



**UTVECKLA LÄRARES
PRAKTIK OCH PROFESSION
VAD, VARFÖR,
HUR OCH AV VEM?**

2021:6 – Slutrapport från FoU-programmet
Lärares praktik och profession

ifous

Ifous rapportserie 2021:6

Stockholm, september 2021

ISBN: 978-91-985537-5-8

Redaktör: Anette Jahnke

Grafisk form & produktion: Per Isaksson

Ansvarig utgivare: Ifous

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författares namn och rapportens titel anges, samt källa. I övrigt gäller copyright för författarna och Ifous gemensamt.

INNEHÅLL

Förord	5
Sammanfattning	7
Detta är FoU-programmet lärares praktik och profession 2018–2021	9
Anette Jahnke, projekt- & processledare Ifous	
Fyra huvudmän satte fokus på professionsdriven skolutveckling	11
Resultat av fyra huvudmäns utvecklingsarbete	27
Anette Jahnke, projekt- & processledare och Karin Hermansson, FoU-ansvarig, Ifous	
Aktionsforskning i forsknings- och utvecklingsarbete: att skala upp och skala ner på samma gång	33
Anette Olin, Åsa Hirsh och Anette Jahnke, forskare vid Göteborgs universitet	
Utveckla undervisningen och skapa kunskap genom aktionsforskning	51
Anette Jahnke, Anette Olin och Åsa Hirsh, forskare vid Göteborgs universitet	
Lärares utvecklingsarbete i utvecklingsartiklar	53
Anette Jahnke, projekt- & processledare Ifous	
Referenser	57
Bilagor	63

FÖRORD

Under de senaste åren har diskussion förts kring hur lärares professionella utrymme i skolan ska kunna öka. Behovet av en större tillit till professionen har förts fram från flera olika håll och lärares professionsutveckling har kommit att stå allt mer i fokus. Flera statliga satsningar har gjorts på professionsstärkande åtgärder och många skolhuvudmän har satsat på kompetensutvecklande insatser för att stärka sin lärarkår. Detta måste ses som en positiv utveckling samtidigt som det väcker frågor kring styrning och utveckling av skolan. Går det att styra fram utveckling av en yrkesgrupp? Leder ”utifrånstyrning” automatiskt till ”inifrånutveckling”? Hur bör balansen se ut i en skola som är professionsstyrd samtidigt som ansvaret att skapa de nödvändiga förutsättningarna för professionen vilar tungt på stat och skolhuvudman? Om utveckling av undervisning och annan skolverksamhet ska utgå från de faktiska behov som finns krävs ett systematiskt arbete för att bedöma behoven. Vem är bäst lämpad att göra en sådan bedömning – de yrkesverksamma i skolan, skolhuvudmännen eller staten? Behövs ett kritiskt ”utifrånöga” för att få till stånd en saklig bedömning?

I FoU-programmet *Lärares praktik och profession* har lärare och skolledare hos två kommunala och två fristående skolhuvudmän arbetat tillsammans med forskare. Syftet har varit att stimulera ett kollegialt arbetssätt och få igång ett långsiktigt och forskningsbaserat utvecklingsarbete som bygger på de klassrumsnära frågor som lärarna själva ställer sig för att klara sitt undervisningsuppdrag. Även om fokus har legat på lärarna har skolledare på olika nivåer också varit involverade i programmet utifrån övertygelsen att det krävs ett aktivt samspel mellan yrkesgrupperna för att säkra förankring i organisationen och långsiktig hållbarhet. Eftersom det saknas forskning kring de komplexa processer som sätts igång i ett kollegialt arbete har ambitionen varit att få fram mer kunskap när det gäller under vilka omständigheter, varför och hur lärares undervisning och professionalitet utvecklas.

FoU-programmet har letts av Anette Jahnke, som är projekt- och processledare på Ifous, och kvalitetsgranskats av Karin Hermansson, FoU-ansvarig på Ifous. Forskningsinsatsen har genomförts av en forskargrupp vid Göteborgs universitet under ledning av docent Anette Olin. I denna rapport kan du läsa om resultat och erfarenheter från både forsknings- och utvecklingsarbetet. Rapporten presenterar inte några färdiga koncept och ger inte heller några svar på frågan om hur professionsutveckling bäst går till. Men här redogörs för lärdomar och insikter som deltagarna har erövrat som kan vara relevanta i ett vidare perspektiv. Det är vår förhoppning att denna skrift ska ge såväl inspiration som kunskaper och dessutom bidra till dialog om hur forskare och praktiker tillsammans kan utveckla utbildningsverksamhet.

Rapporten får gärna citeras med angivande av källa.

Stockholm i september 2021

Marie-Hélène Ahnborg
VD Ifous

SAMMANFATTNING

År 2018 startade Eskilstuna kommun, NTI Gymnasiet, Hässleholms kommun, Kunskapsskolan och en forskargrupp vid Göteborgs universitet ett treårigt FoU-program tillsammans med Ifous. Syftet var utveckla ett forskningsbaserat kollegialt arbetsätt så att lärare i allt högre utsträckning formulerade och löste sina egna problem med avsikten att stärka elevers lärande och utveckling. Syftet var också att genom samarbete mellan lärare och forskare bidra till gemensam kunskapsutveckling och ny forskning.

Målet var att utveckla lärarnas kollegiala praktik och undervisningspraktik, och att fördjupa förståelsen för dessa praktiker. Vidare skulle arbetsmetoder etableras för att med hjälp av aktionsforskning och digitala resurser bedriva utvecklingsarbete. Huvudmännen skulle ta fram strategier och planer för fortsatt professionsdriven skolutveckling och spridning av kunskaper från FoU-programmet. Forskningsarbetet skulle synliggöra och besvara forskningsfrågor i samarbete med programmets deltagare.

PROGRAMMETS INNEHÅLL – AKTIONSFORSKNING

Programmet har genomförts av cirka 200 lärare, rektorer och ledare på huvudmannanivå enligt Ifous modell för samverkan, vilken innebär ett aktivt deltagande på alla nivåer och en interaktiv forskningsinsats (Ifous, 2020). Över 200 aktionsforskningsstudier har gjorts av deltagande lärare (exempel finns i bilaga 1), och dessutom har över 400 studier gjorts av lärarkollegor till deltagarna i FoU-programmet. Aktionsforskningsstudier innebär att en ny handling (aktion) genomförs i undervisningen samtidigt som en systematisk undersökning genomförs om vad som då sker i syfte att bilda kunskap (forskning). I rapporten ges en kort övergripande beskrivning av aktionsforskningsprocessens olika steg. Ett stödmaterial för att bedriva aktionsforskning har arbetats fram under programmets gång. Detta återfinns i bilaga 2–5.

STÄRKT PROFESSION OCH UTVECKLAD UNDERVISNING

Resultaten från utvecklingsarbetet inom FoU-programmet pekar på att lärares individuella, kollegiala och professionella kunskap har utvecklats. Under-

visningen har påverkats och elever har upplevt förändrad undervisning genom att aktionsforskningsstudierna har genomförts. Sju utvecklingsartiklar har skrivits av lärare, en är publicerad (Edin, 2020) och övriga publiceras under hösten 2021. Huvudman och rektors ledning av skolutveckling har utvecklats och aktionsforskning har väckt nya frågor. Huvudmännen har upplevt ett tydligt forskningsbaserat stöd från programmets forskargrupp, däremot är det mer otydligt på vilka sätt deltagarna upplevt att de bidragit till vetenskapliga studier genomförda av forskargruppen. De områden som forskargruppen bedrivit vetenskapliga studier kring är dock sådana som adresseras i huvudmännens redogörelser om sitt arbete i programmet.

UPPSKALNING OCH NERSKALNING PÅ SAMMA GÅNG

Forskargruppen har bedrivit tre delstudier vars preliminära resultat presenteras. Den första studien beskriver hur aktionsforskning spreds inom skolorna, från deltagare i programmets utvecklingsgrupper till deltagare utanför programmet. Andelen utvecklingsgrupper vars deltagare började handleda lärarkollegor utanför programmet gick från fem till 57 procent på ett och ett halvt år.

Den andra studiens resultat beskriver den kunskapsutveckling som sker över tid när blandade grupper av yrkesverksamma genomför strukturerade dialoger kring sina aktionsforskningsstudier. Deltagarna har gått från en teknisk till en komplex förståelse av aktionsforskning vilket innebär ett större mått av förvirring men samtidigt en ökad känsla av säkerhet. Deltagarna har också gått från fokus på det egna arbetet till det kollegiala och det professionella utbytet.

Forskargruppen gör också i rapporten en analys över olika processer som pågått samtidigt i programmet, och synliggör att en uppskalning skett genom att aktionsforskning förts vidare av processledarna samtidigt som programmets upplägg möjliggjort en nerskalning i form av finjusteringar och anpassningar till den egna lokala kontexten.

STRÄVAN EFTER EN IDEAL ELEV

Den tredje studien beskriver vilka områden som hamnar i fokus då lärare väljer förbättringsområde i sin första aktionsforskningsstudie och varför. Resultatet pekar ut tre huvudområden: 1) elevers ämnesmässiga kunskaper; 2) elevers mående; 3) elevers klassrumsbeteende och sätt att vara elever. Den tredje kategorin är mest frekvent, och speglar hur lärare arbetar för att åstadkomma undervisningssituationer som skapar a) motiverade, b) ordningsamma, och c) självgående elever. Viljan att forma elevers sätt att vara elever kan grunda sig på en professionell bedömning att ett visst beteende är en förutsättning för lärande. Det kan också bero på att lärare påverkas av 2000-talets ”dolda” läroplan. Tidigare forskning kring konsekvenserna av 2000-talet starka fokus på formativ bedömning, har visat på en strävan efter en ideal autonom elev.

VÄGEN FRAMÅT FÖR UTVECKLING OCH FORSKNING

Huvudmännen och skolor fortsätter att på olika sätt arbeta med aktionsforskning. Någon har infört det i hela verksamheten medan andra erbjuder skolor det som en av många modeller för undervisningsutveckling. En del huvudmän har valt att gå vidare in i nya fleråriga och angränsande FoU-arbeten där fokus är på att utforska hur digitala resurser kan användas i systematiskt utvecklingsarbete. Huvudmän och skolor har tagit över modellen för att genomföra dialogseminarier där lärare presenterar sina studier för andra under strukturerade former. En del huvudmän utvecklar nya eller vidareutveckla befintliga plattformar för att sprida den kunskap som utvecklats genom gjorda aktionsstudier.

Trots goda utvecklingsresultat i termer av både uppskalning och nerskalning finns anledning att vara vaksam på vissa aspekter lyfter forskargruppen. Det finns risk för att allt återgår till hur det var före FoU-programmet på vissa skolor när implementering av nya läroplaner och andra initiativ tar plats i skolans arbete. Det finns också en risk att den lokala anpassningen går så långt att den inte längre gör rättvisa åt vad aktionsforskning är, eller att det omvandlats till något annat. Mer forskning skulle behövas kring hållbarheten genom uppföljande studier under ett par år. Används aktionsforskning när man tar sig an nya utvecklingsområden? Forskning skulle även behövas kring om och hur lärare kan bidra till en kumulativ kunskapsutveckling inom professionen. På vilka sätt använder lärare de studier som gjorts inom FoU-programmet?

DETTA ÄR FOU-PROGRAMMET LÄRARES PRAKTIK OCH PROFESSION 2018–2021

Anette Jahnke, projekt- & processledare Ifous

Under 2010-talet lades ett intensivt arbete ner av lärare och rektorer genom deltagandet i olika ämnesdidaktiska fortbildningsinsatser som byggde på kollegialt samarbete och lärande såsom Matematiklyftet och Läslyftet. I den reviderade läroplanen från 2018 infördes att rektor hade ett särskilt ansvar för att lärare ”kontinuerligt ges möjligheter att dela med sig av sin kunskap och att lära av varandra för att utveckla utbildning” (Skolverket, 2019, s. 17). Allt fler lärare arbetade och lärde kollegialt, och allt fler rektorer organiserade för och stödde ett sådant arbete. Men hur skulle lärares nya didaktiska kunskaper komma till användning så att deras egen undervisning utvecklades och mötte de egna elevernas behov? Hur skulle det kollegiala samarbetet och lärandet fördjupas och i högre grad bli forskningsbaserat, vila på vetenskaplig grund och ge möjlighet till att erfarenheter beprövades? Det saknades också forskning kring de komplexa processer som sätts i gång i ett kollegialt lärande och arbete då det tar sin utgångspunkt i den egna praktiken. Mer kunskap behövdes kring under vilka omständigheter, varför och hur lärares undervisningspraktik, kollegiala praktik och professionalitet utvecklas.

Mot denna bakgrund startades FoU-programmet *Lärares praktik och profession*. Syftet med FoU-programmet har varit att vidareutveckla ett långsiktigt och forskningsbaserat kollegialt arbetssätt så att lärare i allt högre utsträckning formulerar och löser sina egna problem med avsikten att stärka elevers lärande och utveckling. Syftet har också varit att genom samarbete mellan lärare och forskare låta lärares kunskaper och erfarenheter utgöra grunden för gemensam kunskapsutveckling och ny forskning.

FoU-programmet *Lärares praktik och profession* startade under höstterminen 2018 som en samverkan mellan fyra huvudmän: Eskilstuna, Kunskapskolan, Hässleholm och NTI Gymnasiet, Göteborgs universitet och Ifous. Huvudmännen har medverkat med 23 utvecklingsgrupper bestående av lärare och skolledare från totalt 13 grundskolor och 8 gymna-

sieskolor. Totalt har 200 lärare, rektorer och ledare på huvudmannanivå medverkat. En förutsättning för att medverka i Ifous FoU-program är att huvudmannen involverar hela organisationen i arbetet, för att utvecklingsarbetet ska bli hållbart över tid. Konkret innebär det att chef på huvudmannens ledningsnivå, rektor och lärare alla deltar aktivt i FoU-programmet – såväl under gemensamma seminarier som mellan dessa tillfällen.

Varje skola utsåg en lokal processledare som ledde respektive utvecklingsgrupps arbete på skolan. De fyra huvudmännen utsåg också en central processledare på ledningsnivå som internt stöttade de olika utvecklingsgrupperna och skolorna som huvudmännen deltog med. De centrala och lokala processledarna har utgjort en processledargrupp. Gruppen har varit central i arbetet med att leda och följa de processer som pågått under de tre år som programmet pågått och i att samarbeta med forskargruppen. Processledargruppen och forskargruppen har tillsammans och kontinuerligt arbetat mot programets mål. Problem och utmaningar har fångats upp och kunnat hanteras gemensamt, och erfarenheter har delats mellan processledarna, samt med forskarna och Ifous.

Innehållet i programmet har kretsat kring att använda aktionsforskning som modell för och förhållningssätt till undervisningsutveckling och kunskapsproduktion. Inom ramen för programmet har deltagande lärare genomfört aktionsforskningsstudier i sin praktik.

Över 200 studier har gjorts av deltagarna i de 23 utvecklingsgrupperna och presenterats i utvecklingsgruppen. Av dessa har 67 procent även presenterats i ett vidare sammanhang såsom i olika arbetslag, vid skolgemensamma seminarier eller FoU-programmets utvecklingsseminarium (se bilaga 1 för exempel). Utöver detta har programmet engagerat 300 lärarkollegor till programmets deltagare vid de 21 skolorna. Dessa lärare har genomfört cirka 440 studier och presenterat i den närmsta gruppen av

Mål för FoU-programmet

Utvecklingsarbetet har medfört att:

- lärarnas kollegiala praktik och undervisningspraktik har förändrats och utvecklats
- lärare och rektorer har fördjupat sin förståelse för dessa praktiker och de sammanhang de ingår i
- arbetsmetoder har etablerats för att formulera, planera, genomföra, observera, analysera och dokumentera utvecklingsarbete med hjälp av aktionsforskning och digitala resurser
- det finns utprovade digitala resurser som stödjer aktionsforskning
- utvecklingsartiklar har publicerats
- huvudmannen har tagit fram strategier för fortsatt professionsdriven skolutveckling
- huvudmannen har en plan för hur kunskaper och erfarenheter från FoU-programmet ska spridas till andra skolor

Forskningsarbetet har medfört att:

- forskningsfrågor har synliggjorts och besvarats genom samarbete mellan forskare, processledare och lärare
- artiklar har publicerats i vetenskapliga och populärvetenskapliga tidskrifter
- forskningsmetoder för praktiktäna forskning har vidareutvecklats

kollegor (till exempel sitt arbets- eller ämneslag). Av dessa studier har 45 procent även presenterats i ett vidare sammanhang såsom vid skolgemensamma seminarier. Sammantaget ger det att 640 aktionsforskningsstudier gjorts av lärare verksamma vid 21 skolor hos de fyra huvudmännen.

Förutom allt lokalt arbete som skett inom huvudmän, i skolor och i klassrum, och inom forskargruppen, så har gemensamma utvecklingsseminarier, processledarmöten och styrgruppsmöten genomförts under ledning av Ifous. Pandemin innebar en intensiv omställning och utvecklingsarbete för alla parter i programmet. Förutom att huvudmäns, skolors och lärosätens arbeten förändrades, så övergick hela Ifous verksamhet till att ske digitalt. Detta har medfört att av fyra av sju gemensamma utvecklingsseminarier för programmets alla deltagare skett digitalt. Ett fysiskt avslutningsseminarium är planerat att genomföras i slutet av november 2021 för programmets deltagare – vi längtar alla att få återses efter två år av digitala forum. Av de tolv processledarmötena har fem skett digitalt, och av de 20 styrgruppsmötena har hälften skett digitalt.

Programmet har finansierats gemensamt av de fyra medverkande skolhuvudmännen och Göteborgs universitet. Det har letts av en styrgrupp bestående av representanter för varje skolhuvudmans ledningsnivå, Anette Jahnke som övergripande projekt- och processledare på Ifous och Karin Hermansson som FoU-ansvarig på Ifous. Forskningsarbetet har letts av docent Anette Olin, och forskargruppen har bestått av docent Åsa Hirsh och lektor Anette Jahnke vid Göteborgs universitet. Anette Jahnke har därmed haft dubbla roller i programmet då hon både arbetar vid Ifous och som lektor vid Göteborgs universitet. I styrgruppen har Anette Jahnke också representerat forskningsgruppen. FoU-programmet har utvärderats externt av Emerga Institute, se rapport på programmets webbplats <https://www.Ifous.se/larares-profession-och-praktik/>

FYRA HUVUDMÄN SATTE FOKUS PÅ PROFESSIONSDRIVEN SKOLUTVECKLING

Lärare, rektorer och ledare på förvaltningsnivå från de fyra skolhuvudmännen har alla gjort var sin resa under drygt tre år. Vilka är programmets fyra huvudmän? Varför valde de att delta? Vilka tidigare erfarenheter hade de av FoU-arbete, och av aktionsforskning? Med vilka förutsättningar och förväntningar startade skolhuvudmännen sitt deltagande i programmet? Hur har de genomfört och följt upp sitt arbete inom programmet? Hur har lärare och processledare arbetat? Hur har deltagarna bidragit till forskningsarbetet? Vilka effekter har man sett

i sin verksamhet? Hur har deltagandet upplevts? Har man erövrat nya kunskaper och förhållningsätt? På vilka sätt har undervisningspraktiken och den kollegiala praktiken påverkats? Vilka kvalitetsförbättringar kan urskiljas i verksamheten? I vilken utsträckning har målen för programmen nåtts? Vad har varit svårt och utmanande? Vad har man lärt sig? Frågorna är många, och i detta kapitel tar vi del av huvudmännens egna berättelser och diskussioner kring dessa frågor.

NTI GYMNASIET: UTMANINGEN ÄR ATT BYTA FOKUS – ATT VÄNDA BLICKEN MOT SIG SJÄLV

Niklas Svensson, kvalitets- och utvecklingsansvarig NTI Gymnasiet

INGÅNGSVÄRDE – FÖRUTSÄTTNINGAR NÄR VI BÖRJADE PROGRAMMET

NTI Gymnasiet består i skrivande stund av 29 skolor över hela Sverige från NTI Luleå i norr till NTI Malmö i söder. Vi har som verksamhet successivt utvecklat en förståelse för vilka processer som har effekt på lärande och utveckling, för såväl rektorer och lärare som för våra elever. Med utgångspunkt i aktuell forskning valdes 2013 ett antal gemensamma strategier, bland annat kollegialt lärande, som syftade till att utmana organisationen och dess befintliga kunskapsramar. Dessa strategier för högre målpåfyllelse har ramat in och fokuserat NTI Gymnasiets utveckling under snart ett årtionde och har i hög grad varit framgångsrika utifrån sitt primära syfte; att alla elever ska lyckas i skolan.

Efter sammanslagning och transformation till nya NTI Gymnasiet läsåret 18/19 påbörjades en genomlysning av det systematiska kvalitetsarbetet, bland annat med ambitionen att knyta skolornas arbete med att utveckla undervisningen närmare universitet och högskola för att i allt högre grad bedriva en

utbildning och undervisning på vetenskaplig grund och utifrån beprövad erfarenhet.

Fem skolor (NTI Lund, NTI Helsingborg, NTI Stockholm Odenplan, NTI Luleå och NTI Johanneberg i Göteborg) kom att ingå i Ifous FoU-program för att utveckla lärares praktik och profession. Varje skola är unik utifrån sin historia och förutsättningar, men har samtidigt vissa gemensamma strukturer och processer, såsom likhet i vilka nationella program som erbjuds och att varje skola har minst två timmar i veckan dedikerad åt att utveckla undervisningen i lärande team.

GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

Organisationen under deltagandet har följt programmets struktur, med lokala utvecklingsgrupper som leds av processledare, regelbundna processledarträffar och utvecklingsseminarier för samtliga deltagare som leds av forskarna knutna till programmet. En gemensam förutsättning är att utvecklingsgrupperna har träffats regelbundet upp till två timmar

i veckan. På en del skolor har deltagandet skalats upp och kommit att inkludera allt fler lärare medan andra skolor har beslutat att fokusera arbetet till de ordinarie deltagarna i programmet. En del medlemmar i utvecklingsgrupperna och några processledare har fallit ifrån eller tillkommit under åren som gått. Huvudmannens ambition har varit ett lokalt friutrymme i att avgöra omfattning och frågeställningar i utvecklingsarbetet, då det är en förutsättning för ett framgångsrikt deltagande och en huvudtanke inom programmet form av kollegialt lärande; aktionsforskning.

De lokala processledarna har haft en betydande roll. Dels i att planera, handleda, dokumentera, dels utvärdera sin och sina kollegors utveckling av undervisningen och att genomföra egna aktioner med stöd av forskarna. Men även genom att utgöra kontaktyta för kunskapsutbyte och samarbete mellan de deltagande skolorna. Genom dialog och samverkan har gruppen byggt upp en gemensam kunskap och erfarenhet som blir avgörande för hållbarheten i de strukturer och processer som byggs upp under programmet.

Programmet har inneburit att arbetet i utvecklingsgrupperna har haft en gemensam form; aktionsforskning, men samtidigt en hög grad av frihet och lokal förankring i vad som behandlas utifrån vad deltagarna bedömt bör prövas i undervisningen kopplat till sina elevers behov. Det har inneburit en variation i ämnesval som speglar mångfalden hos lärare och elever inom NTI Gymnasiet. Vissa tendenser kan dock urskiljas. Exempelvis att i början av programmet valdes ofta individuella aktioner och frågeställningar, men allt eftersom programmet fortlöpte kopplades aktionerna till skolans gemensamma utvecklingsområden som identifierats i det systematiska kvalitetsarbetet. Alternativt valde lärarna att i högre grad planera och genomföra aktioner tillsammans med ämneskollegor. Det finns även likheter i att aktiviteten och engagemanget sätts på prov efter en inledande fas, för att sedan få en ny start med ett förtydligat mål och driv.

Förutsättningarna ändrades drastiskt för rektorer och lärare i och med övergången till fjärr- och distansundervisning vårterminen 2020 på grund av Covid-19-pandemin. Omprioriteringar behövde göras men samtliga skolor fortsatte deltagandet, även om planerade aktioner fick stå tillbaka för att lösa akuta utmaningar i den dagliga verksamheten. Omställningen innebar samtidigt en intensiv utveckling av undervisning på distans. NTI Gymnasiets ambition att genomföra fjärrundervisning i realtid kom att synas i deltagarnas val av aktioner från och med övergången. Några exempel på områden som behandlats är: modellering av texter, strukturerat laborativt arbete, stödstruktur vid problemlösning, ansvarsroller vid samarbete, virtual reality och motivation, samt hur elever kan närma sig litteratur med

stöd av digitala verktyg. De aktioner som genomförts spänner alltså över stora ämnesområden, men de har gemensamt att de alla är praktikinära och relevanta för läraren/lärarna som valt att genomföra dem.

Utöver övergripande utvärdering i form av enkäter med deltagarna och som en del av processledarträffar och utvecklingsseminarier inom det ordinarie programmet, har lokala strukturer byggts upp på respektive skola för att löpande följa upp arbetet. Exempelvis regelbundna möten för processledarna, skolledningens deltagande i utvecklingsgrupper, lokala spridningsseminarier och i vissa fall en gemensam form för dokumentation som kan kommuniceras med andra utvecklingsgrupper och med skolledning. Huvudmannens avstämningar och utvärderingar med processledare och rektorer har skett utifrån behov i anslutning till inplanerade aktiviteter i programmet. Men först och främst genom att programmet har integrerats i det ordinarie systematiska kvalitetsarbetet och dess dokumentation, såsom kvalitetsrapport och i skolans lokala arbetsplan.

EFFEKTER

Vi kan se att deltagarnas inställning till programmet upplägg och innehåll generellt är positiv, även om det funnits en variation över tid. Programmet uppfattades i starten som mycket givande. Huvudsyftet och uppsatta mål kändes relevanta och fokus på undervisningspraktiken uppskattades. Deltagarna lyfter även att den input från forskare man tog del av under utvecklingsseminarier var träffsäker och behandlade frågor som var meningsfulla för dem, deras skola och elever. Deltagarna uppskattade även dialogformatet, med möjlighet till utbyte med lärare och rektorer från andra huvudmän. Samtidigt upplevde deltagarna att engagemang och värdet av innehållet i utvecklingsseminarierna till viss del minskade över tid. Dels på grund av ändrade förutsättningar under pandemin, dels för att det är svårt att fånga upp och behandla områden som är aktuella för samtliga deltagare, utöver ämnen som har med själva formen aktionsforskning att göra.

Processledarträffarna har varit mycket uppskattade av processledarna som lyfter närheten till forskarna, möjligheten att påverka innehållet allt eftersom och kontakten med andra i samma roll som givande.

När det kommer till om deltagarna upplever att programmet lett till att de tillägnat sig nya kunskaper, förändrat sina attityder eller förhållningssätt, så lyfter flera skolor att aktionsforskningsprocessen med dess systematik hjälpt dem att bli mer konkreta i sitt utvecklingsarbete. Det handlar även om att påminnas om och ständigt återerövra syftet och värdet med att utforska och följa effekten av sin undervis-

ning. Att den största utmaningen är att byta fokus, vända blicken mot sig själv och identifiera vad som kan utvecklas i den egna undervisningen utifrån rådande förutsättningar och ramar.

Lärarna lyfter även att deltagandet inneburit att en gemensam begreppsförståelse vuxit fram; en form av professionellt språk. Det skapar kollegial samhörighet utöver att det fördjupar en gemensam förståelse av uppdraget och de utmaningar man möter som lärare. Samtidigt lyfts vikten av att inte i alltför hög grad fastna i resonemang om validitet och reliabilitet, utan att kraven får anpassas till att det handlar om lärares utveckling av undervisningspraktiken, inte om regelrätt forskning.

När det kommer till ökad kvalitet i processer och faktiska formella resultat som exempelvis elevernas betyg kan vi se att det främst är kvaliteten i processer, våra arbetssätt, som förändrats och eventuellt förbättras. Individuella lärare kan i sina studier peka på förbättrade resultat i isolerade moment av sin undervisning. Av betydelse är att deltagarna uttrycker att utöver förståelse och insikter, så har själva undervisningspraktiken delvis förändrats. Aktionsforskningsprocessen förutsätter en faktisk handling, ett prövande av något nytt – en aktion. Deltagarna är dock försiktiga i sina slutsatser om aktionerna i sin tur leder till hållbara förändringar eller högre måluppfyllelse för eleverna och reserverar sig för att dra för stora slutsatser av vad det kan innebära på sikt. Men samtidigt anser lärarna att den positiva återkoppling de fått av elever under arbetet och i vissa fall har sett i studieresultat, talar för att förändringar även kan innebära inte enbart en utveckling av undervisningen, utan på sikt även en förbättring i elevernas lärande.

LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING

NTI Gymnasiets deltagande i programmet har gett flera lärdomar och samtidigt väckt och belyst nya frågor. Det kan sägas gälla samtliga nivåer; lärare, skolledning och huvudman.

Samsyn är avgörande. Huvudmannens regleringar och satsningar, skolans ledning och inre arbete, lärare och andra roller behöver dra åt samma håll för att lyckas åstadkomma en hållbar utveckling. När satsningar som deltagandet i Ifous FoU-program genomförs, behöver ett tydligt syfte och en långsiktighet finnas med från start. Det kommer alltid uppstå nya behov, och förutsättningarna kommer förändras under resans gång. Det vet vi inte minst efter Covid-19-pandemin när verksamheten mer eller mindre fick agera i ett undantagstillstånd. Likväl behövs en medveten prioritering ske och resiliens byggas in för att minska korsdraget mellan olika viljor och initiativ i styrkedjan. Förutsägbarhet i beslut och kapacitetsbyggande på samtliga nivåer möjliggör mer

friutrymme, innovation och ansvar på respektive nivå. Tre saker som vi ser att aktionsforskning både behöver som förutsättning och samtidigt kan leda till och vara en katalysator för.

En styrka i programmet och de första stegen som tagits med aktionsforskning är att processen fokuserar på kärnan i skolans verksamhet: undervisningen och elevens lärande. Denna form av kollegialt lärande bygger på och skapar tillit och förtroende mellan aktörer på olika nivåer och kollegor emellan som kritiska vänner. Denna tillit och transparens – tillsammans med systematik, dokumentation, analys och kritisk granskning – är en förutsättning för att genuint kunna arbeta med utveckling av undervisningen.

En återkommande fråga som lyfts av deltagarna är lärarens roll i att verka för en utbildning på vetenskaplig grund. Innebär aktionsforskning att lärare beforskar sin egen praktik? Nej, men hur hitta balansen mellan att ha en god vetenskaplig metod och koppling till teori eller forskningsläge, med den tid och resurser som finns till förfogande? Vad är i slutändan mest givande för mina elever och deras lärande? På kort och lång sikt?

Dessa frågor är även aktuella för huvudmannen, som i utvecklingen av utbildningen behöver navigera mellan två sämre, kanske rent av dåliga, avvägar: Den *externa*, som bygger på att experter utvecklar och föreskriver ”recept” för undervisningen och förbättringsarbetet. Skolor instrueras kring dessa färdiga svar och lösningar för att sedan övervakas och kontrolleras utifrån. Den *interna*, som bygger på att skolor och lärare lämnas helt ensamma att på egen hand hitta lokala lösningar och metoder för att utveckla undervisningen.

Med aktionsforskning som modell kommer forskningsresultat primärt ge vägledning. Forskning kan ge nya perspektiv när det gäller skolutveckling och undervisningsmetoder, men lärare och rektor behöver avgöra hur arbetet ska bedrivas. Det innehåll som behandlas inom det kollegiala lärandet för att utveckla undervisning kan och bör skilja sig åt mellan skolor och lokala utvecklingsgrupper. Valet sker utifrån skolans resultat och elevernas behov, vilket synliggörs genom det systematiska kvalitetsarbetet. Det innebär att både val av metod för det kollegiala lärandet och innehåll och frågeställningar som utvecklingsgrupperna behandlar varierar mellan skolor. Ibland finns behov av mer allmädidaktiska insatser för att stärka likvärdigheten. I andra fall handlar det om ämnesdidaktik, utifrån vad den individuella läraren tillsammans med ämneskollegor identifierat bör utvecklas i undervisningen för att möta just sina elevers behov och förkunskaper.

Aktionsforskning, som inom NTI Gymnasiet fortsatt kommer gå under benämningen *aktionsstudier*, har sin givna plats framåt som en av flera metoder för det kollegiala lärandet som sker på skolorna.

Vi kommer att fortsätta arbetet med att utveckla de processer som stannat upp på huvudmannanivå under Covid-19-pandemin, och vi kommer integrera programmet med andra satsningar som skett parallellt, exempelvis genom våra ULF-avtal och vårt nätverk för förstelärare och lärteamsledare.

Ett exempel på detta blir NTI Gymnasiets årliga konferenser i det dialogformat som används under programmets utvecklingsseminarier. Bidragen till konferenserna kommer behandla sådant som prövats i undervisningen och utforskats i utveck-

lingsgrupperna. Ett forum där förstelärare och processledare har möjlighet att utbyta erfarenheter och kritiskt reflektera kring sitt arbete tillsammans med lärare från andra skolor inom NTI Gymnasiet. Vi lanserar även hubben www.ntionline.se, en samlingsplats för professionellt lärande inom NTI Gymnasiet med målet att alla elever ska lyckas med sina studier. Gå in under *Forskning & utveckling* för att följa fortsättningen på vår resa och vårt arbete med att utveckla vår praktik och profession.

HÄSSLEHOLM: DEN TYSTA KUNSKAPEN HAR BLIVIT MER UTTALAD TILLSAMMANS MED KOLLEGORNA

Per Erik Holmén, utvecklingschef och Andreas Magnusson, utvecklingsledare

INGÅNGSVÄRDE – FÖRUTSÄTTNINGAR NÄR VI BÖRJADE PROGRAMMET

Hässleholms kommun har cirka 54 000 invånare och är Skånes geografiskt sett största kommun. Barn- och utbildningsförvaltningen ansvarar för cirka 9500 elever och barn från förskola till gymnasieskola. Det finns 28 grundskolor med allt från cirka 30 elever till 650 elever. Verksamhetsområde grundskola har 18 rektorsområden med strax under 30 skolledare.

Barn- och utbildningsförvaltningen hade under ett par års tid arbetat med att utveckla förvaltningens systematiska kvalitetsarbete genom deltagande i *Samverkan för Bästa Skola (SBS)*. Insatserna där riktade sig till två grundskolor och till huvudmannanivån. SBS-insatserna var riktade mot att få till de övergripande processerna för verksamhetsåret med tillhörande kvalitetsrapport och kvalitetsdialoger, samt de mallar som är kopplade till dessa centrala dokument. Inom ramen för denna samverkan hade grundskolans verksamhetsområde identifierat en vilja att stödja ytterligare några skolor med ett fokus på utvecklingen av undervisningen och samtidigt stärka skolornas förbättringskapacitet.

Erfarenheterna av deltagandet i SBS och den karaktär som denna samverkan har med stark koppling till vetenskaplig metod, riktade insatser utifrån ett identifierat nuläge och längden om tre år, var mycket goda. Detta tillsammans med utvecklingschefens och utvecklingsledarens goda erfarenheter av aktionsforskning och aktionslärande gjorde att förvaltningen under våren 2018 beslutade att fyra skolor skulle delta i Ifous FoU-program *Lärares Praktik och Profession* med fem utvecklingsgrupper.

FoU-programmets genomförande under de tre åren påverkades i hög grad av resultatet av det parallella deltagandet i SBS, vilket avslutades under höstterminen 2019. Verksamhetsområde Grundskola hade ett mycket aktivt arbete i hela skolledargruppen med fokus på tillitsbaserad styrning och ledning. Resultatet av denna insats innebar att för de fyra deltagande skolorna har två stora insatser pågått parallellt och vävts samman med något olika fokus i skolornas verksamhet. Till en början har dessa processer krockat litegrann, men i slutändan kommer förhållningssättet med tillitsbaserad styrning och ledning att ge bra förutsättningar för arbetet med det aktionsforskande arbetssättet på skolorna.

När det gäller tidigare erfarenheter av aktionsforskning var de generellt begränsade. De deltagande skolorna och framför allt rektorerna (med ett undantag), processledarna och de övriga lärarna i utvecklingsgrupperna hade inte sedan tidigare arbetat med aktionsforskning. En del lärare hade säkert hört talas om aktionsforskning eller läst om det, men inte använt det konkret i utvecklingsarbete. Där emot hade den centrala processledaren och utvecklingschefen stora tidigare erfarenheter av aktionsforskning och aktionslärande. Skolorna som deltog gick således in i programmet med ganska öppna förväntningar på, samt till viss del ovisshet om, vad programmet skulle föra med sig för skolorna. Men efter hand som programmet körde i gång ökade skolornas förväntningar på att utveckla undervisningspraktiken och det kollegiala lärandet, hitta gemensamma former och metoder för att formulera, planera, genomföra, observera, analysera och dokumentera utvecklingsarbetet på skolan. Målet var att åstadkomma en skolutveckling som är elevnära och där lärarna upplever ägarskap.

GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

Barn- och utbildningsförvaltningen har deltagit med fem utvecklingsgrupper i programmet. En skola hade på grund av sin storlek två utvecklingsgrupper. Utvecklingsgrupperna bestod av en rektor eller biträdande och mellan fyra och åtta lärare. Deltagandet i utvecklingsgruppen var frivilligt. Varje grupp har haft en processledare som har varit en del i förvaltningens centrala processledargrupp som letts av en central processledare. Det har funnits en lokal styrgrupp som har haft skolledarrepresentanter från de fyra skolorna och från huvudmannanivå har utvecklingschefen varit sammankallande. Under programmets gång har processledargruppen och den lokala styrgruppen haft möte tillsammans och var för sig. Mötena för dessa två grupper har koordinerats med programmets gemensamma möten. I det stora perspektivet kan programmets genomförande delas in i tre faser. Första fasen hade starkt fokus på aktionsforskningens metoder och arbetet i utvecklingsgrupperna förlöpte i stort sett enligt plan. Andra fasen handlade om att sprida arbets sättet och förhållningssättet på hela den deltagande skolan. Den tredje fasen påverkades mycket av pandemin och av arbetet med att få ihop strukturerna och organisationen med övriga utvecklingsprocesser på skolorna.

Under de första terminerna träffades utvecklingsgrupperna på de enskilda skolorna kontinuerligt flera gånger. Rektorerne har anpassat strukturen för arbetet utifrån skolenheternas förutsättningar och identifierade behov. Någon skola drog i gång direkt med utvecklingsgruppen första terminen och sedan med hela skolan redan andra terminen, en skola startade aktionsforskningsarbetet i utvecklingsgruppen andra terminen, en tredje skola arbetade i utvecklingsgruppen i tre terminer och drog i gång spridningen på bred front på skolan fjärde terminen, och så vidare.

På de första träffarna handleddes utvecklingsgruppen av den lokala processledaren i arbetsgången för aktionsforskning och de deltagande lärarna genomförde varsin egen aktionsforskningsstudie. Några skolor avslutade terminen med att utvecklingsgruppen höll bordspresentationer för övriga lärare på skolan. Under programmets andra halva har två stora processer påverkat i hög grad. Den första är naturligtvis pandemin och dess effekter på verksamheterna och den andra är det parallella utvecklingsarbetet som skett med fokus på tillitsbaserad styrning och ledning. Flera av skolorna har även under arbetets gång delat upp lärarna i utvecklingsgrupper, som i sin tur bildat och handlett nya grupper på skolan i aktionsforskning. Sålunda har man efter hand involverat fler delar av hela skolan i aktionsforskning. De ursprungliga utvecklingsgrupperna fortsatte till en början med att träffas parallellt för

att stödja varandra i aktionsforskningsarbetet samt i rollen som handledare.

Pandemin har i hög grad påverkat deltagarnas möjligheter till utvecklingsarbete i en negativ riktning medan det parallella utvecklingsarbetet på andra sätt påverkat riktningen av FoU-programmet. Under programmets sista läsår har strukturerna och processerna för hur skolledarna arbetat med sina arbetslag i grunden förändrats. Detta har varit ett medvetet utvecklingsarbete, som började med hjälp av arbetet inom Samverkan för bästa skola. Dessa förändringar kan sammanfattas som att alla arbetslag i grundskolorna i stort sett arbetar efter samma modell för att utveckla sin undervisningspraktik. Karaktären av detta arbete är korta utvecklingscykler, konkreta målsättningar, tydlig uppföljning och gemensam dokumentation och analys. I grunden följer detta sätt att arbeta med den gemensamma utvecklingen av undervisningen aktionsforskningens metoder. Konsekvenserna av detta har varit bland annat att gå från regelbundna inplanerade träffar i utvecklingsgruppen med en uttalad arbetsuppgift kopplad till varje träff, till ett upplösande av utvecklingsgrupperna och ett aktionsforskningsarbete som är inbokat i överenskommelser via de operativa enheterna. De operativa enheterna kan förklaras som fasta arbetslag med en gemensam elevgrupp på skolan.

I början av programmet fokuserade utvecklingsgruppernas arbete, som tidigare beskrivits, på att utveckla sina färdigheter och kunskaper om framför allt aktionsforskning. Men även allmänt om skolutveckling, till exempel vad som driver skolutveckling och vilka förutsättningar som behövs. Lärarna i utvecklingsgrupperna fick på egen hand formulera sina avgränsade aktionsforskningsfrågor, och sedan utföra en eller flera aktionsforskningsstudier i sin egen praktik. Utvecklingsgrupperna träffades kontinuerligt på skolan för att hjälpa varandra med sina respektive aktionsforskningsstudier. Grupperna deltog även vid alla seminarier i programmet, utvecklings- och processledarseminarier. På seminarierna bidrog lärarna med sina kunskaper och erfarenheter vid gruppdiskussionerna som framför allt handlade om aktionsforskning, professionsutveckling och skolutveckling. Flera lärare presenterade även sina studier vid programmets seminarietillfällen, så kallade bordspresentationer. Några processledare presenterade även sina aktionsforskningsstudier vid förvaltningens forumträffar för förstelärare. Senare i programmet fokuserade gruppernas arbete mer på att sprida aktionsforskningsmodellen till övriga lärare på skolan. Då fick alla deltagarna i utvecklingsgruppen mer rollen av handledare/processledare/lärarspridare för sina kollegor på skolan. Några fortsatte samtidigt att utföra egna aktionsforskningsstudier. Under det sista året i programmet träffades grupperna vid färre tillfällen på grund av pandemin och på grund av att andra utvecklingsprocesser startades.

Genom att rektorer, processledare och lärare aktivt deltagit vid alla dialogkonferenser och processledarseminarier har de bland annat kunnat dela med sig av sina erfarenheter från skolutvecklingsarbete och aktionsforskningsstudier. Genom kollegiala samtal och presentationer har de kunnat delge och förmedla lärdomar och erfarenheter till andra deltagare och forskare. De har även kontinuerligt svarat på utvärderingar och enkäter som forskarna skickat ut.

Någon egen specifik utvärdering har inte gjorts, utan vi har använt programmet som utvärderingsstöd. Under hela programtiden har vi haft egna kontinuerliga träffar, ibland med rektorer och processledare var för sig och ibland tillsammans. På dessa träffar har vi bland annat diskuterat och utvärderat arbetsprocessen i programmet. Utvecklingsseminarierna med bordspresentationer är också ett sätt att följa upp det arbete som sker ute på skolorna. Skolorna följer dessutom numera upp arbetet med ett aktionsforskande förhållningssätt i arbetet med överenskommelser i de operativa enheterna. Arbetet har även följts upp vid medarbetsamtalen på några skolor.

EFFEKTER

Under programmets avslutande del kan vi på övergripande nivå se att rektorerna och processledarna brottats med att väva samman aktionsforskningen i klassrummet med det nya sättet att styra och leda skolorna med operativa enheter och överenskommelser. På alla skolor uppger rektorerna att aktionsforskningen har stöttat arbetet med att utveckla arbetslagets kompetens att utveckla sin egen praktik. Man skulle kunna uttrycka det som att FoU-programmets fokus på den enskilda lärarens kompetens att utveckla sin undervisning har skiftat över till arbetslagets kompetens att tillsammans utveckla undervisningen för de elever man ansvarar för. På så sätt har FoU-programmet på de deltagande skolorna stärkt lärares praktik- och professionsutveckling.

Detta har också under programmets gång blivit det sätt förvaltningen har arbetat med programmets mål som handlar om de strategier som förvaltningen behöver för fortsatt professionsutveckling. Det har också blivit det huvudsakliga sättet som aktionsforskning sprids mellan förvaltningens grundskolor. För att stärka de effekter som uppnåtts, och även hantera ännu ett mål som programmet haft kring digitala resurser, har förvaltningen valt att från och med våren 2021 gå in i FoU-programmet *Vetenskaplig skola – på riktigt*,¹ som handlar om

att använda digitala resurser att följa och utveckla undervisningen.

På de enskilda skolorna upplever man att aktionsforskningsmodellen har inneburit en gemensam modell att arbeta utifrån för att bedriva undervisningen på beprövad erfarenhet. Modellen har gett ytterligare former för att sprida kunskaper mellan kollegor och gett större möjligheter att dra lärdomar från våra olika professioner. Lärare har uttryckt positiva förväntningar på att få möjlighet att systematiskt fördjupa sig inom ämnesdidaktiken i ämnet man undervisar i. Det kollegiala lärandet har fått ett uppsving genom att det har funnits ett naturligt forum där man kunnat diskutera hur man som lärare kan förbättra sin undervisning. Detta har fått en ännu större spridning genom de operativa enheterna och deras överenskommelser. Erfarenhetsutbytet är en stor vinst för alla verksamma lärare och ses som en framgångsfaktor i FoU-programmet *Lärares praktik och profession*. Genom att formulera en *”Hur kan jag...”*-fråga upplevs fler lärare vara benägna att undersöka vad man själv kan göra eller förändra i den egna praktiken i stället för att skylla på organisationen eller eleven, eller lämna över problematiken till någon annan. Vid val av aktioner har deltagarna blivit bättre på att avgränsa mängden insatser, skruva på dem samt låta det ta tid innan man förkastar hela aktionen.

Lärare upplever att man blivit noggrannare med att undersöka att insatta aktioner verkligen har gett effekt, det vill säga att bättre kunna följa upp de aktioner som man bestämt sig för att göra. Likaså har det skett en förändring i det kollegiala samtalet, *”det blir liksom en snurra till som inte annars hade skett”, ”det blir spritt till kollegorna som kanske inte annars hade hänt”*. Den tysta kunskapen har blivit mer uttalad tillsammans med kollegorna på ett sätt som inte skett tidigare. Kvaliteten på lärarnas analyser har ökat och detta har man nytta av även i andra sammanhang, till exempel i det systematiska kvalitetsarbetet.

LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING

Framför allt har FoU-programmet *”Lärares profession och praktik”* gett oss verktyg för att konkret kunna utveckla och förändra vår egen praktik och profession. Aktionsforskningsmodellen har gett lärarna en bra och tydlig struktur att arbeta efter, och på så sätt låta lärarna bli forskare i sitt eget klassrum. Lärarna kunde skapa nya kunskaper om sin undervisningspraktik, till exempel nya ämnesdidak-

¹ Detta är inte ett FoU-program i Ifous regi, utan ett samarbete mellan olika huvudmän, forskare vid Chalmers tekniska högskola samt Me Analytics, se <https://vbese/fou-program/>

tiska kunskaper, metoder, att små saker kan göra stor skillnad för lärande och så vidare. Ett konkret exempel på nyfunna ämnesdidaktiska kunskaper är aktionsforskningsstudien om hur man kan använda tallinjen i matematikundervisningen, för att lära unga elever innebörden av talföljd. Eller från aktionsforskningsstudien om hur man kan utveckla metoden så att den muntliga elevaktiviteten ökar i klassrummet. Programmet har följaktligen generellt ökat intresset och nyfikenheten att arbeta med undervisningsutveckling. Genom att lärarna fick genomföra egna aktionsforskningsstudier har också lärarnas generella dokumentations- och analysförmåga utvecklats. Den generella uppfattningen är att lärarna gör djupare analyser än tidigare, från ett mer konstaterande till att söka orsaker, de utgår mer från frågan varför. Likaså har lärarnas förmåga att specificera, ringa in och smalna av ett utvecklingsområde i sin undervisning utvecklats.

Vikten av att planera och bestämma i förväg vilket underlag man skall samla in för att sedan kunna analysera och se effekterna av sin aktion blev tydlig. Slutsatsen är således också att dokumentationen är mycket viktig och central i undervisningsutvecklingsarbetet.

Vi har lärt oss att utveckla och analysera vår undervisning utifrån en systematisk och vetenskaplig metod. Vi har fördjupat våra kunskaper i att formulera frågeställningar och att analysera samt dokumentera våra resultat. Att sätta förstoringsglaset mot sin egen undervisning har lett till ökad reflektion kring den egna undervisningens effekter på elevers lärande.

En ytterligare lärdom som deltagarna gjorde är hur viktigt det kollegiala lärandet är för analysarbetet. För att analysen skall kunna bli djupare och mer exakt behöver man ha kritiska vänner och tillsammans föra professionella samtal. Alla kommer till en viss "gräns" i sitt analyserande, och då behövs kollegornas utvecklande frågor för att komma vidare och djupare i analysen. Lärarnas utvecklingsarbete är helt beroende av att det finns en struktur och en organisation som stödjer detta arbete på skolan. Det måste finnas tid, utrymme, struktur och förutsättningar för lärare att träffas och vara kritiska vänner åt varandra. Det räcker dock inte att lärarna träffas utan träffarna måste ha en struktur och ett innehåll och ledas av en samtalsledare. Slutligen är vår erfarenhet att aktionsforskning är ett lagom första steg mot att börja med forskning. Det är en "förlåtande forskningsmetod" som alla kan bedriva. Ett dåligt resultat är också en lärdom.

Pandemin har varit den enskilt största faktorn som påverkat utvecklingsprogrammets genomförande. Mycket av utvecklingstiden på de enskilda skolorna har tagits i anspråk för att få vardagen att

fungera. Digitala utvecklingsseminarier har inte bidragit till deltagarnas motivation och lust. Mötena med andra på plats kan inte ersättas av digitala möten. Dessutom kan man konstatera att, att vara på plats i den digitala världen samtidigt som kollegorna i rummet bredvid ska hantera den praktiska vardagen gjort att uppmärksamheten i många fall varit väldigt splittrad.

Personalbyten under programmets gång har också varit en utmaning. Dels är det svårt att hitta ersättare, dels tar det tid att introducera nya lärare i programmet. Utmanande har varit att våga hålla nere tempot och att låta utveckling ta tid, ofta vill man att mycket ska hända direkt. Samtidigt har det varit svårt för många att hitta tid för reflektion, loggboksskrivande och analysarbete samt att hitta kopplingar i litteraturen för att gå från beprövad erfarenhet till vetenskaplig grund. Likaså har det varit en utmaning att lära sig att avgränsa forskningsfrågan och sätta upp aktioner som är utvärderingsbara.

Andra parallella utvecklingsprocesser har under perioder varit svårt för skolorna att hantera. Det har varit utmanande det tredje året, när kunskapen runt aktionsforskning skulle ut på bred front genom de operativa enheterna, eftersom ingen som deltagit i utvecklingsgrupperna hade ett uttalat uppdrag i de operativa enheterna. I slutet kan man dock konstatera att dessa processer till en viss del har stärkt varandra. Vidare upplevde flera processledare att det fanns en negativ bild och ett motstånd till förändringsarbetet bland några lärare på de olika skolorna. Speciellt när aktionsforskningen spreds till hela skolan, när det inte blev "frivilligt" att arbeta med. Dock är det inte tydligt om det var ett allmänt motstånd mot förändring eller mot just aktionsforskning? Många lärare tycker att det är jobbigt med att både ta och ge kritik och det finns ett naturligt motstånd mot förändring. Det kan upplevas jobbigt och stressande att bli "granskad" av kollegor. Likaså blev den upplevda tidsbristen bland lärarna ett hinder för utvecklingen.

Övergripande i förvaltningen handlar det om att fortsätta att sprida det aktionsforskande förhållningssättet till alla verksamheter, att sprida det till alla grundskolor men även till de andra skolformerna. Det gäller att göra aktionsforskningen som en del i det systematiska kvalitetsarbetet och använda de arenor och de resurser som vi redan har, till exempel förstelärare och processledare, och andra forums träffar som fritidshemmens, förskoleklasslärarnas osv. Det gäller också att använda och utnyttja andra utvecklingsprocesser för spridningen. Utmaningen för de enskilda enheterna framöver är att finna arbetsformer för att hålla aktionsforskningen levande och tillräckligt avsmalnad så att det fungerar praktiskt att fortsätta med arbetssättet samtidigt som det ska kännas relevant och stimulerande för pedagogerna.

KUNSKAPSSKOLAN: TYDLIGARE FOKUS PÅ UNDERVISNING

Sebastian Björnhammer, projekt- och utvecklingsledare, Stina Myringer, pedagogikchef, Marie Bomark, rektor Kunskapsskolan Uppsala Norra, David Råbesjö, rektor Kunskapsgymnasiet Norrköping

INGÅNGSVÄRDE - FÖRUTSÄTTNINGAR NÄR VI BÖRjade PROGRAMMET

Kunskapsskolan i Sverige AB är en fristående skolvärdnad som driver 28 grundskolor, en resursskola och sju gymnasieskolor. De första skolorna startades år 2000 och i dag finns skolor från Ystad och Trelleborg i söder till Gävle och Borlänge i norr. Kunskapsskolans pedagogiska modell sätter eleven i centrum. I stället för att eleven måste anpassa sig efter lärarens schema, lokalernas begränsningar eller hur klasskompisarna ligger till i ämnet, anpassar sig skolan efter elevens individuella behov och mål. Våra lärare har två roller; ämneslärare och studiecoach/personlig handledare. Studiecoachen, eller den personliga handledaren, träffar eleven individuellt och i grupp för att stötta eleven i sina studier, genom att bland annat följa upp elevens studier, formulera mål och utveckla strategier. Kunskapsskolan har också en gemensam lärplattform där elever och lärare har allt material, läromedel och lektionsplaneringar. Som stöd för våra grundskolor och gymnasieskolor finns en central pedagogikavdelning vars uppdrag är att förvalta och utveckla den pedagogiska modellen och våra pedagogiska system, samt att erbjuda stöd, vägledning och kompetensutveckling. Pedagogikavdelningen har tillsammans med rektorer, skolchefer och lokala processledare lett processen kring de skolutvecklingsprojekt som nämns nedan.

I syfte att skapa förutsättningar för att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skollagen 2010:800 1 kap. 5 §) har Kunskapsskolan etablerat flera olika samarbeten med lärosäten. I takt med utvecklingen av försöksverksamheten med ULF-avtal samarbetar vi med bland annat Malmö universitet och även genom Stockholm Teaching & Learning Studies, STLS, med Stockholms universitet. Utöver deltagande i många olika FoU-projekt har vi under senare tid utvecklat former för kunskapsspridning där ett exempel är podden *Skolprat* som varje månad tar upp frågor kring skolan och aktuell forskning. *Skolprat* drivs av Kunskapsskolan och har cirka 800 lyssningar per månad. Varje avsnitt gästas av interna och /eller externa gäster. Genom podden har vi möjlighet att sprida det vi gör inom Kunskapsskolan, och även att ta del av och sprida det andra gör.

När vi beslutade oss för att delta i FoU-programmet *Lärares praktik och profession* var vi i ett läge där flera skolor hade arbetat med skolutveckling utifrån olika fokus, vissa mer kortsiktiga och an-

dra mer långsiktiga. Vi kunde följa progressionen i dessa olika satsningar där de mer långsiktiga ofta var bättre förankrade i den specifika skolans behov och visade potential att generera ett större engagemang från lärarna. Genom de projekt som involverade samverkan med forskare kunde vi även se ett värde i att det skapade förutsättningar för lärare att utveckla forskningslitteracitet (jfr Persson, 2017), speciellt då lärare och forskare tillsammans utforskade gemensamma forskningsfrågor. Många av de tidigare projekten har haft fokus på att utveckla undervisningen/verksamheten på den egna skolan, men vissa av de projekt lärare har deltagit i har syftat till att utveckla den gemensamma kunskapsbasen kring utbildning utanför skolans gränser (Andrée och Eriksson, 2019). Vi tilltalades av syftet att vidareutveckla ett långsiktigt och forskningsbaserat kollegialt arbetssätt där lärare i allt högre utsträckning formulerar och löser sina egna problem, med avsikten att stärka elevers lärande och utveckling. Genom vårt deltagande hoppades vi kunna bidra till utvecklingen av kunskapsbasen kring utbildning och undervisning och valde att delta med två skolor: Kunskapsskolan Uppsala Norra samt Kunskapsgymnasiet Norrköping.

Kunskapsskolan Uppsala Norra

Kunskapsskolan Uppsala Norra startades 2009 och är en grundskola med cirka 270 elever fördelade i årskurserna 7-9. På skolan arbetar 21 lärare där alla utom tre har varit med i FoU-programmet. Anledningen till att tre lärare inte har varit med är att de har ett vikariat eller att de arbetar mindre än 50 procent på skolan. Majoriteten av lärarna har arbetat mer än tre år på skolan och fem lärare började samtidigt som FoU-programmet startade eller under programmets gång. Skolan har under många år arbetat med gemensam skolutveckling men aldrig med ett utvecklingsprojekt som sträcker sig över tre år. På skolan finns ett starkt utvecklingsdriv och lärarna såg fram emot att vara med i programmet. Aktionsforskning som metod var nytt för de allra flesta av lärarna.

Kunskapsgymnasiet Norrköping

Kunskapsgymnasiet i Norrköping startade 2001 och är Kunskapsskolans första gymnasieskola. Skolan har cirka 550 elever och 38 lärare. Skolan erbjuder

de tre studieförberedande programmen Ekonomi-, Samhällsvetenskaps- och Naturvetenskapsprogrammet. Under flera år har skolan haft ett starkt söktryck med höga antagningspoäng. Innan Ifous FoU-program startade hade skolan jobbat med flera utvecklingspår där bland annat auskultationer fokuserats i syfte att främja det kollegiala lärandet. Flera i kollegiet hade inför Ifous-programmet uttryckt ett behov av att under en längre tid få fördjupa sig i den egna undervisningen med stöd i aktuell forskning.

GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

Programmet har haft en tydlig organisation med deltagande på olika nivåer hos alla huvudmän. För Kunskapsskolans del har vår pedagogikchef varit med i styrgruppen och en av pedagogikavdelningens process- och utvecklingsledare har deltagit som central processledare. Den centrala processledaren har haft i uppdrag att följa upp och samordna deltagandet genom en kontinuerlig kontakt med lokala processledare och rektorer på skolorna. På respektive skola har vi haft lokala processledare; två lärare vid Uppsala Norra och en vid Kunskapsgymnasiet Norrköping.

Kunskapsskolan Uppsala Norra

På Kunskapsskolan Uppsala Norra ledde de lokala processledarna varsin grupp med lärare. Den ena processledaren hade det som en del av sitt försteläraruppdrag och den andre som ett lärarlönelyftsuppdrag.

Skolan hade tidigare observerat stor differens mellan pojkarnas och flickornas meritvärde vid slutet av årskurs 9 (se tabell 1), och med det som utgångspunkt formulerades en övergripande frågeställningen för programmet: *Hur kan vi arbeta för att öka pojkarnas studieresultat?* Utifrån detta formulerade alla lärare egna frågeställningar, exempelvis: *Hur påverkas pojkarnas resultat av att jag konsekvent och systematiskt följer upp föregående veckas skolarbete? Hur kan jag få eleverna att lyckas nå sina terminsmål i kemi? Hur kan jag anpassa min undervisning för att eleverna ska öka sin användning av musikaliska begrepp? Hur kan jag utveckla en stödstruktur som får eleverna att planera, förbereda och följa sitt arbete?*

Skolans rektor och de lokala processledarna strukturerade inför varje läsår en plan för arbetet i programmet. De hade även avstämningsmöten under läsårets gång för att gå igenom vad som behövde göras och för att stämma av lärarnas motivation. Under medarbetarsamtalen, en gång per termin, hade rektorn tillsammans med varje medarbetare arbetet i FoU-programmet som en stående punkt.

Efter första läsåret blev det tydligt att programmet behövdes förankras i den vardagliga verksamheten. Under andra läsåret påbörjades därmed ett arbete med att integrera programarbetet i skolans kvalitetsplan. Regelbundet fick lärarna presentera sina aktioner för kollegiet, vilket var värdefullt då de kunde ge varandra tips och idéer på hur de kunde göra för att ytterligare utveckla den egna undervisningen.

Kunskapsgymnasiet Norrköping

På Kunskapsgymnasiet Norrköping fick alla lärare välja om de ville delta i FoU-programmet och nio lärare valde att delta. Övriga lärare deltog i stället antingen i ett matematikprojekt, "Språksprånget" eller ett lokalt projekt kring lust att lära. Lärarna som deltog i Ifous FoU-program leddes av en lokal processledare. I skolans arbetsplan ingår pedagogiska forum, cirka sex halvdagar per läsår, vilka vigdes till programmet för de lärare som deltog. Två dagar per termin deltog de också i de utvecklingsseminarier som ingick i programmet.

Inledningsvis diskuterades att alla lärare skulle arbeta utifrån ett gemensamt tema, men det landade sedan i att alla lärare själva fick styra vad de ville fokusera på. Detta med förhoppningen att det kunde bidra till ett större engagemang hos deltagarna. Flera lärare valde att fördjupa sig i de områden skolan tidigare hade identifierat utmaningar inom. Det handlade exempelvis om *hur man kan öka elevaktiviteten hos eleverna under pågående pass i moderna språk i syfte att öka måluppfyllelsen, eller hur svensklärarna kan bidra till att utveckla skrivförmågan hos eleverna*. Resultaten från aktionerna presenterades lokalt på ett pedagogiskt forum, samt under "den pedagogiska kvarten" på APT. Presentationerna följdes av givande diskussioner.

EFFEKTER

En effekt av programmet är ett tydligare fokus på undervisningen. Att se undervisningen som objektet för utveckling och inte eleverna som roten till problemet är en förutsättning för att vi ska kunna förbättra våra resultat (jfr Jahnke & Hirsh, 2020). Detta fokus på undervisning kan bevisligen bli en del av den vardagliga verksamheten och även stärka den.

Kunskapsskolan Uppsala Norra

Vid uppföljning av programmet på Kunskapsskolan Uppsala Norra har deltagarna tyckt att det har varit värdefullt att vara med i programmet och att det är

Tabell 1: Differens mellan pojkars och flickors meritvärde i årskurs nio.

	Vt 18*	Vt 19	Vt 20
Skillnad mellan pojkar och flickor i meritvärde, åk 9.	45 p	36 p	16 p

bra att skolan har haft en gemensam övergripande frågeställning. Lärarna uttryckte att de uppskattat hur små förändringar kan göra stor skillnad, vilket har bidragit till att fler lärare har genomfört ytterligare aktioner. I medarbetarsamtal har rektorn noterat att fler lärare reflekterar kring den egna rollen i stället för att lägga fokus på yttre faktorer. I denna förändring har programmet varit en stark bidragande faktor.

När det gäller den övergripande frågeställningen kring skillnaden mellan pojkars och flickors meritvärde ser vi indikationer på att denna differens har minskat allt eftersom FoU-programmet har fortlöpt, se tabell 1. Vad som är orsak och verkan är svårt att helt uttala sig om, men vi ser det som en positiv trend då det inte beror på att flickornas meritvärde har sjunkit under denna tid.

Några aktioner som kan ha bidragit till denna positiva trend lades in i kvalitetsplanen och sedermera som rutiner i medarbetarhandboken. Ett sådant exempel är en aktion där en matris togs fram för att lärare i sin studiecoachande roll bättre och mer systematiskt skulle kunna följa upp vad eleverna var färdiga med och vad de behövde arbeta mer med.

Kunskapsgymnasiet Norrköping

Vid uppföljning av programmet på Kunskapsgymnasiet Norrköping beskrivs positiva förändringar även om det i en så komplex verksamhet som skolan är svårt att isolera och synliggöra effekter av enskilda processer. De delar som deltagarna beskrev som positiva var:

- glädje av att få vara del av ett program där den egna undervisningen är i fokus,
- det systematiska upplägget med kartläggning, planering, genomförande, analys och reflektion,
- kopplingen till ett universitet och att programmet letts av forskare.

På skolan har aktionerna genererat effekter på undervisningen. Exempelvis genomförde en lärare aktionsforskning kring elevernas talängslan och tog då fram metoder för att få eleverna att känna sig mindre nervösa när de skulle tala för andra och eleverna kunde därmed prestera bättre (Eksmo, 2021).

Spridning

Arbetet med och resultatet av aktionerna på såväl Kunskapsskolan Uppsala Norra som Kunskapsgymnasiet Norrköping har spridits internt inom Kunskapsskolan. Pedagogikavdelningen samt rektorerna som har deltagit i FoU-programmet har presenterat det på gemensamma rektorsmöten och rektorskonferenser. På en årlig förstelärarkonferens, där alla förstelärare inom Kunskapsskolan deltog, presenterade den lokala processledaren från Kunskapsgymnasiet Norrköping programmet och sina aktioner.

Programmet har även fått spridning externt genom att en lokal processledare vid Uppsala Norra presenterade sin aktionsforskning på Lärarnas forskningskonferens 2019 (Bruun, 2019). Dessutom berättade den lokala processledaren och en deltagande lärare från Uppsala Norra om programmet i podden Skolprat, vilken vi tidigare beskrivit riktar sig både internt och externt. Denna rapport är även den ett viktigt bidrag i spridningen av de fynd som genererats ur programmet. Dokumentation och spridning tar tid och det är inte alltid så lätt men vi är glada över att tre lärare från Kunskapsskolan Uppsala Norra och en lärare från Kunskapsgymnasiet Norrköping (Eksmo, 2021) skriver eller har skrivit utvecklingsartiklar.

LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING

Vi har lärt oss och utvecklat kunskap inom följande två områden.

- **Kunskaper om aktionsforskning:** FoU-programmet *Lärares praktik och profession* har gett oss god insikt i aktionsforskning som metod för undervisningsutveckling. Förutom den praktiska erfarenheten på våra deltagande skolor har vår centrala pedagogikavdelning fått nya kunskaper och vidare erfarenheter av att leda skolor med aktionsforskning som metod. Programmet har haft ett tydligt fokus mot undervisningsutveckling och bidragit till att skapa intresse, nyfikenhet och framför allt kunskap om undervisningsutveckling och metoder för detta.

- **Organisation av undervisningsutveckling:** Något som har varit viktigt i programmet är att deltagande krävs på alla nivåer; lärar-, rektors- och huvudmannanivå. Detta har skapat ett djupare engagemang och en samsyn. Inte minst vikten av struktur och rektors ledarskap har haft stor betydelse. Dyssegaard, Egelund och Sommersel (2017) betonade rektorns roll i implementeringen.

Sustained support for the implementation by the principal is also important. In most cases where new programmes or activities are introduced, there is a need to re-culture the organisation. Here school principals must lead the way with high expectations and caring relationships so as to being all on board. (Dyssegaard, Egelund och Sommersel, 2017, s.10)

Utifrån citatet ovan förefaller det intressant att notera skillnaden mellan Uppsala Norra och Norrköping varvid den senare inte alla lärare deltog och således inte hade förutsättningar att etablera ett gemensamt fokus för hela skolan. Samtidigt hade lärarna i Norrköping ett val vilket skulle kunna leda till bättre förutsättningar för ett mer genuint engagemang.

Något vi kunnat göra annorlunda?

Något vi reflekterat kring är att ha fler skolor med i samma program. I detta program deltog två av våra 36 enheter. Då en så liten andel av våra skolor deltagit har programmet fått mindre tonvikt i helheten. Om fler skolor hade deltagit tror vi att det hade underlättat för att skapa en hållbar struktur kring de lärdomar vi haft och lärarna på våra skolor skulle haft fler kollegor att utbyta erfarenheter med.

Ett utvecklingsområde för programmet som är värt att diskutera, och som även har diskuterats, är den vetenskapliga förankringen. Flera av aktionerna skulle kunnat stärkas genom ett större stöd i att koppla undersökningsobjektet till tidigare forskning. Detta är dock en delikatt balans där det dels kan argumenteras för att lärare som inte har tidigare erfarenheter av forskning behöver ta ett steg i taget, och dels för att den tidigare forskningen är en förutsättning och ett viktigt verktyg för att steget som tas ska leda någonstans. Tidigare forskning kan bidra till att precisera undersökningsobjektet och kan därmed skapa bättre förutsättningar att undersöka ett sådant. Till detta hör även frågan om hur vi kan säga något om det vi undersöker, och vilka data vi kan bygga evidens kring. Ett frekvent behandlat underlag för data har varit betydelsefullt vilket också utgör en stor del av den data som skolor vanligtvis gör sina

analyser utifrån. I relation till det som lärarna har undersökt tror vi dock att många frågeställningar hade kunnat spetsats till och fördjupats ännu mer om datan i större utsträckning hade utgjorts av exempelvis inspelade lektioner.

Ett ytterligare område som diskuterats under programets gång handlar om syftet med aktionsforskning. Dels kan det handla om att lärare ska lära sig *om* och *att* genomföra aktionsforskning, dels kan det handla om att utveckla undervisningen. Frågan är dessutom om syftet är att utveckla undervisningen på den egna skolan eller att bidra till utvecklingen av den gemensamma kunskapsbasen (jfr Eriksson, 2020). Då syftet är att utveckla den gemensamma kunskapsbasen kring undervisning är det inte bara viktigt utan även en förutsättning att det vi gör bygger vidare på det andra har gjort, vi kan "stå på giganternas axlar" (Newton, 1675).

Utmanande

Pandemin har naturligtvis varit utmanande för alla processer, inte minst denna, då samverkan med andra huvudmän genom dialogseminarium och erfarenhetsutbytet har varit ett stort fokus. Att då inte kunna åka iväg och träffas utan i stället ha dialogkonferens på distans har gjort det svårare att skapa engagemang och motivation då även exempelvis kvällsaktiviteter i samband med konferenser spelar stor roll. Dessutom har möjligheten att genomföra vissa planerade aktioner varit mer utmanande då skolorna delvis och periodvis genomfört undervisning via fjärr/distans under det senaste året. Dessutom kunde den energi som deltagarna upplevde i början av projektet då vi träffades på plats vara svårare att ta fram när allt skedde framför datorn.

Likt vi tidigare beskrivit har det varit viktigt att få programmet att synka med den vardagliga verksamheten. Här har tid varit en viktig faktor som har diskuterats mycket på skolorna. Det har exempelvis påverkat verksamheten då några varit borta från skolan för dialogpass och liknande. Vi tror mycket på att det undervisningsutvecklande arbetet, aktionsforskning i detta fall, bör planeras för som en del i den vardagliga verksamheten.

VILKET ÄR VÅRT NÄSTA STEG?

Det fortsatta arbetet planerar vi utifrån tre nivåer:

1. Etablering och förankring på de deltagande skolorna

Utifrån de ovan beskrivna effekterna av programmet ser vi det som högst angeläget att fortsätta arbetet med undervisningsutveckling med aktionsforskning som metod på Kun-

skapsskolan Uppsala norra och Kunskapsgymnasiet Norrköping. Rektorer och lokala processledare har redan skissat på en struktur för detta och ett möte har hållits kring hur pedagogikavdelningen kan bistå och stötta skolorna i detta arbete. Skolorna kommer att fokusera på gemensamma teman, om än i olika lärgrupper. Som utveckling från programmet kommer starkare koppling till tidigare forskning göras.

2. Etablering av aktionsforskning som metod på andra Kunskapsskolor

Som en effekt av de presentationer som både lärare och rektorer gjort i olika forum har andra Kunskapsskolor visat intresse för aktionsforskning. Detta kan skapa möjligheter för lokala processledare att vara med och leda processer på andra skolor. Här kan även peda-

gogikavdelningen vara behjälplig utifrån den erfarenhet vi nu har. Genom vår lärplattform med dess tydliga struktur kan även fler skolor få ta del av och initieras till aktionsforskningen möjligheter.

3. Spridning av fynd från aktionerna såväl inom som utanför Kunskapsskolan

Likt vi tidigare beskrivit är spridning en viktig del inom forskning och utveckling. Detta FoU-program är inom Kunskapsskolan en del i ett större sammanhang av många olika FoU-projekt och processer. För att bättre kunna sprida resultat och erfarenheter planerar vi att arrangera en årligen återkommande forsknings- och utvecklingskonferens inom Kunskapsskolan. Även arbetet med podden Skolprat fortsätter och ett nytt avsnitt publiceras varje månad.

ESKILSTUNA: ATT SKAPA TILLIT OCH ATT KÄNNA ÄGANDESKAP

Lena Hoelgaard, kommunlektor

INGÅNGSVÄRDE – FÖRUTSÄTTNINGAR NÄR VI BÖRjade PROGRAMMET

Eskilstuna kommun är belägen i Södermanland och är, med totalt drygt 106 000 invånare, den största tätorten i länet. Inom kommunens regi drivs 27 grundskolor och tre gymnasieskolor.

Inom Barn- och utbildningsförvaltningen finns Utvecklingsenheten med skolchef som högsta chef. Tidigare har centrala skolutvecklare beslutat om insatser, till exempel *Matematiklyftet* och *Lässatsningen*. Trots att satsningarna var storskaliga inom kommunen kan vi i dag se få spår av att detta lett till en bestående fortbildningskultur på skolorna även om det gett vissa effekter på lärarnivå (jfr Ramböll, 2015; Österholm mfl, 2016; Carlbaum mfl, 2019). I dag är Utvecklingsenhetens målsättning att främja en organisation där både rektorers och medarbetars intresse för att själva ta kommandot över sin utveckling uppmuntras. Vi arbetar utifrån att tillit är en viktig faktor för att känna ägandeskap av handlandet och att vi tillsammans skapar tillitsfulla relationer mellan huvudman, skolledning och lärarna (jfr. Jahnke, 2019). Inom ramen för Utvecklingsenhetens arbete landade därför FoU-programmet *Lärares praktik och profession* helt rätt i organisationen. Vi såg att målsättningen för programmet, att lärare identifierar och löser sina egna problem, försköt utvecklingsarbetet längre ut i organisationen. Programmets fokus på handlingen, på "huret", såg vi som en viktig faktor för att stärka både processen

och professionen. Vi vet att ett systematiskt arbete med skolutveckling är en framgångsfaktor för att säkerställa kvalitet i undervisningen (se t.ex. Håkansson & Sundberg, 2012; Skolverket, 2015b) och att det därför är viktigt att lärare analyserar sin undervisning (se t.ex. Olin, 2012; Skolverket, 2015a) och därmed fördjupa sin förståelse för den egna praktiken (Scherp, 2003; Rönnerman, 2012). Detta i sin tur stödjer det Skollagen (SFS 2010:800) anger som vetenskaplig grund och vetenskapligt förhållningssätt till undervisningen samt de utmaningar det ställer på lärarens praktik (se t.ex. Jahnke, 2019).

När Eskilstuna kommun valde att gå in i programmet *Lärares praktik och profession* hade vi som huvudman ett tydligt syfte – att stärka såväl skolledares som medarbetares tillit till sin egen förmåga att driva skolutveckling. Vårt mål var att etablera en modell där skolorna och lärarna kan arbeta utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt för att stärka sin profession och utveckla sin praktik. Därför var de forskare och deras expertis inom praktikinära forskning en starkt bidragande faktor till att vi valde att satsa på programmet. Ytterligare en faktor som vägde tungt var långsiktigheten. Under tre års tid skulle våra skolledare och lärare ges möjlighet att fokusera på skolans kärnuppdrag, undervisning, och stärka det kollegiala lärandet på skolan.

Inför uppstarten hösten 2018 erbjöd Utvecklingsenheten åtta grundskolor att delta. Samtliga skolor valde att hoppa på programmet, vilket indikerade att syfte, målsättning och innehållet för programmet föll

skolledarna väl i smaken. Skolledarna på de deltagande skolor angav att kopplingen till skolutveckling var en viktig faktor för att de tackade ja, eftersom de såg att programmets fokus låg helt i linje med deras pågående utvecklingsarbeten. Förutom våra grundskolor önskade dessutom två av våra gymnasieskolor att delta. Under programmets gång valde dock bägge gymnasieskolorna att avsluta programmet i förtid på grund av organisatoriska omställningar.

GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

Skolchefen har under hela programmet ingått i styrgruppen och deltagit aktivt i de möten som arrangerats genom programmet. Detta innebär att skolchef haft god inblick i och möjlighet att till viss del styra och påverka innehåll inom programmets ramar. Tillsammans med skolchef har en central processledare arbetat, med ansvar för samordning mellan Utvecklingsenheten, deltagande skolenheter samt forskarna inom programmet. En viktig uppgift för den centrala processledaren har varit att samordna och stötta såväl skolledare som lokala processledare under programmets gång. Under det sista läsåret av programmet avslutade den centrala processledaren sin anställning inom kommunen och en ny central processledare utsågs. För Utvecklingsenhetens arbete utgjorde det ingen större utmaning då även denne under hela programmets gång haft god insikt i programmet. Detta var för oss en avgörande faktor för att arbetet kunde fortsätta och flyta på så väl som det ändå gjorde.

På enhetsnivå byggdes en liknande organisation upp, där skolledningen haft det övergripande ansvaret för att möjliggöra skolutvecklingsarbetet genom programmets gång. Skolledningen har tillsammans med sin lokala processledare organiserat arbetet på den egna skolenheten. Processledarens roll har varit att dels hålla samman utvecklingsarbetet (tillsammans med skolledning) på skolan, dels vara kontaktperson för programmet. Utvecklingsgruppernas sammansättning har sett olika ut på de olika enheterna. I vissa fall har skolans förstelärare fått i uppdrag att ingå i utvecklingsgruppen. I andra fall har skolledningen valt att använda sig av medarbetare som har intresse av att driva skolutveckling utan att för den skull vara förstelärare. Oavsett hur skolorna valt deltagare till utvecklingsgrupperna har den gemensamma, och avgörande, faktorn varit deltagarnas intresse att utveckla sin egen praktik och profession. Flera av de deltagande skolorna valde att redan i ett tidigt skede engagera hela skolans personal i utvecklingsarbetet. I dessa fall har deltagarna i utvecklingsgruppen agerat handledare för varsin egen grupp av kollegor. Andra skolor valde att gå långsammare fram och att bygga på frivillighet. Där har medlem-

marna i utvecklingsgruppen själva fått styra i större utsträckning till exempel när de känt sig redo att handleda kollegor, vilket därmed påverkat när kollegor utanför utvecklingsgruppen kunnat bedriva aktionsforskning. Oavsett hur skolorna valt att göra har en gemensam faktor varit att samtliga deltagare i utvecklingsgrupperna har genomfört minst en egen aktionsforskningsstudie innan de startat upp med handledning av kollegor. Även den lokala processledaren har genomfört minst en egen aktionsforskningsstudie, även om flera av dem sedan mer agerat som handledare och samordnare för utvecklingsarbetet på skolan. Hela denna konstruktion medförde att skolorna själva kunnat identifiera sina utvecklingsbehov, såsom "Vad gör vi nu? Hur ser vi på det här och hur drar vi det till nästa steg?". Det stödjer både programmets övergripande mål och skolchefs syfte – att lärare har metoder för att upptäcka problemområden och själva besvara sina utvecklingsfrågor.

Utmaningar

Var det då en dans på rosor hela vägen? Absolut inte! Vartefter programmet fortskred stötte vi på en rad utmaningar.

Vi upptäckte hur viktig skolledarens roll som möjliggörare och processledarens roll som mellanledare (Rönnerman mfl, 2018) var för att skolenheterna skulle mäkta med och hålla ut genom programmet. I och med Covid-19-pandemin och dess påverkan på skolors vardagliga arbete har en utmaning för våra skolledare och processledare varit att hålla i och hålla ut även då det gällt skolans utvecklingsarbete. Trots hög arbetsbelastning har skolorna valt att fortsätta med programmet och drivit skolutvecklingsarbetet vidare. Vi kan se att skolorna använt sig av aktionsforskning som modell för att möta nya problemområden som pandemin medfört, till exempel undervisning via digitala verktyg.

Ytterligare en utmaning som upptäcktes var sårbarheten i själva organisationen av ledarskapet i utvecklingsarbetet. De bägge gymnasieskolornas val att avsluta programmet i förtid berodde på personalbyten och då organisationen inte satt sig tillräckligt bra ännu orkade kvarvarande personer inte hålla i utvecklingsarbetet. Samma sårbarhet upplevdes inte i utvecklingsgruppernas organisation, då några grupper bytt deltagare under tiden för programmet utan att det har påverkat skolan arbete nämnvärt. Vi tror därför att relationen mellan skolledare och processledare måste vara stark och tillitsfull för att utvecklingsprocessen ska vara gemensam och leda framåt tillsammans.

En utmaning som skolorna lyfter var de lärare som av olika anledningar inte "hängde med på tåget", de där lärarna som ifrågasatte modellerna eller

som inte ansåg att de behövde utveckla sin undervisning. Skolorna löste det på olika sätt.

- **Frivillighet.** Lärarna har själva fått välja om och när de velat genomföra studier eller att lärare själva fått välja ett område de varit nyfikna på att lära sig mer om. Här resonerar både skolledare och processledare att lärare kommer att bli nyfikna med tiden och vilja prova själva så småningom.
- **Organisation.** Genom att blanda drivna lärare med lärare som kanske bromsar lite mer. Motiveringen till det har varit att med ett ökat stöd kan även mer skeptiska lärare våga prova på och att deras motvilja handlar om en osäkerhet i att "göra fel".

Samtliga skolor har på något sätt presenterat genomförda och avslutade aktionsstudier för det samlade kollegiet på sina respektive enheter. Det har tagits emot positivt av andra lärare och väckt nyfikenhet och intresse för att vilja prova själva.

EFFEKTER

Eskilstuna hade inte tidigare deltagit i något FoU-program. Det medförde att huvudmannens förkunskaper om FoU-program var liten. Deltagandet i *Lärares praktik och profession* har därför genererat ny kunskap, både gällande aktionsforskning som modell för skolutveckling och hur FoU-program kan drivas och genomföras. Utöver de effekter *Lärares praktik och profession* strävat efter hoppades vi i Eskilstuna kommun även se effekter i form av ökad likvärdighet, såväl mellan som inom deltagande skolor. Det kan ibland vara svårt att särskilja enskilda effekter. Att dessutom härleda dem till deltagandet i *Lärares praktik och profession* har visat sig vara ännu svårare. Skolchef upplever att det skiljer mellan hur deltagande rektorer och rektorer som inte deltagit ställer frågor och söker stöd hos Barn- och utbildningsförvaltningen. Skolchef menar "... jag tycker att jag i dag inte ser rektorer som efterfrågar färdiga lösningar". På huvudmannanivå ser vi således effekter gällande skolledningens tillit till sin egen förmåga att driva skolutveckling baserad på skolornas egna behov. Samtliga deltagande skolledare tror sig se effekter av arbetet med programmet och uttrycker det som "Ja, det tror jag..." eller "Ja, det tycker jag...". Även processledarna uttrycker att de kan se effekter, men är lite mer återhållsamma i sina kommentarer och menar att de kan se effekter hos vissa av deltagande lärare. "Lärarna säger själva att de har fått lov att tänka på hur de är som lärare och vad de kan förändra för att bli en bättre lärare". Ännu har ingen sagt sig se skillnader på elevnivå men skolledare och processledare menar att det

borde ha gjort skillnad i de klassrum där läraren genomfört aktionsstudier. På de skolor där andra yrkeskategorier har involverats i arbetet (till exempel elevhälsoteamet, heltidsmentorerna) har skolledare sett en förändrad syn på praktiken genom att andra perspektiv än det pedagogiska/didaktiska har lyfts och hur andra perspektiv bidragit till fördjupande diskussioner. Det har på så sätt stärkt det gemensamma kollegiala arbetet på skolan kring elevernas kunskapsutveckling.

Genom programmet har lärarna getts möjlighet att utvecklas till forskande lärare (Anderberg, 2016). Det har skett en växelverkan mellan lärarnas praktik och forskarnas mer vetenskapliga approach. Skolledning och processledare berättar om kollegors vilja och tilltro till att kunna förändra saker i den egna undervisningen, i sin egen praktik. Den grupp lärare som varit delaktiga har fått upp ögonen för att lita på sin egen kompetens i att kunna utveckla. "Jag tror att det har varit en ögonöppnare för en del – att se sig själv i en annan roll. Jag hoppas att det har påverkat att man vågar berätta och dela med andra – att blotta sig." Vi ser i dag att lärare funderar över vilka små förändringar de kan göra för att åstadkomma större effekt på elevers lärande utifrån sin undervisning, att de "... lägger på forskarglasögon på det som redan görs...". Att diskutera de små sakerna i kollegiet och där möta andra som kan hjälpa till att vrida och vända, problematisera och kritiskt granska bidrar till att stärka professionen och likvärdigheten på skolan. I och med att skolchef varit deltagande vid de utvecklingsseminarier som genomförts har även han upptäckt en tydlig förskjutning – från att lärarna ställer raka frågor kring "görandet" av kollegors studier till att bli mer av en handledande karaktär.

Skolledare och processledare menar att arbetet med Ifous FoU-program varit en lyckad satsning. De har fått möjlighet att utgå från sina egna utvecklingsbehov och frågeställningar, att de fått äga processen och att de fått en modell för att systematiskt följa upp och analysera sin undervisning. Vi kan även se att skolorna etablerat ett vetenskapligt förhållningssätt till den egna praktiken och en ökad tillit till den egna professionen genom att bland annat organisera för kollegial handledning och ett kritiskt förhållningssätt till sin egen och kollegors praktik. En synbar effekt är en ökad tillit till lärarens egen förmåga att driva skolutveckling och vi kan se att många utvecklat ett vetenskapligt förhållningssätt till sin egen undervisning. Det är en viktig faktor i skolornas systematiska kvalitetsarbete och i förlängningen kommer det förhoppningsvis leda till en ökad undervisningskvalité. Detta var också Eskilstuna kommuns syfte med deltagandet i programmet.

Under programmets gång har en förståelse för varandras upplevda problemområden i kollegiet

ökat, vilket också bidragit till ett förändrat förhållningssätt. Skolledare har redan sett en ökad likvärdighet mellan kollegor vilket de hoppas kommer att generera högre elevresultat i framtiden. En effekt vi sett hos våra deltagande skolenheter är att de relativt tidigt i programmet organiserade för spridning på den egna skolan. Här har strukturen för arbetet i programmet hjälpt oss förstå hur ett sådant spridningsarbete kan genomföras. Både skolledare och de lokala processledarna menar att detta bidragit till ökad undervisningskvalitet och likvärdighet i klassrummet och samtliga deltagande skolor har under det sista läsåret organiserat för kollegial handledning.

FoU-programmets långsiktiga upplägg har enbart varit positivt. Men det har samtidigt medfört utmaningar, främst i början av programmet. I skolans värld är vi målfokuserade och vill snabbt komma fram till ett resultat. I och med programmets upplägg och långsiktighet har alla tvingats att slå av på takten. Att stanna upp, reflektera och analysera har lett till en högre utsträckning av självreflektion kring processen, den egna undervisningen och effekter på elevers kunskapsutveckling. Långsiktigheten har även varit en styrka, genom att det har varit enkelt att förankra arbetet i kollegiet. Det har bidragit till att de lärare som först varit skeptiska och lite avvaktande getts möjlighet att förstå aktionsforskningsmodellen för att till slut våga prova. I och med det fått ta tid har skolor hunnit skapat rutiner och strukturer för kollegial skolutvecklingstid. Många skolor har planer att fortsätta med aktionsstudier som en del av det systematiska kvalitetsarbetet även efter programmets slut.

De fysiska möten som genomförts under programmet har varit guld värda för skolenheterna. Dessa möten har varit viktiga för att i lugn och ro få diskutera lärarens kärnuppdrag – undervisningen – utan att störas av andra ”måsten”. Under de fysiska träffarna har det samarbete och gemenskap som skapats genom programmet lett till erfarenhetsutbytet i alla grupperingar; skolhuvudmän, centrala processledare, rektorer och lokala processledare samt utvecklingsgrupper. Något skolledare i Eskilstuna reflekterat över, så här i efterhand, är att de saknat en egen gruppering under träffarna. Rektorer har uttryckt behov av att tillsammans med andra rektorer diskutera organisatoriska utmaningar och även möjlighet att aktionsforska på sin egen yrkesroll.

LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING

Lärdomar

För att lyckas med att bygga upp sin skolas utvecklingskapacitet, måste hänsyn tas till enhetens lokala och kontextuella villkor (Olin, 2012; Håkansson &

Sundberg, 2016) vilket stämmer väl överens med vad vi upptäckt under programmets gång. Oavsett hur skolorna organiserat arbetet anser skolledning en att det varit rätt för just dem själva och de har därför känt ett ägandeskap av sin egen skolutveckling. Detta är en viktig insikt inför kommande utvecklingsarbeten och ger oss på Utvecklingsenheten stöd i att bedriva skolutveckling på enhetsnivå snarare än på generell nivå.

En framgångsfaktor för skolornas utvecklingsarbete har varit det faktum att samtliga deltagare i utvecklingsgrupperna haft ett eget driv och intresse för skolutveckling. Processledarens roll i utvecklingsgruppen utvecklades på flera av skolorna till en mer handledande roll i och med att utvecklingsgrupperna velat driva utvecklingen ytterligare ett steg och handleda sina kollegor. Samtliga skolledare och processledare nämner det som en avgörande faktor för programmets effekter i praktiken och på lärares profession, både den egna och den kollegiala. Utmaningen med lärare som av olika anledningar kan vara svåra att få med i kollegiala samtal och skolutveckling kan bemötas på olika sätt men även här ser vi att framgångsfaktorn varit att skolledning, tillsammans med den lokala processledare, ”ägt problemet” och försökt lösa det utifrån de lokala förutsättningarna. Det kommer alltid att finnas lärare som behöver mer betänketid inför förändringar. I ett långsiktigt perspektiv är det kanske till och med bra, eftersom det tvingar dem som driver på utveckling att stanna upp och reflektera över varför de gör som de gör, där och då. Det är också skolutveckling.

På samtliga nivåer i organisationen har det varit svårt att hålla isär vilka tankar som fanns från början och vilka som har vuxit fram under programmets gång. I och med det långsiktiga perspektivet kan flera processer ha bidragit i olika utsträckning. Inom aktionsforskning är loggboken ett viktigt verktyg. Styrkor med loggboken är att den kan bidra till en djupare förståelse av processen genom att den tillåter den som skriver loggboken att systematiskt reflektera över tankar och händelser (Bjørndal, 2005) och därmed säkerställa de olika utvecklingsstegen i processen (Egerbladh och Tiller, 1998). Loggboken kan således vara både dokumentation och tankeverktyg och därmed kvalitetssäkrat förändringarna (Egerbladh & Tiller, 1998). I och med att vi i samtliga led (från skolchef till processledare) har haft svårt att reda ut vilka tankar som fanns från början och vilka som vuxit fram under tiden ser vi en utveckling i att använda loggbok mer frekvent, som stöd för det systematiska kvalitetsarbetet i såväl det stora som det lilla perspektivet.

En lärdom vi gjort är att konceptet med aktionsstudier, dialogpass och kollegial handledning inte enbart bidrar till förändringar i lärarens egen praktik utan även till skolutveckling på skolnivå. Modeller med *rundor* (se t.ex. Normell, 2002; Arkenback-

Sundström, 2012; Langelotz, 2014) och tankar kring dialogkompetens (Wennergren, 2012) används numera av medarbetare på Utvecklingsenheten i insatser till andra skolor vilka inte deltagit i programmet. På så sätt delas kunskaper vidare inom kommunens grundskolor. Aktionsforskningsmodellen har genom sin likhet med det systematiska kvalitetsarbetet kunnat bidra till att utveckla lärares profession i att granska och följa upp sin undervisning i högre utsträckning. Det tror och hoppas vi kommer att leda till djupare analyser och tydligare förklaringar till elevers kunskapsutveckling och ökad undervisningskvalité i våra grundskolor.

Fortsatt utveckling

Ett av målen med programmet, det som handlar om att använda digitala resurser, har vi ännu inte uppnått. I och med att vi blivit medvetna om detta utvecklingsbehov har kommunen valt att ingå i ännu ett FoU-program, *Data driven skolförbättring*. Huvudmannen ser detta program som ett naturligt led i den fortsatta skolutvecklingen inom kommunen, där Utvecklingsenheten ingår med en egen utvecklingsgrupp.

Hur sprider vi detta vidare till andra skolor som inte deltagit? Här har vi i skrivandets stund inget

färdigt förslag för hur vi kan göra. Tankar finns på att använda oss av de lokala processledarnas kompetens. För att sprida kunskap om och arbete med skolutveckling utifrån aktionsforskningsmodellen skulle de kunna stödja andra skolor i kollegial handledning och aktionsstudier. De goda resultat vi sett och hört från våra deltagande skolenheter motiverar oss att försöka hitta en organisatorisk lösning i framtiden eftersom de erfarenheter de deltagande lärarna bär med sig behöver komma fler lärare till gagn. Frågan är bara hur.

När Eskilstuna kommun valde att gå in i programmet *Lärares praktik och profession* hade vi som sagt ett tydligt syfte – att stärka kommunens medarbetares tillit till sin egen förmåga att driva skolutveckling. Anser då lärarna att de genom programmet utvecklats till ”forskande lärare” (Anderberg, 2016)? Det vet vi inte ännu, även om vi sett vissa indikatorer. Eskilstuna kommuns förhoppning är att de deltagande lärarna tagit till sig och utvecklat ett vetenskapligt förhållningssätt till sin praktik, att de känner ökad tilltro till sin profession och att det resulterar i högre undervisningskvalité och ökad likvärdighet på kommunens skolor på sikt. Vi är även övertygade om att det kommer att bidra till att motorn i skolutveckling i högre grad bygger på professionens egen kapacitet och utgår från lokala behov och förutsättningar.

RESULTAT AV FYRA HUVUDMÄNS UTVECKLINGSARBETE

*Anette Jahnke, projekt- & processledare och
Karin Hermansson, FoU-ansvarig, Ifous*

Fyra huvudmän valde att tillsammans med tre forskare verksamma vid Göteborgs universitet och Ifous arbeta för att stödja och stärka lärares utveckling av sin praktik och sin profession samtidigt som också forskning bedrivits. Vilka effekter har FoU-programmet haft på skolans verksamhet – från huvudmannanivå till lärarnivå för de fyra deltagande skolhuvudmännen? Vilka mönster kan urskiljas i de deras berättelser? I detta kapitel ges en analys av skolhuvudmännens kapitel med fokus på utvecklingsarbetets resultat.

I metastudien *Ifous fokuserar: Effekter av Ifous FoU-program* (Lindgren, Jahnke & Norman, 2020) har sju avslutade FoU-program genomförda mellan 2011 och 2019 analyserats med avseende på effekter. I rapporten lyfts fem områden fram som FoU-program visat sig påverka: Undervisningen, Lärarprofessionalismen; Organisation; Planer, mål och rutiner samt det Systematiska kvalitetsarbetet. Två områden där effekterna är mer oklara synliggörs: dels i vilken mån programmet har påverkat elevernas skoltillvaro och prestationer, dels i vilken mån och på vilka sätt, forskningsarbetet och utvecklingsarbetet har samverkat.

Resultatet av analysen visar övergripande att FoU-programmet *Lärares praktik och profession* har påverkat huvudmännen inom två av de fem utpekade områdena i metastudien: Lärarprofessionalism och Undervisning, där störst fokus är inom området lärarprofessionen. Samtidigt framträder ett nytt område som inte återfinns i metastudien, nämligen Ledning och styrning av skolutveckling.

När det gäller effekter på elevnivå är det, precis som i de program som analyseras i metastudiens, mer oklart. Det faktum att 640 aktionsforskningsstudier de facto genomförts av lärare i klassrum med elever torde påverkat elevernas lärande, men hur och i vilken utsträckning framkommer inte generellt. Ett undantag finns, där det i en av huvudmännens berättelser finns exempel på förbättrade resultat på elevnivå utifrån skillnader mellan pojkars och flickors resultat.

I metastudien av avslutade FoU-program framkom att ”och:et” i FoU-program var osynligt i huvudmännens berättelser. Hur, och i vilken utsträckning, skolans yrkesverksamma och forskarna samarbetat kring utvecklingsarbetet och forskningsarbetet, och hur dessa arbeten är integrerade, var oklart. I huvudmännens berättelser om sitt deltagande i FoU-programmet *Lärares praktik och profession* är ”och:et” både tydligare och otydligare i jämförelse med programmen i metastudien. Det forskningsbaserade stödet till det lokala utvecklingsarbetet framkommer i huvudmännens berättelser, men att det har samtidigt bedrivits vetenskapliga studier nämns inte. Inte heller framgår det på vilket sätt eller i vilken utsträckning deltagarna deltagit. Däremot framkommer en nytt område, som inte återfinns i metastudien av tidigare FoU-program, nämligen att innehållet – i detta fall aktionsforskning – väckt nya frågor kring lärarens roll i att bidra till en utbildning på vetenskaplig grund.

INDIVIDUELL, KOLLEGIAL OCH PROFESSIONELL KUNSKAP HAR UTVECKLATS

FoU-programmets mål har en tydlig inriktning på både lärares individuella och kollegiets utveckling samt lärarprofessionens. Detta återspeglas i huvudmännens berättelser om effekter och lärdomar.

Det individuella lärandet

I alla skolhuvudmännens berättelser framkommer att den enskilda läraren har anammat nya förhållningssätt och kunskaper. Att byta fokus, att ”få lov” att tänka på hur de är som lärare, våga lita på sin kompetens och ett ökat intresse för undervisningsutveckling nämns.

NTI Gymnasiet: Att den största utmaningen är att byta fokus, vända blicken mot sig själv och

identifiera vad som kan utvecklas i den egna undervisningen utifrån rådande förutsättningar och ramar.

Eskilstuna: *Den gruppen lärare som varit delaktiga har fått upp ögonen för att lita på sin egen kompetens i att kunna utveckla.*

Hässleholm: *Genom att formulera en "Hur kan jag..."-fråga upplevs fler lärare vara benägna att undersöka vad man själv kan göra eller förändra i den egna praktiken i stället för att skylla på organisationen eller eleven eller lämna över problematiken till någon annan.*

Kunskapsskolan: *I medarbetarsamtal har rektorn noterat att fler lärare reflekterar kring den egna rollen i stället för att lägga fokus på yttre faktorer. I denna förändring har programmet varit en starkt bidragande faktor.*

De nya kunskaperna och förhållningssätten handlar om hur man som lärare kan utveckla sin egen undervisning med hjälp av aktionsforskning, vad man lär sig rent didaktiskt av sina och andras konkreta studier samt hur samarbete med kollegor kan utformas och vad det kan innehålla.

Hässleholm: *Lärarna kunde skapa nya kunskaper om sin undervisningspraktik, till exempel nya ämnesdidaktiska kunskaper, metoder, att små saker kan göra stor skillnad för lärande.*

Eskilstuna: *Vi ser i dag att lärare funderar över vilka små förändringar de kan göra för att åstadkomma högre effekter på elevers lärande utifrån sin undervisning, att de "... lägger på forskarglasögon på det som redan görs..."*

Kunskapsskolan: *Lärarna uttryckte att de uppskattat hur små förändringar kan göra stor skillnad, vilket har bidragit till att fler lärare har genomfört ytterligare aktioner.*

Lärarna upplevs kunnigare genom att de till exempel gör djupare analyser, är mer noggranna samt att deras dokumentations- och analysförmåga har utvecklats – liksom deras förmåga att specificera ett utvecklingsområde i sin undervisning. Det ges också exempel på att lärare använt sina nya kunskaper i den helt nya och unika undervisningssituation som pandemin innebar med omställning till fjärr- och distansundervisning.

NTI Gymnasiet: *Omställningen innebar samtidigt en intensiv utveckling av en undervisning på distans. NTI Gymnasiets ambition att genomföra fjärrundervisning i realtid kom att*

synas i deltagarnas val av aktioner från och med övergången. Några exempel på områden som behandlats är: modellering av texter, strukturerat laborativt arbete, stödstruktur vid problemlösning, ansvarsroller vid samarbete, virtual reality och motivation, samt hur elever kan närma sig litteratur med stöd av digitala verktyg.

Eskilstuna: *Vi kan se att skolorna använt sig av aktionsforskning som modell för att möta nya problemområden som pandemin medfört, till exempel undervisning via digitala verktyg.*

Det kollegiala lärandet

Förutom att lärare blivit kunnigare, så har även det kollegiala arbetet och lärandet fördjupats och fått ett uppsving.

Hässleholm: *På alla skolorna anger rektorerna att aktionsforskningen har stöttat arbetet med att utveckla arbetslagets kompetens att utvecklas sin egen praktik. På ett sätt kan man säga att FoU-programmets fokus på den enskilda lärarens kompetens att utveckla sin undervisning har skiftat över till arbetslagets kompetens att tillsammans utveckla undervisningen för de elever man ansvarar för.*

Innehållet i samtalet mellan lärare och det språk som använts har utvecklats. Det ges också exempel på att detta i sin tur lett till ökad förståelse för varandras upplevda problemområden i kollegiet, ökad likvärdighet mellan kollegor och en förstärkning av det gemensamma kollegiala arbetet på skolan kring elevernas kunskapsutveckling.

Eskilstuna: *Att diskutera de små sakerna i kollegiet och där möta andra som kan hjälpa till i att vrida och vända, problematisera och kritiskt granska bidrar till att stärka professionen och likvärdigheten i skolan. I och med att skolchef varit deltagande vid de utvecklingsseminarier som genomförts har även han upptäckt en tydlig förskjutning – från att lärarna ställer raka frågor kring "görandet" av kollegors studier till att bli mer av en handledande karaktär.*

Hässleholm: *Likaså har det skett en förändring i det kollegiala samtalet, "det blir liksom en snurra till som inte annars hade skett", "det blir spritt till kollegorna som kanske inte annars hade hänt". Den tysta kunskapen har blivit mer uttalad tillsammans med kollegorna på ett sätt som inte skett tidigare.*

NTI Gymnasiet: *Lärarna gemensam begrepps-förståelse vuxit fram; en form av professionellt språk. Det skapar kollegial samhörighet utöver att det fördjupar en gemensam förståelse av uppdraget och de utmaningar man möter som lärare.*

Professionellt ansvar

Den individuella och kollegiala utvecklingen verkar leda till att lärare och skolledare under programmets gång vill involvera fler lärare i aktionsforskning utöver lärarna i programmets utvecklingsgrupper. Detta kan ses som att gemensamt ansvarstagande för att stärka professionen.

Eskilstuna: *Processledarens roll i utvecklingsgruppen utvecklades på flera av skolorna till en mer handledande roll i och med att utvecklingsgrupperna velat driva utvecklingen ytterligare ett steg och handleda sina kollegor. Samtliga skolledare och processledare nämner det som en avgörande faktor för programmets effekter i praktiken och på lärares profession, både den egna och den kollegiala.*

Hässleholm: *Någon skola drog i gång direkt med utvecklingsgruppen första terminen och sedan med hela skolan redan andra terminen, en skola startade aktionsforskningsarbetet i utvecklingsgruppen andra terminen, en tredje skola arbetade i utvecklingsgruppen i tre terminer och drog i gång spridningen på bred front på skolan fjärde terminen, och så vidare.*

NTI Gymnasiet: *På en del skolor har deltagandet skalats upp och kommit att inkludera allt fler lärare medan andra skolor har beslutat att fokusera arbetet till de ordinarie deltagarna i programmet.*

Kunskapsskolan: *Arbetet med och resultatet av aktionerna på såväl Kunskapsskolan Uppsala Norra som Kunskapsgymnasiet Norrköping har spridits internt inom Kunskapsskolan. Pedagogikavdelningen samt rektorerna som har deltagit i programmet har presenterat FoU-programmet på gemensamma rektorsmöten/rektorskonferenser. På en årlig förstelärarkonferens, där alla förstelärare inom Kunskapsskolan deltog, presenterade den lokala processledaren från Kunskapsgymnasiet Norrköping programmet och sina aktioner. Programmet har även fått spridning externt genom att en lokal processledare vid Uppsala Norra presenterade sin aktionsforskning på Lärarnas forskningskonferens 2019 (Bruun, 2019).*

HUVUDMAN OCH REKTORS LEDNING AV SKOLUTVECKLING HAR UTVECKLATS

Nya kunskaper på ledningsnivå

Det är inte enbart lärare som erövrat nya kunskaper och förhållningssätt. Även på skol- och huvudmannanivå har nya insikter gjorts.

Eskilstuna: *Deltagandet i Lärares praktik och profession har därför genererat ny kunskap, både gällande aktionsforskning som modell för skolutveckling och hur FoU-program kan drivas och genomföras.*

Kunskapsskolan: *FoU-programmet Lärares praktik och profession har gett oss god insikt i aktionsforskning som metod för undervisningsutveckling. Förutom den praktiska erfarenheten på våra deltagande skolor har vår centrala pedagogikavdelning fått nya kunskaper och vidare erfarenheter av att leda skolor med aktionsforskning som metod.*

Eskilstuna: *Skolchef upplever att det skiljer mellan hur deltagande rektorer och rektorer som inte deltagit ställer frågor och söker stöd hos Barn- och utbildningsförvaltningen. Skolchef menar "... jag tycker att jag i dag inte ser rektorer som efterfrågar färdiga lösningar". På huvudmannanivå ser vi således effekter gällande skolledningens tillit till sin egen förmåga att driva skolutveckling baserad på skolornas egna behov.*

Kunskapsskolan: *Något som har varit viktigt i programmet är att deltagande krävs på alla nivåer; lärar- rektors- och huvudmannanivå. Detta har skapat ett djupare engagemang och en samsyn. Inte minst vikten av struktur och rektors ledarskap har haft stor betydelse.*

Balansen mellan det gemensamma och det enskilda behovet

Ett mönster som framträder i huvudmännens berättelser rör vem som ska bestämma vad som ska utvecklas i undervisningen, och hur detta ska gå till. På klassrums- och skolnivå handlar det om en avvägning mellan å ena sidan varje enskild lärares upplevda utvecklingsbehov i aktuella elevgrupper, å andra sidan gemensamma områden för kollegiet eller skolans utvecklingsbehov som framkommit i skolövergripande analyser. Liknande dilemma kan urskiljas i huvudmännens berättelser på skol- och huvudmannanivå. Här handlar avvägningen om huruvida varje enskild skola ska välja modell eller

organisation för undervisningsutveckling utifrån den aktuella skolans förutsättningar, eller om utvecklingen av undervisningen ska ske på ett gemensamt sätt i alla huvudmannens skolor.

Eskilstuna: Oavsett hur skolorna organiserat arbetet anser skolledningen att det varit rätt för just dem själva och de har därför känt ett ägandeskap av sin egen skolutveckling. Detta är en viktig insikt inför kommande utvecklingsarbeten och ger oss på Utvecklingsenheten stöd i att bedriva skolutveckling på enhetsnivå snarare än på generell nivå.

Kunskapsskolan: //...intressant att notera skillnaden mellan Uppsala Norra och Norrköping varvid den senare inte alla lärare deltog och således inte hade förutsättningar att etablera ett gemensamt fokus för hela skolan. Samtidigt hade lärarna i Norrköping ett val vilket skulle kunna leda till bättre förutsättningar för ett mer genuint engagemang.

Precis som det funnits en variation mellan skolors genomförande, finns det också en variation mellan huvudmännen i termer av vilka strategier som väljs i det fortsatta utvecklingsarbetet. Ytterligheterna ges av Hässleholm respektive NTI Gymnasiet. I Hässleholm har ledningen, genom parallella och efterföljande projekt infört en form av aktionsforskning för alla lärare i kommunens skolor formaliserat via överenskommelser. Inom NTI Gymnasiet däremot ser man aktionsforskning som en modell bland flera och överlåter till skolenheterna att själva välja arbetsmodell för fortsatt undervisningsutveckling.

Hässleholm: Konsekvenserna av detta har varit bland annat att gå från regelbundna inplanerade träffar i utvecklingsgruppen med en uttalad arbetsuppgift kopplad till varje träff, till ett upplösande av utvecklingsgrupperna och ett aktionsforskningsarbete som är inbakat i överenskommelser via de operativa enheterna. De operativa enheterna kan förklaras som fasta arbetslag med en gemensam elevgrupp på skolan.

NTI Gymnasiet: Det innehåll som behandlas inom det kollegiala lärandet för att utveckla undervisning kan och bör skilja sig åt mellan skolor och lokala utvecklingsgrupper. Valet sker utifrån skolans resultat och elevernas behov, vilket synliggörs genom det systematiska kvalitetsarbetet. Det innebär att både val av metod för det kollegiala lärandet och innehåll och frågeställningar som utvecklingsgrupperna behandlar varierar mellan skolor.

Ett av FoU-programmets mål rörde användning av digitala resurser. Arbeta – eller kanske bristen på arbete – inom programmet kring detta mål har i sin tur påverkat två av huvudmännens val av kommande insatser.

Hässleholm: För att stärka de effekter som uppnåtts och även hantera ännu ett mål som FoU-programmet haft kring digitala resurser har förvaltningen valt att fråga och med våren 2021 gå in i FoU-programmet "Vetenskaplig skola – på riktigt", vilket handlar om att använda digitala resurser att följa och utveckla undervisningen.

Eskilstuna: Ett av målen med programmet, det mål som handlar om att använda digitala resurser har vi ännu inte uppnått. I och med att vi blivit medvetna om detta utvecklingsbehov har kommunen valt att ingå i ännu ett FoU-program, Datadriven skolförbättring. Huvudmannen ser detta program som ett naturligt led i den fortsatta skolutvecklingen inom kommunen, där Utvecklingsenheten ingår med en egen utvecklingsgrupp.

UNDERVISNINGEN HAR PÅVERKATS

Intrycket från huvudmännens berättelser är att undervisningen har påverkats. Det är omöjligt att genomföra aktionsforskning utan att förändra – utan att utföra en delvis ny handling i sin praktik, och aktionsforskningsstudier har genomförts, det vittnar alla huvudmän om. Men hur hållbara förändringarna i undervisningen är eller vad de består av är inte tydligt i huvudmännens berättelser. Det ges dock exempel från Kunskapsskolan Uppsala att vissa förändrade lärarhandlingar lades in i kvalitetsplanen för att sedan införlivas som rutin i medarbetarhandboken.

NTI Gymnasiet: Av betydelse är att deltagarna uttrycker att utöver förståelse och insikter, så har själva undervisningspraktiken delvis förändrats. Aktionsforskningsprocessen förutsätter en faktisk handling, ett prövande av något nytt – en aktion. Deltagarna är dock försiktiga i sina slutsatser om aktionerna i sin tur leder till hållbara förändringar...

Kunskapsskolan: En effekt av programmet är ett tydligare fokus på undervisningen...//... Detta fokus på undervisning kan bevisligen bli en del av den vardagliga verksamheten och även stärka den.

Eskilstuna: En effekt vi sett hos våra deltagande skolenheter är att de, relativt tidigt i pro-

grammet organiserade för spridning på den egna skolan. Här har strukturen för arbetet i programmet hjälpt oss förstå hur ett sådant spridningsarbete kan genomföras. Både skolledare och de lokala processledarna menar att detta bidragit till ökad undervisningskvalitet och likvärdighet i klassrummet och samtliga deltagande skolor har under det sista läsåret organiserat för kollegial handledning.

ELEVER HAR UPPLEVT FÖRÄNDRADE UNDERVISNINGSUPPLÄGG

Elevnivån nämns i alla huvudmännens berättelser, men i vilken grad som elevernas lärande, kunskaper eller mående påverkats är inte beskrivet. Lärare kan dock inte genomföra aktionsforskning utan elever, så delar av elevernas skolvardag har påverkats vid något eller några tillfällen under programmets gång.

Eskilstuna: Ännu har ingen sagt sig se skillnader på elevnivå men skolledare och processledare menar att det borde ha gjort skillnad i de klassrum där läraren genomfört aktionsstudier.

NTI Gymnasiet: Individuella lärare kan i sina studier peka på förbättrade resultat i isolerade moment av sin undervisning.

Ett undantag ges av Kunskapsskolan Uppsala som i kollegiet valde att inom ramen för en gemensam övergripande frågeställning kring skillnaden mellan pojkars och flickors meritvärde genomföra individuella aktionsforskningsstudier. Det framkommer i uppföljningen indikationer på att denna differens har minskat allt eftersom FoU-programmet fortlöpt.

AKTIONSFORSKNING HAR VÄCKT NYA FRÅGOR

Det som framkommer i huvudmännens berättelser och som inte återfinns i tidigare analyserade FoU-program är att innehållet i programmet – aktionsforskning – väckt nya och viktiga frågor kring lärares roll och arbete i relation en utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Frågor som framkommer är till exempel:

- Innebär aktionsforskning att lärare forskar på sin egen praktik?

Svaret på frågan varierar mellan huvudmännens berättelser där både Eskilstuna och Hässleholm skriver om ”forskande lärare” och ”lärarna bli forskare

i sitt eget klassrum.” Medan NTI Gymnasiet svarar på frågan på följande sätt:

NTI Gymnasiet: Nej, men hur hitta balansen mellan att ha en god vetenskaplig metod och koppling till teori eller forskningsläge, med den tid och resurser som finns till förfogande? Vad är i slutänden mest givande för mina elever och deras lärande? På kort och lång sikt?

NTI Gymnasiet väljer dessutom att fortsättningsvis benämna aktionsforskning som *aktionsstudier*.

- På vilka sätt förankras aktionsforskningsstudierna i befintliga forskningsresultat?

Kunskapsskolan diskuterar frågan:

Kunskapsskolan: Flera av aktionerna skulle kunnat stärkas genom ett större stöd i att koppla undersökningsobjektet till tidigare forskning. Detta är dock en delikatt balans där det dels kan argumenteras för att lärare som inte har tidigare erfarenheter av forskning behöver ta ett steg i taget, och dels för att den tidigare forskningen är en förutsättning och ett viktigt verktyg för att steget som tas ska leda någonstans.

- Vad är syftet eller syftena med aktionsforskning?

Kunskapsskolan: Dels kan det handla om att lärare ska lära sig om och att genomföra aktionsforskning, och dels kan det handla om att utveckla undervisningen. Frågan är dessutom om syftet är att utveckla undervisningen på den egna skolan eller att bidra till utvecklingen av den gemensamma kunskapsbasen (jfr Eriksson, 2020).

TYDLIGT FORSKNINGSBASERAT STÖD TILL UTVECKLINGSARBETET OCH OSYNLIGT FORSKNINGARBETE

I nästan alla huvudmännens berättelser ges beskrivningar av samarbetet med forskarna. I alla dessa beskrivningar så rör det sig om att forskargruppen gett stöd till det lokala utvecklingsarbetet.

Mötet mellan forskarna och deltagare har skett vid de gemensamma utvecklingsseminarierna och de processledarmöten som skett. Båda dessa forum lyfts fram. Det finns också mer generella beskrivningar i form av att ”koppling” till universitet upplevts positivt och att det skett en ”växelverkan” mellan praktiker och forskare.

NTI Gymnasiet: *Deltagarna lyfter även att den input från forskare man tog del av under utvecklingsseminarium var träffsäker och behandlade frågor som var meningsfulla för dem, deras skola och elever.*

NTI Gymnasiet: *Processledarträffarna har varit mycket uppskattade av processledarna som lyfter närheten till forskarna, möjligheten att påverka innehållet allt eftersom och kontakten med andra i samma roll som givande.*

Eskilstuna: *Genom programmet har lärarna getts möjlighet att utvecklas till forskande lärare (Anderberg, 2016). Det har skett en växelverkan mellan lärarnas praktik och forskarnas mer vetenskapliga approach.*

Motiven till att huvudmännen valt att engagera sig kopplas i de flesta berättelser till att stärka arbetet med att genomföra en utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Forskarnas roll, förutom att ge forskningsbaserat stöd för utvecklingsarbetet, är att bedriva vetenskapliga studier inom programmet, och därmed bidra till skolans vetenskapliga grund. Dock återfinns inga beskrivningar i huvudmännens berättelser av hur deltagarna bidragit till eller uppfattat den forskning som bedrivits av forskarna inom programmet. Detta överensstämmer med resultaten från metastudien av tidigare FoU-program, att forskningsarbetet eller de kommande resultaten inte återfinns i huvudmännens egna berättelser.

Det är dock intressant att notera att de två områden som forskarna bedrivit studier kring är två områden som alla huvudmän adresserar som viktiga aspekter av programmet: 1) Att lärarna själva identifierar problem och löser dessa; 2) Den form för utvecklingsseminarier som genomförts i form av dialogkonferenser vars format har bildat modell och upprepats lokalt på skolor. Genom forskarnas arbete skapas kunskaper om just dessa områden (se forskarnas kapitel).

UTMANINGAR MED ATT GENOMFÖRA FOU-PROGRAMMET

Alla berättelser innehåller olika typer av utmaningar, insikter eller lärdomar kring att som huvudman, skola eller utvecklingsgrupp genomföra ett FoU-program. Ingen av de fyra huvudmännen hade tidigare genomfört ett FoU-program i Ifous regi.

Att pandemin bröt ut våren 2020 ungefär mitt i programmet är den enskilt största faktorn som påverkat programmets genomförande. Huvudmännens och skolornas verksamhet påverkades mycket av pandemin, och en tid som skulle lagts på utveck-

ling fick till viss del och i vissa fall i stället användas till att få vardagen att fungera. Dessutom kunde en del planerade aktionsforskningsstudier inte genomföras då undervisningen övergick, helt eller delvis, till distans- och fjärrundervisning. Den form av utvecklingsseminarium som genomförts som dialogkonferenser visade sig vara mindre givande då dessa övergick till att hållas digitalt. Det var också svårare för lärare att behålla fokus då de ibland deltog via datorn på sin arbetsplats.

Förutom pandemin lyfts också följande utmaningar:

- Våga hålla nere tempot och att låta utveckling ta tid.
- Hitta tid för utvecklingsarbetet.
- Att avgränsa forskningsfrågan och sätta upp aktioner som är utvärderingsbara.
- Hantera andra parallella utvecklingsprocesser.
- Att hantera motstånd från lärare på ett nyanserat sätt.
- Att följa en process som sker under tre år på alla nivåer.
- Hantera sårbarheten i organisationen av programdeltagandet då omorganisering sker av skolor.
- Personalbyten under programmets gång.
- Skapa starka relationer mellan rektorer och processledare.
- Att sprida arbetet då få enheter inom huvudmannens verksamhet deltagit i arbetet.

AKTIONSFORSKNING I FORSKNINGS- OCH UTVECKLINGS- ARBETE: ATT SKALA UPP OCH SKALA NER PÅ SAMMA GÅNG

*Anette Olin, Åsa Hirsh och Anette Jahnke,
forskare vid Göteborgs universitet*

Bordsben skrapar i golvet. Forskarna kopplar in datorn. Fjärrkontrollen riktas mot taket. Det välbekanta surret från projektorns fläkt drar i gång. Lukten av kaffe sprider sig. Väskor släpps ner på golvet. PowerPoint:en framträder sakta. Jackor hängs av på stolar. Processledarna som tagit plats i salen smuttar på kaffe. Forskarna tar sats. "Ursäkta, innan ni startar", säger en processledare längst fram. "Jag träffade min utvecklingsgrupp som jag leder igår, det slog oss. Vi sitter och väntar på något. Ska vi vänta på något? Eller borde jag och gruppen bara sätta i gång arbetet?"

Denna episod är från ett av de möten med processledarna som vi forskare deltagit i under programmets tre år. Frågan synliggör en av alla de avvägningar som behöver göras då skolans yrkesverksamma och forskare samarbetar under en längre tid i ett forsknings- och utvecklingsprogram (FoU-program). Det uppstår oklarheter om hur deltagare med olika funktioner och ansvar ska agera i de situationer som uppstår. Det innebär i och för sig att det finns friutrymme att agera på olika sätt, vilket både kan vara frigörande men också frustrerande. För processledarna är det exempelvis inte tydligt om deras kunskap och kompetens räcker till för att ta arbetet vidare eller om forskarna har mer att komma med, som de borde vänta på. Frågan är hur och när olika slags kunskaper som forskarna och lärarna utgår ifrån ska användas och när man behöver lära mer av varandra.

I detta kapitel tar vi som forskare ett steg bakåt, och betraktar processerna i programmet för att diskutera vad som har pågått i programmet. Frågorna diskuteras i kapitlets fyra delar. I den första delen

beskriver vi vårt arbete som forskare i programmet, det vill säga vårt arbetsätt för att stödja och samarbeta kring deltagarnas aktionsforskningsstudier, utvecklingen av kollektiva former för kollegialt lärande samt gemensam kunskapsproduktion. Därefter i en andra del presenteras tre forskningsanalyser, dels om hur aktionsforskningen kommit att spridas till skolorna i programmet, dels sammanfattningar av två påbörjade forskningsstudier som tittar närmare på vilket lärande som sker i dialogkonferensen samt vilka frågor lärare ställer sig i sin första aktionsforskningsstudie.

I den tredje delen diskuterar vi den process som skett under programmets tre år, och hur den kan förstås i ljuset av relevant forskning och särskilt utifrån begreppen upp- och nerskalning. Kapitlet avslutas med ett slutord där vi lyfter ett par frågor som vi menar är särskilt intressanta och vi ger också förslag på nya forsknings- och utvecklingsområden som kan utforskas i kommande samarbeten mellan forskare och skolans yrkesverksamma.

HUR FORSKARNA ARBETAT I FOU-PROGRAMMET

FoU-programmet *Lärares praktik och profession* förväntas resultera i såväl forskning som praktik- och professionsutveckling. Det "är annorlunda att medverka som forskare i ett FoU-program, jämfört med att exempelvis driva ett forskningsprojekt eller leda en kurs" (Ifous, 2020, s.19). Forskarna förväntas både stödja det utvecklingsarbete som initieras i programmet och bedriva forskningsstudier i samverkan med deltagarna i programmet. En poäng med att arbeta i ett FoU-program är alltså att

korsbefruktningen mellan de olika verksamheterna i skola respektive universitet förväntas bidra till såväl kunskapsproduktion som praktikutveckling genom de samarbeten som sker. I detta program har samverkan organiserats i enlighet med aktionsforskning som stöd för lärarnas utvecklingsarbete och som metodologiskt ramverk för att producera kunskap.

Aktionsforskning som verktyg för forskning och verksamhetsutveckling

Övergripande kan konstateras att programmets innehåll, aktionsforskning, passar väl in i ett sammanhang där både forskning och verksamhetsutveckling ska ske, eftersom denna tradition bygger på teoretiska och metodologiska utgångspunkter som innebär att man arbetar med båda delarna (Olin, 2021; Rönnerman, 2012; Somekh, 2005). De forskare och praktiker som ingår i ett FoU-program har dock olika uppgifter. Forskarna förväntas i sin dagliga gärning producera forskning och skolans praktiker förväntas bedriva och utveckla undervisningen och lärmiljöerna i skolan. I aktionsforskning är dock ambitionen att alla professioner ska engagera sig i såväl kunskapsproduktion som verksamhetsutveckling tillsammans.

Reason och Bradbury (2001) beskriver aktionsforskning som en process som utvecklas efter hand utifrån frågeställningar ur praktiken, med särskilt fokus på mänsklig utveckling, deltagande och demokrati samt utgångspunkt i kunskap-i-handling. Aktionsforskning kan alltså ses som en sammanhållen praktik där både forskare och lärare deltar, intresserar sig för frågor som springer ur skolans och de yrkesverksammas praktiker, vilka undersöks och utvecklas i demokratisk anda utifrån olika slags kunskaper som var och en har upparbetat i sitt praktiserande. Att som forskare arbeta med aktionsforskning innebär att, förutom produktion av egna forskningsresultat, också bidra till det gemensamma arbetet med att utveckla de praktiker det gäller och att stödja den kunskapsproduktion som sker genom lärares egna aktionsforskningsstudier (Somekh, 2005).

Lärarna har i programmet genomfört aktionsforskningsstudier i sina klassrum i enlighet med aktionsforskningsspiralen (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014; McNiff, 2002; Olin, 2021). Arbetet har strukturerats i fem moment:

1. kartlägga och planera för förändringar i den egna praktiken (aktioner)
2. ställa frågor i förhållande till någon aspekt i utvecklingsarbetet
3. genomföra aktionerna och följa dem (samla data) med hjälp av forskningsmetoder
4. analysera, granska och reflektera över data och de erfarenheter som erhålls i arbetet

5. sammanställa kunskaper och dra slutsatser för fortsatt arbete, och därmed påbörja ett nytt varv i spiralen.

Till varje moment har olika typer av stöd erbjudits och utvecklats, såsom skriftliga mallar, föreläsningar, litteratur och handledning. Ett viktigt mål med programmet har varit att lärarna och skollära ska erövra nya kunskaper och kompetenser i förhållande till aktionsforskning som forskarna inledningsvis varit förtrogna med. Det har inneburit att vi forskare inledningsvis i programmet fått undervisa (föreläsa och handleda) om aktionsforskningens processer. Att inte fastna i en undervisande roll har därefter varit en utmaning. Strävan hos deltagarna i programmet har varit att lära och stödja varandra i ett samarbete där kunskaper och kompetenser delas och över tid övertas och på så sätt sprids.

Stöd till och samarbete kring undervisningsutveckling, kollegialt lärande och kunskapsproduktion

I programmet har två praktiker varit i fokus för utveckling och forskning, nämligen 1) undervisningspraktiken och 2) den kollegiala praktiken. Detta återspeglas i namnet på programmet: Lärares praktik och profession (LPP). Ett övergripande syfte har varit att stödja lärare i att med hjälp av aktionsforskning undersöka sin egen undervisning för att kunna utveckla den på ett forskningsbaserat sätt. För att möjliggöra att ett sådant arbetssätt kan fortleva även efter att programmet är avslutat måste lärarna som profession både få och upprätta vanor och förutsättningar som gör att arbetssättet blir hållbart. Ett kollegialt samarbete som inbegriper både kultur och organisation för att kollegialt lärande ska bli möjligt har därför också varit centralt i programmet. Olika former för kollegialt lärande har introducerats och använts, såsom handledning och dialogkonferenser.

Medlet för att adressera en forskningsbaserad utveckling av undervisningspraktiken har varit att engagera deltagande lärare i egna aktionsforskningsstudier, vilket alla andra deltagare på olika sätt fått ta del av och stödja i det kollegiala samarbetet inom programmet. Att som forskare stödja en sådan process medför såväl utmaningar som möjligheter, vilket också påverkats av att Ifous har en förutbestämd modell för hur FoU-program ska genomföras som skapar vissa förutsättningar och ramar. En utmaning har varit det faktum att vi är tre forskare och programmets deltagare är 200. Detta medför att vårt stöd behövt bli indirekt, via de 27 processledarna i programmet.

En annan utmaning utgör den variation som finns bland deltagarna. De kommer från fyra olika skolhuvudmän (två kommunala och två fristående)

och från totalt 21 olika skolor, varav 13 grundskolor och 8 gymnasieskolor. Detta medför att vi forskare behövt vara lyhörda, flexibla och bjuda in till dialog och olika typer av samarbete för att det stöd vi erbjuder ska upplevas som meningsfullt och kunna ge resultat på varje skola. En speciell förutsättning i ett Ifous-program är att det leds av en styrgrupp som består av de deltagande huvudmännens ledningsrepresentanter samt projektledaren från Ifous som förväntas ha ett tätt samarbete med forskarna. I vårt fall har projektledaren också varit en av oss forskare vilket inneburit att vi varit representerade i programmets styrgrupp kontinuerligt under programmets gång. På så sätt har vi forskare alltså också haft ett tätt samarbete kring vårt forskningsstöd i programmet med styrgruppen.

Ifous modell för FoU-program tillhandahåller en förutbestämd struktur för samarbetet genom återkommande seminarier för olika grupperingar inom programmet. Denna struktur av seminarier genomförs över tre år och deltagarna förväntas delta i olika typer av seminarier. Vi forskare har arbetat tillsammans med de 27 processledarna under heldagsmöten två gånger per termin under tre år. Det första halvåret bestod våra möten av att vi forskare handledde processledarna i hur man genomför en aktionsforskningsstudie i sin egen undervisningspraktik. Processledarnas uppdrag var därefter att handleda sina kollegor i utvecklingsgrupperna på sina skolor, och om möjlighet fanns, även att fortsätta med egna aktionsforskningsstudier. När processledarna kom i gång med att handleda sina kollegor, lyfte de i processledarmötena upp olika svårigheter och reflektioner som de ville diskutera med varandra och oss forskare. Vi använde dessa inspel för att reflektera över hur vi som forskare kunde stödja processerna. Vi prövade olika bidrag i form av nya verktyg till aktionsforskningsarbetet (till exempel skriftliga stödmallar i planeringen av aktionerna) samt föreläsningsslag följt av strukturerade dialoger vid processledarmötena. Succesivt byggdes en webbsida upp som stöd för aktionsforskningsprocessen. Där samlades stödmaterial i form av exempelvis filmer, stödmallar och presentationer av genomförda aktionsforskningsstudier.

Förutom de återkommande processledarmötena genomfördes, utifrån Ifous modell, tvådagars utvecklingsseminarier en gång per termin där alla programmets deltagare förväntades medverka. Dessa har på vårt initiativ genomförts i form av så kallade dialogkonferenser (Gustavsen, 2001; Engelstad, 1992; Lund, 2008). Dialogkonferensen bygger på forskningsbaserade idéer om att upprätta en mötesplats där teori och praktik möts och där allas röster blir hörda i en väl strukturerad kollektiv reflektion. Det sker genom att olika yrkes- eller intressegrupper deltar, på lika villkor, för att utifrån sina yrkesspecifika kunskaper tillsammans diskutera och bidra

till utveckling i den verksamhet det gäller. I FoU-programmet användes dessa idéer för att organisera utvecklingsseminarierna. I plenum gavs exempelvis lika mycket tid för föreläsningar av forskare som presenterade principer för aktionsforskning, som för föreläsningar av processledare och lärare som presenterade sina aktionsforskningsstudier. Deltagarna organiserades dessutom i olika grupperingar för dialoger med olika syften. I vissa dialoger redogjorde man för praktikerfarenheter som gjorts i den egna verksamheten och blev utmanad med frågor och kommentarer av övriga deltagare för fortsatt utveckling. I andra dialoger var syftet att skapa lärande genom att låta praktik och teori mötas. I sådana dialoger blandades deltagarna för att möjliggöra att så olika röster som möjligt kom till tals och kunde bidra med flera perspektiv för kollektivt lärande.

Innehållet i varje utvecklingsseminarium har tagits fram under ledning av Ifous projektledare, genom en dialog med såväl oss forskare som styrgrupp och processledargrupp. Valet att designa utvecklingsseminarierna i form av dialogkonferenser har gjorts både ur ett forsknings- och praktik/professionsutvecklande perspektiv vilket vi kommer att återkomma till. Genom dialogkonferenserna har vi forskare kunnat stödja utvecklingsarbetet på alla skolor genom föreläsningar och genom att organisera för strukturerade dialoger utifrån specifika syften för lärande.

En del lärare i programmet har valt att skriva utvecklingsartiklar. Inom Ifous FoU-modell ingår att en del av deltagarna förväntas skriva utvecklingsartiklar om sitt arbete och publicera sig. Ifous brukar tillhandahålla handledning för detta, men i detta program har vi forskare valt att själva handleda de lärare som skrivit en utvecklingsartikel under programmets sista år eftersom det är ett naturligt ytterligare steg som kan tas i aktionsforskningsprocessen. Vissa av dessa artiklar beskriver aktionsforskningsstudier som lärarna arbetat med, och andra artiklar beskriver vad det innebär att arbeta med den här typen av utvecklingsarbete jämfört med andra fortbildningsinsatser som lärarna har deltagit i. Mer specifikt fokuserar dessa artiklar på vad kollegialt lärande och kollegial reflektion kan bidra med till utvecklingen av den egna praktiken.

TRE FORSKNINGSANALYSER

I detta avsnitt redogörs för tre analyser som vi forskare gjort eller gör i detta nu. Den första analysen, om aktionsforskningens spridning i programmet, bygger på anteckningar som förts av oss under de processledarmöten som kontinuerligt hållits två gånger per termin genom hela programmet. Detta material har vi gått igenom för att i denna rapport kunna ge en beskrivning av hur spridningen av ak-

tionsforskning tycks ha skett, enligt de berättelser som alla processledare bidragit med på dessa möten.

Dessutom arbetar vi just nu med två forskningsstudier som framöver kommer att resultera i två forskningsartiklar. De analyser som hittills genomförts inom dessa studier sammanfattas i nedanstående avsnitt för att ge en bild av de resultat som vi tror oss kunna skönja i detta läge. Fokus för de båda forskningsstudierna är framtagna i samarbete mellan deltagande skolhuvudmän, Ifous och oss forskare. Den ena studien handlar om vilka utvecklingsområden lärarna tar sig an när det står dem fritt att välja forskningsfråga och den andra fördjupar sig i vad som sker i dialogerna under dialogkonferensen.

Aktionsforskningens spridning för skolutveckling och professionell utveckling

I FoU-programmet finns mål uppsatta för spridning av aktionsforskning för undervisningsutveckling. Huvudmannen förväntas upprätta en plan för att spridning ska ske under och efter programmet. Vi har kunnat följa spridningen genom kontinuerliga, kortfattade redogörelser över nuläget som vi fått från processledarna på processledarmöten.

I tabell 1 presenteras resultatet av en analys av minnesanteckningar från fyra av våra processledarmöten som sträcker sig över en period på ett och ett halvt år. Analysen har haft två syften, dels

Tabell 1: Beskrivning över spridningen av utvecklingsgruppernas arbete med aktionsforskning inom deras skolor.

UTVECKLINGSGRUPPENS ARBETE	21 GRUPPER PÅ 21 SKOLOR			
	MAJ 2019	SEP 2019	DEC 2019	DEC 2020
Processledarna genomfört sina första studier och presenterat dessa på utvecklingsseminariet	20			
Utvecklingsgruppen har inte kommit igång	4			
Utvecklingsgruppen genomfört sina första studier	9	6		
Planering pågår för att sprida på skolan	4			
Utvecklingsgruppen avslutat sina första studier men ej presenterat		2		
Utvecklingsgruppen avslutat sina första studier och presenterat för kollegor		5	6	
Utvecklingsgruppen påbörjat sin andra studie, alternativt omstart inom utvecklingsgruppen			5	5
Alla lärare på skolan har påbörjat en studie, utvecklingsgruppen handleder	1	7	9	
Alla lärare på skolan har genomfört och i vissa fall presenterat minst en studie, och som mest tre studier				8
Delar av lärarkåren utanför utvecklingsgruppen har påbörjat en studie				4
Artiklar börjar skrivas				8
Planering pågår kring fortsättning				6
Nya utvecklingsområden har påbörjats (t.ex. kursplaner, omorganisationer, Skolverksprojekt)				3
Antal skolor det saknas information om	7	1	1	1
Utvecklingsgrupp som hoppat av programmet				2

att finna en beskrivning av progressionen i spridningen, dels att kvantifiera antalet skolor vars utvecklingsgrupp nått ett visst steg i progressionen av spridningen av ett aktionsforskande arbetssätt. Alla 23 utvecklingsgruppers arbeten redogörs för, men på två skolor har arbetet skett i två utvecklingsgrupper. Dessa par av utvecklingsgrupper har hela tiden följt samma förlopp på sin skola och därför bokförts som en grupp. Därför anges endast 21 grupper i tabellen. Mitt i programmet avbröt två skolor sitt deltagande på grund av omorganisation och ny skolledning, vilket minskar antalet grupper till 19. Ibland blir inte summan i kolumnen 21, eller 19 efter att två skolor hoppat av, vilket beror på att en del grupper finns med i flera kategorier.

Den första kolumnen (lodrät) ger sammantaget en beskrivning av hur, och i vilka steg som aktionsforskningen har spridits, eller inte spridit sig på skolorna. Det ger också en bild av hur processen startade och vad som sker i slutet av programmet.

Vi kan utläsa att arbetet börjar med att processledarna genomför och presenterar sina egna studier. Därefter påbörjar i något varierande takt, deltagarna i utvecklingsgrupperna sina egna studier under handledning av processledaren. Deltagarna avslutar, och presenterar lokalt sina studier, för att därefter påbörja nya studier. Parallellt startar också planering för spridning, och därefter sker en uppskalning, där delar av eller all personal på vissa skolor påbörjar och slutför aktionsforskningsstudier under handledning av deltagarna i utvecklingsgruppen. Som mest anges att all personal genomfört tre studier. För en del utvecklingsgrupper fortsätter arbetet med aktionsforskning enbart inom gruppen, utan att andra kollegor involveras.

Vid slutet av programmet påbörjar en del skrivandet av utvecklingsartiklar, och flera grupper anger att planering pågår kring spridning. Nya insatser och initiativ lyfts upp vid slutet av programmet som konkurrerar om tid och resurser. I något fall berörs möjligheten att använda aktionsforskning inom ramen för nya insatser som huvudman eller skolor påbörjat.

OMFATTNING OCH TAKT PÅ SPRIDNINGEN

Processledarna handleds av oss forskare och genomför sin första aktionsforskningsstudie under hösten 2018. Tio av utvecklingsgrupperna har sedan lärare som påbörjat sin första studie redan i maj 2019. Troligtvis är denna siffra egentligen högre eftersom det enligt minnesanteckningarna skett mycket redan till nästa möte i september 2019. Vid tiden för detta möte arbetar dessutom fyra utvecklingsgrupper med planering av spridning och en skola har redan organiserat arbetet så att alla lärare påbörjat att arbeta med aktionsforskning.

I september 2019 har lärarna i fem utvecklingsgrupper avslutat och presenterat sin första studie, i två grupper har studier avslutats men inte presenterats och i sex grupper arbetar lärarna med sin första studie. I sju av utvecklingsgrupperna handleder deltagarna sina kollegor på skolan. Detta betyder att i 13 av 21 utvecklingsgrupper har arbetet med aktionsforskningsstudier kommit igång och att en tredjedel av utvecklingsgrupperna dessutom börjat handleda sina kollegor.

I alla utvecklingsgrupper har minst en studie genomförts och presenterats lokalt i december 2019. Antalet utvecklingsgrupper där man nu sprider aktionsforskningsarbetet genom att handleda kollegor på skolan uppgår till nio. Ett år senare i december 2020 är det tolv grupper som arbetar med att stödja andra kollegors arbete med aktionsforskning. Samtidigt fortsätter fem utvecklingsgrupper att enbart arbeta med aktionsforskning inom gruppen. I sex grupper har planering för fortsatt arbete efter programmets slut påbörjats.

En central del av spridningen, att utvecklingsgruppens deltagare handleder kollegor utanför FoU-programmet på sina skolor, kan sammanfattas på följande sätt, se Tabell 2.

Vi kan alltså konstatera att det sker en spridning av arbetet med aktionsforskning under programmets gång. Det finns också planer för att fortsatt arbete efter programmets slut i sex av 21 grupper. Samtidigt tornar orosmoln upp sig när processledare från tre grupper redogör för hur nya förändringsinitiativ tar över och skjuter undan aktionsforskningsarbetet.

Tabell 2: Beskrivning av spridningen i programmet.

UTVECKLINGSGRUPPENS ARBETE				
	MAJ 2019	SEP 2019	DEC 2019	DEC 2020
Andel utvecklingsgrupper som handleder kollegor utanför utvecklingsgruppen	5 %	33 %	43 %	57 %

På vilka sätt dessa orosmoln påverkar hållbarheten i arbetet därefter kan vi inte avgöra utifrån den data av minnesanteckningarna vi har tillgång till. Eventuellt kan läsaren av denna rapport få ledtrådar till kring hållbarhet genom att ta del av huvudmännens egna berättelser i denna rapport. Dock vore det en intressant forskningsfråga att arbeta vidare med efter programmets slut.

Att lära i dialog på dialogkonferensen

En profession kännetecknas bland annat av att yrkesutövningen bygger på en viss kunskapsbas samt kräver en särskild skicklighet i utövandet, att dess utövare utbildats i dessa kunskaper samt att det finns ett förtroende hos allmänheten för de yrkesverksammas utövande av sitt yrke (Brante m.fl. 2015). Inom yrket upprätthålls en yrkesetik och på olika sätt säkras kvalitet i yrkesutövandet, vilket medför att yrkesutövarna kan verka autonomt, det vill säga utan kontroll utifrån. Man behöver kunna vara varandras kritiker om man inte hela tiden ska bli petad på utifrån. Detta kräver en kollegial organisering samt vana att konstruktivt granska varandra.

Lärares professionalism diskuteras nuförtiden ofta i relation till utvecklingen av kollektiva utvecklings- och kunskapsgemenskaper (Hargreaves & Fullan, 2012; Stoll m.fl., 2006). Det ses som väsentligt att lärare inte enbart utövar den kunskap som yrket vilar på utan också har möjlighet att delta och bidra i utvecklingen av den egna kunskapsbasen. Två aktionsforskare som starkt betonat betydelsen av lärarprofessionens deltagande i utvecklings- och forskningsarbete är Wilfred Carr och Stephen Kemmis (1986; 2005). De menar att lärare måste skapa egna lärandegemenskaper 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.

I nordisk aktionsforskning inom utbildningsfältet har denna idé anammats men också färgats av en nordisk arbetslivsforskningstradition (Rönnerman m.fl., 2016). Här poängteras samarbete mellan forskare och lärare utifrån idéer om ett demokratiskt arbetsliv och folkbildning. Detta innebär exempelvis att alla som berörs av ett ämne eller en förändring bör och kan delta i diskussioner om det som är aktuellt. Alla har något att bidra med utifrån sin utbildning och yrkeserfarenhet för fortsatt kunskapsbildning. Dialogen lyfts fram som ett verktyg för att få teori och praktik att kommunicera med varandra. Enligt Gustavsen (2001) kan teori förstås som en specifik diskurs och praktik som en annan. Dessa kan inte på ett direkt sätt "tala" till varandra utan det krävs en tredje diskurs som medierar mellan dem. Denna diskurs får utrymme på särskilda arenor där teorier,

begrepp och praktiska erfarenheter lyfts in för att i dialog bearbetas och i nästa steg användas såväl för forskning som för verksamhetsutveckling. Denna form för dialog har utvecklats i så kallade dialogkonferenser, på senare tid särskilt i norskt skolutvecklingsarbete men även i svenskt (Furu & Lund, 2014; Olin & Yngvesson, 2016). I LPP-programmet har dialogkonferensens grundidéer använts i utvecklingsseminarierna i syfte att åstadkomma professionsdrivet skolutvecklingsarbete med hjälp av aktionsforskning.

Hur lärare och rektorer deltar och bidrar i kunskapsutveckling, såväl teoretiskt som praktiskt, har tidigare studerats för att identifiera möjligheter och hinder, bland annat av oss själva (Hirsh & Segolsson, 2018, 2019; Jahnke 2014; Olin m.fl., 2019). Det finns gott om beskrivningar av hinder i form av brist på tid, ej passande traditioner och undermåliga strukturer (Opfer & Pedder, 2011; Koffeman & Snøek, 2019). Forskning som fokuserat på att identifiera grupperingar där lärande sker på ett konstruktivt sätt, har begreppsliggjort detta i termer av professionella lärandegemenskaper (Stoll m.fl., 2006). I denna forskning pekar man på vad som karaktäriserar sådana grupper. Ett kännetecken är att man fokuserar på hur den egna praktiken kan förändras snarare än på att förlägga problemet utanför sig själv (exempelvis hos eleverna). Det behövs mer forskning för att förstå hur grupper och yrkesverksamma kan utveckla och upprätthålla sådana professionella lärandegemenskaper.

Syftet med denna studie är att beskriva och granska hur dialoger utvecklas, där blandade grupper av yrkesverksamma i utvecklingsseminarierna kommer samman för att kollektivt utveckla sin kunskap om aktionsforskning. De forskningsfrågor vi vill besvara är följande:

1. Vad handlar dialoger om som syftar till lärande om aktionsforskning, med deltagare som har olika funktioner och positioner på sina skolor och i programmet?
2. Synliggörs någon progression mellan möten och i så fall på vilket sätt?

I studien är vi intresserade av att fokusera på dialoger där teori och praktik möts och där olikheten bland praktiker förväntas bidra till kollektivt lärande. I LPP-programmet har detta inneburit att olika yrkesroller, olika ansvarsroller inom programmet samt deltagare från olika huvudmän och skolor satts samman i drygt 20 grupper. Varje grupp har bestått av cirka tio deltagare. Dialogerna i dessa grupper har syftat till att deltagarna ska lära sig mer om aktionsforskning, både teoretiskt och praktiskt. I konferensen har dessa dialoger föregåtts av en föreläsning om någon teoretisk aspekt av aktionsforskning, en eller två plenumpresentationer av ak-

tionsforskningsstudier av processledare eller andra lärare i programmet, samt bordspresentationer (en lärare presenterar sin aktionsforskningsstudie för en blandad tio-grupp i en stor konferenslokal där drygt 20 bordspresentationer ryms samtidigt).

Varje dialogpass har varat mellan 40 och 60 minuter. Dialogerna har planerats av programmets projektledare tillsammans med forskarna och de har letts av processledarna. Dialogerna har startat med en runda då var och en får reagera på de föreläsningar och presentationer man tagit del av och därefter har en dialog vidtagit utifrån det som lyfts upp i gruppen. Ibland har den fortsatta dialogen varit styrd från början och ibland har det varit upp till gruppen att välja vad man vill fortsätta att diskutera vidare.

Här jämförs två dialogmöten som skedde tidigt i programmet. Det första mötet genomfördes i mars 2019, det vill säga under den andra terminen i programmet. Det andra mötet genomfördes cirka ett halvår senare, i oktober 2019. Inför det första mötet hade de flesta lärare inte påbörjat att genomföra egna aktionsforskningsstudier men vissa hade läst om aktionsforskning och alla hade följt sina processledares studier. Till det andra mötet hade de flesta kommit igång med egna studier som handleddes i grupp av den lokala processledaren. Just i denna period ser vi det som intressant att se på förändringen i dialogerna när lärarna går från att endast ha studerat aktionsforskning (teoretiskt) till att börja utöva arbetssättet (praktiskt).

Tio grupper har följts under sina båda möten. Dessa grupper bestod under dessa båda möten av i stort sett samma deltagare (om inte någon avslutat en anställning eller inte hade möjlighet att närvara vid seminariet). I grupperna deltog lärare, rektorer, utvecklingsledare, processledare och i vissa fall ledare på förvaltningsnivå. I alla grupper spelade processledarna in dialogen genom ljudupptagning. För de slumpvis utvalda tio grupperna (av totalt 25 grupper) har dessa ljudupptagningar avlyssnats och transkriberats för analys. Att inte alla grupper tagits med i studien beror på att uppkomsten av ny information i materialet avtog efterhand och hade helt avstannat när tio grupper avlyssnats.

Fyra innehållsliga teman kan urskiljas i alla gruppernas dialoger vid det första och vid det andra mötet. Två av dessa teman är jämförbara och har därför placerats bredvid varandra i Tabell 3.

Utifrån dessa generella innehållsliga teman kan progression urskiljas. För det första går deltagarna från en förenklad och teknisk beskrivning av hur man förstår aktionsforskning till en mer komplex bild där egna erfarenheter både innebär ett större mått av förvirring men samtidigt en känsla av säkerhet trots ökad komplexitetsgrad. Deltagarna kan beskriva fler aspekter som är viktiga för att åstadkomma en trovärdig studie samtidigt som de vet att

det finns många fallgropar som man inte kan överkomma utan övning.

Det kan också förstås som progression att grupperna inledningsvis fokuserar på det egna arbetet som en viktig grund för verksamhets- och kunskapsutveckling och vid det andra tillfället i högre grad fokuseras på det kollegiala utbytet och samtalet med varandra om den praktik man ingår i. Deltagarna går också från att ha fokus på den egna kunskapsutvecklingen till att börja reflektera kring hur detta kan spridas till andra och bli ett gemensamt verktyg på de skolor där man arbetar.

Utöver dessa mer generellt förekommande teman diskuteras ett flertal specifika frågor i de olika grupperna. Exempel är hur loggboken kan och bör användas, poängen med att arbeta systematiskt, hur man kan "mäta" aktionernas värde samt ledningens viktiga funktion för att få arbetet att fungera. Vid det andra tillfället förekommer diskussioner som tyder på att mer fördjupade frågeställningar väckts hos deltagarna när fler påbörjat att själva arbeta med aktionsforskningsstudier i sina klassrum. En grupp reflekterar över vad beprövad erfarenhet egentligen är – att göra som någon annan eller att dela kollegialt och pröva själv, medan en annan grupp funderar över vad man åstadkommer med aktionsforskning – forskning eller professionellt lärande?

Analysen av dialogerna visar att värdefulla insikter och reflektioner lyfts fram och utvecklas i dessa forum. Inledningsvis handlar det mer om den egna situationen och osäkerhet när det nya, aktionsforskning, ska läras och praktiseras. Utvecklingen går mot mer komplexa frågeställningar och reflektioner och fokus på det kollegiala och vad arbetssättet ger och kan ge. Det tycks alltså finnas ett värde i att skapa forum för denna typ av dialoger där deltagarna får reflektera tillsammans med samarbetspartners som har olika perspektiv på det som diskuteras. Olika perspektiv öppnar upp för en konstruktiv dialog där det blir möjligt att tycka olika och att ändå mötas i dialogen. Nya sätt att förstå ett fenomen skapas eller så konstaterar man att det går att se saker på olika sätt utifrån olika förutsättningar och utgångspunkter.

En idé med de arbetsformer som använts inom FoU-programmets ram är att de ska vara möjliga att "hämma" och översätta till den egna praktiken på skolorna som deltar. En intressant uppföljande studie skulle kunna titta närmare på om och i så fall hur dialogkonferensen som form upprättas på skolorna eller mellan skolorna hos de olika huvudmännen, efter programmet. Resultatet av denna studie tyder på att användningen av strukturerade dialoger möjliggör progression i lärandet för dem som deltar, vilket vore ett skäl för huvudmännen att inte bara låta aktionsforskningsstudierna fortsätta utan också att organisera för konferenser där det kollektiva lärandet ges utrymme på skolorna.

Tabell 3: Utveckling av samtalsteman i utvecklingsgrupperna under dialogpass 2019.

INNEHÅLLSLIGA TEMAN I MARS 2019	INNEHÅLLSLIGA TEMAN I OKTOBER 2019
Resonerande om vad aktionsforskning är och hur man kommer att genomföra aktionsforskning i egen praktik.	Resonerande om och identifierande av kritiska aspekter i aktionsforskningsprocessen både utifrån presentationer och också egen erfarenhet. Det är ofta igenkänning med det som presenterats på seminariet och en komplex bild av vad aktionsforskning är och blir i praktiken. Deltagarna vittnar både om att de är mer förvirrade än vid förra mötet men samtidigt också säkrare, baserat på egna erfarenheter.
Utifrån de presentationer man lyssnat på och eget läsande konstaterar man i grupperna att en begränsad och avsmalnad frågeställning är viktig att ta fram och starta utifrån.	Deltagarna konstaterar att mer struktur, bra planering, en väl avgränsad fråga och systematik leder till bättre (mer trovärdiga) aktionsforskningsstudier. Dessutom krävs övning, vilket framför allt de som hunnit genomföra två cykler påtalar.
Deltagarna konstaterar att det vardagliga arbetet ses som viktigt och intressant i aktionsforskning, detta ses som positivt.	
I grupperna uppmärksammas att det är inspirerande att lyssna på andra som redan provat att genomföra aktionsforskning. Det är också skönt att inse att man inte är ensam om de funderingar man har inför att börja själv.	
	Betydelsen av handledning och kollegialt lärande diskuteras. På olika sätt lyfts att arbetet med aktionsforskning på många ställen inneburit att pedagogiska och didaktiska samtal nu förekommer oftare, vilket kanske är den viktigaste konsekvensen av att arbeta med aktionsforskning.
	Diskussioner om hur spridning kan ske. En del av deltagarna har upplevt motstånd bland lärarkollegor och andra påtalar att det saknas organisatoriska former, både i lärargrupper och på skolor mer övergripande.

Vad hamnar i fokus när lärare själv väljer förbättringsområde, och varför?

Svensk skola har under 2000-talet varit föremål för en mängd reformer i syfte att förbättra utbildningen och stödja lärarnas arbete med att utveckla en god undervisning (Kirsten & Wermke, 2017; Hirsh, 2020). Reformerna kan syfta till att omforma eller skapa nya visionära skolpraktiker genom att implementera nytt innehåll eller nya forskningsbaserade arbetsmetoder (till exempel programmering, undervisning i förskolan, språkutvecklande arbetssätt, formativ bedömning) eller så kan implementeringen syfta till att förbättra befintliga praktiker (till exem-

pel genom Matematiklyft och Läslyft). Virkkunen och Newnham (2013) benämner dessa typer av reformer som begrepps- respektive förbättringsdrivna och initierade av stat, huvudman eller skola. Övergripande kännetecknas utformningen av denna typ av reformer av en låg delaktighet av de yrkesverksamma vars praktik ämnas förändras.

Att ”top-down-reformer” är svåra att utforma och implementera, kräver acceptans hos professionen samt är förknippade med hög osäkerhet kring om och i vilken utsträckning de ger effekter på elevernas skolgång är både politiskt och forskningsmässigt belyst (SOU 2014:12, 2013:30; Blossing, 2008; Lindvall m.fl., 2018).

Levinsson (2011) belyser ett dilemma som kan uppstå, som rör huruvida lärare ska implementera evidensbaserade arbetssätt eller ta utgångspunkt i reella problem i den lokala kontexten. Parallellt med genomförandet av begrepps- och förbättringsdrivna reformer har det successivt under 2000-talet riktats allt större fokus på att de yrkesverksamma är delaktiga i att identifiera vad som utgör verkliga problem, och hur dessa problem ska adresseras. Dessa ”bottom-up-reformer” kan enligt Virkkunen och Newnham (2013) förstås som problemlösningsdrivna eller formativa, där det förstnämnda avser stegvis förändring av befintlig praktik, och det sistnämnda i högre utsträckning avser omformande av praktiken utifrån en vision av vad man önskar åstadkomma.

Lärares ökade delaktighet syns både genom att de aktivt bidrar till undervisningens vetenskapliga grund genom deltagande i praktikinära forskningsstudier, och genom att de själva bedriver forskningsbaserade utvecklingsarbete med utgångspunkt i lokala behov. Den ökade delaktigheten av lärare i forskningsstudier förväntas leda till att mer professionsrelevanta forskningsfrågor ställs och besvaras på ett sätt som ger bättre stöd för utvecklandet av god utbildning. En ny myndighet, Skolforskningsinstitutet har startats och nya infrastrukturer kring samverkansmodeller mellan skola och akademi har utretts, sjuöatts och fortgår (SOU 2018: 19; ULF-avtal, 2021; Skolforskningsinstitutet, 2021).

Skollagsändringen 2011, då kravet infördes på att utbildning och undervisning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, har medfört att skolmyndigheterna har kopplat begreppet beprövad erfarenhet till utvecklingsarbete som sker med en högre form av systematik och dokumentation än tidigare (Skolinspektionen, 2019; Skolverk, 2020; Jahnke, 2022). Forskningsbaserade modeller för att bedriva systematisk undervisningsutveckling, som exempelvis lesson study, learning study och aktionsforskning, har fått ökad spridning.

Såväl ”top-down-reformer” som ”bottom-up-reformer” med hög delaktighet av lärare kan problematiseras. I en metastudie av sju avslutade treåriga forsknings- och utvecklingsprogram framkommer att det är oklart om den praktikinära forskningen som genomförts upplevs som relevant och används av skolans verksamma. Studiens författare menar att frågan om huruvida forskning i samverkan verkligen leder till att skolrelevanta forskningsfrågor besvaras, varken ställts eller undersökts närmre (Jahnke m.fl., 2020). I en kartläggning av forskningsfrågor ställda av lärare som bedrev forskningsstudier inom pedagogiskt arbete under början av 2000-talet uppfattades frågorna ha en praktikinära relevans och röra såväl lärarprofessionen som undervisningspraktiken (Rönnerman & Langelotz, 2015). Dock framkom också att det i lärarnas val av frågor gick att spåra utbildningspolitiska avtryck. Studien var ett av många

underlag till den nybildade Skolforskningsinstitutet när det gäller att ta fram ”vilka frågeställningar som lärare själva anser vara av vikt att skapa kunskap om för att utveckla verksamheten” (Rönnerman & Langelotz, 2015, s. 5).

I föreliggande studie tar vi utgångspunkt i det förändringsarbete som lärare genomförde då de engagerades i att använda aktionsforskning inom FoU-programmet, vilket kan ses som en form av problemlösningsdrivet förbättringsarbete. Det stod dem fritt att välja vilka problemområden de ville adressera. Studien syftar till att nå ökad förståelse för professionsdrivet utvecklingsarbete genom att besvara följande forskningsfrågor:

- Vilka undervisningsrelaterade problem adresserar lärarna i sin egen praktik?
- Varför adresseras dessa problem och vad vill lärare åstadkomma med sitt förändringsarbete?

Utifrån svaren på frågorna förs en diskussion ur ett historiskt och samtida utbildningspolitiskt perspektiv för nå en djupare förståelse för varför lärare vill åstadkomma det de ger uttryck för, och varför det upplevs svårt av lärare att uppnå.

METOD OCH RESULTAT

En enkät skickades i mars 2019 till 142 lärare som deltog i FoU-programmet Lärares praktik och profession och som skulle påbörja sin första aktionsforskningsstudie. Enkäten besvarades av 118 lärare vilket ger en svarsfrekvens på 83 procent. I enkäten ombads lärarna: 1) Beskriva ett problemområde och den aspekt av praktiken som de ämnade förändra/utveckla, samt motiv till detta; 2) Ange sin forskningsfråga och särskilt beakta att frågan var riktad mot den egna praktiken (den egna rollen, de egna handlingarna) och 3) Beskriva planerade aktioner och särskilt beakta att beskrivningen innehöll en specifik redogörelse för de lärarhandlingar som aktionerna innebar. I studien har 111 enkätsvar för fråga 1 och 2 analyserats. Sju enkätsvar innehöll alltför bristfällig information för att kunna inkluderas i analysen. Data har analyserats på såväl manifest som latent nivå, i enlighet med Graneheim och Lundmans (2004) modell för kvalitativ innehållsanalys.

Resultatet visar att det som upplevs problematiskt och det man vill åstadkomma riktas mot tre huvudsakliga områden enligt Tabell 4.

Orsakerna till att lärare upplever ett behov av att förbättra vissa aspekter av sin praktik behöver ses i ljuset av vad de uttrycker att de vill åstadkomma. På ett övergripande plan avser lärarna, när det gäller elevers kunskaper och mående, åstadkomma en undervisningssituation i vilken eleverna lär sig mycket

Tabell 4: Förbättringsområde och fördelningen mellan dessa.

OMRÅDE	ANDEL
Elevens ämnesmässiga kunskaper	40 %
Elevens mående	15 %
Elevens klassrumsbeteende och sätt att vara elever	13 %

Tabell 5: Konkretisering av området ”Elevens klassrumsbeteende och sätt att vara elev”.

Motiverade	Ordningsamma	Självgående
<p>Elever som...</p> <ul style="list-style-type: none"> • är kunskapsstörstande • inte enbart fixerade vid och betyg, men som samtidigt förstår vad som krävs för ett visst betyg • är motiverade • är engagerade • är intresserade • är uthålliga • orkar • inte nöjer sig med miniminivå • är fokuserade under arbetsområden • förstår att allt man gör är viktigt • är aktiva • tycker att skolan och innehållet är viktigt • är fokuserade även på eftermiddagen • är positivt inställda till grupp-gemensamt arbete • sätter värde på mentorstiden och tar ansvar för sina studier 	<p>Elever som...</p> <ul style="list-style-type: none"> • deltar på lektioner • kommer i tid • lämnar in i tid • gör det den ska inför och under lektioner • inte stör andra • är lugna och ordentliga • tar sitt ansvar • fungerar väl socialt • är aktiva muntligt – men inte tar för mycket talutrymme • skapar god stämning • kommer till resursspass och arbetar i kapp 	<p>Elever som...</p> <ul style="list-style-type: none"> • använder den återkoppling hen får på ett självständigt sätt, och med ett dynamiskt mindset • kan ta sig vidare på egen hand • kan följa en planering självständigt • tar med sig feedback in i nästa arbetsområde • kan koppla sina arbetsuppgifter till kunskapskraven och värdera sig själv • kommer igång med, genomför och avslutar arbeten med eget driv • använder stödstrukturer på ett önskvärt och självständigt sätt • hanterar sin egen arbetsprocess • inte behöver fråga vad som ska göras efter att instruktioner har givits • förstår sitt eget lärande och sin egen kunskapsnivå

och djupt. De når målen och höjer sina betyg, och blir väl förberedda för nästa steg i utbildningssystemet. När det gäller området mående, vill lärare åstadkomma en undervisningssituation där elever är trygga, mår väl, trivs och känner sig sedda och värdefulla.

Att lärare vill att elever lär sig mycket och mår bra kan anses som lärares grunduppdrag. Fortsättningsvis fokuserar vi därför endast på att spåra möjliga orsaker till och fördjupa förståelsen för varför lärare vill åstadkomma en viss inställning och ett visst beteende hos eleverna. Det är också den kategorin som förekommer mest frekvent.

Inom detta mest frekventa område framträder

en detaljrik bild av hur en önskvärd elev agerar och är elev i den undervisningssituation som lärare vill åstadkomma. Detta område kan delas in i tre underkategorier som beskriver elever som är 1) Motiverade 2) Ordningsamma och 3) Självgående.

Diskussion

Resultatet väcker en rad frågor, och vi väljer att lyfta två i denna diskussion. För det första, varför ger lärarna uttryck för att vilja åstadkomma elever som är intresserade, ordningsamma och självgående? Tänkbara svar på frågan skulle kunna vara:

- **Professionella motiv.**
Lärarna har gjort en bedömning av vad som krävs för att de ska kunna genomföra sin planerade undervisning. I ett klassrum behöver det exempelvis finnas regler och normer så att en stor grupp människor kan samarbeta respektfullt. Det är möjligt att betrakta motivation, ordningsamhet och självständighet hos eleven som en förutsättning för undervisning om och lärande av ett kunskapsinnehåll. Att då först adressera detta kan vara en välgrundad professionell bedömning, för att i ett senare läge kunna adressera mer ämnesdidaktiska utmaningar.
- **Den dolda läroplanens påverkan.**
Begreppet dold läroplan som lyftes upp av Donald Broady på 80-talet avser en form av implicit upplevd läroplan till skillnad från den explicita avsedda skriftliga läroplanen.

Undervisningssituationens "ramar" (tid, antal elever, kursavsnitt som ska gås igenom), skolan som institution samt skolans funktioner att förvara, sortera och socialisera eleverna, formar en "dold läroplan", dvs en uppsättning institutionella krav på eleverna, något som oftast sker "bakom ryggen" på såväl lärare som elever. (Broady, 1980, s.43)

Man skulle kunna hävda att en dold 2000-tals läroplan formats bakom ryggen på lärarna i form av en uppsättning institutionella krav på eleverna som framträder i studiens resultat. Dessa resultat stämmer väl överens med analyser och begrepp som framkommit i den forskning som bedrivits kring konsekvenserna av 2000-talets skolutveckling på såväl nationell som lokal nivå. Forskning under 2000-talet kring exempelvis individuella utvecklingsplaner, åtgärdsprogram och utvecklingssamtal har upprepade gånger visat på att det går att tala om en ideal elev och undervisningssituation (Elfström, 2005; Andreasson, 2007; Bartholdsson, 2008; Vallberg Roth & Månsson, 2008; Andreasson & Asplund Carlsson, 2009; Andersson, 2010; Mårell Olsson, 2012; Hirsh, 2013). I anslutning till detta har frågor om bred och smal normalitet diskuterats. Inte sällan är den normalitet som "tillåts" i skolan tämligen smal (jfr. Nilholm, 2012).

Det ska dock tilläggas att i våra undersökningar tycks idealen kring motivation och ordningsamhet ha traderats och utvecklats även från tidigare dolda läroplaner formade av den progressiva och den traditionella folkskolepedagogiken (Broady, 1980).

En andra diskussionsfråga rör varför lärare har svårt att nå det de vill åstadkomma och varför blir det ett problem för lärarna? Svaren på denna fråga ska utredas vidare. Tänkbara svar på frågan skulle kunna ges av:

- Den önskvärda skoleleven som traderats genom dolda och icke-explicitgjorda ideal överensstämmer inte med dagens elever och deras förutsättningar i svensk skola.
- Det finns också ett äldre undervisningsideal som traderats från det borgliga hemmet med guvernanter via folkskolepedagogik och progressivismen. Idealet är att lärandet sker bäst en-till-en, mellan en lärare och en elev (Broady, 1980), men klassrumssituationen ser inte ut så. Ett sätt att hantera denna utmaning under åren har varit att genomföra helklassdialoger där lärare ställer en strid ström av generella frågor som vilken elev som helst förväntas svara på (Broady, 1980). Utifrån denna studies resultat förefaller medlet i dag för att hantera en-till-tjugofem vara mallar, checklistor, matriser och stödstrukturer som till synes skapar en form av en-till-en undervisning. Fokus hos läraren blir att producera allt bättre mallar (och undervisning OM mallar) som är så generella att de fungerar oavsett vem eleven är. Målet förefaller vara att producera en elevsäkrad undervisning som är oberoende av vem som är klassrummet. Detta speglar också en parallell nationell och internationell trend där även lärares handlingar föreskrivs i mallar, med ambitionen att lärarsäkra undervisningens kvalitet (Sawyer, 2004). Samtidigt visar forskning att undervisningsmetoder i högsta grad är beroende av lärarens förmåga av att använda metoderna utifrån sina aktuella elevers olika förutsättningar (Hirsh m. fl., 2020). På samma sätt skulle man kunna resonera att en stödmall är inget i sig, utan är beroende av en elevers förmåga att använda den.

Framtida utvecklings- och forskningsområden

Studiens resultat kan tänkas synliggöra behovet av att både skolans yrkesverksamma och vi som arbetar vid lärosäten, myndigheter och andra organisationer inom skolområdet utmanar varandra och anlägger ett mått av självkritik.

Lärare behöver självkritiskt granska sina upplevda förbättringsområden, och avväga huruvida de i för hög grad utgår från en ideal elev eller undervisningssituation. Forskningsresultat och samarbete

med forskare kan ge perspektiv och stimulans till att distansera sig från sin egen praktik.

Forskare och verksamma personer vid myndigheter och skolrelaterade organisationer behöver självkritiskt granska innehållet i de program, utbildningar och forskningsprojekt som vi initierar. Adresseras verkligen lärarnas behov? Eller adresserar vi egentligen våra egna behov men sminkar över det med vad vi upplever vara lärares behov? Skolverkets olika lyft har ofta en tydlig ämnesdidaktisk inriktning med elevers kunskaper i fokus. Detsamma gäller för Skolforskningsinstitutets inriktning på praktiknära forskning och de medel som fördelas inom ULF-avtalen, där projekt som beviljas medel i regel riktar mot att förbättra elevers lärande inom specifika ämnen. Men lärare och forskare kanske också borde arbeta med lesson study eller learning study kring att elever kommer i tid? Blir självgående? Blir uthålliga? För detta självreflekterande arbete kan samverkan med skolans yrkesverksamma ge perspektiv och stimulans till att vi distanserar oss från vår egen forskar-, utbildnings- eller myndighetspraktik.

Självklart vore det därtill intressant att ta del av vad de lärare som gjorde fler studier efter den första valde att fortsätta förändra och utveckla i sin praktik. Finns det en progression kring att identifiera förbättringsområde?

DISKUSSION OM PROCESSERNA I PROGRAMMET

FoU-programmet startade för oss forskare utifrån en problembild som vi funderade över och ville göra något åt. Skolutveckling har under det senaste decenniet kommit att präglas av färdiga koncept som ska implementeras av lärarna i deras klassrum. Ett exempel är de ”lyft” som Skolverket organiserat och som bygger på färdiga innehåll i så kallade moduler (som forskare tagit fram), som ska processas och implementeras av lärarna. I andra fall är det forskare (till exempel Hattie, 2011; Wiliam, 2009) vars resultat kommit att framstå som koncept som ska övertas och implementeras.

I forskning synliggörs att fortbildning som syftar till implementering av förutbestämt innehåll bidrar till att lärare blivit vana att innehållet i skolutvecklingsarbetet bestäms av någon annan än dem själva (Kirsten & Wermke, 2017; Sülau, 2020). Lärarkåren riskerar att passiviseras och degraderas till konsumenter av forskning (Olin m.fl., 2019). Å andra sidan vill vi heller inte att lärare lämnas helt utan stöd för att helt ensamma utforma och utveckla sin praktik, vilket skulle baseras helt på den yrketeori som lärare bär på, såväl välgrundad som mindre välgrundad. Utifrån våra egna resultat om lärares egna frågor i aktionsforskning i detta program visar det sig att det kan finnas behov att utmana lärares kun-

skaper och föreställningar. FoU-programmet har varit ett sätt att pröva om lärare och skolor genom att använda aktionsforskning kan skapa skolutveckling och professionell utveckling mer på egna villkor men också med förutsättningar för nödvändig utmaning av föreställningar och befintliga praktiker.

Vad som fascinerat oss under programmets gång har varit den snabba och omfattande spridning som aktionsforskningen fått. Baserat på erfarenhet från Ifous tidigare FoU-program är intrycket att spridningen gått snabbare än vanligt i detta program. Vi som forskare har erfarenheter från utbildning vad gäller att sprida aktionsforskning och då har vi endast kunnat följa hur de som valt att utbilda sig gått vidare. I forskningsprojekt baserat på aktionsforskning används aktionsforskning oftast endast av den projektgrupp som genomför projektet. Under FoU-programmets gång har detta kommit att bli en intressant aspekt för oss forskare eftersom vi erfor att aktionsforskningsprocesserna snabbt fick fart, också bland lärare som inte ingick i själva programmet men handleddes av lärare i programmet.

När vi reflekterat över detta har vi fastnat för begreppen uppskalning (scaling-up) och nerskalning (scaling-down) som vi här utgår ifrån i vår fortsatta reflektion över processerna i programmet. Dessutom speglar vi våra iakttagelser mot annan relevant forskning. Vi har också diskuterat med processledargruppen och bett dem diskutera och reflektera över processerna i termer av upp- och nerskalning. Deras nedskrivna reflektioner använder vi nedan som vittnesmål och utsagor att diskutera kring.

Vi har identifierat tre processområden som vi beskriver: 1) Hur processerna i programmet möjliggjort alternativt hindrat skolutveckling och professionellt lärande, 2) Hur processerna i programmet möjliggjort alternativt hindrat lärarna från att inta en aktiv roll i utvecklingsarbetet och forskningen, samt 3) Huruvida processerna i programmet möjliggjort och kommer att möjliggöra ett hållbart utvecklingsarbete på de skolor som medverkat.

Skolutveckling och professionellt lärande

Skolutveckling handlar i sin förlängning om att åstadkomma god och högkvalitativ utbildning för eleverna i skolan. Många arbetssätt, metoder och förändringsinitiativ används för att nå dit. Vissa riktar i direkt mening till lärares konkreta klassrumsundervisning, medan andra riktar mot skolprofessionernas lärande och utveckling så att förändrade sätt att tänka om, förstå och arbeta i klassrumspraktiken ska åstadkomma ökad undervisningskvalitet som i sin tur ökar elevernas möjligheter att lära och utvecklas i skolan. Vare sig vi talar om metoder och arbetssätt som i direkt mening tillämpas i klassrummet, eller metoder, arbetssätt och förhållningssätt

som fokuserar skolprofessionernas lärande och utveckling så är det angeläget att fundera över hur framgångsrika sätt att arbeta i klassrummet eller med skolutveckling kan skalas upp så att de involverar många eller alla.

Att skala upp innebär att innovationer eller förändringsinitiativ som visat sig vara framgångsrika introduceras i nya sammanhang med syftet att den positiva inverkan som dessa visat sig ha ska kunna spridas och få en positiv inverkan på många (McDonald, 2006). Det handlar på så vis om att helt enkelt öka antalet lärare, skolor eller skolområden som använder en viss innovation. Det går dock inte enbart tala om uppskalning i termer av ett ökat antal användare. Snarare är uppskalning en flerdimensionell process som behöver innefatta såväl spridning (ökar antal användare) som fördjupad förståelse för innovationen, planering för hållbarhet, och förändrad agens där lokala praktiker blir ägare av innovationen och dess implementering (Coburn, 2003; McDonald, Buchanan & Sterling, 2006).

Ägandeskapet innebär bland annat att innovationen möter den lokala kontexten och behöver "översättas" till densamma (jfr. Nehez m.fl., 2021). Samtidigt som den behöver översättas till lokala kontextuella villkor får det dock inte ske modifiering på ett sådant sätt att själva innovationens kärna och kärnvärden går förlorade, eftersom det då inte längre är att betrakta som samma innovation. Denna process av att omvandla innovationen på olika sätt i lokala kontexter benämns som nerskalning (McDonald, Buchanan & Sterling, 2006).

För att nå uppskalning av diverse olika förändringsinitiativ och innovationer i skolan har det tidigare varit vanligt att man använder sig av olika varianter av så kallad 'kaskadfortbildning', cascade training (se Stobart & Stoll, 2005), där några representanter från en skola får utbildning och sedan förväntas delge övriga på skolan samma utbildning. Forskning har visat att sådana modeller inte är optimala för utvecklandet av en fördjupad förståelse hos alla som förväntas genomföra förändringen, men att det kan fungera tillfredsställande under förutsättning att tid för samarbete och samtal säkerställs på den lokala skolan, det vill säga att man är bra på att ta hand om det som lärarna tillför till skolan.

I FoU-programmet skedde en typ av kaskadfortbildning inledningsvis när vi forskare föreslog att processledarna skulle starta med aktionsforskning i sina klassrum under handledning av oss under det första halvåret, för att därefter börja handleda själva. Detta diskuterades med huvudmännen i styrgruppen. Såväl lärare som skolläda-re var angelägna om att komma i gång så fort som möjligt i större skala men vi menade att processledarna behövde egen erfarenhet av att arbeta med aktionsforskning innan de kunde börja handleda andra i arbetssättet. En grupp processledare reflekterar i efterhand över detta:

Vi blev handledda själva innan vi skulle stödja våra kollegor. Det har varit en bidragande faktor till spridningen av arbetssättet tror vi. För att vi skulle få mandat hos kollegor var det bra att vi redan hade provat själva och inte bara sa "forskarna säger...". Vi kunde även relatera till vår egen handledning för att använda Rundor – ett styrt verktyg att följa, en metod som gjorde att handledaren fått upp ögonen för styrda samtal – vikten av att lyssna – en trygghet i utvecklingsgrupperna.

Processledarna lyfter alltså fram två fördelar med att de fått ett försprång; dels att de kunde handleda utifrån egen erfarenhet, dels att de kunde använda specifika metoder som de lärt sig genom att själva bli handledda. De nya kunskaper de skaffat sig rörde både hur man genomför egen aktionsforskning och hur man kan handleda i aktionsforskning.

Gardner m.fl. (2011) skiljer mellan "the transmission model" (överföringsmodellen) och "the transformation model" (omvandlingsmodellen) när det gäller spridandet av innovationer och förändringsinitiativ. Överföringsmodellen innebär förenklat att lärare som fått särskild utbildning eller deltagit i pilotprojekt förväntas överföra sina kunskaper till andra lärare som inte deltagit.

Överföringsmodellen är enligt forskarna mindre gynnsam, då den i tämligen låg grad leder till professionellt lärande för dem som inte var med i pilotstudiet. Initiativ som tar ett bredare grepp med intentionen att alla lärare ska utbildas, samt att policy, forskare och praktiker samtliga är involverade redan från planeringsstadiet av förändringsinitiativet, klassas som omvandlingsmodeller. I sådana lyckas man generellt bättre med att få till stånd ett professionellt lärande. En omvandlingsmodell som Kennedy (2005) pekar ut är aktionsforskning.

Gardner m.fl. (2011) gör en distinktion mellan professionell utveckling och professionellt lärande. Utveckling kan ske i termer av att man tillämpar arbetssätt och metoder även om fördjupad reflektion och teoretisk kunskap saknas. Det professionella lärandet kännetecknas däremot av fördjupad teoretisk kunskap och reflektion. Vissa forskare menar att bristande teoretisk förståelse och förankring ökar risken för att så kallade pseudo-praktiker utvecklas (Birenbaum, Kimron, & Shilton, 2011), där förståelsen av ett arbetssätt blir instrumentell och kopplad till ett mer rituellt sätt att arbeta.

I FoU-programmet vittnar processledarna om att aktionsforskningen som procedur togs emot av dem själva och lärarna som en "enkel" metod som gjorde att det kändes möjligt att pröva och ompröva själva arbetssättet:

Enkelheten och att vi går direkt till handling i våra aktioner. Det är okomplicerat och det

finns en stor egennyttja samt att det är väldigt praktisknära. Det finns heller inga rätt eller fel och hela metoden är en förlåtande procedur. Jag äger processen och det är en metod som jag kan fylla med det jag vill.

Man kan utifrån detta resonera kring risken för att pseudo-praktiker utvecklats. Lär sig lärarna aktionsforskning på ett instrumentellt sätt? Vilka ramar har de byggt för att åstadkomma den fördjupade reflektion som kännetecknar professionellt lärande?

Vi kommer att ta fram en nedskalad mall för aktionsforskning för att hålla det vid liv och att vi håller i det. För att få in så vi reflekterar över vårt pedagogiska arbete (utveckling).

Frågan är vad en nedskalad mall för aktionsforskning innebär, kommer aktionsforskningens karaktäristika att finnas kvar eller övergår de praktiker som utvecklas på olika skolor i att vara något annat, men som ändå benämns som aktionsforskning? Programmets upplägg har skapat förutsättningar för snabb spridning som också innebär att innehållets kärna, i detta fall aktionsforskning, får eget liv i olika typer av kontexter och därav möjliggörs olika typer av utveckling:

... processledare leder utvecklingsgruppen som i sin tur leder kollegor gör att man når ut till många på kort tid. Men processen har sett olika ut på olika skolor.

Detta är en planerad utvecklingsprocess av annat slag än i Skolverkets lyft, där innehållet via de utbildade handledarna och modulerna hela tiden hålls samman i en mer styrd process. I LPP-programmet påtalar processledarna att de mallar som tillhandahållits av oss forskare fungerat styrande, men med utrymme för det som pågår i den egna praktiken:

Är det mallarna som gör att det har varit lätt för att dokumentera det som vi redan gör? Är det därför vi "tagit över"?

Kombinationen av att få hjälpmedel i processen men också att känna att de egna frågorna ryms, lyfts av processledarna fram som förklaring till varför aktionsforskningen "tagits över" av processledarna själva och lärarna på de medverkande skolorna.

När förändringsinitiativ ska implementeras är det vanligt att så kallade lärgrupper upprättas där det finns en förväntan om att fördjupad teoretisk förståelse och kollaborativt lärande ska främjas. Denna tankefigur underbyggs av teorier om professionella lärandegemenskaper (professional learning communities, PLC) (Hargreaves & Fullan, 2012; Stoll m.fl., 2006) eller lärares lärandegemenskaper (teacher learning communities, TLC) (William, 2009) där

forskare identifierat att professionellt lärande sker. I forskningen beskrivs hur lärgrupper fungerar där professionellt lärande sker, men där beskrivs också att det inte är självklart att lärande uppstår bara för att en grupp skapas. Lärgrupper kan kompletteras med utbildningsinsatser av experter eller metoder för att observera i kollegors klassrum och diskutera konkreta lektioner. Inte sällan innefattas också litteraturläsning och moment av "öva och pröva" i modeller för att upprätta lärgrupper där lärande möjliggörs.

I FoU-programmet har former för kollegialt lärande upprättats, till exempel handledning av aktionsforskning i grupp och rundabordsdialogerna vid utvecklingsseminarierna. Dessa former har uppskattats:

Positivt att ta del av andras aktionsforskningar, det är givande att ta del av andra skolors arbete.

I linje med forskning om professionella lärandegemenskaper (Stoll m.fl., 2006) kan vi se att kunskaper från lärarnas klassrum offentliggjorts och därmed övergått från att vara enskilda till att bli delade och kollektiva. Det finns också tecken på att denna praktik av att dela pedagogiska erfarenheter med varandra spridit sig inom skolorna:

Jag upplever att vi på skolan genom att arbeta med aktionsforskning lägger mer tid på att prata om undervisning och reflektion kring den. Vi pratar mer kring vår egen praktik och får höra mer om andras.

Aktionsforskning har setts som ett ändamålsenligt sätt för lärare att utveckla och reflektera över sin praktik på.

Det vi tycker har främjat oss i aktionsforskningen: Att vi kan sätta ord på det vi gör. Det blir svart på vitt: Har det en effekt det jag gör? Att vi har utgått från vad "jag" kan göra.

Möjligheten att en innovation påtagligt berör och påverkar den lokala praktiken (dvs. nedskalning) främjar enligt McDonald (2006) spridning (dvs. uppskalning).

Lärares position och påverkansmöjlighet i utvecklingsarbete och forskning

En fråga som debatteras är vilken roll lärare ska ha i utvecklingen av den egna professionens kunskapsbas, vilket också hänger samman med lärares deltagande i skolutveckling (Carlgren, 2009; Hargreaves & Fullan, 2012; Carr & Kemmis, 1986). Lärarkyrket beskrivs emellanåt som en semi-profession eftersom

lärarna inte själva styr över den egna professionsutvecklingen. Skolan är en politisk angelägenhet och den pedagogiska forskningen vill också delta i styrningen baserat på vetenskapliga argument. Ändå är det till syvende och sist lärarna som står i klassrummet och ska omsätta kunskap och erfarenheter i daglig praktik (Almqvist m.fl., 2017; Jahnke, 2019). Om lärare inte involveras eller upplever att deras vardag berörs på något konstruktivt sätt av innovationer som sveper över skolan, så kommer inte heller undervisningen att påverkas eftersom lärare kan välja att bortse från nyheterna. I FoU-programmet upplevde lärarna att aktionsforskningen hade med deras praktik att göra, processledarna reflekterar:

Att vi kom igång relativt snabbt kan beror på att det handlar om vår egen praktik och att det fanns möjlighet att välja vad man ville forska kring.

I forskning (t.ex. Carr, 2007) argumenteras för att lärare måste ges möjlighet att utveckla sin ”tysta” kunskap och det personliga omdömet. Denna typ av kunskap utvecklas genom att få möjlighet att kontinuerligt uppleva och hantera rika yrkessituationer som kritiskt granskas individuellt och kollegialt. Dessa yrkessituationer kan ske naturligt eller spontant, då nya och oväntade händelser sker och uppmärksammas i klassrummet. Är det möjligt att betrakta aktionsforskning som ett medel för att skapa och uppmärksamma rika yrkessituationer som stoff för att utveckla sin tysta praktiska kunskap, både individuellt och kollegialt (Jahnke, 2019)? Utvecklandet av en tyst kunskap sker gradvis vilket också innefattar lärandet av att studera sin praktik med hjälp av nya metoder såsom aktionsforskning. Efter hand utvecklas förmågan att urskilja nyanser, vilket innebär att förmågan att utveckla undervisningen utvecklas parallellt med förmågan att studera den egna praktiken.

De styrda metoder som användes i handledningen i FoU-programmet beskrivs inte enbart som något positivt av processledarna. Det sker kritiska jämförelser med sådant som sedan tidigare redan finns i skolornas arbete:

Kan det vara en del av det styrda t.ex. rundor, som hindrar? Det finns så många andra sätt som vi kanske använder – t.ex. i enskild handledning.

En återkommande diskussion mellan deltagarna genom hela programmet har rört frågan om alla lärare på en skola bör aktionsforska om ett gemensamt tema eller om var och en får välja sin inriktning helt på egen hand. Vi forskare har förordat att man i inledningskedet, när aktionsforskning som arbetssätt ska läras, får lov att fritt välja det som mest engage-

rar en eftersom möjligheten då är större att motivationen räcker till, även när det uppstår svårigheter under arbetets gång. Det finns alltid trösklar under en läroperiod vilka kan övervinnas om drivkraften att lyckas med arbetet är tillräckligt stor. Bland processledarna finns också argument som stärker denna syn på saken:

Aktionsforskningen medför även att var och en kan gå in och undersöka sina egna upplevda problemområden. Om skolan bestämmer problemområde kanske några blir exkluderade.

Den viktigaste arenan för professionellt lärande hos lärare är, enligt Koffeman och Snoek (2019), klassrummet. Det är således viktigt för lärare att få fördjupa sig i det som pågår i det egna klassrummet och de frågor som väcks i detta sammanhang.

Det finns alltså goda argument för att var och en ska få välja, och därmed fördjupa sig i det som är mest engagerande och relevant i den praktik som man är del av. Samtidigt finns också argument för att det kollegiala lärandet är nödvändigt för att bidra till fördjupning om frågorna som studeras.

Är det viktigt att flera arbetar med samma frågeställning för att det medför djupare diskussioner i kollegiet och diskutera samma problemområde? Är ett gemensamt tema snarare ett utvecklingssteg när kollegor känner trygghet i att prova modellen utifrån eget intresse? Aktionsforskning är ett kraftigt verktyg och kan nog bli ännu kraftigare om man använder det tillsammans med andra.

Det påpekades ofta under programmets gång, av såväl lärare som processledare och rektorer, att det finns vinster med att studera liknande teman i den aktionsforskning som genomförs på en skola. Med ett gemensamt område blir det också enklare att anknyta till teori då man kan fördela arbetsinsatsen. Det kan vara tungt för varje enskild lärare att finna och koppla till teori. En grupp processledare påtalar att möjligheten att lära av varandra minskar om alla ägnar sig åt olika frågor och projekt:

Om olika grupperingar är involverade i olika projekt kan det kanske vara svårt att sammanfoga och ”pollinera” varandra, även om det handlar om skolutveckling alltihop. Tappar vi de större frågorna när vi går in i det lilla, specifika?

En möjlig modell är att pendla mellan det egna, specifika, och det gemensamma på skolan:

Kan aktionsforskningen vara ett sätt att finna de små delarna för att sen arbeta med skol-

utveckling på helhet och därefter använda aktionsforskning på det lilla igen, för att belysa ett gemensamt utvecklingsområde på skolan?

I aktionsforskning (Rönnerman, 2012) tas utgångspunkt i att det just är den egna praktiken som ska undersökas. Dock påverkas den av det sammanhang som den ingår i (Carr & Kemmis, 1986), vilket innebär att ingen praktik är privat eller helt styrd av egna idéer. Det som pågår i den omgivande kontexten, såsom till exempel reforminitiativ eller förändringar av upptagningsområde, påverkar den praktik man själv är delaktig i. Avgörande för om frågorna känns angelägna är om man lyckas involvera den kunskap och det engagemang som var och en har i den egna undervisningen. Här har ledarskapet en viktig uppgift att fylla (jfr Hargreaves, 2004).

Hållbart utvecklingsarbete i skolan

För att förändringar ska bli hållbara över längre tid krävs att man redan från planeringsstadiet tänker på hur långsiktigt hållbar förändring ska kunna åstadkommas (Forssten Seiser & Blossing, 2020). Hållbar förändring av undervisnings- och skolutvecklingspraktiker är en kollektiv process som kräver samsyn mellan olika aktörer på olika arenor: lärare, skolledare, forskare och policymakare. Gardner m.fl. (2011) hävdar vikten av att man redan i planeringsstadiet av förändringsinitiativ eller projekt inkluderar planering för professionellt lärande och spridning. Tid är alltid en fråga som aktualiseras i forskning och utvecklingsarbete och som även lyfts fram av processledarna i programmet:

Att skolledningen avsätter tid är viktigt för att möjliggöra arbetet med aktionsforskning.

Forskningen konstaterar också att förändringsinitiativ behöver utgå från en gemensam förståelse bland de olika inblandade aktörerna av vad det är som ska utvecklas och förbättras och hur detta kan gå till. Skolprofessioner som ges konkreta modeller och verktyg för arbete i praktiken kan med hjälp av dessa verktyg, och med stöd i professionella lärandegemenskaper, succesivt utveckla fördjupad teoretisk förståelse (William, 2009). Sannolikt handlar det om en växelverkan där såväl teoretisk förståelse som modeller och verktyg för agerande i praktiken behöver finnas. Ett exempel på en sådan modell som övertagits av lärarna i FoU-programmet är grupphandledningen av aktionsforskning, där handledarna utgått från ett strukturerat sätt att låta alla komma till tals:

Vi upplever att arbetssättet med rundorna har varit värdefullt.

Rundor innebär att var och en får ordet i handledningen utifrån den plats i ringen man har, vilket benämns att gå en runda. Processledarna handleddes och utbildades i att handleda med denna typ av strukturerade metoder vilket medförde att en liknande modell för arbetet fick spridning. Även de så kallade rundabordspresentationerna, som initierades som en arbetsform för dialogerna på utvecklingsseminarierna, började användas systematiskt på flera skolor. Processledarna berättade om hur man låtit lärarna få dela med sig av sina aktionsforskningsprojekt till varandra lokalt, på samma sätt som vid utvecklingsseminarierna, det vill säga sittande runt ett bord med platser för ett mindre antal åhörare.

Generellt sett påpekar processledarna i LPP att det funnits en tydlighet och struktur som underlättat för spridning:

... att programmet var så lätt applicerat beror på tror vi, att det var en bra tydlighet och det var välstrukturerat från er forskare.

Processledarna upplevde att utbildningen och erfarenheten av aktionsforskning i det initiala läget var viktiga för att få dem att känna sig trygga och nöjda med arbetssättet vilket bidrog till att de kunde argumentera väl inför kollegorna:

Eftersom vi som processledare har varit positiva till aktionsforskningen har det också varit lättare att få med kollegorna.

Många forskare är dock överens om att en rad faktorer och nivåer av aktörer måste samverka för att förändringsinitiativ och innovationer ska få genomslag i skolan. Det räcker inte att lärare involveras i förändringar, även skolledare och beslutsfattare måste fördjupa sin förståelse för vad som krävs för detta. Hargreaves och Fullan (2012) pekar på att det är en fördel om ledarskapet och kärnverksamheten gemensamt engagerar sig eftersom man då kan utveckla olika processer som stödjer varandra i den lokala praktiken.

Koffeman & Snoek (2019) fokuserar på skolan som arena för lärares professionella lärande och menar att lärandet blir ett resultat av konfrontationer och interaktioner i lärarnas professionella kontext. Kontexten består av en personlig praktikdomän, en social domän för lärande och en teoretisk domän. Praktikdomänen, det vill säga i klassrumsarbetet, är den viktigaste källan till lärares lärande enligt forskarnas studie. Det innebär dock att lärare ofta är utelämnade till ett individuellt lärande då de varken får stöd eller utmaning av andra. Forskarna konstaterar också att skolornas strukturer och organisation för att åstadkomma lärandemöjligheter relaterade till den sociala och den teoretiska domänen

är för svag på de flesta skolor. Det krävs strukturer och kulturer som stödjer och stimulerar möten och samarbete (social domän). Det krävs också stöd för att lärare ska kunna bli aktiva användare av forskning om undervisning och lärande genom reflektion och utvärdering av egen praktik (teoretisk domän).

Upplägget i FoU-programmet innebär att många aktörer (lärare, rektorer, utvecklingsledare) är involverade i genomförandet av både möten och utvecklingen på skolorna bör alltså kunna utgöra en god grund för ett hållbart utvecklingsarbete. Trots detta pekar processledare på svårigheter som uppstått på vissa skolor:

Det som bromsar oss är annat som "kastats in" i planeringen, t.ex. nya reviderade kursplaner som ska läggas tid på, den tiden som vi annars har till Ifous. Önskar att det blir tydligare från huvudmannen hur vi kan samköra dessa. Pandemin har också bromsat oss och annat har fått mer fokus än aktionsforskningen.

Trots att det finns goda förutsättningar för att pågående utvecklingsarbete ska få ta plats vittnar alltså processledarna på en del skolor om att det uppstått kollisioner med andra områden som man upplever måste skötas samtidigt som man förväntas utveckla arbetet med aktionsforskning. Här finns förstås en överhängande risk att utvecklingen av aktionsforskning stannar av och kanske helt försvinner när programmet tar slut.

Slutord och framtida forsknings- och utvecklingsområden

Två frågor vill vi avslutningsvis kommentera. Först frågan om lärarna lyckats ta saken, det vill säga sitt eget utvecklingsarbete, i egna händer med hjälp av aktionsforskningen. Det finns definitivt tecken på att detta skett på sina ställen inom programmet. Att aktionsforskning beskrivs som ett användbart verktyg för egen kunskapsbildning samt språngbräda till ökad kollektiv reflektion över undervisningsfrågor är positivt och uppmuntrande. I de artiklar som vi handlett i slutet av programmet visar lärarna tydligt hur de bidrar till kunskapsproduktionen för sin egen profession. Vi har upplevt många sådana stunder som beskrivs i inledningen av vårt kapitel, då processledare eller lärare i programmet förstått sin viktiga funktion och tagit över kommandot i arbetet, vilket krävs om detta nya arbetssätt ska bli hållbart. Samtidigt finns tecken på att risken för att det blir som vanligt efter en insats som varar under en tidsbegränsad period också finns inom detta program, nämligen att allt återgår till hur det var före FoU-programmet på vissa skolor. Nya initiativ är på gång och tar upp den tid och det engagemang som

krävs av lärarna och då måste de nya och ännu sköra kunskaper och nya vanor som skapats under FoU-programmets gång stryka på foten för att lärarna ska hinna och orka genomföra sina nya ålagda uppdrag.

Den andra frågan vi vill kommentera handlar om huruvida man kan säga att arbetet med aktionsforskning inom programmet gör rättvisa åt vad aktionsforskning är, eller om det omvandlats till något annat. Här kommer också begreppen upp- och nerskalning väl till pass. Vi kan konstatera att aktionsforskning såsom den uppfattats och förts vidare av processledarna varit lyckosam för att bidra till spridning (uppskalning). Den beskrivs av processledarna som ett verktyg som tar fasta på det som är viktigt och intressant för lärarna och dessutom med en arbetsform för att ta sig an lärarnas frågor och dilemman på ett begripligt och genomförbart sätt. I dialogerna på utvecklingsseminarierna är det tydligt att aktionsforskning inte förstås på ett entydigt eller förenklat sätt. I diskussionerna fördjupar och utmanar deltagarna den kunskap om aktionsforskning som uppkommit både genom att ta del av varandras arbete och genom att själva pröva sig fram. Det tycks vara av stor betydelse att finjusteringar och anpassningar till den egna lokala kontexten (nerskalning) gjorts möjlig genom upplägget i programmet. Det har inte funnits några kontrollfunktioner att förhålla sig till eller kriterielistor som anger vad som räknas som aktionsforskning. Det som erbjudits är stödmaterial i form av föreläsningar, handledning, mallar och en hemsida.

För vår egen del med lång erfarenhet av aktionsforskning vet vi att det tar tid att till fullo förstå och kunna utnyttja hela den potential som aktionsforskning erbjuder. Vi menar dock att det nu finns en god grund att bygga vidare på för de skolor och de deltagare som medverkat i FoU-programmet. Det första och svåraste steget är att vända blicken mot sin egen praktik och våga granska sitt eget arbete med kritiska ögon. Denna vändning har vi sett många exempel på under programmets gång, alltifrån de första handledningarna av processledarnas aktionsforskningsstudier till hur processledarna lyckats föra denna synvända vidare under utvecklingsdialogerna när de övertagit rollen som kritiska vänner till andra lärare i utvecklingsgrupperna. Vi tror att det finns god grund för fortsatt utveckling av arbetssättet framöver, vilket skulle vara intressant att följa upp om några år för att undersöka hur aktionsforskning utvecklas och vad den bidrar till när den övertas av lärarna själva.

Det finns också andra framtida forsknings- och utvecklingsområden som vi ser framför oss. Det vore intressant att återvända och göra uppföljande studier ett, två och tre år efter programmet för att undersöka om och i så fall hur lärarna utvecklat sitt undervisningsutvecklande arbete med hjälp av aktionsforskning. Behåller man sättet att förhålla sig

och arbeta på även när man tar sig in i nya utvecklingsområden? Bidrar aktionsforskningsarbetet till långsiktig hållbarhet i utvecklingsarbetet? Kan man se skillnaderna mellan skolhuvudmännen som deltog? Andra frågor handlar om och hur lärare kan bidra till en kumulativ kunskapsutveckling inom yrket: Används de studier som gjorts inom FoU-programmet och som man har fått ta del av? Bidrar dessa studier till nya tankar hos andra lärare, som de sedan tar vidare? Ytterligare ett annat intresseområde rör kunskapen som finns i praktiken. Sker lärande i görandet, och kan det lärandet beskrivas?

Att delta i FoU-programmet *Lärares praktik och profession* har varit både arbetskrävande och spännande. Vi har lärt oss nytt och även fått vår tidigare

kunskap både bekräftat och utmanad. Det har varit nytt för oss att arbeta med spridning av aktionsforskning i ett sådant stort format, och utvecklande att finna nya arbetsformer för att möta de behov som uppstått har utvecklat vårt arbete. Vi har också fått möjlighet att fördjupa oss i hur olika processer kan ta form samtidigt på olika skolor, när ansvaret för utvecklingsarbetet fördelas på många deltagare som tillsammans förväntas arbeta mot gemensamma mål. Dessa kunskaper tar vi nu med oss in i framtida forskningsarbete.

UTVECKLA UNDERVISNINGEN OCH SKAPA KUNSKAP GENOM AKTIONSFORSKNING

*Anette Jahnke, Anette Olin och Åsa Hirsh,
forskare vid Göteborgs universitet*

Ett av FoU-programmets mål har varit att etablera arbetsmetoder i utvecklingsgruppen och/eller på skolan för att formulera, planera, genomföra, observera, analysera och dokumentera utvecklingsarbete med hjälp av aktionsforskning. Hur har aktionsforskningsstudierna genomförts inom programmet?

I detta kapitel ges en kort övergripande sammanfattning av arbetsgången i en aktionsforskningsstudie för verksamma i skolan. Kapitlet ger också förslag på litteratur och resurser när det gäller att i sina studier anknyta till teori samt för att handleda kollegor som utför aktionsforskningsstudier i sin undervisning. Beskrivningen av aktionsforskningsprocessen bygger på de olika former för stöd i arbetet som utvecklades i dialog mellan forskargruppen, Ifous projekt- & processledare och processledargruppen under genomförandet av FoU-programmet. Det stöd som har getts i form av mallar finns som bilagor 2, 3 och 4. I bilaga 1 finns en förteckning över de aktionsstudier som presenterats och diskuterats på de åtta utvecklingsseminarier som genomförts mellan 2018 och 2021. På FoU-programmets sida på Ifous webbplats, <https://www.ifous.se/lares-profession-och-praktik/>, finns förteckningen som en excelfil med länkar till lärarnas presentationer för den nyfikne som vill veta mer!

Materialet som forskarna bidragit med grundar sig på arbete som gjorts kring aktionsforskning vid Göteborgs universitet. Vill man ta del av mer information om vad aktionsforskning är finns inspelade föreläsningar och samtal samt material på <https://www.gu.se/pedagogik-specialpedagogik/var-forskning/aktionsforskningskollegiet/vad-aktionsforskning>

Vill man utveckla sitt kunnande inom aktionsforskning och ta del av öppna seminarier finns Aktionsforskningskollegiet för forskare och skolans yrkesverksamma: <https://www.gu.se/pedagogik-specialpedagogik/var-forskning/aktionsforskningskollegiet>

STEGEN I EN AKTIONSFORSKNINGSPROCESS

Steg 1. Planera

Det första steget innebär att välja ut ett område i sin egen praktik där man vill se en förändring eller förbättring. Vad vill jag förbättra i min undervisning? Varför vill jag förändra det? Vad har jag för underlag för att detta område verkligen är ett problem? Detta första steg innebär att välja ut en aspekt av sin undervisningspraktik som man upplever problematisk och vill förbättra eller utveckla, formulera en frågeställning som kan driva utvecklingsarbetet samt att börja planera för vilka undervisningshandlingar i form av aktioner man avser göra för att adressera förbättringsområdet. Detta planeringsarbete behöver göras såväl individuellt som kollegialt. Två stöddokument som kan användas inför till exempel handledning och kollegiala samtal togs fram inom programmet. I bilaga 1 finns en mall för att specificera förbättringsområde, frågeställning och aktion. I bilaga 2 finns en mall för att formulera frågeställning, aktion och datainsamlingsmetod så att de olika delarna hänger ihop och om till exempel insamlad data kan ge svar på den frågeställning som preciserats.

Steg 2. Genomföra aktion och använda datainsamlingsmetoder

Det andra steget i processen att genomföra en aktionsforskningsstudie innebär att genomföra de aktioner man planerat samtidigt som man också samlar in den data som krävs för att besvara den fråga man ställt sig. Här kan det röra sig om att man till exempel i ett par lektioner provar ut något specifikt undervisningsupplägg och på olika sätt samlar in data om vad som då sker. Ibland behövs hjälp av kollegor för att till exempel samla in data genom observationer i klassrummet.

Steg 3. Analysera data och beskriva resultatet

Det tredje steget innebär att sammanställa och analysera insamlade data. Dels kan man som lärare själv försöka sammanställa och analysera, men det är ofta givande att tillsammans diskutera det resultat som framkommer för att öka förståelsen för vad som har skett. Det är också viktigt att föra en kritisk diskussion så att de resultat man får fram blir trovärdiga och möjliga att stå för. För mer underlag om hur man kan analysera till exempel data i form av texter, se till exempel kapitlet "Datainsamling och analys" i boken *Formativ undervisning* av Åsa Hirsh (2017). Där beskrivs enkla och systematiska metoder att koda ett textmaterial i kategorier och teman.

Steg 4. Dokumentera och presentera

Steg 4 innebär två delar. För det första behöver allt material som tagits fram under studien samlas ihop, namnges, sorteras och beskrivas. Detta bildar då dokumentationen, vilket är texter som görs för ens egen eller närmsta kollegornas skull. För det andra behöver det också göras en presentation av studiens genomförande och resultat så att andra lärare kan del av både vad som skett i praktiken och också vilken kunskap som studien har producerat som kan vara viktig för andra lärare att ta del av. Genom att presentera har lärare också möjlighet att få konstruktiv kritik och nya idéer i dialog med andra yrkesverksamma. På så sätt kan både den som presenterar och de som lyssnar fördjupa sin förståelse för studiens resultat, men också för sin egen praktik.

För detta arbete har två stöddokument tagits fram: en mall för egen dokumentation i form av ett worddokument (bilaga 3) och en mall för presentation i form av en powerpoint. Det är precis samma rubriker och frågor i worddokumentet som i powerpoint-presentationsmallen. I worddokumentet kan man skriva något fylligare vilket också ger utrymme för egen reflektion medan man skriver. Powerpointpresentationen syftar till att vara kommunikativ när man ska presentera sitt arbete för andra, så att de ges möjlighet att förstå på bästa sätt. Mallen har använts i de presentationer som gjorts under programets utvecklingsseminarier. Du når dessa via länkar i en excel-fil på programmets webbsida (<https://www.ifous.se/larares-profession-och-praktik/>).

Ett ytterligare steg i att presentera sitt arbete är att skriva en utvecklingsartikel. Inom programmet har en grupp lärare handletts av forskarna och skrivit artiklar som inom kort är färdigställda. I samband med detta togs en stödstruktur fram för att skriva om genomförda aktionsforskningsstudier och dess resultat, se bilaga 5.

ANKNYTA TILL TEORI

Behov av att knyta an till litteratur och befintlig kunskap kan uppkomma i flera olika faser av aktionsforskningsprocessen. För stöd till att hitta var lärare kan söka efter forskningsresultat hänvisar vi till:

- Skolforskningsinstitutets webbsida, Informationskällor för forskningsbaserad undervisning, se <https://www.skolfi.se/forskningssammanstallningar/informationskallor-for-forskningsbaserad-undervisning/>
- Piteå kommun webbsida, Forskningsdatabaser, se <https://www.pitea.se/Invanare/skola-forskola/pitea-i-topp-en-skola-i-framkant/forskning-och-utveckling/forskningsdatabaser/>

ATT HANDLEDA I AKTIONSFORSKNING

I aktionsforskningsprocessen spelar det kollegiala samarbetet stor roll, inte minst att någon har rollen som handledare. Här har vi sammanställt några litteraturtips för att handleda sina kollegor som genomför aktionsforskningsstudier:

- Lauvås, P., Lycke, K.H. & Handal, G. (2016). *Kollegahandledning med kritiska vänner*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C., & Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten: lärare som driver professionell utveckling*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Bergmark, U. & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen – från idé till handling*. Studentlitteratur.

LÄRARES UTVECKLINGSARBETE I UTVECKLINGSARTIKLAR

Anette Jahnke, projekt- & processledare Ifous

Inom ramen för FoU-programmet har deltagande lärare skrivit sju utvecklingsartiklar för publicering i Skolportens tidskriftsserie *Leda & Lära*. I detta kapitel återges artiklarnas sammanfattningar samt länk till fortsatt läsningar av hela artiklarna på nätet. I skrivande stund är en av artiklarna publicerade, resten kommer att publiceras inom kort och göras tillgängliga på FoU-programmets sida på Ifous webb (<https://www.Ifous.se/larares-profession-och-praktik/>)-

ATT UTMANA HÖGPRESTERANDE INOM MATEMATIKUNDERVISNINGEN

Alla elever ska utmanas och utvecklas genom undervisningen. Som matematiklärare slås jag ofta av hur stort kunskapsspannet är i ett och samma klassrum och jag upplever att de högpresterande eleverna är de som riskerar att glömmas bort. Syftet med den här studien är därför att ta reda på hur jag som matematiklärare kan utmana och utveckla våra högpresterande elever på ett effektivt och meningsfullt sätt. Detta ledde till frågeställningen: *“Hur ska jag som lärare arbeta med högpresterande elever i matematikundervisningen för att utmana och utveckla deras kunskaper?”* Metoden för studien är aktionsforskning där jag genom olika arbetsmetoder har provat både digitala läromedel och fysiska böcker. Utvärderingar och samtal har legat till grund för arbetets progression. Resultatet av min studie visar att jag behövde gå från differentiering till individualisering för att kunna utmana min elev. Genom ett relationellt ledarskap kunde jag tillsammans med eleven skapa en individualiserad planering och låta eleven själv leda arbetet medan jag följde och bistod med det stöd han behövde.

Hela artikeln kommer att kunna läsas via <https://www.Ifous.se/larares-profession-och-praktik/>

Författare är Linda Lie, lärare i matematik i åk 7–9 på Fristadsskolan i Eskilstuna.

MATEMATISKA RESONEMANG I SKRIFTLIG FORM PÅ GYMNASIENIVÅ

Leda och lära nummer 1/2020: En av de förmågor som elever förväntas utveckla inom ämnet matematik på gymnasiet är att föra matematiska resonemang och uttrycka sig i skrift med ett korrekt matematiskt språk. Mina erfarenheter efter 15 år som matematiklärare på gymnasiet är att många elever har svårigheter med detta. Aktionsforskning har använts som metod för att undersöka om användningen av stödstrukturer i undervisningen kan förbättra elevernas förmåga att kommunicera sina skriftliga resonemang i kursen Matematik 1a. Stödstrukturen är tänkt att hjälpa eleverna att strukturera sina lösningar och ange formler, kända storheter, korrekta enheter och korrekt formelhantering. Eleverna har fått undervisning om hur stödstrukturen ska användas och de har även fått använda mallar att skriva i. Studien har visat att stödstrukturen har hjälpt eleverna att utveckla sin förmåga att skriftligt kommunicera sina resonemang då elevernas lösningar blir mer strukturerade och tydliga.

Läs hela artikeln här: <https://www.skolporten.se/app/uploads/2020/04/202003-skolporten-ledalara-2020-1.pdf>

Författare är Maria Edin, lärare i matematik, kemi och teknik på NTI Gymnasiet i Luleå.

FRÅN KAOTISK ORO TILL FOKUSERAD SKRIVNING I ENGELSKUNDERVISNING

En utmaning som elever ställs inför på gymnasiet är att skriva uppsatser. I engelskämnet har vi lärare på NTI Johanneberg märkt att det är den delen som eleverna presterar sämst på vid de nationella proven. Denna utmaning gjorde att nya sätt att undervisa skrivprocess på behövde utvecklas. Idén var att se hur modellering av skrivande av uppsats på engelska kunde hjälpa eleverna att utveckla sina skrivprocesser och hur elever upplevde modellering som en del av undervisningen.

Modellerandet gick till så att jag som lärare be-

rättade hur jag tänkte samtidigt som jag skrev en uppsats inför klassen. Lektionen filmades för kunna göra observationer av reaktioner i klassrummet. En kort utvärdering gjordes efter lektionen och senare intervjuades tre elever. Utifrån lärarperspektivet och elevperspektivet analyserades sedan resultatet.

Ur mitt perspektiv var den modellerande lektionen tydlig och detaljerad, men ganska tråkig. Elevernas reaktioner på lektionen var över lag mycket positiv. De uttryckte att de förstod själva processen på ett sätt de tidigare inte gjort, att de fick lära sig hur man skriver en uppsats, inte bara bli tillsagda att skriva den.

Hela artikeln kommer att kunna läsas via <https://www.Ifous.se/larares-profession-och-praktik/>

Författare är Frida Ejervall, lärare i engelska och historia vid NTI Gymnasiet Johanneberg.

LÄSFREDAGAR – EN AKTIONSFORSKNINGSSTUDIE OM SKÖNLITTERÄR LÄSUNDERVISNING PÅ HÖGSTADIET

Ungdomar i dag läser allt mindre skönlitteratur. Syftet med denna studie är undersöka hur elevernas läsförmåga utvecklas av att en svensklektion i veckan helt ägnas åt läsning och bearbetning av gemensamma skönlitterära böcker. Vidare har undersökts om det finns någon skillnad i hur pojkars och flickors läsförmåga utvecklas under året. Slutligen har elevernas upplevelse av sin egen utveckling och sin motivation och ansträngning studerats. Den övergripande metoden för studien är aktionsforskning. Ett läsförståelsetest har använts i inledningen och avslutningen av studien och en enkät har besvarats av eleverna. Resultatet visar att i stort sett alla har utvecklat sin läsförmåga under året. De svagare läsarna har ökat sin läsförmåga mest. I årskurs nio är det pojkarna som står för den stora ökningen. De starkare läsarna har följt sin förväntade progression väl. Två tredjedelar av eleverna upplever att läshastighet och läsförståelse har ökat under året. Eleverna uppgav bland annat att betyget och den efterföljande uppgiften som gjordes på lektionen var av vikt för att hitta motivationen till att läsa, såväl som viljan att lära sig och utvecklas.

Hela artikeln kommer att kunna läsas via <https://www.Ifous.se/larares-profession-och-praktik/>

Författare är Cecilia Jalkebo, lärare i svenska och tyska på Fristadsskolan i Eskilstuna.

ATT ARBETA MED ELEVERS TALÄNGSLAN

Syftet med aktionsforskningsstudien är tvådelat. Dels syftar själva aktionen till att hjälpa elever som uppgett stor ångslan för att hålla tal och tala inför andra. Dels är studien en del i FoU-programmet

Lärares praktik och profession som bland annat ska möjliggöra för skolor att i högre grad leva upp till skollagens skrivelse om att undervisning ska bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Lärare möter varje termin elever som upplever stor nervositet för muntliga presentationer och att tala inför publik i olika sammanhang och lärarna behöver själva verktyg för att hjälpa dessa elever. Eleverna själva behöver i sin tur också olika verktyg och stöttning från sina lärare och i den här studien har ett tillvägagångssätt prövats, dokumenterats och analyserats. Eleverna med stor oro och/eller talängslan i studien har varit med på en workshop och fått verktyg som de sedan i olika grad applicerat på en talsituation. Studien visar att eleverna lyckas bra med att hantera sin stora nervositet och samtliga når betygmässigt goda resultat. Efter sina tal uppger dock några att det ändå inte kändes bra, trots det goda resultatet och elevens förmåga att hantera sin talängslan.

Hela artikeln kommer att kunna läsas via <https://www.Ifous.se/larares-profession-och-praktik/>

Författare är Simon Eksmo, lärare i svenska och historia på Kunskapsgymnasiet i Norrköping

LYCKAD SKOLUTVECKLING GENOM LÅNGSIKTIGHET

Skolutveckling är något som lärare förväntas arbeta med som en integrerad del i sitt vardagsarbete. En del lärare brinner för skolutveckling och en del anser att de är anställda på en skola för att undervisa. Beror på skolledare ser skolutveckling ut på olika sätt på olika skolor. En del skolor har schemalagd tid medan andra har mer sporadisk tid för skolutveckling. Syftet med denna studie är att undersöka om ett långsiktigt skolutvecklingsprojekt ger en fördjupad kunskap avseende lokal professionsdriven skolutveckling jämfört med ett kortsiktigt. I denna undersökning har jag använt mig av enkät som datainsamlingsmetod. Enkäten skapades i Google Forms och innehåller sju frågor som är anpassade till de lärare som deltagit i Ifous FoU-program *Lärares praktik och profession* med start hösten 2018. Resultatet visade att strukturen och modellen samt den avsatta tiden för Ifous-programmet var viktiga komponenter. Vidare visade resultatet att agens, tvärgruppen med dess diskussioner, lärdomar om den egna praktiken och de verktyg lärarna fått genom aktionsforskningen bidrar till en framgångsrik skolutveckling.

Hela artikeln kommer att kunna läsas via <https://www.Ifous.se/larares-profession-och-praktik/>

Författare är Martina Bäckström, förstelärare och lärare i engelska på Tegelviken skola i Eskilstuna.

"NYTTIGT MEN PLÅGSAMT". LÄRARES "SKAV" – VÄGEN TILL SKOLUTVECKLING OCH KOLLEGIALT LÄRANDE.

Denna artikel handlar om lärares uppfattningar om Ifous FoU-program, *Lärares praktik och profession*. Arenan är en högstadieskola. Genom arbetet med aktionsforskning fick lärarna vetenskapliga verktyg för att följa sin undervisning. Under processen har lärarna besvarat enkäter om sina uppfattningar om aktionsforskning och om detta möjliggör ett kollegialt lärande. Lärarnas svar vittnar generellt om att ett kollegialt lärande har skett kring såväl undervisning som aktionsforskning, både genom arbetet i basgrupperna och genom rundabordspresentationer. Resultatet visar också det finns utmaningar. Tidsaspekten är en stor faktor som påverkar, att det krävs ett reellt engagemang om man vill förändra och att man som ny på skolan kan finna det extra svårt att prioritera skolutveckling.

Hela artikeln kommer att kunna läsas via <https://www.Ifous.se/larares-profession-och-praktik/>

Författare är Jennie Werner, lärare i svenska och SO på Fristadsskolan i Eskilstuna.

REFERENSER

- Almqvist, J., Hamza, K. & Olin, A. (red.) (2017). Undersöka och utveckla undervisning. Professionell utveckling för lärare. Studentlitteratur.
- Anderberg, E. (red) (2016). *Skolnära forskningsmetoder*. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, H. (2010). Skriftliga omdömen –klara besked? Pedagogiska rapporter, Nr 81. Umeå: Umeå Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Andreasson, I. (2007). Elevplanen som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation. Göteborg: Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Andreasson, I., & Asplund Carlsson, M. (2009). Elevdokumentation: om textpraktiker i skolans värld. Stockholm: Liber.
- Andrée, M., & Eriksson, I. (2019). A research environment for teacher-driven research—some demands and possibilities. *International Journal for Lesson and Learning Studies*.
- Arkenback-Sundström, C. (2012). *Grupphandledning i matematik. Dialogen – en väg att utveckla vuxnas matematikkompetenser*. Magisteruppsats. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/32489>
- Bartholdsson, Å. (2008). Den vänliga maktutövningens regim: om normalitet och makt i skolan. Stockholm: Liber.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelade skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- 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(1), 35-48. doi:10.1016/j.stueduc.2011.04.001
- Bjørndal, C. R. P. (2005) Det värderande ögat. Observationer, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning. Stockholm: Liber.
- Brante, T., Johnsson, E., Olofsson, G., & Svensson, I. G. (2015). Professionerna i kunskapssamhället. En jämförande studie av svenska professioner. Liber.
- Broady, D. (1980). Den dolda läroplanen, *Kritisk utbildningstidskrift*, IV(16), 4-55.
- Broady, D. (2007). Den dolda läroplanen, *Kritisk utbildningstidskrift (KRUT)*, 127(3), 13–98.
- Bruun, S. (2019, oktober). *Hur kan jag få eleverna att formulera välutvecklade svar inom so-ämnena?* Presenterad på Lärarnas forskningskonferens, Stockholm, 29 oktober 2019.
- Carlgren, I. (2009). Lärarna i kunskapssamhället – flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare?, *Forskning om undervisning och lärande 2* (9), 9–26.
- Carlbaum, S., Hanberger, A., Andersson, E., Roe, A., Tengberg, M. & Kärnebro, K. (2019) Utvärdering av Läslyftet Slutrapport från den nationella utvärderingen av Läslyftets genomförande och effekter i olika skolformer. Hämtad från https://www.skolverket.se/download/18.a35553a171bb8ce903cf4/1591805722854/Laslyftet_utvardering_Slutrapport_2020_UCER.pdf
- Carr, W. (2007). Educational Research as a Practical Science. *International Journal of Research & Method in Education* 30 (3): 271–286. doi:10.1080/17437270701614774.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. Falmer Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Staying Critical. *Educational Action Research* 13 (3): 347–358. doi:10.1080/09650790500200316

- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12. doi:10.3102/0013189X032006003
- Dyssegaard, C. B., Egelund, N., & Sommersel, H. B. (2017). What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary – a systematic review and state of the field analysis. Research output: Book/anthology/dissertation/report › Report › Research.
- Edin, M. (2020). Matematiska resonemang i skriftlig form på gymnasienivå. *Leda & lära*, 1. <https://www.skolporten.se/app/uploads/2020/04/202003-skolporten-ledalara-2020-1.pdf>
- Egerbladh, T. & Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Elfström, I. (2005). Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingssystem i förskolan. Individ, omvärld och lärande/Forskning nr26. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Engelstad, P.H. (1992). Dialogkonferensen – en metod för forskningsstödd verksamhetsutveckling. I J. Holmer & B. Starrin (Red.), *Deltagarorienterad forskning*. Studentlitteratur.
- Eksmos, S. (2021). *Att arbeta med elevers talängslan*. (Inlämnad för publicering till *Leda & Lära* augusti 2021).
- Eriksson, I. (2020) Från att veta vad som fungerar till att driva utveckling av undervisningen. I Hirsh, Å., & Olin, A. (Red.), *Skolutveckling i teori och praktik*. (s.187-202). Malmö: Gleerups.
- Forssten Seiser, A., & Blossing, U. (2020). Actions and practice architectures for realising sustainable development by restructuring school organisations. *Forskning Og Forandring*, 3(2), 69-88. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2457>
- Furu, E. M. & Lund, T. (2014). Development Teams as Translators of School Reform Ideas. In K. Rönnerman & P. Salo (Eds.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research*. Sense Publishers.
- Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L., & Stobart, G. (2011). Engaging and Empowering Teachers in Innovative Assessment Practice. I A. Berry & B. Adamson (Red), *Assessment Reform in Education, Policy and Practice*. Dodrecht: Springer.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), s 105–112.
- Gustavsen, B. (2001). Theory and Practice: The Mediating Discourse. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research*, 17–26. Sage.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Responses of Teachers and Implications for Leadership. *School Leadership & Management*, 24, 287-309. <https://doi.org/10.1080/1363243042000266936>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Hirsh, Å. (2013). The individual development plan as tool and practice in Swedish compulsory school. Doktorsavhandling, Högskolan i Jönköping.
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning: utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsh, A. (2020). When assessment is a constant companion: students' experiences of instruction in an era of intensified assessment focus. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(2), 89-102.
- Hirsh, Å., Nilholm, C., Roman, H., Forsberg, E. & Sundberg, D. (2020). Reviews of teaching methods – which fundamental issues are identified? *Education Inquiry*. DOI: 10.1080/20004508.2020.1839232
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2019). Enabling teacher-driven school-development and collaborative learning: An activity theory-based study of leadership as an overarching practice. *Educational Management, Administration & Leadership*, 47(3), 400-417.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling. Forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Ifous. (2020). *Att medverka i Ifous FoU-program – en handbok*. Stockholm: Ifous.
- Ifous. (26 mars 2021). *Forsknings- och utvecklingsprogrammet Lärares praktik och profession*. <https://sites.google.com/Ifous.se/lpp/startside>
- Jahnke, A. (2014). *Insegel till dialog. Skolans matematikutbildning – en studie i fyra praktiker*. (Doktorsavhandling, Nord Universitetet, Norge). Nord Universitetet.
- Jahnke, A. (2019). *Utveckla utbildning. Vetenskaplig grund. Beprövad erfarenhet. Tyst kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Jahnke, A., & Hirsh, Å. (2020). *Varför förbättras inte elevresultaten trots alla insatser?*. Stockholm: <https://www.Ifous.se/app/uploads/2020/02/202001-Ifous-Fokuserar-Fördjupad-nulägesanalys-H.pdf>
- Jahnke, A. (2022). *Beprövad erfarenhet – tre praktiska perspektiv*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jahnke, A., Lindgren, L. & Norman, S. (2020). *Effekter av Ifous forsknings- och utvecklingsprogram. En metastudie av sju avslutade FoU-program vid Ifous. (Ifous fokuserar rapport)*. Stockholm: Ifous.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The action research planner. Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250, DOI: 10.1080/13674580500200277
- Kirsten, N., & Wermke, W. (2017). Governing teachers by professional development: state programmes for continuing professional development in Sweden since 1991. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 391–411. doi:10.1080/00220272.2016.1151082
- Koffeman, A., & Snoek, M. (2019). Identifying context factors as a source for teacher professional learning, *Professional Development in Education*, 45(3), 456-471. DOI: 10.1080/19415257.2018.1557239
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/34853>
- Levinsson, M. (2011). Utvecklingsledare på vetenskaplig grund: Spänningsfälten mellan evidensbaserad praktik och aktionsforskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(4), 241-263.
- Lindvall, J., Helenius, O. & Wiberg, M. (2018). Critical features of professional development programs: Comparing content focus and impact of two large-scale programs, *Teaching and Teacher Education*, 70, 121-131.
- 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). Sense Publisher.
- McDonald, S. K., Keesler, V. A., Kauffman, N. J., & Schneider, B. (2006). Scaling-up exemplary interventions. *Educational Researcher*, 35(3), 15-24.
- McNiff, J. (2002). *Action research: principles and practice*. Routledge.
- Mårell-Olsson, E. (2012). *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. Doktorsavhandling, Umeå universitet, Umeå.
- Nehez, J., Blossing, U., Gyllander Torkildsen, L., Lander, R., & Olin, A. (2021). Middle leaders translating knowledge about improvement: Making change in the school and preschool organisation. *Journal of Educational Change*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09418-2>
- Newton, I (1675), "Letter to Robert Hooke", Digital Library, Philadelphia, USA, digitallibrary.hsp.org/index.php/Detail/objects/9792.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Olin, A. (2021). Aktionsforskning – att forska i egen praktik. I Å. Hirsh & A. Olin, *Skolutveckling i teori och praktik* (s. 351-363). Gleerups.

- Olin, A., & Yngvesson, L. (2016). Aktionsforskning som systematiskt kvalitetsarbete - från modell till förhållningssätt. I K. Rönnerman, A. Olin, E.M. Furu, & A.-C. Wennergren (2016), *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap* (sid. 115-134) (RIPS-rapporter nr. 11). Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Olin, A., Almqvist, J., Hamza, K. & Gyllander Torkildsen, L. (red.)(2019). *Didaktisk utvecklingsdialog: Lärares och skolledares professionella utveckling*. Studentlitteratur.
- Olin, A. (2012) Att leda skolans utvecklingsarbete. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Opfer VD, & Pedder D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3): 376-407. Doi:10.3102/0034654311413609
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (s 1-14). SAGE.
- Ramböhl (2015). *Delutvärdering Matematiklyftet läsåret 2014/15*. https://www.skolverket.se/download/18.6b138470170af6ce9143eb/1583928134712/Delutvardering_matematiklyftet_lasaret_2014_2015.pdf
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.) *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C. & Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten – lärare som driver professionell utveckling*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Rönnerman, K. & Langelotz, L. (2015). *Lärares frågeställningar genererade ur utbildningspraktiker*. Delrapport från skolforskningsprojektet. Vetenskapsrådets rapporter.
- Rönnerman, K., Salo, P., Furu, E.M., Lund, T., Olin, A., & Jakhelln, R. (2016). Bringing ideals into dialogue with practices: on the principles and practices of the Nordic Network for Action Research. *Educational Action Research*, 24(1), 46-64.
- Sawyer R.K. (2004). Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33(2).
- Scherp, H-Å. (2003). *Att leda lärande samtal*. Hämtad från https://www5.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2010/01/att_leda_l_rande_samtal__20688.pdf
- Skolforskningsinstitutet. (2021). Skolforskningsinstitutet. Hämtad 21-07-31 från <https://www.skolfi.se/>
- Skolinspektionen. (2019). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet Förutsättningar och arbetsformer i grundskolan. Tematisk kvalitetsgranskning. Dnr: 400-2017:10221. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2015a). *Kvalitetsarbete i praktiken*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2015b). Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2019). *Läroplan för förskoleklass, fritidshemmet och grundskolan. Reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2020). Att ställa frågor och söka svar. Samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Stockholm Skolverket.
- Somekh, B. (2005). Action research: A methodology for change and development. Open University Press
- SOU 2013:30. *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2014:12. Utvärdering för utveckling – om utvärdering av skolpolitiska reformer. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2017:35. Samling för skolan – Nationell strategi för kunskap och likvärdighet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2018:19. Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stobart, G. & Stoll, L. (2005). The Key Stage 3 Strategy: what kind of reform is this?, *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 225-238, DOI: 10.1080/03057640500146906

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.

Sülau, V. (2019). Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik. (Avhandling). Acta Universitatis Gothoburgensis.

Ulf-avtal. (2021). Ulf-avtal. Hämtad 21-07-31 från <https://www.ulfavtal.se/>

Vallberg Roth, A. & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), 81-102.

Wennergren, A-C. (2012). På spaning efter en kritisk vän. I K. Rönnerman (Red.) *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.

Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory: A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Wiliam, D. (2009). *Assessment for learning – why, what and how?* University of London: Institute of Education.

Österholm, M., Bergqvist, T., Liljekvist, Y. & Van Bommel, J. (2016) *Utvärdering av Matematiklyftets resultat*. Umeå universitet. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3706>

BILAGOR

BILAGA 1: EXEMPEL PÅ AKTIONSFORSKNINGSSTUDIER SOM PRESENTERATS VID PROGRAMMETS UTVECKLINGSSEMINARIER

	Ämne	Titel	Författare	Skolhuvudman
Grundskola 1-3	Matematik	Hur kan jag undervisa för att klargöra begreppen före och efter?	Anette Andersson	Hässleholm
	Svenska	"Kan jag genom att använda mig av en läshund få lässvaga att knäcka läskoden samt öka deras motivation till läsning"	Susanne Forselius	Eskilstuna
	Svenska	Digital språkboost	Therese Karlsson	Eskilstuna
Grundskola 4-6	Engelska	Hur kan jag få fler elever att våga prata engelska?	Maria Löfgren	Eskilstuna
	Ämnesoberoende	"Att riva plank" – min aktionsforskning	Marianne Holmberg	Hässleholm
	Ämnesoberoende	Aktionsforskning	Marianne Holmberg	Hässleholm
	Ämnesoberoende	Att bara se en elev	Kristian Skoglund	Hässleholm
Grundskola 7-9	Historia	Stödstrukturer i klassrummet	Jennie Werner	Eskilstuna
	Matematik	Öka delaktigheten och måluppfyllelsen inom matematiken för elever i behov av särskilt stöd.	Jonas Enavall	Eskilstuna
	Matematik, SO	Fysisk Aktivitet Under Lektionerna	Malin Mejenqvist	Eskilstuna
	Moderna språk	Att vilja presentera inför grupp	Marie Carlström	Hässleholm
	Kemi	Hur kan jag få eleverna att lyckas nå sina terminsmål i kemi?	Tina Weiselius	Kunskapsskolan
	Slöjd	Utveckla elevernas självständighet i slöjd	Päivi Meriläinen	Eskilstuna
	SVA	Att träna källkritiska resonemang	Lisa Rådman	Eskilstuna
	Ämnesoberoende	Konsekvent och systematisk uppföljning – pojkarnas framgång	Axel Asplund	Kunskapsskolan
	Ämnesoberoende	Att öka motivationen hos elever med olika diagnoser	Cecilia Bjärgö	Eskilstuna
	Ämnesoberoende	Hur kan jag få eleverna att formulera välutvecklade svar	Sara Bruun	Kunskapsskolan
	Ämnesoberoende	Hur kan jag få hemmasittare att återvända till skolan?	Ulrika Herlin	Eskilstuna
	Ämnesoberoende	Stressade elever	Per Inge	Kunskapsskolan
	Ämnesoberoende	Språkutvecklande arbetssätt med elever på mentorstid	Monika Lindell	Eskilstuna
	Ämnesoberoende	Skriftlig feedback - hur kan den förbättras?	Jenny Ljung	Kunskapsskolan
	Ämnesoberoende	Rörelse i klassrummet	Kristin Lund	Eskilstuna
	Ämnesoberoende	Tydlighet i klassrummet	Cecilia Molin	Eskilstuna
	Ämnesoberoende	Rollen som handledare	Malin Mejenqvist	Eskilstuna
	Ämnesoberoende	Aktionsforskning VT2019	Olga Pirgholizadeh	Eskilstuna
Ämnesoberoende	Lektionsavslut	Katarina Pocs	Eskilstuna	

Gymnasieskola	Ämne	Titel	Författare	Skolhuvudman
	Arkitektur	Ökat meritvärde	Peter Stjernström	Eskilstuna
	Engelska	Modellering av uppsatsskrivning i Engelska	Frida Ejervall	NTIG
	Engelska	Ökad nytta av kamratrespons	Karin Göthe	Kunskapsskolan
	Engelska	The English speaking classroom	Anders Persson	NTIG
	Engelska	Motivationshöjande blogginlägg	Andrew Plummer	Eskilstuna
	Fysik	Aktionsforskning om mätnoggrannhet	Nicholas Geber	NTIG
	Historia	Struktur för gruppsamtal	Pontus Ankre	NTIG
	Matematik	Matematiska resonemang	Maria Edin	NTIG
	Matematik	Matematiska resonemang i muntlig form på gymnasienivå	Maria Edin	NTIG
	Matematik	Förändrad lektionsstruktur för ökad studiero?	Petter Forslund	NTIG
	Samhällskunskap	Ökad aktivitet i klassrummet i ämnet samhällskunskap	Mårten Blad	Kunskapsskolan
	Svenska	Hur kan jag ändra arbetssätt för att komma åt problematiken kring försenade skolarbeten?	Margit Békássy	NTIG
	Svenska	Elever som läranderesurser genom kamratrespons i svenska 3	Cristina Jarl	NTIG
	Svenska	Att utveckla elevernas skrivande	Josef Lagerkvist, Jimmy Lövgren, Ida Lindgren	NTIG
	Svenska, SVA	Kan en stödstruktur för referatskrivande, hjälpa eleven att lyckas med texttypen?	Margit Persson Békássy	NTIG
	Teknik, Svenska	Elevers motivation - VR i skolarbetet	Maria Edin	NTIG
Ämnesoberoende	"Bot" mot talängslan	Simon Eksmo	Kunskapsskolan	
Ämnesoberoende	Effekt av stödstrukturer	Lena Sverin	Eskilstuna	

KOMPETENSUTVECKLING LÄRARE		
Titel	Författare	Skolhuvudman
Stödstruktur på föreläsning	Petter Enlund	Kunskapsskolan
"Runda" som metod vid handledningssamtal	Lena Hoelgaard	Eskilstuna
Rollen som handledare	Malin Mejenqvist	Eskilstuna

På FoU-programmets hemsida finns ovan listade exempel med länkar till en presentation av respektive studie.
<https://www.ifous.se/larares-profession-och-praktik/>

BILAGA 2: MALL FÖR ATT FORMULERA PROBLEMOMRÅDE, FRÅGESTÄLLNING OCH AKTION

Problemområde (den aspekt av praktiken jag bestämmer mig för att försöka förbättra/utveckla)

Forskningsfråga (Hur kan jag/vi för att åstadkomma.....?)

Planerad(e) aktion(er)

BILAGA 3: MALL FÖR ATT FORMULERA FRÅGESTÄLLNING, AKTION OCH DATAINSAMLINGSMETODER

Aktionsforskningsstudiens olika delar och hur de hänger samman

Forskningsfråga	Aktion/er	Datainsamlingsmetod/er
<p>Är forskningsfrågan riktad mot din egen praktik (din roll, dina handlingar)? Är det tydligt vad du vill åstadkomma?</p>	<p>Beskriver aktionerna vad du tänker göra och specificeras de handlingar detta innebär?</p>	<p>Ger dessa metoder dig data som svarar mot din forskningsfråga? Får du syn på det du vill? Finns det fler/andra alternativ? Hur genomförbart är detta inom ramen för ditt arbete?</p>

BILAGA 4: MALL FÖR DOKUMENTATION

FÖRBÄTTRINGSOMRÅDE

- Beskriv valt område du vill förbättra eller utveckla
- Varför detta område?
- Ange frågeställning/ar

AKTION/ER

- Beskriv aktionen/aktionerna
- Beskriv syfte med aktionerna
- När, hur länge, var och med vem/vilka genomförde aktionerna?

DATAINSAMLINGSMETODER

- Beskriv vilka datainsamlingsmetoder du använde för att undersöka aktionerna
- Hur, när och med vilka genomfördes datainsamlingen?
- Ange vems/vilkas perspektiv (elevers, kollegors, ditt eget) på förändringen du belyst

BEARBETNING AV DATA

- Hur har du analyserat, dvs. tagit dig an dina insamlade data?

RESULTAT

- Beskriv dina resultat
- Koppla till din frågeställning/ar

DISKUSSION

Diskutera dina resultat:

- Anknyt till praktiken
- Anknyt gärna till forskning
- Vilka slutsatser kan du eventuellt dra? Vilka belägg har du i ditt resultat för detta?

Vad har jag lärt mig?

- Vilken skillnad gör resultatet för dig?
- Vad betyder resultatet för ditt och dina kollegors fortsatta arbete?

BILAGA 5: STÖD I ATT SKRIVA ARTIKEL OM SIN AKTIONSFORSKNINGSSTUDIE

Följande generella stödstruktur har använts vid handledning av lärares skrivande av artiklar. Det är dock viktigt att man också tar del av de skrivanvisningar som gäller för den tidskrift man ämnar skicka in sin artikel för publicering.

STRUKTUR

Artiklens struktur kan ha följande rubriker:

- **Inledning/bakgrund**, som beskriver förutsättningar och motiv till din studie. Avslutas med vald Frågeställning
- **Genomförande och metod**, beskriver utförda aktioner och använda datainsamlingsmetoder.
- **Resultat**, presenterar analysen av den insamlade data
- **Diskussion och reflektion**, diskuterar val av datainsamlingsmetod och resultatet. Reflektioner kan göras utifrån litteratur, och egna erfarenheter.

I din artikel kan du knyta an till litteratur och nationella och lokala styrdokument. Referenser i löpande text och i referenslista ska anges enligt visst system, till exempel Harvard eller APA-systemet. Ta reda på vilket system för referenshantering som gäller för den tidskrift du ämnar skicka din artikel till.

INLEDNING

I inledningen av artikeln kan du skapa en bakgrund till din studie genom att beskriva skolutvecklingsarbete på din enhet utifrån tre dimensioner: historisk – nutid – framtid, och utifrån detta landa i en frågeställning.

- **Historisk dimension:** Hur har din enhet arbetat med utveckling av verksamheten de senaste (cirka 5–10) åren? Vem vet och minns? Vem kan du fråga? Vad minns/vet du själv? Rektor/chef? Kollegor? Vilka innehåll har varit fokuserade? Sammanfatta kort huvuddragen i den historiska dimensionen.
- **Nutidsdimension:** Vilket/vilka skol-/verksamhetsutvecklande arbete pågår nu? Vilka innehåll fokuseras? Hur ser arbetsprocesserna ut? Hur leds och drivs arbetet? Finns det en tråd?

- **Framtidsdimension:** I vilken riktning går det skol-/verksamhetsutvecklande arbetet? Vilket utvecklingsområde verkar tänkbart och fullt rimligt att fortsätta med, utifrån den utveckling som du har beskrivit och utifrån de behov som finns på din enhet?

Denna bakgrund kan leda fram till det förbättringsområde, inom vilket aktionsforskningen genomförs. Beskriv preciserat detta förbättringsområde, vad som är själva ”problemet” och varför du kom fram till att området behöver förbättras och utvecklas. Avsnittet avslutas med att du formulerar den eller de frågeställningar som utgör aktionsforskningsfrågan/frågorna. Använd gärna underrubriken **Studiens frågeställning(ar)** för att förtydliga. Omfattning cirka 1,5 till 2 A4-sidor.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

Under denna rubrik beskriver du hur arbetet har genomförts.

Använd underrubrikerna:

- **Aktion/Aktioner**, och beskriv själva aktionen/aktionerna. Motivera också varför just denna aktion/dessa aktioner valdes.
- **Datainsamlingsmetoder**, och redovisa där vilka metoder som använts för att följa vad som hände när du genomförde din aktion (loggbok, observation, intervjuer, enkät etcetera). Resonera kring och motivera varför just dessa metoder har valts. Utveckla resonemangen de olika metoderna du har använt; exempelvis hur de har tillfört kunskap kring den aktuella frågan, och vilkas perspektiv du har velat spegla genom att använda en viss metod.

Använd gärna ytterligare en nivå av underrubriker om du beskriver flera led av en aktion (eller fler än en aktion), och om du har använt olika verktyg/metoder. Omfattning cirka 1,5 A4-sida.

RESULTAT

Under denna rubrik redovisar du vad du kommit fram till genom i din studie. Här handlar det alltså om att redovisa resultaten av den analys av insamlad empiri som du gjort. Återknyt till din aktionsforskningsfråga i inledningen av denna del. Ordna

ditt material enligt någon struktur eller genom kategorier som lyfter data från "insamlingsnivån". Sammanställ gärna i tabeller eller figurer om det underlättar för läsaren att ta del av resultatet. Avsluta resultatpresentationen med en kort sammanfattning av resultaten och en kort slutsats. Vad pekar resultaten mot? Vilka förändringar har skett/verkar vara på gång/ kan skönjas? Återknyt även i sammanfattningen till det som ursprungligen var din frågeställning. Omfattning cirka 1,5 till 2 A4-sidor.

DISKUSSION OCH REFLEKTION

Under denna rubrik kan nedanstående punkter vara med. Använd gärna punkternas innehåll som underrubriker. Du får gärna använda ytterligare underrubriker.

- diskussion över de resultat du kommit fram till i relation till förbättringsområdet
- diskussion över de metoder du använt
- diskussion över etiska frågeställningar av relevans i ditt arbete
- reflektion över vad som skett i din nära verksamhet i och med aktionsforskningsarbetet
- reflektion över ditt eget lärande
- reflektion över aktionsforskning och skolutveckling mer generellt

REFERENSER OCH OMFATTNING

Använd genomgående litteratur som stöd för argumentation och resonemang för att undvika ett allmänt "tyckande". Den litteratur du refererat till löpande i ditt dokument sammanställs till en egen referenslista som kommer efter reflektionsdelen.

Ibland kan det vara bra att ha med bilagor. Dessa ska i så fall placeras efter referenslistan och vara numrerade (Bilaga 1, Bilaga 2, etc.) Om du använder bilagor ska du också hänvisa till dem i ditt arbete. Om du exempelvis har genomfört en enkät och vill skicka med den som bilaga ska du i den delen (under Metod och genomförande) där du beskriver att du har genomfört en enkät indikera det genom att skriva (se Bilaga x).

Arbetet kan omfatta cirka 10–12 A4-sidor, exklusive försättsblad, innehållsförteckning, referenslista samt eventuella bilagor.

Ifous, Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola, är en ideell förening med Sveriges kommuner och regioner (SKR), Friskolornas riksförbund och Idéburna skolors riksförbund som grundande medlemmar. Ifous är ett fristående forskningsinstitut och en nationell strategisk resurs i arbetet för att stärka förskolor, skolor, vuxenutbildningsanordnares och skolhuvudmäns möjligheter att bedriva utbildning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Ambitionen är att bidra till utvecklingen av det svenska skolväsendet genom att stimulera praktiktäna forskning och konkret FoU-arbete där lärare och skolledare tar aktiv del i kunskapsbyggandet. I dag har Ifous cirka 130 medlemmar, både kommunala och fristående skolhuvudmän. Läs mer om vårt arbete på.

Läs mer om vårt arbete på www.ifous.se