

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 föreläsningens inslag 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 & Snoek, 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 problemlösningssdrivna 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, sju satts 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 problemlösningssdrivet 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	13 %
Elevens klassrumsbeteende och sätt att vara elever	47 %

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 utbildas 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 skolledare 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 praktiskt. 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 handledades 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.