrev likvärdighet (se bilaga 3). Jag använde sedan breven igen i min studie för att svara på frågan omvilken innebörd pedagoger lägger i begreppet likvärdig skola. Breven lades då till datamaterialet från ljudupptagningarna.

Ljudinspelningarna har transkriberats kontinuerligt och analyserats löpande. Patel & Davidsson (1994) menar att det är praktiskt att göra löpande analyser när man arbetar med kvalitativa undersökningar. Fördelen med att löpande analysera är att det kan ge idéer om hur man kan gå vidare. Ny information kan komma fram som kan berika undersökningen. Ytterligare en fördel med löpande analys enligt Patel & Davidsson är att det är bra att börja

medan man har intevjun eller observationen i färskt minne (se även Kvale & Brinkman 2009). Ju längre tid som förflyter innan analysen påbörjats desto svårare är det att ”få ett levande förhållande till sitt material” (Patel & Davidsson, 1994, s. 101).

Att transkribera löpande gav möjlighet att se saker och följa upp trådar i diskussionerna jag annars inte hade kunnat göra. Utvecklingsområdet i arbetslag 4–6 är exempel på det. När arbetslaget gick ifrån första mötet var det med en bild av att fokus låg på de ”duktiga” eleverna. Hur man på ett bättre sätt skulle kunna möta dem. När jag lyssnade igenom och transkriberade diskussionerna från mötet var det istället tydligt att det som diskuterats framför allt hade handlat om bedömning. När den insikten lyftes fram för arbetslaget kunde ett utvecklingsområde formuleras kring just bedömning.

Datamaterialet från brev och transkriberade och utskrivna data från arbetslagsmötena har lästs igenom flera gånger i syfte att hitta mönster och teman kring synen på likvärdighetsbegreppet, alltså vilken innebörd pedagogerna lägger i begreppet likvärdig skola.

Data från arbetslagsmötena har lyssnats igenom, liksom de transkriberade utskrifterna har lästs igenom ett flertal gånger. Även här har syftet varit att hitta teman och mönster. Vad är det som återkommer i diskussionerna? Vilka typer av frågor och problem lyfter pedagogerna fram? Vilka mönster kan ses?

När jag återger deltagares utsagor har jag haft som ambition att göra det ordagrant. Samtidigt så framhåller Kvale & Brinkmann (2009) att ordagranna utskrifter av talspråk, med repetitioner, utvikningar och pauser ofta är svåra att begripa när de presenteras i skriftlig form. Løkensgard Hoel (2000) problematiserar hur man ska förhålla sig till det vardagliga språket kontra ett vetenskapligt språk. Kravet på autencitet kan krocka med värnandet av anonymitet. Det innebär att jag i min återgivning redigerat utsagor så att ordföljden blir begriplig, ibland har klippt bort utvikningar, och skrivit om dialektala uttryck för att värna anonymiteten och göra texten mer lättläst.

Jag har i min resultatbeskrivning valt att använda mig av citat för att exemplifiera de centrala teman som framkommit. Istället för att göra omskrivningar låter jag pedagogerna i studien komma till tals, det är deras röster som bygger upp resultatet. Då längre dialoger lyfts fram i syfte att t. ex. exemplifiera hur pedagoger förhandlar om tid, presenteras det inramat för att visa på att det är en dialog.

### Schematisk bild av utvecklingsarbete och datainsamling

Datum	Vad	Deltagare	Insamlade data
2014-06-13	Studiedag: Information om kommande läsårs fokusområden och om utvecklingsarbetet.	All pedagogisk personal och rektor	
2014-08-12	Studiedag grundskolan: Avsatt tid för att skriva brev på temat ”En likvärdig skola för mig ...”	Lärare i grundskolan	11 brev
2014-10-01	Halv studiedag fritidshem: Avsatt tid för att skriva brev på temat ”En likvärdig skola för mig ...”	Förskollärare, Fritidspedagoger och övrig personale på fritidshem.	5 brev
2014-10-07	Arbetslagsmöte 1–3	Lärare åk 1–3	Ljudinspelning 25 min

	Träff 1		
2014-10-22	Arbetslagsmöte 4–6 Träff 1	Lärare åk 4–6	Ljudinspelning 38 min
2014-11-04	Arbetslagsmöte 1–3 Träff 2	Lärare åk 1–3	Ljudinspelning 21 min
2014-12-17	Arbetslagsmöte 1–3 Träff 3	Lärare åk 1–3	Ljudinspelning 27 min
2015-01-27	Arbetslagsmöte 1–3 Träff 4	Lärare åk 1–3	Ljudinspelning 21 min
2015-01-28	Arbetslagsmöte 4–6 Träff 2	Lärare åk 4–6	Ljudinspelning 25 min
2015-03-10	Arbetslagsmöte 4–6 Träff 3	Lärare åk 4–6	Ljudinspelning 52 min
2015-03-11	Pedagogiskt forum Avsatt tid för att delge varandra vad som gjorts i de olika arbetslagen	Lärare i grundskolan	Ljudinspelning 23 min
2015-03-31	Arbetslagsmöte 1–3 Träff 5	Lärare åk 1–3	Ljudinspelning 27 min
2015-03-31	Arbetslagsmöte 4–6 Träff 4	Lärare åk 4–6	Ljudinspelning 22 min

## Forskningsetiska överväganden

Jag beskriver här hur jag förhållit mig till vetenskapsrådets forskningsetiska principer, informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjadedraven, i studien (Vetenskapsrådet, 1990).

När det gäller informationskravet så ska jag i rollen som forskare informera uppgiftslämnare och deltagare om vilken uppgift de har i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. I juni 2014 informerade jag om studien på en av skolans studiedagar, då hela kollegiet var på plats: lärare, fritidspedagoger, förskollärare, elevassistenter och rektor. Jag berättade att utvecklingsarbetet skulle starta på en av studiedagarna i augusti med att alla skulle få skriva ett brev på temat ”En likvärdig skola för mig” och skicka det till mig. Motivet med att berätta detta redan innan sommarlovet var att de som ville skulle få en chans att tänka över uppgiften, att man skulle få chans att förbereda sig och göra den i förväg.

Samtyckeskravet handlar om att uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare ska ha lämnat ett aktivt samtycke till att vara med. Om barn ska delta måste även samtycke inhämtas från vårdnadshavare. I mitt fall använder jag inte elever som uppgiftslämnare, inga barnintervjuer ingår etc. Från mina kollegor har samtycke inhämtats. I samband med att jag informerade om studien på studiedagen i juni berättade jag också om samtyckeskravet. Eftersom rektor valt att göra likvärdighet till ett av de fokusområden skolan skulle arbeta med under året fanns ingen egentlig frivillighet när det gällde att delta i utvecklingsarbetet, men att delta i studien var däremot frivilligt och detta framhölls både muntligt och även skriftligt i de samtyckesformulär som jag senare formulerade och lämnade ut för underskrift.

Utvecklingsarbetet ledde till förändringar i klassrumspraktiken, till skapandet av nya grupper och i en förändrad bedömarpraktik. Detta har vårdnadshavare informerats om. När det gäller

”Matteklubben” skickades ett brev till vårdnadshavare för att informera om vad som pågick och varför (se bilaga 4).

I samtyckeskravet finns etiska dilemman som är värda att reflektera över. Det kan vara svårt för kollegor att säga nej, de kan känna sig tvingade att delta. Att utvecklingsarbetet kopplats ihop med ett av skolans fokusområden som alla ska arbeta med gör att det blir extra svårt att säga nej. Fokusområdena och arbetet med dem ligger till grund för skolans systematiska kvalitetsarbete. Hur man som pedagog engagerar sig i dessa och knyter dem till sin praktik är en lönegrundande faktor. Det gör att det i praktiken är omöjligt att inte delta i utvecklingsarbetet och svårt för enskilda lärare att skilja på utvecklingsarbetet kontra studien. För att vara tydlig med att deltagandet i studien är frivilligt har jag inför varje möte upprepat frågan om deltagande och frågat om de fortfarande samtycker till att samtalet spelas in.

Skolan jag genomfört studien på är en liten enhet. Om flera lärare valt att inte vara med, eller att kliva av skulle inte studien kunna genomföras. För att inte hamna i den situationen måste informationen vara god. Mina kollegor måste se den praktiska nyttan med studien - på vilket sätt kan detta gynna dem? Samtidigt får jag inte pressa på och försöka övertala. Väljer fler att avböja deltagande eller kliva av så är inte min studie tillräckligt relevant i vår gemensamma praktik och jag måste tänka om. Samtliga kollegor i arbetslag 1–3 och 4–6 lämnade sitt samtycke att delta i studien och ingen har under processen valt att avbryta sin medverkan.

Konfidentialitetskravet innebär att enskilda människor inte ska kunna identifieras av utomstående. För att säkerställa att konfidentialitetskravet uppfylls så har både skolan och lärarnas utsagor avidentifierats. Skolan nämns inte vid namn och deltagarna presenteras inte med namn. Doyle (2007) visar på att anonymitet inte är samma sak som att man inte kan bli identifierad. Det räcker alltså inte att bara döpa om deltagare i studier om man till exempel fortfarande använder sig av könsattribut som ”Mr” och ”Mrs” för att beskriva personer (Doyle, 2007). Syftet med studien har varit att studera vilken innebörd pedagoger lägger i begreppet likvärdighet samt hur ett utvecklingsarbete för ökad likvärdighet kan planeras och genomföras i skolans praktiker. I det perspektivet är enskilda personers utsagor av mindre intresse utan processen i arbetslaget, den gemensamma bilden och de strukturer som hindrar eller möjliggör utveckling ligger i fokus. Jag har därför valt att inte särskilja utsagor. Jag lyfter in citat och resonemang, berättelser från de olika arbetslagen avidentifierade och utan personnamn.

Nyttjandekravet handlar om hur man får använda de data som samlats in. Det är inte tillåtet att använda data som insamlats för forskningsändamål för kommersiella eller icke vetenskapliga syften. Det insamlade datamaterialet har enbart använts i studien och ligger till grund för detta examensarbete på masternivå. Det har inte delats eller diskuterats med någon utomstående.

## **Studiens trovärdighet och giltighet**

Många forskare genomför forskning i en känd praktik. Det kan vara problematiskt eftersom forskaren med största sannolikhet bär på ett förgivettagande. Det kan innebära svårigheter att se det okända i datainsamlingen. Samtidigt kan det vara en fördel att forska i en känd praktik för att kunna skapa dialog och förtroende med lärarna. Här lyfter jag fram några aspekter av att forska i sin egen praktik samt diskuterar kriterier för validitet och på vilket sätt min studie kan anses trovärdig samt vilken typ av kunskap studien genererar.

När man forskar i sin egen praktik kan det vara svårt att uppnå det analytiska avstånd som krävs i vetenskapliga arbeten. Samtidigt ger innanförkunskap förutsättningar som andra inte

kan få. *”Den hermeneutiske vitenskapstradisjonen i vår tid representerer det synet at forståelse ikke kan skilles fra den konteksten aktøren er en del av, enten om denne er forsker eller informant. Forskerens subjektiv forforståelse er ikke en feilkilde som hindrer innsikt, men en forutsetning for innsikt”* (Løkensgard Hoel, 2000, s. 162). Målet med aktionsforskning är ju att generera ny kunskap och nya insikter om sin egen praktik. För att kunna studera sig själv krävs distans, att jag kan ta ett steg tillbaka. Anderson, Herr & Nihlen (1994) beskriver hur man som forskare i sin egen praktik måste arbeta för att få syn på det förgivettagna. *”Academic researchers (outsiders) want to understand what it is like to be an insider without ’going native’ and losing the outsider’s perspective. Practitioners (insiders) already know what it is like to be an insider, but because they are ’native’ to the setting they must work to see the taken-for-granted aspects of their practice from an outsider’s perspective”* (Anderson, Herr, & Nihlen, 2007, s. 37). Även Alm Andreassen (1998) lyfter fram vikten av att skapa distans. Ett sätt är att sätta ord på sin förförståelse för att inte bli fastlåst i åsikter som är typiska för de cirklar man befinner sig i. För att sätta ord på min förförståelse har jag under processen fört dagbok. Den har enbart varit till för mig själv, för att jag ska kunna följa min egen process och få syn på mina egna tankar och reflektioner. Genom att studien bygger på diskussioner i kollegiet bryts flera perspektiv mot varandra. I diskussioner med mina kollegor och genom att titta på materialet tillsammans kan fler och nya perspektiv ventileras och distans skapas.

Begreppet validitet refererar till i vilken utsträckning den forskning som genomförs och den eller de metoder som används verkligen undersöker det som avses undersökas. Begreppet har sin hemvist inom den kvantitativa forskningstraditionen och kvalitativt inriktade forskare har försökt att hitta begrepp som är mer avpassade för kvalitativ forskning. Exempel på sådana begrepp är rigorösitet, trovärdighet eller tillförlitlighet (Thornberg & Fejes, 2009). Även Anderson, Herr, & Nihlen (2007) tar upp problemet med validitetsbegreppet, men väljer i brist på bättre att använda både begreppet validitet och trovärdighet. *“Awkward though it may be, we continue using both validity and trustworthiness to hold the space until we have newer terminology that better describes the criteria by which practitioner action research can be judged”* (s. 147). Thornberg & Fejes (2009) väljer istället att tala om kvalitet som ett överordnat begrepp för att beteckna en noggrann, systematisk och väl genomförd kvalitativ studie.

Kvale & Brinkmann (2009) framhåller att i aktionsforskning utvecklar forskare och undersökningspersoner tillsammans kunskap om en social situation och tillämpar sedan denna kunskap genom nya handlingar i situationen. Det innebär att de prövar kunskapens validitet, trovärdighet i praktiken. Pragmatisk validering betyder uttryckligen att verifiera – att göra sann. Sanningen är för pragmatikern det som hjälper oss att genomföra de förändringar som leder till ett önskat resultat (Kvale & Brinkmann, 2009).

Anderson, Herr, & Nihlen (2007) har arbetat fram fem kriterier för att bedöma validitet i aktionsforskning; resultatvaliditet, processvaliditet, demokratisk validitet, katalytisk validitet och dialogisk validitet. Dessa ska inte ses som kategorier med vattentäta skott emellan, de går in i varandra, är beroende av varandra och hänger samman på olika sätt. Anderson, Herr, & Nihlen (2007) framhåller att kriterierna är ihopflätade och att det viktiga är att man som forskare *”... ask whether the spirit of the criteria has been taken into consideration and then indicate to the reader how they were addressed”* (s. 147). Jag går här igenom de olika kriterierna och relaterar till hur jag behandlat dem i studien.

Resultatvaliditet (Outcome Validity) handlar om huruvida de aktioner som genomförs leder till en lösning av problemet eller till en djupare förståelse av problemet och hur det bör lösas i framtiden. Resultatvaliditet kan ses som synonymt med ett framgångsrikt utfall för studien. Processvaliditet (Process Validity) handlar om i vilken utsträckning problem är inringade och

lösta på ett sådant sätt att ett personligt och/eller ett gemensamt lärande har skett. På så sätt kan man se att resultatvaliditet är beroende av processvaliditet genom att om processen är konstgjord eller bristfällig så kommer det att påverka utfallet av studien. *Are the "findings" a result of a series of reflecting cycles that include the ongoing problematization of the practices under study?* (Anderson, Herr, & Nihlen, 2007, s. 41). I den här studien följer jag två arbetslags arbete med att förstå och tillämpa likvärdighetsbegreppet i och på sin verksamhet. Jag följer den process och det lärande som sker i arbetslaget inför och efter genomförda aktioner. I studien framkommer att aktionerna som genomförts både gett önskvärt resultat i verksamheten och gett insikter och skapat lärande i kollegiet.

Demokratisk validitet utgår ifrån i vilken mån forskningen genomförts i samarbete med alla parter som har en del i problemet och huruvida de lösningar som hittas genom aktionsforskning är lösningar som gynnar vissa grupper på andra gruppers bekostnad. I studien har jag gjort ett medvetet val, en avgränsning som innebär att jag studerar likvärdighetsbegreppet och lärares mötespraktik. När det gäller skapandet av en likvärdig skola finns fler parter än lärare som har en del i problemet, t.ex. elever och föräldrar. I och med avgränsningen till lärares mötespraktik faller dessa dock bort. Alla lärare på skolan har på olika sätt varit involverade i processen.

Katalytisk validitet (Catalytic validity) handlar om på vilket sätt och i vilken mån forskningsprocessen fokuserar och stimulerar deltagarna till att förstå verkligheten i syfte att förändra den. En central utgångspunkt inom aktionsforskning är att de yrkesverksamma, de professionella aktörerna själva, genom att agera och reflektera i och om sin egen praktik, kan bidra till den aktuella professionens kunskapsutveckling. Inom aktionsforskning finns inbyggt som ett grundantagande en tilltro till praktikerna och deras möjligheter till kunskapsbildning genom den egna praktiken till nytta för den egna professionen (Folkesson, 2004). I studien har jag följt två arbetslag i deras arbete med att omsätta begreppet likvärdig skola i praktiken. Det har varit de frågor arbetslagen valt som varit i fokus. I min roll som handledare har jag hjälpt till att hålla kvar tråden i diskussionerna och ställt frågor i syfte att utmana uppfattningar och fördjupa förståelsen. Samtidigt har det varit viktigt att det är pedagogerna själva som äger processen och förändringsarbetet.

Dialogisk validitet innebär att studien granskas och diskuteras. All forskning brottas med subjektivitet. Genom att forskningen utsätts för en kritisk och reflekterande dialog med andra aktionsforskare eller med en kritisk vän, där alternativa förklaringar kan komma fram, uppnås dialogisk validitet. Både responsen från akademien och från Skolan har inneburit att detta krav uppfyllts.

Aktionsforskning utvecklar, enligt Somekh (2006), unik förståelse och kunskap. Det innebär inte, påpekar hon, att kunskapen är oanvändbar i andra sammanhang. I aktionsforskning handlar det om att ta reda på hur det förhåller sig i den egna praktiken. Ingen praktik är den andra lik, vilket medför att de resultat som uppnås i en praktik inte är direkt överförbara till en annan. Man kan alltså inte förvänta sig samma resultat av samma aktioner i en annan praktik då praktikers arkitekturer ser olika ut. Men resultat från aktionsforskning "... fyller en funktion som referens till det egna arbetet och man kan därmed förhålla sig till dem genom att se skillnader och likheter" (Rönnerman, 2004, s. 15).

## 5. Resultatbeskrivning och analys

Syftet med den här studien är att belysa pedagogers syn på begreppet likvärdig skola och att i arbetslagen utveckla arbetet för en likvärdig skola. Jag har bl.a. arbetat utifrån frågeställningar kring hur pedagoger ser på begreppet likvärdig skola och hur ett arbete för ökad likvärdighet kan planeras och genomföras i arbetslag.

Enligt det socialkonstruktionistiska perspektiv jag valt att utgå ifrån är det angeläget att fokusera på sociala praktiker och på interaktionen i dessa. Det är i språket, vad som sägs och hur förklaringar förhandlas, som grunden finns för sociala mönster och handlingar. Hur pedagoger tolkar och förstår begreppet likvärdighet kan vara avgörande för hur de handlar i sin praktik. Men det är också viktigt att komma ihåg att kunskap alltid är historiskt och kulturellt bunden, därför är det centralt att även titta närmare på de sociala, materiella och diskursiva arrangemang som påverkar den praktik jag studerar.

I mitt uppsatsarbete undersöker jag *hur begreppet likvärdighet tolkas och omsätts i praktiken*. Den praktik jag undersöker är lärares arbetslagsmöten. I det arbetet har jag med mig Nicolinis (2013) verktygslåda med begreppen zooma in och zooma ut. Jag zoomar in genom att titta på genomförandet i praktiken, vad det är som sägs och vad det är som görs. Här inleder jag med att presentera hur de pedagoger som deltagit i studien ser på begreppet likvärdig skola, genom att redogöra för centrala teman som framkommit i brev och i diskussioner på arbetslagsmöten. Jag redogör sedan för de två utvecklingsarbeten som bedrivits av två arbetslag på Skolan i syfte att öka likvärdigheten. Jag zoomar sedan ut genom att i min analys lägga praktikarkitekturer som ett raster över mötespraktiken. Vilka arrangemang hindrar och möjliggör utveckling i praktiken är den centrala frågan i analysen.

### **”Det är normen att det är olikt” – pedagogers syn på likvärdighetsbegreppet**

Utvecklingsarbetet kring likvärdighet tog avstamp från en frågeställning som Tallberg Broman m.fl. (2002) lyft: *”Vilka föreställningar om en skola för alla har pedagoger/lärare och rektorer som utgör denna skola?”* (s. 196). Här redovisar jag de teman som framkommit kring vilken innebörd pedagogerna lägger i begreppet likvärdig skola. Det är data från både brev och de inspelade arbetslagsmötena som använts och jag gör ingen särskiljning mellan de båda arbetslagen. Det är den samlade bilden av hur begreppet likvärdighet förstås på Skolan som redovisas. Inledningsvis redovisas två teman som framkommit genom analys av de brev lärarna skrev och de diskussioner som lärarna deltagit i om likvärdighetsbegreppet.

#### **Likvärdighet som en gemensam grundsyn och gemensamt förhållningssätt**

Den gemensamma grundsyn som lyfts fram bottenar i värdegrundsfrågor, frågor kring alla människors lika värde, rätten att bli bemött för den man är och rätten att inte bli diskriminerad. *”En skola där pedagogerna som jobbar har gemensam människosyn. En gemensam grund att stå på vad gäller människors lika värde. En skola där man aktivt jobbar kring detta. En skola där man inte gör skillnad på folk och folk MEN ändå accepterar varandras olikheter!”* Eller som en annan pedagog skrev. *”En likvärdig skola för mig är en skola med lika grundsyn hos all personal på alla viktiga områden i skolan t.ex. kunskapssyn, etik och moral. En likvärdig skola har ett gemensamt paraply som är tydligt för alla, i och utanför.”*

Ett tydligt mönster som framkom i alla de brev som lämnades in var att likvärdighet framställdes som ett förhållningssätt gentemot elever, eller en gemensam grundsyn pedagoger



emellan. Det handlar om hur jag som pedagog ser på mitt uppdrag och hur jag förhåller mig till mina elever. *”Jag kan inte och vill inte vara lika mot alla barn, men jag måste agera och strukturera runt ”mina” barn så att de får lika förutsättningar att lyckas. Det kan innebära mer tid av mig till vissa elever, olika bemötande. Det är alltså jag som lärande ledare som ändrar och förändrar utefter vad jag ser är bäst för det enskilda barnet. Detta är den största delen enligt mig”*

Att det inte alltid är helt lätt att sätta ord på den kultur eller det förhållningssätt som råder formulerade en pedagog i diskussionerna. *”Det finns en atmosfär och en prägel som alla märker när de kommer hit. Om man jobbat här så tänker man inte på det, men om det kommer någon utifrån och betar sig på ett väldigt annorlunda sätt då reagerar vi ju allihop. I förhållningssätt till eleverna eller vad det nu kan vara. Så märker vi ju det väldigt tydligt.”* Det är först när någon kommer in utifrån och bryter mot normen som kulturen eller förhållningssättet som råder blir synligt.

### **Likvärdighet som ett kompensatoriskt perspektiv**

En likvärdig skola förutsätter enligt pedagogerna i studien olikhet. Alla barn har rätt att bli bemötta utifrån sina förutsättningar, då kan man inte göra lika. *”Likvärdighet får du först när det är olika. Det grundar sig på att använda sig av olika metoder, arbetssätt för att ge eleven en likvärdig möjlighet att nå målen.”*

Det finns en tydlig inriktning i de brev pedagogerna skrivit där alla barns rätt att utvecklas så långt de kan, oavsett social bakgrund, kön eller etnicitet, är central i det som skrivs fram. *”Att alla får möjlighet att nå de kunskapskrav som finns, oavsett vilka hemförhållanden man har. Oavsett vilket kön eller bakgrund man har (var man kommer ifrån).”*

Det kompensatoriska perspektivet är påtagligt, framför allt i de diskussioner som förts under arbetslagsmötena. Där framgår att det kompensatoriska arbetet prioriteras. Det är de elever som har det svårast i skolan som både får mest hjälp och stöd, och har rätt till mest hjälp och stöd. *”Det är rättvist att vara orättvis” ett citat som kan låta konstigt, men för mig är det grunden för vad man kan kalla en likvärdig skola. Olika områden, kanske beroende på socioekonomiskt/föräldrarnas utbildningsnivå behöver olika mycket stöd för att kunna ge en så likvärdig skola som möjligt. Alla elever behöver också olika mycket stöd för att nå målen. Det är alla elevers rätt att få detta för att skolan skall kallas likvärdig.”*

*”Man försöker arbeta kompensatoriskt, alltså man vet ju vilka som inte har stöttning så de kan göra läxor och så hemma, med dem gör man ju lite så här att du kan vara kvar här och så, man försöker kompensera så att det ska bli likvärdigt ...”*

Sammanfattningsvis ger lärarna på Skolan uttryck för en innebörd av begreppet likvärdighet som att alla barn har rätt att utvecklas utifrån sina förutsättningar. Det innebär för pedagogerna att man måste göra och förhålla sig olikt.

### **Utvecklingsarbete i arbetslag 1–3: Att utmana starka elever**

I arbetslag 1–3 hittades snabbt ett utvecklingsområde som alla fann angeläget i diskussionerna kring likvärdighet, hur man kan möta och utmana starka elever. Jag börjar här med att beskriva hur utvecklingsarbetet växte fram, vilka motiv som låg bakom, hur det genomfördes och pedagogers tankar kring det. Jag lyfter sedan fram tre centrala teman som på olika sätt

präglat och genomsyrat diskussionerna i arbetslaget: utbyte av erfarenheter och kollegialt lärande, förhandlingar kring tid, och ägarskapet av processen.

Tanken med att lägga fokus på de starka eleverna formulerades tidigt *”Jag tror att vi kanske är bra på att möta de svagare barnen. Men däremot så är det svårare med barn som är så där väldigt i framkant, som hela tiden behöver utmanas och växa från sig själva. Om de är liksom på topp så är det svårare att möta där, man tränar inte lika ofta på det.”* Även andra områden lyftes fram i diskussionen, bl.a. genusfrågan, men valet föll på att inom utvecklingsarbetet fokusera på hur man kunde utmana de starka eleverna. Det uttrycktes en frustration över att man som pedagog aldrig hann med de eleverna. *”Man är så lite lärarresurs. Du har de här som har jättesvårt för sig, du har de som har lite svårt för sig, du har medel och så har du de duktiga, och du hinner aldrig med de duktiga. Möjligtvis att du hinner kopiera upp lite extra uppgifter till dem.”*

Framför allt inom matematik fanns ett dilemma kring att det var svårt att utmana de duktiga eleverna. Det var två delar av problemet som lyftes fram. Dels att det var svårt att hitta material att sätta i händerna på eleverna, dels frustrationen över att det just bara var svårare material man satte i händerna på eleverna, att man inte utmanar eleverna på den nivå de befinner sig. *”Nej för det blir ju kanske så där att man tar något svårare, man tar en svårare bok såklart, varsågod. Det är ju inte så att jag sätter mig ner och försöker utmana dig nu liksom, så att du också kan befinna dig och utvecklas där, snäppet över vad du egentligen kan. Utan du kanske egentligen får jobba med något som är ganska så svårt för att vara en trea, samtidigt kanske det är på precis din nivå så att du kanske inte egentligen lär dig så mycket ...”*

### **Aktion 1: Utbyte av material mellan pedagogerna**

Till en början diskuterades vilka arbetsområden inom matematiken som fokuserades i de olika klasserna och på vilket sätt man skulle kunna dra nytta av varandras material och planeringar. Som en första aktion startade ett utbyte av material mellan pedagogerna. *”Jag fick ju massa böcker av dig när jag gick härifrån och vad jag har kopierat från dem. Är ni klara med det kapitlet så har ni det här häftet när ni är klara. Och så får de en liten genomgång i andra rummet, så får de sitta tillsammans och jobba. Så får de förklara för mig hur de räknar sen. Nu har de bara gjort ett av de här häftena hittills men det ska ju bli kul att fortsätta.”* Det här var något som förekom i organiserad form rätt flitigt i början av utvecklingsarbetet, pedagogerna hade med sig material och visade för varandra, tog med extra böcker och kluringar som kunde passa arbetsområden som jobbades med i de olika klasserna. Mot slutet av utvecklingsarbetet klingade dessa diskussioner av allt mer. Det som till en början krävde planering och organisation föll sig nu mer naturligt. *”Så det är väl mer att man vet om det nu, och nu kan man ju gå till varandra och leta lite själv också.”* Kontakter hade knutits som gav en trygghet i att söka hjälp hos varandra. *”Och det som är extra bra är att vi vet nu, ännu mer, att vi kan gå till varandra.”*

Men att få bättre anpassat material mötte inte upp mot det dilemma pedagogerna formulerat i att de inte lade tillräcklig tid på de starka eleverna. *”Det blir ju den allmänna frustrationen när man vet att det sitter ungar som behöver utmaningar så hinner man inte det i klassen för man måste ju alltid hjälpa de som ligger efter.”* Att bara sätta svårare material i händerna på elever ger inte den utmaning som eleverna behöver och det blir mycket ensamarbete. Just att diskutera matematik med andra som har ett bra *”tänk”* lyfts särskilt fram. *”Och just diskussionerna med någon som är jämnbördig, det blir ju inte så mycket utveckling i att sitta med en svårare mattebok, bara för att man sitter själv med en svårare mattebok.”* Utifrån dessa diskussioner lyftes tanken på matteklubben, en lektion i veckan som ligger utanför

ordinarie skoltid för de yngsta, där elever som är starka i matematik tillsammans utmanas av pedagoger. Det blev arbetslagets andra aktion.

### **Aktion 2: Matteklubben**

I varje klass identifierades elever som skulle vara tänkbara för matteklubben. Tid frigjordes för personal som skulle kunna hålla i klubben och man beslöt att genomföra fyra provlektioner och sedan utvärdera hur det gått för att eventuellt fortsätta. De tilltänkta eleverna tillfrågades, vårdnadshavare informerades (se bilaga 4) och matteklubben satte igång. Med start första veckan efter jullovet träffades matteklubben varje torsdag under ledning av oftast två pedagoger. Fokus låg till en början på att lösa problemlösningsuppgifter, eller ”kluringar” som eleverna kallade dem. *”Vi gjorde blandade grupper, så det var ettor, tvåor och treor tillsammans, som löste problem. Och de tyckte att det var roligt att lösa problem, vi utvärderade direkt efter och frågade vad som var roligt idag och vad de ville göra sen. Att lösa problem och hålla på med klurigheter tyckte de var väldigt roligt ...”*

När arbetslaget träffades i slutet av januari för att stämma av hur det gått hittills fanns en stark vilja att fortsätta. *”Positivt och roligt, det är roligt att göra nya saker tycker jag och inte gå i samma hjulspår hela tiden utan försöka utveckla, och det, jag tror det tar ett tag, det är en process, det går inte så där jättesnabbt och det blir inte jättebra direkt, men jag tror att om man håller på ett tag, det är därför jag tycker att det är viktigt att fortsätta också”.* Arbetslaget beslöt att fortsätta med matteklubben fram till påsklovet, för att sedan utvärdera i arbetslaget och med eleverna.

I utvärderingen av utvecklingsarbetet uttryckte pedagogerna att de är nöjda med resultatet, de anser att det de gjort bidragit till att öka likvärdigheten på skolan. Genom att välja ut ett antal barn som fick mer utmanande undervisning så stärktes eleverna. *”Jag känner att de som blev utvalda ändå höjdes lite, att de tyckte att det var kul att just de blivit utvalda och att man då la fram grejer som kanske var lite tuffare. Jag känner nog att det var bra för dem.”* Det lyftes också fram att pedagoger kunde se skillnaden i elevernas tänk, och att elever mått bra av att utmanas och få känna att det kunde vara svårt med matematik. *”De känner ju inte några svårigheter i lektionerna som jag har, men sen så när de kom och fick de här lektionerna så fick de ett annat tänk, och då höjdes de också. Och så fick de känna på att det är nog lite svårt, och så kan de komma till mig sen och berätta vad de har lärt sig och ändå får känna att de får ha utvecklat sitt eget tänk. Det tycker jag har varit spännande.”*

### **Tema 1: Utbyte av erfarenheter och kollegialt lärande**

En stor del av diskussionerna under arbetslagsmötena handlade om att utbyta erfarenheter. Man berättade om upplägg i de olika klasserna, om hur problem brukade introduceras, om material man stött på osv. Och just utbytet av erfarenheter var något som många pedagoger framhöll som en viktig vinst med arbetet.

På matteklubben var oftast två pedagoger med vilket ledde till att pedagoger fick se varandra i undervisningssituationer, något som upplevdes som positivt och lärorikt. *”Det som varit roligt när man är två också det tycker jag har varit att se jaha, gör hon så där när hon förklarar det här. Man känner att man lär sig av varandra. Jaha hon ställer en sådan fråga, det var smart, det ska jag genast ta med mig till nästa gång jag ska ha en genomgång. Det är lite kul att se hur vi vuxna jobbar också.”*

*”Det är ju väldigt tacksamt tycker jag, för jag menar man hör ju inte sig själv. Och man har hållit på i så många år så att det är väldigt bra ifall någon utifrån kan komma och påpeka saker och ting. Det lär man sig ju jättemycket på. Vad kommer det sig att du sa så? Eller*

*varför la du upp det så? Det är ju jättebra att man får sådana påpekanden, det tycker jag är väldigt positivt.”*

### **Tema: 2 Förhandlingar kring tid**

För att kunna genomföra utvecklingsarbetet krävdes en förhandling kring tid. Eftersom pedagogerna sett att det var utanför ordinarie schema de skulle ha möjlighet att stötta de starka eleverna krävdes att lärare var beredda att ta på sig ytterligare undervisningstid. *”Det hade ju varit roligt om man kan bilda en liten grupp kan jag tycka som hade stöttat varandra. Om det nu är matematiskt starka elever, som tänker logiskt och så skulle det vara roligt att blanda olika årskurser och sätta ihop dem och de fick sitta och diskutera problemlösning tillsammans. Men det är en resursfråga såklart.”*

Tiden hittades av arbetslaget genom diskussion och förhandling. På arbetslagsmötet vändes och vreds på scheman och undervisningstid för att hitta en lösning.

- *Men hur ser det ut om man skulle försöka bara bestämma att man prövar två gånger, finns det någon som skulle kunna hålla i det, rent personalmässigt?*
- *Eller om man turades om och gjorde ett schema*
- *Men det är ju väldigt svårt om jag sitter och ska ta emot en halvklass*
- *Vi har ju klass kvar*
- *Ja är du ensam där så då är det ju jättesvårt. Men jag är ju ledig, eller ledig och ledig, jag jobbar till halv tre.*
- *Men grejen är ju att vi skulle ju kunna planera tillsammans så klart, att vi hjälps åt med det*
- *Hur ser det ut med ettorna då, vem har dem?*
- *Men har inte hon elever då, eller har de gått hem?*
- *Ett slutar vi*
- *Men då kanske ni kan planera det ihop och så tar du två gånger och hon två gånger.*
- *Ja absolut*
- *Det kanske ändå är bra att man inte tar varannan precis, eller det kanske inte spelar någon roll?*
- *Om man har typ problemlösning så kunde det ju funka, men det kanske är lättare att ha två gånger och så, eller jag vet inte*
- *Ja det kan vi ju se vad som funkar*
- *Om det inryms i hennes tid också, nu är ju inte hon här*

När utvecklingsarbetet utvärderades var just tid en central fråga. Tid för planering, tid för diskussioner och framförhållning inför nästa läsårs schemaläggning framhölls. *”För egentligen, konceptet som sådant är ju egentligen kanon, men om man säger att vi hade haft i alla fall en halvtimme att sitta ner, gå till det här skåpet, titta och få idéer, hur har de gjort här? Nu får man nästan ta något med vänsterhanden, och det kan ju funka men då blir det kanske inte på djupet heller. Jag menar skulle man göra om det så skulle man ha avsatt tid för planering ordentligt.”*

### **Tema 3: Delaktighet**

Utvecklingsarbetet har planerats av arbetslaget på tid som brukar användas till arbetslagsmöten. Under fem tisdagar har 30 minuter avsatts för att diskutera just fokusområde likvärdighet under handledning av mig. Att arbeta på det här viset med ett fokusområde var nytt för arbetslaget och upplevdes som positivt. *”Nej men det är bra att lyfta saker och sitta ner och prata, och det måste ju till att det ska vara någon form kring saker som ska lyftas. Det blir ju lätt att man säger att det kan man ju ta på nästa möte, men det blir ju inte av. Utan det*

*är när man har avsatt tid och det är ett ämne som är bestämt, då blir det att man lyfter det och då hör man sig själv säga riktigt smarta grejer ibland.”*

*”Annars formen tycker jag är jättebra, att sitta och diskutera och komma fram till något gemensamt för arbetslaget och sen driva det att vi tillsammans bestämmer hur vi ska lägga upp det, jättebra, och det har inte känts jobbigt tycker jag, inte på något sätt”*

Att delar av utvecklingsarbetet, arbetet med matteklubben, planerades och genomfördes av två pedagoger ur arbetslaget upplevdes lite olika. *”Jag känner inte riktigt, jag tror att det på ett sätt är bra att det är samma person som håller i det för då kan man ju följa upp det på ett bra sätt, men jag känner inte riktigt att jag har varit delaktig egentligen. Men jag vet inte om alla måste vara delaktiga på allt heller, för då är det ju också lite mer svårjobbatt om man tycker att vi ska utveckla det här så man har tid för planering och så.”* Men jämfört med andra projekt som bedrivits på skolan upplevs det här utvecklingsarbetet som något som engagerat och där delaktigheten ändå varit större. *”Och sen tycker jag att det är jättebra att vi suttit i den här gruppen, för då blir man ju delaktig. Mycket mer än till exempel ett projekt där några på skolan är med, för då är det mycket svårare att komma in och förstå och vara delaktig. För även om inte du har varit med då så har du ändå hört vad vi håller på med, och du har varit med från början, och du är med på utvärderingen och du har varit med när vi suttit och diskuterat det. Och det gör att man känner sig ändå mer delaktig än i många andra projekt tycker jag.”*

Framför allt lyfter pedagogerna fram det positiva i att själva få problemformulera och planera insatser. *”Och det som varit mest motiverande är att vi har valt detta område själva. Det är ett område vi måste jobba med”*

*”Och sen att det inte kommit något som är helt utifrån som är pålagt på oss utan att vi själva har resonerat oss fram till hur vi vill jobba och vad vi tycker är viktigt. Det är jättebra.”*

## **Utvecklingsarbete i arbetslag 4–6: En likvärdig bedömning**

I arbetslag 4–6 kan vägen för att hitta ett utvecklingsområde beskrivas som mer krokig. Även i 4–6 diskuterades hur man skulle kunna utmana de starka eleverna och även genusfrågan belystes. Men diskussionerna återkom hela tiden till de elever som har allra svårast i skolan, hur kursplaner och betygskriterier är utformade och vad de måste kunna för att klara de nationella proven. Valet av utvecklingsarbete föll till slut på att utveckla likvärdiga bedömningsformer. Hur vi kan ge dem som har det svårast likvärdiga möjligheter att visa vad de faktiskt kan? Jag börjar här med att beskriva hur utvecklingsarbetet växte fram, vilka motiv som låg bakom, hur det genomfördes och pedagogernas tankar kring det. Jag lyfter sedan fram fyra teman som varit centrala i diskussionerna i arbetslaget: resursfrågor, kunskapskrav i läroplanen och de nationella proven och svårigheterna i att fokusera under utvecklingsarbetet.

Ett tidigare år var det en elev som skadade sig och därför inte kunde skriva själv på ett nationellt prov. Eleven fick då skrivhjälp av en pedagog. *”Han hade ju jättemycket tankar men hade han varit tvungen att skriva själv så hade han aldrig fått med så mycket. Det är rätt så intressant då att bara för att han kanske inte är så bra på att skriva så skulle han inte ha skrivit lika mycket som när vi bara skrev allt han sa. Han fick ju jättebra på det provet.”* Det exemplet startade diskussionen kring hur arbetslaget skulle kunna skapa bedömningssituationer som var mer likvärdiga, där eleverna faktiskt får visa vad de kan.

Pedagogerna upplever att det är mycket prov och att det är ett arbetssätt som blivit vanligare i och med den nya läroplanen. *”Jag gillar ju den här nya läroplanen för jag tycker att den är*

*väldigt mycket bättre, men det blir ju lite lätt att man faller i fällan och det blir mycket prov, för att man måste bedöma hela tiden". Men prov framställs inte ensidigt som ett ont måste utan snarare som ett arbetssätt som förbereder eleverna för kommande utmaningar. "Och sen är det ju inte så att det blir mindre prov när de kommer på högstadiet, så vi gör dem ju ingen björntjänst genom att vi lägger in mycket prov i undervisningen här utan då förbereder vi ju faktiskt dem för vad de ska göra där." Samtidigt påpekar lärarna att många elever har svårt med proven och det förs diskussioner kring vad det är man faktiskt testar. Testas kunskaper kring olika ämnesområden eller testas förmågan att formulera sig i skrift? Den aktion arbetslaget bestämmer sig för är att prova att låta elever göra prov muntligt. I klasserna genomfördes olika varianter med muntliga prov och erfarenheterna diskuterades sedan gemensamt i arbetslaget.*

### **Aktion 1: Muntliga prov**

I en av klasserna genomfördes ett stort prov i biologi, ett antal elever erbjöds att göra provet muntligt. Det var elever som tidigare visat att de haft svårt att prestera på skriftliga prov. Fyra lärare var involverade och genomförde muntliga prov med dessa elever. Frågorna lästes upp för eleverna, samma formuleringar som på provpappret, eleverna fick svara muntligt och pedagogen skrev ner svaret. *"De fick säga och vi skrev. Inget extra då, man bara läste frågan och så fick de svara, och de eleverna klarade provet galant, det hade de aldrig gjort om de fick lov att skriva, och då mäter man ju deras kunskaper på just det här området och inte om de kan skriva bra."* Alla elever i klassen klarade provet, vilket var över förväntan. *"Det är ju intressant att det var så oerhört markant."*

Det fanns många olika tankar kring varför det blir sådan skillnad. Den förklaring som ligger närmast till hands handlar ju självklart om problem med skrivande på olika sätt. Det framhålls att elever som har en läs- och skrivproblematik eller är andraspråkselever skulle gynnas av ett sådant arbetssätt eftersom de kan ha svårt att formulera sig i skrift. En annan förklaring som lyftes fram var att eleverna lyckas hålla fokus när det finns en vuxen som hela tiden leder tillbaka dem till nästa fråga. *"Jag kan tänka mig att en del har svårt att hålla fokus också, det är skillnad när man sitter med en person, du leder dem alltid tillbaka till, nu är det den här frågan, mot att sitta själv"*

I de två andra klasserna genomfördes också prov men här erbjöds ingen att göra provet helt muntligt utan istället fick alla möjligheten att komplettera muntligt, antingen om du som elev kände att du inte orkade mer eller om du som lärare ville få något förtydligat eller utvecklat. Även här är resultaten positiva, pedagogerna har sett att elever lyckas i högre utsträckning. Att kombinera skriftligt och muntligt framhålls som ett bättre sätt än att göra enbart muntligt. *"Tycker inte att det är bra när de gör det muntligt, för då sitter de och väntar på incitament från mig för att prata, de pratar inte utan incitament. Den bästa kombinationen är skriftligt med muntlig komplettering att man skriver så mycket man kan skriftligt och så lämnar man provet till mig och så har jag en möjlighet att titta på provet och ha eleven framför mig och då kan jag ställa frågan hur menar du här? Och så kan de förklara. De får först prova själva, och sen så har de ett uppföljande samtal med mig om provet."*

Att fortsätta att utveckla och arbeta med alternativa bedömningsformer var något arbetslaget var eniga i, och att de försök som gjorts öppnat ögonen. *"Jag tycker att det där med olika former att redovisa sina kunskaper är det som jag tycker har varit liksom bäst och som har öppnat ögonen. Vi är oerhört fokuserade på att bara skriva svar och att man faktiskt kan lösa det på annat sätt. För det tycker jag är det som man har, som jag har lärt mig mest och som jag tycker är bra för alla elever, med likvärdighet. Att man faktiskt får visa vad man kan, inte om man kan skriva"*

## Tema 1: Rättvisa och orättvisa – hur ska vi räkna till?

Att det är viktigt att alla elever ska få visa vad de faktiskt kan har varit det centrala temat i 4–6 utvecklingsarbete och de diskussioner som förts i arbetslaget. Men får alla elever samma möjligheter? Att det är en resursfråga är tydligt. Att genomföra muntliga prov tar tid, eftersom en pedagog måste sitta enskilt med varje elev. Med stora klasser är det svårt att hinna med. Var dras då gränsen för vilka som ska göra ett muntligt prov? Blir det inte väldigt orättvist?

- För det kan man ju också se då kanske att du kanske bedömer [namn] som duktigare än [namn], han tycker det är jobbigt att skriva, så han kanske orkar skriva en mening, [namn] kan babbla tio meningar
- Jag vet och det är det jag menar, det blir ju ...
- Då blir det ju egentligen fel
- Det blir fel, jag vet

*”Alltså jag tänker så att utifrån den mån det går göra så att man får ta muntligt, kanske utveckla ändå mer, men det ställer ju krav på personal, som nu 26 elever hade vi då satt ju, du hade, [namn] hade, [namn] hade och det är ju det som är grejen om vi ska få ihop det med logistiken men tveklöst är det ju bra.”*

*”Men det kanske också är värt det, att vi hjälper varandra. Det är ju inte så många tillfällen menar jag som det är sådana stora prov.”*

Det har i diskussionerna lyfts flera olika tankar kring hur arbetslaget ska gå vidare och komma runt det personalintensiva i att göra muntliga prov. *”Och jag tänker med digitala verktyg man har ju egentligen värsta möjligheten de kan ju bara spela in på garageband, de kan läsa frågan och säga svaret själva allihop, sen tar det ju en stund att lyssna på det men det tar ju inte längre tid än att rätta egentligen”*

## Tema 2: Läroplan och kursplaner

Ett återkommande tema pedagogerna förhåller sig till och refererar till är läroplanen, kursplaner och kunskapskrav. Pedagoger lyfter både fram läroplanens förtjänster men ser också hur höga kunskapskrav ställer till svårigheter för elever.

- Man kan lämna sin redovisning till en revisor och så kan han hålla på och snickra på hus liksom. Han behöver ju inte skriva offerterna själv heller, det kan han be någon annan göra
- Det är sant faktiskt och det har ju blivit värre tycker jag med den nya läroplanen
- Ja med den nya läroplanen
- Den är bra på ett sätt tycker jag, men det är ju oerhört tufft
- Den är ju tydlig, men jag tycker att man borde kunna säga så här att om jag har en elev som är jätteduktig på allting men inte kan detta, men strunt samma då
- Ja men alltså det finns ju inte den här förmågan att kunna väga vissa saker mot andra, alltså att man ser att vi har den professionella förmågan, att man ser att jag kan väga att de här sakerna är så pass bra så att det ändå blir godkänt

Att kunskapskraven är så detaljerade för varje betygsteg och att alla delar i varje betygsteg måste vara uppfyllt skapar en frustration av att man som pedagog blir professionellt vingklippt. Det skapar också stora svårigheter för elever som inte är allsidiga att kunna få ett godkänt betyg.

- Svenskan är ju likadan, ja du ska vara en fena på argumentation, samtidigt så ska du vara en underbar berättare och en poet
- Ja en poet ja

- *Ja och hur många poeter är bra på argumentation då?*
- *Ja precis*
- *Det blir så knepigt*
- *De här stackarna ska kunna allt*

Läroplanens kunskapskrav gör att bedömning är ständigt närvarande. Kraven på dokumentation blir att prov blir en enkel lösning. *”Det är ju lite det som jag känner att det är skönt med prov. Det är ju knäppt, men det är skönt att det finns ett papper, där det står ett poäng som jag kan plocka fram och visa”.*

### **Tema 3: Nationella proven**

De nationella proven återkommer många gånger i diskussionerna, hur de är upplagda, vad eleverna måste klara och hur pedagoger anpassar undervisningen efter vad som brukar komma på proven. En pedagog uttryckte det som att det är lätt att glömma det övergripande syftet med varför vi undervisar, när arbetet blir så målfokuserat och inriktat på de nationella proven. *”Ja det blir ju så målfokuserat så det nästan blir att man glömmet, typ nu måste vi träna siffror och bokstäver för det kommer alltid på hörförståelsen. Ja sen är det ju naturligtvis också bra att lära sig det då, får man ju tänka.”* Det är lätt att glömma syftet med varför undervisning sker.

Vid flera tillfällen kommer det också fram kritik kring hur de nationella proven är utformade, att de inte alltid prövar de förmågor som är tänkta, och hur de upptäcker arbetslaget gjort kring att eleverna kan så mycket mer när de får göra muntligt inte tas någon hänsyn till i nationella prov.

- *Och det tänker jag kring nationella proven som i engelska, det är ju skriva i alla de delarna fast det egentligen handlar om hörförståelse, så ska man ändå kunna samtidigt som man hör skriva, de är ju helt körda*
- *Det är ju jättesvårt*
- *Det tycker jag också är dåligt, det är ju svårt, det tycker ju jag också är svårt att göra samtidigt, det är ju inte lätt och har man då om man tänker då ”b” ska det ha magen fram eller magen bak? Då är man ju helt borta.*
- *Behöver man tänka det då? Eller hur tänker ni när ni ser magen fram fast den ska vara bak.*
- *Nej mig spelar det ingen roll, jag fattar ju förmodligen ändå vad de menar men jag tror att de kanske stoppar, att det går så mycket energi åt ”ska jag ta magen fram eller bak?” och då har de redan tappat bort sig.*

Farhågor kring att arbetssättet med att låta eleverna redovisa sina kunskaper muntligt kan leda till sämre resultat på de nationella proven uttrycks också. Förbereder vi verkligen eleverna på bästa sätt inför de nationella proven om de inte tränar på att skriva prov? *”Och sen kan man väl också säga då att i och med att det i nationella provet måste man ju göra vissa, det går ju inte att de inte ska göra skriftligt någon gång, då är det ju verkligen inte likvärdigt för då kommer de ju suga på att skriva sen liksom.*

### **Tema 4: Svårt att fokusera**

När arbetslag 4–6 diskuterade sin process var det tydligt att fokus inte varit tydligt för alla deltagare. Under processen har det varit olika konstellationer på alla fyra arbetslagsmöten, det är bara en person förutom jag själv som varit med vid alla fyra träffar.

*”Jag tycker det var bra, jag tycker att det är väldigt kul att sitta så här, men det blir ju liksom ett sammelsurium av olika tankar. Om man kunde haft en lite tydligare fråga, kanske om man*



*kunde benat upp den lite mer ändå så tror jag att det hade varit lättare. Men annars är det ju väldigt kul att sitta så här för man pratar ju faktiskt om utvecklingsfrågor när man sitter så här och det tar vi oss ju inte tid så där väldigt ofta annars och det tycker jag är bra”*

*”Jag har tänkt lite på det också att vi gärna prövar väldigt många saker samtidigt, och det är kul och man får väldigt många idéer och kommer då på tio stycken nya grejer som vi kan testa samtidigt. Men egentligen så skulle man säga så här att nu testar vi att göra muntliga prov, och så får man göra det på många olika typer av elever samtidigt kanske”*

Processen för arbetslag 4–6 kom igång senare. Efter att gruppens första möte hållits i början av oktober, blev inte den andra träffen av förrän i januari. Det är bara ett möte som genomförts utan att ha blivit avbrutet av andra personer som kommer in för att fråga eller diskutera andra frågor.

## **Analys av arbetslagsmötenas arkitekturer**

I studien används teorin kring praktikarkitekturer som ramverk vid analysarbetet för att visa på hur lärares mötespraktik är konstruerad. Teorin kring praktikarkitekturer ger ett verktyg för att förstå vilka arrangemang som kan anses möjliggöra eller hindra en likvärdig praktik. Med utgångspunkt i Kemmis, m.fl. (2014) studeras lärares mötespraktik i förhållande till *sayings*, *doings* och *relatings* samt hur den möjliggörs eller hindras av yttre faktorer, kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och social-politiska arrangemang. Det innebär att jag belyser de strukturer och arrangemang som praktiken, i det här fallet lärares mötespraktik, befinner sig inom för att se på vilket sätt de möjliggör eller hindrar ett utvecklingsarbete.

I studien är det lärares mötespraktik som studerats. Det har framför allt varit arbetslagsmöten, men också pedagogiskt forum och studiedagar har ingått i studien. Fokus under mötena har varit likvärdighetsbegreppet och de utvecklingsarbeten arbetslagen bedrivit i syfte att öka likvärdigheten på skolan, vilket behandlats som praktikens projekt.

Praktikarkitekturer ses som ett teoretiskt ramverk, en hjälp för att bena ut och synliggöra strukturer, hinder och möjligheter. I praktiken är det svårt, om inte omöjligt, att särskilja *sayings*, *doings* och *relatings*. De är beroende av varandra och påverkar varandra. Det som sägs utgår ofta ifrån det som görs. Relationer byggs och upprätthålls utifrån vad som sägs och vad som görs, samtidigt som görande utgår ifrån det som sägs och de relationer som finns. *Sayings*, *doings* och *relatings* är sammanflätade. Men genom att i analysen dela upp och studera praktikens projekt utifrån de virtuella rum praktikens arkitekturer bygger upp kan möjligheter och hinder för utveckling identifieras.

Jag har här valt att presentera analysen av båda arbetslagens mötespraktik gemensamt, för att på så vis kunna tydliggöra likheter och skillnader.

### **Det semantiska rummet**

I det semantiska rummet sker samtal genom ett gemensamt språk, *sayings*, som möjliggör eller hindrar ömsesidig förståelse. Det finns uttalade men också outtalade traditioner som följs och formar förhållningssätt gentemot elever eller upplägg av undervisningen. De här uttalade eller outtalade traditionerna är del av det kulturellt-diskursiva arrangemang som omgärdar praktiken.

Det socialkonstruktionistiska perspektivet innebär att jag ser att det är i dagliga interaktioner människor emellan som vår kunskap konstrueras. I och genom språket byggs och förkastas gemensamma sanningar. En kamp och en förhandling om vad som för tillfället uppfattas som

sant och falskt är ständigt närvarande. När det gäller likvärdighetsbegreppet satte en av pedagogerna själv fingret på att det fanns en rådande diskurs på arbetsplatsen kring likvärdighet. *”Det finns en atmosfär och en prägel som alla märker när de kommer hit. Om man jobbat här så tänker man inte på det, men om det kommer någon utifrån och betar sig på ett väldigt annorlunda sätt då reagerar vi ju allihop. I förhållningssätt till eleverna eller vad det nu kan vara. Så märker vi ju det väldigt tydligt.”*

Flera olika pedagoger vittnar om den norm eller den diskurs som råder på skolan vad gäller likvärdighet. Normen uttrycks i brev och diskussioner på olika sätt men är tydlig:

*”Ja, det är normen, att det är olik.”*

*”Likvärdighet är inte lika”*

*”Det är rättvist att vara orättvis.”*

*”Att behandla elever olika utifrån förutsättningar innebär för mig en likvärdig skola.”*

*”Likvärdighet får du först när det är olika.”*

I diskussionerna fanns försök att utmana den rådande synen, speciellt i arbetslag 4–6. Om en elev får mer hjälp än en annan elev, är det rättvist? Om en elev får göra provet muntligt och en annan elev inte får det, och den elev som inte fick göra provet muntligt misslyckas, då blir det ju fel. I försöken att utmana den rådande diskursen användes begreppet rättvisa. Försöken möts genom att man omtolkar farhågorna eller vänder på resonemanget och på så vis förde diskussionen tillbaka till rådande norm.

- *Han hade ju jättemycket tankar men hade han varit tvungen att skriva själv så hade han aldrig fått med så mycket. Det är rätt så intressant då att bara för att han kanske inte är så bra på att skriva så skulle han inte ha skrivit lika mycket som när vi bara skrev allt han sa. Han fick ju jättebra på det provet.*
- *Nej precis och är det rättvis då? Alltså förstår du hur jag menar?*
- *Ja och framför allt är det för [namn] del då, som helt plötsligt fick möjlighet att visa vad han kunde så är det ju klart att om jag ska bedöma hans kunskaper så är det ju asbra att någon har skrivit för honom. För helt plötsligt får jag ju veta vad han faktiskt kan*

Eller

- *Det är rättvist att ge elev A mer tid än elev B, därför att elev B klarar sig mer själv. Samtidigt kanske det inte är rättvist, för elev B kanske då inte kan bli superbra, som han annars hade kunnat bli. Jag tycker att det är jättesvårt. Eller vad tycker ni?*
- *Ja det är ju det här att ”det är rättvist att vara orättvis” som det står i den rutan. Det är jättebra formulerat. Och det roliga är ju att våra barn här uppfattar ju inte detta orättvist: De är ju oerhört medvetna om att göra olika är schysst liksom*

Den definition av likvärdighet som båda arbetslagen tydligt utgår ifrån i sina diskussioner är alla barns rätt att utvecklas så långt de kan. *”Men likvärdighet är väl att ge alla efter sina förutsättningar. Du som har problem med matte, dig får vi hjälpa så här för att få upp, och du som är jättebra i ditt tänk måste vi hjälpa att komma ännu högre. Det tycker jag är likvärdighet”*. När den synen utmanas skiner en annan syn på likvärdighet igenom. En syn som mer påminner om procedural likabehandling eller

enkel jämlikhet i Lindensjö & Lundgrens (2012) tappning. ”... två individer har samma möjligheter om de underkastas samma regler, utsätts för samma hinder, ges samma undervisning och antas enligt samma kriterier... I så fall innebär det en procedural lika behandling, d.v.s. att alla bedöms efter samma kriterier.” (s. 57)

### **Det fysiska tidsrummet**

Det fysiska tidsrummet möjliggör eller hindrar samspel och gemensamma aktiviteter, *doings*. Det kan handla om personella eller materiella resurser som både kan möjliggöra eller hindra hur verksamheten utformas. Materiellt-ekonomiska arrangemang formar därmed vad som är möjligt att göra och förändra. *Doings* fordrar att det finns möjlighet att samspela för lärarna i praktiken, att det ges möjlighet för möten i tid och rum genom materiellt-ekonomiska arrangemang.

De arbetslagsmöten som följts på Skolan där utvecklingsarbetena planerats, diskuterats och utvärderats visar på hur det fysiska tidsrummet och de materiellt-ekonomiska arrangemangen har stor påverkan på ett utvecklingsarbets möjlighet till framgång. Att det finns tid avsatt för möten, att pedagoger också upplever att de har faktisk tid för mötet och att det finns en plats att vara på där möten kan hållas ostört är alla delar av materiellt-ekonomiska arrangemang. Här har det sett olika ut i de olika arbetslagen.

I arbetslag 1–3 har möten blivit av på utsatt tid, de flesta pedagoger har kunnat närvara varje gång och mötena har kunnat genomföras utan avbrott.

Processen för arbetslag 4–6 kom igång senare. Efter att ha haft sitt först möte i början av oktober, blev inte den andra träffen av förrän i januari. Det har varit flera orsaker till det, sjukdom, stress över utvecklingssamtal och betyg som skulle sättas, inställt på grund av att alla inte kunde vara med osv. I januari beslöt jag att vi inte kunde vänta in alla, då skulle det inte bli något av utvecklingsarbetet. Det innebar att möten genomförts på utsatt tid, oavsett om alla kunnat vara med eller inte. I processen har det varit olika personalkonstellationer på alla fyra möten, det är bara en person förutom jag själv som varit med vid alla fyra träffar. Det är dessutom bara ett möte som genomförts utan att ha blivit avbrutet av andra personer som kommit in för att fråga eller diskutera andra frågor.

De materiellt-ekonomiska arrangemangen, förutsättningarna i de båda arbetslagen, har därmed sett väldigt olika ut. Utifrån det perspektivet är det inte konstigt att det upplevda resultatet av utvecklingsarbetet skiljer sig så mycket åt mellan de olika arbetslagen. I 1–3 uttrycker pedagogerna att de är nöjda med processen, att de ser att det är deras frågor de fått arbeta med och att de ser att deras insatser gett önskvärt resultat. I arbetslag 4–6 upplever man däremot att processen saknat tydligt fokus, att det varit svårt att veta vad man faktiskt arbetar med och att även om diskussionerna varit givande så har man diskuterat allt hela tiden. Jag återkommer till dessa skillnader mellan arbetslagen och de materiellt-ekonomiska arrangemangen i diskussionen.

På ett mer övergripande plan kan jag se hur materiellt-ekonomiska arrangemang, i detta fall bristen på tid, begränsar en utveckling i arbetslaget genom att pedagoger får ge avkall på sina ambitioner vad gäller likvärdighet. Den definition av likvärdighet som båda arbetslagen tydligt utgår ifrån i sina diskussioner är alla barns rätt att utvecklas så långt de kan. I praktiken prioriteras det kompensatoriska perspektivet. Det är de svaga eleverna som går först. ”*Det blir ju den allmänna frustrationen när man vet att det sitter ungar som behöver utmaningar så hinner man inte det i klassen för man måste ju alltid hjälpa de som ligger efter ...*” Det handlar om en brist på tid för att kunna genomföra sitt uppdrag så som man helst skulle vilja.

I diskussionerna kring vad som är möjliga utvecklingsområden censurerar pedagogerna sig själva utifrån vad de har makt/möjlighet att påverka. Istället för att utmana materiellt-ekonomiska arrangemang finner man sig i att begränsas genom att undvika eller inte diskutera frågor man inte kan påverka. Pedagogerna begränsar själva diskussionerna efter vad som är möjligt att förändra.

- *Men jag tänker individnivå, det är ju det som jag själv kan jobba med. Det här att vi har en sunkig skola och så det är ju liksom mer att det blir ju inte likvärdigt så där men det är ju ingenting som jag egentligen kan påverka så mycket eller lägga energi på.*
- *Ja, det vi kan jobba med är ju förhållningssätt eller gemensam grundsyn, det är ju de två bitarna vi kan påverka på något sätt i vårt arbete.*

I diskussionerna i de båda arbetslagen återkommer ofta uttryck som att det är en resursfråga, eller en organisationsfråga. Det visar på att pedagogerna ständigt förhåller sig till de materiellt-ekonomiska arrangemangen. Samtidigt är det tydligt att pedagogerna har viss makt vad gäller t.ex. schemaläggning och organisation av undervisningen. De kan själva styra om resurser i form av personal och tid och planera som de anser bäst. Det visar t.ex. försöket med matteklubben. Det gick att under 10 veckor styra om lärarresurser och organisera om elever så att ytterligare en lektion i veckan kunde vikas för matteklubben. Det visar också försöken med muntliga prov där flera olika pedagoger kunde frigöras så att muntliga prov kunde genomföras. Däremot framhålls av pedagogerna att det inte är långsiktigt hållbart sätt att arbeta. Om sådana här initiativ ska kunna leva kvar krävs att det avsätts tid för planering och att det ligger med i schemaläggningen inför kommande läsår.

I dagsläget har kommunen Skolan tillhör en rak elevpeng och skolor får själv ansöka om extra medel för ökad måluppfyllelse. Det finns i dagsläget ingen socioekonomisk viktning av elevpengen. Här är pedagogerna tydliga i vad de tycker. Resurser bör fördelas efter behov. *”En likvärdig skola handlar också om att få de resurser som krävs, detta beror på vilka elever man har på skolan. Rättvisa i det här fallet är att alla inte får lika mycket utan alla ska få det de behöver = behovsstyrt”.*

### **Det sociala rummet**

I det sociala rummet möjliggörs eller hindras relationer. Relationer omfattar här bland annat solidaritet och makt. *Relatings* i praktiken förutsätter att det finns social-politiska arrangemang, relationer mellan lärare, mellan lärare och elever i klassrummet, mellan lärare och rektorn, mellan lärare och mig. *Relatings* handlar också om relationen till artefakter, reformer och styrdokument som har betydelse för hur lärare planerar och genomför undervisningen.

I det sociala rummet möjliggörs och hindras gemenskap. I arbetslagen kan jag se hur pedagoger hämtar inspiration, motivation och engagemang för att arbeta vidare. Genom att dela med sig av egna erfarenheter, lyfta frågor och ge stöd hjälper de varandra att arbeta med utveckling och förändring av verksamheten. I båda arbetslagen finns tydliga exempel på detta. I arbetslag 1–3 präglades arbetet av utbyte av erfarenheter och kollegialt lärande. Genom att förhandla om tid försöker pedagogerna finna nya möjligheter för lektioner och planering. De täcker upp för varandra och tar hand om varandras elever och skapar på så sätt utrymme för t.ex. matteklubben. Det blir tydligt i diskussionerna att man har varandra, *”Och det som är extra bra är att vi vet nu, ännu mer, att vi kan gå till varandra”.* Även i arbetslag 4–6 finns en tydlig solidaritet och en vilja att hjälpa varandra. Flera pedagoger var involverade och ställde upp för att det skulle vara möjligt att genomföra muntliga prov. Det är prioriterat att hjälpa

varandra. ”Men det kanske också är värt det, att vi hjälper varandra. Det är ju inte så många tillfällen menar jag som det är sådana stora prov.”

Relationen till läroplanen, kunskapskraven och nationella prov upptar en stor del av diskussionerna i arbetslag 4–6. Det framhålls att kunskapskraven är hårda, eleverna ska kunna allt. Den pedagogiska professionen blir till viss del vingklippt. I diskussionerna framkommer att de nationella proven styr både den vardagliga undervisningen och vad som ses som möjligt eller önskvärt att förändra. Exempel på det är utsagorna kring att man måste träna på vissa saker för att de alltid kommer på nationella proven eller farhågorna kring att eleverna kanske inte hjälps genom att de slipper skriva eftersom de då kanske inte klarar de nationella proven. Samtidigt framhåller pedagogerna fördelarna med den nya läroplanen, den ses som tydlig även om den enligt pedagogerna leder till mer prov. Men det är lätt att glömma bort det faktiska syftet med undervisningen.

- *För det är ju det som jag kan tycka, jag gillar ju den här nya läroplanen för jag tycker att den är väldigt mycket bättre, men det blir ju lite lätt att man faller i fällan och det blir mycket prov, för att man måste bedöma hela tiden*
- *Man måste bedöma*
- *Det är ju egentligen lite synd, för det är ju som du säger ... jag menar [namn], han kanske inte klarar nationella proven i engelska, nej men han kanske kan beställa mat på en restaurang och fråga när bussen går eller var ligger sjukhuset, alltså liksom det är väl det som egentligen är grejen.*

Relationen mellan mig och pedagogerna i de olika arbetslagen är också en del av det social-politiska arrangemanget under dessa arbetslagsmöten. Den relationen skiljer sig mellan de olika arbetslagen. I arbetslag 1–3 kommer jag utifrån, jag brukar inte vara med på arbetslagsplaneringar där. När jag då är bokad för att komma till ett möte där ett särskilt tema är planerat att diskuteras så skapas en annan typ av relation än när jag försöker göra samma sak i arbetslag 4–6. I mitt eget arbetslag har jag redan en kollegarelation. Att komma dit i en annan roll är svårt och i diskussionerna har jag tagit rollen av kollega. Jag återkommer till detta i kapitlet Diskussion.

## 7. Diskussion

I studien används praktikarkitekturer som teoretiskt ramverk vid analysarbetet för att gestalta hur lärares mötespraktik är konstruerad, för att visa på hur arkitekturerna och dess arrangemang hindrar eller möjliggör utveckling och förändring. Här i diskussionen knyter jag ihop och diskuterar studiens resultat och den analys jag gjort utifrån praktikarkitekturernas olika arrangemang. Då praktikarkitekturer är ett teoretiskt ramverk, en hjälp för att analytiskt bena ut och synliggöra strukturer, hinder och möjligheter, men i praktiken är omöjliga att särskilja, väljer jag här att diskutera och föra samman resultaten.

I språket, vad som sägs och hur det förhandlas, kan förklaringar hittas som ligger till grund för sociala mönster och handlingar. Hur världen beskrivs och uppfattas stödjer vissa typer av sociala aktioner eller interaktioner, medan andra utesluts (Burr, 2003). Kemmis m.fl. (2014) visar på hur praktiker är uppbyggda av *sayings*, *doings* och *relatings*, som hänger ihop i projekt. I studien har pedagogers uppfattningar kring likvärdighetsbegreppet varit i fokus, *sayings*. Hur pedagoger tolkar och förstår likvärdighetsbegreppet kan vara avgörande för hur pedagoger handlar i sin praktik, *doings*. Lärares relationer sinsemellan och lärares förhållande till reformer och styrdokument påverkar också hur likvärdigheten tar sig uttryck i praktiken, *relatings*. Tallberg Broman m.fl. (2002) menar att läraren sällan synliggörs som en kultur- och värdebärande och lyfter en rad frågeställningar där de menar att forskning saknats helt eller delvis. Med utgångspunkt i dessa har en av frågeställningarna för denna studie varit *Vilken innebörd lägger pedagoger i begreppet likvärdig skola?*

I det följande diskuteras definitioner av begreppet likvärdig skola. Den innebörd pedagogerna lägger i begreppet relateras till de definitioner som tidigare redogjorts för, och Skolverkets definition av ett likvärdigt skolsystem.

Vidare lyfts skillnaderna i process och utfall av utvecklingsarbetena i de båda arbetslagen fram och belyses i relation till teorin kring praktikarkitekturer. För trots att de båda arbetslagen rent faktiskt haft samma tid avsatt för att driva utvecklingsarbetet framåt har det flutit på i det ena arbetslaget men inte i det andra. På vilket sätt kan dessa skillnader förklaras och förstås?

Slutligen diskuteras aktionsforskning som metodologisk utgångspunkt genom att jag relaterar studien till Somekhs (2006) metodologiska principer kring aktionsforskning. Studien visar hur ett utvecklingsarbete som drivs i form av aktionsforskning fungerar som en form av kollegialt lärande.

Kapitlet avslutas med att studiens resultat sammanfattas och jag gör en framtidsspaning genom att ange vilka områden jag ser som relevanta för fortsatta studier.

### **Definitionen av likvärdighet påverkar praktiken**

Burr (2003) lyfter fram hur den förhandlade kunskapen leder till olika handlingar. I ljuset av likvärdighetsbegreppet och hur det tolkas och används av pedagoger har Runfors (1996) visat hur förhållningssättet till elever med utländsk bakgrund kan beskrivas som starkt kompensatoriskt, inte i form av att olikheter bemöts med särlösningar utan i form av likabehandling och enhetslösningar. Viljan att ge barnen samma kunskap och möjligheter leder till ett ”lika”-perspektiv som uppfattas som jämlikt. Det kan jämföras med den procedurala likabehandling eller det enkla jämlikhetsideal Lindensjö & Lundgren (2012) beskrev som rådande inom svensk skoldebatt inför införandet av grundskolan.

Vad som menats med en likvärdig skola, vad som lagts in i begreppet har förändrats över tid. Likvärdighetsbegreppet var till en början synonymt med jämlikhetsbegreppet, men kom senare att utvecklas till att beteckna valfrihet och att numer vara liktydigt med måluppfyllelse (Englund & Quennerstedt, 2014). I läroplanens skrivningar ryms tre olika aspekter på likvärdighetsbegreppet. För det första ska alla elever ha *lika tillgång* till skolan, det ska inte spela någon roll var i landet man bor. För det andra så är uppfyllandet av de nationella målen måttstocken för likvärdighet, det handlar om att skolan ska ha *lika kvalitet* överallt. Den tredje aspekten handlar om kompensatoriska åtgärder. Eftersom elever är olika och har olika behov så måste skolan anpassas för att alla elever ska ha *lika möjligheter* i praktiken. Hur likvärdighetsbegreppet tolkas har betydelse för hur det omsätts i praktiken. Om du omfamnar hela begreppet eller väljer att luta dig mot en del påverkar ditt agerande i praktiken. På Skolan är den rådande normen olikhet och man utgår ifrån alla barns rätt att utvecklas så långt de kan, oavsett social bakgrund, kön eller etnicitet. Det sätt som pedagogerna tolkar likvärdig skola ger tydliga avtryck i valet av utvecklingsområden. Sättet att tolka och omsätta likvärdighetsbegreppet visar att alla tre aspekter i läroplanens skrivningar kring likvärdighet omfattas av pedagogerna. Arbetslag 1–3 utgår ifrån att alla barn har rätt till utveckling och utmaning, även de elever som ligger i framkant och inte har några egentliga problem att nå skolans kunskapskrav. Det kan beskrivas som att alla barn ska ha *lika tillgång* till skolan oavsett förkunskaper. Valet av utvecklingsområde visar också att pedagogerna inte nöjer sig med att eleverna når målen i form av de lägsta kunskapskraven. De ser ett värde i en hög måluppfyllelse och att eleverna faktiskt når de högsta kunskapskraven. Det handlar om *kvalitet*. Även arbetslag 4–6 fokus på alla barns rätt att få möjlighet att visa vilka kunskaper de har handlar om måluppfyllelse och *kvalitet*, men här kommer också det kompensatoriska perspektivet in, alla barns *lika möjligheter* i praktiken.

Den definition av likvärdighet som båda arbetslagen tydligt utgår ifrån i sina diskussioner är alla barns rätt att utvecklas så långt de kan. Om normen bryts, om personer kommer in utifrån, märks det enligt pedagoger direkt. Som en pedagog uttryckte det: *”Det finns en atmosfär och en prägel som alla märker när de kommer hit. Om man jobbat här så tänker man inte på det, men om det kommer någon utifrån och betar sig på ett väldigt annorlunda sätt då reagerar vi ju allihop.”* När den rådande definitionen på skolan utmanas i diskussionerna av en syn som mer påminner om den procedurala likabehandling eller enkla jämlikhet Lindensjö & Lundgren (2012) beskrev, återförs diskussionen direkt till rådande diskurs. Detta var tydligt i diskussionerna framförallt i arbetslag 4–6. Inlägg i diskussionerna som utifrån ett rättviseperspektiv ifrågasatte att vi gör olika, exempelvis är det rättvist mot dem som inte får den hjälpen eller det stödet att visa vad de kan osv., vändes på för att visa på rättvisan i att göra olika och behandla olika.

## **Praktiken utmanar likvärdighetsdefinitionen**

Studien har visat hur pedagoger på Skolan tolkar likvärdighet som alla barns rätt att utvecklas så långt de kan, oavsett social bakgrund, kön eller etnicitet. Det sättet att tolka begreppet ligger i linje med den allmänna definition av likvärdighet von Greiff (2009) lyfte fram: likvärdighet som jämlikhet i livschanser. Det är individens egen *”förmåga, begåvning och prestation, snarare än hennes sociala bakgrund, kön, etnicitet eller andra tillskrivna egenskaper som ska betyda något för hennes livschanser”* (s. 30).

Skolverket (2006) å andra sidan använder sex punkter för att visa på vad som kännetecknar ett likvärdigt skolsystem (se kapitel 2, Likvärdighet som måluppfyllelse). Sammantaget kan de kanske ge en heltäckande bild, men var för sig blir faktorerna problematiska. De två första faktorerna Skolverket lyfter fram handlar om att den totala spridningen i resultat mellan elever

och mellan skolor ska vara liten för att ett skolsystem ska kunna betraktas som likvärdigt. Ett arbetssätt där de duktiga eleverna lyfts skulle därmed enligt definitionen minska likvärdigheten i svensk skola. Det här måttet problematiseras bland annat av Böhlmark & Holmlund (2011). De lyfter fram att det inte bör finnas något eftersträvansvärt i att ha en liten spridning i resultat mellan elever eller mellan skolor om resultaten generellt är dåliga.

Det arbete som pedagogerna i arbetslag 1–3 bedrivit, där redan starka elever som når målen i matematik utmanas i syfte att utvecklas ytterligare, skulle ju enligt Skolverkets definition av ett likvärdigt skolsystem leda till minskad likvärdighet. Skillnaderna mellan eleverna riskerar ju med ett sådant arbetssätt att öka. De elever som redan är starka i matematik får en lektion extra i veckan och utmanas för att ökar sin måluppfyllelse medan övriga elever behandlas som vanligt. Spridningen i resultat mellan elever skulle då öka, och därmed enligt Skolverkets definition minska likvärdigheten.

Pedagogerna i arbetslag 1–3 utmanades i samtalen med frågeställningen kring om deras arbete med att utmana de duktiga eleverna snarare ledde till minskad likvärdighet i och med att spridningen mellan eleverna då torde öka. Reaktionen från pedagogerna blev stark. De höll inte med om det måttet på likvärdighet, utan vidhöll att likvärdighet måste vara att *”ge alla efter sina förutsättningar”*. Ett skolsystem kan och bör inte enligt pedagogerna ha som ambition att ha en så liten spridning som möjligt. Det finns inget eftersträvansvärt i sig att alla elever bara når nålen om deras fulla potential inte utvecklats.

### **Kamrateffekter**

Effekterna av att utmana de redan starka eleverna och därmed i teorin öka spridningen kan dock i praktiken leda till att alla elever höjer sina resultat. Kamrateffekter är en viktig faktor att ta hänsyn till. Kamrateffekter innebär att elever tenderar att prestera bättre i en omgivning av andra högmotiverade eller högpresterande elever. Att satsa på de duktiga eleverna skulle alltså kunna ge effekt för alla. En av pedagogerna uttryckte det som att *”Det befruktar dom andra”*. Det man valde att göra, att ge duktiga elever extra tid, utanför ordinarie schema, och hålla samman den ordinarie undervisningen var inte något som gjordes reflekterat. Att det blev så handlade mer om att det var svårt att göra om scheman och flytta om elever, än att det var en medveten tanke att i den ordinarie undervisningen hålla samman gruppen. Sund (2007) har studerat hur nivågruppering i skolan påverkar resultaten och visar på att nivågruppering inte är positivt för lågpresterande elever, men väl för högpresterande elever. Den tes som en uppdelning ofta bygger på, att lärarna lättare skulle kunna nå en mer homogen grupp elever, stämmer inte enligt Sund (2007). De starka eleverna gynnas men de svaga missgynnas. Det här förklaras med just kamrateffekter. Att välja att lägga matteklubben utanför ordinarie skoltid ger därmed en dubbel effekt. Den ordinarie undervisningen är fortsatt sammanhållen och de högpresterande eleverna fungerar som en resurs i klassen. Samtidigt kan de utmanas och stimuleras utifrån sina behov i matteklubben.

I studien är det tydligt att pedagoger förhåller sig till en skolverklighet där elever är varor på en marknad, och där resultat påverkas av vilka elever skolan lyckas attrahera. Att våga satsa på de duktiga eleverna ses som en viktig del för att kunna attrahera elever med högutbildade föräldrar. *”Det här tror jag är jätteviktigt när man väljer skola, att man har det alternativet att erbjuda för det här området. Annars är det de föräldrarna som väljer bort skolan.”*

Men även om diskursen är tydlig, det finns kulturellt-diskursiva arrangemang som formar *sayings* kring alla barns rätt att utvecklas så långt de kan, så begränsas ändå pedagogerna i sitt handlande, *doings*, på grund av materiellt-ekonomiska arrangemang. Studien visar att de materiellt-ekonomiska arrangemangen begränsar en utveckling i arbetslagen genom att



pedagoger får ge avkall på sina ambitioner vad gäller likvärdighet. I praktiken prioriteras det kompensatoriska perspektivet. Det handlar då om en brist på tid för att kunna genomföra sitt uppdrag så som man helst skulle vilja.

## **Vad beror skillnaden mellan arbetslagen på?**

Studien visar en tydlig skillnad i hur utvecklingsarbetet fungerade och upplevdes i de olika arbetslagen. Tyrén (2013) belyser hur tidsarrangemang kan ha en avgörande betydelse för lärares möjligheter till samarbete. Båda arbetslagen har tid avsatt varje vecka till arbetslagsmöten. Det är den tid som använts i utvecklingsarbetet. I arbetslag 1–3 uttrycker pedagogerna att de är nöjda med processen. De ser att det är deras frågor de fått arbeta med och upplever att deras insatser gett önskvärt resultat. I arbetslag 4–6 uttrycker pedagogerna att processen saknat tydligt fokus, att det varit svårt att veta vad man faktiskt arbetar med.

I arbetslag 1–3 har tidsarrangemangen fungerat stöttande för processen. I arbetslag 4–6 däremot har den avsatta tiden inte funnits i praktiken. Andra uppgifter har fått gå före, utvecklingssamtal måste genomföras, betyg ska sättas, olika konferenser och möten kommer emellan. Trots att tid avsattes används den inte för ett gemensamt utvecklingsarbete i praktiken. Här spelar övriga praktikarrangemang in, vilket utvecklas nedan.

### **4–6 har en annan relation till läroplaner och kursplaner**

Relationen till läroplanen, kunskapskraven och nationella prov upptar en stor del av diskussionerna i arbetslag 4–6. Den nya läroplanen har inneburit en helt ny bedömarpraktik för lärare på mellanstadiet i och med att betyg ges från årskurs 6. I diskussionerna framhåller pedagoger att just bedömning är ständigt pågående. Det framhålls att kunskapskraven är hårda och att den pedagogiska professionen till viss del blir vingklippt. I diskussionerna framkommer att de nationella proven styr både den vardagliga undervisningen och vad som ses som möjligt eller önskvärt att förändra. Exempel på det är utsagorna kring att man måste träna på vissa saker för att de alltid kommer på nationella proven eller farhågorna kring att eleverna kanske inte hjälps genom att de slipper skriva eftersom de då kanske inte klarar de nationella proven. Liknande diskussioner finns inte i arbetslag 1–3.

Resultaten kan tolkas som att pedagogerna i arbetslag 4–6 har en ansträngd relation till läroplan, kursplaner och kunskapskrav. Läroplaner ska ju per definition vara styrande och påverka lärares undervisning och bedömningar, det är därför de finns. Samtidigt är det tydligt att lärarna i studien ännu inte hittat ett för dem tillfredsställande sätt att förhålla sig till framförallt kunskapskraven. Läroplan, kursplaner och kunskapskrav utgjorde en begränsande faktor i utvecklingsarbetet.

### **4–6 har en annan relation till mig**

Relationen mellan mig och pedagogerna i de olika arbetslagen är också en del av det social-politiska arrangemanget under dessa arbetslagsmöten. Jag har i utvecklingsarbetet haft flera olika roller jag försökt balansera (jmf. Wennergren 2007). Jag har rollen som pedagog och kollega, en konsultroll, en handledarroll och en roll som forskare.

Hur jag har kunnat axla dessa roller är beroende av relationer och jag ser hur det skiljer sig mellan de båda arbetslagen. I arbetslag 1–3 kommer jag utifrån, jag brukar inte vara med på arbetslagsplaneringar där. När jag då är bokad för att komma till ett möte där ett särskilt tema är planerat att diskuteras så skapas en annan typ av relation än när jag försöker göra samma sak i arbetslag 4–6. I mitt eget arbetslag har jag redan en kollegarelation. Att komma dit i en annan roll har varit svårt. I diskussionerna har jag tagit rollen av kollega, där har det varit

svårt att också fungera som handledare, den som knyter samman, skapar fokus och fördjupar diskussionerna.

Även om tidsarrangemangen såg likadana ut i de båda arbetslagen användes inte mötestiden i praktiken i arbetslag 4–6. Andra uppgifter prioriterades och det kan ha sin förklaring i att de sociala-politiska arrangemangen fungerade som hindrande, relationer till styrdokument och relationen till mig i olika roller. Blossing (2008) framhåller vikten av kontinuitet i lärargruppen som en viktig faktor för ett lyckat förändringsarbete. I det här fallet handlade det om ett mindre utvecklingsarbete, med en egentligen stabil personalgrupp, men där olika personer deltog i diskussionerna varje gång. Det är tydligt att det med de förutsättningarna är svårt att skapa ett lyckat förändringsarbete. Mycket tid går åt till att återgre vad de som var med förra gången tyckte och kom fram till. Arbetet går inte framåt utan diskussionerna går runt samma ämnen hela tiden.

## **Aktionsforskning och kollegialt lärande**

I teorikapitlet skrev jag att valet att verka inom aktionsforskningsfältet har bäring på ontologi och epistemologi. Det handlar om en kunskapssyn där kunskap inte är någonting man har eller saknar utan något som skapas tillsammans. Och det handlar om en grundsyn där forskning inte bara ska ha förklarande ambitioner utan förändrande ambitioner. Somekh (2006) har definierat metodologiska principer för aktionsforskning. Jag använder mig här av en del av dem för att värdera studien, dess processer och det lärande som skett på flera nivåer.

Kollegialt lärande är en sammanfattande term för olika former av professionstveckling där kollegor genom strukturerat samarbete tillägnar sig kunskaper i den dagliga praktiken. Kollegialt lärande beskrivs ofta som en nyckelfaktor för framgångsrik skolutveckling (Skolverket, 2013) och framkommer i resultatet som en positiv effekt. Det utvecklingsarbete som bedrivits på skolan i form av aktionsforskning är att betrakta som kollegialt lärande. Jag diskuterar också processen utifrån det perspektivet.

### **Aktionsforskning genomförs i samverkan mellan praktiker och forskare**

Aktionsforskning är ett begrepp, men kan också som Rönnerman (2012) framhåller ses som sammansatt av två begrepp, aktion och forskning. Aktion innebär i detta sammanhang att något ska iscensättas och prövas. Forskning innebär i samma sammanhang en process som genom systematiskt arbete och i relation till teorier ger ny kunskap (Rönnerman, 2012). Aktionsforskning kännetecknas av att praktikerns frågor, i detta fall pedagogernas identifierade utvecklingsområden kring likvärdighet, eller framför allt brist på likvärdighet, leder processen. En handling iscensätts, i studiens fall handlade det om t.ex. matteklubben i arbetslag 1–3 och muntliga prov för arbetslag 4–6. Dessa handlingar följs sedan systematiskt och reflekteras över i samarbete med en forskare. I studiens fall är det jag som haft rollen som forskare, vilket problematiserats tidigare.

En central utgångspunkt i aktionsforskning är enligt Folkesson (2004) att de professionella aktörerna själva bidrar till den egna professionella kunskapsutvecklingen. Det är de utmaningar och problem som finns i praktiken som är utgångspunkten, inte någon forskningsfråga som kommer ovanifrån. I min studie var det tydligt att det var pedagogerna själva som ägde problemet. Det var en av de saker som lyftes fram som positivt. Att det inte var något ”pålagt” utan något man ”själva har resonerat oss fram till hur vill vi jobba och vad tycker vi är viktigt.” Delaktighet har varit ett viktigt tema och just delaktighet och ägarskapet till processen har lyfts fram som en styrka kring formen för utvecklingsarbetet. ”Och det som varit mest motiverande är att vi har valt detta område själva.”

### **Aktionsforskning skapar lärande för deltagare**

Aktionsforskning innebär att man fördjupar sin förståelse om praktiken genom att ställa frågor och pröva en handling i syfte att förändra verksamheten i önskvärd riktning (Rönnerman, 2012). Just förståelse, lärande och fördjupad kunskap kring praktiken är nyckelord som lyfts fram när det gäller aktionsforskning (se t.ex. Rönnerman, 2012; Anderson, Herr, & Nihlen 2007; Somekh, 2006).

Tyrén (2013) visar i sin avhandling hur lärare ser nödvändigheten i att diskutera och reflektera över undervisningssituationer och erfarenheter. Samma budskap ger pedagogerna i denna studie, de lyfter fram vinsterna av att diskutera tillsammans. Studien visar hur pedagoger hämtar inspiration, motivation och engagemang för att arbeta vidare i arbetslagen. Genom att dela med sig av egna erfarenheter, lyfta frågor och ge varandra stöd hjälper de varandra att arbeta med utveckling och förändring av verksamheten. I båda arbetslagen finns tydliga exempel på detta. Just utbytet av erfarenheter var något som många pedagoger framhöll som en viktig vinst med arbetet. Matteklubben innebar för pedagogerna i arbetslag 1–3 att de fick se varandra i undervisningssituationer och detta beskrevs som lärande och utvecklande. Exempel från matteklubben lyftes upp till diskussion i hela arbetslaget, vilket ledde till fördjupade insikter och nya kunskaper.

Kollegialt lärande är inte synonymt med att en grupp kollegor sitter ner och pratar (Skolverket, 2013). Istället handlar kollegialt lärande om att man arbetar genomtänkt med ett strukturerat utvecklingsarbete. Aktionsforskning kan vara en ansats att utgå ifrån i skolutveckling. I utvecklingsarbetet har problem identifierats. Frågeställningar i syfte att lösa problemen har formulerats och följts av aktioner. Aktionerna och resultatet av aktionerna har reflekterats över och värderats och nya insikter formulerats. I arbetslag 1–3 har processen tydligt varit stödjande för lärandet. Pedagoger lyfter fram hur formen för mötena, struktur och ledning gett möjlighet att diskutera det som varit viktigt och fört arbetet vidare. Olin (2009) menar att aktionsforskningen inte bör sluta i svar utan i nya frågor. Så kan man se resultatet av denna studie. De utvecklingsarbeten som drivits har genererat nya insikter, till viss del en ny praktik där nya frågor ställts och nya aktioner planerats och iscensatts.

### **Aktionsforskning kräver självreflektion**

Aktionsforskning innebär att man forskar i sin egen praktik. Det innebär bland annat att man som aktionsforskare måste kunna hantera olika roller. Wennergren (2007) beskriver att det ibland krävs avancerade balansakter. I mitt fall har det handlat om att balansera rollerna som pedagog, konsult, handledare och forskare. Jag har reflekterat mycket över mina egna roller under processen och på vilket sätt jag hade kunnat agera annorlunda. Den innanförkunskap jag har genom rollen som pedagog på Skolan, ger tillträde och en förståelse av skeenden som en person som kommit utifrån aldrig skulle ha. Samtidigt gör samma innanförkunskap att det kan vara svårt att skapa den distans som handledarrollen eller forskarrollen kräver. För att få ny kunskap, nya insikter, om sin egen praktik och för att kunna studera sig själv krävs distans, att jag kan ta ett steg tillbaka. I arbetet med mitt eget arbetslag valde jag att diskutera i min roll som kollega. Det försvårade möjligheten att agera som handledare och konsult. Här hade jag behövt ta ett steg tillbaka och skapa distans genom att ta en annan roll. Det hade kanske gjort att processen kommit längre.

### **Aktionsforskning tar sin utgångspunkt i förändring och syftar till social rättvisa**

Somekh (2006) framhåller hur aktionsforskning inte är värdeneutral, det finns en i grundmurad ambition att förändra världen till det bättre. Aktionsforskning är därmed ett sätt att både iscensätta och studera förändring och då inte förändring i största allmänhet utan förändring med ett bestämt syfte. Det är ett specifikt problem man vill lösa, i det här fallet

handlade det om identifierade problem med bristande likvärdighet. Det finns en tydlig ambition, ett mål: alla barns rätt att utvecklas så långt de kan.

Forskningsprocessen ska fokusera och stimulera deltagarna till att förstå verkligheten, i syfte att förändra den. I studien finns tydliga exempel på hur insikter skapar förändrade tankemönster och handlingsmönster. När resultaten kring de muntliga proven diskuterades användes ord som att resultaten var ”anmärkningsvärda”, det var förvånande att det gav så stort utslag. Att elever som inte brukar lyckas på prov lyckades genom att de fick redovisa sina kunskaper på andra sätt var en ögonöppnare. *”Jag tycker att det där med att pröva olika former för att redovisa sina kunskaper är det som har varit bäst, och som har öppnat ögonen. Vi är oerhört fokuserade på att bara skriva svar. Man kan faktiskt lösa det på annat sätt.”*

### **Aktionsforskning utvecklar unik förståelse och kunskap**

Aktionsforskning utvecklar, enligt Somekh (2006), unik förståelse och kunskap. Det innebär inte, påpekar hon, att kunskapen är oanvändbar i andra sammanhang, men den är inte generaliserbar. I aktionsforskning handlar det om att ta reda på hur det förhåller sig i den egna praktiken. Ingen praktik är den andra lik vilket medför att de resultat som uppnås i en praktik inte är överförbara till en annan. För den skull är de inte oviktiga. De fyller en funktion som referens till det egna arbetet och man kan därmed förhålla sig till dem genom att se skillnader och likheter. (Rönnerman, 2004, s. 15)

Pedagogerna på Skolan definierar en likvärdig skola som en skola där alla barns rätt att utvecklas så långt de kan, oavsett social bakgrund, kön eller etnicitet, tillgodoses. Studien visar hur lärare i praktiken begränsas av materiellt-ekonomiska arrangemang, som till exempel bristande tid, och socialt-politiska arrangemang, som till exempel läroplanens kunskapskrav, i sitt arbete med att omsätta likvärdighetsbegreppet i praktiken.

Studien är inte överförbar till en annan praktik. Däremot kan den vara värdefull för andra praktiker när det gäller diskussion kring och förståelsen för en likvärdig skola. Studien kan också vara värdefull för planering och genomförande av utvecklingsarbeten.

### **Aktionsforskning sätter undersökningen i ett bredare historiskt, politiskt och ideologiskt sammanhang.**

Det är en liten studie jag genomfört. Det handlar om utvecklingsarbeten som sträckt sig över en relativt kort tid, ett knappt läsår, på en liten skola med en liten personalgrupp. Studien behandlar dock stora frågor, frågor som är brännande aktuella i och med regeringens tillsättande av en skolkommision i syfte att höja kunskapsresultat, förbättra kvalitet i undervisningen och öka likvärdigheten i skolan.

I studien utmanas ett av de rådande grundantagandena för vad ett likvärdigt skolsystem är: att det skulle handla om ett skolsystem där spridningen i resultat mellan eleverna är liten. Mot detta sätter pedagogerna upp målet att alla elever ska kunna nå så långt de kan.

### **Slutsatser och framåtblickar**

I den här studien har jag lyft fram begreppet likvärdig skola och redogjort för det utifrån olika perspektiv. Jag har också studerat hur pedagoger förstår och omsätter begreppet likvärdig skola i sin praktik genom att följa och leda två arbetslag i deras diskussioner kring självvalda utvecklingsområden.

Studien svarar mot en del av frågeställningen i Tallberg Broman m.fl. (2002) *”Vilka föreställningar om en skola för alla har pedagoger/lärare och rektorer som utgör denna*

*skola?” (s. 196). Pedagogerna på Skolan definierar en likvärdig skola som en skola där alla barns rätt att utvecklas så långt de kan, oavsett social bakgrund, kön eller etnicitet, tillgodoses.*

Ett socialkonstruktivistiskt perspektiv visar att i språket, vad som sägs och hur det förhandlas, kan förklaringar hittas som ligger till grund för sociala mönster och handlingar (Burr, 2003). Hur likvärdighet förstås och definieras påverkar hur lärare agerar i sin praktik. Därför är en diskussion kring begrepp viktig för att kunna utveckla en praktik.

Praktikarkitekturer, som är en relativt ny teori, har i studien prövats som analysredskap för att bättre förstå vad som möjliggör eller hindrar utveckling i en specifik praktik. Här framkommer att lärares mötespraktik och utvecklingsarbeten kring likvärdighet både möjliggörs och begränsas av kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och socialpolitiska arrangemang, dvs. praktikens arkitekturer. I praktiken begränsas lärarna i sina ambitioner att kunna utmana alla barn av materiellt-ekonomiska arrangemang som bristande tid, och prioriterar då ett mer kompensatoriskt perspektiv. Men studien visar också hur materiellt-ekonomiska arrangemang, avsatt tid för arbetslagsmöten, möjliggjort och verkat stöttande för utvecklingen i arbetslag 1–3. Studien pekar också på att socialt-politiska arrangemang, som till exempel läroplanens kunskapskrav, och relationer i arbetslagen fungerat som begränsande för arbetslag 4–6 i dess arbete med att omsätta likvärdighetsbegreppet i praktiken.

Aktionsforskning har fungerat dels som en metodologisk utgångspunkt i studien, dels som ett verktyg för att driva utvecklingsarbete på Skolan. Aktionsforskning som ett sätt att driva utvecklingsarbete kan ses som en form av kollegialt lärande där pedagoger systematiskt arbetar med professionsutveckling. Det sker genom att ställa frågor till sin praktik, och pröva en aktion i syfte att förändra verksamheten i önskvärd riktning. Aktionen och resultatet av aktionen reflekteras över gemensamt och värderas så att nya insikter kan formuleras.

### **Framtida studier**

Under arbetets gång har jag stött på en rad områden jag velat fördjupa mig vidare i men som inte ryms inom ramen för denna studie. Det handlar bland annat om den nya läroplanens inverkan på undervisningspraktiken i grundskolan och om hur likvärdiga bedömningsformer kan utvecklas vidare.

Lärarna i studien framhåller att den nya läroplanens kunskapskrav lett till ett förändrat arbetssätt som innefattar mer prov. Det är något som skulle vara spännande att studera vidare. Hur har den nya läroplanen förändrat arbetssättet i grundskolan?

När likvärdig bedömning lyfts fram handlar det ofta om hur lärare ska göra mer lika. Grunden är att bedömning idag görs för olika, lärare ger glädjebetyg och elever ska kunna lita på att det inte spelar någon roll vem som till exempel rättar. Forskning behandlar hur bedömning kan bli mer likvärdig (se t.ex. Gustavsson, Cliffordson, & Erickson 2014). I det utvecklingsarbete arbetslag 4–6 initierade handlade likvärdig bedömning istället om elevernas möjlighet att kunna visa vad de kan, att det underlag lärare får för bedömning faktiskt är vad eleverna kan kring ämnesområdet. Det är en spännande vinkel, som bör lyftas i forskning kring likvärdig bedömning. Här skulle det vara spännande att studera hur den digitala tekniken kan ge mer likvärdiga bedömningsformer.

Båda dessa områden skulle passa väl att undersöka utifrån en aktionsforskningsansats.

## Referenslista

- Alm Andreassen, T. (1998). Om forskersubjektivitet, forforståelse og fordringer til forskerrollen. I O. Eikeland, & K. Fossetøl (Red.), *Kunskapsproduksjon i endring. Nye erfarings- og organisasjonsformer*. (ss. 41-60). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Anderson, G. L., & Herr, K. (1998). The New Paradigm Wars: Is There Room For Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher* 28(5), 12-21.
- Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (2007). *Studying your own School: An Educator's Guide to Practitioner Action Research*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Aspfors, J., & Hansén, S.-E. (2011). *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling*. Söderström & C:o Förlags Ab.
- Bjørndal, C. R. (2002). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skoorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. London: Routledge.
- Böhlmark, A., & Holmlund, H. (2011). *20 år med förändringar i skolan: Vad har hänt med likvärdigheten?* Stockholm: SNS.
- Carr, W. (2005). The Role of Theory in the Professional Development of an Educational Theorist. *Pedagogy, Culture & Society*, 13(3), 333-345.
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 421-435.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Doyle, D. (2007). Transdisciplinary enquiry, Researching with rather than on. I A. Campbell, & S. Groundwater-Smith, *An Ethical Approach to Practitioner Research: Dealing with Issues and Dilemmas in Action Research* (ss. 75-87). Hoboken: Taylor and Francis.
- Englund, T., & Quennerstedt, A. (2014). Likvärdighetsbegreppet i svensk utbildningspolitik. I T. Englund, & A. Quennerstedt (Red.), *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning* (ss. 7-35). Göteborg: Daidalos.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Folkesson, L. (2004). Aktionsforskning – på vems villkor? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (ss. 111-124). Lund: Studentlitteratur.

- Fredriksson, U., & Oskarsson, M. (2013). Den svenska skolans likvärdighet i ett internationellt perspektiv. I M. Israelsson, S. Svensson, M. Norrstad, J.-Å. Fält, M. Wingborg, & B. Karlsson (Red.), *Slaget om den likvärdiga skolan* (ss. 67-79). Falun: Katalys förlag.
- Gustavsson, J.-E., Cliffordson, C., & Erickson, G. (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan - problem och möjligheter*. Stockholm: SNS förlag.
- Kalleberg, R. (1993). Konstruktiv samhällsvetenskap. I J. Holmer, & B. Starrin (Red.), *Deltagarorienterad forskning* (ss. 27-45). Lund: Studentlitteratur.
- Kemmis, S., Wilkinsin, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Chancing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Gothenburg studies in educational sciences 348
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. (2012). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Løkensgard Hoel, T. (2000). Forskning i eget klasseum. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik, Vol 20*, 160-170.
- Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work & Organisation*. Oxford: Oxford University Press.
- Nygren, G. (2013). Högstadielärover och framtiden: Om kamrateffekter, het och kall kunskap. *Nätverket Kulturforskning i Uppsala, 19, 13*, 13-20.
- OECD. (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. Paris: Directorate for Education and Skills – OECD
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik – en studie om skolutveckling genom yreksverksammas förståelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Gothenburg studies in educational sciences 286
- Patel, R., & Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Regeringskansliet. (9 april 2015) *Regeringen presenterar Skolkommissionen*. Hämtat från [www.regeringen.se: http://www.regeringen.se/sb/d/19865/a/257135](http://www.regeringen.se/sb/d/19865/a/257135), 14 maj 2015
- Runfors, A. (1996). Skolan, mångfalden och jämlikheten. En diskussion om strukturerade principer vid hantering av olikhet. I A. Sjögren, A. Runfors, I. Ramberg, & (Red.), *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (ss. 13-30). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2012). Vad är Aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (ss. 21-40). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., & Wennergren, A.-C. (2012). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken - en förskola och skola på vetenskaplig grund* (ss. 221-228). Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010: 800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (20 september 2012). *Skolinspektionen*. Hämtat från [www.skolinspektionen.se: http://siris.skolverket.se/siris/ris.openfile?docID=500913](http://siris.skolverket.se/siris/ris.openfile?docID=500913), 1 juni 2014
- Skolinspektionen. (10 februari 2014). *Skolinspektionen*. Hämtat från [www.skolinspektionen.se: http://www.skolinspektionen.se/sv/Listningar-konfiguration/Sok/?quicksearchquery=likv%c3%a4rdig](http://www.skolinspektionen.se/sv/Listningar-konfiguration/Sok/?quicksearchquery=likv%c3%a4rdig), 11 maj 2014
- Skolverket. (2006). *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? En kvantitativ analys av variation och likvärdighet över tid*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (3 december 2013). *Skolverket*. Hämtat från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se): <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2013/kraftig-forsamring-i-pisa-1.211208>, 1 juni 2014
- Somekh, B. (2006). *Action Research, a methodology for change and development*. New York: Open University press.
- Sund, K. (2007). *Teachers, family and friends: Essays in economics of education*. Stockholm: Stockholms universitet, Nationalekonomiska institutionen.
- Tallberg Broman, I., Rubenstein Reich, L., & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritiska granskning*. Stockholm : Skolverket.
- Thornberg, R., & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes, & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 216-233). Stockholm: Liber AB.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Belley: International Bureau of Education.



Tyrén, L. (2013). *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill" En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Gothenburg studies in educational sciences 337

Wennergren, A.-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag. En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö.* Luleå: Luleå tekniska universitet, institutionen för pedagogik och lärande.

Vetenskapsrådet. (1 mars 1990). *Vetenskapsrådet.* Hämtat från [www.vetenskapsrådet.se](http://www.vetenskapsrådet.se): <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, 14 maj 2014

von Greiff, C. (2009). *Lika skola med olika resurser? En ESO-rapport om likvärdighet och resursfördelning.* Stockholm: Regeringskansliet, Finansdepartementet.

# Bilaga 1: Samtyckesblankett



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

## **Förfrågan om medverkan i studien ”Likvärdighet i praktiken – En studie kring praktikens syn på likvärdighet och hur likvärdighet fungerar i praktiken”**

Under läsåret 2014-2015 skriver jag min masteruppsats i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning. Jag har valt att fokusera på frågan om likvärdig utbildning. Syftet med studien är att belysa pedagogers och skolledares syn på begreppet likvärdig skola och att i kollegiet utveckla arbetet för en likvärdig skola.

Rektor har valt att låta likvärdighet vara ett av årets fokusområden och därmed ett av de områden som alla lärare på skolan ska arbeta med under året. På så sätt är alla delaktiga i skolans utvecklingsarbete kring likvärdighet.

Jag kommer i mitt uppsatsarbete att delta i och följa skolans arbete med likvärdighetsfrågorna genom att:

- Ta del av reflektioner arbetslagen får uppgift att skriva
- Delta i arbetslagsplaneringar där jag dokumenterar diskussioner genom att anteckna eller spela in
- Följa planerade aktioner i klassrummet genom att observera eller videofilma

Att delta i utvecklingsarbetet på skolan ingår i alla lärares arbetsuppgifter, men att medverka i studien är frivilligt. Det innebär att du kan välja att inte låta mig använda dina reflektioner, dina uttalanden eller material jag samlat in i ditt klassrum. Du kan när som helst under studien välja att avbryta din medverkan

Det insamlade materialet behandlas konfidentiellt. Det innebär att ingen utomstående har tillgång till materialet. I slutprodukten ska utomstående inte kunna identifiera enskilda deltagare eller uttalanden. Du kommer att få möjlighet att läsa igenom delar av materialet under det att studien pågår och innan slutlig publicering.

### **Ansvarig för studien**

Karin Mellegård  
0730-209928  
Karin.mellegard@molndal.se

### **Handledare**

Karin Rönnerman  
karin.ronnerman@ped.gu.se



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**  
**Institutionen för pedagogik och specialpedagogik**

*"Likvärdighet i praktiken - En studie kring praktikens syn på likvärdighet och hur likvärdighet fungerar i praktiken"*

***Samtyckesformulär***

Jag har fått muntlig information om studien och i samband med det också haft möjlighet att ställa frågor som har besvarats. Jag har fått kännedom om hur data som samlats i kommer att hanteras samt hur resultaten av studien kommer att publiceras. Utifrån detta har jag kommit fram till att jag accepterar att diskussioner jag deltar i och lektioner jag leder dokumenteras och används i forskningssyfte.

2014- \_\_\_\_ - \_\_\_\_

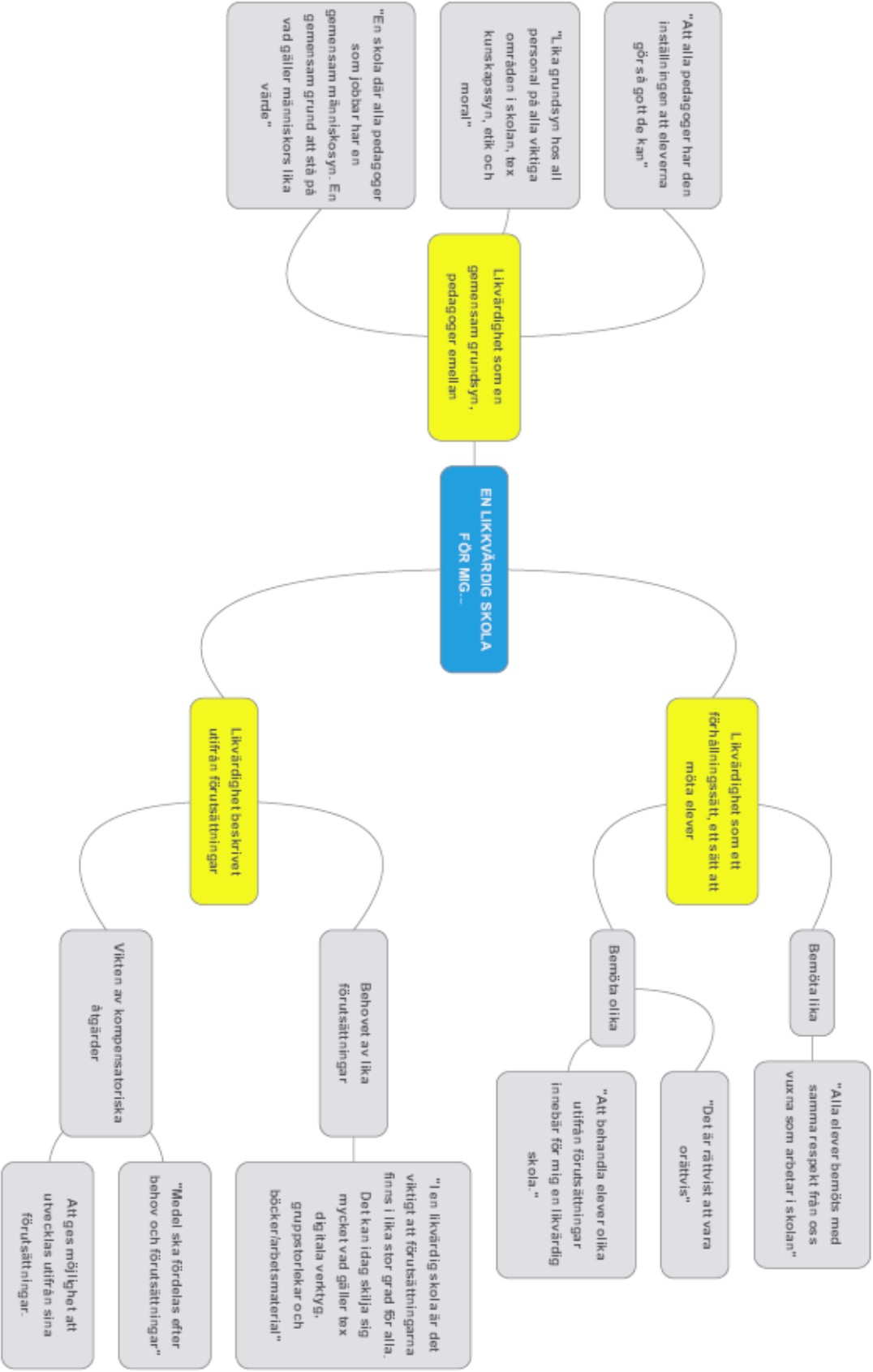
Namnunderskrift

---

Namnförtydligande

---

# Bilaga 2: Tankekarta kring likvärdighet



# Bilaga 3: Wordl



## Bilaga 4: Informationsbrev föräldrar

Hej!

Nästa vecka torsdagen den 15 januari kommer vi att starta en "matteklubb".

Det blir fyra elever från åk.1, fyra från åk.2 och fyra från åk.3 som kommer att vara med från start.

Klubben är till för att stimulera redan matteintresserade elever att fortsätta utvecklas i sitt mattetänk.

Vi kommer att hålla till i sal 5 (åk.2's klassrum) på torsdagar klockan 13.20 till ca. 14.00.

Efter fyra tillfällen kommer vi att göra en utvärdering för att se om resultatet blev det vi önskade. Förhoppningsvis kommer vi sedan att fortsätta några gånger till.

Ditt barn kommer att vara med och vi lärare, [REDACTED] som håller i "matteklubben" hoppas att det blir en stimulerande och rolig utmaning för eleverna.

Om ni har frågor kring detta får ni gärna höra av er till oss.

Hälsningar

[REDACTED]  
[REDACTED]