



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

Fångad av praktiken: skol- utveckling genom partnerskap

En rapport från det nordiska nätverket i
aktionsforskning

Redaktörer:

Karin Rönnerman, Anette Olin, Eli Moksnes Furu,
Ann-Christine Wennergren

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och
specialpedagogik, nr 11

© Karin Rönnerman, Anette Olin, Eli Moksnes Furu,
Ann-Christine Wennergren, 2016
ISBN 978-91-86857-17-2 (tryckt)
ISBN 978-91-86857-16-5 (pdf)

<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/46268>

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

RIPS är en digital skriftserie, startad 2011, som ges ut av institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet och publiceras som Open-Access via GUPEA (Göteborgs universitets publikationer – elektroniskt arkiv).

Redaktion: Girma Berhanu och Monica Reichenberg

Abstract

The Nordic Network for Action Research, together with their partners in schools and preschools (i.e. teachers, preschool teachers and principals) have jointly written this report. The network was founded in 2004 when researchers from the University of Gothenburg, University of Tromsø, and Åbo Academy University met and shared experiences from action research projects. Since then the network has expanded and consists today of researchers from several universities in Sweden, Norway, and Finland.

The network has been active through education, collaboration, research and participation in conferences. Two books have been published, where the network presents ongoing research (Rönnerman, Furu & Salo, 2008; Rönnerman & Salo, 2014). In those books, action research is linked to the Nordic traditions of Bildung (in Swedish: Bildning) and education, roots which can be connected to action research through both form and content. Formation idea(l)s of personal and professional growth can be linked to the profession's development. In the books the researchers have described the learning and growth emanating from collaboration between researchers and professionals in schools and preschools. In this report both parties, researchers and professionals, are involved as joint authors of the chapters.

Thus, each chapter is a co-production between a researcher and teachers or school-leaders. Through this collaboration, practice has been theorized and theory has been practiced. A question we've asked ourselves is whether there is an additional value in writing together in this way. To find an answer to that question, every chapter starts with an introduction describing how the collaborative process of writing proceeded and a concluding remark about what was learnt by this procedure.

The title of the book, *To Be Captured By The Practice*, can be seen as a metaphor and is a way to catch the purpose of the text. The chapters strive to capture, descriptively and analytically, everyday work through practice perspective. Those texts show the importance of what is crucial to the participants and what might also be of interest to a wider community. Practitioners may recognize similar problems and issues as valuable to learn from through the inquiries presented in the chapters. This kind of recognition

may lead to the development of new personal and professional knowledge that can be utilized in new actions for change.

The chapters are divided into three parts as follows:

Part 1: Research in one's own practice

1. Research results transform quickly into practice when the teacher is a researcher (Sweden)
2. The preschool principal – an enabler of development? (Sweden)
3. Equivalence in practice - an action research project in two teacher teams in a primary school (Sweden)

Part 2: Partnerships between schools and universities

4. Principals refining their educational leadership (Sweden)
5. Action research as systematic quality work - from method to approach (Sweden)
6. Students' voices as moving force for development and learning communities (Sweden)
7. To lead as you learn (Sweden)
8. Narratives from development teachers' everyday work (Norway)
9. Creating a collaborative process - a researcher and two school directors in partnership (Norway)

Part 3: Theoretical framing of practical examples

10. The teacher candidate as learner and researcher in own practice (Norway)
11. Teacher educators and teacher candidates learn together (Finland)
12. What is happening when something seems to be happening? Leading quality work in preschools in a city district in Gothenburg (Sweden)
13. Local curriculums - implications or development? (Norway)

References

- Rönnerman, K., & Salo, P. (2014). *Lost in Practice. Transforming Nordic Educational Action Research*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Rönnerman, K., Furu, E., & Salo, P. (2008). *Nurturing Praxis. Action Research in Partnership Between School and University in a Nordic Light*. Rotterdam: Sense Publisher.

Innehåll

INLEDNING

DEL 1: FORSKNING I EGEN PRAKTIK

1. FORSKNINGSPRESENTATION OMSÄTTTS SNABBT I PRAKTIKEN NÄR LÄRAREN ÄR FORSKARE..... 21

Birgitta Berne och Karin Rönnerman

Ett naturvetenskapligt innehåll	21
Ett socialkonstruktivistiskt perspektiv	22
Att överbrygga gapet mellan forskning och praktik	23
Forskning och undervisning berikar varandra	25
Interventionens utformning - aktionsforskning i praktiken.....	25
Genomförande.....	26
Före själva interventionen	27
Efter själva interventionen.....	29
Resultat och analys	30
Elevernas lärande.....	31
Lärares lärande.....	33
Avslutande reflektioner.....	34
Undervisning och forskning berikar varandra	34
Hinder och problem under vägen	36
Avslutande lärdomar.....	37
Referenser.....	38

2. FÖRSKOLECHEFEN – MÖJLIGGÖRARE AV UTVECKLING?.....43

Jaana Nehez och Helén Ekberg Witting

Utmaning att organisera för utveckling	43
Partnerskap och fördelat ledarskap för utveckling.....	45
Ny kunskap via reflekterande gemenskap	48
Hur vi förstår handlingar	50
Förskolechefens handlingar i utvecklingsarbete	51
Planera för utveckling	51
Delta i lärande	52

Reflektera över utvecklingen.....	53
Fokusera på det som fungerar.....	54
Iscensätta och leda utvecklingsorganisationen.....	55
Observera och utmana arbetslagen	56
Handlingarnas påverkan på utvecklingen	57
Känsla av meningsfullhet att driva utveckling	57
Fördelat ledarskap och samsyn	58
Begränsning av initiativtagande.....	58
Reducering av möjligheter att lära och utveckla	59
Fortsatt utveckling genom ökat risktagande?.....	60
Referenser.....	63

3. LIKVÄRDIGHET I PRAKTIKEN- ETT AKTIONSFORSKNINGSPROJEKT I TVÅ ARBETSLAG I GRUNDSKOLAN..... 67

Karin Mellegård och Karin Rönnerman

Inledning.....	67
Likvärdighet i skolan fokus för utvecklingsarbetet.....	68
Utvecklingsarbete och aktionsforskning.....	69
”Det är normen att det är olikt” – pedagogers syn på likvärdighetsbegreppet	70
Utvecklingsarbete i arbetslag 1–3 - Att utmana starka elever	71
Aktion 1: Utbyte av material mellan pedagogerna.....	72
Aktion 2: Matteklubben	72
Utvecklingsarbete i arbetslag 4–6 - En likvärdig bedömning.....	73
Aktion 1: Muntliga prov	74
Praktikarkitekturer begränsar och möjliggör utveckling av praktiken	75
Teorin om praktikarkitekturer.....	76
Relationer till läroplaner och kursplaner.....	82
Relationer till Karin M.	83
Hur aktionsforskning kan bidra till kollegialt lärande och utveckling av verksamheten	84
Avslutande reflektioner.....	86
Referenser.....	87

DEL 2: PARTNERSKAP MELLAN HÖGSKOLA OCH SKOLA

4. REKTORER FÖRÄDLAR SITT PEDAGOGISKA LEDARSKAP 93

Anette Forssten Seiser, Agnetha Carlsson och Jan Strid

Inledning.....	93
Ett praktikerperspektiv	94
Pedagogiskt ledarskap	95
Myndigheters förståelse av rektors pedagogiska ledarskap	96
Forskares tolkning av rektors pedagogiska ledarskap	97
Pedagogiskt ledarskap i praktiken.....	100
Det inledande arbetet.....	100
Arbetsmönster och normer.....	101
Processens tre skeden.....	102
Rektorernas upplevelse av arbetet.....	104
Lärdomar och slutsatser.....	107
Tiden, prövandet och processledaren	108
Aktionsforskning som vetenskaplig grund	110
Vår samverkan.....	110
Referenser.....	111

5. AKTIONSFORSKNING SOM SYSTEMATISKT KVALITETSARBETE – FRÅN MODELL TILL FÖRHÅLLNINGSSÄTT..... 115

Anette Olin och Lisa Yngvesson

Aktionsforskning för samhälls- och professionsutveckling	117
Att utveckla självreflektion för att möjliggöra nya insikter	119
Att utveckla dialogen för att möjliggöra kollektiv kunskap.....	123
Att utveckla forskning och dokumentation för att möjliggöra kommunikativ kunskap.....	127
Aktionsforskning som förhållningssätt.....	130
Slutord.....	132
Referenser.....	133

6. ELEVERS RÖSTER SOM DRIVKRAFT FÖR UTVECKLING OCH LÄRANDE GEMENSKAPER 135

Ann-Christine Wennergren, Helena Hyttfors Jonsson och Daniel Josefsson

Utvecklingsarbete utifrån elevernas behov.....	135
Samarbete i forskningscirkelar	137

Initiera samarbete	138
Planera: Identifiera utvecklingsområden.....	141
Planera: skolledarnas undersökning:.....	143
Agera i praktiken.....	143
Dokumentera och analysera data.....	144
Elevers berättelser om undervisning.....	145
Kollektiva redskap	145
Ömsesidigt engagemang	147
Gemensam verksamhet.....	148
Avslutande reflektioner och lärdomar	150
Skolledarnas undersökning.....	151
Forskningscirkclar som gemenskaper för lärande	152
Lärdomar kring samproduktionen.....	154
Referenser.....	154
7. ATT LEDA SOM MAN LÄR.....	157
<i>Lisbeth Gyllander Torkildsen, Cecilia Nilsson och Maria Norrby</i>	
Frågor som kräver svar	157
Aktion 1: Projektet tar form.....	160
Projektets upplägg och innehåll	160
Från kollegiala dialoger till lärande	162
Aktion 2: Det kollegiala lärandet etableras	163
Att organisera för kollegialt lärande	164
Från kollegialt lärande till organisering av lärande	165
Aktion 3: Utveckling av gemensam förståelse	167
Teorier och modeller som förtydligar lärandet.....	168
Från kollegialt lärande till att leda lärande	170
Aktion 4: En begreppslig ram för konstruktivt länkade praktiker	172
Från begreppslig ram till pedagogisk plattform	174
Kollegialt lärande på skolledarnivå – en väg till framgångsrik skolutveckling?	175
Ett gemensamt lärande mellan olika professioner.....	177
Referenser.....	179

8. SELVBERETNINGER FRA RESSURSLÆRERES HVERDAG 183

Torbjørn Lund, Anja Storvoll og Gro Dagsvik

Bakgrunn.....	183
Selv-beretningens plass i sosialkonstruktivismen	185
Selvberetning og språkets betydning.....	187
Analyse av narrativer 1	189
Analyse av narrativer 2.....	193
Avslutning.....	197

9. ATT SKAPA EN SAMVERKANSPROSSESS - EN FORSKARE OCH TVÅ

VERKSAMHETSCHIEFER I PARTNERSKAP199

Ulf Blossing, Ann Blom och Karin Persson

Inledning.....	199
Syfte.....	200
Bakgrund.....	201
Tidigare samverkan i Lerums kommun	203
Genomförande.....	204
Resultat.....	205
Förutsättningar.....	206
Första mötet	206
Andra mötet, seminarium och workshop.....	207
Tredje mötet, ekonomi.....	208
Aktionsforskningsprojektet startar	211
Avslutande reflektioner.....	214
Referenser.....	216

DEL 3: TEORETISK INRAMNING AV PRAKTISKA EXEMPEL

10. LÄRERSTUDENTEN SOM LÄRER OG FORSKER I EGEN PRAKSIS 219

Eli Moksnes Furu og Ludvig Kristoffersen

Universitetet forbereder studentene på aksjonslæring i praksis.....	223
Planlegging og aksjon.....	224
Studentens doble rolle.....	229
Praktikeren I. Forhandling om utviklingsområde.....	230
Praktikeren II. Studenten har regi på endringsarbeidet	231
Forskeren i synsfeltet. Sjonglering mellom to roller i klasserommet og tolkningsutfordringer	231

Referanser.....	237
11. LÄRARUTBILDARE OCH LÄRARSTUDENTER LÄR TILLSAMMANS	241
<i>Gunilla Karlberg-Granlund, Kristina Granstedt-Ketola och Alexandra Axén</i>	
Inledning.....	241
Forskningsbaserad lärarutbildning och forskande lärare i Finland	242
Forskande lärarskap, aktionsforskning och aktionslärande.....	245
Lärarutbildarens intentioner ifråga om utveckling av reflektion och didaktisk medvetenhet	247
Övning i att lära sig tänka som en lärare.....	251
Lärarutbildarens och lärarstudenternas lärande	253
Lärarutbildarens aktionsforskning.....	254
Lärarstudenternas aktionslärande	256
Lärdomar och fortsatta utvecklingsbehov.....	259
Litteraturförteckning	262
12. VAD ÄR DET SOM SKER I DET SOM SYNES SKE? LEDNING AV FÖRSKOLANS KVALITETSARBETE I EN STADSDEL I GÖTEBORG	267
<i>Karin Rönnerman och Barbro Wilhelmsson</i>	
Bakgrund.....	267
Kvalitetsarbete uttryckt i statliga dokument.....	268
Stadsdelens organisation för kvalitetsarbete.....	269
Ledningsgrupp	271
Utvecklingsgrupp	271
Områdets pedagogiska forum	272
Lärledarforum	272
Torghandel – arbetslagets presentation av kvalitetsarbetet.....	274
Möjligheter och begränsningar för kvalitetsarbete i förskolepraktikerna	275
Teorin om praktikarkitekturer.....	276
Metod	278
Analys och diskussion	278
Styrdokumentens villkorar stadsdelens organisation.....	279
Lärledarnas praktik	279
Arbetslagets praktik	281
Slutsatser.....	283
Avslutande reflektion	284
Referenser.....	284

13. LOKALT LÆREPLANARBEID – INNVIKLING ELLER UTVIKLING?295

Svein-Erik Andreassen, Gunnlaug Bø, Janne Eilen Mienna Guttorm, Tina Louise Myreng, Silje Johnsen, Karoline Madsen og Stine Sørvig

Bakgrunn og forskningsspørsmål	295
Skrivesamarbeidet.....	297
Teoretiske begreper som redskaper for analyse av læreplaner.....	298
Case 1: Kampen mellom læreplan og lærebok.....	302
Case 2: Verbene i kompetansemålene.....	306
Oppsummering.....	310
Litteraturliste	311

Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap.

Det nordiska nätverket för aktionsforskning (NNAF) bildades 2004 vid en konferens på Island genom att en grupp forskare från universitet i Tromsø, Göteborgs universitet och Åbo akademi började diskutera ett utbyte av erfarenheter kring aktionsforskning. Under de tolv år som gått sedan dess har nätverket vidgats och forskare vid fler lärosäten ingår. Nätverket har varit aktivt både genom utbildning, egen forskning, samverkan med förskolor, skolor och kommuner och deltagande i konferenser. Två böcker har getts ut, båda antologier, där verksamma i nätverket presenterat pågående forskning (Rönnerman, Furu & Salo, 2008; Rönnerman & Salo, 2014). I böckerna knyts aktionsforskning till de nordiska traditionerna av bildning och folkbildning, rötter som kan kopplas till aktionsforskning genom både form och innehåll. Studiecirkeln som form känns igen i de kollaborativa sammanhang där lärare träffas för att reflektera över sin praktik som återkommer i aktionsforskning. Samtidigt kan bildningens ideal om personligt och professionellt växande kopplas till professionens utveckling. I böckerna har vi beskrivit lärande och växande som kommit ur forskande samarbete. I denna rapport deltar bägge parter som författare till kapitlen.

För att sprida idéerna med aktionsforskning i Norden skapade nätverket en egen konferens, NORALF (Nordisk konferens för aktionslärande och aktionsforskning), som genomförs växelvis i Göteborg och Tromsø med 1,5 års mellanrum. Även i denna konferens finns bildningens ideal med på så sätt att formen för konferensen utgörs av dialoger, i så kallade dialogkonferenser (Lund, 2008). Deltagarna är yrkesverksamma inom förskola, skola, högskola och universitetet som alla presenterar pågående aktionsforskning för varandra. Innehållet visar utvecklingen i dagens förskola, skola och vuxenutbildning. Diskussioner som förs i mindre grupper bildar ramar för vidare reflektion kring vad som möjliggörs och hindras i dagens verksamheter men bidrar även till inspiration och kontakter för fortsatt utbyte.

Redan 2001 etablerades ett samarbete mellan universitetet i Tromsø och tre kommuner (Helsingborg, Gotland och Halmstad) i Sverige kring utbildning på avancerad nivå för yrkesverksamma lärare. Forskare från

universitetet i Tromsø deltog i utformningen och genomförandet av utbildningen. Senare, med inspiration av detta samarbete, startade Högskolan i Halmstad ett magisterprogram i aktionslärande. Ett nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning (NoMiA) inrättades 2011 vid Göteborgs universitet, också i samarbete med universitetet i Tromsø. Från 2017 planeras en egen utbildning i aktionslärande vid Universitet i Tromsø. Ett samarbete mellan lärosätena finns nu upparbetat där studenter får ta del av både norsk och svensk skolutveckling. Studenterna från samtliga program är självklara deltagare på NORALF-konferensen.

I vårt arbete i nätverket har vi tillsammans med yrkesverksamma i förskola och skola bedrivit gemensamma projekt, samarbetat i forskningscirklar, presenterat arbete tillsammans på konferenser och seminarier och till viss del dokumenterat arbetet gemensamt (Nylund, Sandback, Wilhelmsson & Rönnerman, 2010). Det handlar om att skapa kunskap tillsammans. Dock, har vi forskare oftast genomfört de slutliga analyserna och publiceringarna har riktats mot det vetenskapliga samhället. Vår ambition med denna rapport är att visa på fördelarna, inte bara med samarbete under forskningsprocessen, utan även genom att samproducera text.

Det vi kan konstatera är att det råder en brist på tidskrifter där utvecklings- och forskningsarbeten i egen praktik kan publiceras. Det har funnits och finns fortfarande försök med att kontinuerligt sprida praktikinära forskning (t.ex. den matematikdidaktiska tidskriften *Nämnan*). Pedagogiska magasinet är ett annat exempel där forskning presenteras på ett tillgängligt sätt liksom den nystartade tidskriften *FORSKUL*, där lärare kan publicera sig inom ramen för vetenskapliga villkor (jfr Karlsson & Wennergren, 2014). En bakomliggande tanke med denna rapport är därmed att ge ytterligare ett bidrag till publicering av praktikinära forskning. Vår ambition är att visa exempel på samproducerade texter som ger varje författarpar, eller grupp, möjligheter att hitta egna och kreativa vägar för textproduktion.

Metaforen 'att fångas av praktiken' beskriver syftet med rapporten, om hur vi ser att samproducerade texter kan bidra med kunskap för fortsatt skolutveckling. Genom våra exempel blir det möjligt att fånga praktiken i skolan genom systematiska beskrivningar och analyser av, och i, verksamheten ur ett praktikperspektiv. Det är också möjligt att tänka sig att den som är i praktiken faktiskt är fångad i sin praktik, i negativ mening, och alltså inte kan se bortom sin horisont. Vi menar att läsningen av de olika kapitlen förändrar denna bild. Det som beskrivs i respektive kapitel kan förvisso framstå som

enskildheter, men i texterna visar det sig vara viktiga aspekter i de situationer där de sker och för dem som är involverade.

Vi vill också visa hur det lokala och specifika inbegriper kunskaper av generell karaktär. Det går ofta att känna igen sig utifrån beskrivningen av en annans praktik, vilket kan bidra till utveckling av ny kunskap. Igenkänning till skillnad från evidensbaserad forskning handlar om att utveckla egen kunskap som kan användas för förändring i egen praktik.

När vi startade skrivprocessen sattes inga ramar för hur ett kapitel skulle se ut. Texterna har därför olika struktur som utgår från dess innehåll och samarbetet mellan skribenterna. Praktiken har varit i fokus och genom samproduktionen har teori och praktik kunnat växelverka. Det har både handlat om att gemensamt teoretisera praktiken men också om att praktisera teorier.

När de olika kapitlen började ta form samlades redaktörerna för att diskutera innehållet i de olika bidragen. En fråga vi ställde oss var: Vad blir mervärdet av att forskare och yrkesverksamma skriver tillsammans? I samtliga kapitel finns därför en ingress som beskriver hur samarbetet inletts och genomförts och en avslutning där författarna återger en reflektion av den gemensamma skrivprocessen och vad de lärt av denna.

Rapporten är indelad i tre delar. Den första delen handlar om forskning i egen praktik såväl om undervisning som om skolledares uppdrag (kap 1-3). Den andra delen handlar om partnerskap mellan högskola och skola och hur det kan utformas (kap 4-9) Den tredje delen handlar om en teoretisk inramning av praktiska exempel (kap 10-13).

Låt dig också fångas av praktiken!

Anette, Anki, Eli, Karin

Referenser

- Karlsson, E. & Wennergren, A. (2014). Att använda elevsvar i undervisningen. *Forskning om undervisning och lärande* 13, 53–66.
- Lund, T. (2008). Action research through dialogue conferences. I K. Rönnerman, E. M. Furu & P. Salo (Red), *Nurturing Praxis. Action Research in Partnership Between School and University in a Nordic Light* (175-192). Rotterdam: Sense Publisher
- Nylund, M. Sandback, C. Wilhelmsson, B. & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan, trots att schemat är fullt*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Rönnerman, K. & Salo, P. (2014). *Lost in Practice. Transforming Nordic Educational Action Research*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Rönnerman, K., Furu, E. M. & Salo, P. (2008). *Nurturing Praxis. Action Research in Partnership Between School and University in a Nordic Light*. Rotterdam: Sense Publisher.

Del 1: Forskning i egen praktik

1. Forskningsresultat omsätts snabbt i praktiken när läraren är forskare

Birgitta Berne och Karin Rönnerman

Vi som skrivit detta kapitel heter Birgitta Berne och Karin Rönnerman. Birgitta har disputerat i ämnesdidaktik med inriktning mot naturvetenskap och arbetar som lektor på en skola i Göteborg. Karin är professor i pedagogik och arbetar på institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Detta kapitel beskriver det projekt som Birgitta startade med sina elever i sitt klassrum när hon började studera på forskarnivå. Det handlar om hur hon som lärare förändrade undervisningen under en tid för att studera vad som hände med elevernas lärande. I detta kapitel har vi lyft ut vissa delar ur Birgittas studie och samverkat kring hur texten ska struktureras för av vara av intresse för andra lärare. Kapitlet belyser både innehåll och form och visar hur man som lärare kan forska i sin egen praktik. Samarbetet har pågått under lång tid och innebar inledningsvis att Karin, som handledare, gav förslag på hur studien skulle läggas upp och vilka verktyg som kunde användas under processen. Birgitta har läst litteratur som gemensamt diskuterats i förhållande till pågående studie. Rent praktiskt har vi skrivit olika delar i kapitlet som den andre läst och kommenterat tills vi varit nöjda med en gemensam produktion. Vi har frekvent använt varandra för att ställa frågor och gemensamt utveckla en text.

Ett naturvetenskapligt innehåll

Skolans undervisning i naturvetenskap syftar, enligt styrdokumentet, till att främja elevernas lärande så att de blir reflekterande samhällsmedborgare. Eleverna ska kunna använda sin naturvetenskapliga kunskap för att granska information, kommunicera och ta ställning i aktuella samhällsfrågor med ett naturvetenskapligt innehåll. Dessutom ska eleverna få möjlighet att utveckla sin förmåga till etiska resonemang, till att se frågor ur olika perspektiv och till att bli kritiskt tänkande (Skolverket, 2000, 2011).

Detta syfte överensstämmer väl med uppmaningen från den internationella forskningslitteraturen om att införliva etiska frågor i naturvetenskaplig undervisning (bl.a. Jones m.fl., 2007). Grunden för detta är den snabba

utvecklingen inom naturvetenskap och teknik, där författarna ser det som speciellt viktigt att lyfta de etiska aspekterna av till exempel bioteknikens tillämpningar. Biotekniken väcker frågor som är kontroversiella, har koppling till naturvetenskap och betydelse för samhället. I den engelskspråkiga litteraturen benämns dessa frågor 'socio-scientific issues' (SSIs) av Sadler (2009, 2011) och 'socially acute questions' (SAQs) av Simonneaux (2013). Genom att benämna frågorna 'acute' betonar Simonneaux att dessa frågor bör tas om hand omgående. Hon beskriver att detta är frågor som rapporteras i media och förutom att de är kontroversiella, skapar de osäkerhet och risker som alla elever inom en nära framtid kommer att behöva engagera sig i. Simonneaux, men också Dawson (2010), betonar därför vikten av att lärare i naturvetenskap hjälper sina elever att utveckla förmågan att väga risker mot fördelar i de frågor som genereras i forskningsfronten. Om eleverna tillägnar sig denna förmåga kan de fatta välgrundade beslut och bli naturvetenskapligt litterära, det man i den engelskspråkiga litteraturen benämner 'scientific literate' (SL).

För att vara SL, måste eleverna förstå naturvetenskapliga begrepp, men de bör också ha förmågan att använda ett naturvetenskapligt tillvägagångssätt och ett naturvetenskapligt tankesätt. Som exempel beskriver Duncan, Rogat och Yarden (2009) att om eleverna inte har förståelse för den grundläggande kunskapen inom genetik har de heller inte förutsättningar för att fatta informerade beslut om genetiska tester, stamcells forskning och genetiskt modifierade organismer (GMO):

Citizens are expected to be able to make decisions about genetic screening, stem cell research, genetically manipulated foods, etc. and without sound understanding of core ideas in genetics – such decisions are, at best, uninformed (p. 655).

Ett socialkonstruktivistiskt perspektiv

Om elever ska kunna fatta informerade beslut, krävs också att de får chans att analysera och utvärdera information (Zeidler & Keefer, 2003). Detta kan ske när elever i gruppdiskussioner utmanar varandras tänkande, eftersom de då också utvecklar sin egen förståelse (Scott, Asoko & Leach, 2007). Sett ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv får eleverna då tillfällen att utveckla kognitiva och metakognitiva förmågor medan de förklarar och försvarar sina egna påståenden och värderar sina kamraters förklaringar (Smith m.fl., 2009).

Ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på lärande innebär att kunskap internaliseras från en social kontext till den individuella förståelsen (Vygotsky (1935/1978). Vygotsky beskriver att vi först möter nya idéer på ett socialt plan där dessa kommuniceras mellan människor genom språket. När idéer diskuteras i ett socialt sammanhang kan varje deltagare reflektera över och skapa sin individuella mening av det som kommunicerats. Ord som använts i det sociala utbytet utgör de verktyg som behövs för det individuella tänkandet.

Att överbrygga gapet mellan forskning och praktik

Mycket av den forskning som bedrivs om undervisning har inte någon större inverkan på lärares praktik, menar många forskare (Carr, 1995; Kemmis & Smith, 2008; Millar, Leach & Osborne, 2000). Enligt Kemmis och Smith (2008) beror detta på att många forskare studerar praktiken från utsidan och har svårt att överföra sina insikter till lärares praktik. Kärnan i en socialkonstruktivistisk teori är också att kunskap inte kan överföras direkt från en som vet till en annan, utan måste aktivt byggas upp av den som lär (Driver, Newton & Osborne, 2000; Vygotsky (1935/1978).

Det är dock få studier som fokuserat på att undersöka de förändringar som individer och grupper genomgår när de har möjlighet att använda argumentation för att konstruera kunskap (Evagorou & Osborne, 2013; Schwarz, Neuman, Gil & Ilya, 2003). Det finns därför fortfarande behov av att undersöka vilka typer av processer som leder till ett lärande när elever diskuterar SSIs. Evagorou och Osborne (2013) uttrycker det som att det fortfarande finns behov av att undersöka hur karaktären av elevernas argumentation påverkar elevernas argument.

För att få betydelse för lärares verksamhet, är många forskare från det ämnesdidaktiska fältet överens med aktionsforskare om att forskning måste ske i samarbete med den professionella kunskap och kompetens som finns hos lärare och med lärares prioriteringar för vad som är en professionell utveckling (Abell & Lederman, 2007; Carr, 1995; Erduran, Simon, & Osborne, 2004; Roth, 2007a; Rönnerman, 2008). Först när forskning besvarar de frågor som ställs av lärare kan forskning nå det ultimata målet att förbättra den naturvetenskapliga undervisningen (Abell & Lederman, 2007).

Enligt Roth (2007a) kan en lärare-forskare överbrygga det gap som finns mellan forskning och praktik. Det som krävs, enligt Kemmis och Smith (2008), är att lärare får möjlighet att bedriva forskning som lyfter fram och

undersöker de antaganden och värderingar som lärare har. Denna forskning skulle kunna utformas så att den ger lärare mandat att förändra sin praktik, eftersom makten över undervisningen till största delen vilar i händerna på lärarna (Ottander & Ekborg 2012; Sagar, 2014). Det finns fördelar med att känna eleverna och omgivningen väl, eftersom det finns många saker som aldrig kan överföras till någon från utsidan och läraren själv borde vara den som bäst kan undersöka sitt eget tänkande (Hagger & McIntyre, 2007):

But the people who can most usefully, most effectively and potentially most critically examine the thinking underlying teachers' practices are the individual teachers themselves (s. 38).

Redan 1975 argumenterade Stenhouse för att lärare inte endast skulle vara objekt för forskning, utan också vara forskare själva. Han poängterade att bara lärarna själva har tillgång till den information som är avgörande för att förstå det som händer i ett klassrum. Pring (2006) utvecklar tanken och lyfter fram att all undervisningspraktik är unik i fråga om de värden och syften som finns i praktiken, lärarens förmåga till snabba beslut i olika situationer och lärares förståelse för elevens lärande. Han påpekar att denna dynamiska och oförutsägbara undervisningssituation är svår att fånga för en forskare från akademien, varför även han förespråkar att en lärare kan vara forskare.

Syftet med undervisningsforskning är att förbättra undervisningen i praktiken (Elliot, 2009). Då kan man inte, enligt Carr (2006), separera kunskap från aktion. Carr hävdar istället att praktisk visdom bara kan erhållas av praktiker (lärare). Han förtydligar att det är i praktiken som insiktsfulla och försiktiga avgöranden skapas.

Aktionsforskning utmanar idén om att kunskap skulle kunna genereras enbart av dem som står utanför undervisningssituationen för att sedan tillämpas i klassrummet (Cochran-Smith & Lytle, 2009). I stället för att teorin används för att informera praktiken, beskriver Pring (2006) att en lärare-forskare, som reflekterar över sin praktik, kan synliggöra den teori som finns inbäddad i praktiken och på så sätt öppna upp för att skapa teorier. Läraren blir på detta sätt bemyndigad att själv reflektera och lära (Somekh, 2009). Läraren kan då förbättra undervisningen genom att förändra den och genom att lära av konsekvenserna av förändringarna och på så sätt få en fördjupad förståelse för vad som sker. Inom aktionsforskning sker detta genom en självreflekterande spiral bestående av cykler av planering, implementering, systematisk observation och reflektion.

Även om aktionsforskning ofta ses som en kollektiv aktivitet, beskriver Stenhouse (1975) att aktionsforskning också kan vara individuell. Cochran-Smith och Lytle (2009) förtydligar att praktikerns frågor uppstår när läraren ser att det finns en skillnad mellan vad som är avsikten med undervisningen och vad som verkligen händer. Dessa skillnader genererar unika frågor som ligger i skärningspunkten av teori och praktik. Aktionsforskning är på detta sätt både praktisk och teoretisk, eftersom det handlar om både aktion och forskning (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

Forskning och undervisning berikar varandra

När klassen som jag undervisade skulle träna argumentation stötte jag på problem. De flesta elever ville inte säga något över huvud taget. *Hur skulle de då få möjlighet att utveckla sin förmåga att använda naturvetenskapliga och etiska argument, se frågorna ur olika perspektiv och utveckla sitt kritiska tänkande?*

Som lärare-forskare fick jag en unik möjlighet att designa forskning och undervisning så att de berikade varandra. Jag skapade en forskningsbaserad intervention med syfte att eleverna skulle utveckla sina förmågor att använda naturvetenskaplig kunskap och etiska resonemang när de fattade beslut i SSIs och när de kritiskt granskade andras argument och olika informationskällor.

Som lärare-forskare samlade jag sedan in data från undervisningen som jag bedrev i elevernas ordinarie klassrum på tid avsedd för NO-undervisning. Detta är en forskningsdesign helt i linje med Roths (2007b) som säger att:

Teacher-researcher is an ideal position for gathering evidence not available to university-based researchers who are not based at the site in the same permanent way as we are (s. 83).

Interventionens utformning - aktionsforskning i praktiken

Jag utformade en intervention kring gruppdiskussioner där eleverna skulle diskutera om vi ska ha ett generellt DNA-register, om vi ska odla GMO, om vi ska odla stamceller och om vi ska designa barn eller kлона för att få barn.

Eleverna fick bakgrundsfakta samt information om hur frågorna kan ses ur olika perspektiv, men de fick också tid för att förbereda sig inför gruppdiskussionerna genom att söka mer information och genom att skriva ner sina argument för eller emot de aktuella frågorna. Dessutom fick eleverna explicit information om hur man bygger upp en argumentation. Som lärare-

forskare kontrollerade jag interventionens genomförande och kontrollerade insamlingen av skriftlig data.

Studien designades som en aktionsforskningsstudie där varje fråga som eleverna diskuterade utgjorde en liten cykel av planering, genomförande, utvärdering och reflektion och sedan ny planering. Jag dokumenterade allt i min loggbok för att kunna reflektera kring aktionen som jag satte igång, men också för att senare kunna analysera min egen förändring.

Jag visste att mina dubbla roller som lärare och forskare skulle innebära svårigheter, framför allt när det gällde att vid analysarbetet skapa distans till insamlad data (Walford, 2001), men jag insåg också att mina dubbla roller skulle innebära möjligheter. Bara en lärare-forskare kan forska på sin egen undervisning, fritt välja vad som är intressant att studera och ta in dagsaktuellt stoff i sin undervisningsplan.

Min ursprungliga plan var att starta undervisningen i bioteknik via elevernas kunskaper om nervsystemet, där Parkinsons sjukdom kan botas med hjälp av genteknik och stamceller. Tanken var att eleverna senare skulle diskutera DNA-register utifrån en händelse i skolans närhet femton år tidigare. När den lokala tidningen rapporterade om händelse som ett 'Cold Case', samtidigt som studien började, ändrade jag min plan och fick därmed en dagsaktuell ingång.

Samma vecka som interventionen startade presenterades Nobelpristagarna i medicin och kemi. Båda upptäckterna kunde kopplas till genetikundervisningen och kunde därför användas som inspirationskälla, även om de inte var med i den ursprungliga planen. Eleverna uppmärksammades på att det var tack vare sina kunskaper i genetik som de kunde förstå vad upptäckterna handlade om. Dessutom blev de varse hur viktig denna typ av forskning är, då endast forskning som anses ha stor nytta för mänskligheten belönas med Nobelpris.

Genomförande

Interventionen presenteras i termer av vad som hände före, under och efter de fyra veckor då interventionen pågick.

Före själva interventionen

Sex månader före gruppdiskussionerna undervisades eleverna i genetik utifrån läroboken och utifrån det interaktiva undervisningsmaterialet om genteknik som publicerats av Oslo universitet (Jorde, Strømme, Sørborg, Erlie & Mork, 2003). I provet efter undervisningen fick eleverna argumentera för eller emot att kлона barn.

Innan gruppdiskussionerna fick eleverna se science fictionfilmen *Gattaca* där en genetiskt underlägsen man antar identiteten av en genetiskt överlägsen man för att kunna förverkliga sin livsdröm om att bli astronaut. Spelfilmen är upplagd så att det barn som kommit till på naturlig väg har bättre egenskaper än det barn som designats. Filmen användes eftersom det oftast är science fiction som informerar våra elever om bioteknik (Sadler & Zeidler, 2003) och för att illustrera en möjlig negativ konsekvens av att 'designa barn'. Efter filmen fick eleverna individuellt argumentera för eller emot 'design av barn'

Som forskare samlade jag in elevernas argument om kloning och "design av barn" för att kunna jämföra elevernas argument före interventionen med deras argument efter.

Under gruppdiskussionerna

Gruppdiskussionerna, som var interventionens huvudfokus, innefattade en fyra veckors undervisningssekvens där eleverna individuellt förberedde och tillsammans diskuterade de fyra diskussionsfrågorna.

- Diskussionsfråga 1: '*Ska vi ha ett DNA-register?*'. Detta var en elevnära fråga som kunde kopplas till en ouppklarad våldtäkt som skett alldeles i skolans närhet 15 år tidigare. Ett DNA-register skulle kunna göra det enklare att hitta gärningsmannen.
- Diskussionsfråga 2: '*Ska vi äta genetiskt modifierade organismer?*'. Denna fråga kunde till skillnad från den första ge ett mer globalt perspektiv på bioteknikens användning. Jag hade burkar med tomatpuré från England där en burk innehöll puré från genmodifierade tomater och en burk puré från vanliga tomater. Bäst före datum var passerat och den genmodifierade purén får inte längre säljas, så eleverna fick bara titta på burkarna. De kunde dock se den lysande gula märkningen på en av burkarna där det tydligt framgick att tomaterna var genmodifierade. Eleverna fick också se filmen 'Vågar du äta genmanipulerad mat?' och

därefter kunde vi kritiskt granska om det funnits något bakomliggande budskap i filmen och hur ordet genmanipulerad redan bar på en värdering.

- Diskussionsfråga 3: *‘Hur ska vi använda biotekniken?’* Bioteknik är mer än genteknik och denna fråga var tänkt att ge ett mer övergripande perspektiv på bioteknikens olika tillämpningar genom att eleverna fick information om bioteknikens användning vid t.ex. brödbakning och medicintillverkning.
- Diskussionsfråga 4: *‘Ska vi odla stamceller?’* Denna fråga låg i forskningsfronten och kunde kopplas till en familj i Trollhättan som kämpat för att få tillstånd att designa ett barn för att hjälpa ett syskon att överleva. Stamceller i navelsträngen från det designade barnet skulle frysas in och användas om brodern Felix insjuknade. Ärendet hade diskuterats i den lokala pressen några år tidigare och eleverna fick ta del av denna rapportering som en möjlig positiv konsekvens av att kunna ‘designa barn’. I gruppdiskussionerna hanterade eleverna både frågan om att ‘designa barn’ och frågan om kloning då texterna i förberedelserna för detta diskussionstillfälle också behandlade frågan om kloning.

Samtliga diskussionsfrågor kunde relateras till den grundläggande texten i elevernas lärobok, ‘Biologi för grundskolans senare del’ (Andréasson, 2001) i kapitlet ‘Gener i människans tjänst’ (sid 334-342). Eleverna hade också tillgång till en mer avancerad bok skriven för gymnasiet, ‘Genetik, kloning och stamceller’ (Brändén, 2002) där följande kapitel relaterade till det eleverna skulle diskutera, ‘Tomater som inte mjuknar sid 26-31’, ‘Kemikalietålig majs sid 32-38’, ‘DNA som medicin sid 78-79’ och ‘Klona embryon sid 102-130’.

Varje diskussionsfråga förbereddes och genomfördes enligt samma struktur:

- Jag introducerade frågan för eleverna genom att förklara de naturvetenskapliga begrepp som frågan bygger på och genom att visa filmer eller texter som presenterar frågan ur olika perspektiv. Eleverna fick inte säga sin åsikt i helklass, även om någon skulle vilja. Interventionen var tänkt att bryta klassens tidigare diskussionsmönster där några få elever tog stort utrymme. Eleverna uppmanades därför att vänta med att uttala sig till gruppdiskussionerna.

- Eleverna förberedde sig också individuellt genom att läsa texten i boken av Brändén (2002) och de uppmanades att söka information på Internet och att använda undervisningsmaterialet på www.viten.no (Jorde m. fl., 2003). I förberedelserna förväntades eleverna också skriva ner sina individuella argument för eller emot frågan de skulle diskutera. Skrivandet medförde att eleverna verkligen läste sin läxa och att de dessutom bearbetade det de läst.
- Precis innan själva gruppdiskussionerna fick eleverna ytterligare inspiration via film eller text för att diskussionerna skulle komma igång.
- När eleverna diskuterade fick de själva ansvara för att spela in sina diskussioner genom att filma dem. Varje grupp hade sin egen videokamera. Filmerna kunde jag som forskare använda för att analysera gruppdiskussionerna. Utifrån min erfarenhet som lärare känner eleverna sig friare i sin diskussion när de själva får ansvara för inspelningen. Eleverna hade fått använda kamerorna vid flera olika tillfällen i den naturvetenskapliga undervisningen året innan interventionen genomfördes.
- Direkt efter gruppdiskussionen fick eleverna en kort stund att skriva ner om de fått några nya argument från diskussionen med kamraterna eller om diskussionen lett till att de ändrat uppfattning i frågan.

Efter själva interventionen

För att kunna jämföra elevernas argument före och efter interventionen fick eleverna två veckor efter interventionen skriva ner sina argument för eller emot de frågor som behandlats under interventionen. Dessutom fick de ett halvår efter interventionen, som ett slags fördröjt efter-test, skriva ner sina argument för eller emot bioteknik.

Aktionsforskning som formativ utvärdering

Genom att följa hur eleverna agerade under interventionen gjordes vissa justeringar i undervisningen. När det framkom att eleverna, i diskussionen, hade stöd av det de skrivit innan diskussionen, fick de behålla sina anteckningar istället för att lämna in dem som var planerat. Anledningen till att samla in det eleverna skrivit var att försäkra att eleverna inte skulle ha möjlighet att ändra i sina texter under diskussionen. I filmerna framkom att

eleverna var fullt upptagna med att diskutera och jag omvärderade min tanke om att de skulle ha något motiv för att ändra i sina texter.

När det framkom att flera grupper inte använde det extra materialet, trots att deras diskussioner skulle kunnat få nya perspektiv om de hade använt det, uppmanades eleverna att läsa texterna som inledning på gruppdiskussionen eller så lästes de i helklass.

När jag tittade på filmerna i efterhand blev det tydligt vad eleverna inte förstod. Ett exempel var när eleverna inte hade uppfattat relationen mellan bilden av en tjur och den skrivna texten om djurförädling. Ferlin (2014) visar också i sin avhandling hur placeringen av text och bild i läroböcker kan skapa hinder för elevernas lärande. Andra begrepp som behövde förklaras var skräp-DNA och Huntingtons sjukdom. Förklaringarna gjordes vid nästkommande tillfälle.

Även om varje diskussionsfråga betraktades som en egen aktion var inte min avsikt som forskare att göra några stora förändringar, då detta skulle försvåra jämförelser mellan elevernas olika diskussionstillfällen. Efter att ha studerat elevernas interaktioner och efter att elever framfört önskan om att få byta grupp blev jag dock tvungen att göra justeringar i gruppstillhörighet. Som lärare hade jag ansvar för att alla elever skulle få en diskussionsvänlig miljö. Jag bevakade också att interventionen inte blev för långvarig, då detta skulle kunna leda till att eleverna tappade motivationen och glädjen att diskutera.

För att kunna utvärdera och förändra interventionen skrev jag hela tiden i min loggbok. Loggboken utgjorde underlag för att bevara alla mina reflektioner och den skapade därmed underlag för att analysera de dilemman som en lärare-forskare kan uppleva i aktionsforskning.

Resultat och analys

Analys av data från aktionsforskning kan liknas vid en aktionsforskningsspiral (Altrichter, Feldman, Posch & Somekh, 2008). I föreliggande studie påbörjades analysarbetet parallellt med att jag samlade in data. Varje vecka läste jag det eleverna skrivit och studerade filmerna de spelat in samt skrev under tiden ner mina reflektioner i loggboken. Där noterades också det eleverna spontant berättade för mig, utanför den ordinarie datainsamlingen. Reflektionerna i loggboken utgjorde en bas för formativ utvärdering av själva interventionen (Roth, 2007b). I min lärarroll analyserade jag om innehållet i interventionen verkligen gav alla elever förutsättningar att nå alla betygssteg

och som forskare analyserade jag om gruppdiskussionerna verkligen gav alla elever förutsättningar att träna på att argumentera. Loggboken blev också ett verktyg för att kunna reflektera kring min egen roll som lärare-forskare och hur min forskning skulle tas på allvar. Hur skulle processen framstå som systematisk, kritisk och kommunikativ? (Altrichter m.fl., 2008). När all data var insamlad fokuserades analysarbetet på elevernas lärande.

Elevernas lärande

I min första cykel prövade jag om det gick att analysera elevernas progression med hjälp av några av de indikatorer för *progression i etiskt resonemang* som beskrivits i Jones m.fl. (2007). När jag arbetade om indikatorerna för att bli analysverktyg valde jag att innesluta naturvetenskaplig kunskap också i min beskrivning av avancerat etiskt resonemang. Ett mer avancerat resonemang innebär att eleverna tänker på konsekvenserna för samhället istället för att tänka på sig själva och att de ser frågorna i ett längre tidsperspektiv istället för att bara tänka på det som sker just nu. Dessutom visar eleverna ett mer avancerat etiskt resonemang när de reflekterar kring vad som är rätt och fel och när de värderar vem som ska ha rätt till ny teknik. Precis som Jones m.fl. ser jag det också som mer avancerat när eleverna flätar ihop naturvetenskaplig kunskap med de ovan nämnda kriterierna och därför ser jag det som mer avancerat när eleverna använder naturvetenskapliga begrepp istället för vardagsbegrepp i sina argument (Berne, 2014)

Även om indikatorerna utifrån Jones m.fl. (2007) visade att det skett en progression i elevernas argumentation i frågorna om kloning och 'designade barn', efter interventionen, kunde jag inte vara helt säker på att det var innehållet i interventionen som haft denna påverkan. Därför gjordes i min andra cykel en mer detaljerad analys av interaktionerna i grupperna genom de återkommande diskussionerna med hjälp av analysverktyget för *progression i argumentation* som utvecklats av Berland och McNeill (2010). Analysverktyget hjälpte mig att analysera elevernas argumentationsprocess där processen bedömdes som mer komplex om eleverna ifrågasatte, utvärderade och reviderade sina argument. I analysen framkom att elevernas argumentation blev mer och mer komplex genom interventionen. Dock fångade analysen utifrån Berland and McNeills (2010) modell inte *om gruppens argumentation på något sätt reflekterades i elevernas individuella argument.*

I min tredje cykel jämförde jag därför elevernas individuellt skrivna argument före och ett halvår efter gruppdiskussionerna och undersökte om eventuella skillnader kunde relateras till innehållet i gruppdiskussionerna. Resultatet visade att eleverna påbörjade sina argument under tiden de förberedde sig för gruppdiskussionerna och att de sedan kunde lägga till naturvetenskaplig kunskap eller etiska aspekter som de konstruerat under gruppdiskussionen, men det fanns också exempel på elever som helt bytte ståndpunkt. Både förberedelserna inför gruppdiskussionerna och själva gruppdiskussionerna ser därför ut att ha haft stor betydelse för elevernas argument. Dock avslöjade denna analys inte vad i gruppdiskussionen som gjorde att eleverna internaliserade de naturvetenskapliga begreppen och de etiska övervägandena.

För att kunna analysera vad som hände mellan eleverna i gruppdiskussionerna använde jag i min fjärde cykel analysverktyget som Van de Pol, Volman och Beishuizen (2010) utarbetat för att beskriva 'scaffolding' (stöttning) mellan vuxna och barn. Jag fann att delar av verktyget var användbart också för att beskriva jämlik 'scaffolding' mellan elever. Analysverktyget hjälpte mig att se *hur elever kan stötta varandra* känslomässigt, metakognitivt och kognitivt. När eleverna stöttade varandra skedde detta genom att de gav 'feed back', tips, förklaringar, förevisningar samt genom att de ifrågasatte varandras påståenden. Det framkom också att eleverna inte använde instruktioner för att stötta varandra, en form av stöttning som finns beskriven i modellen från Van de Pol m.fl., men som ser ut att vara en aktivitet förbehållen vuxna som stöttar barn.

Genom att använda analysverktygen från Berland och McNeill (2010) och från van de Pol m.fl. (2010) skapades möjlighet för mig att se elevernas interaktioner ur olika perspektiv. Samtidigt upptäckte jag att verktygen hade en gemensam nämnare, betydelsen av att eleverna ställer frågor eller ifrågasätter varandras påståenden.

I min femte cykel studerade jag därför *frågans betydelse* mer ingående genom att använda begreppet reaktualisering, som introducerats av Rudsberg, Öhman och Östman (2013). Detta begrepp hjälpte mig att fånga hur eleverna i gruppdiskussionerna ökade sin förståelse för de naturvetenskapliga begreppen genom att ställa frågor. Rudsberg m.fl. förklarar att när en lärare eller kamrat initierar ett problem, genom att ställa en fråga, skapas ett gap som eleverna försöker att fylla. Genom att relatera till tidigare naturvetenskapliga kunskaper eller etiska aspekter kan eleverna fylla gapet. Som en följd av kontinuiteten till tidigare erfarenhet och utveckling av förståelsen i diskussionen skapas ny

mening. Att fylla gapet kan betraktas som ett sätt att öka förståelsen. När man argumenterar sker således ett lärande både genom den kunskap eleverna internaliserat tidigare och genom den sociala interaktionen som elever befinner sig i tillsammans med andra. I denna process förfinas, förändras eller utvecklas tidigare erfarenheter till att bli ett mer nyanserat och komplext sätt att argumentera i relation till ett speciellt problem. I min analys följde jag några elevers individuella argument före gruppdiskussionen, i gruppdiskussion, direkt efter gruppdiskussionen och vid något tillfälle efter alla gruppdiskussionerna. Resultatet visade att eleverna ökade sin förståelse för de naturvetenskapliga begrepp som frågorna bygger på och att denna ökade förståelse i sin tur påverkade om eleverna var för eller emot den fråga de diskuterat.

Lärarens lärande

Elliot (2009) förtydligar att även om aktionsforskning i första hand fokuserar det specifika med avsikt att förbättra praktiken, finns det dock inga situationer som är unika i varje aspekt varför Noffkes (2009) beskrivning av den personliga, den professionella och den politiska dimensionen i aktionsforskning är relevant. Den personliga dimensionen innefattar hur läraren utvecklas och får bättre förståelse för sina antaganden om undervisning, lärande och sin praktik. När aktionsforskaren redovisar orsaken till en förbättrad praktik bidrar detta till kunskapstillväxt och kan relateras till den professionella dimensionen. Om arbetet offentliggörs och öppnar upp för kritik i ett större sammanhang skulle det kunna leda till en politisk dimension.

I föreliggande studie kan den personliga dimensionen exemplifieras av att jag nu ger mina elever många fler tillfällen att öva på att forma argument utifrån naturvetenskaplig data och etiska överväganden. Dessutom litar jag på elevernas kapacitet att stötta varandra, inte bara inom argumentation i bioteknik, utan också generellt. Den professionella dimensionen kan exemplifieras av att jag, tack vare resultaten i min forskning, utvecklat min egen undervisning. Som NT-utvecklare (ingår i Skolverkets satsning på naturvetenskap och teknik) och lektor i min stadsdel har jag dessutom kunnat inspirera kollegor i min stadsdel att förändra sin undervisning. Delar av mitt arbete har offentliggjorts genom konferensbidrag och en publicerad artikel (Berne, 2014). Dessutom har jag skickat min avhandling (Berne, 2015) till Göteborgs politiker med förhoppningen att de ska läsa den och inse

betydelsen av att ge fler lärare möjlighet att forska på sin egen undervisning, en politisk dimension.

Avslutande reflektioner

I denna studie var undervisningen en integrerad del av forskningsdesignen. Fördelen med denna design var bland annat att jag kunde välja elevnära frågor för gruppdiskussionerna, frågor som jag kände mig säker på skulle engagera eleverna. Osborne och Dillon (2008), precis som jag själv, ser det som väsentligt att de naturvetenskapliga ämnena knyter an till elevens vardag. Dessutom kunde jag göra väl avvägda förändringar i interventionen, när så behövdes. Designen medförde också att jag hade kontroll över hur undervisningen gick till och hur data samlades in. Svenska lärare är vana att kunna bestämma över sin egen undervisning (Ottander & Ekborg, 2012) och därför hade det troligtvis inte varit möjligt att lämna över interventionen till någon annan.

Undervisning och forskning berikar varandra

Undervisningen grundades i de 'Kursplaner och betygskriterier för grundskolan' (Skolverket, 2000) som jag som lärare hade i uppdrag att förhålla mig till och utvecklades sedan genom de 'implikationer för undervisning' som redovisades i de forskningsartiklar om naturvetenskapernas didaktik som jag som forskare studerade.

Om undervisningen ska få betydelse för vardagslivet förklarar Sadler och Fowler (2006) att eleverna måste få tid att förstå den naturvetenskapliga kunskapen bakom en fråga. Som forskare önskade jag därför designa studien så att eleverna fick väl avvägd tid att förbereda frågorna. Som lärare hade jag möjlighet att svara upp mot detta och lägga upp undervisningen under en längre tidsperiod. Detta är en unik situation, då få lärare skulle låta en forskare från akademien styra undervisningen i en årskurs 9 under någon längre tid, om inte läraren själv varit med och påverkat innehållet i forskningen (Ottander & Ekborg, 2012).

Många studier inom SSIs har analyserat hur elever argumenterar när de får helt oförberedda frågor, med resultatet att eleverna ger intuitiva svar. Föreliggande studie sökte istället svar på hur elevernas argument utvecklas om de får diskutera flera olika SSIs under en längre undervisningssekvens och om eleverna får diskutera frågor som de haft möjlighet att förbereda. Clark,

Stegman, Weinberger, Menekse och Erkens (2008) betonar just vikten av att eleverna får tid att förstå centrala begrepp och underliggande principer för att de ska kunna bygga ett vetenskapligt argument. Denna förberedelse gynnade inte bara eleverna, utan den bidrog också till att skapa ett naturligt tillfälle för mig som forskare att samla in elevernas argument före gruppdiskussionerna. Genom att jämföra dessa initiala argument med de argument eleverna gav efter diskussionerna kunde både eleverna själva och jag som forskare analysera om diskussionen påverkat deras argument.

I denna studie var det jag som forskare som ägde forskningsfrågorna, men ägde också (som lärare) de frågor som eleverna skulle diskutera. I undervisningen hade jag möjlighet att välja elevnära frågor, men jag hade också beredskap för att förändra frågorna och föra in dagsaktuella händelser i undervisningen.

Designen innebar att jag hade möjlighet att samla in data från elever som förmodligen gjorde sitt allra bästa. Eleverna i vår skola förväntas flera gånger per läsår vara med på olika typer av undersökningar och min erfarenhet är att elever inte orkar engagera sig när de ska skriva för en okänd läsare. Däremot kan de lägga ner extra energi när de skriver för en känd eller som de uppfattar viktig mottagare. Att eleverna nu deltog i en forskningsstudie medförde troligtvis också att de ansträngde sig extra mycket, så som någon elev uttryckte: "Man vill ju inte göra bort sig på filmen."

En lärare-forskare har kunskap om elevernas agerande utanför de situationer då data samlas in. Det hade till exempel varit svårt för någon som inte kände eleverna att förstå vilken otrolig skillnad det var på Emmas agerande före och under gruppdiskussionen. Emma sa ingenting i helklass, men i gruppsamtalet om DNA-register klappade hon i händerna och uppmanade de andra eleverna i gruppen att lyssna på henne. Anledningen till att hon vågade ta ordet kan naturligtvis ha berott på att eleverna var i en liten grupp. Eftersom jag känner till elevernas bakgrund och i studien samlade in information om hur eleverna förberett sig, vet jag att hon också var stärkt av sina förberedelser inför diskussionen.

En forskare utifrån hade troligtvis inte ätit lunch tillsammans med sina informanter. Dock var det just under en sådan informell stund som Josefine spontant berättade för mig att hon tyckte att det var så spännande med bioteknik att hon skulle vilja arbeta med det i framtiden. Roberts (2011) uppfattning om att *vision I*, som vänder sig inåt den naturvetenskapliga disciplinen, skulle ge oss en pool med naturvetare kanske inte stämmer.

Kanske är det istället *vision II*, den vision som fokuserar på den typ av frågor som eleverna i denna studie fick diskutera, som inspirerar dagens ungdomar att söka sig till studier inom naturvetenskap! Dock var syftet med interventionen inte att fler elever skulle söka sig till naturvetenskaplig utbildning. Syftet var att elever, oavsett framtidsval, skulle bli intresserade av och konstruera kunskap om samhällsfrågor med ett naturvetenskapligt innehåll.

Som lärare hade jag också möjlighet att studera vad som hände utanför själva forskningsprojektet. Parallellt med föreliggande studie deltog eleverna i en tävling på Universeum, Göteborgs science center, där temat var 'Framtidens stad'. När eleverna skulle planera och diskutera sin insats i tävlingen var det inte längre några få utvalda elever som fick ordet, utan eleverna slogs om ordet! När de senare skulle presentera sitt projekt bestämde de sig för att presentera argumenten *för* sin idé muntligt, men de tog också fram alla argument som skulle kunna ställas *emot* deras projekt och tänkte ut hur de skulle kunna bemöta dessa argument. Argumenten mot projektet och bemötandet av dessa skrev de sedan på en plansch som de satte upp på en väl synlig skärm under sin presentation.

Även om själva tävlingsmomentet ofta inverkar på elevers engagemang var detta inte elevernas första tävling, varför jag vågar påstå att deras engagemang och vilja att argumentera med stor sannolikhet kan relateras till interventionen.

Efter interventionen gick vi vidare med andra naturvetenskapliga studier, utan att lägga lika stort fokus på argumentation, men med ett helt annat klassrumsklimat. Efter interventionen krävde eleverna att kamrater och jag som lärare motiverade våra ställningstaganden, oavsett vilket område påståendet gällde. I följande utdrag från den sista gruppdiskussionen illustrerar Philip hur det kunde låta: "Varför? Utveckla ditt svar!"

Hinder och problem under vägen

Som lärare-forskare stöter man naturligtvis också på problem. Jag önskade samla in data i en så naturlig miljö som möjligt, därför informerades inte någon annan på skolan om exakta tillfällen för datainsamling. Detta medförde då också att andra lärare inte tog speciell hänsyn till mina lektioner, utan eleverna kom för sent upprepade gånger på grund av att läraren, som haft lektionen före, inte avslutade sin lektion enligt schemat. Dawson (2011) förespråkar att forskare ska visa fram hur stökig den verkliga

klassrumsforskningen kan vara och detta var den faktiska situationen på vår skola det år då studien genomfördes. Dessutom lades studiebesök, andra undersökningar där eleverna skulle ge individuellt skrivna svar och olika typer av gymnasieinformation där jag skulle haft mina lektioner.

Under tiden som data samlades in uppkom också ett etiskt dilemma. Vi lärare upptäckte att elever i åk 9 körde alldeles för fort på trimmade mopeder och att de körde på vägar där mopeder inte får framföras. Som forskare, mitt i ett projekt, hade jag önskat slippa agera. Som elevernas klassföreståndare var jag dock tvungen att skicka ett mail för att upplysa elevernas föräldrar. Som lärare-forskare är lärarrollen viktigast (Zeni, 2009), men de elever som kört trimmade mopeder tyckte naturligtvis att jag svikit deras förtroende, vilket troligtvis påverkade deras fortsatta engagemang i studien.

Vid analysen av insamlad data upplevde jag det många varnat mig för. Jag blev så överväldigad över vad jag såg att jag inte kunde distansera mig (Walford, 2001), utan jag ville beskriva allt. Åren har gått och med den har distansen kommit. Dock, med distansen försvinner nyanser och kanske finns det också en tid då distansen blivit för stor.

Avslutande lärdomar

I detta kapitel har Birgitta beskrivit, och genom interventionen visat, hur hon som lärare lärt nytt och förändrat sin undervisning, tack vare att hon fått möjlighet att bedriva forskning på egen undervisning. Nu genomför hon regelbundet reviderade interventioner där eleverna får diskutera SSIs med koppling till bioteknik. Hon har också kunnat inspirera sina kollegor att göra liknande interventioner och genom att publicera artiklar förhoppningsvis inspirerat fler lärare. Birgitta vet hur finkänsligt eleverna kan stötta varandra i sitt lärande, hur den socialkonstruktivistiska teorin fungerar och är till hjälp i praktiken. Vidare har Birgitta tagit med sig denna kunskap till samtliga områden hon undervisar i.

Birgitta framhåller att det största värdet av doktorandstudierna är inte enbart förknippat med det som händer i klassrummet, utan att hon fått möjlighet att se på undervisning i ett större perspektiv. Studierna på forskarnivå har gett henne nya perspektiv, något som diskuterats i möten med Karin och som bidragit till att hon kommer att fortsätta utveckla sin undervisning.

Inom många yrkesområden ser man det som självklart att det är de verksamma som ska bedriva forskning och driva verksamheten framåt. Om den svenska skolan tror på sin egen verksamhet, om den svenska skolan tror att studier bidrar till att utveckla personer och verksamheter, då kommer naturligtvis många fler lärare att få samma möjlighet som Birgitta fick.

Nu har tiden hunnit ikapp och alla svenska lärare förväntas enligt skollagen att bygga sin undervisning på vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och evidens, där den beprövade erfarenheten ska vara skriftligt dokumenterad (SFS, 2010:800).

För att ha möjlighet att bygga undervisningen på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är det dock nödvändigt att alla lärare får kontinuerlig fortbildning och tid avsatt för reflektion. Detta skulle kunna göra läraryrket till den attraktiva arbetsplats det har potential att vara.

Vi vill också tillägga att det tidigare samarbetet mellan oss som doktorand och handledare och det nuvarande att skriva en gemensam text medfört insikter i hur viktigt det är med dialog och diskussioner mellan forskare och lärare under processen och att fler ögon på en text bidrar till att det som är självklart för en part även blir det för en annan. Vi tror att ett sådant samarbete mellan lärare och forskare på sikt ger en god grund för utvecklandet av en utbildning som bygger på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Även om man som Birgitta är utbildad forskare behöver man ha fortsatta möjligheter till diskussioner med den akademiska miljön. Likaså behöver forskare, som inte arbetar i skolan, ha tillgång till vardagen i ett klassrum. Kontakten mellan universitet och skola är en viktig arena att utveckla för båda professioner, något vi blivit varse genom vårt samarbete.

Referenser

- Abell, S. K., & Lederman, N. G. (2007). Preface. In S. K. Abell, & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. ix-xiii). London: Lawrence Erlbaum associates, publishers,

- Andréasson, B. (Red.) (2001). *Biologi: för grundskolans senare del*. (2. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work. An introduction to action research across the professions*. (Second edition) London and New York: Routledge.
- Berland, L. K., & McNeill, K. L. (2010). A Learning Progression for Scientific Argumentation: Understanding Student Work and Designing Supportive Instructional Contexts. Retrieved from *Wiley Online Library*, wileyinlinelibrary.com.
- Berne, B. (2014). Progression in Ethical Reasoning When Addressing Socio-scientific Issues in Biotechnology. *International Journal of Science Education*, 36(17-18), 2958-2977.
- Berne, B. (2015). *Naturvetenskap möter etik: En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 367). Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/38647>
- Brändén, H. (2002). *Genteknik, kloning och stamceller*. Stockholm. Kungl. Ingenjörsvetenskapsakademien.
- Carr, W. (1995). *For Education: Towards Critical Inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Carr, W. (2006). Philosophy, methodology and action research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 421-435.
- Clark, D. B., Stegman, K., Weinberger, A., Meneke, M., & Erkens, G. (2008). Technology-Enhanced Learning Environments to Support Students' Argumentation. In S. Erduran & M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research* (pp. 217-243). Dordrecht: Springer.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Teacher Research as Stance. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 39-49). London: Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000) *Research methods in education*. (5th ed.) London and New York: Routledge Falmer
- Dawson, V. (2010). Outcomes of Bioethics Education in Secondary School Science: Two Australian Case Studies. In A. Jones, A. McKim & M. Reiss (Eds.), *Ethics in the Science and Technology Classroom. A New Approach to Teaching and Learning*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Dawson, V. (2011). Metalogue: Issues in the Conceptualization of Research Constructs and Design for SSI Related Work. In T. D. Sadler (Ed.), *Socio-scientific Issues in the Classroom - Teaching, Learning and Research* (pp. 68-86). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer, (pp 79-87).

- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 287-312.
- Duncan, R. A., Rogat, A. & Yarden, A. (2009). A learning progression for deepening students' understandings of genetics across the 5th-10th grades. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(6), 655-674.
- Elliot, J. (2009). Building Educational Theory through Action Research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 28-38). London: Sage.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. Retrieved from www.interscience.wiley.com.
- Evagorou, M., & Osborne, J. (2013). Exploring young students' collaborative argumentation within a socioscientific issue. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(2), 209–237.
- Ferlin, M. (2014). *Biologisk mångfald i läroböcker i biologi*. (Akademisk avhandling, institutionen för bilogi och miljövetenskap) Göteborg: Göteborgs universitet, naturvetenskapliga fakulteten. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/36821/1/gupea_2077_36821_1.pdf
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2007). *Learning teaching from teachers*. Maidenhead/New York: Open University Press.
- Jones, A., McKim, A., Reiss, M., Ryan, B., Bunting, C., Saunders, K., et al. (2007). *Research and development of classroom-based resources for bioethics education in New Zealand*. Hamilton, NZ: Wilf Malcolm Institute of Educational Research, School of education, University of Waikato.
- Jorde, D., Strømme, A., Sørborg, Ø., Erlie, W., & Mork, S. M. (2003). *Virtual Environments in Science*. Viten.no. Oslo: ITU.
- Kemmis, S., & Smith, T. J. (2008). Personal praxis. In S. Kemmis & T. J. Smith (Eds.), *Enabling Praxis: Challenges for education* (pp. 15-35). Rotterdam: Sense Publishers.
- Millar, R., Leach, J., & Osborne, J. (2000). Introduction. In R. Millar, J. Leach & J. Osborne (Eds.), *Improving Science education* (pp 1-5). Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Noffke, S. E. (2009). Revisiting the professional, personal and political dimensions of action research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp 370-380). London: Sage.
- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). Science Education in Europe: Critical Reflections. London: King's College. *A report to the Nuffield Foundation*.
- Ottander, C., & Ekborg, M. (2012). Students' experience of working with Socio Scientific Issues – a Quantitative Study in Secondary School. *Research in Science Education* 42(6), 1147-1163.

- Pring, R. (2006). *Philosophy of Educational Research*. (Second edition) London: Continuum.
- Roberts, D. A. (2011). Competing Visions of Scientific Literacy: The Influence of a Science Curriculum Policy Image. In C. Linder, L. Östman, D. A. Roberts, P-O. Wickman, G. Erickson & A. MacKinnon (Eds.), *Exploring the landscape of scientific literacy* (pp. 11-27). London: Routledge.
- Roth, K. J. (2007a). Science teachers as researchers. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1205-1260). London: Lawrence Erlbaum associates, publishers.
- Roth, W-M. (2007b). *Doing Teacher-Research. A Handbook for Perplexed Practitioners*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rudsberg, K., Öhman, J., & Östman, L. (2013). Analyzing Students' Learning in Classroom Discussions about Socioscientific Issues. *Science Education*, DOI 10.1002/sce.21065
- Rönnerman, K. (2008). Empowering Teachers: Action Research in Partnership between Teachers and Researchers. In K. Rönnerman, E. M. Furu & P. Salo (Eds.), *Nurturing Praxis: Action research in partnerships between school and university in a Nordic light* (pp. 157-173). Rotterdam: Sense Publishers.
- Sadler, T. D. (2009). Situated learning in science education: socio-scientific issues as contexts for practice. *Studies in Science Education*, 45(1), 1-42.
- Sadler, T. D. (2011). Situating Socio-scientific Issues in Classrooms as a Means of Achieving Goals of Science Education. In T. D. Sadler (Ed.), *Socio-scientific Issues in the Classroom - Teaching, Learning and Research* (pp. 1-10). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Sadler, T. D., & Fowler, S. R. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education*, 90(6), 986-1004.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2003). Scientific Errors, Atrocities, and Blunders. In D. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning and discourse on socioscientific issues in science education* (pp. 261-285). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sagar, H. (2013). *Teacher change in relation to professional development in entrepreneurial learning*. (Doktorsavhandling, fysiska institutionen) Göteborg: Göteborgs universitet, naturvetenskapliga fakulteten. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34375/1/gupea_2077_34375_1.pdf
- Schwarz, B., Neuman, Y., Gil, J., & Ilya, M. (2003). Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity. *Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 219-256.

- Scott, P., Asoko, H., & Leach, J. (2007). Student conceptions and conceptual learning in science. In S. Abell & N. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp.31-54). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Simonneaux, L. (2013). Questions socialement vives and socioscientific issues: New trends of research to meet the training needs of post-modern society. In C. Bruguière, A. Tiberghien & P. Clément (Eds.), *9th ESERA Conference Selected Contributions. Topics and trends in current science education* (pp. 37-54). Dordrecht: Springer.
- SFS (2010:800) *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2000). *Grundskolan: Kursplaner och betygskriterier* (1. uppl. ed.). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, M. K., Wood, W. B., Adams, W. K., Wieman, C., Knight, J. K., Guild, N., & Su, T. T. (2009). Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. *Science*, 323, 122-124.
- Somekh, B. (2009). Agency through Action Research: Constructing Active Identities from Theoretical Models and Metaphors. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 370-380). London: Sage.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.
- Vygotsky, L. S. (1935/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walford, G. (2001). *Doing qualitative educational research: A personal guide to the research process*. London: Continuum.
- Zeidler, D. L., & Keefer, M. (2003). The Role of Moral Reasoning and the Status of Socioscientific Issues in Science Education. In D. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning and discourse on socioscientific issues in science education* (pp. 7-33). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Zeni, J. (2009). Ethics and the 'Personal' in Action Research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 254-266). London: Sage.

2. Förskolechefen – möjliggörare av utveckling?

Jaana Nehez och Helén Ekberg Witting

Vi som skriver detta kapitel är Helén, förskolechef på Dalbems förskola i Helsingborg och Jaana, strategisk utvecklare på Skol- och fritidsförvaltningen i Helsingborg samt forskare knuten till Göteborgs universitet genom det nordiska nätverket i aktionsforskning. Vi påbörjade 2014 ett samarbete kopplat till en utbildning i processledning för sex förskollärare på Dalbems förskola. Helén stod inför utmaningen att organisera för utveckling och stödja sina förskollärare i att bli medledare i förskolans utvecklingsprocesser. Hon deltog i utbildningen tillsammans med förskollärarna. Jaana höll i utbildningen och kom senare att coacha Helén och förskollärarna i utvecklingsarbete. I kapitlet analyseras förskolechefens handlingar för att utveckla förskoleverksamheten i enlighet med de ambitioner som förskolechefen hade och som anges i förskolans styrdokument. I fokus är förskolechefens och förskollärarnas gemensamma arbete under och efter utbildningen, ett arbete som den strategiska utvecklaren delvis deltog i. Analyser och tolkningar har gjorts i reflekterande gemenskap. Utifrån dokumentation gjord var för sig har vi skapat en kollektiv biografi som vi sedan har analyserat. Skapandet av den kollektiva biografien startade i enskilt skrivande utifrån våra forskningsfrågor samt övergick via fördjupande frågor till en sammanslagning av texterna. Även analysprocessen har haft en liknande gång, från enskilda reflektioner till gemensam analys.

Utmaning att organisera för utveckling

Att skolledare är nyckelfigurer för skolans utveckling betonas i både forskning och skoldebatt (Nehez, 2015). Merparten av skolledarforskningen behandlar rektorer, medan forskning om ledarskap i förskolan är sparsam (Nihlfors, Jervik Steen & Johansson, 2015; Riddersporre & Sjövik, 2011). En stor del av internationell forskning om rektorer fokuserar på vad som utmärker ledarskap i framgångsrika skolor, det vill säga skolor med god måluppfyllelse för eleverna (MacBeath & Townsend, 2011). Detta perspektiv finns även i svensk forskning om rektorer (se Törnsén, 2009; Ärlestig, 2008). Fokus har dessutom

förskjutis från rektorers egenskaper till rektorers handlingar (se Nehez, 2015). Det som lyfts i forskningsresultat är att rektorer på framgångsrika skolor aktivt driver och organiserar för förbättringsarbeten (Leithwood & Day, 2007; Ärlestig, 2008). Kännetecknande för rektorer på framgångsrika skolor är att de ingår partnerskap med andra skolor och med närsamhället för att nå verksamhetsutveckling och hållbara förändringar (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll & Mackay, 2014). Vidare möjliggör rektorer på framgångsrika skolor för lärares professionella lärande och deltar aktivt själva i detta lärande (Leithwood, 2013; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). De skapar en kultur genomsyrad av fördelat ledarskap där alla lärare är ledare och tar ansvar för verksamhetens utveckling (Harris, 2012; Liljenberg, 2015). Det låter enkelt i teorin, men vilka är möjligheterna och utmaningarna när utveckling ska organiseras och ledas i praktiken? Hur ser det ut i verksamheter som inte definieras som framgångsrika? Hur ser det ut för förskolechefer och förskolor?

Du kan som skolledare ta till dig av forskningsrön om framgångsrika skolverksamheter och planera för en utvecklingsorganisation för din verksamhet. Hur du sedan ska agera för att den planerade organisationen ska bidra till önskad utveckling är däremot inte självklart. Åtminstone var det inte det för Helén. Som förskolechef bestämde hon sig för att sätta en utvecklingsorganisation där förskollärare med kompetens att leda utvecklingsprocesser, så kallade processledare, skulle leda sina kollegor i pågående utvecklingsarbeten. Visionerna blev dock svåra att realisera i en komplex verksamhet med många olika viljor och behov. Det vardagliga arbetet kom att överskugga utvecklingsfrågorna. Om vissa arbetslags utvecklingsdiskussioner, i vilka förskollärarna lär och reflekterar tillsammans, får stå tillbaka för mer praktiska uppgifter skapas en obalans i det långsiktiga utvecklingsarbetet. Denna insikt fick Helén att fundera på hur hon skulle kunna realisera en organisation där processledarna intog utvecklingsfokus i ledningsgruppen och drev utveckling i arbetslagen. För att utmanas i sin reflektionsprocess sökte hon en kritisk vän. Funderingarna och sökandet blev inledningen till ett forskande samarbete med Jaana.

Utmaningen att organisera för utveckling och engagera personalen att bli medledare i utvecklingsprocesser blev således startpunkten för det forskande samarbete som presenteras i detta kapitel. Vår teoretiska utgångspunkt är att förskolechefens handlingar för att utveckla förskoleverksamheten formar möjligheter och begränsningar för förskollärare att leda sina kollegor i

utvecklingsprocesser och att driva utveckling. Utifrån den utgångspunkten omformulerades förskolechefens funderingar till följande frågor:

- Vilka är förskolechefens handlingar i försöket att skapa en utvecklingsorganisation med förskollärare som leder sina kollegor?
- Hur möjliggör och begränsar dessa handlingar förskollärare att leda sina kollegor i utvecklingsprocesser?

Syftet med samarbetet var ökad insikt i förskolechefens handlingar samt att kunna förbättra dessa för förskolans utveckling. Syftet med detta kapitel är att bidra till kunskap om hur förskolechefer med sina handlingar påverkar verksamhetsutveckling samt hur handlingar kan studeras genom forskande samarbete. I augusti 2014 inledde vi vårt partnerskap kopplat till en ett år lång utbildning i processledning för sex förskollärare på den aktuella förskolan. Totalt deltog ett 30-tal förskollärare, lärare och skolledare. Efter utbildningen önskade Helén fortsatt stöd av Jaana för sin utvecklingsorganisation.

I kapitlet beskrivs först bakgrunden till vårt forskande samarbete, hur vi har arbetat samt hur vi förstår handlingar. Därefter identifieras förskolechefens handlingar kopplat till förskolans utvecklingsorganisation samt dessa handlingars påverkan på utvecklingen av förskoleverksamheten i enlighet med förskolans styrdokument och förskolechefens ambitioner. I fokus är förskolechefens och förskollärarnas gemensamma arbete under och efter utbildningen. Avslutningsvis reflekterar vi över de handlingar vi identifierade som begränsande.

Partnerskap och fördelat ledarskap för utveckling

I Sverige anger Skollagen att förskolechefen ska leda och samordna det pedagogiska arbetet i förskolan (SFS 2010:800). Läroplanen för förskolan fastställer vidare att förskolechefen har ett särskilt ansvar för att ”systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp, utvärdera och utveckla verksamheten”, ett arbete som ska genomföras tillsammans med förskolans personal (Skolverket, 2011, s. 16). Även förskollärarnas och arbetslagens ansvar för utveckling lyfts fram. Att som skolledare realisera utvecklingsuppdraget har emellertid visat sig vara svårt (se t ex Nehez, 2015).

Partnerskap som en del av organisering för lärande i skolverksamhet har framhållits som framgångsrikt för hållbar utveckling (Hopkins m.fl., 2014). Det kan röra sig om partnerskap mellan olika skolor, mellan skolor och närsamhället eller mellan skolor och universitet. Vidare har skolledares skapande av möjligheter för lärande och eget deltagande i detta lärande visat sig vara framgångsrikt för utveckling av skolverksamheter (Leithwood, 2013; Robinson m.fl., 2008). I en metastudie identifierade Robinson med kollegor (2008) åtta dimensioner i skolledares ledarskap som ger effekt på elevers måluppfyllelse. Den dimension som ger störst effekt är skolledares stöd och deltagande i lärares professionella lärande, i såväl formella som informella sammanhang. Genom att delta får skolledaren bland annat information om vilka frågor lärare är upptagna med, vilket sedan underlättar skapandet av förutsättningar för och genomdrivandet av önskade förändringar.

Då det är en utmaning för skolledare att leda det pedagogiska utvecklingsarbetet, såsom det framhålls i uppdraget, har olika försök att stödja skolledare i detta arbete utformats på skolor och förskolor. Distribuerat ledarskap (Harris, 2012) har spridit sig som något som kan omsättas i praktiken, i betydelsen att det inte enbart är rektor eller förskolechef som planerar, beslutar och styr skolans strategiska arbete. Skolledarrollen blir då att skapa förutsättningar för andra att leda skolan mot målen, medan de som har expertkunskap om skola och förskola, det vill säga, lärarna och förskollärarna, genomför och driver själva utvecklingsarbetet (se t ex Furu & Lund, 2014). Utvecklingsledare (Olin, 2009), förändringsagenter (Blossing, 2013) och processledare (Olin, Lander, Blossing, Nehez & Gyllander, 2014) är exempel på försök att formellt fördela ledarskapet för en skolas eller förskolas utveckling.

För att underlätta för såväl rektorer som förskolechefer att driva utvecklingsarbete ingick skolledarna i ett av Helsingborgs stads skolområden partnerskap med strategiska utvecklare på förvaltningsnivå år 2011. Samarbetet utmynnande i utbildning för lärare och förskollärare som skulle leda sina kollegor i utvecklingsarbete samt bidra till förbättring i skolans och förskolors inre arbete. Dessa lärare och förskollärare fick benämningen processledare. De strategiska utvecklarna på förvaltningen skräddarsydde och ledde utbildningen i enlighet med skolledarnas önskemål. Satsningen kartlades efter en första utbildningsomgång (Olin m.fl., 2014). Kartläggningen genomfördes 2012 och inbegrep 65 processledare, 300 lärare och förskollärare samt 20 rektorer och förskolechefer.

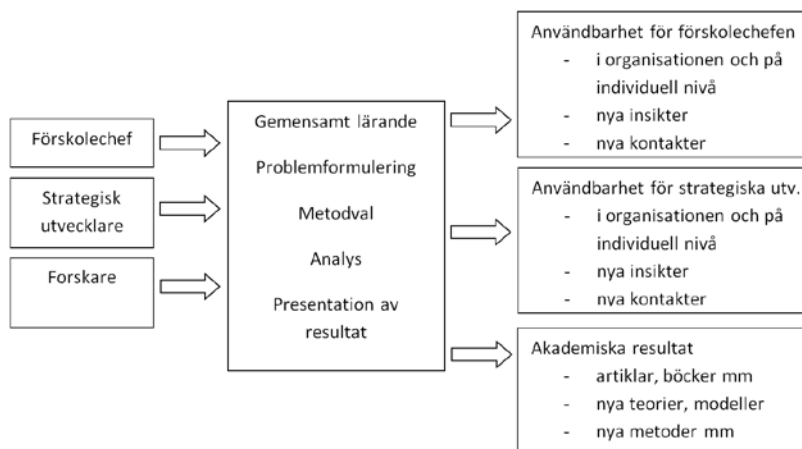
Ovan nämnda kartläggning visade att processledarna hade liten påverkan på vad kollegorna gjorde i barn- och elevgrupperna. Däremot inverkade de på kollegornas arbete på gemensamma möten. Processledarna ledde dessa möten med hjälp av strukturer och verktyg som de erhållit i sin utbildning. Flera processledare upplevde i sin nya roll motstånd från kollegor, men motståndet var mindre i förskolan än i skolan. Vad som också blev uppenbart var att processledarna till största del ledde enstaka aktiviteter såsom lärande samtal (se Embretsen, 2006), medan skolledarna önskade bredda processledaruppdragen till att omfatta ledning av förbättringsprocesser från planeringsstadiet till genomförande och utvärdering. I knappt hälften av skolenheterna arbetade processledarna mestadels med driftsfrågor och rutinmässigt arbete i stället för utvecklingsfrågor. Ytterligare en aspekt som framkom i kartläggningen var att några av rektorerna och förskolecheferna betraktade processledarna som ett hot mot den egna rollen, medan andra såg dem som möjliggörare av verksamhetsutveckling. Dessutom betonade rektorer och förskolechefer som hade haft processledare på utbildningen bristen i att de själva inte hade gått den. De ansåg att detta var ett hinder i det fortsatta arbetet tillsammans med processledarna; de förstod inte till fullo vilken kompetens och vilka verktyg som processledarna hade samt kunde därmed inte nyttja deras fulla potential. Bland rektorer och förskolechefer fanns således en föreställning om att processledarnas arbete skulle ha fått ett ökat stöd om rektorerna och förskolecheferna hade gjort erfarenheter och fört gemensamma dialoger tillsammans med processledarna under utbildningens gång.

Resultaten från kartläggningen ledde till justeringar av utbildningen och dialoger med ytterligare skolledare som hade blivit inspirerade av att låta lärare och förskollärare gå utbildningen, för att ha processledare i sina verksamheter. Det var så vi, Helén och Jaana, träffades och började göra gemensamma erfarenheter att utforska tillsammans.

På den aktuella förskolan finns 13 avdelningar fördelade på tre hus. Två avdelningar bildar gemensamt ett arbetslag. Totalt finns sju arbetslag. Varje arbetslag består av 6-7 pedagoger inklusive en processledare som leder laget. Processledarna är sex till antalet och bildar tillsammans med förskolechefen och en biträdande förskolechef förskolans ledningsgrupp. Arbetslagen träffas för gemensamt arbete 1, 5-2 timmar per vecka. Ledningsgruppen träffas också varje vecka ungefär två timmar.

Ny kunskap via reflekterande gemenskap

Vårt forskande samarbete har varit ett aktionsforskande arbete där vi har undersökt vad som kan förändras för att utveckling ska komma till stånd (jfr Rönnerman, 2012). En genomgående tanke har varit att tillsammans producera kunskap. Det har vi gjort genom reflekterande gemenskap (Argyris, Putnam & McLain Smith, 1985), vilket innefattar ett gemensamt undersökande och utvecklingsinriktat lärande. Vi valde att utforska vad som görs i förskolechefens och processledarnas gemensamma arbete för utveckling samt hur förskolechefen med sina handlingar möjliggör och begränsar processledarnas uppdrag. Vår intention var att generera kunskap som är praktisk användbar vid förbättring av våra respektive ”hemmaarenor”, det vill säga arbetet på förskolan och arbetet på förvaltningen, samt bidra till vetenskapligt baserad kunskap om förskolechefers handlingar för utveckling. Vi har eftersträvat ett forskande samarbete där vi båda har varit delaktiga i samtliga steg i forskningsprocessen (jfr Svensson, Ellström & Brulin, 2007) (se figur 1).



Figur 1. Illustration av utvecklingsinriktad forskning fritt efter Svensson m. fl. (2007)

Till vår gemensamma arena kom vi med planer, handlingar, observationer, reflektioner och frågor från våra respektive hemmaarenor, förskolechefen utifrån tidigare handlingar att organisera för utveckling och den strategiska utvecklaren utifrån tidigare handlingar att utbilda processledare. På den gemensamma arenan formade vi tillsammans frågor med utgångspunkt i förskolechefens arbete och behov. Forskarrollen intog vi båda och forskningen blev en interaktiv process utifrån vår gemensamma nyfikenhet på

förskollärarna som processledare samt förskolechefens handlingar som möjliggörare för processledarna att driva utveckling.

Undersökningen baseras på dokumentation som vi har gjort var för sig under knappt två års tid, under och efter utbildningen i processledning. Under året som utbildningen pågick dokumenterades både arbetet kring utbildningen och arbetet i förskolans ledningsgrupp. Arbetet kring utbildningen dokumenterades av oss båda och arbetet i ledningsgruppen av förskolechefen. Efter utbildningen dokumenterades ledningsgruppens arbete liksom processledarnas och förskolechefens arbete kopplat till utveckling. Arbetet i ledningsgruppen dokumenterades av oss båda, medan resterande arbete dokumenterades av förskolechefen. Den samlade dokumentationen bestod av våra respektive logganteckningar i samband med utbildningsträffar med processledarna, ledningsgruppens minnesanteckningar både under och efter utbildningen samt förskolechefens sammanställningar av uppföljningsbesök kopplat till utvecklingsarbete på förskolan. Förskolechefens logganteckningar från utbildningsperioden är en blandning av utbildningsinnehåll och reflektioner kopplat till den egna verksamheten, de egna processledarna och sig själv. Den strategiska utvecklarens anteckningar bestod av observationer av vad processledarna och förskolechefen hade samtalat om, gjort och hur de relaterat till varandra samt reflektioner kring dessa observationer.

I analysarbetet tog vi avstamp i den empiri vi hade och arbetade inspirerat av Davies och Gannons (2006) kollektiva biografi, en metod där deltagarna kollektivt, med varandras hjälp, skapar en fokuserad bild av det som studeras. Arbetet innefattade att, med utgångspunkt i sökandet efter såväl processledarnas som förskolechefens handlingar kopplat till utvecklingsprocesser, gemensamt fylla ut empirin och parallellt med det analysera densamma. Vår kollektiva biografi, skapad i reflekterande gemenskap, har resulterat i en kategorisering av identifierade handlingar (vår första forskningsfråga) och i en reflekterande analys över konsekvensen av dessa handlingar (vår andra forskningsfråga). Arbetet med den första forskningsfrågan kan beskrivas i följande steg:

- enskilt skrivande utifrån forskningsfrågor
- delgivning av texter
- reflektion och fördjupande frågor till varandras texter via mailkommunikation
- sammanslagning av texter

- möte för gemensam reflektion och fördjupande frågor till sammanslagen text
- gemensamt skrivande för fördjupning av text

Exempel på fördjupande frågor var: ”Hur tydligt var uppdraget för samordnarna?” och ”Hur utmanade du som förskolechef pedagogerna att dokumentera?”.

Arbetet med den andra forskningsfrågan har skett parallellt med den första genom att vi har:

1. reflekterat och skrivit individuellt på varsitt håll
2. delgett varandra våra reflektioner och analyser
3. bekräftat och utmanat varandras reflektioner och analyser

Exempel på utmaningar var: ”Men är inte analysgruppsmodellen i sig begränsande?” Sammanfattningsvis kan sägas att vi skrev, analyserade, skrev om och analyserade om vår gemensamma kollektiva biografi över förskolechefens handlingar och konsekvenserna av desamma.

Hur vi förstår handlingar

Vi föreställer oss att ett arbete såsom att skapa en utvecklingsorganisation och försöka utveckla en förskola är en form av verksamhet som uppstår för att svara upp mot styrdokument och som synliggörs genom sina handlingar (jfr Engeström, 2001). Handlingar utgör enheter i verksamheten och dessa enheter är möjliga att identifiera genom observation. De är målinriktade och har en intention (jfr Leontiev, 1978). De görs eller sägs medvetet av aktörer i en specifik tid, på en specifik plats, på ett specifikt sätt och med ett bestämt mål (jfr Berglind, 1995). Hur de utformas och med vilket mål inbegriper föreställningar om hur målet ska uppnås. Utformningen påverkas också av sociala konventioner. Handlingar formas och förändras av strukturer och social interaktion, det vill säga av sammanhanget och andra verksamheter. Vi vet att det sammanhang som skolledares intentioner ska förverkligas i har stor påverkan på hur utfallet blir (Nehez, 2015). De handlingar i den verksamhet som vi har tagit avstamp i, det vill säga förskolechefens arbete att åstadkomma utveckling i förskolan, var förskolechefens, processledarnas och den strategiska utvecklarens. Här har vi valt att avgränsa oss till de två förstnämnda, men framför allt fokusera förskolechefens handlingar. Genom

att fokusera handlingarna får vi en mer detaljerad bild av verksamheten och ökad insikt i densamma.

Vidare utgår vi från att verksamheter är sammanlänkade med varandra (jfr Leontiev, 1978). Det innebär att verksamheten att skapa en utvecklingsorganisation och de handlingar som förskolechefen utför i den verksamheten är sammanlänkade och påverkar den utvecklingsverksamhet som processledarna kan utföra tillsammans med sina kollegor. Förskolechefen kan således möjliggöra respektive begränsa för processledarna. I den undersökning som presenteras här har vi således betraktat förskolechefens handlingar som förutsättningar för processledarnas utvecklingsuppdrag. På så vis analyserar vi på vilket sätt förskolechefens handlingar blir förutsättningar för processledarna och på vilket sätt de möjliggör alternativt begränsar processledarnas uppdrag.

Förskolechefens handlingar i utvecklingsarbete

Vi har identifierat sex skilda handlingar från förskolechefens sida kopplat till förskolans utvecklingsorganisation och utvecklingsprocesser. Dessa handlingar benämner vi: 'planera för utveckling', 'delta i lärande', 'reflektera över utvecklingen', 'fokusera på det som fungerar', 'iscensätta och leda utvecklingsorganisationen' samt 'observera och utmana arbetslagen'. De beskrivs nedan och belyses med citat från vår kollektiva biografi.

Planera för utveckling

För att få till stånd hållbara förbättringar krävs enligt tidigare forskning en utvecklingsorganisation som bygger på en utvecklingslogik till skillnad från en mer reproduktiv organisation baserad på rutinartat handlande (Ellström, 2006). En av förskolechefens handlingar var att planera för en sådan utvecklingsorganisation. Förskolechefen baserade tidigare sin utvecklingsorganisation på samordnare som ledde arbetslagen och som ingick i ledningsgruppen. Hennes och samordnarnas erfarenhet var emellertid att de saknade strukturer för att leda utvecklingsarbete i arbetslagen. Förskolechefen ville introducera sådana strukturer samt stärka samordnarna i det långsiktiga utvecklingsarbetet: ”jag ville framför allt stärka dem som satt i ledningsgruppen och ge dem en kompetens att leda sina kollegor i utvecklingsprocesser”. Samordnarna hade ursprungligen blivit rekommenderade sina uppdrag av sina kollegor, som hade fått ta del av en

uppdragsbeskrivning. Förskolechefen hade därefter gjort ett urval bland dem som var intresserade. Förhoppningen var att samordnarna med hjälp av nya strukturer skulle kunna ta det mandat som arbetslagen och förskolechefen hade gett dem.

Ett annat exempel på att planera för utveckling var att förskolechefen organiserade för att stärka förskolläraernas kompetens att leda sina kollegor. Utbildningen i processledning blev hennes val, då den innehöll de verktyg och stödstrukturer som gavs som stöd från förvaltningen för att stärka mellanledarskapet på skolor och förskolor. Ur ett förskolechefsperspektiv var utbildningen därmed ”en möjlighet att få en gemensam teoretisk grund för processledarna liksom verktyg i processledaruppdraget”. Samordnarnas utvecklingsuppdrag skulle i samband med utbildningen förtydligas. De skulle benämnas processledare och deras uppdrag var att leda utvecklingsprocesser med fokus på att skapa samsyn kring arbetssätt, lärmiljö och kommunikation. De skulle även fortsättningsvis fungera som en länk mellan förskolechefen och arbetslagen. Förtydligandet av processledarnas uppdrag var också en handling med fokus på att planera för utveckling.

Delta i lärande

Utifrån tidigare skolledares reflektioner efter genomförd utbildning för processledare rekommenderades förskolechefer och rektorer att delta tillsammans med sina tänkta processledare på utbildningen. De som gjorde detta och följde sina processledare hela läsåret var förskolechefer. Förskolechefen i detta kapitel gjorde det för att ”bättre kunna följa upp mellan utbildningstillfällen samt att få överblick i vad processledarna fick med sig”.

Under utbildningsträffarna fick förskolechefen möjlighet att samtala med andra förskolechefer om innehållet i utbildningen, önskade effekter och likheter respektive olikheter i förutsättningar på hemmaplan för processledarna. För förskolechefen var dock den största behållningen att hon var med och lyssnade på och samtalade med processledarna om det som togs upp. På så sätt kunde hon förstå hur hon tillsammans med dem kunde omsätta utbildningens innehåll i verksamheten.

Utbildningen i processledning baserades på växelverkan mellan teori och praktik samt byggde på tanken att det inte är tillräckligt med formella utbildningsträffar där lärande organiseras för att önskade förändringar ska ske i den egna verksamheten. Det som sker mellan utbildningstillfällena är centralt

och därför ingick att genomföra uppgifter i den egna verksamheten mellan utbildningsträffarna. Fullan (2010) betonar vikten av skolledarens agerande i detta sammanhang; skolledaren måste agera så att handlingar kopplade till utvecklingsarbetet sätts i verket mellan utbildningstillfällen.

Förskolechefen la redan före utbildningens start in gemensamma träffar för henne och processledarna mellan utbildningstillfällena. Träffarna skulle de haft även utan uppgifter att resonera om i den egna verksamheten. Detta var en medveten handling för att kunna följa upp det som lyftes på utbildningen, kunna förankra det i förskolans arbete och utvärdera processen; ett sätt att även mellan utbildningstillfällena delta i processledarnas lärande. ”Ska jag göra det, vill jag göra det fullt ut”, reflekterade förskolechefen. Hon ville kunna koppla tillbaka och resonera med processledarna hur det som lyftes på utbildningen skulle kunna användas i deras verksamhet. Året som utbildningen i processledning pågick fungerade ”som uppbyggnadsperiod för att bygga ledningsgrupp för att kunna använda processledarna på bästa sätt”. Att förskolechefen deltog på utbildningen upplevdes av processledarna som positivt. Det var en fråga som lyftes öppet i ledningsgruppen, för att förskolechefen inte skulle riskera att hennes medverkan skulle ha en hämmande effekt. Processledarna uttryckte också spontant att det var en fördel att hon var med.

Även efter utbildningen deltog förskolechefen i processledarnas lärande. Förskolechefen och processledarna påbörjade bland annat ett utvecklingsarbete som gick ut på att fatta mer datagrundade beslut i utvecklingsprocesser. I det arbetet fick de coaching av den strategiska utvecklaren. Nu var förskolechefens deltagande inte längre ett ”vid-sidan-om-deltagande” som det till viss del var under utbildningen i processledning. De deltog alla på lika villkor i den bemärkelsen att de alla hade samma uppgift att ”lära sig” att fatta beslut grundade på analys av data.

Reflektera över utvecklingen

En handling från förskolechefens sida var att kontinuerligt reflektera över vad som skedde respektive inte skedde i utvecklingsprocesserna på förskolan. Detta gjorde hon genom att på uppföljningsträffarna under utbildningen lyfta processledarnas erfarenheter av att ha provat olika modeller och verktyg för processledning i sina arbetslag. Under utbildningstillfällena var processledarna engagerade och utbytte aktivt erfarenheter med andra deltagare. Under

uppföljningsträffarna visade det sig emellertid att det var skillnad i hur processledarna omsatte och tog tillvara de verktyg som erbjöds. En del av dem hade inte alltid hunnit, som de uttryckte det. ”Processledarna tog inte alltid ansvar för att verkligen använda det som erbjöds, utan lät i stället vardagen prioritera sig själv”, reflekterade förskolechefen. Metoder som använts av processledarna tidigare provades i större utsträckning igen. Lärande samtal var ett sådant exempel.

Även efter utbildningen i processledning fortsatte förskolechefen att reflektera över vad som skedde. Hon reflekterade bland annat, efter att ha besökt arbetslagen, kring om hon behövde styra mer över innehållet och över fokus i arbetslagens tid, hur stor inverkan det hade om processledarna hade driftsfokus eller utvecklingsfokus: ”Behöver jag som ledare styra mer över innehållsfokus i arbetslagens tid så att jag säkerställer att pedagogerna exempelvis minst två gånger per månad har utvecklande samtal i arbetslagen?”.

Förskolechefen reflekterade inte enbart på egen hand, utan bad även processledarna reflektera över gjorda observationer, såsom över förskolechefens besök hos arbetslagen. I ledningsgruppen delgavs reflektioner för att kunna dra gemensamma slutsatser. Förskolechef och processledare reflekterade över hur processledarna skulle kunna utveckla sitt arbete och använda olika processverktyg för utveckling i arbetslagen. Det forskande samarbetet som presenteras i detta kapitel är också ett exempel på förskolechefens handling att reflektera i form av en metarefleksion.

Fokusera på det som fungerar

Förskolechefens strategi vid uppföljningstillfällen kopplat till utbildningen i processledning blev att fokusera på processledare som hade provat verktyg och modeller, för att de som ledningsgrupp skulle kunna dra gemensamma lärdomar. En identifierad handling är alltså att förskolechefen fokuserade på det som fungerade. Det var ett sätt att låta det som var gjort vara i fokus på mötena. Processledarna kände sig bekväma med lärande samtal som samtalsmodell och därför genomfördes sådana samtal. Då nya verktyg skulle testas var det några som inte provade dem. Ovanan eller känslan av att inte vara bekväm med verktyget gjorde att processledarna backade; ”de föll tillbaka i att gruppen som skulle ledas skulle vara nöjd”. Att så var fallet stärktes i den utvärdering som förskolechefen och processledarna gjorde efter genomgången

utbildning. Lärande samtal som samtalsmetod hade landat och processledarna tyckte att de fick fram många nya perspektiv i samtalen med kollegorna. Dessa samtal uppskattades också i arbetslagen, angav de. Vi kan konstatera att även processledarna fokuserade på det som fungerade.

Även i en uppföljning ett halvt år senare betonade processledarna att lärande samtal hade blivit ett bekvämt och uppskattat verktyg, till skillnad från exempelvis ”tänkarhattar” (se de Bono, 2009). Processledarna uttryckte emellertid då en vilja att utvecklas genom att använda fler verktyg och en önskan om att vara mer öppna med att be varandra om hjälp: ”kan man inte träffas så kan man ju alltid ringa en processledarkollega”.

Iscensätta och leda utvecklingsorganisationen

Förskolechefen sjösatte efter utbildningen i processledningen sin utvecklingsorganisation innehållande processledare. Att göra detta och att leda densamma var en medveten handling från hennes sida. Tillsammans med en biträdande förskolechef kom processledarna och förskolechefen att utgöra förskolans ledningsgrupp. Förskolechefen initierade vidare ett fortsatt samarbete med den strategiska utvecklaren kopplat till utvecklingsarbetet om datagrundad utveckling som en del i den iscensatta utvecklingsorganisationen.

I arbetet med datagrundade beslut i utvecklingsprocesser var det antingen förskolechefen eller den strategiska utvecklaren som ledde de övriga. Vidare var det förskolechefen som hade tillgång till data som var relevant för det utvecklingsarbete som gruppen fokuserade på i form av förskolläraernas förberedande anteckningar inför medarbetarsamtal. Det var förskolechefen som baserat på karaktären på vald data sorterade ut det som gruppen efterfrågade. Därför blev det också förskolechefen som gjorde förarbetet till analysen.

Förskolechefen försökte dock i sitt ledarskap ta ett steg tillbaka för att inte ta över, utan att göra analyser tillsammans med processledarna. Hon ställde frågor om vilka mönster de såg. Hon observerade dock en försiktighet från processledarna: ”Det sitter hårt inrutat i en del att man ska göra ett bra jobb”. Hon reflekterade över att ”processledarna kanske inte alltid vågar bjuda på sina misslyckanden”. Förskolechefen försökte vara ett föredöme genom att själv bjuda på sina svagheter. Det finns emellertid i empirin exempel på att även några av processledarna bjöd på misstag. I arbetet identifierade de ett dilemma att personalen lyfte frågor i fel forum. När processledarna skulle

delge observationer kring detta klargjorde en av processledarna att hon själv inte var bättre än kollegorna; hon lyfte också frågor i fel forum.

Observera och utmana arbetslagen

Utifrån förskolechefens deltagande och reflektioner över utvecklingen var den stora utmaningen för processledarna avvägningen mellan det vardagliga och det långsiktiga. För att försöka påverka detta följde förskolechefen via besök upp vad arbetslagen gjorde på sina träffar. Under besöken fick förskollärarna skriva ner lärdomar de hade dragit av arbetet på arbetslagets gemensamma tid och hur det hade bidragit till verksamheten. Arbetslagen skulle på så vis få syn på vad de använde sin mötestid till.

Förskolechefen kunde via besöken se att träffarna ägnades åt allt från information till lärande samtal om olika områden. Ett antal av de metoder och verktyg som processledarna fått med sig från utbildningen nämndes, till exempel de Bonos tänkarhattar. Några förskollärare i arbetslagen framhöll att de ibland blev färdiga med det som skulle avhandlas och använde då tiden till vardagliga arbetsuppgifter. Här försökte förskolechefen utmana genom att be dem titta i varandras verksamhetsböcker och reflektera över varför olika saker görs och med vilket resultat. En del gjorde det, andra inte.

Personal i förskolan är vana vid att dokumentera barnens utveckling, men saknar vanan att anteckna och dokumentera arbetslagets beslut, menade förskolechefen. Om de undviker att skriva får de heller ingen träningsarena. Här försökte förskolechefen agera förebild genom att dokumentera allt i delade dokument, för att förskollärarna skulle göra detsamma och möjliggöra samarbete. Avsaknaden av dokumentation i förskolan blev också tydligt i utvecklingsarbetet med datagrundade beslut. Där skulle dilemman kunna beläggas med data tre år tillbaka i tiden. En av insikterna i utvecklingsarbetet var att sådana data nästan helt saknades.

Ytterligare tillfällen att observera och utmana arbetslagen gavs genom att processledarna vid behov kunde bjuda in förskolechefen till arbetslagets gemensamma tid. Det skedde när de ville ha hjälp med att förklara något de inte kunde eller i frågor där det rådde oenighet, men sällan kopplat till utvecklingsprocesser.

Handlingarnas påverkan på utvecklingen

Den utmaning som förskolechefen definierade efter utbildningen i processledning var att ”få processledarna att verkligen ta ansvar för att driva utvecklingsprocesser, att samarbeta och stötta varandra i arbetet”. Trots en utvecklingsorganisation med processledare tog driftsorganisationen överhanden och utvecklingsfrågor fick stå tillbaka. Vi såg exempelvis att uppgifterna processledarna skulle göra inom ramen för utbildningen inte alltid blev gjorda. Utifrån tanken att verksamheter är sammanlänkade tolkar vi till stor del den utveckling som skedde som en följd av de förutsättningar förskolechefen skapade för utvecklingsfrågor att ta plats. Hur handlingarna från hennes sida påverkade möjligheterna att åstadkomma utveckling i förskolan presenteras nedan i form av fyra identifierade konsekvenser: ’känsla av meningsfullhet att driva utveckling’, ’fördelat ledarskap och samsyn’, ’begränsning av initiativtagande’ samt ’reducering av möjligheter att lära och utvecklas’. Mönster i hur processledarna tog ansvar för att driva utvecklingsprocesser efter utbildningen i processledning samt samarbetade och gav stöd åt varandra länkas samman med förskolechefens handlingar för utveckling.

Känsla av meningsfullhet att driva utveckling

På ledningsgruppträffarna var utvecklingsfrågor i fokus och processledarna deltog engagerat. Processledarna genomförde överenskomna uppgifter och delgav erfarenheter från sina dialoger med arbetslagskollegorna. Vidare gav de uttryck för att deras arbete gjorde skillnad om än i varierande grad. Mötena kännetecknades av en tro på att det går att göra skillnad genom att reflektera och lära tillsammans.

Förskolechefen bidrog till att processledarna upplevde uppdraget som betydelsefullt genom att delta i och i dialog följa upp vad som skedde i deras utveckling och lärande. Den kontinuerliga betoningen av utvecklingsuppdraget främjade också en prioritering av detsamma. Genom att förskolechefen följde upp processledarnas och arbetslagens utvecklingsarbete fick processledarna en riktning om vad som var centralt i deras uppdrag och arbetslagen blev påmind om att försöka prioritera utveckling.

Förskolechefens reflekterande över utvecklingsprocesserna framhävde vikten av reflektion och lärande som centrala för utveckling. Det påmind processledarna om strukturerad användning av verktyg för reflektion, vilket i

sin tur underlättade för dem att komma vidare i sitt uppdrag och i utvecklingsarbetet.

Fördelat ledarskap och samsyn

Processledarna agerade bollplank åt förskolechefen i planeringen av förskolans utvecklingsprocesser. De fungerade även som kanaler mellan ledningsgruppen och övrig personal i utvecklingsfrågor. Utvecklingsprocesserna följdes upp och planerades med utgångspunkt i det arbete som processledarna genomförde i arbetslagen. Varje ledningsgruppsmöte avslutades med en summering av vad som hade beslutats att processledarna skulle genomföra i sina arbetslag och när det skulle vara gjort.

Förskolechefen hade via kompetensutveckling och yttre förutsättningar möjliggjort för processledarna att ta sig an sitt utvecklingsuppdrag. De hade erhållit strukturer för sitt arbete och fått stöd i att kommunicera sitt uppdrag. Förutsättningarna gav dem mandat att driva utveckling, vilket blev en förutsättning för att få legitimitet som processledare i arbetslagen.

Vidare fick förskolechefen och processledarna genom den skapade utvecklingsorganisationen och ledningsgruppen ett forum i vilket de kunde utbyta erfarenheter och samplanera för vidare utvecklingsprocesser. Det medförde också möjligheter till samsyn beträffande utvecklingsprocesserna, liksom att fler perspektiv kunde tillföras i förskolans gemensamma utvecklingsarbete.

Begränsning av initiativtagande

På ledningsgruppsmöten lät sig processledarna ofta styras av förskolechefens resonemang och förslag. Initiativen kom på så vis sällan från dem. När förskolechefen exempelvis i arbetslagen hade påtalat vikten av att läsa och reflektera över varandras verksamhetsböcker framförde processledarna önskemål för fortsatt utvecklingsarbete ”att det skulle vara bra att ibland ha samma fokus på utvecklingsfrågorna på de olika avdelningarna, till exempel att läsa och reflektera över varandras verksamhetsböcker”.

Förskolechefen möjliggjorde genom utvecklingsorganisationen ett fördelat ledarskap. Att förskolechefen och processledarna efter genomgången utbildning i processledning arbetade med en gemensam utvecklingsprocess där de förväntades ta ett gemensamt ansvar för utfallet öppnade upp för processledarna att ta initiativ och vara drivande i förskolans utvecklingsarbete.

Samtidigt bidrog förskolechefen också till att begränsa processledarna att använda sin utvecklingspotential. Chefsstyrningen som uppstod genom att förskolechefen ledde och var drivande i arbetet med datagrundade beslut tycktes delvis begränsa processledarnas initiativtagande och kreativitet. Trots att förskolechefen efter hand med frågor försökte öppna upp för processledarna att kliva fram hade ett mönster rotats.

Det bör dock påpekas att modellen som förskolechefen och processledarna arbetade efter när de i utvecklingsarbetet skulle fatta datagrundade beslut var avancerad. Själva modellen kan ha varit en begränsande förutsättning för processledarna; arbetet med just datagrundade beslut kan delvis ha bidragit till osäkerhet och bromsat kreativitet.

Reducering av möjligheter att lära och utveckla

I utvecklingsarbetet med datagrundade beslut återkopplade processledarna ledningsgruppens arbete till sina arbetslagskollegor utifrån olika inriktningar. Vissa rapporterade vad ledningsgruppen gjorde, andra försökte involvera kollegorna i samtal om det som ledningsgruppen arbetade med för att få med sig deras synpunkter till ledningsgruppen. Processledarna delgav därefter varandra vad de hade lyckats åstadkomma. Skillnaderna i tillvägagångssätt problematiserades inte. Utmaningar i utvecklingsprocesserna i de olika arbetslagen samt hur utmaningarna kunde hanteras ventilerades inte heller.

Att förskolechefen och även processledarna enbart fokuserade på det som fungerade eller på det som de redan kunde ingav känslan att komma vidare i utvecklingsprocessen, men bidrog inte till att komma på djupet. Samtalen om det som inte fungerade och därmed möjligheterna att lära utifrån detsamma reducerades.

I ledningsgruppen hade processledarna förskolechefen eller varandra att fråga vid oklarheter, men i arbetslagen var de ensamma i uppdraget att driva utvecklingsprocesser. Fördelen med det var att de kunde ta för sig och nyttja sin kreativitet, medan nackdelen var att de stod ensamma i situationer av motstånd. Då detta motstånd inte lyftes upp i ledningsgruppen fick processledarna inget stöd i att överbrygga utmaningarna i arbetet att leda kollegorna, vilket begränsade för dem att utvecklas och utveckla.

Fortsatt utveckling genom ökat risktagande?

Vi har genom vårt forskande samarbete sett att hur utvecklingsarbete och lärande hanteras av förskolechefen påverkar utvecklingsarbetets djup och fortskridande. Förskolechefen både möjliggjorde och begränsade för processledarna att driva utveckling och för utvecklingsfrågor att ta plats. Delvis var det inte det som gjordes som begränsade utan snarare det som inte gjordes. För att processledare ska ta ansvar för att driva utveckling måste deras potential tas tillvara. Det räcker inte att som förskolechef delta i processledares lärande och bli medveten om vilka verktyg processledare har. Med ansvarstagande medlemmar bör också förskolechefens roll förändras genom att förskolechefen ibland tar ett steg tillbaka och låter andra träda fram. Vidare måste processledare få stöd i sina faktiska utmaningar. Förutsättningar i form av en kultur präglad av risktagande samt stöd för processledarna direkt i arbetet med arbetslagen skulle sannolikt ha underlättat utveckling i förskolan ytterligare, vilket reflekteras över nedan.

Vi såg att varken förskolechefen eller processledarna i de gemensamma utvecklingsprocesserna överlag tog några större risker. Förskolechefen undvek risker genom att försöka upprätthålla en känsla av att ha kontroll, exempelvis genom att i samtal fokusera på det som fungerade och leda gemensamma utvecklingsprocesser i ledningsgruppen. Det bidrog inte till att processledarna tog initiativ eller utvecklades i sitt ledarskap. Att processledarna inte alltid provade verktyg för utveckling i sina arbetslag var troligen inte en följd av att de nöjde sig med kunskaper om verktyg i stället för kunskap i handling (jfr Molander, 1996), utan snarare ett sätt att undvika att misslyckas. Då risktagande är en nyckel till utveckling (se t ex Wennergren, 2014), begränsades sålunda möjligheterna till utveckling.

Frågan är hur risktagande kommer till stånd? Processledarna blev delaktiga i utvecklingsprocesser, från planering till genomförande och utvärdering. Förskolechefen tog emellertid ledarrollen då hon var rädd för att det annars ytterligare skulle begränsa processledarna i det specifika sammanhanget. Arbetet med datagrundade beslut var ett nytt arbetssätt och ett färdigt koncept som alla skulle försöka förstå, samtidigt som de förväntades arbeta med det. Att göra det har tidigare visat sig vara en utmaning (jfr skolledares arbete med entreprenöriellt lärande i Nehez, 2015).

Hur skulle förskolechefen kunna agera för att inte ta över processledarnas driv och vilken roll skulle förskolechefen kunna ha i processledarnas arbete?

Utifrån ett teamperspektiv vet vi att det är en utmaning att som chef ingå i en grupp med medarbetare som arbetar mot ett gemensamt mål och tar ett gemensamt ansvar för att nå detta mål (se t ex Hjertø, 2013). Hjertø rekommenderar att någon annan än chefen leder teamets arbete, i vårt fall arbetet med utvecklingsarbetet om att fatta datagrundade beslut. Förskolechefens grundläggande uppgift skulle vara att sätta ett tydligt mål för gruppen och skapa förutsättningar för gruppens arbete. Hon skulle med fördel kunna delta i gruppen för att följa och bidra till gruppens arbete, men uppmärksamma balansgången mellan deltagarrollen och chefsrollen. Frågan är vad som hade hänt om förskolechefen hade tagit risken att överlåta ledarrollen till någon annan i gruppen?

Undvikande av risker kan antyda att alla inte kände sig bekväma med att uttrycka osäkerhet i gruppen. Osäkerheten i ledningsgruppen kan också vara en följd av att processledarna inte ville lyfta misslyckanden inför chefen. Handlingen att leda processledarna i utvecklingsprocesser parallellt med att vara den som lönesätter kan i sig således vara begränsande. Om det fanns en rädsla för att bjuda på det som man själv definierade som misslyckanden, är relevanta frågor var tilliten finns och hur man kan komma till ett ömsesidigt engagemang. Det förefaller som att förskolechefen behöver organisera för risktagande.

Frågan är hur förskolechefen kan få processledarna att delge sina tankar fullt ut och våga lyfta dilemman i ledningsgruppen? Att det är möjligt att komma till ett ömsesidigt engagemang har Wennergren (2012) funnit i en studie om hur förskolechefer och förskollärare använder varandra som kritiska vänner för verksamhetsutveckling. Hon påtalar dock att det kräver tid att finna den tillit som krävs för att både vara ett stöd och våga utmana varandra för att få till den dialog som är nödvändig för utveckling. Att börja med det som fungerar kan för ledningsgruppen ha fungerat som ett första steg, ett sätt att lära känna varandra för att skapa trygghet. För fortsatt lärande och utveckling krävs dock att de verkliga utmaningarna lyfts upp på agendan. Premierande av att våga lyfta misslyckade förbättringsförsök kan uppmuntra till fortsatt risktagande.

Förskolechefens arbete att åstadkomma utveckling i förskolan var enbart en av de verksamheter som var sammanlänkade med processledarnas utvecklingsarbete och som påverkade detsamma. Arbetsbetslagens arbete påverkade också och skiljde sig dessutom åt. Wennergren (2012) hävdar att förskolechefer och förskollärare som ska lära och utveckla tillsammans måste

hitta sin närmaste utvecklingszon, så att utmaningen hamnar på rätt nivå. Det är troligt att den närmaste utvecklingszonen för processledarna i deras respektive arbetslag varierar. Att det ser olika ut i olika arbetslag kan av processledarna upplevas som ytterligare en utmaning när de sedan ska arbeta tillsammans (jfr rektorer från olika enheter som ska arbeta tillsammans i Nehez, 2015). Det faktum att processledarna stod ensamma att driva utveckling i arbetslagen aktualiserar frågan om processledarna skulle behöva stöd i arbetet med arbetslagen för att kunna driva utvecklingsprocesser. Förskolechefen gjorde observationer och utmanade arbetslagen, men det var inget som skedde frekvent. Då processledarnas utmaningar i det egna ledarskapet heller inte lyftes framstod dessutom inte vilka förutsättningarna i arbetslagen var för de olika processledarna. Ett steg i det fortsatta arbetet skulle kunna vara att i ledningsgruppen börja identifiera och samtala om dessa förutsättningar för att urskilja vad som behöver förändras för att realisera utvecklingsorganisationens mål. En handling för förskolechefen skulle då vara att skapa forum för sådana samtal. På så vis skulle förskolechefen öka sina kunskaper om varför processledarna hade olika inriktningar i sitt arbete.

Med hjälp av vår kollektiva biografi samt våra fördjupande frågor till varandras observationer och till varandras tolkningar har vi lyckats få ökad insikt i förskolechefens handlingar samt i vad som krävs för att fortsatt utveckling ska ske. Vägen till ett ökat risktagande har börjat genom denna studie då förskolechefen har granskat och reflekterat över sina handlingar i förhållande till förskolans utveckling. Risktagandets möjligheter för lärande har således blivit uppenbara i det forskande samarbetet. Våra verksamheter och handlingar blir inte bättre om vi inte vågar granska dem. Identifieringen av förbättringsmöjligheter har dessutom bidragit till värdefulla insikter för en stödfunktion på en förvaltning med uppdraget att stödja och utmana förskolan i fråga och skolverksamhet generellt. Det är i den vardagliga praktiken stödet behövs. Ett stöd kräver också ett ökat risktagande från förvaltningens sida jämfört med ett mer perifert stöd i utbildningssituationer som är distanserade från den vardagliga praktiken.

Det forskande partnerskapet har sålunda bidragit till våra respektive verksamheter. Partnerskapet och sökandet efter ny kunskap fortsätter då det finns en vilja hos både förskolechefen och processledarna att övervinna dilemmat att driftsorganisationen överskuggar utvecklingsorganisationen. I ett fortsatt forskande samarbete behövs även processledarna som kritiska vänner

för att ytterligare utveckla kunskap om hur förskolechefer med sina handlingar påverkar verksamhetsutveckling.

Referenser

- Argyris, C., Putnam, R., & McLain Smith, D. (1985). *Action science. Concepts, methods and skills for research and intervention*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Berglind, H. (1995). *Handlingsteori och mänskliga relationer*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 153-174.
- Davies, B. & Gannon, S. (2006). The practices of collective biography. I B. Davies & S. Gannon (Eds.), *Doing collective biography: Investigating the production of subjectivity* (pp. 1-15). Maidenhead, Berkshire: Open University Press/McGraw Hill.
- de Bono, E. (2009). *Six thinking hats*. London: Penguin Books Ltd.
- Ellström, P-E. (2006). Two logics of learning. I E. Antonacopoulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjær & S. Høyrup (Eds.), *Learning, working and living: Mapping the terrain of working life learning* (pp. 33–49). London: Palgrave Macmillan.
- Embretsen, E-L. (2006). *Samtalskonst i praktiken*. Stockholm: Läraförbundet och Lärarnas Riksförbund.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Fullan, M. (2010). *Motion leadership. The skinny on becoming change savvy*. Thousand Oaks: Corwin.
- Furu, E. M., & Lund, T. (2014). Development teams as translators of school reform ideas. I K. Rönnerman & P. Salo (Eds.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (pp. 153-170). Rotterdam: Sense Publishers.
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.
- Hjertø, K. B. (2013). *Team*. Bergen: Fagbogsforlaget.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 257-281.

- Leithwood, K. (2013). Leadership and student learning: What works and how. I C. Wise, P. Bradshaw & M. Cartwright (Eds.), *Leading professional practice in education* (pp. 25-37). London: Sage Publications.
- Leithwood, K., & Day, C. (2007). Starting with what we know. I C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change. An international perspective* (pp. 1-16). Dordrecht: Springer.
- Leontiev, A. N. (1978). *Verksamhet, medvetande och personlighet*. Göteborg: Fram.
- Liljenberg, M. (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management, Administration & Leadership*, 43(1), 152-170.
- MacBeath, J., & Townsend, T. (2011). Leadership and learning: Paradox, paradigms and principals. I J. MacBeath & T. Townsend (Eds.), *International handbook of educational leadership for learning, Part 1* (Springer international handbooks of education, 25 (pp. 1-25). London: Springer.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nehez, J. (2015). *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences 377). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nihlfors, E., Jervik Steen, L. & Johansson, O. (2015). *Förskolechefen – en viktig länk i utbildningskedjan*. Malmö: Gleerups.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik – En studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 286). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Olin, A., Lander, R., Blossing, U., Nehez, J. & Gyllander, L. (2014). *Processledare för skolutveckling. Uppföljning av införandet av processledare i ett verksamhetsområde i Helsingborg*. (RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, No 5). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Riddersporre, B. & Sjövik, K. (2011). *Nya krav – nya ledare? Rekrytering av chefer till förskolan*. (Rapporter om utbildning, 2011:1). Malmö: Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö Högskola.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (ss. 21-40). Lund: Studentlitteratur.

- Skolverket. (2011). *Läroplan för förskolan. Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- SFS. (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svensson, L., Ellström, P-E., & Brulin, G. (2007). Introduction – on interactive research. *International Journal of Action Research*, 3(3), 233-249.
- Törnsén, M. (2009). *Successful principal leadership: Prerequisites, processes and outcomes* (Doktorsavhandling, Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, 91). Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Wennergren, A-C. (2012). På spaning efter en kritisk vän. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*, (ss. 71-88). Lund: Studentlitteratur.
- Wennergren, A-C. (2014). The power of risk-taking in professional learning. I K. Rönnerman & P. Salo (Eds.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research*, (pp. 133-151). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ärlestig, H. (2008). *Communication between principals and teachers in successful schools* (Doktorsavhandling, Doktorsavhandling vid Pedagogiska institutionen, 89). Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

3. Likvärdighet i praktiken- ett aktionsforskningsprojekt i två arbetslag i grundskolan

Karin Mellegård och Karin Rönnerman

Vi som skrivit detta kapitel heter Karin Mellegård och Karin Rönnerman. Karin M. arbetar som förstelärare och utvecklingsledare på en grundskola i Mölndal. Karin R. är professor i pedagogik och arbetar på Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Vi har träffats under fyra år som lärare – student; handledare – student och nu som författare – författare där våra respektive kunskaper ska komplettera varandra och genomsyra detta kapitel. Utgångspunkten till vårt kapitel är det examensarbete Karin M. skrev inom ramen för det nordiska masterprogrammet i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning (Mellegård, 2015) och som handleddes av Karin R. I samarbetet är det Karin M. som har all kunskap kring innehåll och sammanhang som behandlas i kapitlet. Karin R. har här genom sina kunskaper i aktionsforskning handlett och ställt kritiska frågor kring innehållet så att kapitlet fått både en praktikenära och en vetenskaplig ton. På så sätt har kapitlet vuxit fram i en gemensam produktion.

Inledning

Vad är det som gör att två arbetslag på samma skola med till synes lika förutsättningar kan komma olika långt och ha olika upplevelser av möjligheten att driva utvecklingsarbeten?

Under ett års tid följdes två arbetslag med lärare i deras arbete med att tolka och omsätta likvärdighetsbegreppet på en skola. Det här är berättelsen om det utvecklingsarbetet. Det är en berättelse om hur teorin kring praktikens arkitekturer kan hjälpa oss att förstå vilka möjligheter och hinder det kan finnas i utvecklingen av en praktik. Och det är berättelsen om hur aktionsforskning kan bidra till kollegialt lärande och utveckling på en skola.

Kapitlet inleds med en kort bakgrund och en beskrivning av skolan och de förutsättningar som fanns där för aktionsforskning. Därefter följer en

beskrivning av det utvecklingsarbete som bedrevs på skolan och den teori som använts för analyserna av vad som skedde i skolan. Avslutningsvis presenteras resultatet och en diskussion.

Likvärdighet i skolan fokus för utvecklingsarbetet

Begreppet likvärdighet är ett centralt begrepp inom svensk skola (Skolverket, 2006, 2012). I skollagen står det att ”utbildningen ska inom varje skolform och inom fritidshemmet vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet” (SFS 2010: 800 1 kap. 9§). I läroplanen har likvärdighetsbegreppet fått en egen rubrik och ett eget stycke. Men vare sig i skollagen eller i läroplanen definieras egentligen begreppet. Vid en översikt av forskning inom området ger inte heller den ett entydigt svar. Istället kan man notera hur likvärdighetsbegreppet använts på olika sätt och att innebörden i begreppet har förändrats över tid.

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 och utsättas för samma undervisning oavsett social bakgrund. Likvärdighet i teorin skulle man kunna benämna 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, Rubenstein Reich & Hägerström, 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 utifrån 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.

Likvärdighet i skolan eller kanske snarare bristen på likvärdighet i skolan, lyfts ofta fram i skoldebatten. I den debatt som blossade upp i kölvattnet av den senaste PISA-rapporten lyfts bristande likvärdighet i skolan fram som en

möjlig orsak till de fallande skolresultaten (Skolverket, 2016). Att öka likvärdigheten i skolan är en central del i det direktiv regeringen gett till den nyinrättade skolkommisionen (Regeringskansliet, 2015).

Den skola som följts i studien det här kapitlet bygger på, valde att under ett år arbeta med likvärdighet som ett fokusområde. Det är en kommunal grundskola i en västsvensk kommun, fortsättningsvis kallad Skolan. Skolan är en liten F–6 skola, med ca 170 elever och 25 anställda. Valet att arbeta med likvärdighet som ett fokusområde bottnade i att den kommun där Skolan ligger fått svidande kritik från Skolinspektionen vid granskning för att huvudmannanivån ”strävar inte efter att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar för att tillgodogöra sig utbildningen” (Skolinspektionen, 2012). Det fanns en frustration på skolan där man upplevde att möjligheten att kompensera för elevers olika förutsättningar i skolan saknades, då resurser fördelades enligt en likapprincip. Initiativ som togs i kommunen för att arbeta med barn i särskilt utsatta områden lades ned med motivet att sådana insatser inte var likvärdiga om inte alla skolor fick lika del av dem. Det fanns redan från start en vilja på Skolan att visa på att likvärdighet inte är detsamma som lika.

Utvecklingsarbete och aktionsforskning

Skolan har under ett läsår haft likvärdighet som fokusområde för sitt utvecklingsarbete. Målet med utvecklingsarbetet var att skapa en kollegial samsyn kring likvärdighetsbegreppet och utifrån denna öka likvärdigheten på skolan. Inom ramen för studien följde Karin M. Skolans utvecklingsarbete och två av skolans arbetslag i arbetet med att tolka och omsätta likvärdighetsbegreppet i sina praktiker.

Utvecklingsarbete



Studie

Utvecklingsarbetet och studien har båda utgått från aktionsforskning. Utvecklingsarbetet har bedrivits i enlighet med aktionsforskningsspiralen (Kemmis & McTaggart, 1982) där processen inletts 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 (Rönnerman, 2012); de olika roller Karin M. spelat i forskningsprocessen och utvecklingsarbetet (Wennergren, 2007); det samarbete Karin R. och Karin M. haft genom diskussioner och handledning (Rönnerman, 2012) av arbetet. Praktikens ägarskap till processen har varit central och den kunskapssyn aktionsforskning bygger på, att kunskap skapas gemensamt, har präglat arbetet.

Utvecklingsarbetet utgick från Tallberg Bromans m.fl. (2002) frågeställning: ”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...”. Breven analyserades och sammanställdes sedan av Karin M. med syfte att skapa en gemensam bild av hur kollegiet tolkade och såg på begreppet likvärdighet. Sammanställningarna användes som utgångspunkt för diskussioner kring likvärdighet i arbetslagen och som avstamp för planering av aktioner.

Genom hela processen har information samlats in genom att Karin M. spelat in de samtal som förts i arbetslagen, där hon deltagit i diskussionerna. Den information som samlats in utgör underlag för det resultat som presenteras deskriptivt i nästa avsnitt. Lärarnas röster kommer här till tals genom att deras utsagor används direkt i texten markerade i kursiv stil och längre utsagor anges i blockcitat. Efter dessa beskrivningar om vad som skedde i de två arbetslag som ingår i arbetet presenteras teorin om praktikarkitekturer. Teorin används för att analysera, tolka och diskutera de resultat som framkommit. Fokus är då på vad som möjliggör och begränsar det som sker i en praktik. Avslutningsvis anges några slutsatser för utvecklingsarbetet genom aktionsforskning och hur detta arbete möjliggörs och begränsas av dess praktikarkitekturer.

I resultatet nedan ges först en genomgång av personalens syn på begreppet likvärdighet. Därefter följer en presentation av arbetet i varje arbetslag för sig.

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

I de brev pedagogerna skrev om likvärdighet och de diskussioner som fördes på arbetslagsmöten framkom tydliga mönster i hur pedagogerna tolkar och

förstår likvärdighetsbegreppet. Likvärdighet beskrivs som ett förhållningssätt till eleverna, som en gemensam grundsyn pedagoger emellan. Den gemensamma grundsyn som lyfts fram bottnar i värdegrundsfrågor, frågor kring alla människors lika värde, rätten att bli bemött för den man är och rätten att inte bli diskriminerad. Pedagogerna framhåller att man inte kan behandla alla barn lika om skolan ska vara likvärdig, det krävs ett kompensatoriskt perspektiv. *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.* Målet med likvärdighetsarbetet beskrivs som alla barns rätt att utvecklas så långt de kan, oavsett social bakgrund, kön eller etnicitet.

Utifrån dessa diskussioner startade de båda arbetslagen varsitt utvecklingsarbete, som återges nedan i enlighet med aktionsforskningsspiralen (Kemmis & McTaggart, 1982).

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. Det formulerades som: Hur kan man möta och utmana starka elever? *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.* Det uttrycktes en frustration över att man som pedagog aldrig hann med de starka eleverna. *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 utmanade eleverna på den nivå de befann 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. 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 de arbetsområden som arbetades 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. Med start första veckan efter jullovet träffades eleverna i matteklubben varje torsdag oftast under ledning av två pedagoger. Fokus låg 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 ...

I utvärderingen av utvecklingsarbetet uttrycker pedagogerna att de är nöjda med resultatet, de anser att det de 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 höjdes, 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.*

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 utifrån frågan: Hur vi kan ge dem som har det svårast likvärdiga möjligheter att visa vad de faktiskt kan?

Ett tidigare år hade en elev skadat sig och därför inte själv kunde skriva 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 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 bedömningsituationer som var mer likvärdiga, där eleverna faktiskt fick visa vad de kan.

Pedagogerna upplevde att det var mycket prov och att det var 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

framställdes inte ensidigt som ett ont måste, utan snarare som ett arbetssätt som förbereder eleverna för kommande utmaningar.

Det är 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 påpekade lärarna att många elever hade svårt med proven och det fördes diskussioner kring vad det är man faktiskt testar. Testas kunskaper kring olika ämnesområden eller testas förmågan att formulera sig i skrift? Den aktion arbetslaget bestämde sig för att prova var 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 blev sådan skillnad. Den förklaring som låg närmast till hands handlade ju självklart om problem med skrivande på olika sätt. Det framhölls 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, nu är det den här frågan.*

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 blev resultaten positiva, pedagogerna såg att elever lyckades i högre utsträckning. Att kombinera skriftligt och muntligt framhölls av en av dessa lärare 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 utveckla och arbeta med alternativa bedömningsformer var något arbetslaget var eniga om att fortsätta med, och att de försök som gjorts öppnat ögonen för dem.

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 man kan faktiskt lösa det på andra sätt. Det tycker jag är det som jag har lärt mig mest av, och som jag tycker är bra för alla elever, med likvärdighet. Att man faktiskt får visa vad man kan, inte om man kan skriva

Praktikarkitekturer begränsar och möjliggör utveckling av praktiken

Praktikarkitekturer, som är en relativt ny teori, har i studien prövats som analysredskap för att bättre förstå vad som möjliggör och begränsar utveckling i en specifik praktik. Det upplevda resultatet av utvecklingsarbetet skiljer sig åt mellan de två 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.

I den här studien framkommer att lärares mötespraktik och utvecklingsarbeten kring likvärdighet både möjliggörs och begränsas av de

kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och socialt-politiska arrangemang som utgör 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.

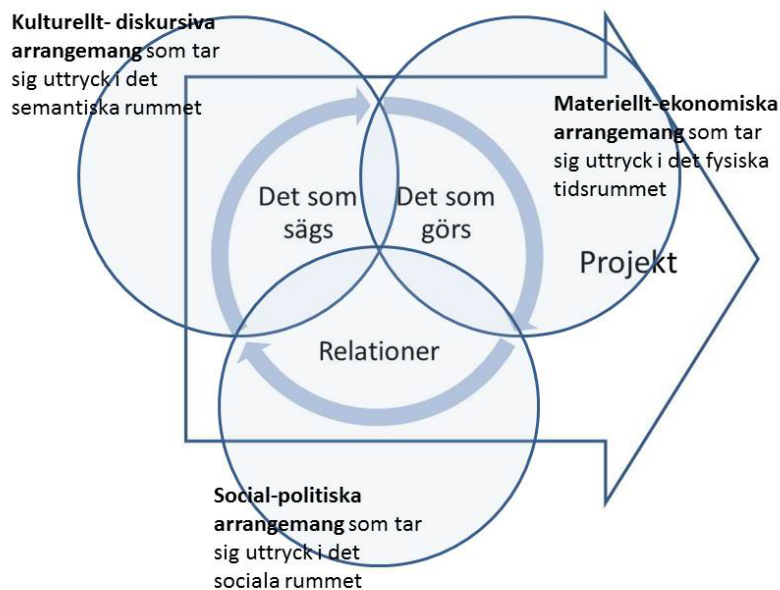
Genom att analysera arbetslagsmötena utifrån teorin kring praktikarkitekturer kan vi bättre förstå hur två arbetslag på samma skola med till synes lika förutsättningar kan komma olika långt och ha olika upplevelser av möjligheten att driva utvecklingsarbeten. I detta avsnitt ges först en översiktlig beskrivning av teorin om praktikarkitekturer som därefter används som ett analytiskt raster av de resultat som framkommit ovan.

Teorin om praktikarkitekturer

En praktik är aldrig isolerad, den existerar inte oberoende av andra praktiker eller är opåverkad av olika strukturer eller arrangemang i samhället (Nicolini, 2013). Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol, (2014) talar om att tre typer av arrangemang håller praktiken på plats. Dessa är: kulturellt-diskursiva arrangemang som tar sig uttryck genom språket i det semantiska rummet; materiellt-ekonomiska arrangemang som tar sig uttryck genom aktiviteter i det fysiska rummet samt socialt-politiska arrangemang som tar sig uttryck genom relationer mellan människor och ting i det sociala rummet. Dessa arrangemang är grunden i teorin kring praktikens arkitekturer som gett struktur åt analysarbetet i studien.

Praktiker begränsas och möjliggörs av språket, hur olika diskurser formar vårt sätt att se på, och prata om världen, vilket likvärdighetsbegreppet kan vara ett exempel på. Materiella arrangemang som till exempel dörrar, väggar eller gravitation kan både skapa möjligheter och begränsa olika praktiker. Slutligen kan sociala relationer människor emellan, politiska strukturer, organisationer och intressegruppers relationer både möjliggöra och begränsa utveckling och förändring i en specifik praktik.

I vårt exempel, som handlar om utvecklingen mot en likvärdig skola kan vi se dessa arrangemang möjliggöra och begränsa vad som sker i de aktuella praktiker som studeras. Uttryck och språk som används i praktiken förändras utifrån sitt fokus mot likvärdighet, aktiviteterna förändras och nya, till exempel matteklubben, inrättas, liksom att relationerna förändras både mellan lärarna och mellan lärarna och nytt material som används i undervisningen.



Figur 1. Praktikarkitekturer (efter Kemmis, m.fl., 2014, s. 34)

Praktikarkitekturer är ett teoretiskt ramverk, en hjälp för att bena ut och synliggöra strukturer, begränsningar 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 begränsningar för utveckling identifieras.

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

uttalade 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.

I ett socialkonstruktivistiskt perspektiv innebär det att vår kunskap konstrueras i dagliga interaktioner människor emellan. 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 olikt.

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. *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.* Det är en syn på likvärdighet som påminner om procedural likabehandling eller enkel jämlikhet i Lindensjö och 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 likabehandling, det vill säga att alla bedöms efter samma kriterier." (s. 57).

Det fysiska tidsrummet

I det fysiska tidsrummet möjliggörs eller begränsas samspel och gemensamma aktiviteter (*doings*) av de ekonomiska-materiella arrangemangen. Det kan handla om personella eller materiella resurser som både kan möjliggöra eller begränsa hur verksamheten utformas. Materiellt-ekonomiska arrangemang formar därmed vad som är möjligt att göra och förändra. *Aktiviteter* 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, som kan handla om gemensam avsatt tid.

De arbetslagsmöten som följts på Skolan där utvecklingsarbetena planerats, diskuterats och utvärderats visar på hur det fysiska tidsrummet och de ekonomiska-materiella 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 var inte lika problemfri. Möten blev inte av på utsatt tid. I processen har det varit olika personalkonstellationer på alla möten, det är bara en person förutom Karin M. 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, 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 två arbetslagen. I arbetslag 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.

På ett mer övergripande plan kan vi se hur de materiellt-ekonomiska arrangemangen, i detta fall bristen på tid, begränsar en utveckling i praktiken 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, vilket framkommer i lärarnas utsagor. 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 därmed 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, men det är ju ingenting som jag egentligen kan påverka så mycket eller lägga energi på.* Eller som en annan pedagog uttryckte det: *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 till exempel 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 till exempel försöket med matteklubben. Det gick att under tio veckor organisera om lärarresurser och 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.

Det sociala rummet

I det sociala rummet möjliggörs eller begränsas relationer. Relationer omfattar här bland annat solidaritet och makt. *Relatings* i praktiken förutsätter att det finns sociala-politiska arrangemang, relationer och maktförhållanden 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 arbetslagen kan vi 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 till exempel 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, men diskuteras överhuvudtaget inte i arbetslag 1-3. 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.

De nationella proven återkommer många gånger i diskussionerna i arbetslag 4-6, 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 glömmer, 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 samtidigt som man hör skriva, de är ju helt körda
- Det är ju jättesvårt
- Det är ju svårt. Det tycker ju jag också är svårt att göra samtidigt. Och man då tänker "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 eleverna stoppar, att det går så mycket energi åt "ska jag ta magen fram eller bak?" och då har de redan tappat bort sig.

Relationen mellan Karin M. och pedagogerna i de olika arbetslagen är också en del av det socialt-politiska arrangemanget under dessa arbetslagsmöten. Den relationen skiljer sig mellan de olika arbetslagen. I arbetslag 1–3 kommer Karin M. utifrån medan hon är en del av arbetslag 4-6.

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 använts i praktiken. Andra uppgifter har fått gå före, utvecklingssamtal måste genomföras, betyg ska sättas, olika konferenser och möten kommer emellan. Trots att tid fanns avsatt används den inte för ett gemensamt utvecklingsarbete i praktiken. Här spelar övriga praktikarrangemang in, vilket utvecklas nedan.

Relationer 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.

Relationer till Karin M.

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 Karin Ms fall har det handlat om att balansera rollerna som pedagog, konsult, handledare och forskare. Den innanförkunskap hon 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. Relationen mellan Karin M. och pedagogerna i de olika arbetslagen är också en del av det social-politiska arrangemanget under dessa arbetslagsmöten.

Hur Karin M. har kunnat axla dessa roller är beroende av relationer och hon ser hur det skiljer sig mellan de båda arbetslagen. Som tidigare nämnts var Karin M. kollega med lärarna i arbetslag 4-6 och ingick i den gemensamma planeringen av undervisningen i arbetslaget, medan hon inte ingick i arbetslag 1-3. När Karin M. bokar möten med båda arbetslagen blir utfallet olika. I arbetslag 1–3 skapas en annan typ av relation än när hon försöker göra samma sak i arbetslag 4–6. I sitt eget arbetslag har hon redan en kollegarelation. Att

komma dit i en annan roll har varit svårt. I diskussionerna har hon 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 socialt-politiska arrangemangen fungerade som hindrande, relationer till styrdokument och relationen till Karin M. 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 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 återge vad de som var med förra gången tyckte och kom fram till. Arbetet går inte framåt utan diskussionerna går runt samma ämnen hela tiden.

Hur aktionsforskning kan bidra till kollegialt lärande och utveckling av verksamheten

Aktionsforskning har fungerat dels som en metodologisk utgångspunkt i studien, dels som en modell för att driva utvecklingsarbete på Skolan. Aktionsforskning som ett sätt att driva utvecklingsarbete innefattar en modell för kollegialt lärande där pedagoger systematiskt arbetar med professionellt lärande. 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.

Kollegialt lärande är en sammanfattande term för olika former av professionsutveckling 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 av studien som en positiv effekt. 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 och så vidare. 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 positivt och lärorikt.

Det som varit roligt när man är två 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.

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 studien 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.

Pedagogerna upplevde att utvecklingsarbetet engagerat dem och att delaktigheten varit större än vid andra projekt som bedrivits på skolan.

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 vara med och formulera problemen 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.*

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. Istället handlar kollegialt lärande om att man arbetar systematiskt, med ett strukturerat utvecklingsarbete (jfr Timperly, 2008). 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. Aktionen och resultatet av aktionen har reflekterats över och värderats och nya insikter formulerats (Rönnerman, 2012). 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 aktionsforskning 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.

Avslutande reflektioner

I denna avslutande del vill vi lyfta upp aktionsforskning som potential till samverkan både inom en praktik och mellan praktiker. Projektet inom skolan bidrog till kollegialt lärande i två arbetslag; ett ökat självförtroende hos personalen att driva sin egen utveckling och en bild av att utvecklingsarbete är roligt och ger resultat när man själv ställer frågorna och driver utvecklingen från dessa. Ett sådant resonemang hos lärarna kan kopplas till Noffkes (1997) dimensioner av aktionsforskning - en utveckling av det personliga, det

professionella och det politiska. Det personliga innebär att nya insikter skapats genom att bedriva aktionsforskning, det professionella innebär att samarbete genomförts och i detta fall kopplas till det kollegiala lärandet. Det politiska innebär att kraften att förändra erhållits genom de aktioner som genomförts, som exempelvis i arbetet med 'matteklubben', där lärarna gick utanför den gängse undervisningen och vågade pröva annat.

Samverkan mellan praktiker är här samverkan mellan skolan och universitet som skett genom det samarbete som utvecklats mellan Karin M. och Karin R. Här vill vi lyfta upp hur mötet mellan olika kunskapsfält berikat båda parter. För Karin Rs del innebar samarbetet att få inblick i hur lärare organiserar och möjliggör former för kollegialt lärande i den egna praktiken, hur aktionsforskning kan planeras och genomföras av lärare själva samt hur teorier kan vara till hjälp i analysen för djupare förståelse. För Karin Ms del innebar samarbetet legitimitet och tyngd för arbete som de egna kollegorna genomfört i praktiken. Kollegorna har också visat intresse för att delta och i efterhand talat med stolthet om aktionsforskning och det arbete som genomförts i praktiken.

Referenser

- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolororganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- 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.
- Folkesson, L. (2004). Aktionsforskning – på vems villkor? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (ss. 111-124). Lund: Studentlitteratur.
- Kemmis, S., & Mc Taggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Geelong. Australia: Deakin University Press.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. (2012). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

- Mellegård, K. (2015). *Likvärdighet i praktiken - En aktionsforskningsstudie om lärares arbete för en likvärdig skola*. (Masteruppsats). Göteborg: institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/39578>
- Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work & Organisation*. Oxford: Oxford University Press.
- Noffke, S. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 22(1), 305–43.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik – en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences 286). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20508/1/gupea_2077_20508_1.pdf
- Regeringskansliet. (9 april 2015). *Regeringen presenterar Skolkommisionen*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/19865/a/257135>
- Rönnerman, K. (2012). Vad är Aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (ss. 21-40). Lund: Studentlitteratur.
- SFS (2010:800) *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2012). *Skolinspektionen*. Tillgänglig: <http://siris.skolverket.se/siris/ris.openfile?docID=500913>
- 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 (2016). *Pisa i korthet*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa>
- Tallberg Broman, I., Rubenstein Reich, L., & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritiska granskning*. Stockholm: Skolverket.
- 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*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences

337). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32755/1/gupea_2077_32755_1.pdf
Wennergren, A-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag. En
aktionsforskningsstudie i börseleksmiljö*. (Doktorsavhandling). Luleå:
institutionen för pedagogik och lärande, Luleå tekniska universitet.

Del 2: Partnerskap mellan högskola och skola

4. Rektorer förädlar sitt pedagogiska ledarskap

Anette Forssten Seiser, Agnetha Carlsson och Jan Strid

Huvudförfattare till detta kapitel är Anette Forssten Seiser, doktorand vid Karlstads universitet och medförfattare är Agnetha Carlsson och Jan Stridh, båda rektorer. Författarna har under ett och ett halvt år inom ramen för en aktionsforskningsstudie, undersökt och prövat rektors pedagogiska ledarskap. I detta arbete har Anette innehaft uppdraget som processledare. Agnetha och Jan är två av studiens medverkande rektorer. Skrivarbetet inleddes med ett möte där författarna gemensamt drog upp riktlinjerna för texten samt för det fortsatta samarbetet. I stora drag har arbetet gått till så att Anette skrivit texten kring de punkter som författarna gemensamt kom överens om på mötet. Agnetha och Jan har kontinuerligt läst och responderat på denna text. Kapitlet beskriver det arbete som skedde på rektorernas gemensamma träffar på Karlstads universitet samt de aktioner som rektorerna prövades i de verksamheter rektorerna var satta att leda. I texten framkommer bland annat hur deltagande rektorer upplevde en stor frustration i arbetet med att försöka hantera de otaliga krav och de högt ställda förväntningar som idag finns på dem som pedagogiska ledare. En frustration som bland annat grundades i den otydlighet och i de delade meningar som råder om hur rektorer bör omsätta ett pedagogiskt ledarskap i praktiken.

Inledning

Skola och skolans ledarskap avhandlas allt som oftast på olika arenor vilket kan ses som att skolan är en verksamhet som väcker intresse och som engagerar många. En aktör med särskilt stor påverkanskraft är media. Den bild som media väljer att presentera har betydande inflytande över hur allmänheten uppfattar skolan och det arbete som sker där. Även om bilden inte varit entydig så har de framträdande beskrivningarna ändå varit tämligen dystra och nedslående de senaste decennierna. Detta kan vara en förklaring till

att allmänhetens förtroende för landets rektorer och lärare sjunkit. En annan tänkbar förklaring är att andra har erövrat det frirum och ansvar som tidigare varit förbehållet rektorer och lärare. Många aktörer vill vara med och påverka skolans utveckling. Några som verkligen tagit denna uppgift på allvar är politikerna och detta har resulterat i en utveckling som lett fram till en betoning av det enkelt mätbara i skolan (Säljö, 2016). En utveckling mot mer kontroll och styrning som förstärkts av ideologier som New Public Management.

Syftet med detta kapitel är att redovisa hur rektorer utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt kan ta makten över den lokala skolans utveckling genom att förädla sitt pedagogiska ledarskap. I kapitlet beskrivs hur rektorer tillsammans med en forskare granskar och prövar sitt pedagogiska ledarskap i de verksamheter de leder. Genom att arbeta fram texten tillsammans har vi fått möjlighet att berätta om den gemensamma arbetsprocessen samt hur deltagandet upplevdes. Avslutningsvis presenteras viktiga lärdomar och slutsatser som dragits i aktionsforskningsarbetet.

Ett praktikerperspektiv

I en programförklaring lyfter Sveriges Kommuner och Landsting, Friskolornas Riksförbund, Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund, Sveriges Skolledarförbund och Svenskt Näringsliv (2011) fram forskningens viktiga roll för att nå bättre resultat i svensk skola och argumenterar för att rektorer och lärare i högre utsträckning bör vara delaktiga i uppbyggnaden av denna forskning. Vi delar denna uppfattning och anser att det är nödvändigt att rektorer och lärare flyttar fram sina positioner i debatten om skolans utveckling för att kunna stärka professionerna samt återerövra omgivningens tillit. Praktikerperspektivet är viktigt eftersom det ger tillgång till den beprövade erfarenheten och den tysta kunskapen som finns inbyggd i de som utövar professionen varje dag.

Ingången i vårt gemensamma arbete var att rektors pedagogiska ledarskap är ett ledarskap som förespråkas av många men som också omges av osäkerhet och oklarhet. Ett påstående vi kommer att vidareutveckla längre fram i kapitlet. Det gemensamma intresset och engagemanget bland deltagarna var således en nyfikenhet och undran kring det som i dag omgärdar rektors pedagogiska ledarskap men också den osäkerhet som råder om hur

ledarskapet bör omsättas i praktiken för att på bästa sätt gynna elevers lärmiljö och skolans resultat.

I det gemensamma arbetet som beskrivs i kapitlet används aktionsforskning som vetenskapligt ramverk. Aktionsforskning är en forskningsansats som syftar till att skapa delaktighet och engagemang och som skiljer sig från sådan forskning där forskaren förväntas inta en objektivt och passiv roll. I aktionsforskning ska forskaren istället vara aktiv och påverka arbetet. Cohen, Manion och Morrison (2011) beskriver aktionsforskning som en forskning där förändring är en integrerad del i arbetet. De framställer det både som ett medel för att lösa problem och som ett medel för att få ny och fördjupad kunskap om olika fenomen och företeelser. Rönnerman (2004) framhåller att frågorna ska komma från praktiken och att forskarens uppgift, utöver att aktivt delta i förändringsprocessen, är att bidra med verktyg i form av undersöknings- och analysmetoder så att nytt tänkande genereras i processen parallellt med att praktiken utvecklas. Intentionen för arbetet som beskrivs i detta kapitel har varit den kritiska aktionsforskningen. Carr och Kemmis (1986) beskriver denna inriktning som en aktionsforskning med ett kritiskt emancipatoriskt förhållningssätt. Med det menas bland annat att individer behöver få syn på sina förgivettaganden för att kunna frigöra sig från sådana vanor och rutiner som framstår som ologiska och verkningslösa.

En praktik kan förstås på olika sätt beroende på vilket perspektiv man utgår från och vi har valt att utgå från Kemmis (2009) definition. Enligt Kemmis består en praktik av det som sägs och görs och hur man relaterar till olika artefakter som underlättar eller försvårar för den aktuella praktiken. Var och ett av dessa medium kan förändras men det sker alltid i relation till övriga eftersom de hänger nära samman i den gemensamma praktiken. Den gemensamma praktiken i föreliggande studie har utgjorts av rektorers regelbundna sammankomster under ett och ett halvt år. Den egna och andras förståelse samt de sammanhang där rektorers pedagogiska ledarskap utövas är sådana aspekter som uppmärksammats på de gemensamma sammankomsterna.

Pedagogiskt ledarskap

När arbetet skulle påbörjas hade tjugo rektorer anmält sitt intresse att delta i arbetet med att undersöka rektors pedagogiska ledarskap. Rektorerna delades upp i två lika stora grupper men redan under arbetets inledande skede

inträffade några händelser som kom att påverka gruppernas sammansättningar. Händelserna hade direkt koppling till några rektorers pressade arbetssituation vilket resulterade i att åtta rektorer hoppade av arbetet med att undersöka och pröva rektors pedagogiska ledarskap. Samtliga avhopp skedde under arbetets två första sammankomster. Från och med den tredje sammankomsten stabiliserades sammansättningen och efter det förblev båda grupperna oförändrade.

En av startpunkterna i arbetet var att undersöka hur rektors pedagogiska ledarskap skrivs fram i olika texter eftersom detta har implikationer på hur det förstås och omsätts i praktiken. De myndighetstexter och forskningsrapporter som presenteras i detta kapitel är ett axplock av de texter som kom att användas i det gemensamma undersökande arbetet. Texterna ska således ses som ett resultat av de samtal och undringar som uppstod i vårt gemensamma arbete. Under ett och ett halvt år träffades grupperna regelbundet varje månad och varje sammankomst varade i tre timmar. Samtliga spelades in och skrevs sedan ut i en deskriptiv textmassa. Sammantaget består ljudinspelningarna av 63 timmars samtal. Delar av samtalen utgör det empiriska underlaget i detta kapitel.

Myndigheters förståelse av rektors pedagogiska ledarskap

I ett antal texter har Skolverket (se t. ex. 2005, 2007, 2011b) åskådliggjort komplexiteten i rektors pedagogiska ledarskap samtidigt som man slår fast att detta ledarskap är en viktig förutsättning för skolans pedagogiska kvalitet. Vidare har Skolinspektionen i flera rapporter (se t. ex. Lindh, 2012; Skolinspektionen, 2010; Skolinspektionen, 2014) uppmärksammat att svenska rektorer brister i sitt pedagogiska ledarskap genom att inte ge det den prioritet som är nödvändig. Orsaken uppges vara att andra mer administrativa sysslor upptar huvuddelen av deras tid.

Nestor (1993) har studerat hur rektors pedagogiska ledarskap skrivits fram i olika myndighetstexter fram till början av 1990-talet. Han sammanfattar myndigheternas tolkning på följande sätt:

Pedagogiskt ledarskap är det inflytande en skolledare utövar i förhållande till lärarna genom olika handlingar, som syftar till att påverka dem att utveckla undervisningen i enlighet med de mål och riktlinjer som anges i läroplan och skollag (s. 183).

Nestors sammanfattning innebär att rektorer behöver hitta former för att utöva sitt pedagogiska ledarskap så att lärare stimuleras att förbättra eller förädla kvaliteten på sin undervisning. I en läsning av några nutida (2005-2014) skolpolitiska dokument från Skolverket och Skolinspektionen återfinns vi Nestors tolkning, även om den är något omformulerad och utvecklad. Slutsatsen är således att myndigheternas förväntningar på rektors pedagogiska ledarskap är att hen ska påverka lärarnas undervisning så att elevernas möjligheter till lärande optimeras.

Forskares tolkning av rektors pedagogiska ledarskap

Problemet med skolmyndigheternas förväntningar på rektor som pedagogisk ledare är enligt svensk (se t. ex. Blossing, 2011; Svedberg, 2000) såväl som internationell (se t. ex. Hargreaves, Fink, & Sandin, 2008; Leithwood & Jantzi, 2011) forskning att ett sådant ledarskap är svårt att omsätta i praktiken. I flera skolförbättringsstudier (se t. ex. Forssten Seiser & Karlefärd, 2014; Fullan, 2001; Olin, 2009; Timperley, 2011) har skolforskare konstaterat att lärares beskrivningar av vad som sker i verksamheten ofta skiljer sig från rektors visioner. Detta var föga förvånande resultat för deltagande rektorer då den gemensamma erfarenhet var att detta är ett ledarskap som är förknippat med betydande svårigheter.

Då vi undersökte hur pedagogiskt ledarskap tolkas och beskrivs av forskare upptäckte vi att det är ett ledarskap som ganska enhälligt förespråkas (se t. ex. Lampert, 2011; Nestor, 1993; Robinson, 2015; Scherp, 2013; Southworth, 2011; Timperley, 2011) men där olika forskare har skilda tankar om hur det ska förstås och hur det bör omsättas i praktiken. Samma konstaterande gör Johansson (2011) i en forskningsöversikt där han redogör för dessa rådande olikheter. Johansson drar slutsatsen att rektors pedagogiska ledarskap är ett ledarskap som forskare tillskriver en egen betydelse och han får stöd av Svedberg (2016) som beskriver pedagogiskt ledarskap som en ”*floating signifier*”. Med det menar han att det är ett fenomen som har en svävande betydelse som kan laddas med olika intressen och med egna tolkningar för att tjäna olika syften.

Eftersom svenska skolmyndigheter ser rektors pedagogiska ledarskap som ett ledarskap med fokus på elevers lärmiljö har vi valt att uppmärksamma sådana forskare som särskilt intresserat sig för att undersöka sambandet mellan rektorers pedagogiska ledarskap och elevers lärande. Leithwood och

Seashore Louis (2012) är två forskare som i sina empiriska studier lyckats säkerställa att sambandet faktiskt existerar. Efter fem år av undersökningar kunde de konstatera att det alltid existerade ett gott pedagogisk skolledarskap, det vill säga ett ledarskap med fokus på elevernas lärande, på de skolor som lyckats väl i sitt arbete med att förbättra elevernas lärmiljö. Även Timperley (2011) och Robinson, Lloyd och Rowe (2008) har intresserat sig för kopplingen mellan skolans ledarskap och elevernas lärande. Timperley (2011) beskriver rektorers pedagogiska ledarskap som ett indirekt ledarskap och menar att en rektor kan göra skillnad för elevernas lärande genom strategier som främjar och stödjer lärarnas lärande på den lokala skolan. Att särskilja direkt och indirekt ledarskap är ett sätt att förklara hur en ledare kan påverka individer även om det inte förekommer en tät interaktion mellan dem (Yukl, 2012). Pedagogiskt ledarskap kan således beskrivas som direkt när en rektor påverkar lärares undervisning och som indirekt genom att arbeta med undervisningens förutsättningar och med skolutveckling (Svedberg, 2016).

Timperley's modell för skolutveckling får stöd i en metastudie där en forskargrupp lyckats identifiera fem dimensioner av rektorers pedagogiska ledarskap som visat ge effekt på elevernas resultat (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). Uppräknade i ordning utifrån effektstorlek är dimensionerna följande: leda och stödja lärares lärande (0,84), målsättande och tydliga förväntningar (0,42), säkerställa undervisningskvaliteten (0,42), strategisk resursfördelning (0,31) samt att säkerställa en trygg och säker miljö (0,27). Effektstorlek är ett statistisk mått på effekten av relationen mellan två variabler. En effektstorlek under 0.40 anses som svag eller inte signifikant (Fullan, 2014). Forskargruppens resultat visar således att den dimension som har störst effekt på elevernas lärande är när rektor främjar lärares lärande. Forskarna betonar dock att det inte räcker med att rektor understödjer lärares lärande utan rektor behöver aktivt delta i själva lärandeprocessen. Ett resultat som kan jämföras med studier som visar att rektorer har en tendens att fokusera på att starta upp förbättringsarbeten och sen överlåta ansvaret för arbetet till lärarna (Forssten Seiser & Karlefärd, 2014). Ett mönster som är väl bekant även från andra skolförbättringsarbeten (Olin, 2009; Tyrén, 2013) och som ofta resulterar i att arbetet först tappar fart, för att sedan avstanna helt. Potaka (2010) är en forskare som intar en kritisk inställning till den typ av forskningsresultat som Robinson, Hohepa, and Lloyd (2009) presenterar eftersom han menar att det finns en fara med forskning som tar fram ledarskapsmodeller som förväntas passa alla. Vidare är han kritisk till studier

där det är uteslutande elevernas resultat som är av relevans och gör gällande att det finns andra faktorer för att mäta skolans kvalitet. Dessutom menar han att denna typ av studier bygger på ett förgivettagande om att skolor saknar pågående förbättringsarbete och att en konsekvens kan bli att skolor inte tar tillvara de lärdomar och kunskaper man har utifrån egna erfarenheter.

I gruppernas samtal uppkommer en del undringar och frågor om en evidensbaserad praktik. Vad innebär det och varför är tilltron till evidensbaserade studier så stor just nu? Vi konstaterade att utbildningspolitiken ofta ser den evidensbaserade forskningen som detsamma som effektiviserad undervisning och förbättrade elevprestationer (Kvernbekk, 2013; Levinsson, 2013). Vi upptäcker vidare att evidens inte är ett självklart utan snarare ett besvärligt och omstritt begrepp inom utbildningsvetenskap. Kvernbekk (2013) argumenterar för att evidens bör användas på ett indirekt sätt. Hon menar att skolans professionella behöver samtala om hur de konkret ska agera då de står inför problem och dilemman. Utifrån Kvernbekk's resonemang behöver ett pedagogiskt ledarskap stimuleras så att evidens används för att förbättra val av handlingar och åtgärder då ett problem identifierats. Evidens är enligt Kvernbekk något som *informerar* praktiken och inte det som *konstituerar* den.

Avslutningsvis blir igenkänningsfaktorn hög när grupperna reflekterat kring en studie som beskriver svenska rektorers vardagsarbete (Brüde Sundin, 2007). Studien visar att rektors arbetsdag är fragmentarisk och att den karaktäriseras av många korta informella möten. Möten som ständigt blir avbrutna. Rektorer i studien vittnar om att de inte har tid att ägna sig åt det de helst av allt vill, vilket enligt deras utsagor är sitt pedagogiska ledarskap. De menar att tiden äts upp av andra uppgifter och problem. Samtidigt finns det forskare (Scherp, 2013; Thelin, 2013) som har visat att det är just hanteringen av dessa problem som utgör grunden för rektors pedagogiska ledarskap. Flera forskare (Berg, 2011; Björn, Ekman Philips & Svensson, 2002; Larsson & Löwstedt, 2011; Scherp, 2013) menar att en god skolorganisation skapar förutsättningar för rektor att ägna sig åt ett pedagogiskt ledarskap. Dessa forskare utgår från ett organisatoriskt perspektiv och argumenterar för att organisationsbyggandet är en framgångsrik väg för att få fart på skolans utveckling. Blossing (2008) konkretiserar detta genom att tydliggöra hur den lokala skolan behöver ha en stark arbetsorganisation bestående av en driftorganisation som tar hand om den dagliga verksamheten samt en utvecklingsorganisation som driver skolförbättringsfrågor. Utifrån det senaste

forskningsperspektivet är grundstenen i rektors pedagogiska ledarskap således att bygga en stark och effektiv arbetsorganisation på den lokala skolan.

Pedagogiskt ledarskap i praktiken

Efter att ha undersökt hur myndigheter respektive forskare tolkar rektors pedagogiska ledarskap konstaterades att svenska skolmyndigheter i stort sett verkar vara överens om hur ett pedagogiskt ledarskap ska tolkas medan forskningen inte alls är lika entydig. Parallellt med detta analysarbete påbörjade deltagande rektorer att undersöka sin egen förståelse av ett pedagogiskt ledarskap samt att pröva detta ledarskap i sina verksamheter.

Det inledande arbetet

För att synliggöra rektorernas uppfattningar av sitt eget pedagogiska ledarskap genomfördes en kartläggning. Kartläggningen gjordes med intervjumetoden föreställningskarta (Scherp, 2012), vilket är ett verktyg som stödjer konstruerandet av en mental karta över en individs förståelse. Deltagarna intervjuade varandra i par utifrån den öppna frågeställningen; *Vilka är dina erfarenheter från ett framgångsrikt pedagogisk ledarskap som rektor?* Efter genomförda intervjuer presenterade var och en av rektorerna sin föreställningskarta för övriga i gruppen. Intervjuerna och efterföljande presentation bidrog till att var och en fick en tydligare bild av sin egen och övrigas förståelse av rektors pedagogiska ledarskap. De individuella kartorna sammanställdes och den bild som framträdde var att deltagarnas sammanlagda förståelser fick rektors pedagogiska ledarskap att framstå som ett nästintill gränslöst uppdrag. I beskrivningarna återfanns flera olika perspektiv vilket visade att deltagarna, på liknande sätt som forskarna, tillskrivit ledarskapet olika perspektiv och intressen. Trots uppdragets vida omfattning visade det sig i den efterföljande analysen att deltagarna inte ansåg att det fanns några specifika delar som kunde plockas bort. Detta påstående jämfördes med föreställningen om att rektor låter vissa administrativa uppgifter ta alltför mycket tid (se t. ex. Lindh, 2012; Skolverket, 2011a) på bekostnad av rektors pedagogiska ledarskap. Deltagarna höll inte med om detta utan hävdade istället att samtliga perspektiv var nödvändiga för att utöva ett gott pedagogiskt ledarskap.

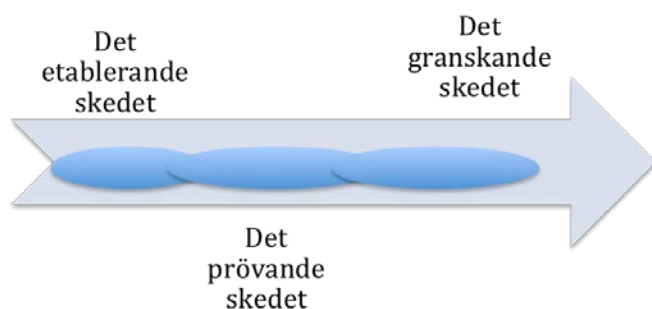
Något som tydligt framgick i den efterföljande analysen var att det fanns en gemensam förståelse av att rektors pedagogiska ledarskap ska ha en viljeinriktning mot elevernas lärande. En något förvånande upptäckt var att

deltagarnas förståelse av rektors pedagogiska ledarskap i mycket liten grad omfattade lärarna på skolan. Detta var en förståelse som dock kom att förändras under processens gång.

Arbetsmönster och normer

Eftersom gruppernas uppfattning av rektors pedagogiska ledarskap var ett näst intill gränslöst ledarskap, avgränsades arbetet med att utreda och pröva ledarskapet. Grupperna valde ut de områden som de ansåg vara de mest angelägna att lära mer om. Avgränsningen gjordes med hjälp av Fettermans (2001) viktningsmodell.

Trots att båda grupperna kom att arbeta med olika fokusområden och inte träffade varandra mer än vid en inledande och en avslutande träff under ett och ett halvt års tid så kom arbetsmönstren och de rådande normerna i båda grupperna att utvecklas och förändras på likande sätt. Med arbetsmönster och normer avses de förväntningar, värderingar och rutiner på beteende som gällde inom den sociala gemenskapen inom gruppen. Arbetsmönster och normer som resulterade i både medvetna och omedvetna förhållningssätt som deltagarna kom att inta under processens tre skeden: *det etablerande skedet*, *det prövande skedet* och *det granskande skedet*.



Figur 1 Processens tre skeden under ett och ett halvt år

Processens tre skeden

Under aktionsforskningsprocessens första halvår, en fas som kom att benämnas *det etablerande skedet* (se figur 1) kännetecknades arbetsmönstret av att det var i huvudsak forskaren i rollen som processledare som presenterade forskning och tidigare studier inom det aktuella kunskapsområdet. Hon var även den som valde samtalsmetoder och tankemodeller som användes i grupperna. Under detta skede fanns en förväntning bland rektorerna som handlade om att få veta hur man utövar ett pedagogiskt ledarskap på bästa sätt. Detta var en förväntning som resulterade i att deltagarna intog en tämligen passiv roll i arbetet. De agerade som elever med förväntningar att få möjlighet att lära av någon som de antog veta mer om ämnet än de själva.

Under det etablerande skedet delade rektorerna med sig av sina erfarenheter från olika pedagogiska ledarskapshandlingar. Det var i första hand ”lyckade” handlingar de delgav övriga då det tycktes viktigt att framstå som en framgångsrik pedagogisk ledare inför de andra i gruppen. När en rektor berättade om sina handlingar lyssnade övriga uppmärksamt och då och då bröt någon in med en bekräftande eller stödjande kommentar.

Efter att arbetet pågått i ungefär i en termin hade deltagarna lärt känna varandra bättre och även blivit tryggare i upplägget av studien. Detta resulterade i att arbetsnormerna förändrades och processen bedömdes nu övergå i *ett prövande skede* (figur 1). Den största förändringen i detta skede var att deltagarna nu hade börjat pröva pedagogiska ledarskapshandlingar ute i de verksamheter de var satta att leda. Aktionerna skedde mellan gruppernas fysiska träffar. En rektor initierade en kartläggning av nuläget där lärarna med hjälp av föreställningskartor (Scherp, 2012) identifierade skolans mest angelägna förbättringsområde. En annan rektor startade upp ett aktionsforskningsarbete i sin verksamhet. Båda dessa aktioner var exempel på hur de som pedagogiska ledare medvetet arbetade för att öka lärares delaktighet och engagemang i skolans utvecklingsarbete. Ett annat syfte var att öka kvaliteten på sin egen arbetstid genom att bli mer närvarande och autentisk i sitt pedagogiska ledarskap. Ett exempel på en sådan aktion var när en av rektorerna organiserade om sin yrkesvardag och gick från att ständigt vara tillgänglig för alla, till att avsätta tid till inläsning och reflektion. Någon annan lämnade ”öppna-dörren-principen” och införde ett system med formella träffar för ärenden som vanligtvis dyker upp ad hoc.

Att konkret pröva pedagogiska ledarskapshandlingar var en förändring som kom att visa sig vara av stor betydelse för hur normer och arbetsmönster utvecklades i grupperna. Aktionerna och prövandet bidrog till att deltagarnas delaktighet och ansvarstagande i arbetet ökade. Istället för att fokusera på processledarens genomgångar fokuserades istället redogörelserna för de prövade aktionerna. På så sätt kom arbetsmönstren att förändras och tiden ägnades under detta skede nästan uteslutande åt deltagarnas beskrivningar, vilka var både lyckade och mindre lyckade handlingar. Deltagarnas intresse riktades nu mot själva handlingen och inte som i det tidigare skedet mot individen som utfört handlingen. Från och med detta skede fick samtliga rektorer möjlighet att förbättra sin praktik genom att varje prövad handling analyserades och utvärderades gemensamt i gruppen. På så vis kunde varje handling lyftas till en mer övergripande nivå och bidra till det gemensamma lärandet i gruppen. Under det prövande skedet var deltagarna alltså stödjande i sina relationer men nu började även ett mer utredande förhållningssätt utvecklas inom grupperna. Rektorerna ställde klargörande frågor samt värderade och jämförde handlingarna med de texter de hade läst eller fått presenterade om pedagogiskt ledarskap. Förändringen kan sammanfattas som att normerna i det etablerade skedet dominerades av att vara stödjande och bekräftande till att i det prövande skedet utvecklas till att bli mer reflekterande och utvärderande.

Under aktionsforskningsprocessens sista termin skiftade fokus ytterligare en gång vilket bland annat kan förklaras av sättet som deltagarna relaterade till varandra. Eftersom relationerna hade utvecklats och fördjupats ytterligare var deltagarna i detta skede så trygga med varandra att de kunde vara helt uppriktiga och utelämnande gentemot varandra. Därför bedömdes processen, efter ca ett års samarbete övergå i *ett granskade skede* (figur 1). Under detta skede agerade deltagarna som varandras kritiska vänner även om de fortsatt var stödjande och utvärderande i sina relationer. När deltagarna reflekterade över sin tidigare förståelse och utövande av ett pedagogiskt ledarskap konstaterade flera att de hade förändrat både sin förståelse och sitt utövande under processen. Den kritiska granskningen märktes i deltagarnas relaterande till forsknings- och myndighetstexter vilka inte längre togs för sanna eller självklara. Under detta skede fanns ett fokus på att synliggöra och utmana olika förgivettaganden som identifierats inom ramen för rektors pedagogiska ledarskap. Under det granskande skedet kan de dominerande normerna beskrivas som problematiserande, värderande och konstaterande.

Rektorernas upplevelse av arbetet

Något som tidigt framgick i arbetet var att det fanns några huvudorsaker till varför rektorerna hade valt att medverka i studien. En betydelsefull orsak var att de såg deltagandet som en möjlighet att få ingå i ett kollegialt lärande tillsammans med andra rektorer. Några av rektorerna hade precis avslutat det statliga rektorsprogrammet och upplevde ett stort behov av att få fortsätta ingå i ett sammanhang där man tillsammans med andra rektorer får möjlighet att utveckla sin yrkeskompetens. I skollagen (SFS 2010:800) finns det inskrivet att utbildningen i skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (1 kap. 5 §) De deltagande rektorerna såg studien som en möjlighet att få samverka med akademien och med en forskare och på så vis kunna stärka det vetenskapliga perspektivet i den verksamheten de var satta att leda. Den viktigaste orsaken till deltagandet var nog ändå de ökade kraven och förväntningar som rektorerna upplevde på sitt eget pedagogiska ledarskap. Samtidigt som kraven hade ökat upplevde de flesta att även osäkerheten kring ledarskapet hade ökat. Olika aktörer med olika förväntningar hade gjort att rektorerna upplevde sin arbetssituation som pressad och ansträngd och flera var allvarligt bekymrade över hur de i rollen som rektor skulle hantera och leva upp till alla förväntningar och krav. Att studien tog sin utgångspunkt i rektorers yrkespraktik uppfattades som positivt eftersom de såg det som betydelsefullt att som verksam rektor vara delaktig i utforskandet av rektorers pedagogiska ledarskap.

Tanken om att vara en aktör var tilltalande och rektorerna var överens om att rektorers pedagogiska ledarskap var ett angeläget ämne att undersöka. Trots utgångsläget var det ändå några av rektorerna som valde att hoppa av studien under *det etablerande skedet*, det vill säga under den första terminen tillsammans. Inom grupperna fanns olika tankar om varför detta skedde. Den vanligaste förklaring var att det var rektorers pressade arbetssituation som förhindrade fortsatta medverkan. De kvarvarande rektorerna uppfattade studien som energigivande och som ett andningshål som erbjöd möjlighet till eftertanke och reflektion. Därför valde de trots en pressad arbetssituation att prioritera studien. En av rektorerna beskrev detta på följande sätt:

... i vardagen går man inte ner på djupet i de viktiga frågorna kring uppdraget (rektors pedagogiska ledarskap). Här (i gruppen/projektet) har tid avsatts för att forska kring frågorna. Dessa samtal prioriteras ofta bort av de akuta och brännande frågorna i vardagen.

På skilda sätt beskrevs det gemensamma arbetet i grupperna som en berikande kontrast till alla de måsten och göranden som annars präglar rektorers yrkesvardag. Som nedanstående citat visar ses samtalens utvalda fokus som en tillgång.

... att få möjlighet att samtala om ”en sak” under tre timmar, utan att det är jag som har ansvar för resultatet.

Det gemensamma arbetet med att undersöka och pröva rektors pedagogiska ledarskap beskrevs som angeläget och befriande. Att få stanna kvar vid en och samma fråga utan att bli svaret skyldig upplevdes som frigörande. En rektor hade en hypotes om att en orsak till de tidiga avhoppen bland rektorerna, dolde en önskan om ett snabbare resultat.

För mig tog det tre mötestillfällen innan jag riktigt kunde förstå nyttan för mig att delta och vad det skulle leda fram till. Dels tror jag det berodde på att gruppen var ny och vi hade inget annat gemensamt än att vi var rektorer och intresserade av skolutveckling. Dels var det nytt för mig att delta i aktionslärande över så lång tid och där vi inte hade bestämt vad vi skulle arbeta med förutom pedagogiskt ledarskap. Jag tror att den långa uppstartprocessen gjorde att några valde att hoppa av.

I denna utsaga framkommer att rektorer som befinner sig i en stressad och pressad yrkesvardag kan uppleva det som frustrerande med långsamma och långvariga arbetsprocesser. Den pressade arbetssituationen resulterade också i att rektorerna upplevde det som problematiskt att hålla processen livaktig mellan gruppernas fysiska träffar. Flera beskrev det som att tankearbetet blev vilande mellan träffarna på universitetet på grund av att en stor mängd uppdrag i yrkesvardagen krävde full uppmärksamhet. Därför blev ett betydelsefullt inslag i arbetet att processledaren inledde varje träff med en tillbakablick så att alla kände att de var ”tillbaka på banan igen”.

Ibland hände det att grupperna inte kom vidare i ett samtal kring ett individuellt dilemma. Även då var det bra att det fanns en processledare som kunde lyfta samtalet till en metanivå och som uppmanade till gemensamma analyser och reflektioner. På så vis skapades en viss distans till det dagliga arbetet och rektorerna kunde dra lärdom av varandras erfarenhet och kunskaper. En berikande förutsättning var att samtliga skolformer fanns representerade i grupperna. Detta blev särskilt påtagligt vid de tillfällen som grupperna hade kollegahandledning (Lauvås & Handal, 2001) kring en rektors konkreta problemställning. Ett sådant exempel var när en rektor behövde

handledning i hur hon skulle kunna få till stånd ett konstruktivt möte med ett arbetslag som exkluderade vissa elever i sin undervisning. Sedan tidigare fanns en viss spänning mellan den aktuella rektorn och arbetslaget. Handledningen resulterade i att rektorn ändrade sin planerade strategi och istället för att vara föreskrivande lyssnade hon in lärarna på mötet, vilket visade sig vara en framgångsrik förändring. På nästa möte berättade rektorn hur hon med hjälp av den rekommenderade strategin, undvikit den annars så vanligt förekommande konfrontationen. Istället hade hon och arbetslaget tillsammans kunnat söka gemensamma lösningar för hur samtliga elever skulle kunna inkluderas i undervisningen. Ytterligare ett berikande inslag var att pröva på olika skolförbättringsverktyg i aktionsforskningsarbetet. Några sådana exempel var praxistriangeln (Lauvås & Handal, 2001) och föreställningskartan (Scherp, 2012) som flera också kom att använda i sitt pedagogiska ledarskap.

Efter att ha arbetat tillsammans under en termin så började det märkas konkreta förändringar ute i verksamheterna. En förklaring till detta var att rektorerna uppmanades att pröva olika pedagogiska ledarskapshandlingar ute i praktiken. En rektor beskriver försändningen på följande sätt:

Den stora vändningen för mig var när jag beslöt mig för att använda mig av det vi gjorde tillsammans med Anette i min rektorsgrupp. Det blev en parallellprocess där jag i stort följde Anettes upplägg med och tog hjälp av de verktyg som presenterades för oss. Min rektorsgrupp består av åtta personer. Gruppen fick gemensamt bestämma ett område de var intresserade av utifrån sitt egna pedagogiska ledarskap. Gruppen valde kollegialt lärande som de sedan på olika sätt skulle pröva, för att sedan komma tillbaka till gruppen och dra gemensamma lärdomar. Det var mycket nyttigt för min rektorsgrupp som var ovana att arbeta systematiskt med skolutveckling. Att det också byggde på den egna verksamheten har betytt mycket för oss när vi sedan dess har gått vidare i vårt utvecklingsarbete.

Det är svårt att bedöma exakt när och vad som bidrog till att det började hända nya saker i grupperna. Rektorernas erfarenheter var att det ofta är många saker som samverkar och plötsligt har en förändring skett. Arbetet i grupperna kom att påverka rektorernas sätt att tänka kring skolutveckling. Utifrån de lärdomar och erfarenheter som gjordes i arbetet kom rektorernas fram till de gemensamma tolkningarna att skolförbättring gagnas av att arbetet bedrivs lokalt utifrån de förutsättningar som finns samt att det pedagogiska ledarskapet är en process som måste göras tillsammans med lärarna. Vidare enades rektorerna om inställningen att skolans behöver en organisation och

ett klimat som stödjer och stärker skolutveckling. Detta sågs som ett viktigt ansvar i rektors pedagogiska ledarskap. Ytterligare en lärdom i arbetet var att rektor behöver uppmuntra lärare att diskutera och undersöka det arbete som sker i klassrummet samt få dem att prioritera bort de göranden som inte stödjer och främjar skolans pågående förbättringsarbete.

På gruppernas sista sammankomst var det flera av rektorerna som vittnade om att medverkandet i aktionsforskningsstudien bidragit till att de nu kände sig stärkta i sitt pedagogiska ledarskap. Någon beskrev det som att hon börjat ”bottna” i hur hon tänker kring sitt pedagogiska ledarskap och menade att arbetet i gruppen varit avgörande för hennes personliga yrkesutveckling. Hon menade vidare att arbetet bidragit till att hon fått ett mer vetenskapligt förhållningssätt till hur man kan leda förbättringsarbeten på den lokala skolan. Flera av rektorerna bekräftade hennes känsla och menade att på ett individuellt plan hade deltagandet inneburit att de tvingats problematisera och kritiskt granska sin tidigare förståelse av detta ledarskap. De hade också börjat reflektera över på vilket sätt de själva gestaltar ledarskapet i praktiken.

Att få prova aktioner som ständigt påverkar mig och mitt ledarskap har varit spännande, utmanade, roligt och jobbigt. Jag har fått syn på saker hos mig själv och kommit till insikt om vissa egenskaper hos mig själv.

Själva prövandet bidrog till att rektorerna förändrade sitt sätt att förstå och tala om rektors pedagogiska ledarskap. Aktionerna bidrog till att de analyserade det sätt de tidigare praktiserat detta ledarskap på. På frågan om vilka framtida behov de såg var gruppen överens om att det behövs formella forum, nätverk och kommunikativa arenor där rektorer kan samtala om och pröva sitt pedagogiska ledarskap. Flera av rektorerna var även angelägna om att hålla liv i den process som hade påbörjats i grupperna.

Lärdomar och slutsatser

I arbetet med att undersöka och pröva rektors pedagogiska ledarskap har vi kommit fram till slutsatsen att rektors pedagogiska ledarskap är betydligt mer komplicerat än att det går att arbeta fram en universalmodell som kan appliceras på alla rektorer och som passar oavsett sammanhang. Vi konstaterar också att förväntningarna på rektorers pedagogiska ledarskap är högt ställda och ibland till och med helt orimliga. Vi upptäckte vidare att många av dessa högt ställda förväntningar kommer från rektorerna själva. Att

det finns rektorer som uppfattar sig som den ensamma ledaren som på egen hand ska förbättra elevernas lärmiljö. En uppfattning som kan tänkas vara ett resultat av hur skolmyndigheter, media, politiker och andra aktörer framställer rektors roll i skolors förbättringsarbete. Inte minst påverkas rektorerna av hur rektor skrivs fram som en juridisk person i den senaste skollagen (SFS 2010:800) på ett helt annat sätt än i den föregående (SFS1985:100).

I det arbete som beskrivit i detta kapitel har vi haft en föreställning om att rektorer behöver förändra sin yrkespraktik genom att förädla skolans pedagogiska ledarskap. Vi ser detta förändringsarbete som ett sätt att stärka professionen och på lång sikt öka omgivningens tillit till det arbete som sker i skolan. Enligt Kemmis McTaggart & Nixon (2014) pågår en praktik i ett specifikt sammanhang och det specifika sammanhanget där vårt förändringsarbete tog plats var i första hand gruppernas gemensamma sammankomster. Arbetet i grupperna har framställt i form av tre skeden: det etablerande, det prövande och det granskande. I varje skede framträdde några karaktäristiska normer som gav form till arbetet i grupperna. Dessa arbetsnormer förändrades under processens gång, förändringar som också fick implikationer på rektorernas yrkespraktik i de verksamheter de var satta att leda.

Tiden, prövandet och processledaren

Ett arrangemang som visade sig vara särskilt betydelsefull för förändring var tiden. Det fanns ett tydligt samband mellan tiden tillsammans och relationerna mellan deltagarna. Under det etablerande skedet var rektorerna främst stödande och bekräftande i samtalen. Under detta skede kunde det verka som rektorerna var överens om det mesta och en rådande norm under detta skede var att framstå som framgångsrik i sitt pedagogiska ledarskap. Ett ledarskap som i inledningen av arbetet uppfattades som positivt och gott utifrån ett tämligen okritiskt och icke problematiserande förhållningssätt.

Även processledaren hade betydelse för hur normer och arbetsmönster utvecklades i grupperna. Genom att ta ett kliv tillbaka samt genom att uppmana deltagarna att börja pröva olika aktioner bidrog processledaren till att öka delaktigheten och engagemanget i arbetet. Det visade sig att själva prövandet, det vill säga aktionerna i praktiken, var av stor betydelse för hur arbetsmönstren kom att förändras. När rektorerna under det prövande skedet började testa olika pedagogiska ledarskapshandlingar i sina verksamheter

förändrades arbetsmönstret i grupperna genom att deltagarnas uppmärksamhet och fokus nu i första hand riktades mot de prövade aktionerna och sin egen praktik. Aktioner som inte hade varit särskilt framgångsrika ägnades mest tid och störst uppmärksamhet eftersom de upplevdes som särskilt intressanta och lärorika. Bland annat blev rektorerna medvetna om hur svårt det är att utmana omgivningens förväntningar. Ett exempel på en sådan förväntning är att rektor ständigt ska finnas anträffbar och tillgänglig på skolan. Genom att bli medveten om kraften i denna förväntning och samtidigt inse att detta är inte är en norm som främjar rektors pedagogiska ledarskap, kunde rektorerna utmana normen samt påbörja arbetet med att frigöra sig från den. Ett förhållningssätt som stämmer väl överens med aktionsforskning eftersom ett viktigt syfte i den kritiska ansatsen är att bidra till att individer utvecklar en förståelse för på vilka sätt de själva påverkas och formas utifrån vanor, rutiner och traditioner.

Det nya förhållningssättet resulterade även i att talet om rektors pedagogiska ledarskap förändrades i grupperna medan en förståelse som istället förstärktes var att rektors pedagogiska ledarskap ska ha en viljeinriktning mot elevernas lärmiljö. Däremot ändrades uppfattning om att detta skulle vara ett ledarskap endast förbehållet skolans rektor. Desto längre arbetet pågick, desto mer involverades lärarna i både talet om skolans pedagogiska ledarskap och i de aktioner som prövades i verksamheterna. Deltagarnas intresse riktades bland annat mot skolans organisation som en möjlighet att få till ett starkt utvecklingsinriktat pedagogiskt skolledarskap på den lokala skolan. Samarbetet med lärarna och det delade ansvaret blev faktorer som kom att genomsyra de pedagogiska ledarskapshandlingar som prövades.

Även de sätt som rektorerna relaterade till myndighets- och forskningstexter kom att förändras under processens gång. Texter som tidigare tämligen okritiskt anammats blev längre fram i processen granskade och ifrågasatta. Det kritiska förhållningssättet i grupperna ökade i takt med att rektorernas delaktighet och engagemang i arbetet ökade. Från att inleda som tämligen passiva deltagare blev rektorerna aktörer som i hög grad bidrog till det gemensamma arbetet i grupperna. Den kritiska ansatsen i aktionsforskningen framträdde som tydligast under processens avslutande skede då deltagarna började granska sin och andras förståelse av rektors pedagogiska ledarskap. Även ledarskapshandlingar som prövades hamnade under gruppernas granskande lappar.

Aktionsforskning som vetenskaplig grund

Ett av huvudskälen till att rektorerna valde att ingå i studien var att stärka den vetenskapliga grunden i sin profession. Under arbetets gång framkom att det fanns olika syn på vad som kännetecknar en vetenskaplig grund. I studiens inledande skede var det flera av rektorerna som menade att skollagens skrivelse om en utbildning på vetenskaplig grund skulle förstås som en uppmaning till rektor att ordna så att lärarna använde sig av en evidensbaserad modell i sin undervisning. Längre fram i processen kom de fram till att detta uttryck snarare handlar om att rektorer och lärare intar ett vetenskapligt förhållningssätt. Avslutningsvis konstaterades att de själva hade utvecklat ett vetenskapligt förhållningssätt i sitt arbete med hjälp av aktionsforskning som ramverk för det gemensamma arbetet.

Vi har tidigare redovisat hur olika aktörer (Sveriges Kommuner och Landsting m.fl., 2011) argumenterar för att rektorer och lärare i högre utsträckning bör vara delaktiga i uppbyggnaden av utbildningsvetenskaplig forskning som ett medel för att minska gapet mellan forskning och det arbete som sker i skolan. Vårt arbete är ett exempel på hur ett sådant samarbete kan utformas. Däremot ser vi inte syftet med arbetet som ett medel för att minska en klyfta utan som ett sätt för att få till ett förändrat förhållningssätt. Vi menar att genom att tillämpa en praktikorienterad forskningsansats så behöver det kanske inte uppstå några klyftor. När rektorerna i det beskrivna arbetet själva intog ett vetenskapligt förhållningssätt bidrog detta till att vetenskapligheten på den lokala skolan också stärktes.

Vår samverkan

Att få till en gemensam text har i sig varit en utmaning men det har också varit en berikande ansträngning. Det har varit lärorikt att ta del av varandras upplevelser av ett och samma arbete. Vi har förundrats över hur lika och hur olika vi har uppfattat samma händelser. Det gemensamma arbetet har gett oss möjlighet att betrakta processen utifrån tre olika horisonter. I rollen som doktorand har Anette haft tillgång till all empiri, hon dessutom ägnat mycket tid och tankeverksamhet åt vad som hände i arbetsprocessen. Jans och Agnethas arbetsdagar fylls numera med andra uppdrag och för att kunna bidra med sina delar i texten har de behövt återvända i minnet och till sina anteckningar för att rekapitulera vad som hände och hur de tänkte kring det.

Vår förhoppning är att vårt kapitel kan sporra andra rektorer att ingå i former för kollegialt lärande, gärna i samverkan med ett universitet. Vi menar att detta har varit ett sätt att på vetenskaplig grund lära mer om och förädla ett angeläget fenomen, som i detta specifika fall varit rektors pedagogiska ledarskap.

Referenser

- Berg, G. (2011). *Skolledarskap och skolans frirum*. Lund: Studentlitteratur.
- Björn, C., Ekman Philips, M., & Svensson, L. (2002). *Organisera för utveckling och lärande: om skolprojekt i nätverksform*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelade skolor: om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2011). Kan rektor omsätta ett pedagogiskt ledarskap? I U. Blossing (Red.), *Skolledaren i fokus - kunskaper, värden och verktyg*. (ss. 175-191). Lund: Studentlitteratur.
- Brüde Sundin, J. (2007). EN RIKTIG REKTOR Om ledarskap, genus och skolkulturer. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Pedagogic Practices, 3). Linköping: Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköpings universitet.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. London: Sage Publications.
- Forssten Seiser, A., & Karlefärd, A. (2014). Aktionsforskning som förhållningssätt i en föränderlig omvärld. *KAPET*, 10, 58-73.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York and London: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal. Three keys to maximizing impact*. United states of America: Hb Printing.
- Hargreaves, A., Fink, D., & Sandin, G. (2008). *Hållbart ledarskap i skolan* Lund: Studentlitteratur, 2008.
- Johansson, O. (2011). *Rektor - en forskningsöversikt 2000-2010*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Kemmis, S. (2009). Understanding professional practice: A synoptic framework. I B. Green (Red.), *Understanding and researching professional practice* (pp. 19-38). Rotterdam: Sense Publishers.

- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer Singapore.
- Kvernbekk, T. (2013). Evidence-Based Practise: On the Function of Evidence in Practical Reasoning. *Studier i pedagogisk filosofi*, 2(2), 19-33.
- Lampert, L. (2011). Constructivist leadership. I B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership* (pp. 112-132). London: SAGE.
- Larsson, P., & Löwstedt, J. (2011). *Strategier och förändringsmyter - ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2011). Transformational leadership. I B. Davies (Eds.), *The essential of school leadership* (pp. 37-52). London: SAGE.
- Leithwood, K., & Seashore Louis, K. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in eudcational sciences, 339). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32807/1/gupea_2077_32807_1.pdf
- Lindh, L. (2012). Rektors ledarskap med ansvar för den pedagogiska verksamheten. Stockholm: Skolinspektionen.
- Nestor, B. (1993). Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning - två svårfångade begrepp. I B. Stålhammar (Red.), *Skolledare i en föränderlig omvärld* (ss. 146-190). Göteborg: Gothia.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik: en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse* (Doktorsavhandling Gothenburg Studies in Educational Sciences, 286) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20508/1/gupea_2077_20508_1.pdf
- Potaka, P. (2010). School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why - A New Way Forward? *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 25(1), 22-30.
- Robinson, V. (2015). *Elevnära skolledarskap*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis*. New Zealand: Ministry of Education
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? . I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner* (ss. 13-30): Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H.-Å. (2012). Quantifying qualitative data using cognitive maps. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-15. doi: 10.1080/1743727X.2012.696244
- Scherp, H.-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling. Lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS1985:100. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2010). *Rektors ledarskap, en granskning av hur rektorer leder skolan mot ökad måluppfyllelse*. (Sammanfattning rapport 2010:15). Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2014). *Från huvudmannen till klassrummet* (Årsrapport 2014). Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2005). *Skolverkets lägesbedömning 2005*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007). *Skolverkets lägesbedömning 2007*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Planering och genomförande av undervisningen: för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Skolverkets lägesbedömning 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Southworth, G. (2011). Learning-centred leadership. I B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership* (pp. 37-52). London: SAGE.
- Svedberg, L. (2000). *Rektorsrollen: om skolledarskapets gestaltning* Stockholm: HLS Förlag.
- Svedberg, L. (2016). *Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning: teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Sveriges Kommuner och Landsting, Friskolornas Riksförbund, Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund, Sveriges skolledarförbund, Svenskt näringsliv. (2011). *Forskning ger bättre resultat i skolan* Stockholm: Modintryckoffset.
- Säljö, R. (2016). Undervisning och kunskapspraktiker för lärande II. I Carlgren (Red.), *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker* (ss. 11-33). Finland: Daidalos AB.
- Thelin, K. (2013). *Mellan varumärke och gemensamt raster: skilda sätt att se verksamhetsidéer för pedagogisk verksamhet*. (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, 42). Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Karlstads universitet.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.

- Tyrén, L. (2013). *Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill* : en studie om lärare möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences,337). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsswe&AN=e dsswe.oai.bada.hb.se.2320.12325&lang=sv&site=eds-live>
- Yukl, G. A. (2012). *Ledarskap i organisationer*. Harlow, England: Prentice Hall.

5. Aktionsforskning som systematiskt kvalitetsarbete – från modell till förhållningsätt

Anette Olin och Lisa Yngvesson

Vi som författat detta kapitel heter Lisa Yngvesson, som arbetar som förskolechef i Varbergs kommun, och Anette Olin, lektor vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik i vid Göteborgs universitet. I nio år har olika aktörer inom förskolan i Varbergs kommun och aktionsforskare vid denna institution vid universitetet samarbetat kring utveckling av det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan. Samarbetet har skett i olika former under årens lopp, exempelvis genom uppdragskurser och forskningscirkelar och också som forskningsprojekt. Förskollärare och chefer i kommunen har också deltagit i konferenser och seminarier som anordnats vid universitetet där de presenterat det pågående utvecklingsarbetet i Varberg. Detta långvariga samarbete kan betecknas som ett partnerskap mellan olika aktörer i en kommun och forskare vid universitetet. Skrivandet av detta kapitel är ytterligare en form för samarbete då vi två, Lisa och Anette, tagit chansen att gemensamt blicka tillbaka på det utvecklingsarbete som skett och som vi aktivt medverkat i. Vi har diskuterat igenom viktiga aktiviteter och händelser, gemensamt bestämt oss för en viss analysram, sökt i våra respektive loggar och anteckningar som finns sparade, och träffats för att skriva tillsammans. Däremellan har vi också skrivit klart olika delar individuellt.

Förskollärare, förskolechefer och andra ledare för förskolan i Varbergs kommun har sedan 2007 samarbetat med aktionsforskare vid Göteborgs universitet på olika sätt och byggt upp ett partnerskap i en gemensam strävan att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet på kommunens alla förskolor. Det startade med att kommunen köpte en uppdragskurs i aktionsforskning ("Systematiskt kvalitetsarbete genom aktionsforskning") för drygt 20 förskollärare och denna kurs leddes av aktionsforskarna vid universitetet. Kursen har sedan dess getts varje år fram till 2016. En fortsättning på kursen var att kommunen gav några av de förskollärare som gått kursen i uppdrag att

handleda sina kollegor i aktionsforskning. Efter ett tag kände dessa lokala handledare behov av att lära sig mer om handledning och det ledde till ett samarbete med universitetet i form av en forskningscirkel. På liknande sätt uppstod behov hos ledningen och förskolechefer att utveckla ledarskapet i relation till systematiskt kvalitetsarbete genom aktionsforskning. Även detta löstes genom en forskningscirkel där kommunens alla förskolechefer samt chefer på förvaltningen deltog under ledning av två aktionsforskare från universitetet.

En utgångspunkt i kommunens utvecklingsarbete har varit att förändringen ska starta hos förskollärarna och därför har kursen i aktionsforskning för dem varit viktig och resurser har satsats kontinuerligt på nya kursomgångar. I kursen har aktionsforskningens spiralliknande arbetsätt utgjort grunden och förskollärarna har fått genomföra aktionsforskningsprojekt på sina förskolor och avdelningar. En process där planering, aktioner, verktyg och reflektion ingår har utgjort strukturen som alla arbetat utifrån. Det har blivit en modell för hur aktionsforskning ska gå till. Modellen har varit en stödjande struktur i utvecklingsarbetet, men frågan är om den också blivit en begränsning?

Vi båda som författar detta kapitel har varit med ända sedan samarbetet mellan kommunen och universitetet startade. Lisa var då förskollärare och gick kursen i aktionsforskning medan Anette var doktorand och höll i kursen. Vi har följts åt i olika samarbetsprojekt och återkommande funderat över hur arbetet med aktionsforskning utvecklar sig. Vi har tänkt att det egentligen handlar om något mer än att följa en modell, men det har varit svårt att förklara på vilket sätt. Aktionsforskning som förhållningssätt har varit ett sätt att uttrycka saken.

I detta kapitel fördjupar vi oss i vad som har skett över tid i kommunens utvecklingsarbete genom att titta tillbaka på hur vi två tänkt och uttryckt oss under arbetets gång. I våra loggböcker, artiklar, anteckningar och planeringsdokument från kursen, forskningsprojekt, forskningscirkelarna och andra samarbeten har vi funnit spår av att vårt sätt att förstå och arbeta med aktionsforskning förändrats. Vi menar att förändringen kan förstås som en utveckling från aktionsforskning som modell för systematiskt kvalitetsarbete, där förutbestämda metoder och mallar spelar stor roll, till aktionsforskning som förhållningssätt, vilket snarare handlar om en viss riktning och inställning i och till kvalitetsarbete där arbetssättet kontinuerligt tar sig nya former utifrån nya upptäckter och behov. Avsikten är att genom beskrivningen av våra

gjorda erfarenheter, dels som yrkesverksam i förskolan och dels på universitetet, sätta ord på och förtydliga vad det kan innebära att påstå att aktionsforskning i praktiken fungerar som ett förhållningssätt. Kanske till och med ett professionellt förhållningssätt?

Aktionsforskning för samhälls- och professionsutveckling

Aktionsforskning kan handla om att utifrån frågor i den egna praktiken iscensätta aktioner, det vill säga förändringsinitiativ med inriktning att förbättra, som studeras med hjälp av forskningsmetoder (jmf Rönnerman, 2012). Det som sker och den empiri som produceras diskuteras och reflekteras kring av de som är berörda, exempelvis förskollärare, handledare och förskolechefer. Resultaten jämförs med och relateras till annan forskning och läroplanens mål och intentioner. En kritik mot aktionsforskning beskriven på detta sätt är att det endast handlar om en metod eller modell för att studera eget arbete. En ganska teknisk och lokal sysselsättning som i bästa fall kan bidra till förbättringar på vissa platser men utan egentlig större påverkan på förskolans praktik i vidare bemärkelse. Aktionsforskning har dock större anspråk än så.

Vad som framför allt präglar aktionsforskning, enligt Tiller (1999), är samhällsengagemang och solidaritet. Detsamma understryker Reason och Bradbury (2001) i sin internationella handbok i aktionsforskning där de beskriver aktionsforskning som en process som utvecklas efterhand utifrån frågeställningar ur praktiken, med särskilt fokus på mänsklig utveckling, deltagande och demokrati samt tilltro till kunskap-i-handling. Inom utbildningsfältet kopplas aktionsforskning samman med det politiska bland annat av Noffke (2009) som undrar ”to what extent and in what ways action research in educational work can play a role in building a ‘new social order’ - one in which economic and social justice are central aims” (s. 6). Hon menar också att det professionella är en dimension i det politiska. Lärarnas roll lyfts därmed fram som central för att åstadkomma förändring och förbättring. Två aktionsforskare som starkt betonat betydelsen av lärarprofessionens deltagande i forskningsarbete för att utveckla den egna kunskapsbasen är Carr och Kemmis (1986). De menar att lärare måste skapa egna forskningsgemenskaper där kritisk självreflektion utgör basen för den egna

professionella utvecklingen i syfte att utveckla undervisningen och förmågan att på ett klokt sätt bedöma hur varje pedagogisk situation bör hanteras.

Att arbeta vetenskapligt och exempelvis producera kunskap via dokumentation är dock inte en självklar uppgift för en lärare eller förskollärare. Detta uppmärksammas av Kalleberg (1992) som problematiserar aktionsforskning som professionell verksamhet. Han menar att den yrkesverksamma, i detta fall en lärare, lägger sin tonvikt på aktionen, det vill säga själva utvecklingsarbetet. Frågan är om kanske lärarna helt enkelt ska utveckla verksamheten och forskarna ska bedriva forskning i det samarbete som sker dem emellan i aktionsforskning? Det är dock ett förenklat svar enligt fem erfarna aktionsforskare (Groundwater-Smith, Mitchell, Mockler, Ponte & Rönnerman, 2013) som lyfter fram transformation som ett svar på vad syftet är med samarbetet. Transformation i betydelsen hållbar social förändring kräver igångsättande och förändring av många sociala processer. Olika typer av kunskapsintressen måste dessutom beaktas, såväl tekniska, praktiska som emancipatoriska. Groundwater-Smith m.fl. beskriver samarbetet mellan forskare och lärare som att en gemensam aktionsforskningspraktik upprättas, en praktik med en underliggande målsättning att tillsammans sträva efter att skapa en bättre värld. Hur samarbetet ser ut och i förhållande till vad varierar beroende på plats, situation och förutsättningar.

Vi känner igen oss i beskrivningen av att ingå i en sådan gemensam aktionsforskningspraktik men det är svårt att sätta fingret på om och i så fall hur den åstadkommer förbättring eller transformation. I vårt eget arbete menar vi att ny kunskap utvecklats under åren som gått. I detta kapitel vill vi titta närmare på denna kunskapsutveckling dels med hjälp av texter vi producerat och dels såsom vi minns att processerna gått till. Enligt Rönnerman (2012) är distansering central för att lära i och om praktiken. Hon beskriver att kunskapsutveckling i enlighet med aktionsforskning är en flerdimensionell process som består i att komma till nya insikter, skapa kollegial liksom kommunikativ kunskap. Var och en av dessa dimensioner har Rönnerman kopplat samman med pedagogiska verktyg, eller metoder, som kan användas för att uppnå en viss typ av nödvändig distans till den annars så välbekanta praktiken, för att lära i och om den.

Tabell 1. Distansformer och pedagogiska verktyg som leder till kunskapsutveckling . Hämtad från Rönnerman (2012, s 33).

Distans	Verktyg	Kunskap
Självreflektion	Loggbok, intervjuer, observationer, enkäter	Insikt
Dialog	Handledning, kollegiala diskussioner	Kollegial
Forskning	Dokumentation, presentation	Kommunikativ

Vi undersöker utifrån var och en av dessa tre dimensioner utvecklingsarbetet i Varbergs kommun genom att beskriva hur olika samarbetsaktiviteter skapat distans med hjälp av verktyg och påverkat oss till nya kunskaper och handlingar, hur dessa uppstått och hur de eventuellt lett vidare till nya former av kunskap och handlingar. Nya insikter identifierar vi som kunskap som visar sig när någon individuellt beskriver eller gör något på ett annorlunda sätt än tidigare, kollegial kunskap visar sig i form av nya sätt att tala eller arbeta i ett arbetslag eller i en handledningsgrupp, och kommunikativ kunskap är när kunskap generaliseras för att kunna bli till nytta i ett större sammanhang, till exempel i form av en presentation på en konferens eller en artikel.

Varje avsnitt nedan avser att behandla en dimension i taget i kronologiska berättelser om hur kunskapsutvecklingen gått till, det vill säga samma händelseförlopp beskrivs tre gånger men med olika fokus. Verkligheten är dock svår att helt och hållet avgränsa på detta analytiska sätt vilket gör att de olika dimensionerna delvis går i varandra. Tillsammans bildar alltså de tre avsnitten en sammanvävd beskrivning av hur kunskapsutveckling i tre olika dimensioner skett i kommunen.

Att utveckla självreflektion för att möjliggöra nya insikter

I aktionsforskningskursen genomförde förskollärarna ett aktionsforskningsarbete som innebar att de utifrån egna frågor i praktiken initierade ett utvecklingsarbete som sedan undersöktes med forskningsmetoder där både individuell och kollektiv reflektion ingick. När kursen startade första gången var Anette ny som lärare och handledare och intresserade sig som doktorand för skolutveckling och aktionsforskning ur ett hermeneutiskt perspektiv. Utifrån detta perspektiv sattes fokus på förståelsens

betydelse för handlandet, såsom en bakomliggande logik och rationalitet som handlandet bygger på. För Anette blev det utifrån detta sätt att tänka viktigast att förskollärarna som gick kursen skulle förändra förståelsen för sin praktik, snarare än sitt faktiska handlande. Avsikten med kursens uppbyggnad var dock att ”tvinga” förskollärarna att ändra sitt handlande genom att förändra något i sitt arbetssätt (aktionerna) och på ett systematiskt sätt använda forsknings- och analysmetoder för att upptäcka något nytt i den vanligtvis förgivettagna vardagen. Som lärare i kursen upptäckte Anette efterhand att sambandet mellan förståelse och handling var mer invecklat än hon först trott när hon såg styrkan i att starta med att ändra på handlandet, utan att vara helt klar över hur och varför, för att genom forskningsarbetet kunna upptäcka nya aspekter när verksamheten förändrades och på så sätt utveckla ny förståelse.

För Lisa innebar deltagandet i kursen att hon fick syn på sig själv som pedagog. Hon funderade över hur mycket hon påverkade genom att agera på ett visst sätt. I loggboken från denna period exemplifieras detta med frågor som ”Kan jag leka?”. Frågan väcktes efter att ett barn ställt just den frågan till Lisa som blev chockad eftersom hon arbetade på en avdelning som kallade sig själva för ”Lekens avdelning” och hennes aktionsforskningsprojekt handlade om att utveckla leken. Lisa insåg att i barnets ögon hade hon aldrig tidigare lekt. Detta gjorde henne medveten om att genom att synliggöra sina svagheter och brister kunde möjligheter för individuell utveckling och förändring uppstå. En nyfikenhet väcktes att vilja utveckla och förmedla till andra hur bra och viktigt det var att arbeta systematiskt med förändringsarbete.

När Anette var färdig med sin avhandling ledde samarbetet med kollegor i ett internationellt forskarnätverk till att hon började arbeta med en ny teori om praktik och praktikarkitektur. På så vis började hon betrakta förskolans verksamhet utifrån ett nytt perspektiv. Anette reflekterade över att olikheterna i villkor och förutsättningar skapade möjligheter respektive svårigheter för praktiken och praktikutveckling. Enligt teorin formas praktiken i ett visst sammanhang och omformas i samspel med hur villkor och förutsättningar ändras. I ett aktionsforskningsprojekt där bland annat Varbergs kommun deltog kom teorin till användning. I projektet intervjuade Anette förskollärarna och förskolechefen på den förskola där Lisa arbetade och där arbetet med systematiskt kvalitetsarbete genom aktionsforskning pågick och hon intervjuade även chefen på förvaltningen. I analysen av intervjuerna togs utgångspunkt i att de beskrivna verksamheterna representerade praktiker som på olika sätt skapade sammanhang för varandras praktiker och därmed

påverkade hur kvalitetsarbetet utvecklades. För Lisas del innebar intervjuerna att hon kände sig sedd av forskarna vilket blev ett stöd för att utveckla nya tankar. Hon hade börjat arbeta som lokal handledare i aktionsforskning i kommunen vilket redan lett till funderingar kring ledarskapets betydelse för utveckling av det systematiska kvalitetsarbetet. Genom frågorna i forskningsprojektet väcktes tankar om att ledningsarbete också inbegrep hennes egna handlingar som förskollärare. Hon insåg att det som hon tidigare tyckt att någon annan skulle göra, kunde hon lika gärna göra själv. Genom att själv ta på sig ett ledarskap kunde ledningsarbetet förbättras. Samarbetet i forskningsprojektet bidrog alltså till nya insikter om förutsättnings - speciellt ledarskapets - betydelse för utveckling, för Anettes del i form av ett perspektivbyte där förutsättningar och sammanhang kom i förgrunden och för Lisas del i form av reflektion kring förskollärarnas stora möjlighet att bidra och påverka genom att agera på nya sätt.

För forskarnas del mynnade forskningsprojektet ut i en artikel (Rönnerman & Olin, 2013) där jämförelser mellan Varbergs kommun och en annan kommun visade på skillnader i hur systematiskt kvalitetsarbete genom aktionsforskning tagit form. I den andra kommunen betonades delaktighet och gruppnivå som viktigt, exempelvis i form av formaliserade och kontinuerligt hållna möten, för att skapa hållbarhet och utrymme för gemensamt ansvarstagande. I Varbergs kommun förekom en tydligare diskurs om styrning och ansvar på individnivå där utbildning av ett stort antal förskollärare och inrättande av lokala handledare förväntades leda till upprätthållande och spridning av arbetssättet. För Anette innebar skrivandet av artikeln att hon fick nya insikter om betydelsen av dialog och forum för samarbete och diskussioner i aktionsforskning. Det blev också tydligt att detta fattades, eller åtminstone inte utvecklats i tillräcklig grad, i Varbergs kommun. Att denna kunskap dokumenterades i en artikel innebar att det blev en generaliserad och kommunikativ kunskap om hur aktionsforskningen landat i Varberg som Anette sedan kunde använda i det fortsatta samarbetet. Hon tog exempelvis med artikeln i diskussion med ledningsgruppen om nya insatser i kommunen och framhöll mot denna bakgrund hur viktigt det var att utveckla det kollektiva och dialogiska samarbetet i kommunen för att ta vara på den kunskap som redan fanns och även att skapa en organisation för detta. Medlemmarna i ledningsgruppen för aktionsforskning, chefen för förskolan i kommunen och tre förskolechefer, kände igen sig i beskrivningen av den egna kommunens styrkor och svagheter. Diskussionen mynnade ut i beslut om att

satsa på en forskningscirkel för de lokala handledarna för att stärka deras kunskap om handledning och därigenom också utveckla samarbetet i kommunen.

Forskningscirkeln visade sig användbar, vilket beskrivs mer ingående i nästa avsnitt om dialogens betydelse för kollektivt lärande. När ledningsgruppen i Varberg något år senare planerade en fortbildningsinsats för att stärka ledarskap av det systematiska kvalitetsarbetet genom aktionsforskning, startades därför ytterligare en forskningscirkel för förskolecheferna och cheferna på förvaltningen. Samtidigt påbörjade Anette ett nytt samarbete i ett internationellt forskningsprojekt där ”partnerskap” och ”erkännande av varandras kompetenser” var de samlande begreppen. Forskningscirkeln för förskolans chefer blev både en lösning på hur arbetet skulle gå vidare i kommunen och det empiriska fall som Anette använde i sin forskning. Fokus i forskningsprojektet var betydelsen av att erkänna och respektera varandras kompetenser, kunnande och erfarenheter, samt att inse behovet av varandra i utvecklingsarbete för att kunna etablera långvariga och hållbara samarbeten (partnerskap) mellan olika partners. Anette utgick från sina tidigare insikter om behovet i kommunen av fler forum för gemensamma diskussioner samt forskningsprojektets innehållsliga inriktning för att införa ytterligare ett moment i samband med forskningscirkeln. Hon initierade så kallade dialogsamtal som innebar att chefer som gick forskningscirkeln, förskollärare som samtidigt gick aktionsforskningskursen samt lokala handledare träffades i mindre grupper för samtal om det lärande som för tillfället pågick. Samtalen styrdes av frågor som forskarna bidrog med, som innebar att var och en i gruppen fick berätta för de andra om de lärande- och utvecklingsprocesser man just ingick i. Den efterföljande dialogen syftade till att få var och en i gruppen att fundera över hur de kunde vara ett stöd för de andra i deras process. För Anettes del kan dialogsamtalen ses som en aktion, ett nytt grepp, som hon prövade för att se om det kunde fungera som stöd i kommunens utvecklingsarbete.

Lisa, som nu var en av förskolecheferna i kommunen, deltog i forskningscirkeln där hon lärde sig nytt om till exempel olika modeller för kvalitetsarbete, som alla i större eller mindre grad användes i förskolorna i Varberg, genom presentationer av olika pågående arbetssätt av förskolecheferna och Anettes presentation om teoretiska utgångspunkter för de olika modellerna. I dialogsamtalen, i mötet med förskollärare som gick aktionsforskningskursen, insåg hon hur de förstod innehållet om modeller för

kvalitetsarbete på ett lite annorlunda sätt än hur hon själv tänkte. Detta hjälpte Lisa att hitta ett språk och förklaringar till hur hon nu såg på olika modeller i arbetet med kvalitetsutveckling, vilket hon kunde använda i diskussion med förskollärarna på den egna förskolan när de diskuterade sitt kvalitetsarbete.

Även förskollärarna som deltog i dialogsamtalen fick nya insikter genom att delta i dialogerna. En sådan vittnade förskollärarna om vid ett tillfälle när Anette undervisade i aktionsforskningskursen under denna period. Förskollärarna berättade då hur de genom dialogsamtalen ”upptäckt att förskolecheferna faktiskt också har mer att lära, de kan inte allt”. Förskollärarna hade därför insett att de borde berätta mer om vad de gjorde och funderade över för att involvera sina förskolechefer i en gemensam lärandeprocess på sina egna förskolor.

Sammanfattningsvis exemplifieras i Lisas och Anettes berättelse några centrala moment som kan sägas karaktärisera hur aktionsforskning som förhållningssätt tar sig uttryck inom självreflektionsdimensionen. Ett återkommande moment handlar om att använda teori och erfarenheter i kombination för att utmana sina egna förgivettagna kunskaper och därigenom lära sig nytt eller annorlunda. Ett sådant förhållningssätt inbegriper också att reflektionen används för att vända blicken mot sig själv och på så sätt se möjligheter att agera på nya sätt. Det skapar ett större ansvarstagande för den egna praktiken, exempelvis i form av att våga pröva nya grepp. Ett viktigt verktyg för reflektionen tycks vara skrivandet som sker både när olika forskningsmetoder används, exempelvis loggboken, men också när officiella texter, exempelvis artiklar, produceras. Via skrivandet pekas väsentliga detaljer och mönster ut som viktiga att lägga märke till vilket förstärker nya insikter. En sista viktig komponent i förhållningssättet handlar om att lära sig ställa och ta emot frågor som öppnar för nya perspektiv, vilket innebär att vi närmar oss nästa distanseringsdimension, nämligen dialogen.

Att utveckla dialogen för att möjliggöra kollektiv kunskap

Även om fokus i aktionsforskningskursens upplägg var att utveckla förmågan till självreflektion genom att använda forskningsmetoder och analys, pågick samtidigt en utveckling av förmågan att föra konstruktiva dialoger genom att kursuppgifterna krävde att förskollärarna förde dialoger med sina kollegor på förskolorna där de genomförde sina aktionsforskningsprojekt. Dialogen som

då uppstod beskrev Lisa i sin loggbok som ”handlingskraftig”. Med det menade hon att förståelsen av det innehåll som diskuterades ledde till nya insikter och idéer som prövades och gav resultat som var till nytta direkt i verksamheten. Dialogen blev på så sätt vardagsnära och det uppstod energi och arbetsglädje tillsammans med kollegorna. På Lisas avdelning blev det mer och mer viktigt att ha bra dialoger och kunna utmana varandra, snarare än att tycka lika i pedagogiska frågor. Aktionsforskningskursen bidrog alltså som stöd för att utveckla ett kollegialt samarbete där förskollärarna kunde ta upp frågor på ett sätt som synliggjorde verksamheten och vad som påverkade den för att utveckla ny gemensam kunskap.

I själva kursen var handledningen ett centralt dialogiskt inslag som skulle stödja förskollärarnas reflektion och lärande i den process som utvecklingsarbetet förde med sig. För Anette var arbetet som handledare en utmaning under denna period när hon var ny i rollen som akademiker och handledare. I ett nordiskt aktionsforskningsnätverk där hon ingick fördjupade sig dock forskarna just då i hur handledning kunde fungera som verktyg i aktionsforskning, vilket var till hjälp för Anettes del. Betydelsen av att vara kunnig i att använda olika metoder och arbetsformer för att åstadkomma professionellt lärande blev tydligt för Anettes del samtidigt som hon i aktionsforskningskursen praktiserade och lärde sig genomföra och leda strukturerade dialoger.

För Lisa gav responsen som hon fick i handledningen en ny dimension åt yrket. Att på ett strukturerat och metodiskt sätt prata om sin verksamhet med andra och att få respons i form av kritiska och konstruktiva frågor gjorde att hon kände ett större ansvar för sin verksamhet och med det växte känslan av att vilja prestera och ta ansvar. Hon skrev i loggboken: ”Genom att jag sätter ord på min verksamhet och pratar om den blir den mer verklig och jag känner mer ansvar för mitt agerande”. När Lisa ganska snart själv började handleda sina kollegor uppstod för hennes del liknande osäkerhet som Anette hade upplevt i början av sin handledning. Lisa förundrades över hur viktig roll hon verkade ha utifrån att de handledda pedagogerna ofta påtalade vikten av hennes närvaro som handledare. De menade dels att de kände en press (mestadels på ett positivt sätt) att prestera och göra det som överenskommit, dels att de tog sig tid att enbart prata kvalitetsarbete när hon var på plats istället för att lägga tid på andra saker. Lisa upplevde inte att hon gjorde särskilt mycket, samtidigt som hon kunde förstå vad pedagogerna menade, särskilt utifrån egna erfarenheter av att bli handledd. Genom att handleda

andra upplevde Lisa framför allt att hon fick tydligare syn på sig själv och sitt arbete som pedagog. Osäkerheten i hur man gör som handledare delade hon med sina handledarkollegor i kommunen och de påtalade att de önskade fortbildning och tid tillsammans för att utvecklas och reflektera mer kring sitt handledarskap.

Ett nytt slags samarbete mellan kommunens yrkesverksamma och forskarna vid universitetet uppstod när forskarna initierade det aktionsforskningsprojekt som tidigare nämnts och som handlade om att undersöka hur kommunens första initiativ, att utbilda förskollärare i aktionsforskning, lett till att ledarskapet för kvalitetsarbetet utvecklats. De lokala handledarna i kommunen var en viktig komponent i detta ledarskap. Lisa, som alltså var en av dessa lokala handledare, hade just börjat arbeta på en ny förskola i kommunen som deltog i forskningsprojektet. För Anette och hennes forskningskollega var det en utmaning hur de skulle kunna genomföra datainsamlingen på ett sätt som kunde vara till nytta även för förskollärarna eftersom de ville bedriva projektet som aktionsforskning vilket förutsatte ömsesidigt utbyte av samarbetet. Forskarna prövade en gruppintervjumetod där de tillsammans med förskollärare på några avdelningar utarbetade en tankekarta över arbetet och vad som påverkade att det såg ut som det gjorde. Analyserna genomfördes delvis i samarbete med förskollärarna vilket gav dem ett ägarskap till de tankekartor som växte fram. Forskarnas frågor till förskollärarna om hur ledningsstrukturerna var uppbyggda fick Lisa att förstå att aktionsforskning kunde vara mer än bara en metod för utvecklingsprojekt. Det handlade i detta projekt snarare om att förstå de olika förutsättningar och krav som möjliggjorde eller hindrade utveckling. Förskolechefens betydelse för att skapa gynnsamma förutsättningar blev väldigt tydligt för Lisa och för hennes del uppkom på detta sätt för första gången tanken om att hon skulle kunna bli förskolechef.

En annan form för dialogiskt samarbete var forskningscirkeln som Anette tillsammans med kollegorna på universitetet erbjöd sina samarbetspartners som en möjlighet till fördjupning i frågor som blev viktiga att lära sig mer om när arbetet med aktionsforskning kommit igång. Den första forskningscirkeln i kommunen gavs till de lokala handledarna för att stärka deras handledarskap. Forskningscirkeln var ett forum med potential att utveckla kollektiv kunskap för handledarna men även för deltagande forskare. Det var inte forskaren som skulle komma med svar, utan de deltagande handledarnas erfarenheter var utgångspunkt för diskussionerna. I praktiken innebar detta att handledarna vid

varje träff inledningsvis presenterade vad de förberett inför träffen, exempelvis tankekartor över det egna handledningsarbetet eller beskrivningar av kritiska händelser som fört dem till att ta på sig handledarrollen (för utförlig beskrivning se Rönnerman & Olin, 2014). Därefter startade dialogen då också forskaren kunde komma med teoretiska inspel. Vid ett tillfälle startade Anette med en kortare föreläsning som inledning på träffen, men då uteblev dialogen. Handledarna kände inte att de hade något att tillföra när teorin var presenterad. För Anettes del var detta ett annorlunda sätt att arbeta jämfört med kursen där det fanns en tydlig kursplan eller målsättning uppsatt i förväg. Även om hon som forskningscirkelledare styrde vissa delar, exempelvis vem som skulle ha ordet, så fanns det mer öppenhet och möjlighet även för henne som forskare att både bidra och delta i det kollektiva lärandet. För Lisas del kom forskningscirkeln till hjälp då hon tillsammans med övriga lokala handledare fick tillfälle att reflektera kring olika dilemman i handledarrollen samt hjälp att kunna se skillnad på det egna arbetet som förskollärare och rollen som handledare. Hon påtalar i loggboken att hon fått ”en arena där jag kan dela detta med andra”. Betydelsen av att få vara delaktig i grupper, för att lära och utvecklas tillsammans, blev för Lisa mer påtagligt i detta samarbete.

Vikten av samarbete och dialog förstärktes ytterligare för Lisas del när hon så småningom, i sin nya roll som förskolechef, tillsammans med förskolechefskollegorna arbetade med att utveckla ett dokument som skulle uttrycka en vision för förskolan i Varberg. I arbetet med texten som gjordes i mindre grupper, blev olika sätt att tänka synliggjorda, exempelvis att några chefer var starkare som administrativa ledare och andra som pedagogiska ledare. Betydelsen av att mötas i gemensamma diskussioner förstärktes ytterligare hos Lisa genom arbetet i forskningscirkeln för förskolechefer. I dialogsamtalen med förskollärare och lokala handledare insåg hon att en del förskollärare kunde ”mer” än förskolecheferna i vissa frågor. Dessa upplevelser sammantaget ledde till en insikt om vikten av att som chef skapa sådana tillfällen fortsättningsvis i det egna arbetet. ”Hur ska vi annars kunna bedriva ett pedagogiskt ledarskap?” skrev hon i loggboken, ”Vi kräver att pedagogerna ska skapa dialogmöjligheter med varandra eftersom vi vet att det krävs för ett utvecklingsarbete, men vi tänker inte detsamma om oss själva”. Denna kunskap använde Lisa till att både utveckla verksamheten på sina egna förskolor och också för att argumentera i kommunens ledningsgrupp, där hon nu gick, för förändringar i kommunens utvecklingsarbete.

I en sammanfattning av det förhållningssätt som visar sig inom dialogdimensionen i denna berättelse framstår först och främst en förmåga som central, nämligen att kunna utnyttja olikheter i kollektiva sammanhang, exempelvis arbetslag eller forskningscirklar, för att åstadkomma kunskaps- och verksamhetsutveckling. För att göra detta krävs att de som deltar ser potentialen i att andra tycker, tänker och uttrycker sig olikt det egna sättet att tänka och tala. Genom att exempelvis beskriva en verksamhet ur olika perspektiv kan den bli bättre synliggjord och på så sätt möjlig att påverka. För att kunna utnyttja olikheten behövs kunskap om att olika samtalsformer kan användas som redskap för kollegialt och kollektivt lärande, samt kompetens i att både hålla och delta i dialoger för att uppnå lärande kring de frågor som väcks.

Att utveckla forskning och dokumentation för att möjliggöra kommunikativ kunskap

I början av samarbetet, när Anette var handledare i aktionsforskningskursen, skrev hon i loggboken på följande sätt om arbetsfördelningen mellan forskare och praktiker: ”Alla kan inte göra allt, om akademiker ägnar sig åt att försöka finna bra sätt att skriva så får praktiker försöka finna vägar att ta till sig och omvandla texten till något användbart”. Förskollärarna skulle alltså inte producera och delta i forskning utan bara ta till sig och använda befintlig forskning enligt denna tankefigur. I aktionsforskningsprojektet om ledningsarbetet i kommunen var forskarnas utgångspunkt emancipatorisk vilket i praktiken tog sig uttryck i att nya forskningsmetoder prövades (beskrivs i avsnittet om dialog och kollegialt lärande). Anette skrev i det sammanhanget om forskning med emancipatoriskt kunskapsintresse på följande sätt: ”det innebär att undertryckta grupper ska få sin röst hörd och kunna tillägna sig kunskaper så att de kan agera på ett klokt sätt”. Fortfarande uttrycks alltså att praktikernas främsta uppgift är att tillägna sig kunskaper och omvandla detta till klokt agerande. En skillnad är dock vikten av att praktiker får göra sin röst hörd, vilket indikerar en aktiv roll även i själva kunskapsproducerandet. I forskningsprojektet skedde detta genom att Anette och hennes kollega var noga med att använda förskollärarnas egna begrepp när de skapade tankekartor över arbetet på avdelningarna och även genom att förskollärarna deltog i analyserna av tankekartorna. För Lisas del blev denna situation betydelsefull för hennes möjlighet att tänka på nya sätt och hon

kände sig stärkt att agera och ta mer ansvar för sitt arbete som förskollärare. Artikeln som Anette och hennes kollega skrev i forskningsprojektet bidrog till generaliserad och kommunikativ kunskap om vilka vägar utvecklingsarbetet i Varbergs kommun tagit, som kom till nytta i diskussionerna om fortsatta satsningar och samarbeten mellan kommun och universitet.

I arbetet med forskningscirkeln för de lokala handledarna skrev Anette och hennes kollega ytterligare en text, ett kapitel i en antologi (Rönnerman & Olin, 2014), om arbetet med forskningscirkeln och dess betydelse för handledarnas kunskapsutveckling. Forskarna tillsammans med handledarna gjorde överenskommelse om insamling av empiriskt material som genomfördes under forskningscirkelns gång, vilket innebar att varje möte ljudinspelades, skrivna uppgifter före och efter varje tillfälle samlades in och alla förde loggbok om vad som skedde i forskningscirkeln. För Anettes del innebar skrivandet att vissa specifika detaljer framstod extra tydligt, vilket blev insikter som hon sedan bar med sig i det fortsatta arbetet. Det handlade dels om de lokala handledarnas kunskaper och sätt att handleda: ”De har inte omskapat handledarskapet på något medvetet sätt utan de förutsätter en ”härkning” av kursen. Men de har skaffat sig en annan identitet och en annan kunskap än sina kollegor”, skrev Anette i egna anteckningar under forskningscirkelns gång. En annan insikt tog också form: ”Rektorerna involveras inte i aktionsforskningsarbetet och intresset hos arbetslagen tycks dö ut – hänger det ihop?”. För Anettes del var dessa funderingar incitament för att tillsammans med kommunens ledningsgrupp initiera ännu en forskningscirkel, denna gång för förskolecheferna, som ett sätt att bidra till att utveckla bättre förutsättningar för handledarna och förskollärarna genom ett mer informerat ledarskap. Hon funderade också över om aktionsforskningskursen, som nya förskollärare deltog i varje år, var fortsatt relevant för Varbergs del eller om det kanske var andra satsningar som behövdes för att ta vara på den kunskap som nu fanns hos alla som gått aktionsforskningskurser och andra utbildningar. Kommunen verkade behöva utveckla ett mer självständigt sätt att ta hand om och forma den egna verksamheten utifrån den kompetens som byggts upp i olika satsningar. Detta sätt att tänka påverkade hur Anette i det fortsatta samarbetet med ledningen förhandlade om hur arbetet skulle fortgå. Hennes mål blev att hamna mer i bakgrunden som samarbetspartner, genom att exempelvis agera som bollplank eller kritisk vän till kommunens egna aktörer i fortsatta satsningar i kommunen.

I ledningsgruppen fanns under lång tid en frustration över att de kontinuerliga satsningarna inte tycktes bidra till någon förändring som syntes för utomstående. Förskolan fick ingen uppmärksamhet för att de bedrev ett, som de själva bedömde, kvalificerat kvalitetsarbete. Det var först efter cirka fem år som en första indikation på synlig förändring visade sig när kommunens egna administratörer påtalade att de upptäckt att kvalitetsrapporterna från förskolan var avsevärt bättre jämfört med tidigare och jämfört med skolans rapporter. De texter som producerades på förskolorna av förskollärarna påvisade alltså en förändring och något år senare uppmärksammades detta ännu mer när Skolinspektions rapport visade positiva resultat och Sveriges kommuner och landsting (SKL) hörde av sig för att höra mer om det systematiska kvalitetsarbetet i Varberg efter att de tagit del av kommunens kvalitetsrapporter.

Som en medveten strategi för att dokumentera och sprida kunskap om arbetet i Varberg knöts kontakt med Skolverket inför arbetet med chefernas forskningscirkel och dialogsamtalen. Skolverket blev intresserade och bekostade en journalist som följde arbetet under det kommande året i forskningscirkeln, dialogsamtalen, aktionsforskningskursen samt på en förskola i kommunen. Det resulterade i tre artiklar på Skolverkets hemsida om hur Varbergs kommun utvecklade sitt systematiska kvalitetsarbete (Skolverket, 2016). Ytterligare ett forum där kommunen fick och tog möjligheten att visa upp sitt arbete var ett öppet seminarium i Aktionsforskningskollegiets regi på universitetet. Där redogjorde förskollärare, handledare, förskolechefer, chefer på förvaltningen och forskarna för hur de olika aktiviteterna under året gjort skillnad i den egna praktiken. Detta blev för kommunens presentatörer ett tillfälle som tydliggjorde förändringar och förstärkte insikter som uppkommit under året.

Sammanfattningsvis utgår ett förhållningssätt baserat på aktionsforskning från att kunskapsproduktion är en aktivitet som alla aktörer i den aktuella praktiken deltar i. Hur detta ska ske är dock inte en självklarhet ens för Anette som inledningsvis uttrycker att praktiker inte borde delta i kunskapsproduktionen genom att skriva. Det tar tid innan samarbetet mellan kommunens aktörer och forskarna inbegriper forskningsaktiviteter i form av gemensam textproduktion och presentationer. Att kunskapen blir kommunikativ innebär att den får större genomslag när den resulterar i texter eller presentationer som kan spridas i vidare sammanhang. Då påverkas inte bara processer på ett individuellt eller lokalt plan utan kunskapen kan visa sig

vara värdefull för fler. Generella inslag i det specifika kan på detta sätt komma till användning i nya sammanhang. När detta sker stärks både de som producerat kunskapen och professionen.

Aktionsforskning som förhållningssätt

Syftet med kapitlet har varit att sätta ord på vad det kan innebära att påstå att aktionsforskning är ett förhållningssätt som går utöver fastlagda mallar och regler och istället utvecklas utifrån situation och behov. Det handlar om ett särskilt sorts förhållningssätt när aktionsforskning kommer in i bilden, nämligen ett utvecklande- och forskande förhållningssätt. Ett nödvändigt moment i ett sådant sätt att arbeta visar sig i beskrivningarna vara att lära sig använda verktygen för egen självreflektion, det vill säga var och en måste förstå betydelsen av att kunna identifiera och kritiskt granska den egna praktiken samt av att göra detta i samspel med andra. Det är då som nya insikter omvandlas till nya aktioner vilket utgör ett sätt för aktörerna att ta ansvar för verksamheten. I beskrivningarna tydliggörs också nödvändigheten av att alla tre distansnivåerna måste verka för att verksamhets- och kunskapsutveckling inte ska stanna på en individuell eller gruppnivå utan kunna få betydelse för professionen som helhet. Detta är dock en process som tar tid eftersom utveckling av alla kunskapsformer, och kanske framför allt den kommunikativa kunskapen, inte alltid värderas och prioriteras inledningsvis.

Ett exempel är hur kunskap om betydelsen av dialogforum och förändringar utifrån detta sprider sig i kommunen. När Lisa efter många år med aktionsforskning deltar i forskningscirkeln som förskolechef (möjliggör kollegial kunskapsutveckling) och samtidigt skriver kommunens vision tillsammans med sina kollegor (möjliggör kommunikativ kunskapsutveckling) inser hon att hon måste verka för fler forum för dialog (individuell kunskapsutveckling), vilket hon genomför på sin förskola och samtidigt som hon också börjar argumentera för saken i kommunens ledningsgrupp (möjliggör kollegial kunskapsutveckling). Kunskapen i sig, det vill säga betydelsen av dialogforum, är inte okänd, den finns att läsa om, men för att skapa det genomslag som denna kunskap nu fick i form av förändrat handlande i olika sammanhang krävdes flera steg på vägen. För Lisas del hade hon tidigare upptäckt styrkan i att våga se sina egna tillkortakommanden för att kunna förändra. I det kontinuerliga samarbetet med både kollegor och

forskare blev hon dessutom över tid mer och mer klar över det egna ansvaret att agera. Kunskapen om betydelsen av dialogforum utvecklades successivt i flera grupperingar, bland handledare, förskolechefer och forskare, genom gjorda insikter, i diskussioner och i form av texter. Denna gemensamma kunskapsutveckling utgjorde en nödvändig jordmån för att kunna ta emot, förstå och använda de nya aktioner som Lisa startade. Både på hennes förskola och i ledningsgruppen initierades nya processer i och med Lisas aktioner då kunskapen åter prövades och omprövades. Aktionsforskning som förhållningssätt kan beskrivas som en öppenhet för nya insikter och ett gemensamt ansvarstagande för att både pröva och också kritiskt värdera vad ny kunskap får för betydelse när den omsätts i nya handlingar.

En fråga vi ställde oss inledningsvis var om aktionsforskning som förhållningssätt kan betraktas som ett professionellt förhållningssätt. För att resonera kring frågan kopplar vi tillbaka till (den professionella) uppgiften som aktionsforskare, förskollärare och chef i kommunens systematiska kvalitetsarbete. Skolverket beskriver systematiskt kvalitetsarbete som att alla som arbetar i förskolan systematiskt och kontinuerligt ska följa upp verksamheten, analysera resultaten i förhållande till de nationella målen och utifrån det planera och utveckla verksamheten. I Varbergs kommun har aktionsforskning valts som modell för detta arbete. Modeller med specifika metoder medför alltid en risk för teknifierade arbetssätt, det vill säga att metoderna blir viktigare än målet. För att undvika detta problem bör frågan om ”för vad eller vem” arbetet genomförs fördjupas. Det är en viktig fråga för en professionell person att kontinuerligt ställa sig, för att det övergripande syftet med den professionella uppgiften inte ska glömmas bort. Enligt Groundwater-Smith m.fl. (2013) är aktionsforskarens uppgift att upprätta en praktik med en underliggande målsättning att tillsammans sträva efter att skapa en bättre värld. Vad som är en bättre värld är en fråga som aldrig kommer att kunna besvaras slutgiltigt, men däremot kan de syften som legat till grund för utvecklings- och forskningsarbetet granskas för att ta ställning till om de i varje specifik situation verkar rimliga för att uppnå förbättring i relation till adekvata mål. I vår beskrivning tydliggörs att de flesta aktiviteter och nya initiativ som görs i Varbergs kommun underbyggs av en vilja att förbättra förutsättningarna för varandras praktiker i det systematiska kvalitetsarbetet och framför allt för att stödja förskollärarnas utvecklingsarbete. Att kommunen kontinuerligt satsat på att förstärka förskollärarnas arbete genom utbildning är ett sådant exempel,

forskningscirklarna för att förbättra handledarskapet och förskolechefernas ledarskap är andra exempel. Dock kan konstateras att det inte förekommer särskilt många hänvisningar till barnens bästa, det är snarare förskolläraernas och förskolans bästa i en mer generell mening som lyfts fram, en kritisk punkt värd att fundera vidare över. Hur skulle aktionsforskningen i Varbergs kommun kunna utvecklas för att tydliggöra att det alltid är barnens bästa som står i fokus?

Vissa kunskaper och förmågor har visat sig vara centrala i det som vi här beskrivit som ett aktionsforskande förhållningssätt. Först att använda teori och erfarenheter i kombination för att utmana egna förgivettagna kunskaper och därigenom lära sig nytt och utveckla det egna ansvarstagandet i praktiken. Reflektion är ett viktigt verktyg som sker såväl individuellt som kollektivt, exempelvis genom frågor som öppnar för nya perspektiv. I aktionsforskning är det centralt att utnyttja olikheter i kollektiva sammanhang för att åstadkomma kunskaps- och verksamhetsutveckling. Deltagarna måste se potentialen i varandras kunskaper och erfarenheter. Det krävs därför också kompetens i att delta i dialoger där olikheter kan mötas. Avslutningsvis måste nya kunskaper och handlingar dokumenteras och spridas för att det generella i det specifika ska komma till användning i nya sammanhang. På så vis stärks inte bara individer eller grupper utan hela professionen.

Slutord

Att göra en tillbakablick på detta sätt har varit lärorikt för oss. Vi har både lärt om varandra och om oss själva i ljuset av den andres berättelse. Framför allt har vi fått upp ögonen för att förändringar faktiskt har skett trots att vi ofta upplevt frustration över sådant som inte är som vi önskar. Ibland har något som den ena sagt eller gjort påverkat vad som möjliggjorts i den andras verksamhet, utan att vi tidigare vetat om det. Vad som synliggörs genom våra berättelser, menar vi, är att det i utvecklingsarbetet kontinuerligt uppstår nya drivkrafter i arbetet i form av fördjupade insikter, utmaningar och önskemål som i sig är tecken på att utveckling pågår. Vad som till vardags saknas för att bli varse att detta är vad som sker är möjligheten att blicka tillbaka, distansera sig och därmed möjliggöra lärande, istället för att hela tiden fokusera på horisonten framför sig, och i värsta fall endast morgondagens aktiviteter. Att göra plats för denna typ av reflektion är kanske en god sammanfattning av vad det innebär att arbeta utifrån ett aktionsforskande förhållningssätt.

Att skriva kapitlet har gett oss en möjlighet att stanna upp för att reflektera och dokumentera och på så sätt lägga ytterligare en bit (kommunikativ) kunskap till det pågående utvecklingsarbetet i Varbergs kommun. Genom att skriva tillsammans har vi dessutom velat visa hur kunskap och erfarenheter från förskolan och universitetet vävs samman och i denna sammanblandade form, menar vi, kan sägas svara mot kravet att utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I våra exempel visar det sig hur teoretisk kunskap kommer till användning och omvandlas i praktiken och också hur erfarenheter underbygger handlingar och blir beprövad när nya handlingar granskas, diskuteras och leder till ny kunskap. Förhoppningsvis kan våra exempel inspirera andra att upprätta och hålla ut i långsiktiga samarbeten för att på så sätt bidra till verksamhets- och kunskapsutveckling inom förskola och skola.

Referenser

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Groundwater-Smith, S., Mitchell, J., Mockler, N., Ponte, P., & Rönnerman, K. (2013). *Facilitating practitioner research. Developing transformational partnerships*. London & NY: Routledge.
- Kalleberg, R. (1992). Konstruktiv samhällsvetenskap. I J. Holmer & B. Starrin (Red.), *Deltagarorienterad forskning* (ss. 27-50). Lund: Studentlitteratur.
- Noffke, S. (2009). Revisiting the Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research. I S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 6-23). Los Angeles: Sage.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. I P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (pp. 1-14). London: SAGE.
- 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., & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 175-196.

Rönnerman, K., & Olin, A. (2014). Research Circles - Constructing a Space for Elaborating on being a Teacher Leader in Preschools. I K. Rönnerman and P. Salo (Red.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (ss. 95-112). Rotterdam: Sense Publishers.

Skolverket (2016). *Aktionsforskning förbättrar systematiskt kvalitetsarbete*.

Tillgänglig:

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/forskolan/relationer-larande/aktionsforskning-forbattrar-systematiskt-kvalitetsarbete-1.225646>

Tiller, T. (1999). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa.

6. Elevers röster som drivkraft för utveckling och lärande gemenskaper

Ann-Christine Wennergren, Helena Hyttfors Jonsson och Daniel Josefsson

Vi som är författarna till detta kapitel träffades våren 2014 för att utforma ramarna för en forskningscirkel där två skolledare, tio förstelärare och en forskare skulle ingå. Helena och Daniel är skolledare på två skolor inom samma skolområde i Halmstad kommun och Ann-Christine är docent i pedagogik på Högskolan i Halmstad. Den text som följer beskriver arbetet i vår forskningscirkel men också hur arbetet omsattes parallellt med alla lärare på skolan. I texten framgår hur lärare och skolledare utgår från den egna praktiken för att identifiera utvecklingsområden som förbättras och studeras systematiskt. Därutöver belyser kapitlet mer specifikt skolledarnas arbete med att involvera elever i utvecklingsarbetet. Texten har vi både skrivit var för sig och tillsammans. Oavsett vem som skrivit, har textens bearbetats ihop för att synliggöra olika förståelser. Vi har gjort en gemensam och lärorik resa från arbetet i forskningscirkeln till publicering av texten. På vägen har vi insett vikten av en lärande gemenskap där både elever, lärare, skolledare och forskare deltar som aktörer i skolans lokala förbättringsarbete.

Utvecklingsarbete utifrån elevernas behov

Skolledares uppdrag att skapa förutsättningar för elevers och lärares lärande kan tolkas och utformas på många sätt. I det pedagogiska ledarskapet innefattas ett kontinuerligt utvecklingsarbete där elevernas behov behöver stå i centrum. Det är dock få studier som empiriskt visar att elevers röster blir hörda i det systematiska utvecklingsarbetet (Robinson, 2015; Stoll, 2011). Om både lärare och elever ska kunna producera kunskap utifrån den lokala skolans behov behöver alla få komma till tals. Dels handlar det om att lärare och elever tillsammans identifierar specifika utvecklingsområden i undervisningen och dels berör det graden av delaktighet under förbättringsarbetet (Timperley, 2013; Wennergren & Blossing, 2015). Lärande och delaktighet är ömsesidigt beroende av varandra och delaktighet i lärares lärande speglar ofta

delaktigheten i elevers lärande i klassrummet (Scherp, 2011). Det finns en mängd forskningslitteratur om ledarskap i skolan där ett gemensamt budskap handlar om att det som sker i klassrummet har större effekt på elevernas resultat än de arbetsinsatser som skolledare gör (jfr Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Robinson, 2015). Om skolledare ska kunna påverka kvaliteter i undervisningen behövs god kompetens i att leda lärares lärande och utvecklingsarbete utifrån elevernas behov.

Idag råder en stark övertygelse om att det kollegiala lärandet är vägen till effektiv skolutveckling (Skolverket, 2016). Men innebörden av kollegialt lärande behöver problematiseras och sättas i ett större sammanhang för att kunna relateras till olika delar i skolans utvecklingsorganisation. I vårt fall har vi iscensatt skolans kollegiala lärande i form av forskningscirkel (Persson, 2009). Men även forskningscirkel kan stanna vid ytterligare en aktivitet om inte innehåll och arbetssätt relateras till övriga delar i organisationen.

Skolledare får sin grundutbildning efter att ha tillträtt sin tjänst. Den bakomliggande tanken är att nya kunskaper ska kunna relateras till en praktik samt att den egna praktiken behöver bli föremål för problematisering. Det verkar dock vara praktiken som kännetecknar skolledares professionsförståelse genom yrkeslivet (Møller & Ottosen, 2011) där formella utbildningsinsatser generellt sett inte prioriteras (Hagen & Nyen, 2009). En sådan utgångspunkt försvårar skolledares kunskapsutveckling där integrering av teori och praktik står i fokus. I den situationen kan det vara en tuff utmaning att skapa förutsättningar för lokal skolutveckling som ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Med denna text vill vi förmedla ett exempel på hur forskningscirkel med skolledare och lärare kan vara en väg för att stödja ett systematiskt utvecklingsarbete på vetenskaplig grund. Vi vill också lyfta fram vikten av elevers deltagande i skolans utvecklingsarbete där skolledare balanserar skolans problemområden och elevernas behov mot nationella kompetensutvecklingsinsatser (jfr läs- och matematiklyftet). Vår utgångspunkt är att varje skola måste utgå från sina lokala förutsättningar för att utforma strukturer och strategier för sitt utvecklingsarbete. Med ett långsiktigt arbete kan skolans utvecklingsorganisation utvecklas till en professionell gemenskap för lärande (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas 2006). Det finns dock inget givet recept som kan appliceras på alla skolor och det finns heller inga genvägar till utveckling. Däremot vill vi uppmana skolor att hämta

inspiration från varandra och då är det viktigt att det finns dokumenterade erfarenheter som kan kommuniceras mellan skolor (SKL, 2016).

Syftet med detta kapitel är att bidra med kunskap om hur skolledare genom forskningscirkel kan utveckla en professionell gemenskap för lärande (PGL¹) där både elever, lärare, skolledare och forskare deltar i skolans lokala utveckling.

I den text som följer beskrivs först helheten i forskningscirkelns arbete. Allt eftersom begränsas texten till att enbart handla om skolledarnas undersökning. Som avslutning övergår specifika reflektioner kring resultatet till generella lärdomar som dragits för hela utvecklingsorganisationen. Genomgående i texten avslutas varje fas i processen med en ”reflektionsruta” där våra olika reflektioner under processen lyfts fram. I texten står ”vi” för alla tre författare men det förekommer också skrivningar där vi benämner oss själva som skolledarna och forskaren.

Samarbete i forskningscirkel

En forskningscirkel är både en utgångspunkt och en metod för skolutveckling där lärare, skolledare och forskare tillsammans kan fördjupa och integrera praktisk och vetenskaplig kunskap.

Forskningscirkel har sina rötter i studiecirkel som grund för kunskapsbildning. De bygger på principer för ömsesidigt kunskapsutbyte i ett möte mellan vetenskaplig respektive erfarenhetsgrundad kunskap (Holmstrand & Härnsten, 2003; Persson, 2007, 2009). Innehållet i forskningscirkeln identifieras av deltagarna genom att en frågeställning från den egna skolan ligger till grund för arbetet i cirkeln. Ett avgörande moment blir att smalna av frågan och göra den möjlig att undersöka. En forskningscirkel är inte en kurs i traditionell bemärkelse där innehåll och form är givna, utan liknas snarare vid ett kollegialt lärande som växer fram i samspel mellan deltagare och cirkelledare. I vårt fall har vi använt oss av begreppet forskningscirkel där genomförandet mer kan liknas vid aktionsforskningsprocessen. Utgångspunkten har varit att utforma ett kollektivt och kollegialt lärande för skolans utvecklingsarbete.

¹ På engelska finns en etablerad förkortning för en ”Professional Learning Community (PLC) som inte finns på svenska. I denna text har vi dock valt att använda PGL för en **P**rofessionell **G**emenskap för **L**ärande.

Aktionsforskningsspiralsens olika faser har styrt processen i forskningscirkeln: planera–agera–observera–reflektera (Rönnerman, 2012). Det kollektiva lärandet i cirkeln förväntas leda till att utveckling dokumenteras, kommuniceras och sprids till andra skolor. Vi ser även tydliga beröringspunkter mellan processen i forskningscirkeln och Skolverkets (2015) beskrivningar av systematiskt kvalitetsarbete: Var är vi, vart ska vi, hur gör vi, hur blev det?

Initiera samarbete

Skolområdet som texten handlar om har två skolledare vars ansvar är uppdelat i F-3 och 4-9 med totalt 550 elever. Skolledarna gjorde i början av 2014 en ansökan till Högskolan om att tillsammans med skolans tio förstelärare få delta i en forskningscirkel. I ansökan framgick ett behov av vetenskapligt stöd i skolans utvecklingsarbete. Skolan hade goda resultat gällande elevers betyg för behörighet till gymnasiet men behövde ge bättre förutsättningar för fler elever att nå de allra högsta betygen. Vid första mötet mellan artikelns tre författare utformades en helhetsidé om ”forskningscirklar för alla” som skulle involvera skolans 48 lärare och arbetssättet skulle utgå från aktionsforskning.

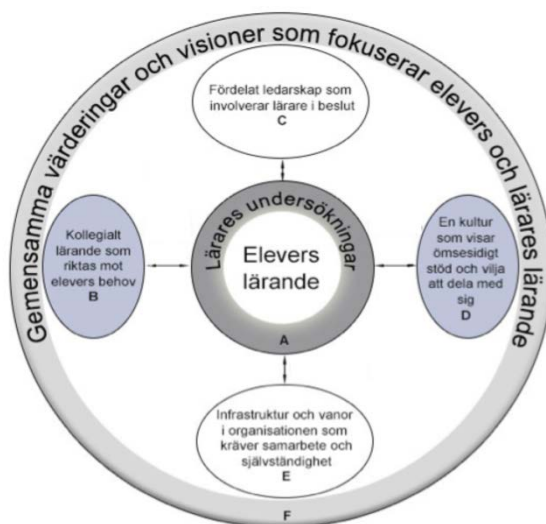
Vi var två skolledare, tio lärare och en forskare som utgjorde den första forskningscirkeln och som träffades en dag per månad på Högskolan under 18 månader. Därutöver utformades fem lokala forskningscirklar² som leddes av de tio lärarna. Dessa cirklar träffades parallellt 2-4 timmar en gång i månaden. Skolledarna gav stöd till de lokala cirkelarna genom att delta som observatörer eller läsa dokumentationen och ge respons.

Ramverk för forskningscirkelarna

Den utvecklingsorganisation som skolledarna successivt började utforma kan liknas vid en professionell gemenskap för lärande (Stoll, 2011; Stoll, m.fl., 2006). Att definiera gemenskaper för lärande som skolors utvecklingsorganisation har pågått i större och mindre omfattning i olika länder men inte förrän på senare tid har olika forskare visat på positiva effekter för elevers lärande (DuFour, 2004; McLaughlin & Talbert, 2010;

² I de lokala forskningscirkelarna deltog ingen forskare. Trots detta har vi valt att använda samma begrepp. Oavsett vilken cirkel som menas så deltog alla i en forskningscirkel. Vid varje tillfälle på Högskolan fick lärarna möjlighet att lyfta frågor och problemställningar från den egna cirkeln och på så sätt hade vi metakommunikation av cirkelarbetet på hemmaplan – en slags metahandledning.

Robinson, 2015; Sigurdardóttir, 2010; Stoll, 2011). I den internationella forskningslitteraturen har nedanstående delar i utvecklingsorganisationen identifierats som särskilt viktiga för att påverka skolans resultat (Sigurdardóttir, 2010; Stoll, m.fl., 2006):



Figur 1: Modell över centrala komponenterna i en professionell lärande gemenskap (utvecklad från Sigurdardóttir, 2010, s. 407; översatt från Wennergren, 2015, s. 246).

- A. Ett undersökningssätt
- B. Kollegialt lärande som riktas mot elevers behov
- C. Fördelat ledarskap som involverar lärare i beslut
- D. En kultur som visar vilja att dela med sig av undervisningserfarenheter
- E. En infrastruktur som kräver både samarbete och självständighet bland lärarna
- F. Gemensamma värderingar och visioner som fokuserar elevers, lärares och skolledares lärande

En professionell gemenskap för lärande (PGL) hänvisar vanligtvis till en grupp professionella som tillsammans försöker lära sig mer om undervisning i syfte att förbättra elevers lärande, välbefinnande och presentationer. Det som genomsyrar gemenskapen är respektfulla och tillitsfulla relationer mellan lärare som visar ett ömsesidigt engagemang för kollegors undervisning (jfr Wenger, 1998). För att ledarskap, värderingar och strukturer skulle kunna utvecklas och tydliggöras behövde de två skolledarna initiera, organisera och strukturera de interna utvecklingsprocesserna.

I den text som följer kopplas arbetet i forskningscirkeln samman med komponenterna i en PGL (Figur 1: komponent A-F). Vårt sätt att utforma forskningscirkeln handlade inledningsvis om att identifiera lokala utvecklingsområden i undervisningen som också blev utgångspunkten för att det kollegiala lärandets innehåll specifikt riktades mot elevernas behov. I forskningscirkeln introducerades olika redskap för samtal, litteraturstudier, observation och analys av undervisning. För att kunna dela och analysera autentiska undervisningserfarenheter har den rådande skolkulturen en avgörande betydelse. På skolan fanns tidigare erfarenheter av att utveckla undervisning tillsammans kring ett identifierat utvecklingsbehov – språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen. Skolledarnas deltagande var dock en avgörande faktor för att förändra infrastrukturen i organisationen så att det fanns förutsättningar för ett kontinuerligt kollegialt lärande. Deltagarna i de lokala cirklarna träffades varje månad vilket behövde införlivas med andra grupperingar som träffades kontinuerligt. Det som ytterligare utmärker professionella gemenskaper i skolan är att samtliga lärare och skolledarna genomför systematiska undersökningar med fokus på elevernas lärande (Sigurdardottir, 2010). I vårt fall genomfördes detta arbete inom ramen för forskningscirklarna. Kopplingen mellan skolledares och lärares undersökningar samt elevers lärande illustreras i figur 1 genom att elevers lärande utgör medelpunkten för alla andra aktiviteter som i sin tur ramar in av ett undersökningsbaserat arbetssätt.

Att delta i gemenskaper för lärande ska dock inte uppfattas som en genväg till lärares och elevers lärande. Begreppet PGL bör snarare ses som ett ramverk för kollegialt lärande som inkluderar hela skolans system; på organisations- grupp- och individnivå. Precis som alla begrepp kan de antingen bli tomma och innehållslösa eller så fyllas med ett angeläget innehåll som identifieras utifrån den egna skolans behov (Hargreaves & Fullan, 2013). Lokala och specifika problemområden som blir hela skolans angelägenhet kan bli en outhärlig drivkraft och källa till positiv energi i förbättringsprocesserna (Wennergren, 2015)

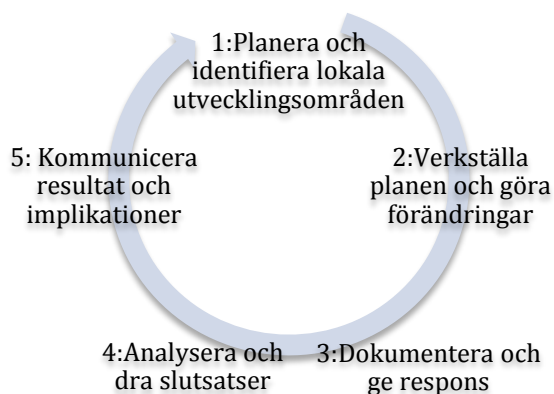
Reflektioner
<p><i>Skolledarna:</i> I det initiala samarbetet med högskolan processade vi vilka behov som behövde tillgodoses i organisationen för att verksamheten ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. En betydelsefull faktor för oss var förtroende vi fick för forskarens arbete med liknande forskningscirklar. Detta gav mod att starta resan tillsammans med våra</p>

lärare. Vår förförståelse av aktionsforskning och forskningscirkel var begränsad vilket gjorde att vi under initieringsfasen behövde erövra en teoretisk såväl som en praktisk förståelse av en sådan praktik.

Forskaren: Initieringsfasen var fylld med kreativa idéer om hur vår forskningscirkel skulle utformas. Det som särskilt utmärkte samarbetet var skolledarnas engagemang och övertygelse om att detta skulle bli en långsiktig och målmedveten investering för samtliga lärare och elever och därmed bli hela skolans angelägenhet. Jag var genuint nyfiken att få veta mer om hur *en* forskningscirkel på Högskolan skulle kunna påverka ett helt skolsystem. Var det verkligen möjligt – hur skulle jag kunna stödja 48 lärare genom att enbart träffa tio? Våra samtal var i detta läge fyllda med positivt energi där det var svårt att skapa distans och inta en kritisk blick.

Planera: Identifiera utvecklingsområden

Ett undersökningsbaserat arbetssätt ställde krav på systematik, struktur och analys. Arbetssättet innebar även att deltagarna i forskningscirkel behövde ta stöd i forskning för de undervisningsmetoder som planerades. I ett undersökningsbaserat arbetssätt finns en bakomliggande systematik som i vårt fall innebar att följa aktionsforskningsprocessen i olika steg:



Figur 2: Aktionsforskningsprocessen i forskningscirkeln.

För att skapa utrymme i organisation och för att komma på djupet i forskningscirkelns innehåll valde skolledarna att inte delta i matematiklyftet som erbjöds av Skolverket. Det var dock inget enkelt beslut eftersom det gick tvärtemot förvaltningens direktiv om att alla grundskolor i kommunen skulle delta. Forskningscirkelns långsiktiga och nära samarbete med högskolan var det argument som avgjorde utfallet.

Arbetet i cirkeln ägnades åt att formulera ett utvecklingsområde och därefter argumentera utifrån aktuell didaktisk forskning om tänkbara förändringar i undervisningen. Den gemensamma litteraturen handlade om bedömning för lärande, språkutvecklande och inkluderade arbetsätt samt kamratbedömning (Skolverket, 2013), medan den specifika litteraturen valdes utifrån det egna utvecklingsområdet. Inom cirkeln bearbetades också litteratur om kollegialt lärande och då särskilt forskningsansatser som aktionsforskning och forskningscirkel samt metoder i form av skuggning, feedback och kollegor som kritiska vänner.

Eftersom det undersökande arbetsättet var nytt för cirkeldeltagarna ägnades lång tid åt planeringsfasen – i princip en termin. För att identifiera autentiska utvecklingsområden kunde planeringen inledas med att observera varandras undervisning. Lärarna använde sig av skuggning som observationsmetod där både dokumentation och feedback var väsentliga delar för det kollegiala samtalet (Czarniawska, 2011; McDonald, 2005; Wennergren & Rönnerman, 2006). Några deltagare använde även resultat från nationella prov, videodokumentation och elevintervjuer för att göra analyser av nuläget och identifiera vad som behövde utvecklas. I skolledarnas kartläggning framkom att mål och syfte med undervisningen inte var tillräckligt tydliga för eleverna. Skolledarna upptäckte även att eleverna behövde mer kunskap om vilka värdegrunds- och kunskapsmål från läroplanen som undervisningen syftade mot. Resultaten från nationella prov i svenska för årskurs 3 visade lägre resultat i elevers skrivförmåga vilket även uppmärksammades vid analyser av nationella prov i årskurs 6 och 9. Denna totala kartläggning använde sig lärarna av för att planera aktioner i sin undervisning (åk 1-3). I övriga årskurser identifierades även utvecklingsområden i olika ämnen. Det som särskilt lyftes fram var förmågor i kursplanerna som eleverna endast fick träna på betyg för C- och D. Lärarna behövde erbjuda fler uppgifter i undervisningen där även specifika förmågor som krävs för betyg A och B tränas. En sådan förmåga var till exempel elevernas förmåga att resonera enkelt, utvecklat och välutvecklat i olika ämnen. Ett annat exempel handlade om vilka lässtrategier elever använder på oförberedda faktatexter.

Reflektioner

Skolledarna: Upplägget byggde på att vår forskningscirkel enbart var ett halvt steg före de lokala cirkelarna. Detta skapade osäkerhet och frustration under resans gång där vi behövde ändra förutsättningar kring mötesplatser och tidsåtgång utifrån nya behov som uppstod.

Samtidigt fick vi möta och hantera frustration inom vår forskningscirkel på högskolan över att vara i en process utan att alla kommande spelregler var klagjorda. Den mest avgörande faktorn i denna fas var att visa att vi trodde på upplägget och lärarnas förmåga att leda sina kollegor på hemmaplan.

Forskaren: Planeringsfasen pendlade mellan en känsla av positiv energi och frustration. Det som mest bidrog till deltagarnas frustrationer var att planeringsarbetet tog så pass lång tid. Deltagarna hade generella idéer om vad som behövde förbättras men kunde inte förlika sig med att det generella behövde bli mer specifikt. Jag fick argumentera för ett mer avgränsat förbättringsområde och en specifik fråga vilket innebar att definiera ett mer exakt innehåll i problemområdet. Aktionerna eller lösningarna (HUR-frågan) upplevdes dock som viktigare för deltagarna än att mer exakt ta reda på VAD som skulle förbättras. Mitt ledarskap för vuxnas lärande fick sig en törn när jag såg deras iver att börja med aktionerna, samtidigt som jag pläderade för långsamhetens lov i planeringsfasen.

Utifrån denna mer generella beskrivning av skolutvecklingsarbetet för alla kommer vi nedan att avgränsa innehållet till skolledarnas undersökning.

Planera: skolledarnas undersökning:

Skolledarna inledde sin planering genom att göra en kartläggning baserad på elevintervjuer. Syftet var att eleverna skulle bidra med ”bilder av undervisningen”. Elevers röster behövdes för att, tillsammans med lärarnas analyser av undervisning, kunna foga samman en helhetsbild av skolans vardagsarbete.

Agera i praktiken

Aktionerna som följdes av första kartläggningen var först och främst återkopplingar till olika målgrupper. Kartläggningen kopplades samman med likabehandlingsplanen och presenterades för lärare och föräldrar.

När skolledarna återvände till elevernas berättelser för ytterligare en analys kunde de identifiera att framgångsfaktorer som lyfts fram av elever även återkom i det systematiska kvalitetsarbetet såsom vikten av; återkoppling, trygghet, relevanta förväntningar och känsla av att få lyckas. Eleverna kunde sätta ord på undervisningen även om deras berättelser var ganska generella. För att få än mer specifik information om hur eleverna beskriver undervisning där de lär, utvecklas och får möjlighet att lyckas beslutade skolledarna att göra en fördjupad undersökning med ytterligare elevintervjuer. Ur årkurserna 3, 6

och 9 valdes sex elever per årskurs ut för fokusgruppintervjuer. Eleverna i årskurs 3 fick i uppgift att välja ut och ta med sig en genomförd arbetsuppgift som utgångspunkt för samtalet och de äldre eleverna fick prata ihop sig med olika klasskamrater om undervisningssituationer som bidrar med motivation, välbefinnande och kunskap. Vi såg dessa förberedelser som elevernas aktioner.

Skolledarna genomförde intervjuerna tillsammans, en ställde frågor och en hade rollen som observatör. Samtalen som spelades in varade mellan 45-60 minuter. Alla samtal transkriberades.

Reflektioner

Skolledarna: En risk med vald metod var att eleverna skulle svara så som de tror att svaren bör vara vilket tvingade oss att identifiera öppna kvalitativa frågor som verkligen skulle fånga in elevernas förståelse av undervisningspraktiken. Vi resonerade om när under skoldagen intervjuerna skulle ligga, hur många elever som skulle intervjuas och hur dessa skulle väljas ut. Vi funderade även på hur vi skulle skapa ett gott klimat som gjorde att eleverna kände trygghet och tillit till oss. Vi såg samtalsklimatet som en kritisk punkt för att få ett aktivt samspel mellan eleverna som även skulle utveckla deras svar. Det var en stor utmaning att intervju eleverna i olika åldersgrupper utifrån liknande frågeställningar. Det fanns också en nyfikenhet och förväntan från lärarna att få snabb återkoppling om vad som framkommit i intervjuerna som var svår att tillgodose. Vi kunde återge några reflektioner kring vad vi hört och förstått under intervjuerna men vi behövde betydligt längre tid för att göra en fördjupad analys. En process som tar, och behöver få ta, tid.

Forskaren: I denna del av processen deltog jag enbart i förberedelserna av den övergripande öppningsfrågan samt följdfrågor i intervjuerna. Jag funderade dock över hur elevernas olika aktioner skulle bidra till skillnader i resultatet.

Dokumentera och analysera data

Under forskningscirkelns arbete hade vi fördjupat vårt kunnande om professionella gemenskaper för lärande (PGL) och försökte kontinuerligt göra kopplingar mellan modellen, vuxnas lärande och cirkeln. Utifrån vår intention att etablera en professionell gemenskap för alla behövde även eleverna inkluderas. Vi hade långa resonemang om det var möjligt att förstå undervisningspraktiker och elevers lärande som en gemenskap för lärande. Samtalen resulterade i forskningsfrågan: *Hur kan elevers beskrivningar av undervisning relateras till en gemenskap för lärande?*

Eftersom konceptet PGL inte bygger på en uttalad teori om lärande valde vi att koppla ihop PGL med Wengers (1998) sociala teori om lärande. Vi använde en tidigare utformad analysmodell som utgår från författarens tre dimensioner av en lärande gemenskap (jfr Wennergren & Blossing, 2015). Wengers terminologi, som har sitt ursprung från andra arbetsplatser, blev därmed tillämpad i skolans kontext. De tre dimensionerna; kollektiva redskap, ömsesidigt engagemang, och gemensam verksamhet är särskilt viktiga ingredienser för att lärandet ska ses som allas angelägenhet. Dokumentationen från elevintervjuer (ca 40 sidor) analyserades deduktivt med de tre dimensionerna som utgångspunkt. För att få en samsyn i kategorierna delades analysarbetet upp mellan författarna. Därefter bytte vi material och gjorde korrigeringsanalyser. Val av citat blev viktiga kodbärare för att verifiera den gemensamma förståelsen.

Elevers berättelser om undervisning

Kollektiva redskap

Ett kollektivt redskap för kommunikation och lärande handlar om redskap som oftast initieras av läraren men som allt eftersom kan erövrats av alla elever. Redskapen användes i såväl lärarstyrd undervisning som i elevstyrda grupparbeten. Vi har identifierat två redskap som elever lyfter fram som särskilt betydelsefulla för arbetsuppgifter och kunskapsutveckling: *tankeskrivning* och *respons*.

Tankeskrivning och respons

Eleverna beskrev flera skrivredskap för att inleda lektioner eller ämnesområden. I årskurs 3 framkom tankekartor medan citaten nedan handlar om riktad tankeskrivning för de äldre eleverna:

Alltså, typ på engelskan kan det till exempel vara så att läraren har skrivit upp en fråga om skoluniformer. Så får man reflektera själv och skriva ner tankar om vad man tycker om det och efter det så diskuterar vi (åk 9).

Analysen visar att eleverna kunde identifiera redskap för lärande som användes men inte alltid formulera det bakomliggande syftet. Redskapen handlar ofta om att träna elevers reflektionsförmåga genom att formulera den egna förståelsen innan diskussionen lyfts i hela klassen, eller att synliggöra det

egna kunnandet i en tankekarta. Det kan vara ett sätt för eleverna att få syn på sin nuvarande kunskap vilket ses som en grundsten för vidare samtal i klassrummet. Elever i alla åldersgrupper visade insikter om samtalets betydelse för sin egen kunskapsutveckling och särskilt de äldre lyfte fram kamraters inlägg som viktiga. Eleverna i årskurs 9 kunde detaljerat beskriva att andras tankar bidrog till att man utvecklade sitt eget tänkande.

Eleverna uttryckte som en självklarhet att *respons* bidrog till att kunskap utvecklas i ett framåtsyftande perspektiv. De lyfte fram exempel både från lärare och kamrater. Ett redskap som återkom var ”två stjärnor och en önskan” – att formulera två positiva aspekter av uppgiftens genomförande och ett förslag till förbättring:

Respons är när man ger varandra två stjärnor och en önskan. Någoting som man ska bli bättre på till nästa gång (åk 3).

Eleverna visade förståelse för att en önskan handlar om att få hjälp att identifiera vad man behöver förbättra. De uttryckte också att deras förmåga att ge kamratrespons behövde utvecklas vidare. Det kan vara ett tecken på att det tar tid att förstå vikten av ett kontinuerligt responsarbete. De flesta elever har, som citatet visar, upptäckt värdet av att omsätta responsen i sitt arbete:

Annars är det bara onödigt att ge respons om man inte använder den (åk 3).

Citatet visar också att eleverna efterfrågar meningsfullhet med de uppgifter som ges. Respons som inte används av kamraterna upplevdes som meningslöst arbete, vilket innebär att bearbetning av respons blir en avgörande faktor för lärande. Med stigande ålder kunde eleverna återge allt fler perspektiv av respons. I årskurs 9 beskrev eleverna värdet med respons från läraren och kamraterna på olika sätt. Vår tolkning är att dessa värden inte är hierarkiskt ordnade, eftersom all respons ansågs vara värdefull på olika sätt. Eleverna bedömde att lärarna gav mer noggrann respons medan kamraterna var selektiva och inte alltid lika hårda:

Jag har upplevt det mer som att lärare är mer petiga i texten, alltså de är mer hårda liksom. Jag tycker det är bra, då får man syn på förbättringar. Klasskompisar brukar ofta vara mer snälla. De lägger märke till vissa saker och lämnar annat. Man vill liksom inte såga någons text. Om man får respons från en klasskamrat får man också någon annans tankar (åk 9).

Av citatet framgår att respons från en klasskamrat är lättare att förstå utifrån att man talar ”samma språk”. Kamratrespons är således ett viktigt

redskap för elevernas utveckling och lärande eftersom det tillför något mer eller något annat.

Ömsesidigt engagemang

En kritisk punkt utifrån lärande i den sociala samvaron är att det skapas ett ömsesidigt engagemang mellan alla som är verksamma i skolan, elever såväl som vuxna (jfr Wenger, 1998). Vi har identifierat att eleverna oavsett ålder uttrycker vikten av att ständigt arbeta med värdegrundsfrågor för att skapa *trygghet* och *tillitsfulla relationer* i klassen och på skolan. Eleverna beskrev behov av trygghet för att kunna vara sig själva och för att kunna påverka sitt lärande. De uttryckte även ett starkt behov av att undervisningen skulle påverka motivationen.

Trygghet och tillitsfulla relationer

Eleverna betonade vikten av att ha goda relationer till kamrater i klassen, till övriga elever på skolan samt mellan elev och lärare. Vi menar att det visar förståelse för den sociala kontextens betydelse för lärandet. En elev beskrev vikten av att nya lärare bygger upp en känsla av gemenskap i undervisningen där man som elev känner sig sedd och förstådd. Eleverna nedan lyfte även fram vikten av hur man sitter i klassrummet, till exempel skapas en känsla av närhet när man samlas kring ett bord:

Man får ju bra sammanhållning i möbleringen också. Det är, som många [i klassen] säger, som om vi sitter runt vårt köksbord (åk 6).

Man är liksom trygga med allihop. När man ska stå och redovisa inför klassen då känner man allihop, det är inte någon som inte vet vem man är. Man har bra relation med alla (åk 9).

Eleverna ovan ger signaler om att relationer är en förutsättning för den trygghet man vill känna och då särskilt inom ramen för klassen. I analysen av de yngre elevernas utsagor framkom även trygga relationer utanför klassrummets väggar som viktiga, till exempel under raster. Eleverna lyfte även fram värdet av skolans gemensamma trivseldagar som en aktivitet för att skapa ett tryggt klimat. De yngre eleverna framhöll att elever som får rollen som fadder har ett viktigt ansvar för den sociala samvaron:

Som fadder kan man hjälpa till och sådant. Det är bra för då har man alltid någon att vara med. // Jag tycker det var en bra idé med den där

trivseldagen. En sådan dag som man kan ha varje år. För varje år kan ju de som går i förskoleklass ta upp något nytt (åk 3).

En annan aspekt som framkom var att det behövde skapas ett engagemang som byggs upp av ett gemensamt intresse inom gruppen. Eleverna beskriver att alla deltar när kunskapsinnehållet är ”roligt”, vilket vi ser som att eleverna efterfrågar meningsfull och intressant undervisning.

Det blir att man lär sig mer när man har det roligt på lektionen, alltså inte att man sitter och skrattar utan det blir mer intressant att lära sig (åk 6).

När det är roligt lär man sig mer. Det spelar ingen roll om ämnet är roligt, är läraren rolig så vill man typ lära sig. Det är svårt att förklara, men jag lär mig mest av den läraren (åk 9).

Personliga relationer samt tillit till läraren och gruppen visar sig vara mer avgörande än själva innehållet på lektionen. Eleverna tillskrev lärarna värden utifrån förmågan att göra sitt ämne intressant och meningsfullt. Den ömsesidiga tilliten samt lärarens trygghet i professionen avspeglar sig i elevernas upplevelse av meningsfull undervisning och något som är värt att samlas kring.

Gemensam verksamhet

Utifrån Wengers (1998) terminologi handlar gemensam verksamhet om att kunskapsinnehållet i undervisningen erövrar så att det blir allas angelägenhet. Vi har identifierat att eleverna särskilt betonade olika sätt att *konkretisera kunskapsinnehållet* som viktigt för sitt lärande. Det visade sig att stor del av undervisningen för de yngsta eleverna innebar att skapa en gemensam förståelse av innehållet. Eleverna i årskurs 6 verkade vara mer fokuserade på att tillägna sig innehållet i den pedagogiska planering och framför allt försöka förstå vad som ska bedömas. De äldsta eleverna var individuellt styrda av planeringen men lyfte även genomgångar och elevsamtal som viktiga för att förstå innehållet.

Konkretisera kunskapsinnehållet

När eleverna i årskurs 3 beskrev undervisning handlade det till stor del om att tillsammans måla upp gemensamma bilder av kunskapsinnehållet. Vi kunde se att de gemensamma bilderna hade bidragit till att eleverna både kunde visa förståelse för helheter och specifika delar. I ämnet historia handlade det om

att skapa en gemensam tidslinje och citatet nedan visar att eleverna hade valt att ta med sig tidslinjen för att både visa och beskriva undervisningen.

En tidslinje är jättelång – över Halmstads historia och alla årtal. Här ska man kunna pricka in vissa händelser i Halmstad och sedan har vi fått läsa om alla. Vi ska kunna pricka in händelser i historia och kunna årtalen och veta vad som händer vid de olika årtalen och om man till exempel får en fråga om 1619 (åk 3).

I elevernas beskrivningar framkom stolthet över arbetet med tidslinjen. Arbets sättet hade bidragit till konkretisering av ett abstrakt tidsbegrepp, vilket också verkar bidra till meningsfullhet för eleverna. I elevernas utsagor framkom även vikten av lärares genomgångar, både för att förstå innehållet och för att den egna förståelsen påverkade självförtroendet. Eleverna uttryckte återkommande att de i högre grad ville påverka arbets sättet för att innehållet skulle be begripligt.

Eleverna i åk 6 och 9 efterfrågade ett arbets sätt där de mer återkommande får tillämpa kunskap för att förstå. De gav även beskrivningar på att undervisningens innehåll återkom i flera ämnen, men att det inte alltid bidrog till ökad eller fördjupad förståelse. När innehållet blev alltför teoretiskt i praktiska ämnen ansåg eleverna att meningsfullheten och motivationen minskade.

Eleverna i årskurs 6 som inte hade något konkret material med sig till intervjuerna gjorde mer generella beskrivningar av undervisning där ett gemensamt innehåll inte framkom lika tydligt som för årskurs 3. Det generella handlade om vad eleverna förväntas kunna inom ett ämnesområde och framför allt om innehållet i proven som avslutning på ett område. Det framkom inga specifika situationer där lärare och elever tillsammans erövrade innehållet eller där elever i grupp samarbetade för att förstå. ”Fröken berättar” kan dock innehålla två aspekter, att läraren enbart berättar eller har ett gemensamt samtal om innehållet med hela klassen. Därutöver visar citatet nedan att eleverna ser den pedagogiska planeringen som ett rättesnöre att hålla sig till:

Fröken brukar berätta, vi kanske jobbar om skogen. Då fick vi papper där det stod vad vi skulle kunna och vad vi skulle lära oss och hur vi skulle arbeta med det och hur det slutliga testet skulle se ut. // Det här ska vi göra nu och det här ska ni kunna, det här ska vi jobba med. Det känns skönt att ha planeringen så man vet vad som kommer att hända när det ska vara färdigt (åk 6).

Elevernas beskrivningar visar att läraren ofta hade formulerat kunskapsinnehållet utan elevers deltagande och att de fick ägna sig åt att förstå planeringens innehåll. Eleverna i årskurs 9 beskrev två bilder av planering: dels planering som underlättade arbetet och gav inspiration för att förstå helheten, dels planering av läraren där innehållet sedan erövrades av eleverna. Citatet nedan visar att målen ofta stod skrivna på tavlan, att planeringen följdes ganska strikt och inte alltid gav utrymme för egna initiativ:

Lärarna säger målen. Det brukar stå på tavlan exakt vad man ska göra och när man är klar med det så gör man nästa, man får inledningen. Målet med lektionen visar att man ska lära sig begreppen (åk 9).

Det visar sig skapa ett lugn för eleverna när mål och förväntningar var tydliga men att det också kunde hämma deras möjlighet till ömsesidigt engagemang. Det framkom inte om eleverna såg det som en fördel eller nackdel för lärandet att mål och innehåll var relativt strikt beskrivna.

Reflektioner

Skolledarna: Vi upptäckte att elevernas utsagor stärkte trovärdigheten i våra och lärarnas bilder om undervisningen på skolan. Dessutom har vi sett att det ger ytterligare en dimension av delaktighet och demokrati när vi skolledare lyssnar till elevers berättelser om undervisning. Det var dock svårt att hålla en relevant tidsplanering för återkoppling till eleverna – både till elever som deltagit men även till elever som inte deltagit. Vi behöver också bli bättre på att kommunicera hur elevernas röster gett avtryck i skolans förbättringsarbete – helt enkelt visa på elevinflytande i praktiken.

Forskaren: Efter att ha läst transkripten imponeras jag över elevernas sätt att kommunicera undervisning. Från åk 3-9 kunde eleverna både sätt ord på detaljer och helheter. Skolledarnas frågor bidrog till att samtalen blev konstruktiva och inget allmänt gnäll över lärares undervisning.

Avslutande reflektioner och lärdomar

Våra avslutande reflektioner och lärdomar inleds med specifika reflektioner kopplat till forskningsfrågan och analysen av elevintervjuerna och avslutas med generella reflektioner kring komponenterna i en PGL som skolans utvecklingsorganisation.

Skolledarnas undersökning

Utifrån analysen av elevintervjuerna drar vi slutsatsen att eleverna är mer delaktiga i att erövra gemensamma redskap för kommunikation och lärande i den sociala samvaron än i att göra kunskapsinnehållet till en gemensam angelägenhet. Resultatet visar också att eleverna ser meningsfull undervisning (ömsesidigt engagemang) som mer betydelsefull än delaktighet och inflytande i undervisningens innehåll (gemensam verksamhet). Vi är medvetna om att elevernas utsagor inte täcker in all undervisning men vi är trots allt förvånade över skillnaderna gällande delaktighet i kunskapsinnehållet. Eleverna i årskurs 3 kunde ge bilder av innehållet. Övriga elever gav inte lika tydliga bilder vilket kan vara ett tecken på att undervisningen inte gav utrymme för att skapa gemensamma bilder eller att eleverna mer på egen hand fått konkretisera målen från den pedagogiska planeringen. Kan skillnaderna vara en effekt av införande av betyg från årskurs 6 eller beror det på att skolans inre organisation numera har ämnesspecifika uppdrag till lärarna? Oavsett orsak blev analysarbetet ett viktigt underlag för att så specifikt som möjligt kunna identifiera kommande lokala förbättringar utifrån elevernas behov. Resultatet visar vilka dimensioner som behöver utvecklas vidare när undervisning definieras som allas angelägenhet i en lärande gemenskap (Wenger, 1998). Nästa avgörande punkt för skolans förbättringsarbete borde handla om vilken grad av deltagande eleverna får i kommande undervisning. För att erbjuda alla elever en upplevelse av inkludering kan skolledare och lärare inte bara lyssna till elevernas röster. Det väsentliga är hur skolans personal agerar utifrån det som sägs. Det visar sig dock, i nedanstående översikt om elevers deltagande, att elever som delger erfarenheter om undervisning inte alltid får gehör hos lärarna:

The bigger issue in practice was not the lack of expertise of the young people but the unwillingness of professionals to listen to them, particularly when they were being critical. This is a particularly crucial consideration for a research approach committed to inclusiveness and working 'with' and not 'on' (Hadfield & Haw 2001, i Groundwater-Smith & Mockler, 2015, s. 11).

Att som citatet visar, utgå från elevers röster i skolans förbättringsarbete, har fått konsekvenser för skolans deltagande i den kommunövergripande gemenskapen. Att våga hålla kvar vid egna lokala behov och inte delta i ämneslyften från Skolverket har dock krävt mod och kunskap eftersom skolledarna samtidigt fränsäger sig statliga resurser för kompetensutveckling.

Skolledarna har hållit fast vid undervisning på vetenskaplig grund som var det övergripande förbättringsområdet. Även om det ligger utanför denna studies syfte vill vi lyfta fram att skolledarna kan skönja positiva tendenser i resultaten för de äldsta eleverna, många har tagit ett kliv till ett högre betyg. Antalet elever som riskerar att inte nå målen för grundläggande betyg är idag färre, samtidigt som de kvalitativt högre betygen har blivit fler.

Forskningscirklar som gemenskaper för lärande

För att återanknyta till syftet med studien relaterar vi arbetet med forskningscirklar för alla – till komponenterna i en professionell gemenskap för lärande (Sigurdardóttir, 2010): *Gemensamma värderingar om lärande, kollegialt lärande mot elevers behov, ett undersökningsbaserat arbetssätt, fördelat ledarskap, en infrastruktur som kräver både samarbete och självständighet samt en kultur som visar vilja att dela med sig.*

Utifrån läroplanens skrivning att varje elev successivt behöver få utöva ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan (Skolverket, 2011) är det angeläget för skolledare att utveckla former för att fånga in elevers berättelser som underlag för att leda skolans utvecklingsarbete. Vår studie visar att skolledare kan inkludera elever som aktörer i utvecklingsorganisation men att resultatet kontinuerligt behöver kommuniceras och sättas i relation till övrig dokumentation. När alla inkluderas i skolans utvecklingsarbete ger det också signaler beträffande skolans *normer och värderingar* om lärande och utveckling. Resultaten från elevintervjuerna har tillsammans med resultat från nationella prov och lärarnas undersökningar bidragit till en förståelse av vad det kan innebära att utgå från *elevernas behov* i skolans utvecklingsarbete. Data från undersökningar av undervisningen har också gett ömbärlig information även om observations- och analysmetoder behöver utvecklas vidare (jfr McLaughlin & Talbert, 2010).

Arbetet i forskningscirkeln på högskolan med förstelärare och skolledare har synbart påverkat det formella ledarskapet i skolans lokala cirklar. En gemensam dag per månad har bidragit till en kollektiv förståelse för ett undersökningsbaserat arbetssätt som gett legitimitet på hemmaplan. Observation och dokumentation av cirkelarna visar att skolledarnas tid och engagemang för den egna cirkeln också varit en förutsättning för att kunna fördela *lärarnas ledarskap* i de lokala cirkelarna.

Att organisera för allas deltagande i det kollegiala lärandet har även påverkat *skolans infrastruktur*. Cirklarna för det kollegiala lärandet hade en tydlig inre struktur, tillfällena skedde regelbundet under terminen och tiden kunde förlängas. En viktig insikt är dock att infrastrukturen har fått växa fram efter hand – det hade inte varit möjligt att sätta en färdig struktur innan arbetet började. Vi kunde inte förutspå vilka interna strukturer som skulle behövas. Levin och Martin (2007) använder sig av en flygplansmetafor för att beskriva hur nya strukturer och metoder behöver tillämpas samtidigt som man genomför aktionsforskning för första gången: ”Flygplanet utformas samtidigt som du lär dig flyga planet”. Att lära sig att genomföra aktionsforskning efter hand har också varit den största frustrationen för deltagande lärare. Först och främst ville de känna sig säkra inför sin lokala cirkel men även visa konkreta resultat så fort som möjligt. Det fanns ingen erfarenhet av att det måste få ta tid att identifiera förbättringsområden i den egna praktiken eller att planera hela aktionsforskningscykeln innan aktionerna i klassrummet påbörjades.

Aktionsforskning för alla som en väg att etablera en PGL har synbart påverkat *skolans kultur*. Det fanns inte utrymme för kollegor att ”ställa sig på perrongen” och avvakta och det fanns inga andra projekt som konkurrerade om lärarnas tid. Skolledarna arbetade medvetet för att sortera bort ”bruset” av kommunala och nationella propåer som störde det interna systematiska arbetet – vilket har visat sig vara en framgångsfaktor för långsiktig hållbarhet i en PGL (McLaughlin & Talbert, 2010; Talbert, 2010). Undersökningarna genomfördes tillsammans med en eller två kollegor vilket både krävde viss grad av *självständighet* under processen men också *samarbete* för att stödja varandra inom ramen för cirkeln. Även om det inte var självklart för varje lärare kommunicerade skolledarna kontinuerligt att det var en självklarhet för dem att alla *delar med sig* av resultat och slutsatser från sina undersökningar både internt och externt. Efter drygt ett år var kollegor, förvaltning och politiker inbjudna att lyssna till presentationer och kritiska samtal om arton undersökningar. Presentationerna visade både bidrag till skolans lokala kunskap och tydlig yrkesstolthet över genomförandet. Det som särskilt framkom var dels hur lärare använde vetenskapliga begrepp som en naturlig del för att beskriva sin praktik och dels hur lärarna gjorde kopplingar mellan varandras undersökningar så att nya erfarenheter kunde relateras till tidigare.

När vi tar sikte framåt och återkopplar till flygplansmetaforen så är frågan om det kan finnas risk för ”kraschlandning” inför fortsatt utvecklingsarbete eller om skolan fått luft under vingarna? Även om det har funnits frustration

och kaos i processen har både skolledare och lärare erövrat kunskap om undervisning, aktionsforskning och kollegialt lärande på relativt kort tid. Lärarna har dock tydligt kommunicerat att det behövs mer tid för intern spridning. Den stora utmaningen är nu att använda analyserna för att identifiera än mer specifika förbättringar och starta planeringen för nästa aktionsforskningsprocess utan stöd från högskolan.

Lärdomar kring samproduktionen

Det har varit berikande att ta ett steg utanför processen och beskriva vad vi gjorde och varför. Vissa delar i denna text är producerad var för sig och andra tillsammans. När vi processade de individuella texterna blev det uppenbart hur olika vi förstod innehållet. Vi valde då att prioritera tid för att kunna förhandla fram en gemensam förståelse. Vår viktigaste insikt är att fler perspektiv bryts i en samproduktion, texten blir tydligare när personer med olika professioner förhandlar förståelser. Vi kan idag se att det har tagit mer tid än att skriva en text på egen hand – men trots allt har det bidragit med kraftfulla lärdomar som gjort oss till bättre skribenter. Vi är alla tre överens om att man inte kan skriva ihop med vem som helst – vi hade formulerat en gemensam värdegrund i forskningscirkeln som blev värdefull i arbetet med att ge och få utmaningar kring texterna. Det är en skör balansgång mellan höga förväntningar och alltför höga krav som vi förmodligen inte klarat utan den ömsesidiga tillit som redan var etablerad.

Skolledarna lyfter också fram insikter med akademiska texter där skrivprocesser måste få ta tid i en arbetssituation som lätt blir fylld av driftsfrågor. Deras tanke är att textproduktion med analys och bearbetning kommer att få en högre prioritet i deras vardag. Avslutningsvis vill vi som författare lyfta fram den stolthet vi känner för vår produkt, den hade vi aldrig klarat av att framställa var och en för sig.

Referenser

- Czarniawska, B. (2011). Skuggning i fältarbete. I G. Ahrne, & P. Svensson, (Red), *Handbok i kvalitativa metoder* (ss. 104-117). Malmö: Liber.
- DuFour, R. (2004). What is a professional leaning community? Schools as learning communities. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Groundwater-Smith, S., & Mockler, N. (2015). From data source to co-researchers? Tracing the shift from 'student voice' to student-teacher

- partnerships in Educational Action Research. *Educational Action Research*, 24(2), 159-176.
- Hagen, A. & Nyen, T. (2009). *Kompetense – for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av "Kompetanse for utvikling". Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005–2008*. Oslo: Fafo.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). *Professionellt kapital. Att utveckla undervisning i alla skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmstrand, L., & Härnsten, G. (2003). *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan, en kritisk granskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research How leadership influences student learning*. Minnesota: University of Minnesota. Retrieved: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Levin, M., & Martin, A. (2007). The praxis of educating action researchers. The possibilities and obstacles in higher Education. *Action Research*, 5(3), 219-229.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455–473.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (2010). Professional learning communities: Building blocks for school culture and student learning. *Voices in Urban Education*, 27, 35–45.
- Møller, J. & Ottosen, E. (Red.) (2011). *Rektor som leder og sjef. Styrning, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Persson, S. (2007). Handledning i forskningscirklar. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogisk arbeid* (ss.119-141). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. (2009). *Forskningscirklar – en vägledning*. Malmö: Resurscentrum för mångfaldens skola.
- Robinson, V. (2015). *Elevnära skolledarskap*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (ss. 21–40). Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H. (2011). Ledning, styrning och elevers kunskapsbildning. I K. Thelin & R. Thornberg (Red.), *Med ansiktet vänt mot Europa. Perspektiv på skolutveckling* (ss. 110-127). Stockholm: Lärarförbundet Skolledare, Sveriges skolledarförbund och Skolverket.

- Sigurdardóttir, A. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54(5), 395–412.
- SKL (2016). *Rekommendationer och erfarenheter från Huvudmännens expertråd för skolutveckling*. Tillgänglig: <http://skl.se>
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (reviderad 2016). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015). *Kvalitetsarbete i praktiken*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2016). *Kollegialt lärande nyckelfaktor för framgångsrik skolutveckling*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/skolutveckling>
- Stoll, L. (2011). Leading professional learning communities. I J. Robertson & H. Timperley (Eds.), *Leadership and Learning* (pp. 103-117). London: SAGE Publications Ltd.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities. A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Talbert, J. (2010). Professional Learning Communities at the Crossroads: How Systems Hinder or Engender Change. I A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins, D. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change, Springer International Handbooks of Education*, 23. Retrieved: <http://www.stanford.edu/group/suse-crc/cgi-bin/drupal/sites/default/files/PLC-chapter-Talbert-2010.pdf>
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wennergren, A. (2015). Teachers as Learners – with a little help from a critical friend. *Educational Action Research*, 24(2), 260-279.
- Wennergren, A. & Blossing, U. (2015). Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Educational Research*. [Publicerad online 150724] <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2015.1066441>
- Wennergren, A. & Rönnerman, K. (2006). The relation between tools used in action research and the zone of proximal development. *Educational Action Research* 16(4), 547–568.

7. Att leda som man lär

Lisbeth Gyllander Torkildsen, Cecilia Nilsson och Maria Norrby

Det här kapitlet har skrivits av Cecilia Nilsson, rektor på Nicolaiskolan, Maria Norrby³, verksamhetschef för de kommunala gymnasieskolorna, och Lisbeth Gyllander Torkildsen, strategisk utvecklare på Skol- och fritidsförvaltningen. Samtliga är eller har varit verksamma i Helsingborg. Kapitlet handlar om det kollegiala lärandet på skolledarnivå i ett projekt som haft som mål att höja kvaliteten på utbildningen på de kommunala gymnasieskolorna och att öka likvärdigheten mellan och inom skolorna. För att uppnå målet har verksamhetschefen och skolledarna valt att utveckla ett gemensamt förhållningssätt till undervisning, lärande och skolutveckling. I projektet har samverkan haft formen av lärande gemenskaper på flera nivåer där olika kompetenser tagits till vara. Samproduktionen av texten har utgått från gemensamma dialoger om innehåll och form. Vi har ansvarat för att ta fram underlag för olika textavsnitt. Därefter har vi träffats och gemensamt bearbetat avsnitten. Av stilistiska skäl beskrivs utvecklingsprocessens delar av olika röster. Detta tydliggörs genom inledande citat. Såväl arbetet med det kollegiala lärandet på ledarnivå som textproduktionen är ett resultat av vårt gemensamma arbete. I rösten "vi" innefattas även övriga skolledare.

Frågor som kräver svar

Vi i Helsingborgs stads gymnasieskolor arbetar ständigt med skolutveckling. Vi vill att våra elever ska förstå vad de ska utveckla, lära sig och varför. [...] Eleverna ska tydligt kunna se länken mellan undervisningens mål, uppgifterna och den bedömning de sedan får under och efter ett arbetsområde. (Helsingborgs stad skolor, 2016)

Citatet, som är hämtat från de kommunala gymnasieskolornas gemensamma begreppsliga ram⁴, kan tyckas som en självklarhet. En analys av vår

³ Maria Norrby var de kommunala gymnasieskolornas verksamhetschef under den period av projektet som beskrivs i kapitlet. Hon är idag områdeschef för arbetsmarknad i Malmö.

⁴ En begreppslig ram är en teoretisk utgångspunkt för de anspråk man har om praktiken och de argument som rättfärdigar dessa anspråk (Moss, Girard & Haniford, 2006).

verksamhet våren 2013 visade att så inte var fallet. Vi ställde oss frågorna: Hur skapar vi hög kvalitet i vår verksamhet? Hur skapar vi en likvärdig utbildning för våra elever? Vårt sökande efter svar blev starten på ett kollegialt lärande mellan skolledarna, lett av Maria och vetenskapligt förankrat av Lisbeth. Det kollegiala lärandet var del i ett övergripande projekt som pågick parallellt på ledar- och lärarnivå. Projektets långsiktiga mål var att förbättra möjligheten till lärande och måluppfyllelse för eleverna genom att höja kvaliteten på undervisningen och öka likvärdigheten mellan och inom skolorna.

Kvaliteten i lärande och måluppfyllelse kan härledas till kursplanerna. Att uppfylla kursplanernas mål är ett uppdrag som delas av lärare och skolledare. För lärare handlar det om att organisera undervisnings-, lär- och bedömningsaktiviteter som engagerar eleverna och ger dem tillfälle att utveckla förmågor, färdigheter och kunskaper (Skolverket, 2011). För skolledare handlar det om att skapa förutsättningar för en verksamhet som ger samtliga elever möjlighet att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar (SFS 2010:800). Vad som kännetecknar en verksamhet präglad av hög kvalitet beskrivs inte i styrdokumentet. Forskning ger vissa ledtrådar.

- Vid hållbara förändringar fokuseras få förändringsområden över en längre tidsperiod. Dessa drivs gemensamt (Fullan, 2006).
- Skolledaren är engagerad i skolans kärnprocesser, styr mot kunskapsmålen och uttrycker höga förväntningar på elevernas resultat (Hattie, 2009).
- Skolledningen gör målinriktade prioriteringar baserade på analys och uppföljning, lyfter det pedagogiska och didaktiska samarbete samt skapar förutsättningar för kollegial dialog (Day & Leithwood, 2007).

I teorin kan det tyckas enkelt, men vardagsverksamheten är komplex. Det går sällan att använda forskningsresultat som en checklista. I stället behöver kvalitet förstås i förhållande till den aktuella skolans förutsättningar och behov. I projektets inledningsskede blev det därför centralt att utforska hur vi kunde arbeta systematiskt med utveckling av verksamheten utifrån en tydlig bild av vart vi skulle (målet) och var vi befann oss (nuläget) för att kunna svara på hur vägen framåt såg ut (processen) (jfr Sadler, 1989, 2010).

Skolledarna valde konstruktiv länkning (Biggs & Tang, 2011) och ett formativt förhållningssätt till undervisning, bedömning och lärande (Black & Wiliam, 1998, 2009; Moss m.fl., 2006; Stobart, 2012) som de förhållningssätt

de ville se på lärar-, ledar- och verksamhetschefs nivå. Grundprinciperna bakom konstruktiv länkning handlar om att (1) elever skapar mening ur det de gör för att lära sig och att (2) lärare anpassar planerade läraktiviteter till lärandemålen. Eleverna behöver vara aktiva under lärandet och engageras i relevanta aktiviteter. Det förutsätter att läraren tydliggör vad eleven förväntas kunna göra med sina förmågor och att undervisnings-, lär och bedömningsaktiviteter stimulerar dessa förmågor. Bedömningar sker under arbetsområdet, och används formativt för att utveckla såväl elevens förmågor, färdigheter och kunskaper som lärarens undervisning (Biggs & Tang, 2011; jfr Gyllander Torkildsen, 2016).

Syftet med kapitlet är att bidra med kunskap om hur konstruktiv länkning på skolledarnivå kan skapa förutsättningar för skolutveckling. I kapitlet knyts skolutveckling till framtagandet av ett gemensamt förhållningssätt för vad som utmärker kvalitet inom valda områden. Empiri hämtas från minnesanteckningar, loggböcker och en enkät. Citaten består av skolledarröster, om inget annat anges. Följande frågeställningar belyses:

- Vad har kollegiala dialoger inneburit för skolledarnas lärande?
- Vad har kollegiala dialoger om konstruktiv länkning inneburit för skolledarnas organisering av verksamheten på skolorna?

I projektet följde det kollegiala lärandet aktionsforskningens spiral med faser av observation, reflektion, planering och handling (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis & McTaggart, 2007). Aktionsforskning kan ses som en formativ utvärdering av verksamheten där berörda utifrån en nulägesanalys identifierar de områden som behöver förbättras för att därefter utveckla dessa (Rönnerman, 2011). Texten bygger på fyra cykler av aktionsforskning som alla börjar med en observationsfas. Spiralernas faser berättas av olika röster (se inledande citat). Kapitlet inleds med en bakgrundsbeskrivning och en presentation av projektets upplägg och innehåll (aktion 1). Därefter beskrivs etableringen av en lärande gemenskap (aktion 2), utvecklingen av gemensam förståelse (aktion 3) samt framtagandet av en begreppslig ram som förtydligar kvalitet (aktion 4). Cecilias arbete illustrerar skolledarnas lärande samt hur de kollegiala dialogerna påverkat organiseringen av verksamheten på skolorna. Kapitlet avslutas med en diskussion om vad det kollegiala lärandet mellan olika professioner betytt för arbetet med skolutveckling.

Aktion 1: Projektet tar form

När jag började som verksamhetschef för Helsingborgs stads kommunala gymnasieskolor, hade skolorna precis genomgått en omorganisering där tre enheter blivit fem. För mig blev det centralt att lägga fokus på det pedagogiska uppdraget och skapa en lärande gemenskap som gynnade elever och personal. Jag hade varit verksam i en kommun där skolledarna under flera år arbetat mot ett gemensamt mål. Detta arbetssätt ville jag utveckla i Helsingborg. (Maria)

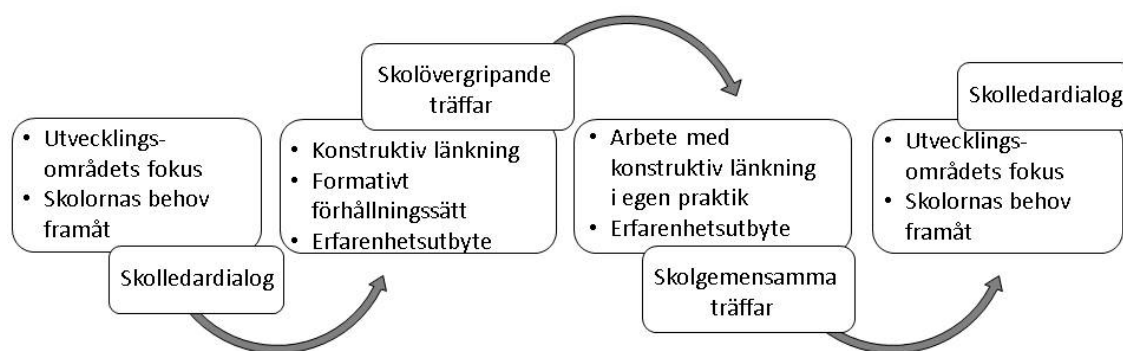
2013 hade varje enhet en ansvarige rektor till skillnad från tidigare organisation med flera programrektorer. Gymnasieskolornas elevantal hade på fem år minskat från ca 6000 till 3000 elever, vilket lett till stora förändringar. Arbetet på skolorna präglades av effektiv resurshantering och konkurrens om elever snarare än av pedagogisk utveckling. Elevernas resultat låg under rikssnittet. Det saknades ett kvalitativt analysarbete som pekade ut riktningen för utvecklingsinsatser. Lärarna upplevde att många utvecklingsinsatser handlade om annat än huvuduppdraget. Från skolledarhåll konstaterades brister i likvärdigheten. Det fanns behov av att skapa en gemensam syn om vad som behövde utvecklas och hur.

Projektet, som inleddes hösten 2013, kom att involvera verksamhetschefen för gymnasiet, fem rektorer, tretton biträdande rektorer, trehundra lärare och den strategiska utvecklaren.

Projektets upplägg och innehåll

För mig innebar projektet en möjlighet att tillsammans med Maria och skolledarna utveckla och förankra ett formativt förhållningssätt för lärande, utveckling och delaktighet på lärar- och ledarnivå. (Lisbeth)

Projektet byggde på tre återkommande kommunikativa rum – skolledardialoger, skolövergripande träffar och skolgemensamma träffar (figur 1). Kommunikativa rum beskrivs som centrala för gemensam kunskapsutveckling. För att de kommunikativa rummen ska fungera som lärande gemenskaper förutsätts delaktighet, ömsesidighet och en vilja att utveckla verksamheten (Kemmis, 2001; Langelotz, 2014). Om dessa förhållningssätt etableras kan de kommunikativa rummen möjliggöra begreppsförståelse, handlingsberedskap och agens (jfr Little & Erickson, 2015).



Figur 1: Process

Aktionsforskning valdes som vetenskapligt förhållningssätt för att förankra arbetet och bidra till långsiktig utveckling av verksamheten. Projektet utgick från centrala aktionsforskningsaspekter som samarbete, förändrad praktik samt förändrad förståelse av praktiken och dess kontext (Carr & Kemmis, 1986; Noffke, 2009; Reason & Bradbury, 2001). Vi strävade efter att utveckla kompetens och förståelse på det personliga, professionella och politiska planet (jfr Noffke, 2009), med utgångspunkt i ett gemensamt förhållningssätt och analyser av respektive skolas förutsättningar och behov. De lokala behoven identifierades genom analyser av elevresultat och samtal med lärare om utmaningar i deras undervisningspraktiker.

För att processerna skulle vara liknande på både lärar- och ledarnivå kopplades den konstruktiva länkningen och det formativa förhållningssättet till skolledarnivå. Det fanns initialt inga kvalitetsmål gällande konstruktivt länkade och formativa praktiker på skolledarnivå. Ett första steg blev därför att definiera vilka de gemensamma kvalitetsmålen var. Skolledarna arbetade med nedanstående frågorna vid återkommande skolledardialoger.

- Hur ser en verksamhet med hög kvalitet ut? Vilka är våra kvalitetsmål?
- Hur engagerar vi lärarna i kvalitetsmålen? Vilka utvecklingsaktiviteter använder vi?
- Vilka utvärderingsmetoder använder vi för att få syn på hur väl lärarna har utvecklat verksamheten i förhållande till kvalitetsmålen? Hur arbetar vi med feedback?

Från kollegiala dialoger till lärande

Utmaningen har varit att få det kontinuerliga arbetet på skolnivå att länka samman med de gemensamma insatserna. Kopplingen har inte alltid varit så tydlig. Det första året planerades de gemensamma insatserna sent och skolans eget mötesschema var redan fastlagt. (Cecilia)

När vi inledde arbetet med konstruktiv länkning hade vi på skolan redan bestämt vilka fokusområden vi skulle arbeta med under läsåret. För mig blev det centralt att förstå hur konstruktiv länkning tangerade dessa områden. En del lärare upplevdes projektet som ytterligare ett fokusområde. Min uppgift blev att förtydliga hur den konstruktiva länkningen var ett stöd i huvuduppdraget, det vill säga att skapa förutsättningar för alla elever att utvecklas till sin fulla potential.

För mig som skolledare var lärarnas och elevernas konstruktiva länkning tydlig. Det jag behövde arbeta med var att förstå vad den konstruktiva länkningen innebar på skolledarnivå. Det enklaste sättet att bygga förståelse var att överföra det läraren och eleverna gjorde i lärsituationen till det jag och lärarna gjorde i skolutvecklings-sammanhang. På samma sätt som läraren länkar undervisnings-, lär- och bedömningsaktiviteter till lärandemål, behövde jag länka utvecklings- och utvärderingsaktiviteter till kvalitetsmål. Jag behövde skapa förutsättningar för lärarna att förstå kvalitetsmålen och skapa aktiviteter som gav dem möjlighet att vidareutveckla sina praktiker i relation till målen.

Jag och mina närmaste skolledarkollegor började med att identifiera skolans kvalitetsmål samt beskriva hur verksamheten såg ut när kvaliteten var hög. Kvalitetsmålen sattes sedan i relation till de fokusområden vi valt ut genom en analys av elevresultat och svar i elev- och medarbetarundersökningen⁵. Vi försökte förstå den konstruktiva länkningen på skolledarnivå som ett förhållningssätt för skolutveckling. Vi försökte även skapa en bild av hur den konstruktiva länkningen relaterade till våra fokusområden.

För att knyta samman de gemensamma insatserna med arbetet på Nicolaiskolan infördes utvecklingsdialoger i arbets- och ämneslag. Vid dessa

⁵ Helsingborgs stad genomför varje år en attitydundersökning med bland annat elever för att utvärdera huruvida verksamheten utvecklas enligt nationella och lokala mål. Det genomförs även en medarbetarundersökning för att utvärdera hur medarbetarna upplever sitt arbete och sin arbetsplats.

utvecklingsdialoger kommunicerades och diskuterades kvalitetsmålen i relation till lärarnas vardagliga arbete.

Aktion 2: Det kollegiala lärandet etableras

När jag och Lisbeth gick igenom minnesanteckningarna från det första årets skolledardialoger blev det tydligt att skolledarna hade ägnat mycket tid åt att diskutera vad som fungerat för lärarna på deras respektive skolor. Däremot saknades dialoger om vad konstruktiv länkning som förhållningssätt innebar för deras egna ledarpraktiker och hur de kunde lära av varandras erfarenheter om arbetet på skolledarnivå. (Maria)

Skolledarna träffades en gång i månaden för dialoger om kvalitet samt inriktning och innehåll i projekt. Utgångspunkten för samtalen var lärares och elevers behov samt internationell forskning om konstruktiv länkning (Biggs & Tang, 2011), bedömning (Stobart, 2012), validitet (Kane, 2013) och skolledarens roll vid utveckling av skolan (Fullan, 2006). Parallellt ledde skolledarna det kollegiala lärandet på sina skolor.

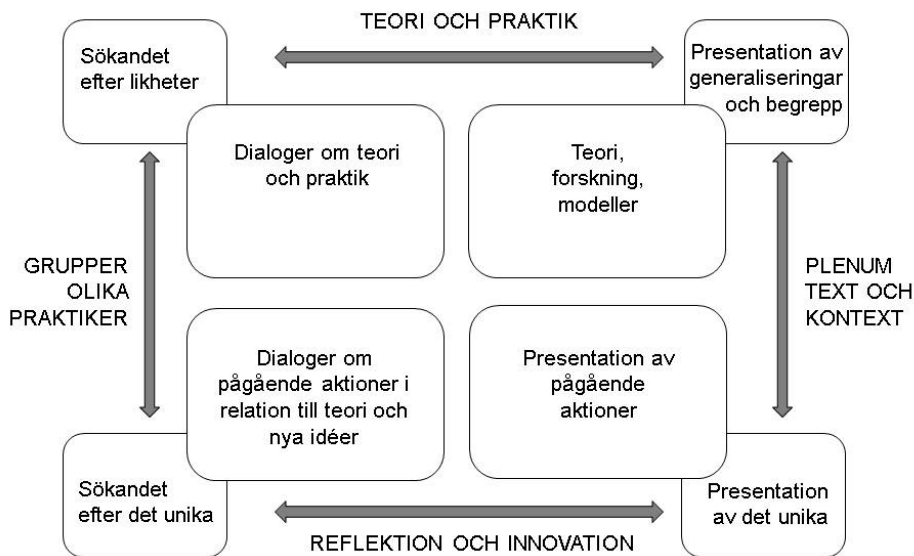
Minnesanteckningarna från dialogerna synliggjorde att länken till läst teori och egen ledarpraktik stundtals var svag. Samtalen kom till övervägande del att handla om kvalitetsaspekter för andra områden än konstruktiv länkning. Det fanns en övervikt av uttalande om samarbetet mellan elev och lärare i undervisningssituationen. Dessa utgick från en genomgång av lärarnas planeringar. Skolledarna upplevde att det var svårt att hitta utvärderingsmetoder som synliggjorde lärarnas undervisningspraktiker och hur utvecklingsaktiviteterna som skolledarna arrangerat påverkat dessa.

En slutsats av analysen var att den konstruktiva länkningen på skolledarnivå tappats bort under samtalen. I läsårets avslutande skolledardialog fokuserades återigen frågorna om vad konstruktiv länkning och formativt förhållningssätt innebar på skolledarnivå. Skolledarna uttryckte att de behövde föregå med gott exempel och modellera den konstruktiva länkningen genom att ”arbeta med lärarna som att de vore vår klass”. De diskuterade hur de kunde tydliggöra länkningen genom att skapa relevanta utvecklingsaktiviteter utifrån kvalitetsmålen och använda feedback för att ge lärarna återkoppling på arbetet (minnesanteckning).

Att organisera för kollegialt lärande

Analysen tydliggjorde behovet av en struktur som kopplade samman det som pågick (1) i det gemensamma projektet, (2) på respektive skola och (3) i skolledargruppen. För att länka samman teori med praktik och analys med framtida handlingar, beslöt vi att arrangera skolledardialogerna som dialogkonferenser. (Lisbeth)

Det fanns behov av att etablera en lärande gemenskap i skolledargruppen (jfr Scherp, 2013; Timperley, 2011). Skolledarnas hade positiva erfarenheter av dialogkonferensmodellen, som användes vid de skolövergripande träffarna (figur 1). Skolledardialogerna kom därför att organiseras efter den modellen (figur 2). Enligt Lund (2008) är dialogkonferenser forum där nätverkslärandet har en central plats och där dialog används som verktyg för utvecklings- och förändringsarbete. I en dialogkonferens skapas kunskap genom ett samspel mellan (1) teori och praktik, (2) text och kontext, (3) olika praktiker samt (4) dåtid och framtid.



Figur 2. Dialogkonferens (Lund, 2008)

Skolledardialogerna varade cirka tre timmar. Dialogerna utgick från ett givet tema och inleddes med en nulägesanalys som kopplades samman med projektets mål (nedre vänstra rummet, här på övergripande nivå). Därefter följde en presentation av teori, begrepp och modeller (övre högra rummet). Teorier och metoder presenterades av Maria eller Lisbeth alternativt fördes in

via artiklar. Texter bearbetats inför träffarna med hjälp av en läslogg (Wennergren, 2007). Syftet var att utifrån generaliseringar och begrepp skapa gemensam förståelse och begreppsbyggnad om olika aspekter i det övergripande projektet. Skolledarna lyfte exempel från sina respektive skolor (nedre högra rummet). I tvärgruppsamtalen (övre vänstra rummet) var skolledarna indelade i tre grupper med sex deltagare. I dessa samtal kopplades teori, begrepp och modeller samman med erfarenheter från praktiken.

Dialogerna har gett mig tid att diskutera pedagogiska och ledarskapsfrågor med mina närmaste kolleger på skolan. Samsynen har ökat över skolorna men också på vår egen skola. Arbetet har inneburit att vi identifierat våra fokusområden, arbetat vidare med dessa, blivit bättre på att analysera resultat och processer samt gett mig trygghet i att kunna välja bort oväsentligheter utan att 'skämmas' för det. (Enkät)

Citatet belyser hur dialogerna bidrog till både personlig och professionell utveckling. Dialoger i skolornas respektive ledningsgrupper (nedre vänstra hörnet) hade som mål att utifrån en nulägesanalys, ta tillvara gemensamma idéer och lärdomar för att på så vis komma vidare i utvecklingsarbetet. Dessa dialoger skedd främst på hemmaplan mellan skolledardialogerna.

Tanken bakom de återkommande skolledardialogerna var att skolledarna skulle få ett forum för skolövergripande kollegialt lärande. En genomgång av mötesanteckningar visar att skolledarna med hjälp av strukturer och kontinuitet börjat bygga en lärande gemenskap. Ett nätverk av detta slag förutsätter tid och rum för gemensam reflektion och utveckling av idéer.

Från kollegialt lärande till organisering av lärande

På Nicolaiskolan har konstruktiv länkning genomstrukturerat utvecklingsarbetet och legat till grund för organiseringen av verksamheten sedan 2014/2015. (Cecilia)

Under det första året hade vi arbetat mycket med att etablera basen i den konstruktiva länkningen – att förstå kvalitetsmålen. När kvalitetsmålen var kommunicerade och accepterade blev nästa steg att engagera lärarna i relevanta utvecklingsaktiviteter. Vi använde utvecklingsdialoger som forum. Utvecklingsdialogerna följde en struktur hämtad från Biggs and Tang (2011). De organiserades med hjälp av Lisbeth. Årets utvecklingsfokus valdes genom en analys av attitydundersökningen. Fokus blev att öka elevdelaktigheten i den

konstruktiva länkningens tre delar: planering, genomförande och utvärdering. För att skapa delaktighet och mening för lärarna i lärprocessen var det viktigt för mig som skolledare att skapa relevanta aktiviteter. Dessa genomfördes till största delen som ett kollegialt lärande, vilket uppskattades av lärarna.

Kollegialt lärande är viktigt! Ingen lärare ska sitta i sin egen vrå och fundera utan vi behöver bolla pedagogiska tankar med varandra. Så lär vi och eleverna bäst. (Lärare)

Utvecklingsdialogerna inleddes med ett erfarenhetsutbyte inom arbetslag eller ämneslag då samtliga lärare utifrån sin egen verksamhet fick besvara frågan: *Hur gör vi nu?* Därefter följde en dialog kring frågeställningen: *Hur kan vi öka elevdelaktigheten i planeringsfasen, genomförandet och utvärderingen?* Arbets- eller ämneslagen utgick antingen från en medtagen planering eller också skapades en planering på plats. Planeringen bearbetades utifrån givna frågeställningar kring fokusområdet. Varje tillfälle avslutades med en personlig utmaning: *Det här ska jag prova till nästa gång!* En av lärarna skrev efter ett tillfälle:

Jag vill försöka få eleverna engagerade i olika inlärningssätt genom att lyfta fram och visa på hur deras samlade insatser bidrar till ökad kunskap för alla. Vilka vinster kan det bli? Vilka hinder finns? (Lärare)

Mellan varje fortbildningstillfälle arbetade lärarna med sina respektive utmaningar som följdes upp vid nästkommande träff. All dokumentation från dessa fortbildningsinsatser lades på skolans lärplattform för att alla skulle kunna få nya idéer och uppslag till sin egen verksamhet.

Vid en analys kunde vi se att eleverna gav ett högre omdöme inom påståendet *Skolarbetet gör mig intresserad och får mig att vilja lära mer än föregående år*. Detta tolkade vi som att utvecklingsaktiviteterna påverkat lärarnas sätt att organisera undervisnings- och läraktiviteter. Vi kunde även se att våra största utvecklingsområden fortsatt handlade om elevinflytande, meningsfullhet, uppföljning mot målen samt feedback. Medarbetarundersökningen visade att feedback från skolledarna till lärarna var ett utvecklingsområde. Vi förstod detta som att den konstruktiva länkningen mellan kvalitetsmål och utvärderingsaktiviteter var svag och behövde stärkas. Vi lade därför in detta som ett mål i skolans styrkort.

Aktion 3: Utveckling av gemensam förståelse

En utmaning var att vi hade väldigt olika förståelse av projektet. Skillnader i hur projektet organiserades på skolorna kunde kopplas till skolornas ledningsgrupper och de biträdande rektorernas arbetsuppgifter. Rektorerna och jag behövde sammanhållen tid för att skapa en gemensam förståelse av de förhållningssätt vi höll på att implementera på skolorna. (Maria)

1,5 år in i projektet genomfördes en analys av projektets påverkan på skolledarnas tal, handlingar och relationer. Analysen utgick från medarbetarenkäten, skolledarnas observationer och från skolledarnas tal om arbetet med den konstruktiva länkningen på respektive skola. I analysen användes teorin om praktikarkitekturer (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol, 2014) för att få syn på vilka arrangemang (strukturer) som möjliggjort respektive begränsat skolledarnas tal, handlingar och relationer i projektet. Enligt Kemmis m.fl., (2014) formas praktiker av kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och socialt-politiska arrangemang.

- Kulturellt-diskursiva arrangemang – som traditioner, styrdokument, teorier och forskning – påverkar hur vi uttrycker oss, vad vi tänker och hur vi förstår praktiker.
- Materiellt-ekonomiska arrangemang – som resurser, lokaler, tid och tekniska hjälpmedel – formar handlingar och påverkar det vi kan göra.
- Socialt-politiska arrangemang – som hierarkier, ansvarsfördelning och beslut – formar relationer och roller (ibid).

Vår tanke var att förstå skolledardialogerna som praktiker där det kollegiala lärandet organiserades och utspelades. I praktikerna sammanlänkades tal, handlingar och relationer i ett projekt vars mål var att skapa en gemensam förståelse för vad konstruktiv länkning och ett formativt förhållningssätt innebar på lärar- och ledarnivå.

I analysen framkom hur kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och socialt-politiska arrangemang möjliggjort och begränsat tal, handlingar och relationer. De teorier och forskningsstudier vi läst och samtalat om hade möjliggjort en viss gemensam förståelse av projektet. Arrangemang som tid och mötesformer hade skapat utrymme för kollegiala dialoger. Det delade ansvaret för projektet hade format förtroende och gemenskap under

skolledardialogerna. Samtidigt visade analysen att olika former av förförståelse och kunskapssyn, tidsbrist och otillräckliga strukturer för lärande gemenskaper, samt brist på förtroende och gemenskap i skolledargruppen i stort begränsat utvecklingen. Avsaknaden av en gemensam ram för konstruktivt länkade och formativa praktiker framstod som en begränsning för skolledare när de skulle utvärdera och validera lärarnas undervisnings- och bedömningspraktiker och vid utvecklingen av projektet. Det blev tydligt att det bland skolledarna fanns olika syn på vad som var syftet med det övergripande projektet. Störst var spridningen i synsätt bland de biträdande rektorerna. Detta tolkades som en konsekvens av deras skilda arbetsuppgifter. Några av de biträdande rektorerna arbetade med driftsfrågor medan andra ansvarade för den pedagogiska utvecklingen av skolans verksamhet.

I samråd med Lisbeth bestämde jag mig för att i första hand säkerställa att rektorerna hade en gemensam målbild av vad framgångsrik skolutveckling var och hur den kan organiseras och genomföras. (Maria)

Vid ett möte mellan Maria och rektorerna diskuterades hur de egna handlingarna kunde påverka biträdande rektorers och lärares handlingar. Rektorerna var eniga om att den konstruktiva länkningen och det formativa förhållningssättet måste genomsyra alla i verksamheten. Som rektorer hade de en viktig roll som förebild för det praktiska handlandet och som ”ägare” av förhållningssättet. För att öka förståelsen för skolledarens roll i utvecklingsprocesser lästes och diskuterades forskning om ledarskap och skolutveckling (Fullan, 2011, 2014; Timperley, 2011). Rektorerna uttryckte behov av tid för fördjupade dialoger om sambandet mellan konstruktivt länkade praktiker och skolutveckling. En gemensam studieresa kom att innebära sammanhållen tid och möjlighet till kvalitativ input i det fortsatta arbetet.

Teorier och modeller som förtydligar lärandet

Jag hade blivit inbjuden till uLead-konferensen i Kanada. Konferensens fokus på ledarskap och möjligheten till studiebesök på flera skolor, ledde till ett beslut om en gemensam resa. Mitt ansvar var att ta fram teorier, studier och verktyg för att rama in resan, synliggöra våra erfarenheter under resan och länka dessa med vardagsverksamheten och projektets mål. (Lisbeth)

Det kollegiala lärandet under resan strukturerades efter en före-under-eftermodell där respektive fas utmärktes av flera aktiviteter. Före resan lästes texter om det kanadensiska skolsystemet och om Ontarios skolutvecklingshistoria samt teorier om skolutveckling. Ontario i Kanada har under ett antal år satsat på samarbete med forskare i skolutvecklingsfrågor. I arbetet har kapacitet och fungerande pedagogiska praktiker samt en gemensam policy varit drivkrafterna. Vi hade under 1,5 år arbetat med den konstruktiva länkningsmodellen som bas för att förbättra möjligheten till lärande och måluppfyllelse för eleverna. Vi upplevde behov av att klargöra kvalitetsmålen och anpassa utvecklings- och utvärderingsaktiviteter utifrån respektive skolas behov. Det pågick även samtal om att sammanfatta det gemensamma förhållningssättet i en skrift. Kanadas erfarenheter var således relevanta som en spegling av våra egna. Vilka var då de kanadensiska framgångsfaktorerna?

- De goda resultaten hade uppnåtts genom en kombination av öppenhet om resultat och en förbättringskultur. Lärare och skolledare hade stöttat varandra i utvecklingen av verksamheten.
- God praxis hade identifierats och spridits genom ökad kommunikation, etablering av en samarbetande kultur samt utveckling av professionella samarbetsmiljöer.
- Det hade skett en utveckling av ledarskapet på alla nivåer i skolsystemet. Skolledarna hade fokuserat på resultat och hade själva ingått i lärande gemenskaper (Fullan, 2012).

Vi förberedde samtalen om de lästa texterna genom att skriva läsloggar. Var och en skrev fram ett fokus inför resan kopplat till sin skolas nuläge samt valde föreläsningar på uLead-konferensen.

Under resan fördes både individuella loggar och en gemensam logg. För att skapa transparens och öka delaktigheten samlades loggar och material från resan på en digital plattform som resterande skolledare hade tillgång till. De kunde följa arbetet i realtid. Loggarna var organiserade utifrån strukturen Gjort-Lärt-Listat ut (Tiller, 2009). De individuella loggarna användes som underlag i gemensamma reflektioner. I den gemensamma loggen fokuserade vi på hur de erfarenheter vi gjorde kunde förstås i förhållande till vårt mål att höja kvaliteten på utbildningen och öka likvärdigheten inom och mellan skolorna. Den bärande idén i de praktiker vi besökte eller tog del av via föreläsningar separerades från kontexten. Enligt Røvik (2007, 2014)

förutsätter en lyckad översättning både dekontextualisering - *Vilken är den bärande idén? Hur ser förutsättningarna i den "andra" praktiken ut?* - och kontextualisering - *Hur ser förutsättningarna ut i vår praktik? Vad kan idén innebära i vår praktik?* (ibid). De bärande idéer som lyftes fram kopplades till rektorernas gemensamma analys av verksamheten. De gemensamma dialogerna bidrog till ökad förståelse av såväl bärande idéer som en värdering av hur dessa kunde generera kunskap och kompetens i det pågående projektet.

Dialogerna innebär att jag får syn på kollegornas tankar och förståelse *och* mina egna och hur dessa förhåller sig till varandra. Jag har fått i hop alla lösa trådar! Tillsammans har vi byggt en gemensam förståelse av hur kvalitativt lärande ser ut, av vår målbild, och vad vi grundar detta på. Också hur vi som ledare kan skapa rätt förutsättningar för våra lärare att nå dit, bland annat genom att vara både *lead learners* och *co-learners*. Det blir mycket starkare att tillsammans läsa in sig på den vetenskapliga grunden och därifrån hitta fram till hur vi kan förstå detta i vår egen kontext. (Loggbok)

Den inramande strukturen och de återkommande gemensamma reflektionerna skapade förutsättningar för kollegialt lärande som formade såväl tankar som handlingar. Under de gemensamma reflektionerna drogs lärdomar om vikten av nätverk för skolledare.

Vi behöver se saker från andra skolor för att både få idéer *och* spegla vår egen verksamhet. För att det ska fungera behöver vi hitta former för kollegialt lärande mellan skolledare. Gymnasiegruppen måste vara en lärande gemenskap om vi ska få hög kvalitet och likvärdighet på våra skolor. (Gemensam loggbok)

De båda utdragen ovan kan knytas till Fullans (2014) begrepp *lärande ledare*, *systemspelare* och *förändringsagent*. Dessa begrepp användes för att analysera rektorernas roll i projektet. Det fortsatta arbetet skisserades och idéerna knöts till det pågående systematiska kvalitetsarbetet.

En viktig lärdom från vår gemensamma loggbok var vikten av återkommande tid för skolledare och verksamhetschef att gemensamt fokusera på lärares och elevers lärande. Det blev tydligt att den konstruktiva länkningen på verksamhetschefsnivå behövde bli mer explicit.

Från kollegialt lärande till att leda lärande

Kanadaresan har haft mycket stor betydelse för min personliga utveckling och för utvecklingen av verksamheten på skolan. Det blev uppenbart att tid

måste ges för kollegialt lärande på alla nivåer. Vi måste bli bättre på att tillsammans analysera data och utifrån analysen sätta nya mål. (Cecilia)

En av de lärdomar jag tog med mig från Kanada var att ett stärkt lärande för eleverna hänger samman med ett stärkt lärande för lärarna. Forskning visar (jfr Birenbaum, Kimron & Shilton, 2011; Pedder, 2007; Timperley, 2011) att ett samarbete mellan lärare är viktigt när det gäller likvärdig bedömning och betygsättning. Jag hade tidigare gett lärarna tid för gemensam planering och förståelse av bedömningsuppdraget. Nu började jag fundera alltmer över hur jag kunde bidra i arbetet. Fullan (2014) beskriver vikten av att skolledaren är en lärande ledare i skolutvecklingen. Det blev uppenbart för mig att jag behövde arbeta tillsammans med lärare i olika gruppammansättningar för att få till en förändring. Med lärdomar från föregående läsår och Kanadaresan i färskt minne planerades insatser för läsåret 2015/16 på Nicolaiskolan. Lärarnas gemensamma mötestid ökade vilket möjliggjorde samarbete mellan ämneslag/arbetslag och skolledningen i högre utsträckning än tidigare.

All utveckling av verksamheten ska ha som mål att förbättra förutsättningarna för eleverna. Under uLead-konferensen hade min bild av att vägen till en framgångsrik skola går genom dataanalyserbete bekräftats. Hur kunde jag få syn på om mitt arbete med konstruktiv länkning i förhållande till lärarna lett till att deras praktiker vidareutvecklats? Mina skolledarkollegor och jag beslöt att utgå från områden i attitydundersökningen som belyser hur lärarna arbetat med mål, undervisning och bedömning för att synliggöra lärarnas praktik i förhållande till kvalitetsmålen. Eftersom vi upplevde behov av att utveckla kompetens i dataunderstödd analys, inledde skolan ett utvecklingsarbete kring dataanalys i samarbete med Kommunförbundet Skåne och Universitetet i Twente. Ett arbetslag arbetade under läsåret tillsammans med en av oss skolledare, under ledning av en coach, för att få syn på orsakerna till resultaten (jfr Schildkamp m.fl., 2016). Vi fokuserade på elevernas lärande i syfte att öka måluppfyllelsen. Analysarbetet kopplades samman med arbetet med konstruktiv länkning och formativt förhållningssätt. På så vis förstärktes förståelsen för hur elevernas lärande och måluppfyllelse är beroende av lärarens utveckling av undervisnings-, lär- och bedömningsaktiviteter. Analyserna skapade underlag och förutsättningar för lärarna att möta sina elever utifrån deras individuella behov, vilket bekräftade den bild vi fått i Kanada. I analysgruppen byggde lärarna och skolledaren förståelse och kunskap tillsammans, vilket uppskattades av samtliga.

I attitydundersökning 2016 kunde vi se en positiv utveckling jämfört med förra läsårets undersökning inom följande påståenden: *Jag vet vad jag skall kunna för att nå målen, Jag upplever att mina lärare ger mig utmaningar* och *Jag får veta hur det går för mig i skolarbetet*. Vi kunde även se att samtliga eleverna uppnådde examensmålen på hantverksprogrammet där lärarna arbetat med analysarbetet tillsammans med skolledningen.

Aktion 4: En begreppslig ram för konstruktivt länkade praktiker

Under Kanadaresan blev det tydligare för rektorerna hur arbetet med konstruktiv länkning kan organiseras. Vi preciserade ett antal variabler och arbetet på skolledardialogerna fokuserade härefter på dessa. Lisbeth och jag började arbeta med tre nivåer – lärare, skolledare och verksamhetschef. Jag började förstå min roll som lärande ledare för skolledarna. Samtidigt påbörjades arbetet med att beskriva målbilden i en begreppslig ram. (Maria)

Efter hemkomsten diskuterades erfarenheterna med de biträdande rektorerna. Skolledarna reflekterade gemensamt över de idéer som uppkommit under resan. De genomförde en nulägesanalys av projektets påverkan på undervisningen och ledarskapet på de enskilda skolorna. Analysen ledde till ett beslut att ta fram en begreppslig ram för att stödja skolledare i utvecklingen av konstruktivt länkade och formativa praktiker utifrån respektive skolas nuläge och förutsättningar samt dess elevers och lärares behov.

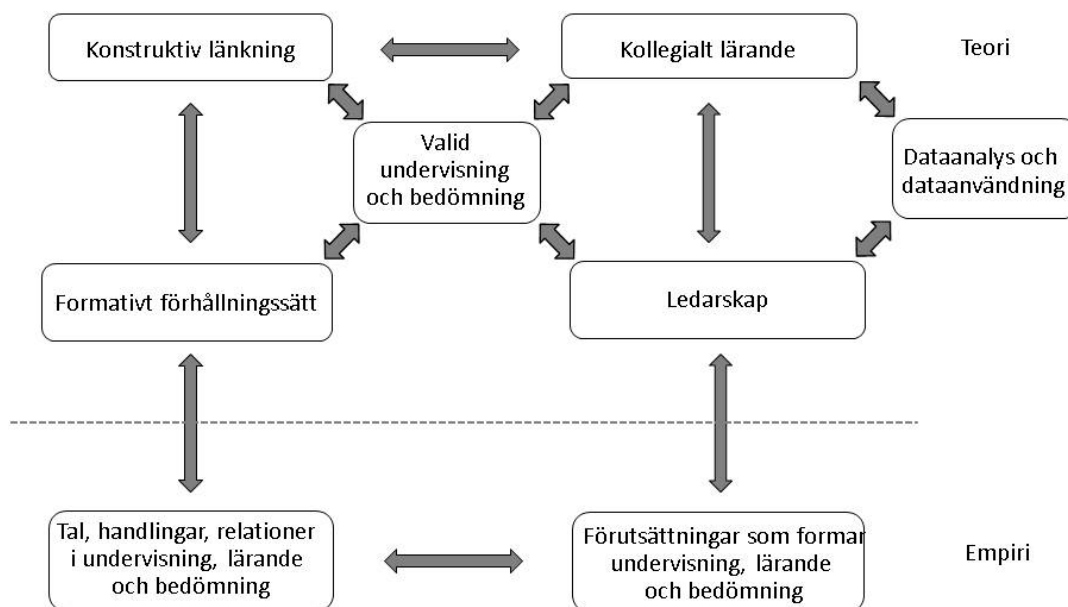
En hjärtefråga för mig är att skolans verksamhet är valid, det vill säga att det finns en hög överensstämmelse mellan det vi avser göra och det vi gör. En utgångspunkt för en valid verksamhet är att det finns en tydlig bild av vad vi vill uppnå. Det fanns länge en osäkerhet i skolledargruppen om funktionen av en begreppslig ram. Kanadaresan tydliggjorde vikten av en ram. (Lisbeth)

Vi inspirerades av vad vi hörde på utbildningsministeriet i Ontario: “We have a policy document - this is what we are going to do. The document give authority to what we ask teachers to do.” (Gemensam loggbok)

Loggboksutdragen belyser hur en begreppslig ram tydliggör det man eftersträvar i praktiken. Vår begreppsliga ram baseras på Cronbach och Meehls validitetsteori (1955). Validiteten tolkas i förhållande till ett nätverk där teoretiska begrepp länkas till varandra och till observerbara aspekter i praktikerna. I vår begreppsliga ram klargörs argumenten för konstruktivt

länkade och formativa praktiker. Utöver detta synliggörs det som sker i praktikerna och det som formar förutsättningarna i praktikerna.

Den begreppsliga ramen togs fram under skolledardialogerna. Samtal om den konstruktiva länkningen på verksamhetschefsnivå synliggjorde behovet av aktiviteter där skolledarna själva dekontextualiserade och kontextualiserade de bärande idéerna i den begreppsliga ramen. Dialogerna strukturerades så att skolledarna kunde fokusera på en aspekt åt gången (figur 3). Skolledarna läste litteratur, reflekterade över dess innebörd och betydelse för undervisning, lärande och ledarskap. I grupper om sex personer listade skolledarna stödpunkter som omformades till löpande text av Lisbeth och Maria inför kommande träff. Samtliga skolledare hade möjlighet att bidra till utformningen av texterna, som skrevs på vår gemensamma plattform. Vid skolledardialogerna diskuterades och kommenterades textavsnitten i grupper för att därefter projiceras upp i storbild och bearbetas gemensamt av hela skolledargruppen. Arbetsgången upprepades tills att samtliga aspekter i ramen bearbetats och vi uppnått en begreppslig ram som alla skolledarna ställde sig bakom.



Figur 3. Begreppslig ram (efter Gyllander Torkildsen, 2016)

Den begreppsliga ramen består av två delar. Den första delen (vänster sida) förtydligar det skolledarna definierat som hög kvalitet i undervisning, bedömning och lärande. Denna del av den begreppsliga ramen baseras på

forskning och teorier om konstruktiv länkning (Biggs & Tang, 2011), elevs delaktighet i undervisning, bedömning och lärande (Gipps, 1999; Moss m.fl., 2006; Stobart, 2012), kvalitet i utbildning samt likvärdighet (Ferguson, 2007; Fullan, 2006). Den andra delen av ramen (höger sida) utgår från arrangemang som stödjer utvecklingen av det gemensamma förhållningssättet – kollegialt lärande (Timperley, 2011), databaserad verksamhetsutveckling (Schildkamp m.fl., 2016) och ett tydligt uttryckt ledarskap i utvecklingsfrågor (Bedard & Mombourquette, 2016). Det senare innefattar aspekter som att klargöra målsättningar, samarbeta med lärare samt skapa förutsättningar, aktiviteter och sammanhang för utveckling (jfr Helsingborgs stad skolor, 2016). Dessa aspekter är centrala i konstruktiv länkning på skolledarnivå.

Det känns mycket bra att ha fått en broschyr som står för en gemensam syn på hur vi ser på lärande och ledarskap i Helsingborg. Det känns som om vi gemensamt står bakom den. [...] Vi har en pedagogisk idé beskriven, men kommer att kunna redigera i den utifrån vårt gemensamma arbete här. Framtiden är ljus, OM vi lyckas i vårt arbete med ”vår klass” – lärarna. (Enkät)

Från begreppslik ram till pedagogisk plattform

För mig har skolledardialogerna inneburit att jag varit del i en mycket viktig lärandeprocess under tre år tillsammans med mina kollegor. Vi har fått en samsyn kring lärande och kvalitet vilket resulterat i en pedagogisk plattform. (Cecilia)

En viktig framgångsfaktor för mig har varit att arbeta med konstruktiv länkning för lärarna. Jag har satt tydliga mål för verksamheten på samma sätt som läraren i klassrummet måste sätta tydliga mål i sitt samspel med eleven. Genom att arrangera relevanta utvecklingsaktiviteter har vi i skolledningen skapat förutsättningar för att höja kvaliteten på undervisningen och öka likvärdigheten med målet att förbättra lärande och måluppfyllelse för eleverna. En förutsättning har varit att ge tid till regelbundet kollegialt lärande.

Vi har förstärkt processen genom att distribuera ledarskapet (jfr Liljenberg, 2015). En gång i månaden lär skolledare och förstelärare tillsammans genom att genomföra uppföljningar och analyser. Dessa utgör en grund för utvecklings- och kvalitetsarbete i verksamheten (jfr Österberg, 2014). Vi har även utvecklat vår gemensamma analyskompetens. Med stöd av modeller och strukturer (jfr Schildkamp m.fl., 2016) har vi blivit bättre på att identifiera

problem och utifrån dessa vidta åtgärder. Förbättrad måluppfyllelse på hantverksprogrammet indikerar att insatserna börjat göra skillnad.

Vårt arbete med konstruktiv länkning på lärar- och ledarnivå har precis inletts. Det är för tidigt att uttala sig med säkerhet om vad konsekvenserna av ett gemensamt förhållningsätt kommer att bli för elevernas lärande och måluppfyllelse. Skolutveckling tar tid och förutsätter kontinuitet. Vi kommer fortsatt att organisera arbetet genom att ge tid för kollegialt lärande om undervisning, lärande och bedömning. Likaså kommer arbetet i analysgruppen att fortgå. Dessa utvecklings- och utvärderingsaktiviteter är konstruktivt länkade till kvalitetsmålen i utvecklingsarbete. Den begreppsliga ramen kommer att utgöra vår pedagogiska plattform. Min förhoppning är att vi genom denna plattform kan skapa ett gemensamt förhållningssätt hos all pedagogisk personal vilket i sin tur leder till att elever och personal med gemensamma begrepp kan beskriva hur vi arbetar på skolan.

Kollegialt lärande på skolledarnivå – en väg till framgångsrik skolutveckling?

Det här projektet har haft som mål att höja kvaliteten på utbildningen på de kommunala gymnasieskolorna och samtidigt öka likvärdigheten. Ett medel för att uppnå målet har varit att upprätta ett gemensamt förhållningssätt till undervisning, lärande och skolutveckling. De återkommande skolledardialogerna har skapat förutsättningar för skolledarna att både individuellt och i samarbete med kollegor utveckla en större självinsikt och en fördjupad förståelse för sina praktiker (personlig dimension). Skolledarna har till exempel observerat sina praktiker och reflekterat över dessa med kollegor, vilket skapat förutsättningar för gemensam kunskapsutveckling och en förändring av praktiker (professionell dimension). Analys av enkätsvaren visar att mötesanteckningar och loggar har skapat en kontinuitet i lärandet och bidragit till ett fokus i processen.

Förståelsen av den konstruktiva länkningens och det formativa förhållningssättets betydelse på skolledarnivå har emellertid stundtals varit begränsad. Orsaker kan återfinnas i upplevelser av avsaknad av begriplighet, hanterbarhet och/eller meningsfullhet. I analysen framträder ambivalens om behovet av ett gemensamt förhållningssätt. Denna ambivalens kvarstod tills skolledarna började ta ägarskap över förhållningssättets tal och handlingar på olika nivåer. Skolledarnas arbete med dekontextualisering och

kontextualisering av den konstruktiva länkningen har, enligt vår tolkning, varit en nyckel för gemensam förståelse. Att gemensamt arbeta fram en begreppslig ram har format tal, handlingar och relationer och förstärkt lärandet. Analysen visar att projektet har vidareutvecklat de demokratiska principerna i skolledargruppen – ”Delaktigheten har varit avgörande för mig” – och ökat handlingsmöjligheter för individen (politisk dimensionen) (jfr Noffke, 2009). Enligt Rönnerman (2012), kan Noffkes dimensioner relateras till frigörelse från någon form av beroende. I projektet har det handlat om frigörelse från färdigpaketerade och snabba lösningar på situationer i komplexa praktiker. Vi menar att snabba lösningar sällan leder till bestående förändringar. I stället handlar det om att utveckla kunskap för att kunna göra allt mer forskningsunderbyggda val. I vårt fall har utvecklingen skett genom ett långsiktigt arbete. Skolledarna har med stöd av relevanta aktiviteter i återkommande dialoger kunnat fokusera på skolutveckling för bättre måluppfyllelse. De har på sina respektive skolor arbetat med att utveckla det pedagogiska och didaktiska arbetet på bas av god analys och med stöd av kollegialt lärande. Det har funnits en gemensam strävan att utveckla skolan långsiktigt och uppnå det Ferguson (2007) beskriver som hög kvalitet och likvärdighet (*excellence and equity*). Analysen av dialogerna visar på en progression i utveckling av tankesätt och handlingar. Det har blivit tydligare för skolledarna hur konstruktiv länkning kan ge stöd och struktur i en formativ utvecklingsprocess av verksamheten. Med en mer stabil grund i lästa texter och utifrån gemensamma dialoger har skolledarna börjat omforma verksamheten på sina respektive skolor, vilket Cecilias arbete belyser.

Vår slutsats, efter att ha arbetat med dessa frågor under tre år, är att utvecklingsarbete förutsätter gemensam förståelse för vad som utmärker kvalitet inom det specifika området, vilka förutsättningar som finns i verksamheten samt hur olika praktiker behöver utvecklas för att kvaliteten ska öka. En utveckling av verksamhetschefens praktik har medfört förändringar i de arrangemang som möjliggör och begränsar tal, handlingar och relationer i skolledardialogerna, det vill säga de praktiker där skolledarnas gemensamma lärande organiseras och utspelas. Det formativa förhållningssättet på ledarnivå har utgått från att skolledarna klargjort intentioner och kvalitetskriterier för utveckling samt byggt professionella lärande gemenskaper. Skolledarna har översatt tankar från Black & Wiliam (2009), Sadler (1989) och Stobart (2012) till praktisk handling på skolledarnivå. De har använt utvecklingsaktiviteter som har gjort lärarnas förståelse explicit och gett

feedback som lett lärarnas utveckling av undervisnings-, lär- och bedömningsaktiviteter framåt. I dialoger har skolledarna fått syn på sina egna tankar och tagit del av forskning och litteratur som synliggjort skolans praktiker. Vi har i vår begreppsliga ram gemensamt satt ord på vad som utmärker hög kvalitet i de processer och praktiker som påverkar kvaliteten i undervisningen och elevernas lärande (Helsingborgs stads skolor, 2016). I analysen har vi funnit att den konstruktiva länkningen bidragit till en tydligare koppling mellan kvalitet, kompetensutvecklingsinsatser, utvärdering och lärande. Länkningen har skapat stringens och tydlighet i arbetet och utgjort navet i det systematiska kvalitetsarbetet. Detta tangerar James & Lewis (2012) resonemang om att en valid verksamhet förutsätter en konstruktiv länkning. Under projektet har vi fått en tydlig(are) bild av vart vi ska (målet) och var vi befinner oss (nuläget). Vi kan nu mer explicit svara på hur vägen framåt ser ut (processen).

Vägen framåt handlar om att hålla i, hålla ut och hålla om⁶, det vill säga hålla kvar vid förhållningsättet organisatoriskt, pedagogiskt och relationellt. Implementeringen måste få ta tid. Ett gemensamt förhållningssätt måste byggas upp över tid och engagera alla, vilket förutsätter att kultur, struktur, pedagogik och ledarskap hänger ihop. I detta arbete har både skolledare och verksamhetschef centrala roller. Vi är på väg in i en central implementeringsfas som kommer att bli avgörande för utfallet av satsningen. Analysarbetet inför textskrivandet har synliggjort vikten av att som skolledare och verksamhetschef leda som vi lär. Konstruktiv länkning är lika mycket ett förhållningssätt på ledarnivå som på lärarnivå. Det behöver etableras i både tal, handlingar och relationer på båda nivåerna. I samarbetet med lärarna kan den begreppsliga ramen vara ett stöd. Vår erfarenhet indikerar att det kollegiala lärandet på skolledarnivå kan vara en väg till framgångsrik skolutveckling.

Ett gemensamt lärande mellan olika professioner

I det här kapitlet har vi delgett våra erfarenheter av ett flerårigt samarbete mellan deltagare med olika kompetenser och erfarenheter. Vår slutsats är att samspelet mellan professioner som representerar vardagsverksamhet

⁶ Uttryck myntat av Anette Klang Jensen, förskolechef, Falkenberg.

respektive forskning har potential att bidra till långsiktig utveckling av ett gemensamt projekt och aktuella praktiker. Skolledardialogerna har fungerat som kommunikativa rum där vi delat, utvecklat och förankrat kunskap utifrån våra olika kompetenser. Skolledarna har bidragit med ovärderliga erfarenheter av att leda lärare och lärande. Deras analyser av sina respektive skolors förutsättningar och behov har skapat gemensam förståelse av en komplex verksamhet, vilket har format projektets riktning och innehåll. Marias fokus på det pedagogiska uppdraget har varit en viktig förutsättning för att få ett gemensamt lärande i gruppen. Förtydligandet av Maria som *lärande ledare* för skolledarna har förstärkt skolledarnas roll som *förändringsagenter* och *systemspelare*. De teorier, strukturer och modeller Lisbeth infört har fungerat som ett sammanhållande kitt i processen och har bidragit till utveckling av en lärande gemenskap. Analyser av mötesanteckningar och enkätsvar indikerar att dialogkonferensernas struktur med rum för möten mellan teori och praktik, olika praktiker samt dåtid, nutid och framtid har skapat förutsättningar för kollegialt lärande mellan skolledarna. Vi menar att det aktionsforskande arbetssättet – med sina faser av observation, reflektion, planering och handling – och förankringen i forskning har byggt handlingskapacitet i skolutvecklingsfrågor. Det har utgjort en grund för att få syn på den egna organisationen samt i dialog med andra ytterligare stärka förståelsen med gemensamma begrepp. Det gemensamma lärandet har bidragit till att vi idag ställer mer kritiska frågor till våra egna praktiker. Vi har påbörjat resan mot en skola som allt mer vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Vi kommer att fortsätta att lära och utvecklas tillsammans.

Vår förhoppning är att kapitlet ska inspirera andra att arbeta långsiktigt med skolutvecklingsfrågor genom att etablera professionella samarbeten och utveckla konstruktiv länkande ledarpraktiker.

Referenser

- Bedard, G. J. & Mombourquette, C. P. (2016). *Enacting Alberta School Leaders' Professional Practice Competencies: A Toolkit*. Victoria, BC, Canada: FriesenPress.
- Biggs, J. B. and Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4. uppl.). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Birenbaum, M., Kimron, H. & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation* 37, 35–48.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-73.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1(21)5–31.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Routledge Falmer.
- Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin* 52(4), 281-302.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful principal leadership in times of change. An international perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Ferguson, R. F. (2007). *Towards excellence with equity. An Emerging Vision for Closing the Achievement Gap*. Cambridge: Harvard Educational Press.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change* 2006, 7(3), 113–122.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reforms*. (Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 204). Melbourne, Victoria: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. (2012). What America Can Learn From Ontario's Education Success. Tillgänglig: <http://www.theatlantic.com/national/archive/2012/05/what-america-can-learn-from-ontarios-education-success/256654/>
- Fullan, M. (2014). *The principal. Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355-392.

- Gyllander Torkildsen, L. (2016). *Bedömning som gemensam angelägenhet - enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences 387). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/42264/4/gupea_2077_42264_4.pdf
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Helsingborgs stads skolor (2016). *Konstruktiv länkning. Ett förhållningsätt till undervisning, bedömning och lärande i Helsingborgs stads gymnasieskolor*. (Opublicerat manuskript). Helsingborg.
- James, M. & Lewis, J. (2012). Assessment in Harmony with Understanding of Learning: Problems and Possibilities. In J. Gardner (Eds.), *Assessment and learning* (2. uppl.) (pp. 187-205). London UK: Sage.
- Kane, M. T. (2013). Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. I P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 91-102). London: SAGE.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-604). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences 348). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34853/1/gupea_2077_34853_1.pdf
- Liljenberg, M. (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management, Administration & Leadership*, 43(1), 152- 170.
- Little, D. & Erickson, G. (2015). Learner Identity, Learner Agency and the Assessment of Language Proficiency: Some Reflections Prompted by the Common European Framework of Reference for Languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 120–139.

- Lund, T. (2008). Actions research through dialogue conferences. In Rönnerman, K., Furu, E. M. & Salo, P. (Eds), *Nurturing praxis. Action research in partnership between school and university in a Nordic light* (pp. 175-192). Rotterdam: Sense Publisher.
- Moss, P., Girard B. J. and Haniford L. C. (2006). Validity in Educational Assessment. *Review of research in Education*, 30(1), 109-162.
- Noffke, S. E. (2009). Revisiting the professional, personal and political dimensions of action research. I S. E. Noffke & B. Somekh (Red.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 6-23). Los Angeles: Sage.
- Pedder, J. (2007). Organizational conditions that foster successful classroom promotion of Learning How to Learn. *Research Papers in Education*, 21(2), 171-200.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London: SAGE.
- Rönnerman, K. (2011). Aktionsforskning som formativ utvärdering. I A. Hult & A. Olofsson (Red.), *Utvärdering och bedömning i skolan* (ss. 143-162). Stockholm: Natur & Kultur.
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman. (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (ss. 21-40). Lund: Studentlitteratur.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender och translasjoner. Ideer som former det 21. Århundredets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2014). Translasjon – en alternativ doktrine for implementering. I K. A. Røvik, K. V. Eilertsen & E. M. Furu. (Red.), *Reformideer i norske skole. Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 403-417). Oslo: Cappelen Damm.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550.
- Scherp, H-Å. (2013). Kursbaserad skolutveckling. *KAPET*, 9(1), 46-70.
- Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C., Leusink, H., Meerdink, M., Smit, M. Ebbeler, J. & Hubers, M. (2016). *Datagrundad skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

- Stobart, G. (2012). Validity in Formative Assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. (2. uppl.), (pp. 233-242). London: Sage Publications.
- Tiller, T. (2009). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. (2. uppl.). Stockholm: Liber.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Wennergren, A-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag: en aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och lärande,). Luleå: Luleå Tekniska universitet. Tillgänglig: <http://epubl.ltu.se/1402-1544/2007/34/LTU-DT-0734-SE.pdf>
- Österberg, J. (2014). *Resultatanalys i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

8. Selvberetninger fra ressurslæreres hverdag

Torbjørn Lund, Anja Storvoll og Gro Dagsvik

Det er jobben som ressurslærer, møtene med alle disse menneskene og situasjonene som har gjort meg til den jeg er i dag!

Anja, ressurslærer i skrijving og lesing.

Sitatet som innleder dette kapitlet, er Anjas betraktning om og oppsummering av hvordan hun har utviklet sin rolle og identitet som ressurslærer. Anja er ungdomsskolelærer, og har de to siste årene vært ressurslærer i skrijving og lesing. Gro er lærer på en barneskole, og har hatt halv stilling som ressurslærer med klasseledelse som sitt spesialfelt. Begge har i rollen som ressurslærer veiledet lærere og ledere ved skolene i Harstad kommune. Kommunen deltar i det nasjonale skoleutviklingsprosjekt "Motivasjon - Mestring – Muligheter", en satsing som skal styrke elevers læring på ungdomstrinnet. Torbjørn arbeider ved lærerutdanningen ved universitetet i Tromsø, og leder utviklingsarbeidet gjennom et lærende nettverk mellom skolene i kommunen. Her er ressurslærerne viktige samarbeidspartnere. Teksten er en samproduksjon mellom Anja og Gro som ressurslærere og Torbjørn som nettverksleder. Anja og Gro har valgt ut hendelser som de mener har vært betydningsfulle for utvikling av rollen og identiteten som ressurslærer. Disse er nedtegnet og diskutert med Torbjørn. Vi har valgt "fortellerstilen", en narrativ tilgang som tar utgangspunkt i deres praksis og møter med andre lærere og ledere som grunnlag for å forstå rollen som ressurslærer. Et viktig poeng har vært å få frem at selvberetninger kan være en viktig metode for å forstå utvikling av identiteten til en ressurslærer.

Bakgrunn

Bakgrunnen for det nasjonale reformtiltaket "Ungdomstrinn i utvikling (UiU)" (Kunnskapsdepartementet, 2012), det politiske dokumentet som initierer og begrunner hvorfor økt satsing på elevenes læring på ungdomstrinnet er viktig. I strateginotatet, utviklet av Utdanningsdirektoratet

(2013), er organisering av satsingen beskrevet. Her sies det blant annet at hver kommune skal tilsette ressurslærere i klasseledelse og grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning. Ressurslærernes oppgave er å styrke den lokale satsingen gjennom å veilede utviklingsarbeid på den enkelte skole i kommunen. Ressurslærere rekrutteres fra kommunenes lærerstab, i hovedsak lærere som har vist interesse for og har faglig kompetanse på de områdene som kommunene velger å satse på. Anjas bakgrunn som lærer i norsk på ungdomstrinnet og hennes iver for å styrke faget gjennom aktiv utprøving av nye metoder i skriving og lesing, har gitt henne jobben. Anja studerer i tillegg ledelse i skolen. Gro er ressurslærer i klasseledelse. Hun har arbeidet særlig for å styrke klasse- og læringsmiljøet på sin skole. Hun har tatt en nordisk mastergrad i aksjonslæring og skoleutvikling mens hun arbeidet som ressurslærer. Gro har avsatt halve sin stilling som lærer for å arbeide med klasseledelse. Anja har 30% stilling til det samme arbeidet med skriving og lesing. Begge har alle skolene i kommunene som sine «oppdragsgivere». Torbjørn er Universitetets partner i UiU satsingen i Harstad kommune. Hans bidrag er å legge til rette for at nettverket mellom de tretten skolene i kommunen har en arena for kunnskapsutvikling som kan støtte skolens utvikling av nye og bedre praksiser. Ressurslærerne er viktige bidragsytere på disse arenaene, og samarbeidet mellom ressurslærerne og universitetet er et viktig virkemiddel for å lykkes med en helhetlig støtte til skolens utviklingsarbeid.

Denne teksten er en samskriving mellom forfatterne. I hovedsak er det utvalgte fortellinger fra ressurslærernes hverdag formidlet i et narrativt og selvfortellende perspektiv. Anja og Gro har valgt ut betydningsfulle hendelser fra sine møter med ulike skolemiljø. Vi har sittet sammen flere dager og funnet frem til betydningsfulle hendelser i ressurslæreres hverdag. Disse er skrevet ned som hendelser; Anja og Gro som utvelgere og fortellere av disse, Torbjørn som en reflekterende partner og samordner av tekstene.

Vi har valgt å se på ressurslærerens arbeid ut fra et vekslende og relasjonelt perspektiv. Utgangspunktet er at ressurslærerne lever i to verdener, den ene verden består av daglige erfaringer med sitt fag og sine elever i sine klasserom som praktiserende lærer. Deretter skifter de rolle og forsøker å overføre sine erfaringer til lærere og til andre skolers klasserom. Det innebærer at de både veksler mellom ulike arenaer og skifter relasjoner gjennom stadig nye kontakter med lærere fra andre og ulike sosiale og faglige miljø. I slike møter kan det oppstå spenninger som utfordrer den enkelte ressurslærers mulighet til

å utføre sitt arbeid på en hensiktsmessig måte. Samtidig gir disse møtene mulighet til å forstå hvordan ressurslærere konstruerer seg selv og sin identitet i møte med andre lærere og skoleledere. For å forstå hvordan dette skjer benytter vi oss av et sosialkonstruktivistisk perspektiv, særlig inspirert av Kenneth J. Gergens perspektiv på narrativer som sosialt konstruerte fortellinger som søker svar i relasjonelle forklaringer (Gergen, 2008, 2010). Det vil si hvordan man forstår seg selv i møte med andre, mer enn hvordan den enkelte forstår seg selv ut fra et individuelt perspektiv. Videre i teksten plasserer vi selv-beretninger eller narrativer⁷ som en del av den sosialkonstruktivistiske tradisjonen. Deretter viser vi hvordan språket og relasjoner blir to sentrale begrep når narrative fremstillinger brukes for å få frem forståelse av utvikling av identiteten som ressurslærer. Til slutt gjør vi en analyse av narrativer som får frem sentrale elementer i en narrativ og som uttrykker betydningsfulle hendelser i ressurslærernes møte med andre lærere og ledere og som dermed former identiteten som ressurslærer.

Selv-beretningens plass i sosialkonstruktivismen

Hovedtesen i sosialkonstruktivismen(e)⁸ er at virkeligheten på avgjørende vis preges av eller formes av vår erkjennelse av den. Det betyr at samfunnsmessige fenomen, som for eksempel utvikling av identitet som ressurslærer, blir til gjennom historiske og sosiale prosesser. En konsekvens av dette er at man kan stadig forandre sin rolle og identitet ut fra forestillinger og forståelse man har av seg som ressurslærer. Men en forutsetning for at dette kan skje er imidlertid at man som ressurslærer er i stand til å formulere sin utvikling språklig. Dermed blir språket og det språket er om, et sentralt virkemiddel for forståelse av en ressurslærers rolle og identitet (Rasborg, 2009, s. 350).

En utfordring er at det ikke er hva en ressurslærer opplever og observerer som forskjellige i de møtene de tar del i, som former identiteten som ressurslærer. Det er gjennom ulike relasjoner og tilganger til andre kontekster der en finner ut hva det er som betyr noe for personen i disse møtene som avgjør om det

⁷ Gergen er ikke konsekvent i bruk av begrepene selv-beretning og narrativer i hverken Gergen (2008) eller Gergen (2010) som det her refereres til.

⁸ Vitenskapsteoretisk har man i de seinere årene blitt opptatt av å skille mellom ulike former for sosialkonstruktivisme (Collin, 1998; Wenneberg, 2000). Det er ikke hensiktsmessig i å gjøre noe poeng ut av dette her, siden sosialkonstruktivismen ikke er noe hovedpoeng i dette kapittelet.

som skapes er noe annerledes. Valg av betydningsfulle hendelser og språksetting av disse er derfor selv-beretningens kjennetegn.

Gergen (2008) omtaler selv-beretning som... at referere til et individs redegørelse for relationerne mellom de begivenhedene, som har vært relevante for selv et gjennom tiden (Gergen, 2008, s. 219). I stedet for å se vårt liv som bare episoder uavhengig av hverandre, formulerer vi en historie hvor begivenheter henger sammen og blir forståelig ut fra deres plassering i en lengere prosess. Å skape seg identitet som ressurslærer er ikke den ene eller den andre hendelsen eller handlingen. Det er prosessen i form av å skape en narrativ sammenheng av hendelsene, som kan gi forståelse og mening i utførelse av oppgaven som ressurslærer. Gergen (2008, 2010) anvender selv-beretningen ut fra en form for sosial fremstilling eller en felles anskuelse av virkeligheten. Han mener at selv-beretninger eller narrativer er samtalemessige ressurser, det vil si konstruksjoner som er åpen for stadig nye tilnærminger og konstruksjoner. Således vil de presenterte selv-beretninger som vi tar i bruk her også ha gjennomgått flere endringer gjennom samtaler og gjennomlesinger av de formulerte tekstene det siste året. Narrativene vil videre være utgangspunkt for ressurslæreres konstruksjon av sin tilværelse og identitet for seg selv og andre som kan ha lignende rolle. Det kan igjen gi opphav til en forståelse av ressurslæreres arbeid spesielt, men også andre lærere som kommer i slike posisjoner mer generelt. Det betyr, ifølge Gergen (2008, s. 220) at man også forlater ideen om at man bare er forfatter til sitt eget liv. Selv-beretningen bliver snarere set som et sproglig instrument, som er indlejret i konventionelle handlingssekvenser og anvendes til andre til at understøtte, øge eller forhindre forskjellige former for handling (Gergen, 2008, s. 220). Som en følge av dette....er det gjennom interaksjon med andre, at vi tilegner os narrative færdigheter, ikke ved at blive handlet med. Selv-beretningene vil derfor ansees som.... kulturelle ressurser, som tjener social formål som selv-identificering, selv-rættferdiggørelse, selv-kritik og social konsolidering (Gergen, 2008 s. 220)

Diskusjoner om selv-beretninger er sanne eller ikke sanne avbildninger av virkeligheten er en lengere diskusjon i narrative tilnærminger. Hvordan forstås begrepet sannhet eller presisering av virkeligheten i Gergens sosialkonstruktivistiske idè? Er selv-beretningen til ressurslærerne sann, i den forstand at de avbilder det faktiske innholdet? Gergen hevder imidlertid at narrativer eller selv-beretninger ikke gjenspeiler, men derimot konstruerer virkeligheten. Det betyr at narrativer er med å organisere kjensgjerninger eller

er med å frembringe dem. Selv-beretninger kan ut fra dette og først og fremst i den fortellende form gjøre at det å fortelle sannheten blir en forståelig handling (Gergen, 2008, s. 221). Det betyr at en også må stille spørsmål om det finnes noen regler for hva en god selvberetning er og hvordan den skal skrives som dersom den skal uttrykke en presis konstruksjon av virkeligheten.

Selvberetning og språkets betydning

Gergen (2008) er opptatt av at måter som vi beskriver og forklarer verden på, utspringes av relasjoner med andre mennesker vi møter. I den vestlige verden er man opptatt å tillegge personlige erfaringer en verdi. Tanken er også at det er mulig å formidle denne erfaringen presist til andre gjennom bruk av språk, som igjen bygger på antagelsen om språkets funksjon som en avbildning av verden. Samtidig vet vi at ulike tradisjoner (for eksempel ulike vitenskapstradisjoner eller håndverkstradisjoner) møter verden med ulike blikk. Når en billedkunstner trer inn i et lærerrom, så vendes blikket mot kunsten på veggen. Elektrikeren vil vurdere det elektriske systemet og eksempelvis se hvordan ulike lyspunkt er satt i rommet. Vi forsøker hele tiden å avbilde virkeligheten ut fra vår posisjon og perspektiv. Gergen (2010, s. 20) mener Wittgensteins skifte fra billedmetafor (hvordan vi forsøker å gi et bilde av verden gjennom språket) til spillmetafor, har gitt sosialkonstruktivismen ny kraft i forståelse av hvordan vi forstår og forklarer verden på. Hva er egentlig et ord? spør Wittgenstein. Det er, sier Wittgenstein, ekvivalent med å stille spørsmål om hva er en sjakkbrikke? En sjakkbrikke, sier Wittgenstein har ingen mening hvis den ikke inngår i reglene i sjakkspillet, eller hvis den flyttes ut av brettet og på sidelinjen. Ord får på samme måte betydning i forhold til hvordan de forstås i de sammenhenger de opptrer. Noen ord og fraser glir helt enkelt inn i hverdagens språk. For eksempel at du hilser og sier: ”God morgen”, så er det en typisk anerkjent hilsen, som igjen inngår i ulike spill om hvordan og når man hilser. På samme måte oppstår det forvirring når ord skaper forstyrrelser i vårt språkspill (Wittgenstein, 1978). Når ressurslærere tar steget ut til skolene, vil møtet med skolens språkspill være en av de relasjonene de møter. Nedenfor skal vi se på et eksempel fra Gro sitt møte med en skole:

En torsdag i april var jeg hos en av byens skoler med en presentasjon om håndtering av problematferd. Jeg kommer til skolen tidlig og finner frem til lederne. En avdelingsleder møter meg og ordner kaffe på personalrommet.

Det er der møtet skal være. Jeg overlates til meg selv en stund og setter meg ned. Ordner med papirer og utstyr. Etter hvert kommer det noen lærere og setter seg i et hjørne, ganske langt bort fra meg. De prater og ler. Jeg nærmer meg dem. Tenker at det er lurt å gjøre seg kjent litt uformelt innimellom. Kaffepraten kan være inngangsporten til så mangt. Jeg mener å dra kjensel på et par av de som sitter der. Jobber ikke de på ungdomsskolen tro? På ungdomsskolen har det ikke vært så lett å få innpass. Desto viktigere opplever jeg det er å få kontakt i pausene. Bli kjent. Når jeg kommer bort til bordet der de sitter er det ingen som gjør plass til meg. Jeg spør derfor om utstyret. Hvor er den kabelen man kobler seg på prosjektoren med? De peker og viser. Jeg går bort og kobler til. ”Husk at det er en venstrekabel” ropes det over rommet. Alle fire ler, men en av dem registrerer nok at jeg nøler. ”Han bærre tøve. Det e bærre tøys”. Jeg står der og ler med, men likevel er følelsen av avvisning og ubehag ganske sterk. Vil de ikke snakke med meg? En lærer jeg kjenner kommer inn og setter seg sammen med dem. Jeg forsøker meg på nytt. De snakker om et program på tv. Om en morsom magiker. Jeg spør og graver litt. Har ikke sett programmet. Opplever nå at jeg får være litt mer med. Bare en av de som sitter ved bordet (han som sa det om venstrekabel) virker avvisende. Han ser ikke på meg. Henvender seg ikke til meg. Hva ligger bak, tro?

Utsagnet; ”Husk at det er en venstrekabel” blir det ene utsagnet som møter Gro. Hun oppfatter det som inngangen til en usikker relasjon og en avvisning av hennes tilstedeværelse. Utsagnet stemmer ikke overens med et naturlig språkspill som ville passet situasjonen. I spillmetaforen ligger det betydningsfulle i at det utvikles konvensjoner om hvordan man forholder seg til hverandre, hva som er akseptabelt og hva som ikke er det. Wittgenstein omtaler det samlede spektrum av relasjoner – ord, handlinger og gjenstander som en livsform (Gergen, 2010 s. 21). De kan også omtales som kulturelle tradisjoner, eller våre konstruksjoner som er innleiret i våre livsformer. I det språkspillet som Gro trer inn i kan vi også forstå utsagnet som a) enten forsøk på å forklare og beskrive et mulig felles samarbeid i fremtida for Gro og skolen, eller b) et forsøk på å avise dette fellesskapet. I denne sammenhengen er det mer rimelig å tro at det siste er tilfellet. For å nøytralisere nettopp dette, kommer neste utsagn inn; Han berre tøve! Det e bærre tøys! Denne intervensjonen fra en kollega av den første kan være invitasjon til a) bryte den avvisning som forrige utsagn antydte og b) det som bringer skapelse/konstruksjon av en felles fremtid mulig. Uansett; denne mikro-narrativen har åpnet opp for tvilen og skapt en forståelse for de ulike utsagns betydning i de relasjoner som oppstår når en ressurslærer entrer nye scener.

Om det var sånn at vi tok denne situasjonen som uttrykk for skolens møte med Gro og andre ressurslærere, så vil en rimelig tolkning være at det er et

møte med skolens kulturelle diskurs rundt nettopp det å ta andres erfaringer (ressurlærernes) inn i sin egen praksis. Gergen (2010, s. 25) hevder at sosialkonstruktivister er opptatt av at enhver tradisjon (også denne skoles erfaringer i møte med ressurlærere) er bærer av spesifikke karakteristikk. Kritiske refleksjoner er nødvendig for å problematisere hva disse premissene er bygget opp på, hva som er det innlysende i denne tradisjonen, og hva som kan være alternativer. ”Det er ret og slet at anerkende dem som traditioner – der er historisk og kulturelt indlejrede; det er at anerkende arven fra andre traditioner i deres egen ret” (Gergen, 2010, s. 26). Slike møter vil i en sosialkonstruktivistisk tradisjon innebære for en ressurlærer å ta med dette i sin narrativ. En narrativ som skal inngå i endringer av eks vilkårene for å skape nye tradisjoner, må nødvendigvis bygge på de historiske og kulturelle vilkår før møtene.

Analyse av narrativer 1

I det neste avsnittet skal vi følge Anjas vei inn i ressurlærerrollen, som en brytning mellom å forlate sine nære relasjoner og nærme seg andre og nye relasjoner:

Spennende, februar 2014 får jeg svaret på søknaden min. Jeg har fått ny jobb, 30 % stilling som ressurlærer. Hva kommer dette til å innebære? Jeg kjenner at det kribler i magen. Gleder meg stort til å ta fatt på nye utfordringer. Er spendt på første arbeidsdag på skolen hvor jeg nå har gått ned til 70 % stilling som kontaktlærer. Hva kommer rektor og kollegaene mine til å si til at jeg har fått jobb som ressurlærer? Rektor og de andre ved ledelsen gratulerer meg med jobben. Jeg forteller det til mine nærmeste kollegaer. Få gratulerer meg med jobben. Hvorfor er det slik? Kollegaene mine lurer på hva stillingen innebærer, hvordan jeg har fått den og hvilke kvalifikasjoner jeg har til å kunne påta meg en slik jobb. Jeg kjenner tvilen kommer snikende. Burde jeg ikke søkt på jobben som ressurlærer? Er jeg ikke nok faglig dyktig til å kunne påta meg en slik jobb? Hvem er jeg, og hva kan jeg få til? Tror kollegaene mine at jeg tror at jeg er noe bedre enn alle andre? Kanskje jeg bare skulle holdt meg i min trygge arena, i klasserommet, der jeg vet at jeg mestrer arbeidet mitt. Blitt værende på enheten, ved arbeidspulten min og kollegaene mine, slik at jeg ikke skilte meg ut på noen måte eller la hodet til hugg. Hvor motet til å fortsette kommer ifra vet jeg ikke, kanskje er det staheten min, troen på meg selv eller rett og slett bare fandenivoldskhet som driver meg videre.

Anja sin beretning om hva som skjer i overgangen fra hun får tilbudet om stilling som ressurlærer i kommunen begynner her. Møtet med lederne på sin

egen skole styrker troen på sitt valg, mens møtet med kollegaene er tvilens kilde. Ordene hennes trekker oss mellom tvilen og troen, mellom å satse på utfordringer eller velge det stabile, mellom fortiden og fremtiden som preger nutiden. Sånn sett er denne mikro-selvberetningen et uttrykk for en påbegynt historie. Gergen (2008, s. 223) sier at narrativer kjennetegnes av utvelgelse av begivenheter som er relevante for sluttmålet. Kan vi ane sluttmålet her allerede? Vil hun gi opp sitt prosjekt, eller kan vi ane en kraft i den siste setningen som viser veien til å bli ressurslærer? Hennes innledende beretning kan langt på vei forstås som en selv-berettende aktør som har valgt ut interaksjoner som er betydningsfulle for henne, som angir verdimesse sider hun utfordrer. Tvilen lever hos Anja, men hennes siste setning har gitt troen en sjanse. Hun reiser til sin første nasjonale samling for ressurslærere:

Dagene går. Jeg drar på første resurslærersamling i Oslo, møter andre ressurslærere og utviklingsveiledere. Får inspirasjon og tar med meg mange nye ideer hjem i ryggsekken. Gleder meg voldsomt til å dele dette med andre lærere. Tenker med meg selv at aldri i verden om jeg skal la denne fantastiske sjansen til å utvikle meg selv, og kunne være en ressurs for andre, gå i fra meg. Jeg kommer tilbake til skolen jeg arbeider på og forstår raskt at her har det foregått noe mens jeg har vært borte. Det tiskes og viskes i gangene: ”Hvorfor har akkurat hun fått denne jobben?” Jeg får til og med høre fra en kollega som sier rett ut at jeg må ha ligget meg til denne jobben og at det er flere som snakker om dette. Kjenner jeg blir skuffet, sint og lei meg. Hva skjer med lærerkarrieren min nå? Jeg lytter bare og sier ikke stort. Går fra hendelsen, må tenke meg om før jeg tar tak i dette. Akkurat nå er jeg for emosjonell. Tvilen vokser i meg. Var det dette som skulle møte meg? Kanskje jeg ikke skulle ha søkt på denne jobben likevel? Kunne jeg ha forutsett disse reaksjonene? Hvordan vil dette påvirke min jobb som lærer? Vil jeg klare å motivere meg til å fortsette å gå på jobb?

Anja blir på nytt påminnet om at hun balanserer på en stram line, de som støtter henne opp, og de som vil rive henne ned. En evig kamp for tilværelsen som ressurslærer. Hun påminnes om sosialkonstruktivismens poesi; det er i møte med andre at din historie skapes, eller at du skaper din historie som ressurslærer. Hvor lenge er det mulig for Anja å stå i dette spillet, der ordene som uttrykkes er resultat av spillet som foregår bak hennes rygg? Mens hun har vært på inspirasjonstur i Oslo. Der språket blir en del av et sammenhengende spill som sår tvil om hennes rolle som ressurslærer som skal være til gangs for andre lærere og elever i kommunen. Som enkeltbrikker er ikke kollegaene en trussel, det er når språkspillet settes i gang at tvilen blir styrket. Wittgensteins spillmetafor kan bidra til å opplyse om hva som skjer.

Anja trenger en pause, et pusterom, til å tenke på hva er det som ligger i den lokale kulturen og tradisjonen som kan skape usikkerhet. Eller er det henne som person det er noe i veien med? Hun bruker tiden til å vurdere muligheter.

Dagen etter har jeg roet meg ned og fått tenkt meg om. Først snakker jeg med to av avdelingslederne på skolen, slik at de er informert om hva jeg her opplevd. De spør om de skal ta tak i dette, men jeg sier at jeg først vil prøve og ordne opp i situasjonen selv. Kjenner at det stikker i maven og at jeg gruer meg voldsomt til denne konfrontasjonen. Likevel bretter jeg opp ermene, kjenner at jeg vet at jeg har noe å bidra med både som lærer og ressurslærer. Jeg snakker med min kollega om hvordan jeg oppfattet gårdagens situasjon. Tar også kontakt med de andre to lærerne som jeg vet har snakket bak ryggen min. Konfronterer dem med det jeg har hørt. Forteller dem hvordan jeg føler det er å bli utsatt for denne viskingen og tiskingen, og ber dem om å ta direkte kontakt med meg neste gang det skulle være noe de vil si om meg. Troen på den jeg er i klasserommet gjør at jeg har kraft nok til å konfrontere mine kollegaer.

Anja har gått inn i nye interaksjoner, konfrontasjoner har gitt jakten på å konstruere nye fortellinger i møter med andre ny energi. Hun skal ut av denne veiens håpløshet. Vi aner at Anja vil vinne denne kampen, bruk av fotballmetaforen tilsier at vi må vinne tacklinger for å vinne kamper og at vi må samtidig kjenne til hvordan betydningsfulle episoder på banen avgjør kampene. Det er beskrivelse av disse situasjonene som gjør det forståelig for andre å vite kamputfallets hvorfor. Etter de nødvendige ”tacklingene” vender Anja tilbake til sin hjemmebane:

Hjemme igjen begynner jeg å lure på om det var riktig av meg å ta denne jobben. Er jeg sterk nok til å stå i dette? Hva vil møte meg på andre skoler når jeg ikke engang føler støtte av mine nærmeste kollegaer? Min siste tanke før jeg legger meg den kvelden er at ingen skal få knekke meg, jeg har rett til å få gjøre det jeg synes er viktig, riktig og meningsfylt.

Tvilen får igjen rådeplass; er jeg god nok der ute når noen tviler på meg hjemme? Anja finner mot i prinsippet om rettferdighet, hun har like mye rett til denne jobben som andre. Neste steg er å starte arbeidet som ressurslærer, ta i bruk de ressursene hun har i møte med andre, de som ikke hadde hennes forhistorie og de som ikke trengte å mene om hun burde blitt ”ved sin lest”, det vil si i sitt klasserom og bare der. Anja skal ut av de nære relasjoner, inn i andre kulturelle særtrekk og historier. Skoler lever med sin historie og sin tradisjon, det vil også ressurslærerne møte når de skal skape sin beretning om hvordan de har utviklet sin rolle som ressurslærer og sin forståelse av den

rollen. I Gro sin mikro-narrativ er språkspillet et uttrykke for møte med skolens særtrekk. Anja er klar for sin første opptreden i et annet fellesskap, en interaksjon med andre aktører uten de samme forestillinger som hennes kollegaer:

Første forelesning på en av byens største ungdomsskoler. Jeg er godt forberedt, så godt som jeg kan være, ny i jobben som jeg er. Jeg kjenner at jeg er fryktelig nervøs. Her skal jeg, som har kortere fartstid i læreryrket enn mange av de ansiktene jeg ser foran meg, stå å forelese om lesing i alle fag. Tusen tanker strømmer gjennom hodet mitt. Hvordan vil dette bli mottatt? Hva om noen kommer med spørsmål jeg ikke kan svare på? Jeg vet at det jeg snakker om er fornuftig, men er usikker på hvordan lærerne synes jeg presenterer det? Blir det interessant nok å høre på? Jeg vil ikke fremstå som noen bedreviter, men en formidler. Forelesningen og fagdiskusjonene går fint og jeg går rett ut i bilen og setter meg. Jeg blir plutselig forferdelig kvalm og vil spy, var nok mer nervøs enn jeg først trodde.

Anja er i sitt første møte med andre om sin kunnskap og sine erfaringer. En intens opplevelse i møte med andre. Hennes forelesning er på spill, samtidig som hun har troen, så vet hun ikke om det hun presenterer finner plass i andres virksomhet. Relevansen er uklar. Hun føler ikke at hun går på toget, mer at toget og vognene kommer imot. Spenningen utløses i en kombinasjon av lykke og elendighet. Hun har vært mer utenfor seg selv, enn innenfor: Hennes selvberetning gjør et lengere hopp, det blir avstand mellom de nære erfaringer og nuet, stedet hvor oppsummeringen kan finne sin plass. Et samleinntrykk av interaksjoner fester seg og konstrueres på bakgrunn av samspill mellom relasjoner hun har vært i:

Fra denne første konfrontasjonen og den første forelesningen for et helt personale til i dag, har det skjedd en rivende personlig utvikling. Jeg er ikke lenger mer nervøs enn en skal være i forkant av en forelesning. Ingen konfronterer meg lenger, og hadde de gjort det hadde det gått helt fint. Jeg har fått en helt annen tro og trygghet på meg selv, også i denne jobben. Erfaringer og møter med ulike mennesker og situasjoner har endret meg. Alt jeg erfarer og lærer i ett møte med lærerkollegier, tar jeg med meg inn i det neste. Det skal sies at jeg også har møtt mange lærere rundt omkring som er meget dyktig, som yter sitt aller beste, som er der for elevene og som er positiv til utviklingsarbeid. Heldigvis har jeg også fått mange godord med meg på min vei, og bekreftelser på at det jeg gjør er godt nok. Uten disse positive lærerne, min støttende utviklingsveileder og ressurslærerkollegaer har nok jobben blitt vanskelig å stå i over tid. Det er jobben som ressurslærer, møtene med alle disse menneskene og situasjonene som har gjort meg til den jeg er i dag. Mange har nok disse årene jeg har jobbet som ressurslærer stilt seg spørsmålet: hvem tror hun at hun er? Det skal jeg

fortelle dere. Jeg er en helt vanlig lærer med en genuin interesse for å utvikle meg selv. I arbeidet mitt har jeg i de siste seks årene drevet med praktisk, relevant, tydelig og varierende undervisning. Og gjennom min jobb som ressurslærer prøver jeg å videreformidle de gode undervisningssituasjonene og metodene jeg har observert hos andre, erfart selv og lært gjennom bruk av faglitteratur og nettressurser. Dette i håp om å inspirere flere lærere til å ville utvikle seg selv.

Anjas selvberetning er en oppsummering av en reise inn i å skape seg identitet som ressurslærer. Narrativer kan fortelles som makroberetninger eller mikroberetninger (Gergen, 2008, s. 231). Makroberetninger refererer til beskrivelser, hvor begivenhetene strekker seg over et lengre tidsrom. Den siste beretningen til Anja har preg av å være en makroberetning. Den kjennetegnes av mindre begivenheter som trekkes sammen i en større fortelling som har vart over tid. Mikroberetninger er begivenheter av kortere varighet, slik Gro sin beretning er her. Beretninger av begge typer kan vise en oppadgående eller nedadgående verdimesig kurve. Det betyr at vi kan forstå dem i lys av positive versus negative baner. Anjas beretning er en kombinasjon av en nedadstigende og en oppadstigende beretning, og viser at begge vil være nødvendige beretninger for å forstå Anjas utvikling som ressurslærer. I Gro sin beretning ser vi lignende sak. Den ene lærerens forsøk på å hindre henne tilgang til deres kultur gjennom uttrykket ”venstrekabel”, mens den andre læreren forsøker å bagatellisere denne hendelsen.

Analyse av narrativer 2

Gergen (2008, s. 222) peker på at det har vært gjort mange forsøk på å fastslå hva som er karakteristisk for en velformet beretning. Problemet med å lage universelle kjennetegn møter motstand i sosialkonstruktivismens grunnide om at det ikke finnes slike, de er alltid historisk og kulturelt konstruert. Men i et forsøk på å fange inn særtrekk ved selvberetninger i nåtidens virkelighet har Gergen utviklet seks kvalitetstegn på selvberetninger. Disse brukes her som analyseredskap av Anjas (og delvis Gros) beretninger. Tanken er at disse tegnene kan antyde noe om verdien av beretningene som grunnlag for å forstå hvordan en ressurslærers identitet kan utvikles og forstås.

Det førstekvalitetstegn i et narrativ er ifølge Gergen (2008) at et narrativ har en ordentlig slutt – en tilstand som er typisk verdiladet. Det valgte sluttpunktet skal oppleves som enten ønskelig eller ikke ønskelig. Om vi bruker Anjas selvberetning som eksempel, så fremkommer hennes sluttpoeng:

Mange har nok disse årene jeg har jobbet som ressurslærer stilt seg spørsmålet: hvem tror hun at hun er? Det skal jeg fortelle dere. Jeg er en helt vanlig lærer med genuin interesse for å utvikle meg selv... Og gjennom min jobb som ressurslærer prøver jeg å videreformidle de gode undervisningssituasjonene og metodene som jeg har observert hos andre, og har erfart selv gjennom bruk av faglitteratur og nettressurser. Dette i håp om å inspirere flere lærere til å utvikle seg selv. Sluttmålet i Anjas selvberetning er å fortelle at hun er fornøyd med sitt valg, hun får utvikle seg som lærer og ressurslærer i en og samme anstrengelse. Den ene rollen henger sammen med den andre.

Den andre kvaliteten i en selvberetning, hevder Gergen kan knyttes til utvelgelse av begivenheter som er relevante for sluttmålet. Underveis i sin selvberetning, og på vei mot sluttmålet sier Anja; ”Troen på den jeg er i klasserommet gjør at jeg har kraft nok til å konfrontere mine kollegaer”. Denne lille men betydningsfulle setningen gir en vesentlig forståelse for hvorfor Anja ikke gir opp sitt prosjekt som ressurslærer. Det gir oss en vesentlig inngang til å se betydningen av å se sammenhenger mellom de to aktivitetene, å være lærer i eget klasserom og å veilede lærere ved andre skoler. Hun kommenterer videre etter første besøket på en skole etter den innledende tvilsperioden; ”Forelesningen og fagdiskusjonen går fint og jeg går rett i bilen og setter meg. Jeg blir plutselig forferdelig kvalm og vil spy, var nok mer nervøs enn jeg trodde”. For forståelsen av denne selvberetningen ville det vært helt annerledes om hun hadde fortalt at hun satte seg i bilen, slo på radioen og kjørte hjem. Hennes tilstand varsler om at hun er i gang med å ta utfordringene som ligger i det å konstruere seg selv som ressurslærer, men lever med sterke indre spenninger.

Det tredje kjennetegnet på en narrativ fremstilling er knyttet til ordningen av begivenhetene. Dette er normalt ivaretatt i en lineær tidsfrekvens i vår vestlige kultur. Men det er ikke en nødvendig forutsetning i seg selv. Det er imidlertid nødvendig for å skape forståelse ut fra at en begivenhet vil skape presedens for en annen, og dermed må komme foran i tid. Gergen viser til Bakhtin (1981) som peker på at dette er en av flere mulige konvensjoner, at i går nødvendigvis må komme foran i dag. I stor grad vil vi si at Anjas selvberetning er tidsstyrt og følger den lineære fremstilling slik vi har fremstilt den her. Det betyr ikke at den ikke kunne vært fremstilt annerledes i en annen kultur. Det er begivenhetens kvalitet som styrer ordningen, ikke nødvendigvis en kulturell tradisjon.

Det fjerde kjennetegnet handler om identiteters stabilitet. I det ligger at personene i fortellingen har en sammenhengende stabilitet eller identitet over tid. I Anjas fortelling ser vi at noen forsøker å rokke ved hennes identitet som ressurslærer, men at hun stadig i fortellingen, kommer tilbake overflaten, og klargjør sin identitet og hvordan hun i møte med andre mennesker bekrefter den. Hun trekker imidlertid inn ulike årsaker (tisking, hvisking, baksnakking) som rokker ved hennes identitetsdannelse, men hun fremtrer ikke i noen ny karakter i jakten på sin identitet som ressurslærer.

Årsakssammenhenger er den femte kvaliteten i en selvberetning. Det innebærer at sider ved fortellingen forstås i lys av den årsak som har forårsaket de samme sidene. Sagt med andre ord, så må enhver begivenhet være et produkt av det som gikk forut for den. Det er en årsak til at Anja konfronterer sine kollegaer når hun får høre at baksnakket har foregått mens hun var borte fra skolen. Den henger nøye sammen med at hun får vite at praten har fortsatt bak hennes rygg. Konfrontasjonen har dermed en direkte tilknytning til den begivenheten.

Det sjette og siste kvalitetstegnet på selvberetninger er demarkasjonstegn. Et eksempel på demarkasjonstegn finner når Anja mot slutten gjentar: Hvem tror hun at hun er? Det skal jeg fortelle dere. Andre steder finner vi eks Hvem er jeg? Hva kan jeg få til? Typiske utsagn som markerer jakten på seg selv som ressurslærer. Eller litt senere; Tvilen i meg vokser. Demarkasjonstegn rammer inn fortellinger på en måte som holder fast ved hovedideen i fortellingen og som gjør at vi stadig befinner oss i fortellingens kultur og historikk.

Som selvberetning er Anjas fortelling innhyllet i en klassisk fortelling; på sett og vis følger den romansens inngang og utgang (Gergen, 2008, s. 227). Det handler om negative begivenheter (utfordringer, frykt, tvil, motgang) som etterfølges av et positivt utfall, en avklaring av situasjonen og muligheter som oppstår. Men det er ikke alltid sånn, heller ikke i narrativer vi kjenner fra andre områder. Det finnes komedier, tragedier og satirer. De finnes også i læreres tilgang til nye posisjoner og roller i skolen som eks ressurslærere. Som vi tidligere antydte, så er fortellingens sluttmaal verdiladet, i betydning om man kommer til sitt endelig mål med beretningen. For Anjas del er dette formet som en seier over seg selv og andre. Det kunne vært annerledes. Men hun lar beviset komme fra i utsagnet; jeg er en helt vanlig lærer med genuin interesse for å utvikle meg selv. Beretningen representerer på den måten det som Gergen omtaler som den oppadstigende beretning (Gergen, 2008, s. 228), som kjennetegnes av at beretningen går mot en høyere vurdering. Det bekreftes

også i hennes fortelling om de positive hjelperne (møtene med andre) som har bidratt til en styrket selv vurdering av arbeidet som ressurslærer. Narrativer kan som prosessuelt redskap bidra til en klargjøring av identiteten som ressurslærer. I det øyeblikk Anja tillegger seg rollen som ressurslærer, er det ikke nok å tviholde på sin identitet som lærer. I den nye rollen som ressurslærer kastes hun ut i det som Gergen hevder er... et individ uten fornemmelse af en kerneidentitet uden retning, uden fornemmelse af position og sted, uden den fundamentale forvisning om, at han eller hun er en værdiful person (Gergen, 2008, s. 225). Anjas fortelling kan brukes til å klargjøre forholdet mellom indre selvoppfatninger og sosiale forståelsesprosesser. Tradisjonelt har mennesket en sterk evne til å konstruere sin egen livshistorie ut fra sine selvoppfatninger. I Anjas selvberetning ser vi hvordan hun kommer ut av dette trange skapet, kobler seg opp mot sosiale situasjoner, som styrker hennes evne til å se utover tvilen på seg selv. Det finnes ikke bare en historie som forteller om hennes utvikling, hun kobler sammen flere sammenhengende historier. Gergen hevder at dette er nødvendig for å forstå seg selv som ressurslærer i møte med andre lærere ved andre skoler. ”Jo bedre vi er i stand til å konstruere og rekonstruere vores selv-beretning, jo bredere evne får vi til at få relationer til at fungere” (Gergen, 2008, s. 235). Å forme sin identitet som ressurslærer å forstå hvordan relasjoner til andre er, påvirker og utvikler denne rollen. Det innebærer imidlertid at vi ser selv-beretningen som en kontinuerlig dialog mellom selvet og de fellesskaper individet inngår i. Gro sin beretning gir oss forståelse av språkets betydning for å komme i posisjon til å handle sammen med andre og hvordan ord kan uttrykke kulturelle sider ved en skoles vilje til å ta inn en ressurslæreres erfaring. Anjas beretning er en kontinuerlig beretning om å være innleiret i pågående interaksjonsprosesser. Hennes forflytning mellom nedadgående og oppadgående beretninger ender ut i stabiliserende beretning – livet som ressurslærer fortsetter, om enn i en mer oppadgående beretning enn nedadgående beretning. Selv-beretningen kan si oss noe om betydningen av å se seg selv i møte med sosiale prosesser som et kontinuum av sin tilegnede måte å forstå seg som lærer, en varig konstruksjon, og til en forståelse av identitet som ressurslærer som sin pågående livshistorie der relasjoner vil være utgangspunkt for hvordan dette løpet konstrueres videre i en historisk og kulturell tradisjon. Utvelgelse av lærere som skal innta disse og andre nye posisjoner kan inspireres av et slikt perspektiv og dermed unngå å rette søkelys på seg selv og bare seg selv. Etablering av ressurslærerrollen, og andre

roller som preges av at lærere får nye ansikter og at de må reforhandle sin identitet og relasjon til kollegaer og andre som de møter i utførelse av sitt arbeid. De er ikke lenger bare læreren, de er også ressurslæreren.

Avslutning

I dette kapittelet har vi argumentert for at narrativer eller selv-beretninger kan gi en rikdom til å forstå ressurslæreres utfordringer i sceneskiftet mellom lærerarbeidet og ressurslærerarbeidet. Narrativet avsluttes med en refleksjon over betydningen denne teksten har hatt for utviklingen av identiteten som ressurslærer. Anja sier: Samskrivingen har gjort at jeg endelig har fått tid til å reflektere og bearbeide de hendelsene jeg har opplevd, men tidligere har lagt bort og aldri fått snakket helt ut om. Dermed har jeg også oppdaget hvordan måten jeg taklet disse opplevelsene på har vært med å forme det mennesket jeg er i dag, og rollen som ressurslærer. Gro har blitt opptatt av hvordan medforfatterens tolkning av teksten hennes klargjorde hennes forståelse av ressurslærerrollen; både gjennom utvikling av skriveferdigheter og i møtet med andres tolkning av min tekst ble min forståelse av ressurslærerrollen endret og utviklet. I etterkant opplevde jeg at min tydeligere forståelse bidro til økt handlingskraft. Torbjørn ble opptatt av å forstå hvordan narrativer kunne gi oss tilgang til rollen og identiteten som ressurslærer: Gjennom å følge i Gergens fotspor innenfor sosialkonstruktivismen og identifisere viktige sider ved narrativer som tradisjon fant jeg muligheter til at vi kunne bruke selvberetningene på en konstruktiv måte for å forstå utvikling av en ressurslæreres identitet gjennom deres møter med stadig nye relasjoner og situasjoner.

I fellesskap har vi utforsket narrativets mulighet ut fra handlinger i praksisfeltet og teoretiske perspektiver om narrativer og ser potensialet for å anvende narrativer i et fremtidig samarbeid mellom de som arbeider i skolen og de som har universitetstilhørighet.

Litteraturliste

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Collin, F. (1998). Sosialkonstruktivismen og den sociale vireklighed. I M. Järvinen & M. Bertilsson (Red.), *Sosialkonstruktivisme. Bidrag til en kritisk diskusjon*, (ss. 41-68). København: Hans Reitzels Forlag.

- Gergen, K. J. (2008). *Virkeligheder og relationer. Tanker om sociale konstruktioner*. (2. udg. 2. Opplag). Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gergen, K. J. (2010). *En invitation til social konstruktion*. (2. Udg). København: Forlaget Mindspace.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Mld.St 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rasborg, K. (2009). Sosialkonstruktivismen i klassisk og moderne sosiologi. I L. Fuglsang & P. B. Olsen, (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvitenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. (2. udgave)(ss. 403-438). Fredringsberg C.: Roskilde Universitetsforlag.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wenneberg, S. (2000). *Sosialkonstruktivisme – positioner, problemer og perspektiver*. København: Samfundslitteratur.
- Wittgenstein, L. (1978). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.

9. Att skapa en samverkansprocess

En forskare och två verksamhetschefer i partnerskap

Ulf Blossing, Ann Blom och Karin Persson

Det här kapitlet syftar till att fördjupa förståelsen av samverkansprocessen mellan forskningsverksamhet och skolverksamhet med ett särskilt fokus på hur partnerskapet kommer till och vad som kan utgöra kritiska situationer och frågor i en sådan process. Ulf Blossing är docent i pedagogik vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet och Ann Blom och Karin Persson är verksamhetschefer för förskola och grundskola i Lerums kommun. Med utgångspunkt i idéer om tid, rum och kropp som kritiska för uppkomsten av aktiviteter gick vi igenom våra kalender- och mötesanteckningar och upprättade en tidsaxel där vi prickade in de möten som förekommit och vilka som deltog i dem. Vi drog oss till minnes vad som hände och hur vi tänkte och skrev ner det. Vi läste varandras beskrivningar och hjälptes åt att minnas. Därefter identifierades vilka situationer och frågor samtalen hade rört sig kring samt hur vi försökte lösa dem. Denna process slutade med att vi startade ett aktionsforskningsprojekt kring skolledares och förskolechefers ledarskap för att stärka förbättringskapaciteten.

Inledning

Samverkan mellan universitet och skolor kan ske på många olika sätt. Det kan ske genom initiativ från staten som satsar medel i olika projekt. Så var exempelvis fallet i slutet av 1990-talet när staten bjöd in samtliga landets grundskolor och gymnasieskolor till ett samverkansprojekt mellan skola och högskola för att utveckla lärarnas yrkesroll (Thomas & Ganeteg, 1999). Staten satsade 75 miljoner på detta, de så kallade Ylva-pengarna. Det kan också ske

genom initiativ från universitetet som bjuder in skolor och kommuner till projekt. Många gånger grundar sig en sådan inbjudan på att det finns en eller flera forskare som redan har fått medel till ett projekt. Det här kapitlet handlar emellertid om en samverkan som startar på initiativ av en kommun och där formen för samverkan växer fram i en dialog eller förhandling, ett partnerskap, mellan en forskare från universitetet och två verksamhetschefer för grundskola och förskola i kommunen.

Den här samverkan har tydliga kännetecken med en situation mellan två verksamheter som beskrivs inom organisationsutvecklingsfältet (förkortat OU) (Burke, 2011). Här intresserade sig forskare redan på 1960-talet för hur en expert från en verksamhet samverkade med en annan verksamhet genom att ta rollen som förändringsagent (Havelock, 1973; Pettigrew, 2003). Bakgrunden var att den ena verksamheten behövde förbättras och att representanten från den andra verksamheten kunde agera förändringsagent och ge stöd i denna process. En viktig del i denna samverkan handlar om att utveckla ett kontrakt mellan de två verksamheternas parter för att förbättra organisationen och att sedan låta åtgärder följas av återkommande undersökningar för att se vad resultatet blir. Kontraktsutvecklingen i OU förstås som en del av själva samverkansprocessen och aktionsforskning utgör huvudstrategin för organisationsutveckling.

I vanliga fall, när forskare inbjuder till samverkansprocesser, är innehållet redan helt eller till stor del formulerat, vilket kan medföra att kommunernas och skolornas delaktighet och engagemang försvåras. Genom att innehåll och form för samverkan formas i en dialog och förhandling mellan kommunen/skolorna och universitetet kan ett innovativt klimat skapas. Det kan leda till att innehåll och form bättre kommer att anpassas till skolornas behov. Men samtidigt är en sådan process komplex. Forskares och skolledares uppdrag, arbetsvillkor och behov är olika och väcker frågan på vilket sätt de kan och ska mötas.

Syfte

Syftet med kapitlet är att fördjupa förståelsen av samverkansprocessen mellan forskningsverksamhet och skolverksamhet med ett särskilt fokus på hur partnerskapet kommer till och vad som kan utgöra kritiska situationer och frågor i en sådan process. Med kritiska situationer menar vi sådana där våra olika ståndpunkter kommer till uttryck och där vi behöver stanna upp i en

dialog och förhandling om dessa. Frågorna vi ställer oss i vår egen samverkansprocess är:

- Vilka var de kritiska situationerna och frågorna i samverkansprocessen inledande skede?
- På vilket sätt kan vi förstå dem med utgångspunkt i forskningsverksamhetens och skolverksamhetens skilda praktiker?
- Hur hanterade vi dessa frågor?

Processens inledande skede är viktigt i den här typen av samverkan. Det är här en väsentlig del av dialogen och förhandlingen sker om innehåll och ansvarsfördelning. Det är också den som står i fokus i det här kapitlet och som vi har analyserat. Men förhandlingen fortsätter även in i implementeringen av ett samverkansprojekt (Blossing, 2008). Under rubriken *Aktionsforskningsprojektet startar* beskriver vi därför kort några av de situationer och frågor som uppkom vidare i processen.

Bakgrund

Det här fallet handlar om två verksamhetschefer (VC) i Lerums kommun, som tog kontakt med en forskare (F) vid Göteborgs universitet. VC ville utveckla det systematiska kvalitetsarbetet i kommunens förskolor och grundskolor. I kommunen fanns visserligen personer med utvecklingsfunktioner som var möjliga att använda sig av, men i det här fallet vände sig VC således till en *extern* person utanför den egna organisationen. I olika faser av en organisations utveckling kan externt stöd behövas. Fördelarna med ett sådant är att den externa personen står fri från organisationens interna kultur. Den externa personen blir inte indragen i organisationens sociala normspel och kan påtala förhållanden som inte vore möjligt för organisationsmedlemmarna. Om exempelvis rektor på en skola påtalade bristen på samarbete mellan lärarna kanske hen skulle bryta mot det osynliga kontraktet eller normen att inte lägga sig i lärarnas arbete. Det skulle kunna leda till att lärarna sluter sig samman som grupp gentemot rektorn. Det finns beskrivet i en avhandling av Holmström (2007). I det fallet utvecklades relationerna mellan lärarna och rektorn så att det sociala umgänget mellan dem helt avstannade. Rektorn sjukskrev sig och så småningom sa hen upp sig från tjänsten.

En extern person utgör inte samma hot för lärarna på en skola på grund av vetskapen om att hen inte finns ständigt närvarande i organisationen och förr

eller senare kommer att lämna den. Detta förhållande kan samtidigt utgöra en svårighet. Det kan bli svårt för den externa personen att få kontakt och utveckla en relation med medlemmar i organisationen som ger tillträde till nödvändig information om just det inre livet på skolan. En nackdel för skolan är att den kompetensförsörjning som den externa förser organisationen med är bundet till personen, och när uppdraget avslutas och hen lämnar organisationen, så försvinner också kompetensen. Ett råd (Burke, 2004, 2008) är därför att jämte den externa personen också tillsätta en eller flera interna, som kan utveckla sin kompetens tillsammans med den externa personen. I vårt fall fungerade verksamhetscheferna som interna personer, som kompletterade den externa forskarens inspel med interna aktiviteter.

En svårighet som nämns i litteraturen (Havelock, 1973) vid sådana här kontakter är hur det operativa utvecklingsarbetet ska fördelas mellan den externa personen och de interna praktikerna. Pettigrew (2003) menar att för lite uppmärksamhet ägnas åt att utforma partnerskapet mellan de faktiska personerna som samverkar, vilka regler som ska gälla och hur partnerskapet ska styras. Det är inte ovanligt med en snedfördelning till någon av parternas nackdel. Det kan exempelvis innebära att den externa personen fördelas ett närmast helt ansvar för resultat av utvecklingsinsatser, men det kan också innebära att den externa vill avsäga sig ansvar på ett sätt så att organisationen inte får något egentligt stöd i sin utvecklingsprocess. Rådet som lämnas av Havelock (1973) är en jämlik fördelning av ansvaret. Det är inte alltid alldeles lätt att komma fram till vad det betyder i praktiken. Skolan/kommunen ”äger” verksamheten och har på så vis alltid huvudansvaret. Universitetet och forskare å andra sidan har hög status när det gäller vetenskaplig skicklighet och kan sägas äga den ”verksamheten”. Det finns med andra ord ett ägande och ansvar hos båda parter som kan komplicera, men också borga för engagemang och innovation.

Wenger, Fenton-O’Creevy, Hutchinson, Kubiak och Wenger-Trayner (2014) menar att när två verksamheter möts, gör de det i ett gränsland mellan två praktiker. Respektive praktik har ofta en lång historia där deltagarna i ett socialt lärande har skapat mening för att förstå den egna verksamheten. I linje med detta har de också utvecklat sin yrkesidentitet. Det betyder att när två praktiker möts blir gränserna mellan dem kännbara. På den ena sidan gränsen kan en meningsuppsättning och yrkesidentitet råda, medan en annan uppsättning råder på den andra sidan. Det här kan, menar Wenger med flera (2014), leda till spänningar och till och med motsättningar i

samverkansprocessen. Men, fortsätter de, praktikgränser innebär samtidigt att oväntade och innovativa lärprocesser kan komma till stånd. Havelocks råd om en jämlik fördelning av ansvar kan förstås som ett sätt att tackla de svårigheter som sker i mötet över dessa praktikgränser och samtidigt nyttja den potential gränsmötet innebär. Wenger och kollegor beskriver just hur kompetensen, det vill säga de sociala och materiella handlingarna, försvagas i gränsen, eftersom deltagarna här inte har en gemensam historia. Därmed har de inte heller en kollektiv mening att falla tillbaka på för att handla gemensamt. En konsekvens av detta perspektiv blir, som vi uppfattar det, att en samverkansprocess handlar om att i mötet mellan två verksamheter bygga upp en gemensam förståelse och en gemensam kompetens i det man avser att genomföra.

Tidigare samverkan i Lerums kommun

Lerum har länge varit en väl ansedd skolkommun, så tillvida att den i hög utsträckning har satsat på skolutveckling av olika slag och varit uppdaterad på aktuella strömningar inom skolvärlden. Lerum är en förortskommun med ca 40 000 invånare med cirka 20 minuters resväg till Göteborg. Medelåldern i kommunen är låg, vilket bidrar till att kommunen växer och att skolor och förskolor är väl försedda med barn och elever i alla åldrar. Kommunen och skolorna har under många år arbetet med att hitta utvecklings- och karriärmöjligheter för lärare och har i perioder stöttat lärare som utövat aktionsforskning eller studerat på universitetsprogram i pedagogik med inriktning mot förskola, skola eller skolledning. På vissa förskoleenheter bedrivs sedan länge aktionsforskning i arbetslagen under ledning av en handledare.

Under perioder har ett stort utbud av möten kring aktuell forskning funnits för de som önskat kompetensutveckling. Nätverk mellan skolor inom kommunen har också inrättats. Kollegial granskning av varandras verksamheter är ett exempel som förekommer i form av så kallade ”lärande besök” mellan Lerum och två grannkommuner sedan många år tillbaka, såväl på pedagog- som skolledarnivå (Nyvaller, 2015). Kommunen har av tradition satsat på olika former för utveckling av lärare och ledare i syfte att behålla kompetens och göra läraryrket och ledarskapet attraktivt.

I och med den nya skollagen och nya direktiv för systematiskt kvalitetsarbete har kommunen betonat vikten av en skolutveckling som svarar mot de behov som finns i verksamheten. En analys av skolans och förskolans

resultat ska ligga till grund för val av utvecklingsstrategier. Detta innebär att centrala satsningar endast görs om det systematiska kvalitetsarbetet visar att samtliga skolor har behov av satsningen. I annat fall stöttas det arbete som pågår på enheterna utifrån deras specifika behov. Det betyder att kommunen stödjer med kompetens inom de specifika områden som verksamheten önskar. Skolor etablerar också egna kontakter med forskare för att stödja de processer de har igång.

Kontakt med olika universitet fungerar som en kvalitetssäkring av pågående satsningar. Vid granskning och utvärdering anlitas universitet och högskola i ganska hög utsträckning. Som exempel kan nämnas en årligen genomförd enkät utarbetad av Örebro universitet i syfte att främja arbetet med likabehandling. Ett annat exempel är den utvärdering som genomförts av den norska skolutvecklingsstiftelsen IMTEC (International Movement Towards Educational Change) i samarbete med högskolan i Hedmark.

Genomförande

Syftet med kapitlet är att fördjupa förståelsen av samverkansprocessen mellan forsknings- och skolverksamhet med särskilt fokus på hur den kommer till och vad som kan utgöra kritiska situationer och frågor i en sådan process. Det är de sociala och materiella aspekterna i de kritiska situationerna vi är intresserade av, det vill säga såväl vad som händer i relationen mellan F och VC, liksom vilka materiella förhållanden, exempelvis ekonomi, som framträder och bestämmer olika situationer. Nicolini (2013) definierar kunskap som skicklighet när det gäller att genomföra sociala och materiella aktiviteter. Han betonar den kritiska roll som kropp och materia spelar, vikten av aktiviteter och att dessa är organiserade i processer, det individuella aktörskapet samt makt och politik.

Detta uppfattar vi stämmer bra med den erfarenhet vi har dragit av att just bli bättre på att skapa samverkansprocesser. Det krävs att vi utvecklar den sociala förmågan genom att vara tydliga i kommunikationen, att ge plats för turtagning i samtalet samt att föra samtalet i skilda steg eller 'aktiviteter'. Med det menar vi samtalsfaser som 1) inventeringsläge, 2) identifiering av eventuella hinder eller problem, 3) problemlösning och 4) planera för konkreta och praktiska genomföranden. Att uttrycka samtalsfaserna som aktiviteter gör också agentskapet tydligt, där deltagarna i samtalet handlar avsiktligt med ett bestämt mål att inventera, identifiera, lösa etcetera. Från

samtalsaktivitet 2 blir de materiella aspekterna i samverkansprocessen allt tydligare. Den allra tydligaste är kanske ekonomin, andra kan vara tid, rum och kropp; det vill säga när och var det är möjligt att genomföra aktiviteter där tilltänkta personer kan vara delaktiga. Det är en mycket påtaglig aspekt i en organisation när möten eller andra aktiviteter ska planeras. När agentskapet identifieras blir också den maktpolitiska aspekten tydlig, det vill säga vilka som är med i samtalet och vars idéer får utrymme.

Med utgångspunkt i dessa idéer om tid, rum och kropp som kritiska för uppkomsten av aktiviteter gick vi igenom våra kalender- och mötesanteckningar och upprättade en tidsaxel där vi prickade in de möten som förekommit och vilka som deltog i dem. Vi drog oss till minnes vad som hände och hur vi tänkte och skrev ner det. Vi läste varandras beskrivningar och hjälptes åt att minnas. Därefter identifierades vilka situationer och frågor samtalen har rört sig kring samt hur vi försökte lösa dem.

Resultat

Vår tidsaxel visar att samverkansprocessen startade december 2012 och fortsatte drygt ett år fram till februari 2014. Det första mötet skedde på initiativ av VC för att diskutera eventuella samverkansmöjligheter. Det sista mötet mellan F och VC markerar ett beslut att fortsätta med ett aktionsforskningsprojekt tre år framåt till juni 2017. Sammantaget möttes F och VC vid tre tillfällen på universitetet för samtal. Det första av dessa möten följdes upp några veckor senare med ett kortare telefonsamtal mellan F och en av VC. F hade därutöver ett seminarium med skolledarna i Lerum, där också VC deltog, en workshop där samtliga deltog, och slutligen, i december 2013, en redovisning av en kartläggning och presentation av det kommande aktionsforskningsprojektet. Vid denna presentation deltog VC, samtliga skolledare och de två doktorander som genomfört kartläggningen.

Tillsammans bildade dessa aktiviteter en process med föresatsen att i en första fas inventera och pröva möjligheten att genomföra kartläggningar av samtliga förskole- och skolorganisationer. I en andra fas vidgades detta till att undersöka möjligheten att samverka i ett aktionsforskningsprojekt där samtliga rektorer och förskolechefer skulle undersöka sina ledarhandlingar för att utveckla den egna skolans förbättringskapacitet. Nedan beskriver F och VC den inledande samverkansprocessen med utgångspunkt i de möten som ägde rum, och de frågor som kom att väckas. Under varje rubrik anges i en

underrubrik vem som för talan och under vilken tidsperiod. VC står för verksamhetscheferna och F för forskaren. VC inleder med att redogöra för de förutsättningar som ledde till att de tog kontakt med F.

Förutsättningar

VC, våren 2011 till våren 2012

I arbetet som pågick med att implementera och utveckla det systematiska kvalitetsarbetet bland Lerums förskolechefer och grundskolerektorer såg vi med övergripande ansvar på en strategisk nivå, att vi behövde hjälp för att komma vidare i arbetet. Arbetet hade sin utgångspunkt i en vilja att få alla chefer att utveckla sitt pedagogiska ledarskap för att stärka det systematiska kvalitetsarbetet och att arbeta med rätt frågor utifrån enhetens faktiska resultat. För att få till stånd det såg vi att analysförmågan behövde utvecklas i hela skolsystemet, det vill säga både på chefs- och på lärarnivå. Detta arbete behövde introduceras från oss på VC-nivå för att sedan utvecklas på enhetsnivå under ledning av rektorer och förskolechefer. Vi såg också att det fanns ett stort behov av att koppla vår praktik till vetenskap och beprövad erfarenhet. Med detta som utgångspunkt sökte vi kontakt med Göteborgs universitet och F.

Den främsta anledningen till varför vi kontaktade just F var att vi fann att hans tidigare publiceringar passade det arbete som vi i Lerum bedriver och tidigare bedrivit. Vi såg att en kontakt med universitetet skulle gynna kunskapsutvecklingen och stärka det systematiska kvalitetsarbetet. Tanken var att skolledarna skulle få ökade insikter i vilka framgångsfaktorer som främjar skolutveckling, samt kompetens att inta ett vetenskapligt förhållningssätt. Vi skulle få pedagogiska ledare som prioriterade rätt i sitt ledarskap och anpassade skolutvecklingen efter den egna enhetens behov. En kontakt med universitetet skulle dessutom ytterligare legitimera arbetet.

Första mötet

F, december 2012

Det första mötet ägde rum i december 2012 på universitetet. VC uttalade att de ville finna former för samverkan, gärna under en längre tid, men att vi kunde börja med något kortare. Frågan jag hade med mig in i mötet var varför de vill ha kontakt med just mig? Vad visste VC om mig? Vad hade de för förväntningar på vad jag kunde bidra med? Jag ville inte hamna i en situation

där det exempelvis handlade om att jag skulle förmedla kunskap om effektiva undervisningsprocesser, då det inte är mitt fokus i forskningen. Det handlade också om formerna, och särskilt eftersom det uttalades att vi eventuellt skulle gå in i en längre samverkansprocess. Skulle jag föreläsa, handleda, eller ge respons på dokumentation? Här handlade det om att jag inte ville hamna i en situation med exempelvis individuell handledning av skolledarnas dokumentation, eftersom det skulle vara omöjligt att få ihop resursmässigt. I samband med detta uppstod också frågan om hur ansvaret för olika aktiviteter skulle fördelas? Min utgångspunkt var att ansvaret skulle fördelas efter riktmärket 50/50, så att aktiviteter genomfördes och följdes upp av såväl mig som VC, eller andra i förskole- och skolverksamheten.

VC

Tanken på att styrning och ledning av vår verksamhet skulle ägas av en extern person och ligga på annan plats än hos oss själva hade aldrig ens föresvävat oss. Vårt behov var att komma vidare i arbetet och vårt antagande var att om ytterligare utveckling skulle ske behövde vi koppla arbetet tydligare till vetenskap och beprövad erfarenhet, ett område inom vilket vi såg våra begränsningar. Ett samarbete med universitetet kändes som en lämplig öppning mot tillgångar som vi själva inte ägde.

Andra mötet, seminarium och workshop

F, våren 2013

Ett första steg i vår samverkan blev att låta skolledarna göra en självskattning av sin skol- respektive förskoleorganisation utifrån de sex skolutyer jag har presenterat i boken *Att kartlägga och förbättra. Sex skolutyer* (Blossing, Nyen, Söderström & Hagen Tønder, 2012). Jag och VC planerade vid ett möte på universitet att skolledarna skulle sammanställa sina självskattningar i en liten rapport och skicka till mig inför en gemensam dag för workshop i maj. Innan workshopen hade jag ett seminarium för skolledarna i Lerum om att göra en enkel självskattning och sammanställa det i en rapport på några sidor. Rapporterna skulle utgöra underlag för mig inför workshopen. Vid ett möte med VC på universitetet några veckor innan workshopen hade endast ett fåtal rapporter inkommit. Det gjorde mig förbryllad och jag visste inte hur jag skulle förstå det. Min första reaktion var att jag nu fått hela workshopen i knät utan de verksammas deltagande och ansvarstagande. Det var ju precis det jag

hade velat undvika. Hade jag varit oklar i min kommunikation? Eller hade jag bedömt kulturen bland skolledarna fel? Jag kände mig irriterad och uttryckte det till VC. Jag ville nu göra mina avsikter helt tydliga; att vi gör detta tillsammans och att det kräver deltagande och engagemang av samtliga.

VC

Den irritation som F visade skapade viss förvirring innan vi förstod vad den grundade sig i. Vi kände inte till Fs farhåga att vi inte skulle ta det ledningsansvar som krävdes för arbetet och att det därför fanns en rädsla från hans sida att bli lämnad ensam med en hel kommuns skolledare i knät.

Den självskattning som skolledarna genomfört tillsammans med sin personal iscensattes på alla enheter och skulle, som vi uppfattade det, utgöra underlag för ett kommande seminarium med forskaren. Men eftersom idén implementerades med kort varsel och vi befann oss mitt inne i en termin hade inte vårt budskap till skolledarna varit att den skulle landa i en sammanfattande rapport utan att självskattningen och en kort analys var tillräckligt som ett första steg inför kommande samtal och diskussioner. Vi hade helt enkelt inte uppfattat Fs ambition om en mer utförlig rapport i detta skede. Ett missförstånd som vi fick reda ut och som för oss tydliggjorde de farhågor som F hade, men också synliggjorde våra olika förväntningar.

Tredje mötet, ekonomi

VC, februari 2014

På det tredje mötet i februari 2014 konstaterade vi att vi utifrån presentationen av aktionsforskningsidén för skolledarna i december 2013 ville gå vidare med detta och utarbeta en modell som kunde innefatta samtliga förskolechefer och rektorer. Vi önskade externa kartläggningar av varje förskole- och skolenhet, som kunde ligga till grund för skolledarnas ledarhandlingar. F väckte förslaget att organisera aktionsforskning där skolledarna fick Fs stöd i att undersöka de egna ledarhandlingarna och huruvida de stärkte förbättringskapaciteten. Därmed kom också den ekonomiska frågan i fokus. Ett kritiskt moment är givetvis att ett samarbete med universitetet inte är gratis och att kommunen behöver kunna motivera att samarbetet kommer att generera utveckling som motsvarar den kostnad som satsningen innebär. Beslut togs dock att denna satsning var av stor vikt för att komma vidare med kvalitetsarbetet. Avtal tecknades på tre år mellan Lerums

kommun och Göteborgs universitet. Ömsesidigheten i de olika parternas ingång gjorde att vi kunde göra en direktupphandling och få till stånd starten vid planerat tillfälle.

Resurser i kommunal verksamhet är en ständigt aktuell fråga. Tjänstemän på olika nivåer inom förvaltningen, pedagogisk personal, fackliga företrädare, politiker och vårdnadshavare har alla åsikter om hur resurser ska hanteras och utgångspunkten är givetvis att resurser ska satsas och prioriteras för rätt saker och på rätt sätt. I en decentraliserad organisation fördelas resurser i stor utsträckning till verksamheterna och ansvaret för att resurserna hamnar på rätt ställe åligger rektor och förskolechef som ansvariga för resultatens budget. Alla vet att rätt satsade resurser kan öka möjligheten till måluppfyllelse, men det är inte lika självklart att veta vad som är rätt. Skolan ”skriker” efter mer medel till barn och elever i behov av särskilt stöd. Fler lärare behövs för att på ett bättre sätt kunna individanpassa undervisning. Mer specialistkompetens är nödvändig för att klara av att hantera de utmaningar som finns. Lokaler behöver anpassas och förändras och redskap i form av digitala stödsystem och kompensatoriska hjälpmedel blir alltmer nödvändiga. Och allt kostar pengar! Att behoven är oändliga är alla rörande överens om, men prioritering av satsningarna kan diskuteras.

Att prioritera ekonomiska resurser innebär samma dilemma som prioritering av tid. Vill man nå framgång behöver man prioritera efter grad av viktighet och inte endast efter akuta behov. Sådant som kan förefalla vara av mindre brådskande karaktär, men som vi vet är av stor vikt för måluppfyllelse på lång sikt, behöver man som strategisk ledare av en verksamhet medvetet välja att satsa resurser på. Att kompetensutveckla personal inom skolans värld utifrån en långsiktig tanke och inte bara satsa resurser i ”akuta hål” som uppenbarar sig i vardagen är en viktig framgångsfaktor.

I en stor verksamhet som skola och förskola utgör i Lerums kommun blir den kostnad som samarbetet med Göteborgs universitet innebär i praktiken en ytterst liten del av hela budgeten, men i siffror mätt är det ändå en summa som är så pass stor att vi behöver kunna motivera varför vi satsar på det sätt vi gör. Motiveringen är att vi på detta sätt kompletterar med ”annan kompetens”. Genom ett nära samarbete med universitetet kan vi söka stöd hos forskare och doktorander för att få en verksamhet som i högre utsträckning vilar på vetenskap och beprövad erfarenhet.

Skolan behöver forskning och forskningen behöver skolpraktiken. I verkligheten innebär det dock att skolan får stå för de kostnader som en mer

omfattande samverkan innebär. Detta är ett dilemma både på ett känslomässigt och på ett praktiskt plan. På det känslomässiga planet ligger det som handlar om ömsesidighet i ett samarbete, skolans skyldighet att tillgodogöra sig forskning och universitetets skyldighet att upprätta samverkan, den så kallade tredje uppgiften. På det praktiska planet handlar det om kommunens procedur av att inköp med stora belopp behöver utsättas för upphandling, vilket innebär ett stort dilemma eftersom vi i detta fall är beroende av en särskild forskare och att vi gjort bedömningen att det just är denne person och ingen annan som kan leverera det som vi vill ha. Det krävs att man kan hävda båda parter ömsesidiga beroende av varandras specifika kompetens för att kunna göra undantag från skyldigheten att upphandla.

Det finns alltså en hel del att hantera för att våga, vilja och kunna få till de ekonomiska förutsättningar som krävs för att få till stånd ett längre samarbete mellan kommun och universitet. Innan man går in i ett samarbete av detta slag behöver man därför ha ett väl grundat syfte med satsningen samt en strategi för motivering.

F

De ekonomiska frågorna kan lätt lägga sordin på flödet av utvecklingsidéer i en samverkansprocess. När parterna väl har redogjort för vilka avsikter de har och lärt känna varandra något, brukar en kreativ fas inledas med många förslag om vad man skulle kunna genomföra tillsammans. När man sedan börjar fundera på hur det ska finansieras och vad det kommer att kosta är det lätt hänt att tappa modet. I det fall vi beskriver finns inga projektmedel utan det som gäller är att kommunen köper ett uppdrag av universitetet. Att söka projektmedel är förstås en möjlighet, men i det här fallet ville VC komma igång med arbetet så snart som möjligt. En ansökningsprocess om projektmedel kan ta upp till ett år och det är inte heller säkert att den ger utfall. Som forskare i det här läget slets jag mellan å ena sidan vilja komma igång med de intressanta förslag vi hade på gång, och andra sidan göra en realistisk arbets- och kostnads kalkyl.

Jag menar att det är viktigt att vara tydlig i kommunikationen med varandra och göra klart vad olika arbetsinsatser innebär, vad de tar att genomföra i tid och vad kommunen och skolorna, liksom universitetet, får ut av dem. I det här fallet kom vi snart fram till att VC ville ha mycket mer genomfört än vad jag som ensam forskare hade möjlighet att ta på mig. De ville att samtliga skolledare och enheter skulle vara involverade. Jag hade tänkt mig ett urval,

som sedan övriga kunde dra lärdom av. Det var emellertid inte ett alternativ. Jag sa först tvärt ”nej, det är omöjligt”, att alla skol- och förskoleenheter skulle kunna delta i projektet. Men efter att ha sovit på saken började jag laborera med idén att bygga ett lag av forskare som kunde genomföra kartläggningar av förskole- och skolorganisationerna, och jag själv som ledare för en aktionsforskningsinsats med skolledarna för att undersöka deras ledarhandlingar. Syftet blev att utröna huruvida dessa insatser stärkte förbättringskapaciteten.

Aktionsforskningsprojektet startar

VC, 2014 till 2015

Att utveckla det pedagogiska ledarskapet på ett långsiktigt och mer vetenskapligt sätt kan ibland innebära viss frustration för skolledare som är vana vid att agera snabbt och vidta åtgärder på löpande band. Skolledarna vill gärna se snabba resultat och har inte alltid tålamod att avgränsa och identifiera problemområdet, och invänta den tid som det tar att samla in data för att sedan kunna göra relevanta analyser som ska ligga till grund för val av ledarhandlingar. Det som vi verksamhetschefer hittills har sett är svårigheter som gäller:

- Prioritering av aktionsforskning till förmån för andra ledarsysslor.
- Tidsbrist.
- Enskilda skolledares begränsningar i förståelse av aktionsforskningsuppdraget.
- Att man inte utgår från ett självklart utvecklingsområde, utan försvårar det och gör det till en isolerad företeelse.
- Tänker för mycket i tid och i ”rätt och fel”.
- Avgränsar inte tillräckligt och hamnar i en för stor och aldrig avslutande datainsamling.

Ingen skolledare kan bortse från vad skollagen säger om att utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Skolledare behöver idag, på ett helt annat sätt än tidigare, kunna motivera handlingar och metoder utifrån vad forskningen säger. Skolledarna förstår vilken effekt aktionsforskning kan få på deras ledarskap och de ser det som en förmån att få vara med och lära sig detta. Men när det kommer till det individuella arbetet krävs mer än bara förståelse och ambition. Då behöver faktisk tid avsättas och arbetet behöver ske på ett annat sätt än i en vardag där tankar snabbt omsätts i praktiska

handlingar. Att på detta sätt skilja på 'vanlig' skolutveckling och mer långsiktiga och systematiska processer som aktionsforskning är en svår tankevända för många skolledare.

Vi har funnit att det är viktigt att det finns konkreta former som kan stödja skolledarna i aktionsforskningsarbetet. Former som de kan låta ta plats i det vardagliga arbetet. Annars riskerar aktionsforskning att bli ett luftslott. Ju längre in i det gemensamma arbetet skolledargruppen har kommit under ledning av F och oss själva, ju tydligare har det blivit att de behöver prioritera det individuella undersökningsarbetet. Detta har satt en viss press på skolledarna som de kan uppleva både positivt och negativt.

Ett exempel på en sådan konkret form var det abstrakt eller sammanfattning på cirka 400 ord som skolledarna har skrivit om sin aktionsforskning. Abstraktidén fördes fram av F efter ett år i projektet. Den hämtades från forskningspublikationens disposition att på första sidan ha en kort sammanfattning av syfte, metod, genomförande och resultat, och som snabbt kan sätta in läsaren i publikationens övergripande budskap och mest väsentliga resultat. På samma sätt uppmanades skolledarna att sammanfatta sin aktionsforskning för att för sig själv och kollegor göra klart vad de ville åstadkomma med sina ledarhandlingar. Det här visade sig driva arbetet framåt enligt planeringen.

Vid implementeringen av aktionsforskningsprojektet betonades att satsningen var obligatorisk för alla skolledare inom förskola, grundskola och grundsärskola och att de därför behövde hantera denna uppgift som en av andra uppgifter, ge den tid och utrymme i kalendern och prioritera den som en viktig del av arbetet. Om dessa krav ställs på skolledare behöver man i nästa chefsled vara konsekvent med att stödja en sådan prioritering och acceptera att det ibland kan ske på bekostnad av andra uppgifter. Men det krävs att processen hålls vid liv, att resultat efterfrågas och att man som skolledare känner att detta arbete är av prioriterad karaktär i hela styrkedjan.

F, 2014 till 2015

När väl aktionsforskningsprocessen kommer igång blir det tydligt att det råder en skillnad mellan att tala om forskning och vetenskaplighet och att på egen hand genomföra sådana undersökande processer. De svårigheter som VC listar ovan har jag också observerat. Det visar på vikten av att inta ett praktikperspektiv där kunskap förstås som skicklighet i att genomföra sociala och materiella aktiviteter (Nicolini, 2013, s. 5). Om vi förstår kunskap på det

viset är det inte underligt att talet om vad man gör som skolledare och hur man följer upp sina handlingar är något helt annat än själva skickligheten att genomföra de praktiska handlingarna.

VC resonerar om en rad förhållanden som kan läggas tillrätta för att underlätta för skolledarnas aktionsforskning. För min del har det framför allt handlat om hur de samtal jag har med skolledargruppen under tre timmar varje termin kan utformas. Skolledargruppen är indelad i fyra grupper med ungefär tio i varje. I skrivande stund har tre samtal genomförts. På det första samtalet, hösten 2014, genomfördes en inventering av de problemområden som skolledarna ville undersöka. Samtliga skolledares problem skrevs upp på vita tavlan och granskades, framför allt med avseende på hur väl de egna ledarhandlingarna fokuserades. I det andra samtalet, våren 2014, fick skolledarna skriftligt och i förväg sammanfatta sin aktionsforskning under några rubriker: Problemområde, urval, datainsamling och analys. Under mötet fick de i grupper om tre följa en särskild samtalsordning för att granska, ge respons och stödja varandras arbete. Det tredje samtalet, hösten 2015, hade fokus på datainsamling och analys. En av förskolecheferna ställde delar av sin datainsamling till förfogande. Skolledarna fick reflektera över vad för slags datainsamling hen hade gjort, vad den fokuserade och hur hen hade gått tillväga. Därefter fick de jämföra detta med abstraktet om vad hens aktionsforskning skulle handla om. Uppgiften var att granska huruvida datainsamling och påbörjad analys gick i linje med det som framställdes som syftet i abstraktet. Det fjärde samtalet är planerat att ytterligare fördjupa analyskunskaperna.

Avgörande i dessa samtal är att fokusera den sociala och materiella processen i enlighet med ett praktikperspektiv, det vill säga att ge stöd i hur skolledarna konkret kan gå tillväga. Vi har utgått från skolledarnas underlag och datainsamlingar och genomfört kollegiala granskningar i grupper om tre, men också i hela gruppen, med syfte att ge förslag på förbättringar. Hur detta i detalj ska se ut har vi planerat i projektgruppen som fungerar som en slags styrgrupp. I projektgruppen sitter fyra skolledare tillsammans med VC. Den här gruppen är viktig för mig som forskare och för planering av samtalen. I den kan jag löpande lägga fram hur jag bedömer att processen fungerar och tillsammans kan vi utforma konkreta förslag på samtalsordningar och innehåll som blir anpassade till behovet.

Avslutande reflektioner

Syftet med kapitlet var att fördjupa förståelsen av samverkansprocessen mellan forskningsverksamhet och skolverksamhet med ett särskilt fokus på hur den kommer till och vad som kan utgöra kritiska situationer i ett sådant arbete med utgångspunkt i de skilda praktikerna. Frågorna vi ställde oss i vår egen samverkansprocess var: Vilka var de kritiska situationerna i samverkansprocessen inledande skede och vilka frågor väcktes? På vilket sätt kan vi förstå dem med utgångspunkt i forskningsverksamhetens och skolverksamhetens skilda praktiker? Hur hanterade vi dessa frågor?

Samverkansprocessens inledande skede bestod av följande kritiska situationer: Tre möten mellan VC och F, samt ett seminarium, en workshop och en redovisning/presentation där också skolledarna deltog. I dessa situationer och företrädesvis i mötena mellan F och VC, väcktes följande frågor:

- Vilka roller ska forskare respektive verksamma ha när det gäller uppgifter och ansvar?
- Hur ska samtliga skolledare involveras?
- Hur ska kostnadsfrågan lösas?
- Hur ska aktiviteter utformas som stödjer skolledarna?

Roller och ansvar var viktiga inslag i de inledande samtalen mellan oss, F och VC. Vi ”prövade” varandra i samtal samt aktiviteter som seminarier och workshop för att se hur vårt tänkta partnerskap fungerade. En viktig utgångspunkt för VC var att de på förhand hade gjort klart att forskarens perspektiv kunde vara relevant i förhållande till den utvecklingsfas de befann sig i. En viktig utgångspunkt för F var likaledes att förstå hur VC tänkte kring ett innehåll och en process som eventuellt kunde kopplas till den forskning han bedrev, liksom på vilket sätt det kunde svara mot de forskningsbehov han hade. I ett sådant samtal kom snart ansvarsfördelningen i fokus. Vilka förväntningar hade vi på varandra? Vilka aktiviteter förväntade vi oss av varandra? För VC blev det viktigt att se till att forskaren levererade ett stöd som var ”något mer” än det de själva kunde göra, och då när det gällde vetenskaplighet i det systematiska arbetet. För F blev det å andra sidan viktigt att försäkra sig om att det fanns ett stöd och en koppling i den ordinarie verksamheten till det arbete han skulle leverera.

VCs krav att alla skolledare skulle involveras fick självklart konsekvenser för kostnaden, men också för ansvarsfördelningen. Det krävde att vi under en period bollade med olika lösningar där vi kalkylerade kostnader, vad det skulle innebära i arbetsinsats samt vad det skulle betyda för kvaliteteten. Här finns inga självklara lösningar som vi ser det utan de är unika för varje enskild samverkansprocess av det här slaget. Vårt råd är att noggrant tänka igenom vad varje förslag innebär i praktiken för respektive part och deltagare, vad det betyder i form av sociala och materiella aktiviteter. Det gäller att kunna se detta framför sig för att kunna ta ställning till om arbetsinsatserna är rimliga och går att lösa kostnadsmässigt och personalmässigt.

Utifrån ett praktikperspektiv (Nicolini, 2013) förstår vi denna samverkan och partnerskap som just ett arbete för att bli skickliga på denna sociala process; att mötas och samtala med varandra för att förstå vad respektive verksamhet har för materialiteter att ta hänsyn till, som exempelvis ekonomi och allas deltagande. Vårt sätt att hantera och lösa detta var att ta tid för dessa samtal, dels i faktiska mötestimmar, men också utsträckt i tid. Det tog nästan två år från det första mötet mellan oss till dess att aktionsforskningsprojektet startade. Utan denna process hade vi inte kommit fram till det som blev projektet. Det illustrerar tydligt vad som enligt Wenger med flera (2014) händer på gränsen mellan två praktiker. F skulle inte ha kunnat presentera ett förslag på ett aktionsforskningsprojekt för VC utan den kommunikation och gemensamma förståelse som kom till stånd med VC under de nästan två åren. Och VC skulle inte heller ha kunnat presentera ett sådant innehåll på första mötet med en förfrågan om F kunde ställa upp på det. Precis som Wenger och hans kollegor uttrycker upplevde vi också spänningar på gränsen, i vår inledande samverkan. Men vi lyckades också ta tillvara på de oväntade och innovativa lärprocesser som kan uppkomma och som ledde fram till en gemensam idé. Och i denna samverkan och partnerskap, skulle vi vilja hävda, har vi utvecklat ny och specifik samverkanskompetens som går utöver den vi hade med oss från våra respektive verksamheter.

Referenser

- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tønder, A. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor: sex typskolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Burke, W. W. (2004). Internal Organization Development Practitioners: Where Do They Belong? *The Journal of Applied Behavioral Science*, 40(4), 423-431.
- Burke, W. W. (2008). A Contemporary View of Organization Development. In T. G. Cummings (Ed.), *Handbook of Organization Development* (pp. 13-38). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore: SAGE Publications.
- Burke, W. W. (2011). *Organization change: theory and practice* (Vol. 3.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Havelock, R. G. (1973). *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Holmström, O. (2007). *Skolpolitik, skolutvecklingsarena och sociala processer: studie av en gymnasieskola i kris*. (Doktorsavhandling, Department of Sociology) Lund: Lund University.
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work, and organization: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nyvaller, M. (2015). *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori*. (Doktorsavhandling, Gothenburgh studies in Educational Sciences 372). Göteborg: Göteborgs universitet. Acta Universitatis Gothoburgensis.
Tillgänglig <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/38862>
- Pettigrew, P. J. (2003). Power, Conflicts, and Resolutions: A Change Agent's Perspective on Conducting Action Research within a Multiorganizational Partnership. *Systemic Practice and Action Research*, 16(6), 375-391.
- Thomas, A., & Ganeteg, L. (1999). *Utvecklingsprojekt för lärare. Utvärdering av Yha-pengarna* (Dnr 1999:37). Stockholm: Skolverket.
- Wenger, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (2014). *Learning in landscapes of practice: boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Abingdon: Routledge.

Del 3: Teoretisk inramning av praktiska exempel

10. Lærerstudenten som lærer og forsker i egen praksis

Eli Moksnes Furu og Ludvig Kristoffersen

Dette kapitlet bygger på et samarbeid mellom dosent i pedagogikk Eli Moksnes Furu og lærerstudent Ludvig Kristoffersen ved UiT Norges arktiske universitet. Ludvig har i sitt 4. år på lektorutdanningen gjennomført et systematisk utviklingsarbeid i samfunnsfag i en videregående skole- et aksjonslæringsprosjekt. Prosjektet er dokumentert gjennom en skriftlig eksamensoppgave der Eli har vært veileder. Hun skriver dette kapitlet med utgangspunkt i hans oppgave og plasserer den i en lokal og nasjonal kontekst. Ludvig har lest kapitlet og gitt kommentarer underveis og er i tillegg intervjuet etter endt eksamen. I kapitlet presenteres prosessen med planlegging og gjennomføringen av aksjonslæringsprosjektet og det drøftes hvilke muligheter og utfordringer den doble rollen som lærer og forsker gir.

Lærerstudentens doble kvalifisering

Ideen om læreren som forsker finner vi i internasjonal forskningslitteratur allerede for mer enn 40 år siden (Stenhouse, 1975). Selv om ideen om den forskende lærer og skolen som lærende organisasjon har eksistert lenge, betyr ikke det nødvendigvis at det blir praktisert som en hovedregel i skolen (Eilertsen, Furu & Rørnes, 2011; Postholm, 2013; Tiller & Brekke, 2013). I de nasjonale styringsdokumentene har det blitt stilt stadig sterkere krav om at skolen må vektlegge systematisk læring. Endrings- og utviklingskompetanse defineres som *å kunne bidra i lokalt læreplanarbeid og med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 15). Endrings- og utviklingskompetansen blir omtalt som en viktig del av lærerprofesjonaliteten.

Hensikten med dette kapitlet er å vise hvordan en lærerstudent på lektorprogrammet ved universitetet i Tromsø kan være forskende i egen praksis og hvilke muligheter og utfordringer han opplever i sin rolle når han

samtidig skal være skal være både lærer og forsker. Lærerstudentene er underlagt en form for dobbel kvalifisering, både tradisjon og overskridelse. På den ene siden skal de sosialiseres til og innvies i etablert profesjonspraksis, samtidig som de skal overskride og utvikle denne. Et slikt dobbelt kvalifiseringsløp krever bevissthet omkring progresjon i utdanningsprogrammet (Eilertsen, Furu & Rørnes, 2011). Det er også viktig å ha en gjennomtenkt progresjon i FoU-kvalifiseringen slik at studentene gradvis kvalifiseres, sosialiseres og motiveres til en mer forskende og utviklingsrettet lærerrolle. Planen for praksis gjennom fem år på lektorutdanningen starter med observasjon to uker det første året, etterfølges det andre året av assistentpraksis som også varer to uker og det tredje året har studentene parpraksis i sju uker. Det fjerde året er det en individuell praksis i sju uker hvor studentene skal planlegge og gjennomføre et utviklingsprosjekt – et aksjonslæringsprosjekt som danner grunnlaget for å utforme en skriftlig eksamensoppgave der de presenterer og reflekterer over sine prosjekt. FoU-kompetanse utvikles på lektorprogrammet dels ved å gjennomføre et aksjonslæringsprosjekt 4.året og dokumentere dette i en skriftlig eksamensoppgave og dels ved å skrive en masteroppgave med valgfri forskningstilnærming på 5.året (UiT, 2014).

Universitetet i Tromsø har etter hvert fått en god del erfaringer med lærerstudenters gjennomføring og dokumentasjon av aksjonslæringsprosjekt i sine praksisperioder som en del av kvalifiseringen til et fremtidig læreryrke (Andreassen, 2016; Eilertsen, Furu & Rørnes, 2011; Eilertsen & Valdermo, 1997; Leming, Tiller & Alerby, 2016; Rindal, Lund & Jakhelln, 2016; Thunberg, 2005).

I dette kapitlet redegjøres det først for begrepet aksjonslæring og forholdet til aksjonsforskning og det presenteres hva slags undervisning studentene fikk på universitetet før de startet sin praksisperiode. Deretter beskrives Ludvigs aksjonslæringsprosess ut fra fasene i en selvrefleksjonsspiral (Carr & Kemmis, 1986) som består av planlegging, handling, observasjon og refleksjon, ny refleksjon osv. Hans doble rolle analyseres og drøftes med utgangspunkt i Hoels (2000) beskrivelse av de ulike tolkningsfasene en lærer går gjennom når man forsker i eget felt. Tilslutt følger en refleksjon over de ulike fasene i aksjonslæringsprosessen.

Aksjonslæring og aksjonsforskning

Selv om begrepet "teacher as researcher" fra Stenhouse (1975) har fått et godt feste, har Tiller (1999) møtt mange lærere som vegrer seg for å bli kalt "forskere" selv om de forholder seg systematisk og "forskende" til sitt arbeid. Tiller (1999) argumenterer for at man kan knytte aksjonslæring til lærernes forskende aktivitet og aksjonsforskning om det som forskere foretar seg når de forsker sammen med lærere og ledere i skolen i et forskende partnerskap. Aksjonslæring har både som begrep og virksomhet utviklet seg mye. For Revans (1982) er styrken i aksjonslæring at personer i en organisasjon blir mer oppmerksom på kunnskap som finnes i organisasjonen og kan bidra til å videreutvikle den. Han hevder at det logiske grunnlaget for aksjonslæring er fire basisaktiviteter: å anvende en vitenskapelig metode, å lete etter en fornuftig beslutning, å søke etter gode råd og konstruktiv kritikk samt å lære seg nye handlingsmåter (Revans, 1982, s. 631). Mens Revans (1982) understreker selvutvikling som sentral innen aksjonslæring, vil Tiller (1999) løfte frem det kollektive møtet der andres perspektiv og spørsmål står sentralt og definerer aksjonslæring som "en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess sammen med kollegaer der intensjonen er å få gjort noe" (Tiller 1999, s. 47). Selv om Tiller (1999) skiller mellom begrepene aksjonslæring og aksjonsforskning, mener han at de har klare overlappinger. Begge begrepene kan plasseres innenfor konstruktiv samfunnsvitenskap og henspiller på evne til å søke nye løsninger på det som ser vanskelig ut.

Mens aksjonsforskning ble tatt i bruk i nordisk arbeidslivsforskning allerede på 60-tallet (Elden & Levin, 1991), er begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring i skolesammenheng først kommet inn på 90-tallet i forbindelse med desentralisering av skolens ansvar for læreplanarbeid og lærernes profesjonelle utvikling (Rönnerman, Furu & Salo, 2008). Et unntak finner vi på 70-tallet da skoleforskere på det nyopprettede universitetet i Tromsø satte i gang et forskningsprosjekt sammen med lærere for å utvikle lokalt lærestoff, kjent som Lofotprosjektet, men der begrepet aksjonsforskning ikke ble tatt i bruk (Høgmo, Solstad & Tiller, 1981).

Kurt Lewin (1951) er ofte omtalt som "aksjonsforskningens far" og beskriver aksjonsforskning som en aktivitet som foregår syklisk gjennom ulike steg som består av planlegging, iverksetting, observasjon av hva som foregår og reformulering hva som på planlegges videre ut fra hva som har hendt. Denne måten å tenke om aksjonsforskning finner vi også hos Kemmis og

McTaggart (1982) og Carr og Kemmis (1986) og er kjent under begrepet "selvreflekterende spiral". Allerede den gang var de oppmerksom på at det er sjelden at fasene planlegging, handling, observasjon og refleksjon i den sykliske prosessen følges slavisk. De ulike fasene går ofte over i hverandre slik at prosessen må sees på som flytende og åpen (Kemmis, Taggart & Nixon, 2014).

Carr og Kemmis (1986) skiller teoretisk mellom tre ulike former for aksjonsforskning når det gjelder innhenting av kunnskap: teknisk aksjonsforskning der man er interessert i å utvikle kontroll over resultatene, praktisk aksjonsforskning der man er interessert i å utdanne og opplyse praktikerne slik at de kan handle klokt og frigjørende aksjonsforskning der man er interessert i å frigjøre mennesker fra urettferdighet (Carr & Kemmis, 1986). Tiller (1999) mener at aksjonslæring har mye til felles med Carr og Kemmis (1986) sin definisjon av frigjørende aksjonsforskning, fordi i begge tilfellene er man opptatt av at mennesker tar tak i sine omgivelser for å forandre den til det bedre.

For å illustrere forholdet mellom de ulike fasene som inngår i "den selvreflekterende spiralen", har Carr og Kemmis (1986, s. 186) utviklet denne modellen:

Tabell 1: Fasene i aksjonsforskningens refleksjonspirale

	REKONSTRUKTIV	KONSTRUKTIV
KOLLEKTIV REFLEKSJON	Refleksjon	Planlegging
PRAKSISFELT	Observasjon	Handling

Modellen viser tydelig den spenningen som kan og bør finne sted mellom konstruksjon og rekonstruksjon av kunnskap. Carr og Kemmis (1986) understreker dialektikken mellom tanke og handling, mellom individ og kontekst. Innsikt og læring blir formet av den sosiale og kulturelle konteksten, samtidig som den sosiale og kulturelle konteksten blir formet av individenes tenkning og handling. Gjennom den kollektive refleksjonen forener man fortidige og framtidige tanker og handlinger. Dette kan skape et stort potensial for utvikling.

Universitetet forbereder studentene på aksjonslæring i praksis

Våren 2014 ble det bestemt at for å utvikle endrings- og utviklingskompetanse på lektorprogrammet ved universitetet i Tromsø, skulle studentene gjennomføre et aksjonslæringsprosjekt i skolen i en sju-ukers praksisperiode 4. året på utdanningen. For å dyktiggjøre lærerstudentene til dette, gjennomførte universitetet et tredelt undervisningsopplegg.

Den første delen bestod av undervisning om aksjonslæring og aksjonsforskning og om viktigheten av å stille gode konstruktive spørsmål til undervisningen i klasserommet. Den andre bestod av innføring i bruk av metoder som lærere kan benytte når de utforsker det som skjer i klasserommet. Det var nytt for studentene å skulle ta i bruk systematiske metoder for å samle inn data i eget klasserom. I undervisningen på universitetet la man mest vekt på lærerlogg og observasjon, men det var åpning for også å bruke elevlogg, intervju og spørreskjema. Den tredje delen bestod av presentasjon av kriterier for den skriftlige eksamensteksten. Den skriftlige oppgaven som studentene skulle levere inn etter praksis, skulle bygge på refleksjon over erfaringer fra aksjonslæringsprosjektet dokumentert gjennom datainnsamling og ved bruk av litteratur. Studentene fikk utdelt tidligere aksjonslæringsoppgaver og brukte kriteriene til å analysere disse. På den måten fikk studentene ideer om hva som kunne være tema for et aksjonslæringsprosjekt, hvordan det kunne gjennomføres i praksis og hvordan den skriftlige oppgaven kunne utformes.

Oppgaven skulle være tverrfaglig og studentene skulle bruke teori fra både pedagogikk og fagdidaktikk. På forhånd var det blitt undervist i elevaktive metoder både i pedagogikk og samfunnsfag didaktikk. Sentralt i oppgaven var kunnskapen studentene kunne høste av sin aksjon gjennom refleksjon og bruk av teori for å begrepsfeste erfaringene. Siden lærerstudentene skulle ut til klasser hvor det allerede var en praksislærer som var ansvarlig for undervisningen, var det klart at studentene måtte få aksept fra praksislærerne for sine aksjonslæringsprosjekt. I neste avsnitt presenteres Ludvig sin aksjonslæringsprosess ut fra elementene i selvrefleksjonsmodellen til Carr og Kemmis (1986).

Planlegging og aksjon

Sentralt i aksjonslæringsprosessen er evnen til å undre seg og stille spørsmål. Rönnerman (1998, s. 75) har oversatt følgende spørsmål som Whitehead har utviklet til lærere som skal starte utviklingsarbeid i egen praksis.

- Hva er ditt problem?
- Hvorfor er det et problem?
- Hva tror du at du kan gjøre med det?
- Hvilken type informasjon kan du samle inn for å hjelpe deg å forstå hva som skjer?
- Hvordan kan du samle inn slik informasjon?
- Hvordan kan du kontrollere at din bedømmelse av hva som hender, er riktig?

Ludvig skal undervise i samfunnsfag på videregående skole. På forhånd har han tenkt at han vil prøve ut ulike samarbeidsmetoder siden evnen til å samarbeide både er et mål med samfunnsfaget og som er en sentral del av generell del av læreplanen. Siden praksis foregår i "lånt klasse" er han avhengig av at praksislæreren åpner opp for at han kan komme med innspill på hva som skal gjøres i sju-ukers perioden. Det viser seg at klassen har lite erfaring med samarbeid, så praksislæreren er interessert i at Ludvig prøver ut dette opplegget i klassen. For å begrunne sine valg, skal han henviser både til litteratur både fra pedagogikk og fagdidaktikk som han også kan bruke når han skal analysere hvordan aksjonen forløp. I sin oppgave tar han utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn der språkets plass i sosialt samspill fremheves slik det også skjer i samarbeidslæring.

Lev Vygotsky hevder at barnet når lenger og lærer mer sammen med andre, sammenlignet med hva det kunne klart alene. Derfor må all pedagogisk virksomhet springe ut fra et språklig sosialt fellesskap: "Vygotsky ser læring og utvikling først og fremst som et resultat av samspill, fortrinnsvis sosialt samspill, slik at eleven kan gjennom bruk tilegne seg de redskaper som ligger i språket" (Imsen 2010, s. 261) (Ludvigs oppgave).

Ludvig begrunner også sin aksjon ut fra samfunnsfagets oppgave om blant annet å bidra til å oppdra til aktive samfunnsborgere og tar i bruk begrepet "deliberative samtaler" som er en metode for å utvikle elevenes demokratiske væremåter.

Samarbeid og sosial kompetanse er nært knyttet opp mot dialog og muntlighet. (...) Den svenske pedagogen Englund peker på at dialog og muntlighet kan være en særdeles god innfallsvinkel til skolens demokratiske oppdrag (Dysthe, 2013). Dette gjør seg ekstra gjeldende i samfunnsfag som især skal bidra til demokratiutvikling, konfliktløsning og aktivt medborgerskap. Englund introduserer begrepet "deliberative samtaler", en metode for å utvikle elevenes kritiske sans, dømmekraft, argumentasjon og andre demokratiske verdier som respekt og saklighet overfor motparten. Dialogisk klasseromssamtaler er en form for deliberativ kommunikasjon. Begrepene er særlig relevant innenfor samfunnsfag som har et ekstra mandat i forhold til demokratiutvikling i skolen (Ludvigs oppgave).

Med dette som bakgrunn formuleres følgende problemstilling: Hvordan kan ulike former for læring gjennom samarbeid øke elevenes sosiale kompetanse og fremme muntlig aktivitet?

Med utgangspunkt i tema for samfunnsfaget i praksisperioden som var "internasjonale forhold, makt og konflikter" legger Ludvig opp til flere aktiviteter der han bruker ulike former for samarbeid i grupper. Siden klassen er uvant med å jobbe samarbeidsorientert i samfunnsfag, planlegger han mindre samarbeidsoppgaver til å begynne med og et større samarbeidsprosjekt tilslutt.

Uke 1. Globalisering. Den ene gruppa får artikler med fokus på det positive ved globalisering og den andre gruppa skal lese artikler som fokuserte på negative sider ved globalisering. Etter endt diskusjon i gruppene planlegger han en klassesamtale med oppsummering av debatten.

Uke 2. Maktbegrepet. Ut fra en liste over verdens mektigste personer, skal gruppene rangere personene i forhold til hvem som hadde mest og minst makt. Hele gruppa skal stille seg bak forlaget.

Uke 3-4. Maktpersoner og andre maktaktører (eksempelvis FN og Amnesty). Elevene skal jobbe gruppevis og forberede en kort veggplakat og en kort presentasjon av temaet.

Uke 5-6. Pågående konflikt. Elevene velger selv en pågående konflikt og arbeidet i gruppene skal resultere i et foredrag for klassen på 10 minutter. Elevene får beskjed om at alle har ansvar for gruppas presentasjon.

For å samle inn dokumentasjon på prosessen bestemmer Ludvig seg for å anvende tre ulike metoder: observasjon, lærerlogg og spørreundersøkelse.

Resultat av datainnsamlingen og refleksjon

Ludvig velger å bruke observasjon av andre orden (Bjørndal, 2002), det vil si gjennomføre observasjon i tillegg til hovedaktiviteten som er å undervise. Etter hver time planlegger han å skrive logg. På den måten kan han for det første distansere seg fra egen undervisning og for det andre kan han gå tilbake og lese hvilke tanker han hadde etter hver time. Etter at aksjonen er gjennomført, ønsker han å gjennomføre en spørreundersøkelse der elevene vurderer sitt læringsutbytte av de ulike undervisningsoppleggene.

I denne delen presenteres først resultatet fra gruppeprosessene dokumentert gjennom observasjon og logg og deretter elevenes læringsutbytte dokumentert gjennom en spørreundersøkelse. Ludvig sine refleksjoner følger fortløpende.

Observasjon og logg om gruppeprosessene

Ludvig observerte at gruppearbeidet om globalisering skapte god debatt i smågruppene, men i klasseromssamtalen som handlet om å bringe fram de beste argumentene, var det de sterkeste og mest ivrige elevene som deltok.

I debatten måtte alle delta, men i klasseromssamtalen sto alle fritt, dermed var det noen som tok ordet oftere enn andre (Ludvigs logg).

Den andre formen for gruppearbeid hvor man skulle rangere de mektigste personene i verden, observerte han at denne skapte et stort engasjement, særlig når det ble konkurranse mellom gruppene om hvem som fikk fleste rette. I loggen skrev han at noen elever fortsatt ikke tok ordet så mye som han skulle ønske, men enda flere var aktive sammenlignet med første uke. Dette trodde han skyldtes at denne oppgaven åpnet mer for elevenes synspunkter enn oppgaven om globalisering som fordret mer fagkunnskap. Når gruppene skulle presentere sin rangering av maktpersonene, mente Ludvig at han fikk til en meget fruktbar klassesamtale med fokus på å skape "deliberativ kommunikasjon" (Dysthe, 2013) og dialog med elevene. Han stilte også denne gangen autentiske spørsmål om hvilke maktpersoner som manglet på lista. Elevene kom med mange forslag og klassen fikk en god samtale rundt maktbegrepet.

I dag har jeg hatt en av mine fineste timer som lærer. Opplegget fungerte bra og det skapte mye elevaktivitet og en god debatt. Veileder var positivt overrasket over hvor mange som deltok (Ludvigs logg).

I arbeidet med raskt å lage en plakat (Raske plakater), var det flere ganger nødvendig at studenten grep inn i gruppeprosessen fordi elevene delte oppgavene seg imellom istedenfor å løse den i fellesskap.

Mange tok den enkle løsningen og delte oppgaver seg imellom, uten å vise interesse for hverandres arbeid. Jeg måtte gripe inn og forklare at man i fellesskap skulle løse oppgaven (Ludvigs logg).

Når det oppstod uenigheter, måtte Ludvig inn og megle. Ofte ble elevene likevel enige om hvordan sluttproduktet skulle være. Alle elevene deltok både i gruppene og i fremføringen. Særlig var det tydelig at de svake og usikre elevene som ikke tok ordet så mye ellers, begynte å bli varme i trøya. I slutfasen diskuterte studenten med elevene om hva de syntes om denne arbeidsformen. Flere elever opplevde det uvant å ta så stort ansvar for andres arbeid.

I det siste samarbeidsprosjektet som Ludvig beskriver som et prosjektarbeid, ønsket han ikke å styre dette på samme måten som de tidligere oppgavene, men forventet at gruppene etter beste evne samarbeidet og tok et felles ansvar for gruppa. Han kategoriserte resultatet for de fem gruppene. Gruppe 1 utviklet seg til "en høytpresterende gruppe", gruppe 2 utviklet seg til å bli en "samarbeidsgruppe" og gruppe 3,4 og 5 utviklet seg mer i retning av "tradisjonelle grupper" der medlemmene delte oppgavene seg imellom og jobbet mer individuelt. Det som skilte gruppe 1 og 2 var at gruppe 1 presterte over forventning. Han observerte at samarbeidet fungerte utmerket og sluttproduktet bar preg av at de utfylte hverandre og foredraget blei en tydelig enhetlig framføring. Gruppa viste modenhet, god samarbeidsevne og – vilje, høy motivasjon og alle medlemmene bidro. Dette er kjennetegn på en høytpresterende samarbeidsgruppe (Johnson, Johnson, Haugaløkken & Aakervik, 2006). Ludvig mente det var ulike grunner til at gruppe 3,4 og 5 ikke utviklet seg til å bli samarbeidsgrupper. En hovedgrunn som han begrunner utviklingen i gruppene med, var at han som lærer, helt bevisst, ikke grep inn i gruppeprosessen. Motivasjonen var også dårligere i disse gruppene. Likevel klarte alle gruppene å produsere et foredrag for klassen. Gruppe 1 og 2 fikk et bedre resultat enn de andre gruppene, særlig når de blei vurdert i forhold til samarbeidsprosessen som var et av kriteriene.

Det er tydelig at noen grupper fungerer bedre enn andre, men hovedinntrykket er at elevene samarbeidet godt. Det er bedre enn på de forrige oppgave om Raske plakater (Ludvigs logg).

Ludvig oppsummerer med at han har observert en positiv utvikling av elevenes samarbeidsevne i sin praksisperiode. Selv om utviklingen ikke er så veldig stor, er det tydelig at gruppe 1 og 2 har utviklet gode samarbeidsevner. Likevel synes han det er vanskelig å svare på problemstillingen om undervisningsmetodene har hatt direkte effekt på elevens samarbeidsevne og sosial kompetanse. Han konkluderer med at det han kan si klart er at denne måten å jobbe på gir elevene trening i samarbeid og muligheter til å utforske sin egen sosiale kompetanse, som de kan få respons på av medelever og lærer.

Spørreskjema om elevenes læringsutbytte

Ludvig delte ut et spørreskjema om læringsutbyttet av de ulike formene for undervisningsopplegg. Elevene ble bedt om å rangere læringsutbytte på en skal fra 1-10, der 10 var svært godt. Alle undervisningsoppleggene fikk en score på over 8,4, noe som han er godt fornøyd med. Det betyr at gruppe- og samarbeidsoppgavene ga høyt læringsutbytte etter elevenes mening. Han trekker frem at det synes som om elevene har lært mest av det siste prosjektarbeidet. En mulig forklaring kan være at det ble gjennomført helt tilslutt etter at elevene hadde blitt trent opp i samarbeidslæring.

Når det gjelder elevenes vurdering av forståelsen av de ulike begrepene, så rangeres globaliseringsbegrepet seg positivt ut med en score på 8,2. Maktbegrepet fikk en lavere plassering (7,4). Dette resultatet var overaskende for studenten. Når studenten observerte gruppearbeidene, sluttprosjektet og selve fremføringen i uke 2-4, fikk han inntrykk av at elevene forstod disse begrepene på en tilfredsstillende måte. Derfor var dette resultatet overraskende for han.

Av åpne kommentarer elevene kunne føye til i spørreskjemaet, har flere uttrykt seg positivt om gruppearbeid. Av 15 elever som deltok i spørreundersøkelsen har 13 skrevet noe positivt om muntlighet, diskusjoner og/eller gruppearbeid. *Gruppearbeid har jeg aldri likt, men du gjorde det spennende og interessant. (...) Det var mye muntlig, og jeg merket at alle ble mer motivert* (Elevsvar). Inga elever har nevnt noe negativt om samarbeid og muntlighet. Dette samsvarer med studentens observasjoner i timene. Han opplevde at elevene ble mer aktiv muntlig, likte gruppearbeid som samarbeidsform og dette skapte motivasjons for faget.

Ludvig konkluderer med at han sitter igjen med mange positive inntrykk og lærerike erfaringer fra praksis. Mens muntlighet og elevaktivitet er lett å

observere, så er sosial kompetanse vanskeligere å måle. Gjennom observasjon har han sett at muntligheten i klassen har hatt en positiv økning. Observasjon og loggføring viser at flere tok ordet og at undervisningsmetodene skapte mye muntlig aktivitet. Et fokus på gode klasseromssamtaler med autentiske spørsmål, gode samarbeidsformer med tydelig lærerstyring og "deliberative samtaler" (Dysthe, 2013) kan være lærerikt og øke muntligheten så vel som læringsutbyttet i samfunnsfag. Ludvig konkluderer med at gruppe- og samarbeidslæring kan være gode innfallsvinkler for å styrke elevenes sosiale kompetanse og er særlig viktig i samfunnsfag som har et ekstra demokratisk mandat i norsk skole. Ved refleksjon i ettertid ser man at video kunne vært en bedre metode for å dokumentere sosial kompetanse.

Studentens doble rolle

Når læreren eller lærerstudenten forsker i egen praksis, innehar man to roller samtidig; man er både lærer og forsker. I mange forskningsprosjekt er det to ulike personer som innehar disse to rollene, men i aksjonslæring innehar samme person begge rollene. Denne doble rollen innebærer en del muligheter og utfordringer som vil drøftes her. Hoel (2000, s.161-162) har beskrevet hvilke faser en lærer går gjennom når man forsker i eget felt. De samme fasene vil også en lærerstudent gå gjennom, selv om utfordringene og muligheten vil være noe ulik fra det som læreren opplever.

1. *Praktikeren I*, som innebærer at man som lærer ønsker å finne svar på noe av det som skjer i klasserommet og former spørsmål og problemstillinger utfra dette.
2. *Praktikeren II*, der læreren er fornyeren som ønsker å prøve ut noe nytt i egen klasse
3. *Forskeren i synsfeltet*, som innebærer at forskeren selv er en del av forskningen og må forske på seg selv som medaktør
4. *Tolkeren*, som skal systematisere, bearbeide og tolke data
5. *Formidleren*, der også en selv som forsker er involvert

Hver fase innebærer et skifte i perspektiv, det vil si at man får ulike tolkningsposisjoner. Tolkningsposisjoner er "steder å se fra". Hva ser studenten når han underviser og prøver ut nye undervisningsmetoder og hva ser han når han inntar forskerposisjonen og samler inn data, fortolker og

skriver dem ut? Ved å sette opp mot hverandre, veksle mellom og sammenligne ulike tolkningsposisjonene, kan man få inn nye perspektiv, nye dimensjoner og skape ny kunnskap (Hoel, 2000).

Praktikeren I. Forhandling om utviklingsområde

Sentralt i aksjonslæring er at praktikeren selv ønsker å reise et spørsmål om endring ut fra erfaringer i egen klasse. For denne lærerstudenten blir det annerledes. Siden Ludvig ikke kjenner til klassen på forhånd, har han med seg noen ideer om hva han kan tenke seg å gjøre av endringsarbeid. Når han møter sin praksislærer må han "forhandle" seg fram til hva som er mulig å gjøre i praksisperioden. Ludvig får aksept for sin ide fra praksislæreren fordi klassen har liten erfaring med samarbeidslæring fra før av og er lite muntlig aktiv. Studenten kommer «utenfra» med sin problemstilling, der praksislærerens rolle blir å gi tilgang til feltet slik at studentene kan prøve ut sine ideer. Den som kommer utenfra vil kunne stille andre spørsmål enn den som er en del av den etablerte skolekulturen. Men samtidig vil han også få et "innenfraperspektiv" fordi det er han som gjennomfører endringene i klassen. Den ordinære lærerrollen er den rollen lærerstudenten forventes å skulle utføre i praksis og forskerrollen er en ny rolle som praksislærerne foreløpig ikke er så godt forberedt på. Derfor kan allerede denne fasen hvor man skal velge utviklingsområde, by på utfordringer for studenten om å få aksept for den doble kvalifiseringen.

For Ludvig går det greit å få aksept for å arbeide med samarbeidslæring og muntlighet. Hans begrunnelse for valg av tema går utover de kompetansemålene som står i fagplanen og inkluderer det overordnede målet som handler om å utdanne elevene til demokratiske medborgere. Kollektive arbeidsmetoder velges for å styrke og utvikle elevens sosiale kompetanse og for at elevene skal bruke sin stemme i klasserommet. I intervjuet uttaler han at han fikk frie tøyler hos praksislæreren.

På 5-årig lærerutdanning (1-7 og 5-10) gjennomførte studentene på bachelornivå ulike aksjonslæringsprosjekt. I en undersøkelse gjort av Andreassen (2015) der han undersøkte hva slags samarbeid studenter og praksislærer har, fant han tre kategorier; 1) delt regi mellom studenter og praksislærere 2) ønske om sidestilt regi, men ender opp med at studentene har mest regi og 3) bevisste valg av mest regi til studentene. Samarbeidet mellom praksislærer og Ludvig kan beskrives under kategori 2. Det er naturlig å

beskrive lærerstudenter som er under utdanning for "perifer deltaker" i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1998), men når de gjennomfører egne aksjonslæringsprosjekt der de selv har regien, kan man se tegn på at de er langt på vei til å bli "legitime deltakere". Også i forskningsprosjektet "Studenten som medforsker" (Eilertsen, Furu & Rørnes, 2011) fant man ut at lærerstudenter fikk en overraskende aktiv rolle i gjennomføringen av skolens utviklingsprosjekt som "legitime deltakere" i skolens fellesskap.

Praktikeren II. Studenten har regi på endringsarbeidet

Når Ludvig har fått aksept for det han vil prøve ut, leder han arbeidet i klassen. Som lærling er han ansvarlig for å overskride tradisjonen og prøve ut et endringsarbeid under veiledning av praksislæreren som er den som er sertifisert som lærer. Praksislæreren har ansvaret for veiledning. I denne situasjonen hvor praksislæreren selv ikke har erfaringer med ulike former for samarbeid, bringer Ludvig med seg kunnskap om dette fra litteratur og fra ulike øvelser i samarbeidslæring fra lærerutdanningen. Han planlegger på egen hånd hvordan samarbeidsundervisningen skal legges opp og gjennomfører den. På etterveiledningen stiller praksislæreren spørsmål om hvordan timen gikk, men er lite opptatt av aksjonslæringsprosjektet. Mens Ludvig har fokus på både lærerrollen og forskerrollen, virker det som praksislærer utelukkende forholder seg til lærerrollen.

Praksislæreren var opptatt av læringsutbytte, organisering og klasseledelse etter hver time, men ikke av aksjonen som helhet. Vi snakka lite om aksjonslæring, utenom helt i starten (Ludvigs logg).

Forskeren i synsfeltet. Sjonglering mellom to roller i klasserommet og tolkningsutfordringer

I tillegg til å prøve ut et nytt undervisningsopplegg, skal også Ludvig forske på seg selv. Han beskriver selv hvordan han har prøvd å løse dette dilemmaet.

I praksis har jeg prøvd å ta på meg en hatt av gangen, selv om det til tider kan være vanskelig. Mens læreren i meg hadde ansvar for å lage gruppe- og samarbeidsopplegg, hadde forskeren i meg ansvar for å observere, vurdere, reflektere over oppleggene og innhente data gjennom observasjon, logg og spørreundersøkelse (Ludvigs logg).

Gjennom observasjon og logg samlet han informasjon om prosessen i klassen. Underveis registrerer han at selv om det er god aktivitet i gruppene, er det

mange faglige svake elever som ikke tar ordet i klassesamtalen. Etter hvert ser han at elevdeltakelsen både i gruppene og i klassesamtalen øker. Hans egen rolle for når han skal gripe inn i gruppeprosessen blir også gjort til gjenstand for refleksjon. For å supplere lærerens perspektiv på undervisningen med elevperspektiv, gjennomfører han en spørreundersøkelse. Han får en bekreftelse på at elevene trives med denne formen for arbeidsmetode. Når eleven har hatt fremlegg (om globale forhold), oppfattet han at de hadde god kunnskap om emnet. Elevenes svar bidrar likevel til å supplere hans oppfatning som han har fått gjennom egne observasjoner og lærerlogg.

En av utfordringene ved å forske i eget felt, er forholdet mellom nærhet og distanse. Et sentralt spørsmål er om man kan innta et utenfrapersisjon når man har et innenfraperspektiv (Hoel, 2000). Gullestad (1991) hevder at ethvert utgangspunkt for forskeren innbefatter fordeler og ulemper. En som gjør feltarbeid i egen kultur, må streve for å komme seg ut av sin egen hjemmeblindhet, mens en som gjør feltarbeid i en fremmed kultur, må streve for å komme inn i den. Ulempen ved å befinne seg i en kjent kultur, er at man ikke setter ord på det som blir tatt for gitt, og blir hjemmeblind (Wadel, 1991).

En annen utfordringene som Hoel (2000) løfter frem, er lærernes tolkningsposisjon i forhold til det som skjer i klassen. I og med at læreren har mye elevkunnskap, er det nødvendig å spørre om hvordan dette virker inn på tolkningen av data som samles inn. Dette kan føre til at læreren blir for lite analytisk og mest beskrivende. En måte å få inn flere perspektiv på datamaterialet når det skal fortolkes, er å la andre lese den samme teksten og komme med synspunkter (triangulering). Hoel (2000) peker på at elevene kan bli mindre åpne hvis de vet at andre enn læreren skal lese det de selv har sagt. Ludvig presenterte hovedinntrykket av elevsvarene i en uformell samtale med praksislærer. Lærerloggene viste han ikke til praksislæreren uten at han angir noen grunn. Siden han er i en studiesituasjon og skal få karakter på sin praksis, kan det tenkes at det kjøennes for utleverende å vise fram sin logg.

Hvis man ikke har mulighet for triangulering av tekstene, er det viktig å redegjøre for prosesser og de valg som har styrt prosessen fram til resultater (Olsen, 2002). Derfor har det i denne artikkelen vært viktig å presentere studentens aksjon, bruk av data og tolkning av dem ved hjelp av teori.

Derfor er det ikke viktigste ved denne formen for forskning hvorvidt en annen posisjon kunne inntas i forhold til dataene (...), men hvorvidt en leser som inntar samme perspektiv som forskeren har uttrykt, også kan se

det som forskeren så, uansett om han er enig eller ikke (Giorgi, 1975 hos Kvale, 1997, s. 13).

Tida mellom når datainnsamlingen foregår og når analysen skjer, vil også hjelpe lærerforskeren å få større avstand til materialet.

Når Ludvig kom tilbake til universitetet, blei aksjonen først drøftet sammen med medstudenter. Deretter brukte han relevant teori til å drøfte sine funn i den skriftlige oppgaven. Det har ofte vært stilt krav til teori at den skal ha relevans for praksisen. Relevans er ifølge Kvernbekk (2001) noe man sjøl skaper ved å bruke teori og kunnskap i forhold til det man skal gjøre i praksis. Teorier er generelle og derfor fleksible og kan brukes på ulike måter. Teori kommer med full tyngde når man skal se i praksis. Teoretisk kunnskap setter ikke bare lærerne i stand til å se mer, men åpner også for nye handlingsmuligheter. Studenten tok i bruk Englund sitt begrep "deliberative samtaler" (Dysthe, 2013) som beskriver hvilke kjennetegn demokratiske samtaler kan ha. Derved får han hjelp til å språksette sine erfaringer fra klasserommet og gjør han i stand til å reflektere over hvordan arbeidet med å utvikle elevene økt samarbeide og muntlig aktivitet fungerte og foreslå mulige endringer neste gang han skal gjennomføre samarbeidsorientert undervisning.

Når Cohran-Smith og Lytle (1999) fremhever at læreren som utfører forskning skal analysere sine erfaringer, blir lærerne i virkeligheten bedt om å få et utvendig forhold til sin undervisning. Dewey (1999) argumenterer for dette når han sier at all læring skjer ved at vi får et utvendig forhold til våre erfaringer; ved å se dem slik andre ville sett dem. Dette medfører at praktikerens veksler mellom å ha et innvendig og et utvendig syn på egne erfaringer.

Formidling av erfaringer fra aksjonslæringsprosjektet

Grunnene til at lærerne skal forske i eget felt, er å utvikle en bedre praksis for elevene og bidra med ny kunnskap (Tiller & Brekke, 2013). Hvem får tilgang til denne kunnskapen? Elevene i klassen fikk utviklet sine samarbeidsevner og økt sin sosiale kompetanse. Praksislæreren fikk innsyn i hvordan man kan legge opp en undervisning basert på ulike samarbeidsformer, men deltok ikke i drøftingene av data som Ludvig hadde samlet inn. Heller ikke deltok praksislæreren i drøftingen når lærerstudenten brukte teoretiske begrep for å se hva som skjedde i undervisningen og derved fikk satt navn på en kunnskap som ofte er taus hos lærere. Ludvig utviklet en reflektert kunnskap om sin

praksis som ikke ble gjort kjent for praksislærere og skolen der praksis hadde funnet sted.

Flere forskere bruker betegnelsen "det tredje rommet" for å beskrive samarbeidsprosesser mellom lærerutdannere, praksislærere og lærerstudenter (Lillejord & Børte, 2014). Målet med å invitere lærerstudentene til et nytt rom er å få best mulig dialog mellom de ulike partene slik at kunnskap om praksis og teoretisk kunnskap kan integreres. Lektorutdanningen (8-13) ved universitetet i Tromsø har startet med praksisseminar der lærerutdanneren, studentene og praksislærerne møtes i forkant av praksisperioden. Der informerer lærerutdanneren om aksjonslæring og studentene har den første samtalen med praksislæreren om hva slags aksjoner som er mulig å gjennomføre. Det er fortsatt et stykke igjen til man har klart å utvikle samarbeidet i "det tredje rommet" (Lillejorde & Børte, 2014) til å omfatte det som skjer i praksis og i arbeidet med å analysere aksjonen i etterkant av praksis.

Refleksjoner over studentens aksjonslæringsprosess

Ved å forske i egen praksis har lærerstudenten prøvd ut de ulike fasene som Carr og Kemmis (1986) har beskrevet i sin refleksjonsspiral. Studenten har fått erfaringer med å ivareta den doble rollen ved å være lærer og forsker samtidig. Den doble rollen gir lærerne mange utfordringer som Hoel (2000) har løftet fram. Lærerstudenter har de samme utfordringene, men i tillegg har de en ekstra utfordring fordi lærerstudenter gjennomfører sine aksjonslæringsprosjekt i "lånte klasser".

Et sentralt poeng med aksjonslæring er at det er praktikerens selv som stiller spørsmål til sin undervisning og bestemmer hva som trenger endring. For lærerstudentene kommer den første utfordringen i *planleggingsfasen*. Ofte kjenner de ikke klassen på forhånd. I løpet av den første tida må de bestemme seg for hva som skal endres og utvikles. I tillegg må de få godkjenning hos praksislæreren. Ludvig var heldig som fikk grønt lys hos sin praksislærer, men andre har opplevd at "det ikke har passet" med aksjonslæringsprosjekt fordi timeplanen allerede var lagt for praksisperioden.

I *handlingen* (gjennomføringen) kommer neste utfordring. For de fleste studentene handler det om "å ta en sjanse" ved å prøve ut nye undervisningsopplegg. De utsetter seg for reaksjoner både fra praksislærer og elever som skal akseptere studentenes opplegg (Valdermo & Eilertsen, 2002). I tillegg har det betydning at praksisen skal settes karakter på, og det kan også

virke inn på hvor dristig lærerstudenten våger å være. Wennergren (2014) løfter fram viktigheten av å ha mot og å tørre å ta risikoen ved å utvikle den profesjonelle praksisen. Et annet viktig moment er betydningen av at studenten selv prøver ut et forbedringsopplegg i klassen og ikke bare leser om det i litteraturen. *Det har betydd mye at jeg har fått prøvd det ut og kjent det på kroppen* (intervju). Ludvig bygde opp en gradvis kompetanseutvikling i samarbeidslæring i klassen som munnet ut i et prosjektarbeid tilslutt. Dette gjorde han uten innblanding fra praksislæreren.

Under begrepet *observasjon* inngår all datainnsamling som Ludvig gjør i løpet av de ukene han prøver ut sitt prosjekt i klasserommet. Her er de største utfordringene ved å skulle kombinere den doble rollen som lærer og forsker. Denne datainnsamlingen gjør han helt på egen hånd uten at praksislæreren er involvert og får erfaring med dette. For å få flere perspektiv på det som har skjedd i klasserommet, lar Ludvig elevene svare på et spørreskjema og får derved justert sine egne observasjoner og logg. Elevsvarene blir drøftet uformelt med praksislæreren, men ikke hans observasjon og logg. Dette kan skyldes at det ikke var tid til det, at praksislæreren ikke spurte etter dette eller at studenten ikke ønsket å vise fram egne observasjoner og nedskrevne tanker i loggen. Derved måtte Ludvig håndtere den doble rollen på egen hånd.

Når aksjonen er gjennomført og datamaterialet samlet inn skal lærerstudenten *reflektere* og svare på det konstruktive spørsmålet han hadde stilt innledningsvis i oppgaven: Hvordan kan ulike former for læring gjennom samarbeid øke elevenes sosiale kompetanse og fremme muntlig aktivitet? Hvordan har aksjonen forløpt og hva har han lært av den? Underveis har han notert i sin logg at i den første gruppeoppgaven er det stor aktivitet i smågruppene, men ikke i klassesamtalen. Han observerer at de usikre og faglige svake ikke deltar i den felles samtalen i klassen. Dette endret seg da neste oppgave gir mulighet til deltakelse uten å ha så mye fagkunnskap. Da øker deltakelsen både i gruppene og i klassesamtalen, og ikke minst de faglig usikre engasjerer seg. I den tredje oppgaven opplever han at elevene har problemer med å samarbeide og må gripe inn for at gruppene skal fungere. Tilslutt presenterer alle gruppene sine resultat i plenum. I den siste prosjektoppgaven velger han bevisst å la elevene jobbe selvstendig uten inngripen. Resultatet var at to grupper fungerte svært godt, men de tre andre ikke hadde utviklet samarbeidet i samme grad. Lærerstudenten kommenterer også at han kunne vært mer aktiv og grepet inn i arbeidet til de tre gruppene som ikke samarbeidet så bra. Likevel er hovedinntrykket at elevene

samarbeider bedre nå enn tidligere. Han konkluderer med at det er vanskelig å vise til at sosiale kompetansen og samarbeidsevnen har økt. Det han kan si noe om er at elevaktiviteten har økt i gruppene og på den måten har elevene fått mer sosial erfaring og muligheten for å øke den muntlige aktiviteten.

Et sentralt poeng hos Hoel (2000) er at læreren som forsker må være bevisst sin egen tolkningsposisjon siden han er så sterkt involvert. Derfor må læreren være så eksplisitt som mulig i teksten og redegjøre for dilemmaer og valg man gjør underveis. Ludvig viser her i sin refleksjon at valget han hadde tatt med å la gruppene jobbe på egen hånd med prosjektarbeidet, ikke var så vellykket for alle gruppene.

Et annet moment som Hoel (2000) trekker frem er betydningen av å få ulike perspektiv på det som skjer i klasserommet. Gjennom observasjon og logg er lærerstudentens perspektiv presentert. Ved å supplere med elevens perspektiv får Ludvig bekreftet at elevene har trivdes med å samarbeide, men får også et korrektiv om hva elevene synes de har lært av de ulike gruppeoppgavene.

Et ytterligere perspektiv på det som har skjedd i klasserommet skjer gjennom at studenten språksetter erfaringene ved hjelp av sentrale begrep som sosiokulturell læringsteori (Imsen, 2010) og "deliberativ samtale" (Dysthe, 2013). Mye av lærerstudentens erfaringer forblir tause, men ved å sette ord på undervisning og læring og begrepsfeste det, gjøres det som har skjedd i klasserommet tilgjengelig for analyse og refleksjon og skaper et utgangspunkt for nye handlingsmuligheter (Kvernbekk, 2001). Derved kan lærerstudenten stille nye konstruktive spørsmål, handle, observere og reflektere osv. og gjøre bruk av endrings- og utviklingskompetansen som utvikles underveis.

Aksjonslæring har særlig de ti siste årene hatt gode vinder i sin seil. Hvorfor? Aksjonslæring styrker selve deltakerdemokratiet og fremmer aktørrollen både hos lærere og lærerstudenter (Tiller & Brekke, 2013). Lærerstudenten som har gjennomført et aksjonslæringsprosjekt for å fremme demokratiske arbeidsformer hos elevene, har styrket deltakerdemokratiet hos elevene, og også selv fått være en aktør som har valgt tema for sitt endringsarbeid, tatt ansvar for å gjennomføre og samle inn systematiske data for hvordan prosessen har forløpt og drøftet dette ut fra relevant teori.

Som lærerutdanner har det vært nyttig å fordype seg i en enkelt studentoppgave og å kunne vise frem et eksempel på hvordan en lærerstudent har gjennomført en aksjonslæringsprosess i skolen. Det har spesielt gitt en mulighet til å reflektere videre over den doble rollen til Ludvig og samarbeidet

med praksislæreren. Her har vi som lærerutdannere en utfordring i å skolere og legge til rette for et tettere samarbeid mellom universitetet, praksislæreren og lærerstudenten ved gjennomføring av aksjonslæringsprosjekt i skolen. Bare på den måten kan vi utvikle "det tredje rommet" (Lillejord & Børte, 2014).

At det har betydning for studenten at oppgaven gjøres kjent, viser hans kommentar: *Jeg synes det er veldig stas at du bruker min oppgave, det er stort for meg.*

Gjennom dette kapitlet gis lærerstudenten en stemme som kan høres lenger enn til sensorene på universitetet. Den kan formidles til andre lærerstudenter, praksislærere, lærerutdannere og skoleforskere som er interessert i å få mer kunnskap om utfordringer og muligheter når lærerstudenter prøver ut systematisk utviklingsprosjekt for å forbedre egen undervisning der man samtidig er både lærer og forsker.

Referanser

- Andreassen, S-E. (2015). Studenter og praksislærer sammen om aksjonslæring. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (ss. 87–98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C.R.P. (2002). *Det vurderende øye. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). The teacher research movement. A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidolos.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. I R.J.Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-Pedagogisk Utdanning. En antologi* (ss. 81-116). Oslo: Fagbokforlaget.
- Eilertsen, T.V. & Valdermo, (1997). *Student teachers as research assistants*. (Unpublished paper). Lubljana: ECER
- Eilertsen, T.V., Furu, E.M., & Rørnes, K. (2011). Learning beyond the traditional: preservice teachers as partners in school development. In M. Mattsson, T.V. Eilertsen & D. Rorrison (Eds.), *A Practicum Turn in Teacher Education* (pp. 69 – 91). Rotterdam: Sense Publishers.
- Elden, M., & Levin, M. (1991). Cogenerative learning. Bringing participation into action research. In W.F. Whyte (Ed.), *Participatory and action research* (127-142). Newbury Park: Sage Publications.

- Gullestad, M. (1991). Studiet av egen samtidskultur som utfordring. *Norsk antropologisk tidskrift*, 2(1), 3-9.
- Hoel, T. L. (2000). Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik*, 20(3), 160-170.
- Høgmo, A., Solstad, K.J., & Tiller, T. (1981). *Skolen og den lokale utfordring. En sluttrapport fra Lofotprosjektet*. Tromsø: UiT- Institutt for samfunnsvitenskap.
- Imsen, G. (2010). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Haugaløkken, O.K., & Aakervik, A. (2006). *Samarbeid i skolen - pedagogisk utviklingsarbeid, samspill mellom mennesker* (4. reviderte utgave). Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- Kemmis, S., & Mc Taggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (Eds.)(2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. London: Springer.
- Kunnskapsdepartement (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. St.meld. nr. 11 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press.
- Leming, T., Tiller, T., & Alerby, E. (Reds.)(2016). *Forskerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in social science. Selected theoretical papers*. Westport: Greenwood Press.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen. En forskningskartlegging-KSU 3/2014*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning, www.kunnskapscenter.no
- Olsen, H. (2002). *Kvalitative kvaler. Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. København: Akademisk.
- Revans, R. (1982). *The Origin and Growth of Action Learning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rindal, U., Lund, A., & Jakhelln, R. (Red.)(2016). *Veier til fremragende lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Rönnerman, K., Furu, E.M., & Salo, P. (Eds.) (2008). *Nurturing Praxis. Action Research in Partnership between School and University in a Nordic Light*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Postholm, M.B. (2013). Den nærværende og forskende lærer. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (ss. 62-78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T., & Brekke, M. (2013). Læreren som forsker og den nye utdanningsveien. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (ss. 277-284). Oslo: Universitetsforlaget
- Thunberg, O.A. (2005). *Lærerstuderenter som medforskere og endringsagenter*. (Rapport. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- UiT Norges arktiske universitet (2014). *Studieplan. Lektorutdanning for trinn 8-13*. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.
- Valdermo, O., & Eilertsen, T.V. (2002). *En læringsbevisst skole*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Wennergren, A.C. (2014). The Power of Risk-taking in Professional Learning. I K. Rönnerman & P. Salo (Eds.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (pp. 133-152). Rotterdam: Sense Publisher.

11. Lärarutbildare och lärarstudenter lär tillsammans

**Gunilla Karlberg-Granlund, Kristina Granstedt-Ketola
och Alexandra Axén**

*Detta kapitel bygger på ett samarbete där lärarutbildaren Gunilla Karlberg-Granlund analyserar en kurs för blivande ämneslärare i dialog med tidigare lärarstudenterna Kristina Granstedt-Ketola och Alexandra Axén. Ett av fokusområdena i den finländska lärarutbildningen är att utveckla ett **forskande lärarskap**. Vad det innebär att vara en forskande lärare, lärarutbildare och lärarstudent diskuteras här i förhållande till aktionsforskning och aktionslärande. I kapitlet ges exempel på hur lärarstudenters dialog om videofilmade lektioner öppnar för förståelse av undervisningens komplexitet och utvecklingsmöjligheter. Kursen i fokus ordnades under ämneslärarprogrammets avslutande termin som omfattar pedagogikstudier på heltid. Samarbetet mellan Gunilla, Kristina och Alexandra fortsatte under följande läsår då kursen ordnades för en ny grupp lärarstudenter. Gunillas reflektioner om lärarutbildarens pedagogiska intentioner och studentgruppernas lärande har lästs och kommenterats flera gånger av Kristina och Alexandra, som fungerat som kritiska vänner inför fortsatt kursutveckling. Processen har gett nya lärdomar för dem alla och öppnar även för en fortsatt diskussion om utveckling av kurser inom lärarutbildning.*

Inledning

Att vara lärarutbildare är förenat med en paradox: lärarutbildaren *undervisar* samtidigt som han eller hon ska *lära någon annan att undervisa*. Det betyder att den pedagogiska grunden och det egna förhållningsättet till undervisningen behöver synliggöras i praktiska handlingar. Lärarutbildaren behöver själv ”walk the talk” och leva som hon lär för att undervisningen ska vara trovärdig. Att vara lärarutbildare är därmed ett synnerligen utmanande uppdrag. Inom annan utbildning, som exempelvis medicin, kurerar nämligen inte läkaren

samtidigt de studerande som han undervisar i medicin (Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007).

Läroarbete ska bistå blivande lärare då de inleder den livslånga processen att lära sig att undervisa. Cochran-Smith (2005) konstaterar att också läroarbete ens egen undervisning och lärande behöver vara i fokus och föremål för forskning. En sådan forskning kan vara till nytta både i läroarbete ens eget arbete och mer generellt, och främja läroarbete ens utveckling.

Inom den finländska läroarbete ens utbildningen har betoningen på att förena forskning och praktiskt läroarbete länge varit central (Hansén, Eklund & Sjöberg, 2015; Kansanen, 2011; Korpinen, 2003; Karlberg-Granlund, Korpinen & Törmä, 2015; Tirri, 2014; Westbury, Hansén, Kansanen & Björkqvist, 2005). I följande avsnitt kommer detta ideal om forskande läroarbete ens genom en forskningsbaserad läroarbete ens utbildning att diskuteras närmare. Även kopplingen till närliggande begrepp som aktionsforskning och aktionslärande beskrivs. Därefter presenteras exempel från en kurs inom den svenskspråkiga läroarbete ens utbildningen i Finland, där videofilmning användes som ett redskap för blivande ämneslärares utveckling av forskande läroarbete ens och didaktisk medvetenhet. Syftet med kapitlet är att beskriva den finländska läroarbete ens utbildningens och läroarbete ens utgångspunkter, samt diskutera hur blivande ämneslärares utveckling av ett forskande läroarbete ens kan stödas inom utbildningen.

Forskningsbaserad läroarbete ens utbildning och forskande lärare i Finland

I Finland har den forskningsbaserade läroarbete ens utbildningen djupa rötter. Pedagogiken etablerades som en disciplin med en egen professur redan på 1850-talet (Uljens & Nyman, 2015). Lärare för läroverken utbildades redan då vid universitet, medan folkskollärare utbildades vid så kallade läroarbete ens seminarier. På 1970-talet akademiserades den finländska läroarbete ens utbildningen. År 1979 förnyades undervisningsprogrammet så att läroarbete ens utbildningen redan då omfattade masterexamen (Hansén m.fl., 2015, s. 8).

Att utbilda lärare vid universitet innebär att ge blivande lärare en yrkesinriktad kompetens som förenar forskning och praktiskt läroarbete. Lärarna ska ha kvaliteter medan läroarbete ens utbildningen förväntas ge olika kompetenser, som att reflektera kring undervisningen (Kansanen, 2011).

Forskning ses som ett verktyg för lärare att utveckla ett kritiskt reflekterande synsätt på det egna arbetet och den egna utvecklingen. Tanken om ett forskande lärarskap har sedan 1990-talet influerats av den internationella strömningen lärare som forskande praktiker (*teacher as researcher*) som betonar utveckling genom reflektion och lärares medinflytande (*empowerment*), men forskande lärarskap ingick i lärarutbildningens ideal redan tidigare. Forskande lärarskap har konkretiserats på olika sätt i de finländska lärarutbildningarna, som exempelvis genom nätverket *Forskande lärare* (Tutkiva opettaja, Teacher researcher-network) vid Jyväskylän universitet, där både yrkesverksamma lärare, lärarutbildare och lärarstudenter samverkat, forskat och gett ut publikationer (Karlberg-Granlund, Korpinen & Törmä, 2015; Husso, Korpinen & Asunta, 2006).

Ett centralt drag i den finländska forskningsbaserade lärarutbildningen är att alla kurser på något sätt ska vara sammanvävda med forskning (Toom m.fl., 2010). Syftet med den forskningsbaserade lärarutbildningen är ändå inte att utbilda forskare, utan att ge de blivande lärarna en förmåga att genomföra egna undersökningar, att observera sina elever och analysera det egna tänkandet. Blivande lärare ska kunna grunda sina pedagogiska val på en teoretisk bas, analysera och utveckla sitt arbete.

”...The purpose is not to educate researchers or even teacher-researchers per se. The objective is to acquire an inquiring attitude to teaching. Thus, teachers are able to observe, analyse and develop their work” (Toom et al., 2010, s. 339)

Den finländska lärarutbildningen bygger på idén om en autonom och professionell lärare, som fortsätter utvecklas under hela sin karriär. Lärares medvetna pedagogiska tänkande är målinriktat och har fokus på elevernas lärande (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä, 2000; Tirri, 2014). Tirri (2014) hänvisar till Jyrhämäs och Maaranens studie (2012) där det framkom att för finländska lärare innebär forskande lärarskap mer än att genomföra forskning, det innebär en pedagogisk hållning och ett förhållningssätt till det egna arbetet, som ligger mycket nära det som det innebär att vara *en reflekterande lärare* (se exempelvis Schön, 1983).

Det behövs handledning under lärarutbildningen för att blivande lärare ska bli medvetna om sitt eget professionella tänkande och handlande, och också uppmärksamma sina omedvetna antaganden angående dessa processer, konstaterar Vesterinen, Toom och Krokfors (2014):

“... students are expected to be reflectively aware of their professional thoughts, actions and even the underpinnings of these processes. A reflective and conscious attitude towards teaching and the teaching profession does not emerge naturally, but instead, student teachers should be guided towards it during their pre-service teacher education.” (Vesterinen, Toom & Krokfors, 2014, s. 618).

Inom den finländska grundläggande utbildningen (förskola till årskurs 9, för barn i åldern 6 till 15 år) undervisar klasslärare de lägre årskurserna och ämneslärare de högre årskurserna. Båda lärargrupperna har masterexamen (högre högskoleexamen). Inom den femåriga klasslärarutbildningen är huvudämnet pedagogik. Ämneslärarutbildningen har däremot tyngdpunkten på fördjupat ämneskunnande i form av fyra- eller femåriga ämnesstudier inom respektive fakultet, kompletterat med ca ett års studier i pedagogik vid en pedagogisk fakultet. I det praktiska exempel som kommer att beskrivas i detta kapitel är fokus på blivande ämneslärares professionella utveckling.

De finländska lärarutbildningarna är autonoma ifråga om profilering och undervisningsprogram, även om det också finns ett generellt uppdrag ifråga om att ge en akademisk utbildning (Tirri, 2014). Universitetens uppdrag är enligt universitetslagen (2009/558 § 2) att ”främja den fria forskningen och den vetenskapliga och konstnärliga bildningen, att meddela på forskning grundad högsta undervisning och att fostra de studerande till att tjäna fosterlandet och mänskligheten”. Detta uppdrag inkluderar också lärarutbildningen. Lärarna förväntas bli självständiga professionsutövare som har den kunskapsbas som krävs för att systematiskt analysera, dokumentera och utveckla sitt arbete i dialog med ny forskning. På vilket sätt utvecklingen av ett forskande lärarskap stöds inom lärarutbildningarna kan variera och beror sannolikt på lärarutbildarna som genomför undervisningen och handledningen vid universitetet, och på lärare som undervisar och handleder vid de till lärarutbildningarna anknutna övningskolorna. Lärarutbildarna har således ett stort ansvar i utvecklingen av undervisningen och indirekt även av skolan.

Innan vi går vidare till det praktiska exemplet i denna fallstudie, görs en liten jämförelse av aktuella begrepp som beskriver forskande lärarskap.

Forskande lärarskap, aktionsforskning och aktionslärande

Det är av intresse att jämföra begreppet forskande lärarskap inom den finländska lärarutbildningen (se ovan) med två begrepp som används av kolleger inom lärares professionsutveckling i Sverige och Norge, nämligen aktionsforskning och aktionslärande.

I presentationer av *aktionsforskning* som redskap för lärares professionella utveckling i Sverige beskrivs ofta aktionsforskning som ett samarbete mellan praktiker och forskare. Aktionsforskningen bygger då på någon form av samarbete mellan universitet och skolor, där lärarna betraktas som praktikerna och de universitetsanställda som forskarna (Rönnerman, 2004). Det centrala är att det blir ett fruktbart möte mellan dessa olika kunskapsfält. Lärare som forskar i sin egen praktik uppnår nödvändigtvis inte alla de vetenskapliga kriterier som ställs för aktionsforskning (jfr Andreassen, 2014), även om utgångspunkterna är de samma: en fråga eller ett problem som söker ett svar eller en lösning, något som man önskar utveckla, förändra och förbättra; en startpunkt som grundar sig på observation av nuläget, hur något är; samt slutsatser och konklusioner om behoven som lägger grunden för planering av en målinriktad handling. Skillnaden mellan lärares aktionsforskning i den egna praktiken och forskares aktionsforskning med lärare är att den senare innefattar förutom kraven på systematisk dokumentation av processen, också ett krav på vetenskaplig rapportering och offentliggörande av resultaten i någon form av publikation. Denna rapportering till en vidgad målgrupp skapar möjligheter för en utvidgad professionell dialog, som sträcker sig utanför det subjektiva och kollektiva sammanhanget, och går från det specifika till det allmänna, exempelvis till en nationell och internationell publik. Uppmärksammas bör att det i denna beskrivning av två olika former av aktionsforskning inte förekommer någon värdering så att den ena kunskapsformen skulle vara mer värd än den andra. Båda kunskapsformerna behövs. Praktikerna utvecklar sin kunskap och sin praktik, och forskaren utvecklar ny kunskap tillsammans med praktikern, samt får en ökad förståelse av vad som är aktuellt och viktigt för dem, samtidigt som forskarens teoretiska förståelse kan belysa de praktiska frågorna. Rönnerman (2004, s. 17) talar om ”den forskande läraren” och ”den lärande forskaren”.

Denna beskrivning av aktionsforskning har många likheter med de finländska tankarna om forskande lärarskap. I idealbilden av den finländska

läraren behövs nödvändigtvis inte universitetsforskaren i sammanhanget. Den finländska läraren förväntas ha en forskningsinriktad kompetens i bagaget, så att han eller hon självständigt, medvetet och systematiskt kan undersöka och utveckla sin undervisning. I detta utvecklingsarbete behövs olika slag av kompetens, som fås inom lärarutbildningarnas kurser i exempelvis forskningsmetoder, där också aktionsforskning ingår (på finska ”toimintatutkimus”). Både i kandidatarbetet och i det avslutande examensarbetet, masteruppsatsen, kan blivande lärare genomföra forskningsprojekt med olika metodologisk inriktning och även välja att genomföra ett aktionsforskningsarbete. Det finns exempel på yrkesverksamma klasslärare som ”aktionsforskar” i sitt arbete på doktorsnivå (t.ex. Törmä, 2011; Pyykkö, 2014). Salo och Johnsson (2008, s. 46) påpekar dock att aktionsforskningen inte har varit särskilt synlig på de finländska utbildningsforskarnas och skolutvecklingens agenda. Tanken om forskande lärare och forskande praktiker verkar enligt dem främst ha influerat enskilda lärares klassrumsarbete.

Furu (2013) utvecklar tanken om forskande lärarskap i linje med Tillers (1999) kategorisering av lärares systematiska utvecklingsarbete som aktionslärande. Begreppet *aktionslärande* har använts inom lärarutbildningen i Tromsø i Norge, som ett led i att särskilja den akademiska forskning som görs av utbildade forskare från den forskning som är anknuten till vardagsarbetet t.ex. i skolor och genomförs av lärarna själva. Aktionslärande beskrivs som ett analytiskt förhållningssätt till det egna arbetet. Både i aktionsforskning och i aktionslärande kan kunskapsutvecklingen förliknas med en cyklisk process som omfattar reflektion, planering, handling och observation (Furu, 2013, s.52). Furus beskrivning av lärares aktionslärande har många likheter med de utvecklingsprocesser i den egna undervisningen som finländska lärare förväntas genomföra.

Valet av terminologi har betydelse för uppläggnings- och utvecklingsarbeten. Söderström (2004, s. 106) ger exempel på hur lärare tillsammans utvecklar sitt arbete enligt en modell för aktionslärande. Hon menar att ”valet av begreppet aktionslärande har, utifrån ett akademiskt perspektiv, en mer opretentiös klang [än aktionsforskning]”. Andreassen (2014, s. 3–4) beskriver utgående från Kalleberg (1992) tre olika forskningsupplägg som kan tillämpas i aktionsforskning, nämligen a) upplägg som är inriktade på gemensam intervention i samarbete mellan forskare och praktiker (intervenerande forskningsupplägg), b) upplägg som strävar efter

förbättring utgående från goda exempel där kopplingen till den aktuella kontexten ändå kan vara svag (varierande forskningsupplägg), samt c) upplägg där det inte är möjligt att genomföra en förbättrande åtgärd i den aktuella kontexten just då, men man ändå kan konstruera bilder av en möjlig framtida utveckling (imaginärt forskningsupplägg). Inom lärarutbildningens verksamhetsförlagda praktikperioder är det inte alltid möjligt för lärarstudenterna att följa upp de insikter de får genom undervisning i den aktuella klassrumskontexten. Då kan det fortsatta utvecklingsarbetet i stället ske som en tankeprocess, där en möjlig fortsättning planeras tillsammans exempelvis inom en kurs förlagd till universitetet.

I exemplet i detta kapitel fungerar universitetsläraren som en handledare, som enligt Rönnermans (2004) indelning i forskare och praktiker närmast representerar det teoretiska perspektivet och den så kallade forskaren. Lärarstudenterna däremot representerar de så kallade praktikerna. Till detta kommer att lärarutbildaren själv är aktionsforskare. I nästa avsnitt beskrivs lärarutbildarens utgångspunkter närmare. I enlighet med ett aktionsforskningsupplägg är beskrivningen i jag-form. Lärarutbildarens aktionsforskning kan förliknas med konceptet *self study* (Cochran-Smith 2005; Lunenberg, Zwart & Korthagen, 2010; Rönnerman, 2004).

Lärarutbildarens intentioner ifråga om utveckling av reflektion och didaktisk medvetenhet

Min egen praktik som lärarutbildare är intressant att undersöka och utveckla, med syftet att skapa en så god undervisning för de blivande lärarna som möjligt. De tidigare erfarenheterna av att arbeta som lärare och även av att som forskare samarbeta med yrkesverksamma lärare är sannolikt vägledande i mitt nuvarande arbete som universitetslärare. Också lärarstudenterna bär med sig erfarenheter av skola och utbildning, som bygger på deras egna erfarenheter av att ha varit elever, och också på erfarenheter av att ha provat på lärararbete under utbildningens inledande praktikperiod eller under exempelvis något vikariat. Att lyfta fram och bli medveten om tidigare erfarenheter och pedagogiska utgångspunkter öppnar för erövringen av nytt kunnande.

Som lärarutbildare har jag utvecklat och lett kurser för blivande ämneslärare. Till ämneslärarutbildningens särdrag hör att studenterna i detta

skede av utbildningen redan har en masterexamen i sitt huvudämne eller kommer att få denna examen inom en nära framtid. Deras vetenskapliga bakgrund präglas av de vetenskapsområden som de studerat, till exempel naturvetenskap, humaniora och olika språk. Till den avslutande auskulteringsperioden kommer ämneslärarstudenterna således med olikartade förväntningar om vad en termins teoretiska och praktiska studier i pedagogik och ämnesdidaktik vid lärarutbildningen kommer att innebära.

Som universitetslärare i pedagogik har jag förmånen att undervisa alla ämneslärarstudenter i en gemensam grupp, som omfattar 40–50 personer. Kurserna är inom pedagogisk psykologi och allmän didaktik. I mitt uppdrag som lärarutbildare ingår således att försöka ringa in det som är gemensamt för alla ämneslärare, oavsett ämnesprofil, för att motivera de studerande att påbörja sin livslånga professionella utveckling.

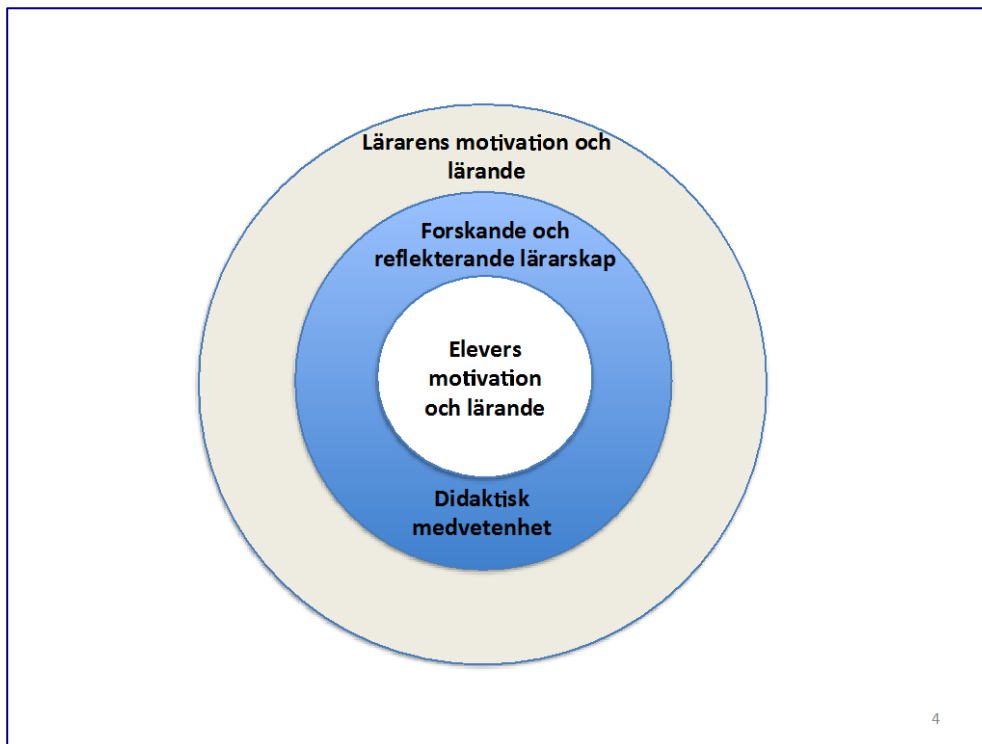
Kursen som jag granskar i denna uppsats benämns ”Motivation och lärande”. Redan kursnamnet skapar stora förväntningar hos studenterna om att äntligen få lära sig alla ”tips och knix” ifråga om hur man motiverar och undervisar omotiverade elever (enligt kursutvärderingar 2015 och 2016). Kursen tillhör helheten pedagogisk psykologi och har en didaktisk koppling genom video-observation av en undervisningssituation.

För mig är det centralt att anknyta kursen till de i den finländska lärarutbildningen förankrade tankarna om forskande och reflekterande lärarskap (se tidigare avsnitt). Kursen som omfattar fem studiepoäng ingår i en större helhet som även innefattar ämnesdidaktiska studier och praktik vid Övningskolan. I de övergripande målsättningarna för studiehelheten synliggörs forskande lärarskap på följande sätt:

Efter avslutad modul förväntas den studerande kunna: uppvisa grundläggande lärarfärdigheter, både i teori och praktik; argumentera för styrkor och svagheter i den egna lärarprofilen; ha ökad insikt om och förståelse för elevernas lärande och motivation i olika lärandesituationer; kritiskt kunna analysera och granska sin egen undervisning i relation till aktuell teori kring lärande och motivation. (Utdrag ur Studiehandboken för ämneslärarutbildningen vid Åbo Akademi, 2014–2015)

Inför introduktionsföreläsningen till kursen skapade jag en figur som beskriver min syn på kopplingen mellan forskande och reflekterande lärarskap, didaktisk medvetenhet och främjandet av elevernas lärande och motivation. Elevers motivation och lärande är det centrala (cirkelns centrum), och för att få insikter och kunna förbättra sin undervisning så att den stöder

elevernas motivation och lärande mångsidigt så behövs en reflekterande och forskande hållning till det egna arbetet. Tidigare forskning om lärares professionella utveckling (se Furu, 2008; Wennergren & Rönnerman, 2006) pekar därtill på att forskning i det egna arbetet kan öka lärares arbetstillfredsställelse och stödja lärarens egen utveckling (se figur 1).



Figur 1. Forskande och reflekterande lärarskap och didaktisk medvetenhet med koppling till motivation och lärande.

Begreppet *didaktisk medvetenhet* väcktes till liv då jag förberedde kursen och försökte greppa vad kursinnehållet innebar, och vad som var det centrala. Eftersom jag själv är en utbildad klasslärare och ämneslärare som doktorerat har innebörden i begreppet sannolikt en grund i såväl min praktiska som teoretiska, och till viss del omedvetna bakgrund. Didaktisk medvetenhet tolkar jag som en medvetenhet om mål och medel i undervisningen och ett reflekterande förhållningssätt till både det egna handlandet och elevernas lärande och handlingar. De centrala didaktiska frågorna *vad, hur och varför* får en konkret tillämpning i följande frågeställningar, där det första ledet i varje fråga har en pedagogisk-psykologisk betoning med avseende på elevernas lärande, medan det senare har en didaktisk betoning med avseende på lärarens undervisning: Vad lära sig/undervisa? Hur lära sig/undervisa? Varför lära

sig/undervisa detta? Kopplingen mellan elevernas lärande och lärarens undervisning ska inte tas för given, utan behöver problematiseras på olika sätt. Här kan teoretisk kunskap och tidigare forskning som möter praktikens aktuella problem stöda de blivande lärarnas utveckling av det som litteratur om handledning inom lärarutbildningar benämner en personlig *praktisk yrksteori* (Handahl & Lauvås, 1982; Granfors & Kavander, 2005). Lärarutbildaren har en central uppgift i att på olika sätt handleda detta möte.

Inte bara lärarstudenterna, utan också lärarutbildaren behöver reflektera kring de didaktiska frågorna vad, hur och varför genom att fråga sig följande: Vad är viktigt för lärarstudenterna att lära sig? Hur skulle de kunna lära sig detta? Varför ska de lära sig detta? I samband med kursutvecklingen inom kollegiet diskuteras sådana frågor på ett allmänt plan, men varje enskild universitetslärare behöver också klargöra för sig själv sina pedagogiska och didaktiska utgångspunkter. Som lärarutbildare är jag påverkad av min syn på hurdant lärares arbete är och hurdan en god lärare är. Vanassche och Kelchtermans (2014) urskiljer bland lärarutbildare i Belgien tre profiler, nämligen lärarutbildare som betonar pedagogiken, lärarutbildare som betonar vikten av att utbilda reflekterande praktiker och lärarutbildare som har fokus på lärares ämneskunnande. Jag skulle kanske kunna beskrivas som en lärarutbildare med en önskan om att främja reflektion och didaktisk medvetenhet, vilket har likheter med den andra profilen.

Søndenå (2004) diskuterar reflektionens plats och innebörd inom lärarutbildningar. Det finns en dubbel målsättning inom lärarutbildning, att både uppnå de uttalade målen för utbildningen under en viss period, och att erkänna och stöda den individuella lärarstudentens olika behov. Det teoretiskt ovissa inom pedagogiken – att det inte finns några rätta svar som är gångbara i alla sammanhang – kan vara frustrerande för blivande lärare. Att man som lärare ställs inför utmanande och stora frågor i arbetet gör att man på nytt måste tänka igenom det som man har tänkt tidigare, säger Søndenå (2004, s. 89). Detta innebär ett överskridande, en transcendens, som betyder att man inte slår sig till ro med den första förklaringen som är tillgänglig. Man kan emellertid inte reflektera utan att reflektera över *något*. Søndenå illustrerar pendlingen mellan de didaktiska frågorna hur och varför, och placerar varför-frågan över frågan hur. Om vi stannar vid hur-frågan och menar att ”det bara är så”, blir det en reflektionsdiskurs som är förgivet tagen. Man behöver bli medveten om vad man tänker, och varför man tänker på ett visst sätt, samt hur man handlar och varför man handlar på ett visst sätt. Annars finns det en

risk att man bara följer en modell för hurdan en god lärare ska vara, utan att reflektera över sina inre bilder och ideal.

Vägen till ett möte mellan teori och praktik inom lärarutbildning förefaller vara en återkommande fråga inom lärarutbildningsforskning. Jag ser *reflektion och dialog* som verktyg som kan främja mötet mellan teori och praktik. Därför designas kursens fördjupningsuppgift tredelat så att den bygger på a) lärarstudentens eget självständiga arbete med planering, undervisning, dokumentation och analys; b) lärarstudenternas dialog i ämnesövergripande grupper om videofilmade lektioner där de turvis fungerade som ordförande; samt c) en skriftlig rapport som utöver faserna a och b även skulle kopplas till relevant litteratur. Rapporten fungerade även som kursens examination.

Att den kollegiala dialogen fick ett stort utrymme och övades i kursen beror på att dialogen är central inom pedagogiskt utvecklingsarbete i skolor. Rönnerman (2007, s. 108) betonar dialogens betydelse i lärares professionsutveckling, vid sidan av skriftliga reflektioner. Också Colnerud och Granström (2002, s. 46) betonar att en yrkesgrupp behöver ett gemensamt yrkesspråk som gör det möjligt att presentera den egna yrkesvardagen i ”mentala modeller” eller ”teoretiska konstruktioner”. Med hjälp av språket kan man lyfta den egna praktiken till en metanivå.

Kursens fördjupningsuppgift förväntas stöda lärarstudenternas professionella utveckling och hjälpa dem att bli medvetna om sin *närmaste professionella utvecklingszon*. Begreppet hämtas från Vygotskys beskrivning av barns proximala utvecklingszon som förhållandet mellan det som någon kan uppnå på egen hand och det som är möjligt att uppnå med stöd av någon annan som är längre hunnen, eller som ”förhållandet mellan den faktiska utvecklingsnivån och den potentiella” (Lindqvist, 1999, s. 277). Också Wennergren och Rönnerman (2006) tillämpar Vygotskys begrepp ”zone of proximal development” för att förstå lärares professionella utveckling i samverkan med kolleger.

I nästa avsnitt beskrivs fördjupningsuppgiftens uppläggning närmare och relateras till kursens sammanhang.

Övning i att lära sig tänka som en lärare

Då kursen ”Motivation och lärande” ordnas är de blivande ämneslärarna inne i en intensiv process där de ska försöka ta till sig så mycket kunnande som möjligt om lärares arbete, både i teori och i praktik. Kursen inleds med

föreläsningar för alla och en eller två inledande träffar i mindre grupper. Parallellt med denna gemensamma kurs studeras ämnesdidaktik i respektive ämnesgrupper. Övningsuppgiften genomförs under lärarstudenternas praktikperiod på Övningsskolan⁹. Det betyder att varje lärarstudent möter flera olika lärarutbildares perspektiv under denna period och får möjlighet till ämnesdidaktisk handledning av både lektorer vid universitetet och av ämneslärare vid Övningsskolan. I kursen ingår därtill en del om professionell röst användning, som leds av en annan universitetslärare.

Läroinbildarens roll inom kursen är inte att vara handledare för enskilda studenter, men förhoppningen är ändå att fördjupningsuppgiften inom kursen ska ha en handledande potential. Instruktionen för fördjupningsuppgiften ”Reflektion före, under och efter en lektion” var utformad som *en reflektionsguide*, där lärarstudenten vägleds steg för steg i hur en lärare systematiskt förbereder och genomför en lektion, samt utvärderar elevernas lärande och analyserar den egna närmaste professionella utvecklingszonen (se reflektionsguiden i bilaga 1, tabell 2). Varje ämneslärarstudent förberedde en lektion inom något av sina undervisningsämnen och dokumenterade de olika faserna i en skriftlig rapport som hade formen av en essä med bilagor. I processen ingick även dialog med medstudenter som fungerade som stödjande kolleger.

I inledningen av kursen presenterades förutom teorier om motivation och lärande, även vad lärares reflektion kan innebära. Bengtsson (2007, s. 87) utgår från Schöns klassiker *The reflective practitioner* och konkretiserar det enligt följande: En lärares reflektion över pedagogiska handlingar kan innebära att 1) tänka före handlandet, till exempel planera en lektion, 2) tänka efter handlandet, t.ex. utvärdera en lektion eller kurs, samt 3) tänka under handlandet, som att exempelvis stanna upp och tänka då problem uppstår. Också exempel på vad det innebär att vara en forskande lärare gavs i kursen. De tre faserna i en undervisningssituation presenterades som en cirkel som omfattade återkommande planering, undervisning och utvärdering, och bilden jämfördes med aktionsforskningens spiralformade arbetsätt.

Då jag skapade frågorna i reflektionsguiden inspirerades jag av det etnografiska tänkandet om dubbellogg, där man systematiskt försöker nå både

⁹ De blivande ämneslärarna filmade sin undervisning under en praktikperiod vid den till läroinbildningen vid Åbo Akademi anknutna övningsskolan, Vasa Övningsskola, som omfattar både grundläggande utbildning (förskola till årskurs 9) och gymnasium. Skolan, de handledande lärarna och eleverna har en naturlig koppling till forskning och utveckling av läroinbildning (se Vasa Övningsskolas hemsida).

det observerade och det upplevda (se Stensmo, 2007, utgående från Kullberg, 2004). De vägledande frågorna för studenternas analys av sina videofilmade lektioner och vad som händer då de undervisar i en klass formulerades med intentionen att hjälpa dem att se både objektivt och subjektivt på det som händer och det de gör, att utvärdera sina handlingar, se eleverna och identifiera sin egen lärandepotential (se 3 A–D i reflektionsguiden i bilaga, tabell 2).

Analysen av videofilmade lektioner skulle också vara utgångspunkt för de frågor som studenterna valde att dela med sina kolleger i dialogträffar. Träffarna ordnades i mindre grupper vid universitetet under praktikperioden. Varje student hade ansvar för att presentera en utvald del av den filmade lektionen och leda dialogen under 30 minuter. Vid varje dialogträff ordnades tre dialogpresentationer. Studenterna skulle delta i tre dialogträffar per person enligt ett valbart schema. Det innebar att varje student åhörde och diskuterade åtta andra studenters lektionspresentationer och frågor förutom sin egen, och att blivande lärare i olika ämnen möttes för dialog.

Den roll jag själv antog vid dialogträffarna kan beskrivas som tämligen tillbakadragen även om jag var en facilitator, som välkomnade och gav över rollen som ordförande till den som var i tur att leda dialogen, antecknade och avslutningsvis sammanfattade de frågor som framkommit, samt kopplade till teoretiska perspektiv. Det andra året jag ordnade kursen valde jag att systematiskt analysera och också sammanfatta mina anteckningar i slutet av kursen, samt presentera dem för studenterna i ett online dokument som de vid behov kunde gå in och revidera.

Några lärdomar utgående från denna dokumentation av dialogträffarnas teman kommer att presenteras i följande avsnitt, där också lärarutbildarens aktionsforskning beskrivs.

Lärarytbildarens och lärarytstudenternas lärande

I början av sin praktik har de blivande ämneslärarna fokus på sig själva, sin egen undervisning och lärostoffet. Att växla från att själv ingående ha studerat ett ämne, till att nu lära någon annan detta ämne, är ett stort steg som benämns att växla från elevperspektiv till lärarperspektiv. I de skriftliga reflektioner som studenterna gör märker både jag och de själva en utveckling, som skulle kunna formuleras så här: ”Plötsligt inser jag att fokus ska vara på eleverna, inte på mig!” Den didaktiska medvetenheten utvecklas sedan gradvis,

så att studenterna börjar se mer och mer av undervisningssituationers komplexitet, både genom att analysera utgångspunkterna för och genomförandet av den egna undervisningen och genom att lyssna på och iaktta andras arbete, samt diskutera med medstudenter, handledare, lärare och elever. Också lärarutbildarens didaktiska medvetenhet utvecklas gradvis.

Lärarutbildarens aktionsforskning

Mitt eget aktionsforskningsarbete för att utveckla kursen sker i flera faser. Jag är tämligen ny lärarutbildare då jag inleder arbetet med den första gruppen våren 2015. Om man förliknar min utvecklingsprocess med en aktionsforskningspiral så är startpunkten reflektionen, som grundar sig i egna lärarerfarenheter, studier och forskning, samt dialog med lärarutbildarkollegor och lärare på fältet. Min planläggning signalerar en öppenhet för dialog också med lärarstudenterna, vilket under det första året möttes av en del kritik i kursutvärderingarna. I introduktionen försöker jag beskriva hur två processer pågår samtidigt: min kursplanering som är sammanvävd med den pedagogiska grund jag står på och det jag vill främja, som möter varje studerandes individuella bakgrund och behov, och förhoppningsvis stöder deras fortsatta professionella utveckling. ”Men du kan ju inte skraddarsy 40 olika kurser för oss?!” säger en student. Under kursens gång förstår de småningom individualiseringens möjligheter i kursdesignen, där var och en förväntas börja där han eller hon är och erövra sitt nya kunnande inom den närmaste utvecklingszonen, samtidigt som det finns givna ramar. Min intention var att bemyndiga den enskilda lärarstudenten, men jag insåg under kursens gång att det intensiva studieprogrammet inom ämneslärarutbildningen förutsatte att alla instruktioner måste vara mycket tydliga, för att det ska bli en balans mellan stress och positiv utmaning för de studerande. Reflektionsguiden (bilaga 1) är ett exempel på min strävan efter att skapa tydliga ramar, som inbegriper lärarstudenternas frihet. Det första årets kurshelhet analyserades mångsidigt genom studenternas utvärderingar och inlämnade rapporter, men också varje kursdel och träff analyserades kontinuerligt genom forskar-lärar-anteckningar.

Kursen genomfördes på nytt med en ny grupp ämneslärarstudenter våren 2016. Då hade jag en erfarenhetsbaserad grund att stå på, och kunde fortsätta reflektionen och planläggningen utgående från de observationer jag gjort med den tidigare gruppen. Därtill inleddes kursen med en liten undersökning av studenternas tidigare kunskaper och teoretiska grund, genom ett frågeformulär

som samtidigt fungerade som en repetition och positionering för dem själva. I den andra kursen eftersträvade jag också en ännu större systematik i dokumentationen av dialogträffarna, som jag insett att hade en stor lärandepotential både för mig och de blivande ämneslärarna.

Att skriva detta kapitel innebär en fortsatt och fördjupad reflektion som dels bygger på speglingen i litteratur och dels bygger på den fortsatta dialogen med lärarstudenterna. Att forska och skriva tillsammans med lärarstudenter är förknippat med utmaningar som beror på bristen på gemensam tid för utvecklingsarbete. Kursen som är i fokus i detta kapitel pågick enbart under tre månader. Därför har det varit mycket värdefullt att få möjlighet till dialog med tidigare lärarstudenter också under en längre tid genom samarbetet med Kristina Granstedt-Ketola och Alexandra Axén som ingick i den första studentgruppen. De har fungerat som kritiska praktikervänner och har visat intresse för att både medverka i kursen och läsa den framväxande texten om kursen. Utifrån deras kommentarer har insikten vuxit om hur viktigt det är att bli medveten om de egna utgångspunkterna och intentionerna som lärarutbildare, och att aktivt kommunicera dessa till lärarstudenterna. Lunenberg med kolleger (2007) beskriver detta som ”modellering”, vilket innebär att lärarutbildaren blir en rollmodell och själv genom sitt exempel visar på strategier för exempelvis forskande lärarskap. Den ena av mina kritiska vänner beskrev aha-upplevelsen hon fick då hon läste manuskriptet så här:

Det är intressant att se bakgrunden till kursens upplägg i skrift. Nu förstår jag på ett helt annat sätt, varför kursen finns, varför den hade sådant innehåll den har. Jag kunde inte ta in det, när jag gick den. Då ville jag bara rent konkret få tips om hur man motiverar de studerande och hur man får dem att lära sig... (Kristina, skriftlig feedback, juni 2016).

Också den andra kritiska vänner kommenterade textens betydelse för henne som ny lärare och tänkte på hur nästa grupp ämneslärarstudenter skulle kunna få ta del av samma insikter.

... genom att nu igen en gång bearbeta kursen genom att läsa dina tankar bakom gav mervärde. Så kanske det också skulle ge de som auskulterar mervärde att läsa texten i början av kursstart nästa år? (Alexandra, skriftlig feedback, juni 2016).

Samarbetet med de tidigare ämneslärarstudenterna pekar på behovet av fortsatt dialog mellan lärarutbildare och lärarstudenter om vad, hur och varför

i lärarutbildningen, vilket också överensstämmer med Lunenbergs, Korthagens och Swennens (2007) konklusioner. Hur lärarutbildare och lärarstudenter kan lära tillsammans är ett forskningsområde som behöver utvecklas.

Lärarstudenternas aktionslärande

Lärarutbildarens eget lärande bygger förutom på samarbetet som beskrivits ovan, också på de insikter som föds i samverkan med alla lärarstudenter som deltog i kursen. Dialogen under kursen kan ses som ett lärande partnerskap, där man lär av varandra.

De utvecklingsprocesser som lärarstudenterna inleder genom sina fördjupningsuppgifter och videofilmningen av egna lektioner kan förliknas med aktionslärande. Som konstaterades utgående från Furu (2013) finns det många beröringspunkter mellan aktionslärande och tankarna om forskande lärarskap.

Då lärarstudenterna möter skolans och klassrummets realiteter och speglar sina erfarenheter och observationer i varandras erfarenheter och tankar, föds både frågor och bilder av möjliga lösningar. Den praktiska uppföljningen är inte alltid möjlig att genomföra med samma elevgrupp. I stället blir lärdomarna och utvecklingsförslagen något som lärarstudenten bär med sig in i fortsatt praktik och i sitt arbete som ny lärare (jfr imaginärt forskningsupplägg, Andreassen, 2014).

Lärarstudenternas analys av den egna undervisningen gav upphov till många frågor som de lyfte fram till dialog. Vid dialogträffarna visade varje student även ett kort utdrag från den videofilmade lektionen. Att dela med sig av det som väcker förundran förutsätter både trygghet och förtroende. Samtidigt får varje lärarstudent tid och utrymme att dela just sina frågor och leda ordet i gruppen. Dialoggruppen kan hjälpa lärarstudenterna att utvecklas både individuellt och som kolleger. I kursutvärderingarna fick dialogträffarna ett gott betyg av lärarstudenterna.

I diskussionerna synliggörs lärarstudenternas lärdomar från både den gemensamma kursen i pedagogisk psykologi och från deras ämnesdidaktiska kurser och praktiklektioner. Det blir fruktbara ämnesövergripande dialoger, där lärarstudenterna både kopplar till sina egna skolminnen och till sina egna nyvunna lärarefarenheter.

Det är av särskilt intresse att se på vilka teman och konkreta frågor som lärarstudenterna lyfter fram. Lärarutbildarens sammanfattning av alla dialogträffars teman gav lärarstudenterna en överblick av vad som diskuterades då de själva inte deltog, vilken någon också i sin kursutvärdering såg som positivt. Anteckningarna om 41 lärarstudenters dialogpresentationer och diskussioner omfattade 58 sidor, som resulterade i en matris med teman, frågor och lösningsförslag på 17 sidor. Lärarstudenternas konkreta frågor berörde exempelvis planering, undervisningsmetoder, mötet med elever och elevgrupper, klassrumsledarskap, handledning, utvärdering, relationer och yrkesetik. I dialogpresentationerna lyftes ofta den didaktiska frågan *hur* fram i förhållande till undervisningen, och också varför-frågan anknöts till resonemanget ifråga om att stöda elevernas lärande.

I följande översikt illustreras något av rikedomen och mångfalden i lärarstudenternas iakttagelser, genom en tabell som i vänstra spalten visar konkreta frågor som kan kategoriseras under temat *hur undervisa*, och i högra spalten visar exempel på lärarstudenternas lösningsförslag för en av frågorna, nämligen *hur skulle jag kunna presentera teori på ett levande sätt* (se tabell 1, nedan). Denna fråga verkade vara aktuell oavsett vilket ämne som undervisades.

Tabell 1. Exempel på frågor och lösningsförslag i lärarstudenternas dialogträffar

Exempel på frågor under temat "hur undervisa?"	Exempel på lösningsförslag för frågan "hur skulle jag kunna presentera teori på ett levande sätt?"
Hur skulle jag kunna presentera teori på ett levande sätt? Hur gör jag för att undervisa på rätt nivå och motivera gruppen? Hur skulle jag kunna konkretisera undervisningen? Hur kan jag variera undervisningen? Hur skulle jag kunna aktivera eleverna till klassrumsdiskussion? Hur kan jag ge eleverna ansvar? Vilka verktyg är lämpliga i en viss situation (exempelvis iPad, dokumentkamera, Smartboard eller tavla)? Hurdant kroppsspråk och språk är lämpligt? Hur kan jag lära eleverna att tänka genom att vi tänker tillsammans? Vilken funktion har läxor?	Genom att eleverna får söka information. Genom att vara proaktiv, ge eleverna frågor i förväg att tänka på och hitta svar på. Genom diskussion med eleverna och mellan eleverna. Visualisering är viktig. Filmer kan användas. Genom lärarens berättelse om egen erfarenhet. "Edutainment" kan behövas ibland. Genom att eleverna skriver med tydligt syfte och inte för att skriva av. Genom att be eleverna samla viktiga ord och göra det till en lek. Genom att lära eleverna att göra anteckningar på olika sätt. Genom att arbeta mer eller mindre induktivt (språk) eller laborerande (naturvetenskap). Genom den sokratiska metoden och frågor. Genom samhällsförankrade och tvärvetenskapliga teman (språk). Genom att få en meditativ stämning (filosofi). Genom att komma ihåg att också tystnaden är viktig. Genom att utveckla en föreläsningsteknik som binder. Genom att komma ihåg att fastän en elev bara lyssnar, kan eleven vara mycket delaktig ändå.

Översikten i tabell 1 ger exempel på *didaktisk medvetenhet som är under utveckling*. Lösningarna i spalt 2 i tabellen pekar på de många utvecklingsmöjligheter som lärarstudenterna som kollektiv ser och artikulerar. Eftersom jag hade förmånen att få samarbeta med samma grupper av ämneslärarstudenter också i följande studieperiod i en annan kurs framkom det att flera av dem byggde vidare på sina iakttagelser, både i sina kommande praktiklektioner och i kurser. Exempelvis inom gruppen inom de främmande språkens didaktik ingick en ämnesdidaktisk fackuppsats som byggde på aktionsforskning under följande praktikperiod, där avstamp togs i de lärdomar som fåtts genom fördjupningsuppgiften (Forsman, 2016).

I den skriftliga rapporten som fungerade som kursens examination utmanades studenterna att fördjupa kopplingen till teori och söka litteratur som anknyter till deras pedagogiska grundvalar och aktuella frågeställningar. Även om rapporterna inte ännu analyserats grundligare, så är en preliminär

slutsats att kopplingen mellan teori och praktik inte är självklar för blivande ämneslärare. Också i aktionsforskning är det kopplingen till en bredare teoretisk referensram som gör skillnaden mellan vad som kan kategoriseras som forskning och vad som kan beskrivas som utvecklingsarbete eller ”student-aktionsforskning” (jfr Andreassen, 2014). Här behövs följaktligen handledning (jfr Rönnerman, 2004, 2007). Det är inom detta område som lärarutbildaren vid universitetet behöver finna nya redskap för att underlätta mötet mellan teori och praktik, så att kopplingarna blir tydliga också i lärarstudenternas erfarenhetsvärld.

Lärdomar och fortsatta utvecklingsbehov

Genom att skapa tid och rum för blivande ämneslärares dialog om undervisning och dokumentera deras frågor har jag som lärarutbildare fått en ökad kunskap om lärarstudenternas behov och professionella utveckling. I enlighet med idealen i den finländska lärarutbildningen behöver alla kurser integreras med forskning. Det centrala är att utbilda självständigt tänkande lärare som förmår söka kunskap, reflektera och granska, inte bara de rön och pedagogiska idéer som presenteras uppifrån och utifrån utan också den egna praktiken, undervisningen i klassrummet och arbetet i den egna skolan, samt utveckla den.

I dialogen med tidigare ämneslärarstudenter accentueras det faktum att ämneslärarutbildningen ordnas enligt andra premisser än klasslärarutbildningen. Inom ämneslärarutbildningen är det avslutande examensarbetet (masteruppsatsen) nämligen inte lika tydligt kopplat till det kommande arbetet som lärare, som klasslärares examensarbeten är. Det betyder att utvecklingen av ett forskande lärarskap behöver betonas på ett särskilt sätt inom ämneslärarutbildningens kurser. Att lära sig att reflektera om, utveckla och utvecklas i sitt arbete är enligt den kritiska vännen Alexandra något värdefullt som fortsätter att stöda lärarens arbetsmotivation: ”It’s a gift that keeps on giving”.

Kommunikationen om kursen är något som lyfts fram av den andra kritiska vännen, Kristina. Samarbetet kring en text om en kurs har gett henne en större förståelse för den här kursens betydelse i lärarutbildningen. Men hur kommunicerar man detta till lärarstudenterna, så att de förstår hur delar och helhet sammanhänger? En parallell kan dras till hennes arbete som

språklärare, där kommunikationen om grammatikens betydelse i språkinlärning ständigt är aktuell.

Den kompetens som ämneslärarstudenterna får i arbetet med fördjupningsuppgiften är nära anknuten till de verktyg som användes, nämligen videofilmningen av lektionerna och den efterföljande analysen med stöd av reflektionsguiden. Dialogträffarna gav därtill smakprov på hur kollegialt lärande kan gå till.

En intressant fråga är hur forskande lärarskap skulle kunna stödas ännu mer inom kurser i lärarutbildningen, exempelvis genom övningar som likt den övning som här beskrivits vägleder lärarstudenterna i att *tänka som en lärare*. Även om klasslärares examensarbeten har ett pedagogiskt fokus så visar en analys av arbetenas uppläggning att också deras forskningsarbeten skulle behöva en tydligare koppling till det egna arbetet i klassrummet (Sandén & Wikman, 2010). En diskussion pågår även om blivande ämneslärares möjligheter att skriva en didaktiskt inriktad masteruppsats (avhandling pro gradu). Inom det pedagogiska utvecklingsarbetet inom lärarutbildningens olika linjer är det aktuellt att undersöka hur ett tydligare fokus på forskning *i praktiken* och inte bara *om praktiken*, det vill säga skolan, kan stöda blivande lärares professionella utveckling.

Både lärarutbildare och lärarstudenter behöver öva sig i att granska sitt arbete professionellt och systematiskt. Både lärarutbildaren och lärarstudenterna är i rörelse, och många gånger finns det flera frågor än svar. Att vara lärare är att vara på väg. Det centrala i att *lärarutbildare och lärarstudenter lär tillsammans* är att också själva undervisningen vid lärarutbildningen blir en praktik. Vad, hur och varför lärarutbildaren undervisar på ett visst sätt behöver medvetandegöras och synliggöras, parallellt med att lärarutbildaren är öppen för dialog och frågor från lärarstudenterna, som också kan innebära ett ifrågasättande.

Liksom lärares arbete på fältet så är också lärarutbildares aktionsforskningsarbete präglad av tidsbrist: när ska man få tid och rum för reflektion och analys? Nya forum för dialog, utvecklingsarbete och forskning behövs också för lärarutbildare; både för dem som är verksamma i praktikskolorna och för dem som är verksamma vid universitetet. Begrepp som berörts i detta kapitel, nämligen forskande lärarskap, didaktisk medvetenhet, reflektion, handledning, aktionsforskning och aktionslärande, kan betraktas som forskningsområden som är nära anknutna och kan öppna dörrar för fruktbart samarbete. Likt Tranströmers dikt *Romanska bågar*

”öppnar sig valv bakom valv oändligt”, och ”du blir aldrig färdig, och det är som det skall.”

Litteraturförteckning

- Andreassen, S.-E. (2014). Studenter i forskende partnerskap – begrepsavklaring. I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas, & A. Holm (Red.), (FoU i praksis 2013). *Artikkelsamling fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Bengtsson, J. (2007). Vad är reflektion? I C. Brusling & G. Strömqvist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (ss. 81–95). Lund: Studentlitteratur.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219–225.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS förlag.
- Forsman, L. (2016, april och maj). Personlig kommunikation med professor Liselott Forsman, lärarutbildningen vid Åbo Akademi.
- Furu, E. M. (2008). Teachers regaining their power. Professional development through action research. I K. Rönnerman, E. M. Furu & P. Salo (Red.), *Nurturing praxis. Action research in partnerships between school and university in a Nordic light* (ss. 139-156). Rotterdam: Sense Publishers.
- Furu, E. M. (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen?* (ss. 45–61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Granfors, U., & Kavander, B. (2005). *Handledning – en (o)möjlig konst*. (Vasa Övningsskolas rapportserie nr 1/2001, nyttgåva 2005). Vasa: Vasa övningsskola.
- Handahl, G., & Lauvås, P. (1982). *På egna villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansén, S.-E., Eklund, G., & Sjöberg, J. (2015). General didactics in Finnish teacher education. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 1(1), 7–20.
- Husso, M.-L., Korpinen, E., & T. Asunta. (2006). Teacher researcher net – a forum of interactive professionalism and empowerment. I R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi. (Red.), *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators*. (Research in Educational Sciences 25, 103–121). Åbo: Finnish Educational Research Association.
- Kalleberg, R. (1992), *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av aksjonsforskning*. (Rapport nr. 24). Oslo: Institutt for Sosiologi, Universitetet i Oslo.

- Kansanen, P. (2011). Selected theses for a sustainable teacher education programme. *Orbis Scholae*, 5(2), 55–65.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.
- Karlberg-Granlund, G., Korpinen E., & Törmä, E. (2015). Samarbete och lärande i nätverk mellan lärarutbildning och skola. I M. Uljens (Red.), *Pedagogiskt ledarskap – teori, forskning och skolutveckling* (ss. 275–282). Vasa: Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi.
- Korpinen, E. (2003). Mikä ihmeen tutkiva opettaja? [Vadå forskande lärare?] I E. Korpinen & J. Hyvärinen (Red.), *OKL opettaa, tutkii ja kehittää* [Lärarutbildningen undervisar, forskar och utvecklar]. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja (Teacher researcher) 3, 4–6.
- Lindqvist, G. (1999). (Red.). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education* 23(2007), 586–601.
- Lunenberg, M., Zwart, S., & Korthagen, F. (2010). Critical Issues in Supporting Self-study. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1280–1289.
- Pyykkö, P. (2014). *Developing the Pedagogy of Joy as a Teacher Researcher through Project Action Research called Sleeping Beauty*. (Doctoral dissertation in Education). Jyväskylä: Faculty of Education, University of Jyväskylä, Journal of Teacher Researcher 3/2014.
- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (ss. 13–30). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2007).Handledning i ljuset av aktionsforskning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (ss. 99–118). Lund: Studentlitteratur.
- Salo, P., & Johnson, P. (2008). Action research and the paradox of school reform. Lessons from Finland. I K. Rönnerman, E. M. Furu & P. Salo (Red.), *Nurturing praxis. Action research in partnerships between school and university in a Nordic light* (pp. 41–56). Rotterdam: Sense Publishers.
- Sandén, T., & Wikman, T. (2010). En analys av metod och innehåll i klasslärares magisteravhandlingar. I G. Eklund & J. Sjöberg (Red.), *Att växa till lärare* (ss. 29–45). Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Stensmo, C. (2007). Etnografiska fältnotiser i en vfu-period inom lärarutbildningen. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 14(1), 75–93.
- Studiehandbok 2014–2015*. Lärarutbildningen vid Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.
- Söderström, Å. (2004). Kompetensutveckling med utgångspunkt i lärares vardagsproblem. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (ss. 93–109). Lund: Studentlitteratur.
- Söndenå, K. (2004). *Kraftfull reflektion i lärarutbildning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600–609.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, K., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 2010, Part II.
- Tranströmer, T. (1995). Romanska bågar. I I. Wallensteen (Red.), *Dikter att minnas. Svensk lyrik genom 300 år*. Västerås: ICA bokförlag.
- Törmä, E. (2011). *Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina* [The teacher as a researcher looking for the essence of evaluation. A narrative on developing growth-oriented pupil assessment as an individual and collaborative process.] (Doctoral dissertation, Faculty of Education). Jyväskylä: University of Jyväskylä. *Journal of Teacher researcher* 1/2011.
- Uljens, M., & Nyman, C. (2015). En historisk rekonstruktion av pedagogiska ledarskapsdiskurser i Finland. I Uljens, M. (Red.), *Pedagogiskt ledarskap – teori, forskning, skolutveckling* (ss. 13–40). Vasa: Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi.
- Universitetslagen (2009). Tillgänglig: <http://www.finlex.fi>
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44(2014), 117–127.
- Vasa Övningsskolas hemsida. Tillgänglig: <http://www.abo.fi/vos/>

- Vesterinen, O., Toom, A., & Krokfors, L. (2014). From action to understanding – student teachers' learning and practical reasoning during teaching practice. *Reflective Practice, 15*(5), 618-633.
- Wennergren, A., & Rönnerman, K. (2006). The relation between tools used in action research and the zone of proximal development. *Educational Action Research, 14*(4), 547–568.
- Westbury, I., Hansén, S.-E., Kansanen, P., & Björkqvist, O. (2005). Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research, 49*(5), 475–485.

Tabell 2: reflektionsguide

<p>Guide för fördjupningsuppgiften: Reflektion före, under och efter en lektion</p> <p>1. Reflektion och planering innan lektionen</p> <p>1 A. Vilken grund står du på?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erfarenhetsbaserad grund: Vilken erfarenhet har du sedan tidigare av liknande undervisningssituationer? ▪ Teoretisk grund: Vad vet du om elevernas lärande och om att skapa möjligheter till lärande med denna åldersgrupp och i detta ämne? Vilka teorier om lärande är ett stöd för dig i arbetet? Hänvisa till litteratur. ▪ Kontextuell kunskap: Vad vet du om gruppen och individerna, deras utgångsläge och behov? Vad vet du om sammanhanget, skolan? Vad vet du om elevernas motivation? <p>1 B. Lektionsplanering.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vilken kurshelhet ingår din lektion i? Vilka är de övergripande målen för kurshelheten? ▪ Vilka är de uttalade målen för lektionen? (Bifoga din lektionsplan) ▪ Vad önskar du att eleverna ska lära sig och varför? Hur ska de lära sig detta? ▪ Hur vill du motivera eleverna? ▪ Koppla gärna till MAKVISE som stöd för planeringen (Motivation, Aktivitet, Konkretisering, Variation, Individualisering, Samarbete och Evaluering, se t.ex. artikeln av Ingelman 2007 Lyst på livet – Om motivation). Koppla gärna till någon vetenskaplig litteratur som berör lärandet och motivationen i just ditt ämne. <p>2. Dokumentation av lektionen genom videofilmning</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ [Praktiska instruktioner om var kameror kan lånas.] ▪ Tillåtelse behövs av klassens lärare. Filmen fokuserar på dig (inte eleverna). <p>3. Analys och reflektion efter lektionen med stöd av videofilmningen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Välj en snutt av undervisningssituationen. Beskriv: <ol style="list-style-type: none"> A. Vad händer (Objektivt) B. Vad tänker, känner, gör jag? Varför? (Subjektivt) C. Hur fungerade det och varför? (Reflektion, dialog) D. Hur lyckades jag motivera eleverna? (Reflektion, dialog) ▪ Vad är dina konklusioner? Vad lärde du dig om elevers lärande och motivation? Vad lärde du dig om din egen roll? Hur skulle du vilja utveckla detta vidare? <p>4. Dialogpresentation för gruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Berätta kort om din reflektion och planering innan lektionen, om dina utgångspunkter och lektionens mål och uppläggning (se 1 A–1 B) ▪ Presentera ett kort klipp av lektionen och dela med dig av dina tankar om hur uppläggningsen fungerade (se punkt 3). ▪ Förbered teman för dialog. Vilka tankar och frågor föds som du önskar dela med gruppen? <p>5. Inlämning av personlig dokumentation (examination)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dokumentation av fördjupningsuppgiften i uppsatsform (med bilagor). Inkludera källhänvisningar till den litteratur du använt. ▪ Reflektion kring din process under kursen som helhet. • Var är du nu som blivande lärare? Vart skulle du vilja komma – vilken är din närmaste utvecklingszon, "zone of proximal development"?

12. Vad är det som sker i det som synes ske? Ledning av förskolans kvalitetsarbete i en stadsdel i Göteborg

Karin Rönnerman och Barbro Wilhelmsson

Karin, professor i pedagogik vid Göteborgs universitet, och Barbro, förskollärare i stadsdelen, som har skrivit detta kapitel har under tolv år samverkat och diskuterat kvalitetsarbete i förskolan ur våra respektive perspektiv. Det började med att Barbro gick en kurs i aktionsforskning för Karin på universitetet. Barbro spred sedan aktionsforskning tillsammans med sina kollegor i de egna förskoleenheterna och handledde personalen, vilket resulterade i en bok (Nylund, Sandback, Wilhelmsson & Rönnerman, 2010). Barbro fortsatte med att leda kvalitetsarbetet i en omorganisation som inleddes 2011 i stadsdelen och utsågs till en av två samordnare för arbetet. Med denna position hade hon inflytande över hur samtlig personal i stadsdelen skulle ingå i lärgrupper och handledas av en lärledare. Karin deltog i några sådana möten och observerade vad som skedde, samt bad samtliga lärledare delge sina erfarenheter genom en enkät. Det är organiseringen av kvalitetsarbetet vi vill berätta om och försöka besvara frågan Vad är det som sker i det som synes ske? Skrivandet delades upp i en första fas då Barbro skrev om vad som sker i stadsdelen medan Karin skrev om teorin. I nästa fas diskuterade vi analysen, som Karin skrev ett första utkast till. Därefter har vi båda skrivit och skrivit om hela texten utifrån de diskussioner som vi gemensamt fört.

Bakgrund

Sedan vårt första möte i kursen om aktionsforskning 2004 har det hänt mycket som inbegriper alla förskolor i stadsdelen och som vi kommer att återge i detta kapitel. Grunden är att sedan 2011 ingår all förskolepersonal i lärande samtal lett av en lärledare. Totalt finns det 15 lärledare i stadsdelen som var och en handleder pedagogisk personal varje måndag i sin enhet under schemalagd tid. Personalen är uppdelad utifrån hur de jobbar så att en

tredjedel träffas varje vecka i trupper tvärs över avdelningarna (lärgrupper). Efter tre veckor har alla i arbetslaget deltagit i lärande samtal kring det egna kvalitetsarbetet. Den fjärde veckan träffas alla lärledare under ledning av de båda samordnarna för att dela erfarenheter kring handledningen i sina egna förskoleenheter.

Kvalitetsarbetet är inget man väljer att göra utan det är idag en lagstadgad uppgift även i förskolan, där stort ansvar ligger på förskollärare som ledare. Kapitlet är därför upplagt kring beskrivningar av tre skilda praktiker av kvalitetsarbetet; 1) kvalitetsarbete belyst genom styrdokument 2) stadsdelens organisation av kvalitetsarbetet 3) ledning av lärgrupper i förskolan. Dessa tre praktiker analyseras därefter utifrån teorin om praktikarkitekturer som utgår från att förutsättningar och villkor begränsar och möjliggör vad som sker i de olika praktikerna. En fjärde praktik är naturligtvis arbetslagets arbete med kvalitet. Här kommer vi att fokusera på lärledarna, lärgrupperna och arbetslaget. Frågan vi ställer är; ”Vad är det som sker i det som synes ske?”

Syftet med kapitlet är att bidra med en analys om hur förskolans kvalitetsarbete leds och genomförs i en stadsdel där samtliga tre nivåer tas i beaktande – staten, stadsdelen, förskolan, med fokus på; Hur leds lärgrupperna och vad sker i dessa möten?

Kvalitetsarbete uttryckt i statliga dokument

I Sverige är systematiskt kvalitetsarbete en lagstadgad uppgift för skolhuvudmän, rektor, förskolechef och alla lärare i skolsystemet. Målet för arbetet finns inskrivet i skollagen (SFS 2010:800) och i förskolans läroplan (Lpfö98). I båda dessa dokument skrivs förskolechef och förskollärare fram som ansvariga ledare för det systematiska kvalitetsarbetet. Det systematiska kvalitetsarbetet beskrivs som en kontinuerlig och systematisk process i syfte att planera, följa upp och utveckla verksamheten så att nationella mål uttryckta i läroplanen uppnås. I det följande tar vi utgångspunkt i de förändringar som skedde under 1990-talet när det gäller styrning av den svenska skolan som senare också innefattade förskolan.

Redan 1996 fattades beslut om att flytta ansvaret för förskolan från Socialdepartementet och Socialstyrelsen till Utbildningsdepartementet, med Skolverket som tillsynsmyndighet. Förskolan fick sin första läroplan 1998 (Lpfö 98), som reviderades 2010. Detta dokument innebar att förskolan kom att ingå i det svenska utbildningssystemet som dess första steg och där skolans

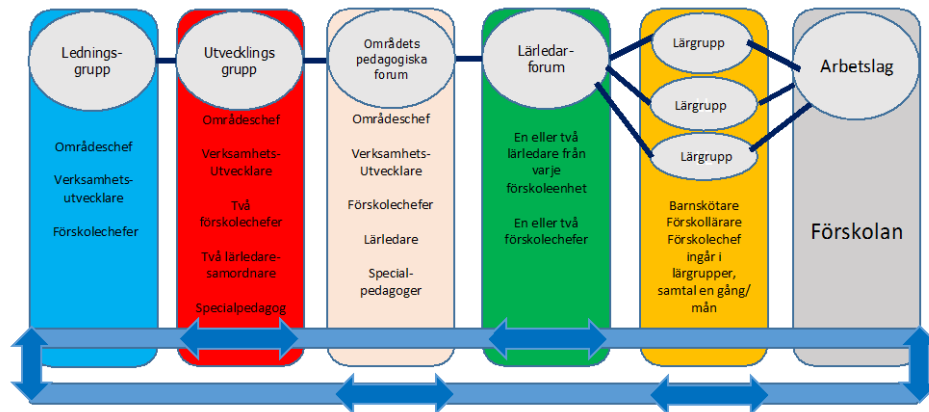
övriga läroplaner utgjorde en fortsättning i en kedja av utbildning i ett 1-16/19 års perspektiv. Den stora förändringen med samtliga läroplaner var att de var mål- och resultatstyrande. I ett sådant styrsystem blir kontroll och uppföljning en viktig del och det är i detta perspektiv kvalitetsarbetet har sin utgångspunkt.

En överflyttning till Utbildningsdepartementet innebar att förskolan kom att ingå i Skolverkets utvärderingar med samma krav på kvalitetsredovisningar som fanns för skolan. Kvalitetspropositionen (prop 2004/05:11) satte ytterligare fokus på kvalitet och utifrån denna gav Skolverket ut särskilda riktlinjer för förskolans kvalitetsarbete och kvalitetsredovisningar för kommunerna (Skolverket 2005, 2006)

För att stärka det systematiska kvalitetsarbetet genomfördes flera utbildningsåtgärder där Myndigheten för Skolutveckling (lades ner 2008 och ersattes av Skolinspektionen) var ansvarig. Bland annat genomfördes en utvecklingsinsats i samarbete med universitet och högskolor som riktades mot nyckelpersoner i kommunerna mellan åren 2006-2008, där Karin var ansvarig från Göteborgs universitet, men ingen från stadsdelen deltog (Rönnerman, 2008; Lager, 2010). Skollagen (SFS 2010:800) och den reviderade läroplanen (Lpfö98) betonar än mer kvalitetsarbetet i förskolan. Där framkommer också att ansvaret ligger hos förskolechefen och förskollärare att gemensamt leda arbetet med utgångspunkt i vardagen.

Stadsdelens organisation för kvalitetsarbete

Revideringen av förskolans läroplan blev en startpunkt för en ny organisation av kvalitetsarbetet i stadsdelen. Tidigare arbetade de tretton förskoleenheterna parallellt med olika utvecklingsprojekt och ganska isolerat från varandra. Nu önskade man skapa en sammanhållen organisation där alla involverades. Organisationen innebar att ett flertal ledningsgrupper bildades, var och en med sin specifika uppgift (figur 1).



Figur 1: Hur kvalitetsarbetet organiserades i ledningsgrupper i stadsdelen

När den reviderade läroplanen för förskolan skulle implementeras 2011 bjöd Göteborgs Stad in till en föreläsningsserie kring de förstärkta läroplansmålen. Varje stadsdel kunde skicka tio förskollärare. Varje förskolechef utsåg en lärledare för sin enhet, totalt femton stycken. Två av lärledarna utsågs till samordnare för lärledargruppen, varav Barbro var en, ett uppdrag hon haft sedan 2012. Lärledarnas första uppdrag var att implementera den reviderade läroplanen genom att möta all personal i mindre grupper, lärgrupper, i den egna enheten. Organisationen (se figur 1), som byggdes upp kring kvalitetsarbetet bidrog till en större transparens i kvalitetsarbetet och de båda samordnarna hade en central roll tillsammans med verksamhetsutvecklaren.

Vid denna tid saknades ett gemensamt material för det systematiska kvalitetsarbetet. För att stödja arbetslagen i arbetet bildades en arbetsgrupp, där Barbro ingick. Gruppens uppdrag var att ta fram ett material som stöd för arbetslagen i det systematiska kvalitetsarbetet (SKA-material, 2014). SKA-materialet innehåller sju delar:

- Nulägesbeskrivning
- Utvecklingsområde och mål
- Arbetsprocess
- Uppföljning och reflektion
- Utvärdering
- Analys
- Utveckling

Till varje del finns vägledande frågor utifrån arbetslagets och förskollärarens roll i det systematiska kvalitetsarbetet. Många av frågorna för förskollärare är hämtade från Skolverkets verktyg för självskattning (BRUK, 2016). I bilaga 1 återger vi ett arbete från en förskoleavdelning som dokumenterats utifrån SKA-materialet.

Efter implementeringen av den reviderade läroplanen blev lärledarnas nästa uppdrag att gå igenom och förankra SKA-materialet i verksamheten genom lärgrupperna. Materialet reviderades efter ett år, genom de synpunkter som kom fram i diskussionerna som fördes i lärgrupperna. Samordnarna för lärledarna kom här att spela en central roll som bärare av information mellan de olika ledningsgrupperna i organisationen (se figur 1). Nedan redogörs kort för sammansättning och uppgifter i vardera gruppen.

Ledningsgrupp

I ledningsgruppen ingår områdeschef, verksamhetsutvecklare och förskolechefer som tar beslut om förutsättningar för kvalitetsarbetet. Bland annat beslutades att deltagande i lärgrupperna är obligatoriskt och att varje förskolechef får använda tid för pedagogiskt forum till lärgruppsamtal. Beslut fattades också om att avsätta resurser för samordnarna. Dock beslutar förskolechef om den egna enhetens organisation, vilket gör att skillnader finns mellan enheterna om hur SKA-materialet ska användas, hur lång tid och vilket innehåll som ska ingå i de lärande samtalen.

Utvecklingsgrupp

Utvecklingsgruppens deltagare är områdeschef, verksamhetsutvecklare, två förskolechefer (som också deltar i lärledarforum), två lärledarsamordnare och en specialpedagog. Gruppens uppdrag är att planera, utvärdera och utveckla förskolepersonalens gemensamma kompetensutveckling. Utvecklingsgruppen möts var fjärde vecka under ledning av verksamhetsutvecklaren. Gruppen beslutar om form och innehåll för förskoleenheternas lärgrupper samt vilken litteratur som ska ingå i lärgruppsarbetet. Den planerar också vissa studiedagar där innehållet är gemensamt för hela stadsdelen och ansvarar för att besluta, planera, genomföra och utvärdera lärsamtalen i områdets pedagogiska forum.

Områdets pedagogiska forum

Deltagare i områdets pedagogiska forum är områdeschef, verksamhetsutvecklare, samtliga förskolechefer, samtliga lärledare och samtliga specialpedagoger. Forumet har samma innehåll som förskoleenheternas lärgrupper men utifrån ett ledningsperspektiv. Möten hålls tre gånger/termin. På eftermiddagen samma dag fortsätter lärledarna med lärledarforum.

Till områdets pedagogiska forum ska deltagarna ha förberett sig genom att läsa aktuell litteratur och fundera över frågeställningar för diskussion. Dagen börjar med att verksamhetsutvecklaren belyser innehållet för mötet. Därefter är det gruppsamtal kring förberedda frågeställningar. Förmiddagen avslutas med en återsamling där varje grupp lyfter något från den egna diskussionen.

Lärledarforum

I lärledarforum ingår varje förskoleenhets lärledare och två förskolechefer. Forumet leds av de två samordnarna. Ett möte är strukturerat på följande sätt:

- Information från samordnarna.
- Varje lärledare återger något från sin lärgrupp
- Planering inför nästa läromgång
- Litteratur och frågeställningar
- Reflektionsrunda av dagens möte

I lärledarforum planeras, utvärderas och analyseras enheternas lärgrupper enligt utvecklingsgruppens övergripande beslut om innehåll. Första mötet på terminen viks för planering av lärgruppsarbetet. I slutet av terminen sker en utvärdering och analys av arbetet som ligger till grund för stadsdelens fortsatta kvalitetsarbete. Samordnarna leder och dokumenterar mötena. Dokumentationen skickas ut till lärledarna, stadsdelens områdeschef och verksamhetsutvecklare. Den finns också tillgänglig för alla på ”Hjärntorget” (Göteborgs Stad IKT-plattform). Nedan beskrivs samordnarrollen och lärledarrollen.

Samordnare

Uppdraget som samordnare innefattar deltagande i utvecklingsgruppen och i områdets pedagogiska forum. Vidare innefattar det att ansvara för och leda lärledarforum där lärledarna träffas två timmar var fjärde vecka. Samordnarna

har två timmar/vecka avsatta för uppdraget som bekostas av stadsdelen. På denna tid förbereds och sammanställs mötena i lärledarforum och deltagande i utvecklingsgrupp och i områdets pedagogiska forum. Samordnarna ansvarar också för och hålla i utbildningsdagar för nyanställda i stadsdelen. Innehåll vid dessa tillfällen är stadsdelens SKA-material och stadsdelens organisation.

Lärledare

Förskolechefen har utsett en till två lärledare i sin förskoleenhet, totalt fanns femton lärledare i stadsdelen 2015. Alla lärledarna har gått en lärledarutbildning omfattande två dagar. Uppdraget innebär att ansvara för och leda lärgruppen. Lärledaren har förutom tid för själva mötet tid för förberedelse och efterarbete, totalt ca fyra timmar per vecka. Nedan ges exempel på hur lärgruppsmötet genomförs på en förskolenhet. Ett exempel på hur kvalitetsarbetet bedrivs vidare på en avdelning på förskolan återges i bilaga 1.

Lärgrupp i förskolan

Stadsdelen har sedan lång tid tillbaka ett pedagogiskt forum, som använts för gemensam kompetensutveckling. Tid är avsatt på måndag eftermiddag och är sedan 2011 vikt för lärgrupp. Varje förskoleenhet har inrättat tre lärgrupper. Varje lärgrupp består av en personal från varje arbetslag, så att en tvärgrupp bildas. Gruppen träffas var fjärde vecka i en separat närliggande lokal. I lärgrupperna ingår 9-11 deltagare. Deltagandet är obligatorisk och schemalagt som en del av förskolans kvalitetsarbete. Förskolechefen deltar i alla tre lärgrupperna och får därigenom inblick i varje avdelnings arbete. En studiedag bildar utgångspunkt för lärgruppsamtalen som ordnas kring olika teman under låsåret. Gemensam litteratur används i lärgrupperna.

Lärledarna har bestämt dagordning och upplägg för mötena och har i god tid skickat ut och informerat om innehållet. Deltagarna ska ha möjlighet att läsa det som planerats och förbereda egna frågeställningar för diskussion. På mötet ansvarar lärledaren för att alla deltagare får talutrymme och äger ordet under "sin tid". Ibland delas gruppen för att ge större möjlighet till allas talutrymme. Lärledaren ansvarar för att samtalet har fokus på dagens tema genom att ställa frågor, sammanfatta och belysa viktiga aspekter som skrivs på en white board. I slutet av mötet får alla ge en kort reflektion över samtalets innehåll. Förskolechefen dokumenterar mötet. Dokumentationen sker utifrån

en särskild mall som är gemensam för alla stadsdelens lärgrupper, samtliga lärgrupper får ta del av dokumentationen.

En strävan är att lärgruppen ses som ett lärandetillfälle där deltagarna förväntas bidra med sina erfarenheter, kunskaper och reflektioner. På så vis synliggörs olika perspektiv. Deltagarna ska vara förberedda både för sin egen och för övrigas skull. En strävan finns efter att ett öppet och tillåtande klimat ska råda. Lärledaren har här en viktig roll när det gäller att skapa trygghet i gruppen och få alla att engagera sig, känna förtroende och tillit för att ett kollegialt lärande ska uppnås. I lärgruppssamtalet finns tid och utrymme för att reflektera kring arbetet i vardagen. Tillsammans ska gruppen synliggöra och sätta ord på det som görs. I mötet läggs också vikt vid att inte enbart lärledaren ska föra samtalet framåt och ställa frågor, även om hen har huvudansvaret för att så sker.

I lärgruppssamtalet relateras till litteratur och olika styrdokument samt till material och dokument som är gemensamma för stadsdelen, exempelvis SKA-materialet och andra dokument för professionen. Tanken är att lärgruppssamtalet ska ligga till grund för och utvecklas vidare i varje arbetslag. På så vis kan ny kunskap och nya perspektiv tillföras i arbetet med barnen. En av nyckelfaktorerna för att lyckas i kvalitetsarbetet är att arbetslaget gör utvecklingsarbetet till sitt eget och tar ett ansvar för att kvaliteten höjs. Det är i den vardagliga verksamheten som kvalitetsarbetet ska bli synligt (Ett exempel återges i bilaga 1).

Torghandel – arbetslagets presentation av kvalitetsarbetet

I det arbete som beskrivits ovan ingår samtlig pedagogisk personal från förskolans verksamhet. Samtlig personal är organiserad i olika grupper, där verksamhetsutvecklaren och de två samordnare för lärledarna är navet. Genom att i tabell 1 ange antalet i de olika grupperna visas hur många som deltar i förskolans kvalitetsarbete i stadsdelen.

Tabell 1: Sammanställning av kvalitetsarbetet i stadsdelen ingående olika grupper

Ledningsgrupp områdeschef (1), verksamhetsutvecklare (1), förskolechefer (13) (15 personer)
Utvecklingsgrupp leds av verksamhetsutvecklare (områdeschef, verksamhetsutvecklare, två förskolechefer, två lärledarsamordnare, specialpedagog (ca 7 personer)
Områdets pedagogiska forum leds av verksamhetsutvecklare (områdeschef, verksamhetsutvecklare, 13 förskolechefer, 15 lärledare, 5 specialpedagoger) (35 personer)
Lärledarforum (ledning av 2 lärledarsamordnare + 13 lärledare, 1 förskolechef) (16 personer)
Lärgrupp med 5-11 deltagare i varje tvärgrupp i de 13 förskoleenheterna (ca 117 lärare + 15 lärledare). Vid varje förskoleenhet är det 3 grupper (drygt 350 lärare + 15 lärledare ingår totalt)

Som vi tidigare visat finns en struktur som gör att alla ledare träffas och tar del av varandras erfarenheter i de olika grupperna, det finns ett flöde mellan nivåerna. För att även all förskolepersonal skulle kunna få del av vad som sker i arbetslagen arrangerades en så kallad Torghandel på en studiedag hösten 2015. Under skolans höstlov bokades en högstadieskola, vilket gjorde det möjligt att organisera och bjuda in all förskolepersonal en eftermiddag. Från varje förskoleenhet bidrog ett arbetslag med en presentation av dokumenterat utvecklingsarbete. Arbetslaget berättade och visade bilder och material kring upplägg, genomförande och resultat. Även andra verksamheter i stadsdelen presenterade aktuella projekt. Det fanns nitton föreläsningar att välja mellan. Varje presentation hölls fem gånger och var trettio minuter lång inklusive tid för frågor. Alla, utom föreläsarna, fick på så vis möjlighet att lyssna till fem presentationer. Exempelvis:

- Inkluderande arbetssätt/lärmiljöer
- Boken som pedagogiskt verktyg
- ABC-föräldrautbildning
- Naturförskola

Möjligheter och begränsningar för kvalitetsarbete i förskolepraktikerna

I denna del gör vi en analys av hur stadsdelen organiserar kvalitetsarbetet i förskolan med hjälp av teorin om praktikarkitekturer. Genom att vi beskrivit kvalitetsarbetet som flera praktiker som hänger samman är en fråga vi ställer oss hur dessa möjliggör och begränsar lärledarnas uppgift att handleda kvalitetsarbetet i lärgrupperna. För att knyta an till teorin om praktikarkitekturer använder vi oss av begreppet praktik och att olika praktiker är beroende av och påverkar varandra för att barns utveckling och lärande ska gynnas i förskolan.

Teorin om praktikarkitekturer

Verksamheten i förskolan ingår i en mängd olika praktiker som är sammankopplade med varandra, men måste också förstås var och en för sig, vilket vi visat genom tidigare beskrivning. Först då kan de relateras till varandra för att få syn på hur de hänger ihop och hur de möjliggör och begränsar varandra för en viss utveckling. En praktik är socialt sammansatt och finns till för att människor befinner sig där. Människorna utgör en praktik genom vad de gör, vad de säger och hur de relaterar till varandra, därigenom formar också praktiken människorna. De som ingår i en praktik gör det av en viss anledning och verkar under speciella förutsättningar och villkor. Genom att praktiker hänger samman påverkar de också varandra. En praktik som till exempel en familj, en institution, en organisation eller som i det här fallet förskolan, utgörs av återkommande aktiviteter. Dessa aktiviteter påverkar en annan praktik. Vi ser exempelvis hur statens revidering av läroplanen påverkat Göteborgs stad att erbjuda utbildningar om denna förändring och hur den aktuella stadsdelen utsett lärledare som i sin tur ska implementera revideringen och diskutera dess innebörder med all personal i förskolan som i sin tur ska förbättra kvaliteten för barns lärande och utveckling. Hela denna kedja har också inneburit att stadsdelen infört en ny organisation för ledning av kvalitetsarbetet.

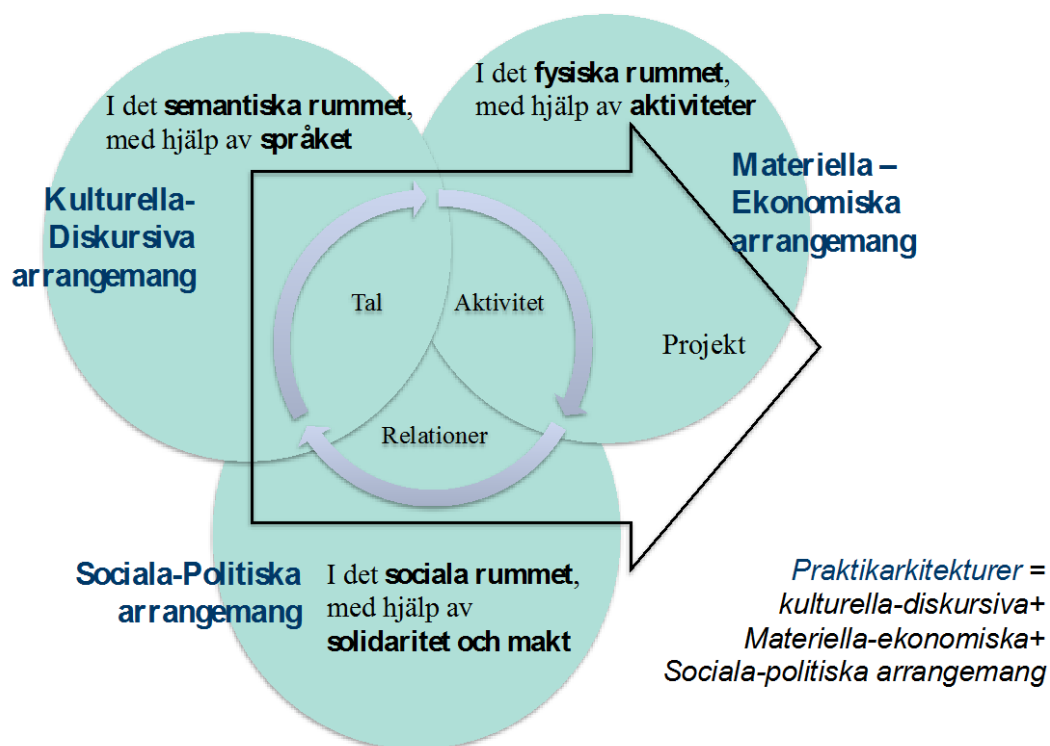
Praktiker skapas alltså genom att människor gemensamt agerar mot något mål eller projekt. Individen förstås som den som konstruerar men som också konstrueras i en praktik. Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer och Bristol (2014, s. 133) poängterar att praktiker alltid är placerade i tid och rum och visar på hur praktiker är uppbyggda av "*sayings, doings and relatings*" som hänger samman i projekt. I vårt fall är projektet förskolans kvalitetsarbete (jfr Rönnerman & Olin, 2013). I en viss praktik finns outtalade antaganden och förväntningar om vad som kan sägas och göras. Förhandlingar mellan deltagarna i en praktik kan leda till små förskjutningar som gör att praktiken hela tiden är föränderlig. I lärgrupperna och i förskolans övriga praktiker sker olika handlingar med olika intentioner, och deltagarna kan uppfatta praktikerna på olika sätt. Praktiken består av deltagarnas tal (*sayings*) och handlande (*doings*) samt relationer (*relatings*) mellan såväl individer som artefakter i en praktik. Förskolans praktiker ingår dessutom i en större utbildningspraktik som är politiskt styrd – både lokala, statliga och globala beslut påverkar förskolans praktiker (jfr Kemmis &

VAD ÄR DET SOM SKER I DET SOM SYNES SKE?

Grootenboer, 2008; Kemmis m.fl., 2014; Langelotz & Rönnerman, 2014; Tyrén, 2013). Detta kommer till uttryck i praktiken som ändrade uttryck, nya handlingar och relationer. I vår kommande analys visas hur lärarna i en lärgrupp talar om läroplanen och dokumentation liksom att de visar exempel på hur de gjort i arbetslaget och delar erfarenheter med varandra.

För att förstå vad som sker i förskolans praktiker måste därför praktikens villkor (arrangemang) – dess praktikarkitekturer – undersökas. De externa arrangemangen såsom kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-politiska arrangemang möjliggör och begränsar praktiken och deras *sayings*, *doings* och *relatings*. Genom att studera varje praktik för sig, hur praktiker hänger ihop samt hur dess praktikarkitekturer möjliggör och begränsar varandra (Kemmis m.fl., 2014), återges i figur 2.

Tal, handlingar och relationer i en praktik hålls på plats genom dess praktikarkitekturer



Figur 2: Hur tal, aktiviteter och relationer hålls på plats i en praktik genom dess praktikarkitekturer

Metod

Material till analysen av kvalitetsarbetet utgörs av olika dokument, som till exempel statliga och kommunala styrdokument, mötesanteckningar från de olika grupper som ingår i stadsdelens organisation samt anteckningar och ljudupptagningar av samtal i lärgrupper och lärledarforum. Samtliga lärledare har också besvarat en enkät med fem frågor:

4. Vilka faktorer inverkade på ditt beslut att du tog på dig ett lärledarskap för dina kollegor?
5. Hur har du organiserat möten med kollegor för handledning?
6. Hur ser din relation till kollegor, till andra lärledare, till förskolechef, andra ledare ut?
7. Vilka förutsättningar skulle du önska fanns för att handleda dina kollegor?
8. Hur skulle en ideal situation se ut för ditt lärledarskap?

Enkäten konstruerades av Karin och distribuerades via de två samordnarna till samtliga lärledare. Vid ett lärledarforum fick lärledarna tid att besvara enkäten. Svaren anonymiserades och sammanställdes i ett eget dokument av Karin. Varje svar kondenserades i enlighet med Kvale (1997) och därefter kondenserades samtliga svar till ett sammanhållet svar för varje fråga. De kondenserade svaren utgör en ram för hur resultatet är strukturerat. För att understryka lärledarnas röster har vi använt deras ursprungliga svar som exempel på hur de uttrycker sig i en specifik aspekt. Alla namn är fingerade.

Analys och diskussion

Analysen utgår från den information som samlats in om kvalitetsarbetet i stadsdelen och med hjälp av teorin om praktikarkitekturer försöker vi synliggöra hur dess olika arrangemang möjliggör och begränsar vad som sker i de olika praktiker som ingår i kvalitetsarbetet. Huvudfokus ligger här på lärledarna och lärgrupperna. Inledningsvis 'zoomar' (jfr Nicoloni, 2013) vi ut och analyserar hur styrdokument villkorar stadsdelen som praktik, vilket följs av 'inzoomning' på lärledarnas praktik och hur de begränsar/möjliggör lärgrupperna. Sist analyseras utifrån en beskrivning av dess kvalitetsarbete, vilket återges i bilaga 1 .

Styrdokumentet villkorar stadsdelens organisation

Centralt i stadsdelens kvalitetsarbete är dess organisation med lärledare, där varje lärledare ansvarar för förskoleenhetens lärgrupp. Beslutet om organisationen har fattats av ledningsgruppen. Innehåll och form för lärgruppen diskuteras i utvecklingsgruppen där de två samordnarna ingår. Som framgår av tidigare beskrivningar utgör lärledarna navet i stadsdelens kvalitetsarbete genom att de leder lärgrupperna, vars innehåll planerats av utvecklingsgrupp och lärledarforum, så att kvalitetsarbetet hanteras på samma sätt i alla stadsdelens förskolor.

Den reviderade läroplanen är ett exempel på hur ett kulturellt-diskursivt arrangemang påverkar stadsdelens kvalitetsarbete. En ny organisation planeras där all pedagogisk personal ingår i lärgrupper och där några har centrala uppgifter som lärledare. För att detta ska fungera inrättas flera olika praktiker med syftet att möjliggöra arbetet. Det tillsätts resurser i form av tid (ekonomiska-materiella arrangemang) för samordnarna. För all personal som deltar i lärgrupp schemaläggs tid för regelbundna diskussioner. I den nya organisationen blir en av uppgifterna att 'översätta' den reviderade läroplanen till ett eget material (SKA-materialet) för kvalitetsarbete i stadsdelen (sociala-politiska arrangemang). I bilaga 2, (tabell A) återges en detaljerad sammanställning över hur arrangemangen möjliggör och hindrar praktiken.

Lärledarnas praktik

Det framarbetade SKA-materialet blev centralt i implementeringen av den reviderade läroplanen då det var lokalt anpassat och diskuterat med samordnarna. Lärledarnas uppgift blev nu att utifrån detta material planera och genomföra lärgruppsamtal med all pedagogisk personal.

Lärledarna var utsedda av förskolechefen och deltog i en introduktion till lärande samtal innan de fick leda grupper. Vid förfrågan menar lärledarna att avgörande för att ta på sig uppdraget var att både använda egen erfarenhet av samtal och att få fördjupade kunskaper i vad det innebär. Flera talar om vikten av att vara nyfiken med ett intresse för nya utmaningar. Ansvar för att utveckla formen för lärgrupp betonas:

Jag såg det som en möjlighet att använda mina erfarenheter och kunskaper i en ny roll. Samtidigt som jag får möjlighet att lära nytt, genom att möta kollegors tankar och reflektioner och utmana dem vidare. Intressant att komma med i stadsdelens nätverk för lärledare. (Lärledare B)

Jag tyckte att det skulle bli spännande att utmana mig själv att leda och få kollegorna inspirerade med pedagogiska frågor. (Lärledare E)

Att vara lärledare innebär att leda samtal med sina kollegor där hänsyn tas till hur tiden används så alla kan komma till tals. En lärledare har inte alla svar, inte heller är hen en expert utan uppgiften handlar om att skapa ett klimat där frågor, synpunkter, kommentarer får lyftas och diskuteras. Lärledaren har dock uppgiften att leda samtalen vidare om det stannar upp, då handlar det om att utmana och ställa nya frågor så fler kommer till tals:

Det är min uppgift att ha ett upplägg klart inför samtalen kring vad de ska handla om, jag har ansvar för tiden, så att alla får komma till tals, att alla får det talutrymme de vill ha, att vi håller oss till ämnet. Inte enbart min uppgift att föra samtalet framåt men att ibland komma med nya infallsvinklar för att samtalet ska ta ny fart eller en annan riktning. (Lärledare H)

I organisationen ställs krav på att alla ska komma förberedda till lärgruppen för att få ut så mycket som möjligt. Även om beslutet om lärgrupp är fattat i ledningsgruppen kan förskolechefen frångå detta genom att göra på annat sätt. Då handlar det framför allt om att den avsatta tiden används till något annat och därmed begränsas (se under ledningsgrupp) lärledarens uppdrag. En av lärledarna beskriver detta dilemma som att det inte finns tillräckligt med tid och möjligheter att utföra sitt uppdrag. Dock menar majoriteten att den tid som ges för lärledarna och samordnarna upplevs tillräcklig för att utföra uppdraget. I svaren antyds att man önskar mer tid för att utveckla arbetet ytterligare. Tid till att fördjupa sig i vad det innebär att vara lärledare och fördjupade kunskaper kring rollen. Det kritiska för lärgruppssamtalen, för både personal och lärledare, är att vikarier finns tillgängliga så alla kan delta. Emellanåt hindrar sjukdom, men också ointresse deltagandet, vilket begränsar kontinuitet i samtalen.

Att det inte getts tid till deltagarna att läsa det som sagts till varje tillfälle. Vid sjukdom för ordinarie personal så har det ofta inte funnits vikarie för den sjuke eller så har de kvarvarande ordinarie inte velat lämna kollegan ihop med vikarien. (Lärledare J)

Förutom lärgruppen betonas arbetslaget som en arena för fortsatt diskussion för att förankra arbetet i vardagsarbetet med barnen. Flera av lärledarna menar att arbetet med att nå ut till arbetslaget begränsas. Begränsningen kan ses utifrån organisationen där en personal går iväg varje

vecka och först en gång i månaden har alla deltagit. Flera önskar därför få tid för att följa upp samtalen från lärgrupperna till arbetslaget, vilket skulle kunna ses som att följa kedjan hela vägen ut:

Önskvärt skulle vara att jag som lärledare kunde följa upp våra diskussioner i de olika grupperna ute i respektive arbetslag för att sprida våra tankar och diskussioner ut i förskolans praktik. Så det sker en förändring och utveckling hela vägen och inte stannar vid diskussioner. (Lärledare C)

Men hur är det då att vara lärledare – en mellanledare¹⁰ – som sitter mellan sina kollegor och mellan sina kollegor och förskolechefen? Har de tillräckligt stöd för sitt uppdrag?

Av enkäten framgår att lärledarna känner sig trygga i rollen och har ett gott samarbete med sin närmsta chef och övrig personal. Här upplever lärledaren att det finns en tillit både uppifrån och från sidan. Lärledarna framhåller att det är en aktiv roll där de lär känna andra som de får dela sina tankar och funderingar med. Alla lärledare upplever att de har stort stöd av varandra och vid lärledarforum ägnas också tid till att diskutera och reflektera över den egna rollen som lärledare. De framhåller att det tar tid att växa in i rollen och lärledarna upplever ibland att det känns svårt att ha den positionen på sin enhet. Uppdraget innebär inte enbart ett utförande av vad andra bestämt utan i enkäten framkommer önskemål om att utveckla rollen vidare. För detta önskar lärledarna framför allt två förutsättningar och det är tid och ökad kompetens. De efterfrågar förkovran genom att läsa mer litteratur och en utveckling av rollen som lärledare.

För en ideal situation önskas mer tid till planering och efterarbete, vilket skulle innebära bättre förberedelse genom inläsning av litteratur och att ta del av forskning. Några lärledare ser också nya möjligheter i form av att leda andra grupper i stadsdelen och kanske även ansvara för projekt. För en detaljerad sammanställning se bilaga 2, tabell B.

Arbetslagets praktik

Den sista länken i kvalitetsarbetet är arbetslaget och hur innehållet från lärgrupperna omsätts i arbetslagets diskussioner och handlingar för barns lärande och utveckling på avdelningen. I bilaga 1 återges hur ett arbetslag

¹⁰ Mellanledare är ett begrepp som används av Grootenboer, Edwards-Groves och Rönnerman (2015) för att beteckna ett ledarskap som går tvärs över linjeorganisationen och där ledarskapet innebär handledning av kollegor för ett professionellt lärande. En mellanledare ägnar merparten av sin tid i verksamheten.

planerat, genomfört och dokumenterat sitt arbete utifrån anvisningarna i SKA-materialet. Här framkommer att diskussioner sker om vad som ska göras och hur det ska dokumenteras. Här redogörs också för vilka verktyg som används för att samla information som sedan följs upp och reflekteras över. Allt i enlighet med SKA-materialet och mot läroplanens mål. Här återfinns också diskussioner kring förändringar utifrån genomförda aktioner. I bilaga 2, tabell C ges en detaljerad analys över hur arbetet möjliggörs och begränsas utifrån teorin om praktikarkitekturer.

Sammanfattningsvis ger analysen exempel på tre praktiker och hur varje praktik möjliggörs och begränsas av respektive praktikarkitekturer (bilaga 2, tabellerna A, B, C). Viktigt att betona är att det är en analys där tal, aktiviteter och relationer är separerade från varandra, något de aldrig är i den dagliga verksamheten. I den avslutande analysen gör vi nu tvärtom det vill säga ser hur praktikens praktikarkitekturer möjliggör och begränsar en annan praktik.

Som vi visat ovan möjliggjorde stadsdelen en implementering av den reviderade läroplanen genom att skapa en organisation där kvalitetsarbetet kunde planeras, genomföras, diskuteras och revideras. Genom de olika grupperingar som skapades möttes verksamhetsutvecklaren, förskolechefer, samordnarna för att gemensamt diskutera sig fram till ett innehåll och hur det skulle ske (kulturella-diskursiva och sociala-politiska arrangemang). SKA-materialet utarbetades och lärledarna fick i uppgift att implementera detta till all personal genom lärgrupper. Lärgrupper kunde genomföras genom beslut i ledningsgruppen att extra tid skulle ges till samordnarna och att del av kompetensutvecklingstiden skulle användas till lärgrupper för personalen (ekonomiska- materiella arrangemang). I den organisation för kvalitetsarbetet som stadsdelen skapat kan de båda samordnarna ses som ett nav i organisationen. De för information vidare till lärledarna som i sin tur för det vidare ut till samtlig pedagogisk personal genom lärgruppen. Men, samordnarna fungerar även åt andra hållet genom att de deltar i utvecklingsgruppen och områdets pedagogiska forum. På så sätt möjliggör praktikarkitekturer kvalitetsarbetet både uppifrån och nerifrån. Praktikerna påverkas och påverkar varandra där en tolkning är att styrdokumentens och stadsdelens praktikarkitekturer möjliggör att SKA-materialet används i arbetslagets arbete. De begränsningar som framkommer genom praktikarkitekturer är relaterat till tid. Även om beslut tagits i ledningsgruppen om att del av kompetensutvecklingstiden ska användas till lärgruppen är förskolechefen autonom och kan besluta på annat sätt, vilket framkommer i

beskrivningen och uttrycks av några lärledare som menar att de inte får tillräckligt med tid för att genomföra sitt uppdrag som lärledare. Här begränsas lärledarna genom ledarpraktikens praktikarkitekturer. En annan begränsning är att personalen inte hinner förbereda sig tillräckligt då de inte får tid att läsa in litteraturen som anges. Båda dessa begränsningar påverkar lärgruppen så att de inte blir optimala. Ytterligare analys visar hur praktikarkitekturer begränsar arbetslagets fortsatta arbete. Även om alla deltar i en lärgrupp är det först efter en månad alla har diskuterat samma tema, vilket begränsar ett gemensamt samtal i arbetslaget. Denna begränsning påtalas av lärledarna och framkommer i reflektionerna från arbetslaget (bilaga 1). För att komma från denna begränsning föreslår lärledarna fortsatt handledning av arbetslaget för att möjliggöra att lärgruppsamtalen tydligare förankras i arbetet med barnen på avdelningen.

Slutsatser

Utifrån vad som presenterats och analyserats tycks det som att det finns en klar linje i kvalitetsarbetet från statens intentioner och vad som genomförs i förskolans praktik. I stadsdelens arbete med hur kvalitetsarbetet organiserats tas de statliga dokumenten om hand och transformeras till lokala dokument i SKA-materialet. På samma sätt visar analyserna att det som sker i arbetslag och vad som framkommer i lärgrupp återförs till utvecklingsgruppen och områdets pedagogiska forum i stadsdelen. Av ovanstående analys vill vi lyfta fram några slutsatser:

- Praktikarkitekturererna möjliggör kvalitetsarbetet genom att skapa en organisation där alla är delaktiga som inbegriper resurser för samordnarna
- Praktikarkitekturererna begränsar arbetslagets sammanhållning

Den starka länken i kvalitetsarbetet är att använda förskolläraernas kompetens i kvalitetsarbetet och ha tillit till deras ledarförmåga. Den svaga länken i kvalitetsarbetet blir arbetslaget som delas i olika lärgrupper och inte hittar en gemensam bas att fortsätta från.

Organisationen kring kvalitetsarbetet har för stadsdelens medarbetare möjliggjort ett konkret arbete med kvalitetsarbetet genom SKA-materialet som också inneburit en möjlighet för alla medarbetare att presentera egna och

ta del av andras kvalitetsarbete (se avsnittet om Torghandel). Genom organisationen med lärledare har också en kompetens utvecklats hos en grupp medarbetare i form av ett mellanledarskap (se not 10), vilket stärker kvalitetsarbetet i stadsdelen genom att involvera förskollärarna i ansvaret för kvalitetsarbetet i enlighet med läroplanen och skollagen. Av analyserna framgår att just dessa är navet i det kvalitetsarbete som pågår och att de möjliggör ett kollegialt lärande bland personalen på samtliga förskoleenheter genom samtal som utgår från undersökningar i den egna praktiken och där tillvägagångssättet (genom SKA-materialet) stärker medarbetarnas kompetens och barns utveckling och lärande, helt i linje med vad som föreskrivs i läroplanen och skollag.

Avslutande reflektion

I den här avslutande reflektionen vill vi påstå att vi lärt mycket av varandra och av varandras praktiker. Karin har tagit del av förskolans vardagsarbete kring kvalitetsarbetet genom besök i lärgrupperna samt Barbro's texter som använts i detta kapitel. Barbro har medverkat i analysen av materialet och på det sättet lärt sig se hur teori och begrepp kan användas för en fördjupad förståelse av vad som sker i vardagen. Vi har båda vunnit respekt för varandras kunskaper och insikter och ser denna samproduktion som en ingång till ny kunskap, som aldrig hade kunnat berättas av enbart en av oss. Vi tror att vårt kapitel även kan kasta ljus på den egna praktiken för den som läser kapitlet och ge en nyfikenhet för att fortsatt engagera sig i forskning i den egna praktiken.

Referenser

- BRUK (2016). Skolverkets verktyg för självskattning. Tillgänglig:
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/kvalitetsarbete/bruk>
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating Praxis in Practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In S. Kemmis and T. J. Smith, (Eds.), *Enabling praxis: Challenges for education* (pp. 37-62). Rotterdam: Sense.

- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Kvale, (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lager, K. (2010). *Att organisera för kvalitet. En studie om kvalitetsarbete i kommunen och förskolan* (Licentiatuppsats, institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande). Göteborgs: Göteborgs universitet.
- Langelotz, L., & Rönnerman, K. (2014). The Practice of Peer Group Mentoring – Traces of Global Changes and Regional Traditions. In K. Rönnerman & P. Salo (Eds.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (pp. 75-93). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lpfö98 (reviderad 2010). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>
- Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work & Organisation*. Oxford: Oxford University Press.
- Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B., & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan - trots att schemat är fullt*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Prop. (2004/05:11). *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Sveriges riksdag.
- Rönnerman, K. (2008). *Medvetet kvalitetsarbete – en uppföljning av kursen Q i förskolan och dess inverkan på förskollärares handlingar i praktiken*. (IPD-rapporter nr 07). Göteborg: institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet
- Rönnerman, K., & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 175-196.
- SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Riksdagen, svensk författningssamling.
- Skolverket (2005). *Kvalitetsarbete i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006). *Kvalitetsredovisningar i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- SKA-materialet (2014). *Arbetslagets systematiska kvalitetsarbete*. Stadsdelens anvisningar till det Systematiskt kvalitetsarbete i stadsdelen. Göteborg Stad Örgryte Härlanda.
- Tyrén, L. (2013). *“Vi får ju inte riktigt förutsättningarna att göra det vi vill” En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences 337). Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.
Tillgänglig:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32755/1/gupea_2077_32755_1.pdf

Exempel från en förskoleavdelning

Nedan följer en kort beskrivning av det kvalitetsarbete som genomfördes på en yngrebarnsavdelning som bestod av sexton barn mellan ett och tre år och där två förskollärare och en barnskötare arbetade. Utvecklingsarbetet följer den struktur som finns i SKA-materialet (Göteborg Stad, 2014) med fasta rubriker (fetade i exemplet).

Nulägesbeskrivning

Barngruppen: Förskolan ligger i ett område med hög in- och utflyttning. Det betyder att barngruppen ombildas hela tiden med ständiga in-och utskolningar under året. Barnen får ofta nya kompisar att lära känna. De är glada och tycker om varandra men för att kunna leka och samspela behövs en vuxen vid sidan för hjälp och vägledning.

Pedagogernas förhållningssätt: Personalen är nära barnen så att de kan observera och upptäcka vad barnen tycker är roligt och är intresserade av. Viktigt att lära känna varje barn, leka med dem, stötta och ge leken näring. Vårdnadshavare är med tre dagar när barnet skolas in vilket ger möjlighet att etablera en bra kontakt och skapa förtroende.

Pedagogisk miljö: Det finns mötesplatser på avdelningen som ska inbjuda till lek. Rum i rummen. Och leklådor med material som ska vara lätta att ta fram. En svårighet är att det som är roligt för ettåringen upplevs som tråkigt av treåringen och tvärtom.

Utvecklingsområde/Mål

Utvecklingsområde: Utveckla förutsättningarna i verksamheten så att de främjar barnens lek och samspel.

Uvärderingsbart mål (hämtat ur målområde Normer och Värden, Lpö98): att sträva efter en märkbar förändring när det gäller ett ökat självförtroende och ökad förmåga hos varje barn att samspela med andra.

Arbetsprocess (aktion och observation)

- Avdelningen arbetar med färgtema. Temat blir ett verktyg för gemensamma aktiviteter, exempelvis måla på stora papper och ha en burk med många penslar i. Pedagogerna uppmärksammar att barnen målar på olika sätt.

- Samtal kring väggdokumentation.- *Vad gör vi här?- Vilka syns?- Vad var roligt?*
- Lyfta fram varje barn genom att ha fokus på några barn i taget. Ex. Vända oss först till de barn som vi upplever som tysta vid matbordet. Fokusera på några barn åt gången vid uppföljningsmöten.
- Två pedagoger är nära barnen, en sköter alla kringuppgifter
- Göra målarummet roligare och mer inspirerande för de äldsta barnen genom att iordningställa skapandelådor med utmanande material som är lätta att ta fram. Också byta material med äldre barns avdelning.

Insamling av information och dokumentation

- Fota. Bilderna sätts upp bakom plexiglasramar (där kan alla ta och peka på dem) i barnens höjd. Bilderna blir inspiration till samtal om vad vi lekt och gjort.
- Verksamhetspärm/Avdelningspärm. Där hamnar bilderna när nya sätts upp. Bra som samtalsunderlag
- Filma korta ”leksnuttar” med lärplattan som personal och barn tittar på och samtalar kring
- Barnens alster, som de vill visa
- Observationer
- Uppföljnings och reflektionsdokumentation

Uppföljning och reflektion

Den beskrivna avdelningens gemensamma tid för planering ligger på måndagar mellan kl. 17 och 19 (i stadsdelen har förskollärare fyra timmar pedagogisk utvecklingstid, fördelad på två timmar egen, respektive två timmar avdelningstid). På den egna reflektionstiden kan förskollärarna skriva ner lite från utvecklingsområdet att ha som underlag till avdelningsmötet (loggbok). Vid möten börjar arbetslaget med att granska hur det som planerats utfallit, se vad som har intresserat barnen, hur de uttrycker det, vad de lärt sig. Därefter görs en planering. Arbetslaget bestämde sig också för att följa upp och dokumentera kring några barn åt gången. Genom ett sådant arbetssätt fanns ett underlag för kommande utvecklingssamtal med vårdnadshavare. Uppföljningsmöten hjälper till att hålla den röda tråden i arbetet.

Utvärdering

- Att ha fokus på några barn i taget gav snabbt positivt resultat. Barnet tog större plats i gruppen.
- Lättare att ta barnens perspektiv när pedagogerna planerade för delaktighet
- Väggdokumentationen har inspirerat till kommunikation om vad som händer på bilderna
- Pedagogerna har uppmärksammat enskilda barn. Det har gjort att barnen söker upp varandra för att leka i nya kompisrelationer
- De äldsta barnen har fått ett roligare rum med fler valmöjligheter. Det har ökat barnens inflytande och gjort att lekarna blivit längre och fått nytt innehåll

När arbetslaget jämförde utvärdering och nulägesbeskrivning ansågs att de närmast sig de utvalda läroplansmålen.

Analys

Vid analysen framkom att ”minianalyserna” på avdelningsmötena hjälpte till att hålla fokus. Det hade också blivit nödvändigt att avgränsa arbetet. Tiden räckte inte till. Tyvärr hade flera uppföljningsmöten försvunnit. Det gjorde att pedagogerna inte hann fokusera på och följa alla barn i gruppen.

I analysen blev det tydligt vilka förutsättningar som haft betydelse för ett lyckat resultat:

- Särskilt viktig var planering för att vara nära barnen och delta i lek och samspel. Ett mönster som visade sig var att när arbetslaget delade gruppen blev lekarna längre och mer sammanhängande. Barnen upptäckte nya kompisar.
- Samtalen kring väggdokumentationen var också en viktig förutsättning för att utveckla kommunikationen på avdelningen. Det var roligt och spännande att prata om det som hände på bilderna och barnen kände igen sig själva och kompisarna.
- Att pedagogerna kunde erbjuda de äldsta barnen en mer utmanande och rolig miljö var positivt.

Utveckling av verksamheten

Kvalitetsarbetet gav nya insikter och kunskaper. Viktigt att ta vara på och fortsätta med de positiva erfarenheterna och resultaten. En diskussion fördes om åldersindelningen på avdelningarna skulle förändras. Nästa fokusområde

beslutades att fortsätta på genomfört arbete och utveckla den pedagogiska miljön.

Arbetslagets reflektioner

För att kunna bedöma och utvärdera verksamheten måste pedagogerna följa och upptäcka vad och hur barnen lär sig. Det handlar inte om att värdera barnen utan att observera på vilka olika sätt de uttrycker sig. Därav begreppet *märkbar förändring*. Arbetslaget observerar exempelvis hur barnet visar verbalt, genom olika uttryck och handlingar. På så vis kopplas förutsättningarna i verksamheten till barns utveckling och lärande. Det blir synligt och konkret att verksamheten närmar sig de utvalda målen i läroplanen. Genom att följa och dokumentera vad som händer i verksamheten och med barnen ges underlag till utvärdering och analys. I uppföljningen tolkar och analyserar arbetslaget det som observerats. Olika synsätt möts. På så vis sker ”minianalyser” hela tiden.

Att ha struktur på uppföljningsmötet är viktigt. Avdelningens utvecklingsområde och koppling till samtalen i lärgrupperna bör vara första punkten på dagordningen så att den säkert hinns med. Utan uppföljning faller ofta hela utvecklingsarbetet. En annan framgångsfaktor är att fler än en i arbetslaget måste ha förstått systematiken i utvecklingsarbetet och att ansvaret för arbetet fördelas.

Tabell A: Hur stadsdelens praktik möjliggörs och begränsas av kommunen och statens praktikarkitekturer

Stadsdelens praktik	Styrdokumentens praktikarkitekturer
<i>Exempel på tal i det semantiska rummet</i>	<i>Exempel på kulturella-diskursiva arrangemang</i>
Begrepp och innehåll från läroplan och diskuteras och analyseras för utveckling av SKA-materialet.	Den reviderade läroplanen har särskilt fokus på kvalitetsarbete och förskollärares och förskolechefers ansvar för arbetet.
<i>Exempel på aktiviteter i det fysiska rummet</i>	<i>Exempel på ekonomiska - materiella arrangemang</i>
En grupp utses som ska arbeta fram ett lokalt material för kvalitetsarbetet, SKA-materialet, med utgångspunkt i den reviderade läroplanen.	Tid ges för samordnarna att delta i utvecklingsgruppen. Lärledare utses av förskolechefen.
<i>Exempel på relationer i det sociala rummet</i>	<i>Exempel på sociala-politiska arrangemang</i>
Ledningsgruppen beslutar om organisationen för kvalitetsarbetet. I utvecklingsgrupp och områdets pedagogiska forum förs diskussioner mellan deltagare om hur arbetet ska läggas upp i stadsdelen.	Den reviderade läroplanen. Föreläsningsserie från Göteborgs stad. Utbildning i aktionsforskning samt forskningscirklar från Göteborgs universitet. Obligatorisk medverkan i lärgrupp.

Tabell B: Hur lärledarens praktik möjliggörs och begränsas av stadsdelens praktikarkitekturer

Lärledarens praktik	Stadsdelens praktikarkitekturer
<i>Exempel på tal i det semantiska rummet</i>	<i>Exempel på kulturella-diskursiva arrangemang</i>
Lärledarna använder språket från läroplan och SKA-materialet för kvalitetsarbetet i diskussionerna. Kritiska aspekter lyfts om hur begrepp ska förstås och användas. I samtalen försöker lärarna komma fram till konsensus, gemensam förståelse och inbördes överenskommelse. Språket som används är mål, dokumentation, struktur, tid för reflektion, systematik och begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som kan kopplas till föreläsningar och litteratur.	Det semantiska innehållet i mötena utgår från skollag, läroplan och lokala riktlinjer för kvalitetsarbetet, speciellt i de kriterier som lyfts för att nå målen. Men det finns också i det språk som används i SKA-materialet om vad som ska behandlas i lärande. Här återkommer också diskurser från den litteratur som valts, de föreläsningar som erbjudits på studiedagar och en satsning på likabehandlingsarbete samt kursen i lärande samtal.
<i>Exempel på aktiviteter i det fysiska rummet</i>	<i>Exempel på ekonomiska - materiella arrangemang</i>
Lärande samtal med all pedagogisk personal. Möten och utbyte av erfarenheter mellan alla lärledare. Presentation och diskussion om hur dokumentation görs i den egna praktiken. Tiden upplevs inte tillräcklig för god förberedelse. Oro skapas när inte vikarier finns tillgängliga, kontinuitet begränsas. Missnöje att inte fortsätta handleda arbetslagen efter lärande samtal. Fördjupade kunskaper kring rollen efterfrågas.	Lärledarna har deltagit i en kort kurs för att leda samtal. Lärledare har tid och skapar fysiska mötesplatser som möjliggör för lärare att delta i lärgrupp. De materiella arrangemangen skapar villkor för interaktion genom att lärare i möten sitter runt ett bord och förskolechefen tar minnesanteckningar. Samtliga deltagare har egna dokument framför sig som presenteras. Lärledaren håller i diskussionen och inbjuder till samtal, skriver på en white board, sammanfattar diskussionen. Deltagare delas in i mindre grupper.
<i>Exempel på relationer i det sociala rummet</i>	<i>Exempel på sociala-politiska arrangemang</i>
I lärgruppen relateras till läroplanen, skollagen och SKA-materialet och indirekt till utvecklingsgruppen. Lärarna relaterar till lärledarna och tvärtom. Lärarna har som mål att diskutera erfarenheter relaterade till läroplanen som handlar om att förbättra dokumentationen av kvalitetsarbetet. De som är involverade är relaterade till ett arbetslag och utforska idéer tillsammans och lär av varandra. De relaterar till varandra på olika sätt beroende på syfte och mål.	Läroplan och skollag liksom lokala riktlinjer får inflytande på de aktiviteter som sker i grupperna och ska implementeras genom beslut tagna i utvecklingsgruppen. Samordnarna har planerat innehållet i lärledarforum. Inför varje möte finns en agenda över vad som ska diskuteras. Anteckningar från möten skickas tillbaka till utvecklingsgruppen varje månad.

VAD ÄR DET SOM SKER I DET SOM SYNES SKE?

Tabell C: Hur förskoleavdelningens praktik möjliggörs och begränsas av förskoleavdelningens praktikarkitekturer

Arbetslagets praktik (bilaga 1)	Arbetslagets praktikarkitekturer
<i>Exempel på tal i det semantiska rummet</i>	<i>Exempel på kulturella-diskursiva arrangemang</i>
Arbetslaget använder läroplanens mål och begrepp. Arbetet relateras till specifika mål i läroplanen. Diskussion om hur verksamheten kan utvecklas genom förändringar i grupsammansättning.	En reviderad läroplan presenteras 2010, som har speciella målformuleringar för utveckling och lärande hos barnet som nås genom en god verksamhet och inte barnets prestationer. SKA-materialet med dess upplägg och arbetsgång inverkar på vad som talas om i arbetslaget. Lärgruppen påverkar innehållet i arbetslagets planering.
<i>Exempel på aktiviteter i det fysiska rummet</i>	<i>Exempel på ekonomiska - materiella arrangemang</i>
Arbetet dokumenteras genom foto, barnens alster, observationer, verksamhetspärm på avdelningen. Arbetet är dokumenterat utifrån den mall som angetts i SKA-materialet. Arbetslaget delar erfarenheter, diskuterar och reflekterar över vad som gjorts när de möts på måndagar mellan 17-19.	SKA-materialet anger hur kvalitetsarbetet ska dokumenteras. Pedagogisk utvecklingstid finns angiven för förskollärare i stadsdelen som används för samtal i arbetslaget och är avsatt på måndagskvällar så alla i arbetslaget kan delta. Pedagogisk utvecklingstid inbegriper även individuell tid för förberedelse. Dator/lärplatta för dokumentation finns på avdelningen.
<i>Exempel på relationer i det sociala rummet</i>	<i>Exempel på sociala-politiska arrangemang</i>
På avdelningsmötena relateras till den egna dokumentationen och till "minianalyserna" i arbetet. De relaterar också till varandra beroende på vilka frågor som diskuteras och vilka perspektiv som behandlas. De har inte samma information samtidigt från lärgruppen.	Läroplan, skollag och SKA-materialet anger hur kvalitetsarbetet ska genomföras. All pedagogisk personal deltar i lärgrupp som fokuserar på vissa aspekter i kvalitetsarbetet, t.ex. dokumentation och hur den ska göras.

13. Lokalt læreplanarbeid – innvikling eller utvikling?

**Svein-Erik Andreassen, Gunlaug Bø, Janne Eilen
Mienna Guttorm, Tina Louise Myreng, Silje Johnsen,
Karoline Madsen og Stine Sørvig**

I norske læreres profesjonsspråk anvendes begrepene lokal læreplan og lokalt læreplanarbeid ofte om hverandre. Det er vanlig at skolene utarbeider lokale læreplaner som svar på nasjonale myndigheters krav om lokalt læreplanarbeid. Lokale læreplaner utformes ofte som skjemaer eller oppsett, men lokalt læreplanarbeid kan utføres på andre måter. En alternativ måte å utføre lokalt læreplanarbeid er at lærere og skoleledere "forsker" – altså at de utforsker dilemmaer, paradokser og løsninger i nasjonal læreplan og lokal praksis. Dette skillet kan for skolene representere et spenn mellom å skape planer og å skape innsikt. Seks studenter viser to eksempler på at nasjonale krav om lokalt læreplanarbeid kan innfris gjennom at lærere forsker i egen praksis. Eksemplene er hentet fra studentenes FoU-oppgaver 2014 i 3. studieår år ved integrert master i lærerutdanning, UIT Norges arktiske universitet. De to studentgruppene har i 2016, som 5.årsstudenter, sammen med veileder utviklet elementer fra de to FoU-oppgavene til to case som utfyller hverandre i dette kapitlet.

Bakgrunn og forskningsspørsmål

Læreplanstudier er et aktuelt og relevant felt både for studenter og lærere. Den siste norske utdanningsreformen for grunnskole og videregående skole er Kunnskapsløftet fra 2006. I denne inngår Læreplan for Kunnskapsløftet 2006, forkortet til LK06. En sentral komponent i LK06 er kompetansemål i fag (Andreassen, 2014a, s. 380–381). Evalueringsforskningen etter implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06 viser at lærere og skoleledere ikke har mottatt tilstrekkelig veiledning (Engelsen, 2008, s. 95–96; Engelsen 2009, ss. 88–90), at det er mangelfull konsistens mellom kompetansemålenes utforming og Kunnskapsløftets intensjoner (Dale & Øzerk, 2009, ss. 143–146;

Dale, 2010, s. 126), og at vi har et mangelfullt fagspråk i læreplanutvikling (Dale, Engelsen & Karseth, 2011, ss. 104–106).

Begrepene lokal læreplan og lokalt læreplanarbeid har vært aktuelle, med ulik vektlegging, i en rekke norske læreplanreformer. I skolehverdagen oppfatter vi ofte at disse begrepene glir over i hverandre som synonyme. Betyr de virkelig det samme, eller har de to begrepene ulike betydninger som er avgjørende i pedagogers profesjonsspråk? I reformdokumentene til LK06, den siste norske læreplanreformen for grunnskole og videregående skole, brukes de to begrepene om hverandre, uten å at det presiseres hvorvidt de betyr det samme eller ikke. Vi kan assosiere lokale læreplaner med dokumenter og lokalt læreplanarbeid med prosesser (Andreassen, 2016, s. 17).

Forskrift til opplæringslov (Lovdata, 2006) anvender ikke begrepene lokal læreplan og lokalt læreplanarbeid eksplisitt, men en kan tolke av § 3-1 (rett til vurdering), § 3-2 (formålet med vurdering) og § 3-3 (grunnlaget for vurdering i fag) implikasjoner for lokalt læreplanarbeid. Vi oppfatter ikke at det i Forskrift til opplæringsloven pålegges skolene å utarbeide lokale læreplaner, men å utføre lokalt læreplanarbeid. En del av lokalt læreplanarbeid kan imidlertid være å utvikle lokale læreplaner. Vi oppfatter videre at kommunale eller private skoleeiere er pålagt å ha en strategi for oppfølging, veiledning og vurdering av skolens lokale læreplanarbeid. Reformdokumentene til LK06 impliserer at skolene på en eller annen måte må ha en strategi for hvordan kompetansemålene skal kommuniseres og "oversettes" til elevene. Imidlertid sies det ikke eksplisitt at dette må gjøres gjennom lokale læreplaner (Andreassen, 2016, s. 265–266). Vårt inntrykk er at mange skoler utarbeider lokale læreplaner som skjemaer med delmål og kjennetegn på måloppnåelse. Imidlertid kan skolene risikere at å utarbeidelse av lokale læreplaner ikke nødvendigvis utvikler innsikt om læreplaner og om didaktisk bruk av læreplaner.

Lokalt læreplanarbeid innbefatter, i tillegg til å utarbeide lokale læreplaner, at lærere og skoleledere foredrer sine erfaringer til egen læring. Stenhouse (1975) er en talsmann for "læreren som forsker". Lærere og skoleledere får da i oppgave å prøve ut retningslinjene i den nasjonale læreplanen, der retningslinjene ses på som hypoteser for god undervisning og produksjon av godt læringsutbytte (Stenhouse, 1975, i Dale mfl., 2011, s. 71–72). Vi snakker imidlertid her om "forskning i mindre målestokk", da man er tilbakeholden med å tillegge denne aktiviteten status og legitimitet på høyde med akademisk forskning (Halvorsen, 2009, s. 110–111). Når vitenskapelig forskning har som

formål å forbedre, til forskjell fra å konstatere og vurdere, anvendes betegnelsen aksjonsforskning (Kalleberg, 1992, ss. 26–38; Kalleberg, 2009, ss. 259–265). Aksjonsforskningsbegrepet reserveres av Tiller (2006, s. 50) til forskernes domene, altså det forskerne bedriver ved høyskoler og universiteter, mens aksjonslæring knyttes til læreres og skolelederes "forskende" aktivitet. I motsetning til aksjonsforskning krever ikke aksjonslæring vitenskapelig produksjon, men krever likevel en vitenskapsinspirert framgangsmåte (Revans, 1984). Til å avklare begrepet aksjonslæring kan vi anvende begrepene vitenskapelig viten, profesjonsviten og praktisk viten (Plauborg, Andersen & Bayer, 2007, s. 18). *Vitenskapelig viten* er blant annet basert på systematisk metodebruk og i prinsippet mulighet for kritisk etterprøvbarehet. *Profesjonsviten* kjennetegnet av hva lærere kan og bør gjøre og hva som virker i pedagogisk praksis – ofte teorirelatert, men uten vitenskapskrav. *Praktisk viten* som kjennetegnes av intuisjon, personlige erfaringer og taus kunnskap. Aksjonslæring innfrir ikke krav til vitenskapelig viten, men er basert på profesjonsviten (Plauborg m.fl., 2007.) Læreres og skolelederes forskende aktivitet forutsetter dermed at praktisk viten utvikles til profesjonsviten, men forutsetter ikke utvikling av vitenskapelig viten.

To studentgrupper har gjort aksjonslæringsprosjekter som FoU-oppgaver i praksisperiode. Den ene gruppa har studert konsistens mellom læreplan og lærebøker (Guttorm, Kristoffersen¹¹ & Myreng, 2014). Den andre gruppa har studert hvordan differensiering av delmål kan anvendes i tilpasset opplæring – og ut fra det sett på verbene i kompetansemålene (Johnsen, Madsen & Sørvig, 2014). Studentene har skaffet seg innsikt om læreplaner ved å avdekke dilemmaer og paradokser. Dette er lokalt læreplanarbeid, selv om det ikke produseres lokale læreplaner. Vi mener at skolene behøver å lage egne gode eksempler på lokale læreplaner med noen kompetansemål, i stedet for å tenke kvantum ved å lage lokale læreplaner for alle kompetansemål.

Overstående munner ut i følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kan lokalt læreplanarbeid dreies fra utarbeidelse av planer til utvikling av innsikt?*

Skrivesamarbeidet

Vi sju forfatterne av dette kapitlet har samarbeidet på følgende måte. Studentene Gunnlaug Bø, Janne Eilen Mienna Guttorm og Tina Louise

¹¹ En av forfatterne av dette kapitlet, Gunnlaug Bø, har skiftet etternavn fra Kristoffersen etter FoU-oppgaven.

Myreng står bak case 1. Studentene Silje Johnsen, Karoline Madsen og Stine Sørvig står bak case 2. Svein-Erik Andreassen har bidratt som universitetets veileder i studentenes FoU-oppgaver og redigerte første utkast til dette kapitlet, ved å anvende deler fra de to FoU-oppgavene og supplere med teoretiske begreper som analyseredskaper. I senere utkast og i ferdigstilling av kapitlet har vi sju arbeidet prosessorientert som et team, og vi anvender derfor pronomenet "vi" gjennom hele teksten.

Praksislærerne har deltatt i aksjonlæringsprosjektene, men ikke i skrivearbeidet. Praksislærers rolle har vært å bidra med blant annet tilgang og forskende partnerskap¹².

De to aksjonlæringsprosjektene er begge casestudier. Hver for seg ble de utført som singelcasestudier. I dette kapitlet anvendes de likevel sammen som en flercasestudie. Imidlertid ikke som en komparativ casestudie – der en ser etter likheter og forskjeller mellom casene. Derimot inngår de to casene i en multicasestudie – der resultatene fra hver enkelt case fungerer som bidrag til en tverrgående konklusjon. I en multicasestudie gir hver enkelt case dermed et svar på forskningsspørsmålet (jf. Ramian, 2007, s. 186).

De to casene er tidligere publisert hver for seg som kronikker i Guttorm, Kristoffersen, Myreng & Andreassen (2015) og Johnsen, Madsen, Sørvig & Andreassen (2016). Gjennom publisering av kronikkene fikk vi studenter opp øynene for at arbeidet med FoU-oppgavene i lærerutdanningen kunne ha mening for andre enn bare oss selv og sensor. Vi studenter ble enda mer interessert i utviklingsarbeid og forskning. Universitetes veileder på sin side har som medforfatter fått anledning til utvikle innsikt om studenters arbeid med egen læring, i tillegg til å utvikle innsikt om læreplanarbeid sammen med studentene.

Teoretiske begreper som redskaper for analyse av læreplaner

Sentralt i den norske læreplanen LK06 står kompetansemål i fag, og det forutsettes at kompetansemålene gjøres til gjenstand for lokalt læreplanarbeid. For å analysere kompetansemålene i LK06 behøver vi teoretiske begreper som analyseredskaper. Vi anvender teoretiske begreper fra Benjamin S. Bloom (1956) og Basil Bernstein (1975, 2001).

¹² Forskende partnerskap mellom studenter og praksislærer har ikke vært tema i dette kapitlet, men drøftes i Andreassen (2015).

Bloom presenterte sammen med sin forskningsgruppe, blant annet David R. Krathwohl, følgende ligning: Arts or skills + knowledge = abilities (Bloom, 1956, s. 38). Oversatt til norsk: ferdigheter + kunnskap = kompetanse.

Blooms taksonomi klassifiserer ferdigheter – altså det som eleven skal kunne "gjøre" med et definert kunnskapsområde. Klassifisering av kunnskap overlates til andre (Bloom, 1956, s. 12; Krathwohl, 1971, s. 42). Blooms taksonomi dreier seg altså ikke om kunnskap, men om ferdigheter. Dette er en presisering som er fort gjort å overse. Vi har sett på kompetansemålene med den forståelse at verbene representerer ferdighetsdimensjonen. Dette skiller vi fra kunnskapsdimensjonen, som vi forstår som det faglige innhold. Vi tolker Blooms ligning slik: Kompetanse avhenger at eleven kan sette sammen ferdigheter med kunnskap. Med bare ferdigheter eller bare kunnskap oppstår ikke kompetanse.

I Blooms taksonomi skilles det mellom tre typer ferdigheter: Kognitive ferdigheter (mentalt arbeid), affektive ferdigheter (holdninger og verdier) og psykomotoriske ferdigheter (sanser og motorikk) (Bloom, 1956, s. 7–8, vår oversettelse). Eksempler i den norske læreplanen LK06 på kognitive ferdigheter er "gjengi", "beskrive", "drøfte", "analysere" og "vurdere". Eksempler på affektive ferdigheter er "ta ansvar", "vise omsorg" og "respektere". Eksempler på psykomotoriske ferdigheter er "sansse", "svømme" og "forme". Fortsatt har vi ikke sagt noe om kunnskapen disse ferdighetene skal kombineres med. Vi har altså fortsatt ikke sagt hva eleven skal analysere, eller hva hun skal kunne forme eller hva hun skal kunne vise respekt for.

Når en arbeider med analyse av læringsmål er det også hensiktsmessig å benytte begrepene svak og sterk innramming, fra den britiske sosiologen Basil Bernstein. Sterk innramming innebærer at eleven har forholdsvis få valgmuligheter, og at læreplanen er meget eksplisitt. Det motsatte er representativt for svak innramming. Sterk innramming vil da redusere elevens innflytelse over hva, når og hvordan i skolearbeidet, og øker lærerens innflytelse i relasjonen mellom elev og lærer. Svak innramming øker elevens innflytelse (Bernstein, 1975, ss. 88–93; Bernstein, 2001, s. 80). Bernstein skiller også mellom ekstern- og intern innramming:

Internal framing has to do with the way in which the relationship between the teacher and the learner is produced in the classroom. External framing refers to relations between the teacher and agents/agencies outside of the classroom – other teachers, the school management and parents; curriculum and policy documents (Bernstein, 1971 i Hoadley, 2003, s. 266).

Omsatt til norsk kontekst: Intern innramming dreier seg om maktforholdet mellom læreren og eleven. Ekstern innramming dreier seg om maktforholdet mellom nasjonale utdanningsmyndigheter og læreren, for eksempel i form av nasjonale læreplaner og retningslinjer (Bernstein, 1990 i Riksaasen & Vigeland 1994, s. 20). Denne definisjonen av ekstern innramming er noe snevrere enn hos Hoadley (2003), da det ikke tas med lærerens maktforhold til skoleledelse, andre lærere og foresatte.

Ekstern innramming dreier seg i dette kapitlet om maktforhold mellom lærer og nasjonal læreplan LK06, men kan også dreie seg om at også skoleeier og foresatte har innflytelse over skolen (Andreassen, 2014b, s. 186). Intern innramming dreier seg i dette kapitlet om maktforhold mellom lærer og elev i lokalt utarbeidede oppgaver og lokale læreplaner. Vi anvender begrepene for å se om innrammingsstyrken endrer seg fra LK06 på nasjonalt nivå til klasserommet på lokalt nivå.

Ved å kombinere Blooms begrepspar ferdighet og kunnskap med Bernsteins begrepspar svak- og sterk innramming, kan vi analysere forskjellen mellom læringsmål i den forrige norske læreplanen for grunnskole, L97, og LK06. Læringsmålene i L97 hadde betegnelsen hovedmoment. Et eksempel på del av et hovedmoment i L97 er: arbeide med krefter, konflikter og valg som førte til de to verdenskrigene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Tilsvarende eksempel fra LK06, revidert 2013: drøfte årsaker til og virkninger av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet (Utdanningsdirektoratet, 2013) En sammenligning kan settes opp slik:

Tabell 1: Et hovedmoment i L97 sammenlignet med et kompetansemål i LK06

Målbetegnelse	Ferdighet	Innramming	Kunnskap	Innramming
L97 – Hovedmoment fra 9. trinn: i opplæringa skal elevene	arbeide med	<i>svak</i>	krefter, konflikter og valg som førte til de to verdenskrigene	<i>sterk</i>
LK06 – Kompetansemål etter 10. trinn: eleven skal kunne	drøfte	<i>sterk</i>	årsaker til og virkninger av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet	<i>svak</i>

Tabellen viser at hovedmomentet fra L97 og kompetansemålet fra LK06 er diametralt ulike som typer læringsmål. Ferdigheten å "arbeide med" i eksemplet fra L97 kan utføres på mange ulike måter, og er svakt innrammet. Ferdigheten "drøfte" i eksemplet fra LK06 er mer presisert, og sterkt innrammet. I L97 presiseres kunnskapsinnholdet til å være de to verdenskrigene, noe som er relativt sterkt innrammet. I LK06 derimot nøyer man seg med at kunnskapsinnholdet kan dreie seg om internasjonale konflikter etter 1900, som er adskillig svakere innrammet (Andreassen, 2014a; Andreassen, 2016, s. 221).

I eksemplet fra LK06 kan vi definere "drøfte" som en ferdighet, mens "årsaker til og virkninger av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet" sorteres under kunnskap. Om eleven Magnus drøfter årsaker til Irak-krigen og eleven Amalie drøfter årsaker til 1. verdenskrig, så har de samme kompetanse, men med ulik kunnskap. Magnus har *kunnskap* om Irak-krigen og Amalie om 1. verdenskrig, men begge har *kompetanse* i å drøfte årsaker til og virkninger av sentrale internasjonale konflikter (Andreassen, 2016, s. 242). Ved høy kompetanseoppnåelse er det imidlertid antageligvis ikke tilknyttet å drøfte årsaker og virkninger til kun *en* internasjonal konflikt. Men la oss si at en elev, Andreas, fremmer følgende: "Jeg har sett på tre internasjonale konflikter. Det synes som at de alle tre har fire lignende årsaker. Disse er Så har jeg sett på en fjerde internasjonal konflikt, som synes å ha andre årsaker enn de tre førstnevnte, nemlig" Denne elevens drøfting kan kanskje være rimelig å vurdere til høy måloppnåelse. Det spiller ikke noen rolle hvilke fire internasjonale konflikter Andreas valgte som eksempler til å drøfte fram generelle prinsipper om årsaker til internasjonale konflikter.

Den *eksternt* svake innrammingen av kunnskap – altså at LK06 gir læreren innflytelse, er omsettbart til *intern* svak innramming ved at læreren videresender innflytelse til eleven. Dette illustrerer samtidig forskjellen mellom kompetansemål som type læringsmål, til forskjell fra mer rendyrkede kunnskapsmål. Et læringsmål som "kunne noe om 1.verdenskrig" kan defineres som et kunnskapsmål, ikke et kompetansemål. Det er ikke presisert noen ferdighet (Andreassen, 2014a, s. 387–388). Tekstanalyse av reformdokumentene til Kunnskapsløftet tyder på at det er en intensjon at det svakt innrammede kunnskapsinnholdet i LK06 også holdes svakt innrammet i møte med den enkelte elev, i arbeidet med kompetanseoppnåelse. Dersom

innramming av kunnskapsinnhold styrkes internt kan en tenke seg at kompetanseoppnåelse hemmes (Andreassen, 2016, s. 242–243).

I case 1 og case 2 anvendes begrepene ferdighet, kunnskap og kompetanse – samt kognitive ferdigheter, affektive ferdigheter og psykomotoriske ferdigheter (jf. Bloom, 1956) – og svak og sterk innramming, samt intern og ekstern innramming (jf. Bernstein, 1975, 2001) som analyseredskaper når studentene forsker på læreplanen.

Case 1: Kampen mellom læreplan og lærebok

Vi var nysgjerrige på forholdet mellom LK06 og lærebøker. Vi ønsket å studere hva som kunne skje om vi planla undervisningen med utgangspunkt i kompetansemålene, i stedet for å planlegge med utgangspunkt i læreboka.

Metode, case 1

Sosiologen Cato Wadel (2006) forteller at samfunnsforskning i stor grad kan være forskning på en selv og på ens egne roller. Spesielt når en forsker på sitt eget samfunn. Dermed blir egne erfaringer forskbare, og samfunnsforskeren vil kunne utnytte seg selv som informant. Å forske i egne erfaringer handler ofte om å være sin egen nøkkelinformant, å gjøre egne og andres tause hverdagslige erfaringer eksplisitte, og om å teoretisere over egne praksiserfaringer (Wadel, 2006, ss. 11–15). Data produseres da gjennom oppdagelser eller aha-opplevelser, eller gradvise oppdagelser ut fra mange og gjentatte episoder i en rolle som en har over lengre tid – f.eks. et yrke (Wadel, 2014, s. 68). Når man forsker i egne erfaringer er forskeren sin egen informant, og emperi er det en selv erfarer og kjenner på kroppen (Fuglestad & Wadel,¹³ 2011, s. 228). Vi vil presisere at "å forske i egne erfaringer" ikke betyr det samme som "å forske i egen praksis". Når en forsker i egen praksis kan en også forske i "andres erfaringer", f.eks. i elevs og kollegaers erfaringer. Da er det andre som er informantene, ikke en selv.

Vi har studert læreplanen gjennom hvordan "det kjennes på kroppen" å planlegge og undervise med utgangspunkt i kompetansemålene, i samhandling med hverandre. Vi brukte ikke andre som informanter, men oss selv. Likevel er prosjektets omgivelser praksisskolen, lærerkollegiet, elevgruppen og miljøet innad i studentgruppen. Våre egne erfaringer er søkt forklart gjennom

¹³ Carl Cato Wadel er Cato Wadels sønn.

teoretiske begreper, og i forhold til evalueringsforskning av Kunnskapsløftet/LK06. Fokuset var ikke hvordan vi gjennomførte undervisning, eller hvilke opplevelser eller resultater elevene satt igjen med. Vårt fokus var derimot å se på egne tolkninger av kompetansemål, og å se på hvordan vi kommuniserte med elevene om kompetansemål. Empirien bestod av våre egne refleksjoner, valg og erfaringer underveis – ikke hvilken progresjon elevene hadde under aksjonen. Dermed kan studien karakterisere som "forskning i egne erfaringer", der vi var våre egne informanter (Guttorm, Kristoffersen & Myreng, 2014).

Empiri og drøfting, case 1

I en evaluering av LK06 viste det seg at lærebøkene fortsatt styrer store deler av lærernes planlegging og undervisning. I 2000 ble godkjenningsordningen for lærebøker opphevet, nettopp fordi det er læreplanen som skal være styrende for undervisningen. Det forutsettes dermed at skolene selv vurderer hvorvidt lærebøker samsvarer med læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 62).

Lærebøkene er utmerkede midler for læring, men representerer ikke målene for læring. Det er det nasjonal læreplan som gjør. Grunnskole og videregående skole har ikke pensum, men kompetansemål. I praksisperioder har vi likevel hatt inntrykk av at kompetansemålene har lavere status enn lærebøkene. Kompetansemålene er imidlertid listet opp på elevenes uke- og periodeplaner, men det virker ikke som at lærere har eierforhold til målenes betydning. Som framtidige lærere har vi blitt nysgjerrige på hva LK06 egentlig krever av lærere. Hvordan ville det vært om vi fjernet læreboka fra planlegging av undervisningen, og kun tok utgangspunkt i kompetansemålene? (Guttorm, Kristoffersen & Myreng, 2014).

Ingen av oss hadde tidligere prøvd å bruke kompetansemålene som utgangspunkt for undervisning. Læreboka hadde ofte lagt føringer for våre valg, i tillegg til praksisskolenes lokale læreplaner. Både i praksisperioder og i lærerutdanningens undervisning har vi ofte fått i oppgave å lage undervisningsopplegg for gitte emner, og deretter finne kompetansemål som kan passe til opplegget. Kompetansemålene ble dermed brukt som "alibi" for å kunne gjennomføre et emne, uten å reflektere videre over hva målene egentlig krevde. Derfor satt vi med følelsen av at lærerne egentlig ikke kjente den læreplanen de var lovpålagt å følge (Guttorm, Kristoffersen & Myreng,

2014). Dette er i tråd med funn fra en studie som viser at i lokale læreplaner kommer en tredjedel av målformuleringene fra lærebokpreferanser istedenfor fra LK06 (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010, s. 57). Vi ønsket motsatt utgangspunkt – å se på kompetansemålene først.

Vi fant det krevende å velge ut både innhold og aktiviteter. Med en lærebok ville de fleste av disse valgene være tatt for oss. Som studenter hadde vi god tid til å gjøre vurderinger og valg. Lærere har atskillig mer begrenset tid i en travel hverdag.

I aksjonen valgte vi å ta utgangspunkt i følgende kompetansemål i faget norsk etter 10. trinn: "eleven skal kunne delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon". Vi så nærmere på hvordan læreboka behandlet kompetansemålet. Der var arbeidsmetodene nøye beskrevet, og det var oppgitt et eksempel på tema; en debatt om hvorvidt Norge trenger å produsere mer energi. Læreboka ga oss dermed tema for skriftlig og muntlig diskusjon rett i fanget. Vi har tidligere hatt tillit til at lærebøkene er det beste utgangspunktet for elevene. Imidlertid kunne da lærebokas innhold skygge over intensjonen med svakt innrammet innhold i kompetansemålene, jf. avklaring tidligere i kapitlet. Denne gangen valgte vi i stedet to temaer, der det ene var basert på elevenes lokalmiljø og det andre var basert på hva vi antok ville engasjere elevene. Temaene vi valgte var "Felles ungdomsskole for Tromsø", og "innføring av alkoholforbud i Norge". Oppgavene til elevene ble å skrive hver sin tekst, med begrunnede meninger og saklig argumentasjon, i tråd med kompetansemålet. Hver enkelt elev kunne velge mellom de to temaene vi hadde satt opp.

En av elevene spurte om han kunne velge å skrive en tekst om et annet tema. Han ville skrive et motinnlegg til forslag om regelendringer i fotball, og ut fra dette temaet vise sin kompetanse i å begrunne meninger og saklig argumentasjon. Dette svarte vi studentene nei til. Etter praksisperioden, da vi ved universitetet arbeidet med notater og teori i samarbeid, så vi at vi her motsa vår egen intensjon. Vi viste – noe ubevisst – tendenser til styrke innramming av innholdet, noe som går imot intensjonen med kompetansemål. Vi burde ha tillatt eleven å skrive om et annet tema enn det vi hadde foreslått. To ulike elever kan nemlig gjennom forskjellig innhold begge vise kompetanse i å begrunne meninger og saklig argumentasjon. Innholdet, eller kunnskapen, er ikke avgjørende for kompetanse. Vi erfarte dermed at det ikke bare er tillit til lærebøker som overstyrer intensjoner i nasjonal læreplan. I vårt tilfelle ble nasjonal læreplan overstyrt av den lokale læreplans temaer/oppgaver. Vi

lærere styrte ved å lokalt gjøre temavalg på bekostning av elevers interesser og forslag.

Vi konkluderer med at å anvende elevers interesser kan fremme kompetanseoppnåelse, mens å ignorere elevers interesser kan hemme kompetanseoppnåelse. En elevs kunnskap om et spesifikt tema forteller noe om elevens kunnskap, men ikke nødvendigvis noe om elevens kompetanse. Ut fra dette kan en spørre hvorvidt vi i skolen vurderer elevenes kompetanseoppnåelse, eller om det er kunnskapsoppnåelse vi vurderer.

Funn om læreplanforståelse, case 1

Vi oppdaget at vi hadde omsatt den eksternt svake innramminga av kunnskap i LK06 til intern sterk innramming av kunnskap i lokal oppgave til elevene. Vi burde isteden ha beholdt den svake innramminga av kunnskap. Vi burde ikke sagt nei til eleven som ville skrive motinnlegg til regelendring i fotball som argumenterende tekst. Vi konkluderer med at LK06 ikke bare gir større frihet til læreren, men også til den enkelte elev. Elever bør læres opp i å anvende denne friheten hensiktsmessig for å oppnå kompetanse, men det forutsetter at vi som studenter og lærere skiller mellom kunnskap og kompetanse (funn 1 læreplanforståelse).

Vi oppdaget også at oppgavene vi utarbeidet lokalt ble like styrende som læreboken tidligere hadde vært. Dersom en ønsker at nasjonal læreplanen skal styre, er det en forutsetning å unngå at sterkt innrammede lokale læreplaner og oppgaver styrer, likeså som å unngå at læreboka styrer (funn 2 læreplanforståelse).

Funn om lokalt læreplanarbeid som forskende aktivitet, case 1

Vi skrev logg og tok lydbåndopptak av refleksjonssamtaler mellom oss. Etter praksisperioden, da vi var tilbake på lærerutdanningen, leste vi notatene våre og lyttet til opptakene og reflekterte ved å anvende teori. Det var da vi gjorde de to funnene som er referert over. Vi mener at vi ikke ville gjort disse oppdagelsene i egen praksis uten å ha arbeidet med notater, lydbåndopptak og teori. Vi måtte tre ut av praksis og betrakte oss selv fra avstand, noe studenter har bedre tid til enn lærere. Læringen avhang både av a) praksiserfaringer, b) innsamlet empiri om praksiserfaringene og c) betraktninger fra avstand i

ettertid. Bare en eller to av disse tre faktorene ville ikke ha vært tilstrekkelig for å oppnå læring.

Disse tre faktorene kan ses på som forutsetninger for en skole som ønsker å gjøre lokalt læreplanarbeid som forskende aktivitet og utvikle profesjonsviten, i stedet for å bare utvikle kvantum av lokale læreplaner.

Case 2: Verbene i kompetansemålene

Vi var nysgjerrige på sammenhengen mellom differensierte delmål og tilpasset opplæring, i naturfag. Kunne vi klare å utarbeide differensierte delmål som bidrar til den enkelte elevs læringsprosess?

Metode, case 2

Vi brukte i denne studien både observasjon, forskerlogg, læringssamtalen og tekstanalyse som metoder. Studien omfattet kartlegging av elevene, undervisningsopplegg med delmål, og dernest evaluering av opplegget og vurdering av læringsutbytte. Til slutt gjorde vi en læreplananalyse. I dette kapitlet fokuserer vi imidlertid på læreplananalysen, der vi brukte metoden tekstanalyse.

Som metode handler tekstanalyse om hvordan forskere kan bruke og fortolke andres tekster til kilde for forskning (Leseth & Tellman, 2014, s. 168). Kvalitativ tekstanalyse tar sikte på å få fram meningen med det som blir uttrykt i tekstene, mens f.eks. å telle forekomster av ord eller uttrykk er karakteristisk for kvantitativ tekstanalyse (Grimen, 2004, s. 242). Vi analyserte læreplanen i naturfag gjennom kvantitativ tekstanalyse ved å telle hvor ofte utvalgte ord inngikk i kompetansemålene. Vi brukte også en kvalitativ tilnærming ved å tolke meningsinnholdet i kompetansemålene, og ut fra dette formulere delmål til elevene (Johnsen, Madsen & Sørvig, 2014).

Empiri og drøfting, case 2

Vi hadde som formål å utforske hvordan vi kan utarbeide differensierte delmål til elevene som del av tilpasset opplæring. Vi tok utgangspunkt i disse kompetansemål i LK06, naturfag etter 4. trinn:

- registrere og beskrive egne observasjoner av vær, måle temperatur og nedbør og framstille resultatene grafisk

- bruke naturfaglige begreper til å beskrive og presentere egne observasjoner, foreslå og samtale om mulige forklaringer på det man har observert
- bruke måleinstrumenter, systematisere data, vurdere om resultatene er rimelige, og presentere dem med eller uten digitale hjelpemidler

Etter praksisperioden, tilbake ved universitetet, så vi på nytt på disse kompetansemålene. Vi har streket under det vi tolker som ferdighetsdimensjonen i kompetansemålene.

Under praksisperioden utarbeidet vi følgende delmål ut fra de tre kompetansemålene over:

- kunne bruke måleinstrumenter til å måle nedbør, vindretning og lufttrykk
- å kunne bruke et termometer
- å vite om noen ulike værtyper
- å vite hva høytrykk og lavtrykk er
- kunne beskrive været ute
- å kunne si noe om hvorfor vi måler vindretning og vindstyrke
- kunne si hva forskjellen er mellom minst to ulike vindstyrker
- vite hva bris og storm er

Også her har vi i ettertid streket under ferdighetsdimensjonen i delmålene. Læreplananalysen gjorde vi dermed etter praksisperioden, da vi var tilbake på universitetet. Vi gikk da gjennom materiale og forskerlogg.

Vi sammenlignet verbene i de tre kompetansemålene fra LK06 med verbene i de åtte delmålene i vår lokale læreplan. Vi oppdaget da at flere av verbene vi hadde formulert i delmålene var "vite om" og "si noe om", og at disse ikke er i tråd med ferdighetsdimensjonen i kompetansemålene, som er å "beskrive", "presentere", "vurdere" etc. Vi hadde altså endret ferdighetsdimensjonen gjennom det lokale læreplanarbeidet, ved å endre verbene. De sterkt innrammede ferdighetene i LK06 ble i vår lokale læreplan omsatt til svakt innrammet. Vi så samtidig at vi hadde omsatt kompetansemålene til lokal læreplan med fokus på kunnskapsinnhold, som f.eks. vær, temperatur, nedbør, måleinstrumenter og naturfaglige begreper. Dette var vi ikke bevisste på under praksisperioden.

Vårt fokus på kunnskap og fravær av oppmerksomhet til ferdigheter var altså ikke et bevisst valg, men kom opp som en refleksjon i læreplananalysen etter praksisperioden. Før vi oppdaget denne inkonsistensen mellom LK06 og vår lokale læreplan, viet vi ikke oppmerksomhet til verbene (Johnsen, Madsen & Sørvig, 2014). I henhold til Utdanningsdirektoratets veiledningsmaterieell har imidlertid verbene en sentral plass i kompetansemålene (Andreassen, 2014a, s. 389).

Vi analyserte videre alle LK06' s kompetansemål i faget naturfag etter 4. trinn. Målene er bygd opp av verb som sier at elevene blant annet skal kunne "beskrive", "samtale om", "diskutere", "observere" og "bruke" kunnskaper i naturfag på ulike måter. Verbene sier noe om hvilke ferdigheter elevene skal tilegne seg. Verbet "beskrive" inngår flest ganger i kompetansemålene i naturfag etter 4.trinn. Vi finner verbet igjen i tolv av i alt 24 kompetansemål. Verbet "samtale om", finner vi i firekompetansemål, mens verbet "bruke" anvendes i tre kompetansemål. Videre følger verbene "observere", "sammenligne", "registrere", "vurdere", "lage", "gjenkjenne", "foreslå", "presentere" og "fortelle", alle anvendt to ganger hver. Til tross for at verbene er fastsatt i nasjonal læreplan LK06, er de ikke definert eller forklart nærmere i LK06. Dermed er det opp til lokale aktører å definere hva som er forskjellen mellom å "samtale om" og å "diskutere", og mellom å "presentere" og "fortelle" osv. Kanskje er dette et undervurdert tema i skolenes lokale læreplanarbeid.

For å analysere verbene videre fortsetter vi å anvende begreper fra Bloom taksonomi. De fleste av verbene fra LK06 naturfag 4. trinn kan hevdes å representere kognitive ferdigheter, f.eks. å "beskrive" og å "sammenligne". Å "observere" kan knyttes til psykomotoriske ferdigheter. Å "lage" vil også kunne betraktes som en psykomotorisk ferdigheter alt etter hvilket kunnskapsinnhold som knyttes til verbet. Altså hva som skal lages. Å "lage" vil i noen tilfeller representere en kognitiv ferdighet, f.eks. i kompetansemålet "lage en digital sammensatt tekst om noen av planetene i vårt solsystem ved å finne informasjon og oppgi kilder". Et annet eksempel: En del av ett av kompetansemål, også på 4. trinn, formuleres som "diskutere dyrevelferd". Selv om en elev behersker den kognitive ferdigheten å "diskutere" kunnskapsinnholdet "dyrevelferd", betyr ikke det nødvendigvis at eleven kan "vise respekt for" for dyrevelferd. Dermed plasserer vi å "diskutere" her som en kognitiv ferdighet, ikke en affektiv ferdighet.

Slike analyser kan klargjøre hva det er eleven skal mestre. Slike analyser kan også bidra til kritikk av og videreutvikling av LK06. Vi behøver imidlertid ytterligere definisjoner og drøftinger av de tre typer ferdigheter fra originallitteratur. For eksempel om det affektive domene (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964), om det psykomotoriske domene (Simpson, 1966, 1972) og om revisjon av det kognitive domene (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002).

Imidlertid, mens vi enda var i praksisperioden aksjonerte vi med å kartlegge hver enkelt elevs kunnskap tilknyttet de aktuelle kompetansemålene, og vi utarbeidet differensierte delmål. Vi differensierte gjennom å gradere kompleksitet av kunnskapsinnhold, basert på informasjon fra læringsamtaler med elevene. For eksempel at forskjellen mellom lavtrykk og høytrykk er mer komplekst kunnskapsinnhold enn forskjellen mellom årstider og vær. Vi forsøkte dermed å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev ved å differensiere i kunnskapsinnholdets kompleksitet. En annen måte å differensiere kunnskapsinnhold er å ta hensyn til den enkelte elevs interesser, etter funn i case 1. Disse to måtene å differensiere på – i kompleksitet eller ut fra interesser – kan selvsagt kombineres. En elev kan innenfor kompetansemålets svakt innrammede innhold arbeide med et kunnskapsinnhold som hun interesserer seg for, samtidig som kompleksitet tilpasses eleven.

Funn om læreplanforståelse, case 2

Innsikten av resonnementene over er at det kan være vanskelig å formulere gode delmål ut fra kompetansemål, og at man som lærer kan ha en tendens til å fokusere på kunnskap, snarere enn ferdigheter. Kompetansemålene i LK06 synes å være bygget opp etter Blooms ligning om at både ferdighet og kunnskap inngår i kompetanse. Neglisjering av ferdigheter kan innebære at elever ikke oppnår kompetanse, men "bare" kunnskap (funn 3 læreplanforståelse).

En kan tilpasse kunnskapsinnholdet i kompetansemål til den enkelte elev ved å differensiere i forhold til elevens interesser, som vist i funn 1 læreplanforståelse. En kan også tilpasse ved å differensiere kunnskapsinnholdet i kompleksitet (funn 4 læreplanforståelse).

Funn om lokalt læreplanarbeid som forskende aktivitet, case 2

Under praksisperioden oppdaget vi ikke at utvalget av kompetansemål fra LK06 og den lokale læreplanen med delmål sammen dannet interessant empiri. Inkonsistensen mellom nasjonal og lokal læreplan oppdaget vi i ettertid da vi tok fram logg, diskuterte oss imellom og relaterte materialet til teori, på samme måte som i case 1.

Vi har oppnådd økt læreplanforståelse gjennom å lage en lokal læreplan innenfor et emne, men innsikten er mer kommet ved å kritisere den lokale læreplan i ettertid enn ved å lage den. Dette har imidlertid forutsatt tid til å ta et kritisk perspektiv i ettertid, og forutsatt at vi har anvendt teori som del av forklaring, som i case 1.

Oppsummering

Vi summerer opp funnene i tre overskrifter; 1) Læreplanforståelse av LK06, 2) Lokalt læreplanarbeid – en forskende aktivitet og 3) Læreres læring i lokalt læreplanarbeid.

Læreplanforståelse av LK06

I case 1 fant vi at man som lærer har en tendens til å styrke innramminga av kunnskapsdimensjonen i kompetansemålene, noe som ikke er i tråd med intensjonene bak kompetansemål. LK06 gir større frihet både til lærere og elever i forhold til hva som er relevant kunnskap. Vi mener elever bør læres opp i å anvende denne friheten hensiktsmessig for å oppnå kompetanse (Guttorm, Kristoffersen & Myreng, 2014). I case 2 fant vi at lærere lett kan glemme ferdighetsdimensjonen i kompetansemålene, eller at denne dimensjonen blir mindre vektlagt, eller i verste fall oversett. Dersom intensjonene i LK06 skal oppfylles må det fokuseres både på ferdigheter og kunnskap (Johnsen, Madsen & Sørvig, 2014). Når disse to studiene legges sammen indikerer de at lærere og lærerstudenter "lukker" kunnskap og "glemmer" ferdigheter. På den måten kan kompetansemål i LK06 ende opp som kunnskapsmål.

Lokalt læreplanarbeid – en forskende aktivitet

De fire funnene vi har trukket opp om læreplanforståelse underveis er selvsagt langt fra utfyllende for forståelse av LK06. Funnen er et bidrag til forståelse av LK06, men det vi ønsker å framheve her er at funnene representerer eksempler på hva lærere og studenter kan komme fram til gjennom forskende aktivitet – som utvikling av profesjonsviten, ikke nødvendigvis vitenskap). I både case 1 og case 2 er det utført lokalt læreplanarbeid som forskende aktivitet, uten at det nødvendigvis er produsert lokale læreplaner. Vi spurte: Hvordan kan lokalt læreplanarbeid dreies fra produksjon av skjemaer til produksjon av innsikt? Vi svarer at skolene kan nedtone fokuset på kvantum av lokale læreplaner til fordel for forskende aktivitet med eksempler på dilemmaer, paradokser og løsninger i læreplanspørsmål.

Læreres læring i lokalt læreplanarbeid

Både case 1 og 2 har til felles at studenter og universitetets veileder sammen har kommet til aha-opplevelser og læring i etterkant av praksisperiode. Studentenes erfaringer, opplevelser og empiri fra praksisperiode har vist seg å være en forutsetning for læring hos studentene og universitetets veileder, men ikke nok. Man kan tenke seg at lærere og skoleledere ofte utvikler praktisk viten, men at utvikling av profesjonsviten avhenger av mer. Nemlig at de både samler inn empiri og oppnår avstand fra praksis for å reflektere, diskutere og teoretisere.

Dersom lærere og skoleledere ønsker å på samme måte som studentene arbeide med læreplanspørsmål er det relevant å spørre; hva skal til? Er forslaget fra dette kapitlet nok, eller behøver lærere og skoleledere mer ressurs i tid, eller trengs forskere fra universitetet som diskusjonspartnere? Dette er spørsmål som er relevante dersom lokalt læreplanarbeid skal dreies mot mer didaktisk arbeid enn hva som kanskje ofte er tilfellet med produksjon av lokale læreplaner.

Litteraturliste

Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning. Teaching and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational objectives*. New York: Longman.

- Andreassen, S-E. (2014a). Lokale læreplaner – kunnskapsmonopol eller kompetansemeny? I K.A. Røvik, T-V. Eilertsen & E.M. Furu (Red.), *Reformideer i norske skole* (ss. 373–402). Oslo: Cappelen Damm.
- Andreassen, S-E. (2014b). Research partnership in local teaching programme work. Translations of competence aims. In K. Rönnerman & P. Salo (Eds.), *Lost in practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (pp. 171–193). Rotterdam: Sense Publishers.
- Andreassen, S-E. (2015). Studenter og praksislærere sammen om aksjonslæring. I U. Rindal, A. Lund, & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (ss. 87–98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, S-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktorsavhandling levert mai 2016). UiT Norges arktiske universitet.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Volume III. Towards a Theory of Educational Transmission*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group. Transferred to Digital Printing 2003.
- Bernstein, B. (2001). *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. Viborg: Akademisk forlag.
- Bloom B.S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longman.
- Dale, E.L. (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E.L., & Øzerk, K. (2009). *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger*. (Delrapport nr. 2). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Dale, E.L., Engelsen, B.U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer. En analyse av en læreplanreform. Sluttrapport*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Engelsen, B.U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styrings signaler og lokale strategidokumenter*. (Rapport nr. 1). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Engelsen, B.U. (2009). Et forskerblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I E.L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (ss. 62-115). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O.L., & Wadel, C.C. (2011). Feltarbeid som prosess. Ny metodedel. I Wadel, C., (Ed.), *"Og kven si skuld er det?"* (ss. 175–268). Gimlemoen: Høyskoleforlaget.

- Guttorm, J., Kristoffersen, G., & Myreng, T. (2014). *LK06 – en gjennomførbar visjon?* (Bacheloroppgave, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk). UiT Norges arktiske universitetet.
- Guttorm, J., Kristoffersen, G., Myreng, T., & Andreassen, S-E. (2015, 19. juni). Kampen mellom læreplanen og læreboka. *Utdanning*, 12, 41.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, A. (2009). Praktikerforskning – legitimt og nyttig bidrag i kunnskapsutvikling. I H.C.G. Johnsen, A. Halvorsen & P. Repstad (Red.), *Å forske blant sine egne* (ss. 109–129). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hoadley, U. (2003). Time to learn: pacing and the external framing of teachers' work. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 265–277.
- Hodgson, J, Rønning, W., Skogvold, A.S., & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06* (NF-rapport 3/2010). Bodø: Nordlandsforskning.
- Johnsen, S., Madsen, K., & Sørvig, S. (2014). *Naturfagundervisning uten bremses. Differensiering som verktøy i tilpasset opplæring*. Bacheloroppgave, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. UiT Norges arktiske universitetet.
- Johnsen, S., Madsen, K., Sørvig, S., & Andreassen, S-E. (2016, 26. februar). Verbene i kompetansemålene. *Utdanning*, 4, 40–41.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"* (LSO rapport nr. 24). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kalleberg, R. (2009). Can Normative Disputes be Settled Rationally? On Sociology as a Normative Discipline. In M. Cherkaoui & P. Hamilton (Eds.), *Raymond Boudon: A Life in Sociology Vol. 2* (pp. 251–269). Oxford UK: The Bardwell Press.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Krathwohl, D.R. (1971). En taxonomi for undervisningsmål. I P. Mylov, F. Rasborg & P.S. Jørgensen (Red.), *Målanalyse og målvurdering*. (Først utgitt 1964 på engelsk). Copenhagen: Munksgaard.
- Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 42(4), 212–218.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., & Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Book 2: Affective domain*. New York: Longman.

- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. Meld. St. 20 (2012-2013)*. Oslo: forfatteren.
- Leseth, A.B. & Tellman, S.M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Capellen Damm.
- Lovdata (2006). Forskrift til opplæringslova. Hentet 30. april 2014, fra <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Plauborg, H., Andersen, J.V., & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring. Læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus: Academica.
- Revans, R. (1984): *Aksjonslæringens ABC*. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag.
- Riksaasen, R., & Vigeland, B. (1994). Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri. Trondheim: Tapir Forlag.
- Simpson, E.J. (1966). *The classification of educational objectives, psychomotor domain*. Report resumes. Urbana: University of Illinois. Tillgänglig: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED010368.pdf>
- Simpson, E.J. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain: The psychomotor domain (Vol 3)*. Washington DC: Gryphon House.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. (2. utgave). Gimlemoen: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplaner*. Hentet 21. juni 2016, <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget>.
- Wadel, C. (2006). *Forskning i egne erfaringer*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. (Første utgave 1991). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap

Karin Rönnerman, Anette Olin, Eli Moksnes Furu och Ann-Christine Wennergren (Red.).

Denna rapport är skriven av forskare och förskollärare/lärare eller forskare och förskolechefer/rektorer som ingått partnerskap kring det lokala kvalitetsarbetet och skolutvecklingen. Samtliga kapitel är samproducerade av båda parter med avsikt att visa exempel på texter som ger varje författargrupp, möjligheter att hitta egna och kreativa vägar för textproduktion.

Rubriken 'att fångas av praktiken' kan ses som en metafor som beskriver syftet med rapporten, om hur vi ser att samproducerade texter kan bidra med kunskap för fortsatt skolutveckling. Genom våra exempel blir det möjligt att fånga praktiken i skolan genom systematiska beskrivningar och analyser av, och i, verksamheten ur ett praktikperspektiv. Det är också möjligt att tänka sig att den som är i praktiken faktiskt är fångad i sin praktik, i negativ mening, och alltså inte kan se bortom sin horisont. Vi menar att läsningen av de olika kapitlen förändrar denna bild. Det som beskrivs i respektive kapitel kan förvisso framstå som enskildheter, men i texterna visar det sig vara viktiga aspekter i de situationer där de sker och för dem som är involverade.

I rapporten visas hur det lokala och specifika inbegriper kunskaper av generell karaktär. Det går ofta att känna igen sig utifrån beskrivningen av en annans praktik, vilket kan bidra till utveckling av ny kunskap. Igenkänning till skillnad från evidens handlar om att utveckla egen kunskap som kan användas för förändring i egen praktik.

Rapporten vänder sig till alla inom utbildningssektorn som har intresse av att undersöka sin egen praktik. Den kan med fördel användas i lärarutbildning och i fortbildning för förskollärare/lärare och förskolechefer/rektorer.

Låt dig också fångas av praktiken!

ISBN 978-91-86857-17-2 (tryckt)

ISBN 978-91-86857-16-5 (pdf)