

Vol 2, Nr 1, 2023

Fufos

FORSKNING & UTVECKLING
I FÖRSKOLA & SKOLA

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)



Piteå kommun

VOL 2, NR 1 2023

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)

ISSN: 2004-3635

Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0.

Ansvarig utgivare: Malin Westling

Redaktör: Ulrika Bergmark

Distribution: Utbildningsförvaltningen

Piteå kommun, 941 28 Piteå

Tfn: +46911-69600

Layout: Kommunikationsavdelningen, Piteå kommun

Elektronisk version tillgänglig på: www.pitea.se

Om tidskriften

Den populärvetenskapliga tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* (Fufos) har inrättats av Piteå utbildningsvetenskapliga råd. Tidskriften fyller en viktig funktion som gemensamt forum för aktörer i förskola, skola och universitet som intresserar sig för att utveckla och sprida kunskaper om praktiskt arbete med samverkande forskning och utveckling i förskola och skola. Syftet med tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* är att erbjuda lärare, rektorer och forskare en möjlighet att publicera lärdomar gjorda inom exempelvis: aktionsforskning, forskningscirklar, examensarbeten och forsknings- och utvecklingsprojekt som utgår från lärares och rektorers frågor kring det pedagogiska arbetet i förskola och skola. Genom att tidskriften vänder sig till författare inom såväl förskola och skola som universitet utgör den ett viktigt komplement till vetenskapliga tidskrifter och en unik publiceringsmöjlighet för yrkesverksamma inom skolan och ett forum för att generera och sprida beprövad erfarenhet.

Redaktör

Ulrika Bergmark, vetenskaplig ledare Piteå kommun och professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Redaktionsråd

Eva Alerby, professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Linda Andersson, rektor Pitholmsskolan, Piteå kommun.

Sara Cervantes, universitetslektor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Sara Viklund, kommundoktorand, Piteå kommun & Umeå universitet.



Accepterade bidrag publiceras elektroniskt på Piteå kommuns hemsida (www.pitea.se). Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0, vilket innebär att det är tillåtet att sprida materialet, men endast i icke-kommersiella sammanhang. Texterna får inte bearbetas och författaren måste erkännas. Publicering medför inga kostnader. Arvode utgår ej, varken för publicerade bidrag eller för granskningsuppdrag. Både författare och tidskrift har upphovsrätt till innehållet.

Innehåll

- 5** | Hälsöfrämjande raster
Maria Karlsson
- 16** | Rektors pedagogiska ledarskap för att stödja förskollärares undervisningsprofession
Ann-Sofie Gustavsson och Gitte Franzén
- 32** | Ett forsknings- och utvecklingsteams arbete i uppstarten – en balansgång mellan behov, krav och förväntningar
Ulrika Bergmark, Anna Kassfeldt, Sara Viklund, Stina Westerlund, Christina Wiklund och Linda Wikström

Hälsofrämjande raster

Maria Karlsson

Sammanfattning

I denna artikel beskrivs ett utvecklingsarbete som genomfördes på en lågstadieskola år 2021 i samband med en forskningscirkel som handlade om hälsofrämjande skola. Utvecklingsarbetet avsåg att kartlägga ett nuläge på skolan när det gällde elevernas raster och hur arbetet med rastaktiviteter kan förbättras utifrån elevernas perspektiv. Syftet var därmed att synliggöra vad eleverna gör och hur de upplever sina raster samt identifiera framgångsfaktorer när det gäller rasterna. Teoretisk utgångspunkt var teorin om känsla av sammanhang (KASAM) (Antonovsky, 2005). För att studera rasterna genomfördes observationer, enkäter och gruppintervjuer. Skolans pedagoger observerade skolgårdens olika områden under två veckor och sedan genomfördes enskilda enkäter med alla elever. Utifrån dessa resultat genomfördes sedan gruppintervjuer i respektive klass. Resultatet visar på att eleverna nyttjar hela skolgården, men flest elever är på framsidan. Majoriteten upplever att de har något att göra och någon att vara med. Våra framgångsfaktorer är de styrda rastlekarna som elever håller i och rastaktiviteterna som rastpedagogen ansvarar för.

Maria Karlsson

Förstelärare, Backgårdsskolan, Piteå
kommun
maria.karlsson@pitea.se

Inledning

Denna artikel syftar till att beskriva och diskutera ett utvecklingsarbete i grundskolans tidigare år. Det började med att vår skola deltog i en forskningscirkel tillsammans med en annan skola i kommunen. Från vår skola blev det en förstelärare (författaren till denna artikel), rektor, specialpedagogen och en fritidspedagog som ingick. Forskningscirkeln handlade om hälsofrämjande skola. Utifrån det så bestämde vi oss för att sätta fokus på att förbättra våra elevers raster och synliggöra vad som skulle kunna bidra till detta. Projektet kanske inte fullt ut uppfyller kraven för Bergmark och Viklunds (2021) beskrivning av aktionsforskning, eftersom forskarna som ledde forskningscirkeln inte varit involverade i vårt arbete annat än på våra gemensamma träffar med forskningscirkeln. Vårt arbete kan därför kallas för ett utvecklingsarbete, men man kan säga att vi ändå följde Bergmark och Viklunds (2021) cykliska processmodell: 1) identifiera område, 2) planera, iscensätta och dokumentera aktiviteter, 3) analysera och reflektera över processen och 4) sprida lärdomar för fortsatt utveckling. Forskningscirkeln startade i juni 2021 och vi valde att fokusera på våra elevers raster och undersöka både vad vi pedagoger såg och även ta del av vad eleverna hade för tankar och upplevelser. Rasterna är en stor del av elevernas skoldag och ställer höga krav på det sociala samspelet, vilket kan vara svårt för många (Borg et al., 2021). Enligt Friendsrapporten 2019, upplever 25% av eleverna att de är oroliga att bli ensamma på rasten (Friends, 2019). Samtidigt visar forskning att elever vill hitta eller skapa sina egna, hemliga platser, där de kan uppleva en känsla av frihet från vuxenvärlden och de vuxnas inverkan på deras lekar (Sobel, 2002).

För att eleverna ska känna sig trygga är alltid tre till fyra pedagoger ute varje rast vid vår skola. Vi har då olika områden som vi är "rastvärdar" för och en rastpedagog är extra behjälplig vid rastboden. Rastboden är något som vi har infört detta läsår, som ett led i att vi valt att satsa särskilt på våra elevers raster. I rastboden kan eleverna låna olika leksaker och material. Eleverna får även själva hjälpa till att bemanna denna och ansvara för utlåningen. Utlåningen bygger på att eleverna kommer och väljer vad de vill låna och de som "jobbar" i rastboden markerar vem som lånat vad i ett system med personliga klädnypor som markörer. Vår tanke med rastboden och rasterna är att alla elever ska ha något att göra och någon att vara med.

I vårt utvecklingsarbete utgick vi från elevdelaktighetsmodellen med uppskattande undersökning (Bergmark & Viklund, 2021) där vi utgick från elevernas erfarenheter. Det innebar att vi ville göra eleverna delaktiga genom att ta reda på deras tankar om och upplevelser av rasterna. Detta låg sedan till grund för de förändringar som gjordes. Skolinspektionen (2018) har gjort en kvalitetsgranskning om elevers delaktighet i skolor. I sin rapport lyfter de fram framgångsfaktorer för elevdelaktighet och menar att: "De lärare som skapar goda förutsättningar för delaktighet för alla elever bedriver en undervisning som gör det möjligt för elever att vara aktiva i gemenskap med andra" (Skolinspektionen, 2018, s.7). Delaktighet är viktigt för alla elever, men särskilt för elever med NPF (neuropsykiatriska funktionsnedsättningar) som kan ha särskilt

svårt med det sociala samspelet. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) (2018) har tagit fram en delaktighetsmodell för att synliggöra arbetssätt för att öka delaktigheten i skolan. De delar som ingår i modellen är tillhörighet, tillgänglighet, engagemang, samhandling, autonomi och erkännande. Dessa olika delar samverkar, överlappar och påverkar varandra. Det innebär att olika typer av aktiviteter och sammanhang ställer olika krav på eleverna, vilket medför att elevernas villkor för delaktighet kan variera mellan olika aktiviteter (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Denna modell är därför något vi utgår från när vi utformar vår verksamhet. En annan aspekt är ökad rörelse i skolan, något som har varit i fokus de senaste åren. Riksidrottsförbundet fick år 2018 i uppdrag av regeringen att genomföra en satsning om detta (Riksidrottsförbundet, 2022). Hjørne och Säljö (2021) beskriver många lyckade projekt med ökad rörelse i skolan. Just nu pågår också en större studie av rastaktiviteter vid Högskolan Dalarna med syfte att ta reda på om ökad fysisk aktivitet på rasterna leder till mindre bråk och förbättrade studieresultat (SVT, 2022). Även om rasterna kanske inte handlar om lärande i traditionell mening, kan arbetssättet i detta projekt liknas vid Timperleys (2013) kompetensutvecklingsmodell. Den innebär en undersökande och kunskaps-bildande cykel, som utgår från elevernas behov och har fokus på det som har med elevernas lärande, engagemang och välbefinnande att göra. Vi har haft eleverna i centrum och velat studera rasterna, för att sedan kunna analysera dessa. I en förlängning är vår förhoppning att vi, utifrån resultaten och den analys vi gjort, kan få med hela kollegiet på en integrerad nivå i den kunskapsbildande cykeln om rasterna (Timperley, 2013). På så sätt vill vi fortsätta utveckla rasterna ytterligare utifrån vad som framkommer i vårt utvecklingsarbete

Syfte

Syftet med utvecklingsarbetet är att studera elevernas raster ur ett hälsofrämjande perspektiv och öka elevernas delaktighet i utformningen av dessa. Frågeställningarna är:

- Vad gör eleverna på rasterna – hur nyttjar de skolgården och blandar de sig mellan årskurser och kön?
- Vad innebär elevernas tankar och upplevelser om rasterna och vad anser de skulle kunna bidra till att öka trivseln på rasterna?
- Vilka framgångsfaktorer kan ur elevernas perspektiv identifieras när det gäller rasterna?

Teoretiska utgångspunkter

Eftersom hela utvecklingsprojektet hade ett hälsofrämjande perspektiv tog vi avstamp i KASAM – känsla av sammanhang (Antonovsky, 2005). Antonovsky menar att en människa behöver känna sig delaktig i ett sammanhang, som är begripligt och meningsfullt, för att må bra. Vidare delar han in KASAM i tre delar: begripligt, hanterbart och meningsfullt, vilket är något som elevhälsan på skolan skall främja (Skolverket, 2019). Det innebär att vi strävar efter

att eleverna ska uppleva att det finns en förutsägbarhet, tydlighet och struktur i aktiviteterna. De ska känna att de kan hantera utmaningar och situationer som kan uppstå och även känna sig delaktiga i rastaktiviteterna.

Ett annat begrepp som Antonovsky (2005) myntat är salutogent perspektiv, vilket innebär att man fokuserar på vad som främjar utveckling och lärande. Det innebar att vi i vårt utvecklingsarbete försökte att hitta förklaringar till en elevs eller elevens situation i samspelet mellan individen och omgivningen, i stället för att söka förklaring hos enskilda elever. Vi ville skapa en kultur där vi utgår från allas styrkor och möjligheter både när det gäller elever och all personal, där alla tillsammans är viktiga medskapare av KASAM. I både skollagen och läroplanen lyfts elevens delaktighet fram som en central del i elevernas utbildning (Skolverket, 2015). Vidare är ett annat viktigt uppdrag för skolan att erbjuda fysisk aktivitet. På flera ställen betonas det i LGR 22 att skolan ska sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet under skoldagen (Skolverket, 2022). Med vårt utvecklingsprojekt har vi velat kombinera dessa delar: delaktighet, KASAM och fysisk aktivitet. Vi anser att rasten är ett sätt att tillgodose daglig fysisk aktivitet, och för att den ska få eleverna att känna KASAM ville vi öka elevernas delaktighet i utformningen av rasterna. I vårt utvecklingsarbete har vi hämtat mycket inspiration från Visättraskolan (Hall et al., 2020) som på ett liknande sätt tagit avstamp i det salutogena förhållningssättet när de valde att förbättra elevhälsan och rastverksamheten på sin skola.

Metod

Som metod valde vi strukturerade observationer med färdiga observationsscheman, kvantitativa enkäter samt gruppintervjuer (Bryman, 2018). Observationsmallen var utformad i tabellform där våra olika områden på skolgården var färdigt definierade i syfte att underlätta för rastvärdarna att omgående kunna skriva in sina observationer för respektive område direkt i schemat. Fokus i observationerna skulle vara vad eleverna gjorde på olika områden på skolgården samt att även notera ungefärligt antal elever som deltog i aktiviteterna. Vi ville även observera om eleverna lekte med barn från olika årskurser och av olika kön. Enkäterna bestod av tre frågor med fasta svarsalternativ, men med möjlighet att skriva en kommentar. Här ville vi få svar på de grundläggande frågorna om eleverna har någon att vara med, något att göra samt hur deras känsla är inför rasten. För att även de allra yngsta eleverna, som inte var läs- och skrivkunniga, skulle ha möjlighet att besvara enkäten utformades den med bildstöd. Efter att resultaten av enkäterna hade sammanställts och presenterats för kollegorna, genomfördes gruppintervjuer klassvis, med två fasta frågor. Dessa intervjuer gjordes av mentorerna i respektive klass. Det är nio klasser från förskoleklass upp till årskurs tre som ingått i detta utvecklingsarbete och alla pedagoger på skolan har varit delaktiga i genomförandet av observationerna. Totalt har cirka 160 elever och 25 pedagoger medverkat i utvecklingsarbetet.

Etiska överväganden

Vi började med att informera alla vårdnadshavare om vårt utvecklingsarbete vid skolstartens föräldramöten och skrev om det i veckobrev som gick ut till alla vårdnadshavare. Eleverna fick information av mentorerna. De grundläggande etiska riktlinjer som avser att skydda individer som ingår i utvecklingsarbete som dokumenteras och sprids har beaktats i denna undersökning. Det innebär krav gällande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande gentemot de lärare och elever som berörs (Vetenskapsrådet, 2017). Samtliga pedagoger och vårdnadshavare har informerats muntligt och skriftligt om syftet med utvecklingsarbetet och att deltagande är frivilligt. Konfidentialitetskravet har beaktats och medför att varken pedagoger eller elever ska kunna identifieras i denna artikel samt att resultat av enkäter och observationer och gruppintervjuer förvaras så att inga obehöriga har tillgång till det. Nyttjandekravet har tillgodosetts i och med att det insamlade materialet endast används för denna undersökning.

Genomförande

Under två veckors tid observerades rasterna. Vår skolgård är indelad i tre övergripande områden: framsida, baksida och skog. Inom dessa områden finns sedan underområden som observerades. Varje rast är minst tre pedagoger ute, en för respektive område och oftast även vår rastpedagog. Alla pedagoger fick fylla i ett observationsschema när de hade varit ute som rastvärd och på schemat notera var de varit och vad de sett för aktiviteter. De fick även notera uppskattat antal elever, kön samt vilka årskurser som deltagit eller befunnit sig i området. Dessa observationer genomfördes på förmiddagsrasterna och lunchrasterna.

Därefter genomfördes en enkät med eleverna där de fick besvara två frågor. Frågorna gällde om de hade någon att leka med och om de hade något att göra. Svartalternativen de kunde välja på var: alltid, ofta, ibland och aldrig. De fick även kryssa för olika känslor de upplevde i anslutning till rasten som de tyckte stämde in på dem. Här kunde de alltså kryssa flera alternativ. Det fanns även möjlighet att skriva en egen kommentar. När vi sammanställt enkäterna och observationerna presenterade vi resultaten för alla kollegor, och därefter fick mentorerna visa resultaten på enkäterna för sina respektive klasser och genomföra en gruppintervju. De fick ett diagram som visade resultaten på enkätsvaren för den egna klassen och diskuterade resultatet med sina elever. Mentorerna hade också till uppgift att ställa två frågor till eleverna. Frågorna var: Var är det roligast att leka? Hur kan rasten bli ännu roligare/bättre? Genom att ställa den andra frågan ville vi få med elevernas synpunkter och upplevelser och på så sätt visa intresse för att lyssna på dem (Timperley, 2013). Detta genomfördes i helklass där alla elever gavs möjlighet att svara, men elever kunde även välja att avstå. Mentorerna antecknade svaren och kommentarerna på dessa frågor utan att namnge vilken elev som sagt vad.

Analys

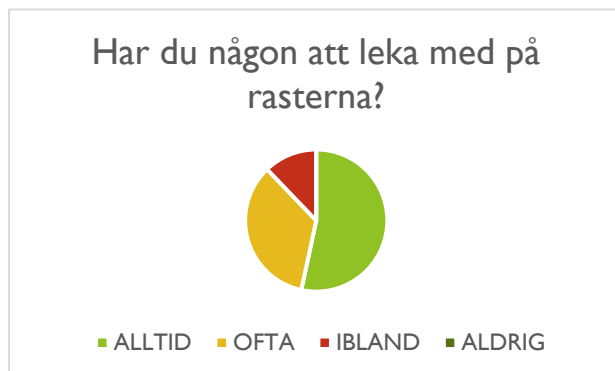
När vi samlat in materialet gjorde vi en tematisk analys av observationerna, enkäterna och gruppintervjuerna utifrån varianten ”Guldkornsanalys” som avser att synliggöra vad som kännetecknar positiva erfarenheter och styrkor i en organisation (Bergmark & Viklund, 2021). Analysen syftade till att synliggöra elevers upplevelser och identifiera framgångsfaktorer i rastaktiviteter. Det innebar att vi fokuserade på att ringa in allt positivt i enkäterna, observationerna och gruppintervjuerna.

Resultat

Resultaten presenteras här i sammanfattande form utifrån de olika metoderna: enkät, observation och gruppintervju.

Enkät svar

När vi sammanställde enkäterna för hela skolan kunde vi se att majoriteten av alla elever upplever att de har något att göra och någon att leka med (se figur 1 och 2).

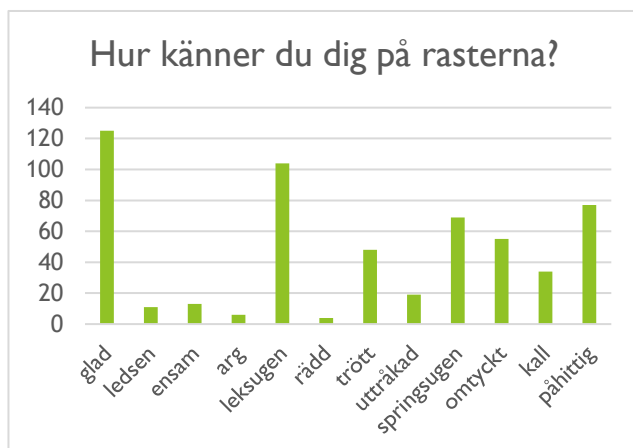


Figur 1. Lekkamarater på rasterna.



Figur 2. Aktiviteter på rasterna.

De positiva känslorna är också de som dominerar elevernas känslor inför rasterna (se figur 3).



Figur 3. Känslor på rasterna.

Några elever valde även att skriva kommentarer på enkäterna. Kommentaren ”På rasterna är jag ensam ibland och kall också för att jag har för lite kläder” (elev åk 3) visar på insikten att om man är för lite klädd så fryser man och då blir det inte så kul att leka. En annan elev skrev ”Det kan ta lite tid att hitta någon att leka med” (elev åk 1) och lyfter fram att på vår stora skolgård kan det bli svårt för en del att hitta sina kompisar. ”Jag vill ha längre raster” (elev åk 2) tolkar vi som ett tecken på att eleven trivs på rasten, samtidigt som en kommentar som ”Jag vill ha fler rastvärdar vid fotbollsplanen” (elev åk 2) gav oss information om att vissa områden behöver ha en rastvärd i sin närhet mer frekvent.

Observationerna

Vi gjorde tre kategorier av våra observationer utifrån de tre områden som observerats: framsidan, skogen och baksidan, för att få en bild över hur eleverna nyttjar skolgården. Utifrån den tematiska analysen av observationsschemana kunde vi se att eleverna spred ut sig och nyttjade hela vår stora skolgård, men i olika omfattning. Vi kunde konstatera att eleverna blandar sig både vad gäller kön och olika årskurser. Något som blev synligt var att på framsidans område sker många aktiviteter som kan vara i behov av vuxennärvaro. Här utövas till exempel fireball, fotboll och bandy, där det ofta kan bli en del konflikter. Även rastboden är placerad här och den nyttjades av elever varje rast den var bemannad. Rastvärden på framsidan har i och med det många olika aktiviteter att överblicka. Baksidan av vår skola är det område som nyttjas minst, men vi kunde se att de dagar vi hade styrda rastlekar där så var det betydligt fler barn som var på baksidan och som deltog i lekarna. Vi kunde också se från kommentarerna i observationsschemat att många av våra NPF-elever deltog vid rastlekarna. I området skogen var det lugnt under dessa veckor. Här bygger eleverna många kojor och har gott om plats att sprida ut sig i mindre grupper och även hitta ställen för lugn och ro. Vi hittade några framträdande guldkorn: elevernas rastlekar, de lekar rastpedagogen ansvarade för och närvarande och engagerade vuxna som deltog i aktiviteterna på skolgården. Elevernas rastlekar genomfördes en gång per vecka och det var elever i årskurs tre som ansvarade för att planera, bjuda in och genomföra dessa lekar med stöttning från rastvärden som befann sig på baksidan av skolan.

Gruppintervjuer

När vi sammanställde svaren på lärarnas följdfrågor till eleverna: Var är det roligast att leka? Vad skulle kunna göra rasterna ännu roligare/bättre? framkom det att alla områden på skolgården omnämns som roliga ställen att leka på. Vi kunde inte av svaren urskilja att något område var mer populärt än något annat, men utifrån observationerna såg vi att framsidan var det område som flest elever lekte på. På den andra frågan framkom varierade svar. Många av eleverna önskade fler styrda rastaktiviteter och rastlekar. Eleverna lyfte även fram behovet av fler rastvärdar och då handlade det om framför allt på framsidan där lagsporterna utövades,

vilket var något som även vi pedagoger sett vid observationerna. Några elever sa ”vi vill att rastvärdarna kommer direkt när man säger till”. Det som förvånade oss att det fanns elever som upplevde att de inte alltid fick hjälp av rastvärdarna när de behövde det. Eleverna uttryckte också att de uppskattade när rastvärdarna var delaktiga i lekar och aktiviteter. Några elever tog upp att de ska komma ihåg att bjuda in i leken om de ser någon som ser ensam ut. ”Man ska ta på sig sina kompisglasögon” (elev åk 1).

Sammanfattning av resultatet

Det som framkom tydligt var att vuxennärvaron uppskattades och helst att den vuxne gick in i leken eller aktiviteten. En annan framgångsfaktor var rastlekarna som eleverna ansvarade för. De dagar som rastlekar erbjöds var det betydligt fler barn som nyttjade baksidan av skolan där rastlekarna genomfördes. Denna aktivitet var även något som eleverna ville se mer av. Samma sak gällde de rastaktiviteter som rastpedagogen ansvarade för. Det var både uppskattat och något eleverna ville ha oftare. Här såg vi också att de styrda aktiviteterna uppskattades av flertalet och fyllde en viktig funktion för våra NPF-elever, som kan ha svårt att välja eller hitta en aktivitet när det blir rast. Vid dessa styrda rastaktiviteter hade de eleverna lättare att kliva in och delta. Vi har en skolgård som är både stor och erbjuder en variation av olika lek miljöer och skolgården som helhet är eleverna nöjda med.

Diskussion

Det var en styrka att vara en grupp som jobbade tillsammans med att utveckla vår praktik (elevernas raster) genom att vi satte i gång en aktion som vi samtidigt studerade (Bergmark & Viklund, 2021). Att vara en grupp som jobbar tillsammans gör att man har någon att lyfta sina tankar och funderingar med och man är även fler som driver själva aktionen. Det finns likheter med både Timperley (2013) och Bergmark och Viklund (2021) i hur vi la upp vårt projekt. För oss var det viktigt att få med eleverna i projektet och vi var därför intresserade av deras tankar och upplevelser. Timperley (2013) ser utveckling och lärande som en cykel och beskriver ett exempel på hur frågor ställdes till elever för att ta reda på om lärarna uppnått sitt syfte med undervisningen, för att därefter återigen analysera elevernas svar. Bergmark och Viklund (2021) presenterar en elevaktivitetsmodell. Vi har på liknande sätt försökt ta vara på elevernas tankar och upplevelser och inbjuda dem till att vara delaktiga i processen. Först tog vi reda på elevernas tankar och upplevelser av rasterna, och sedan fick de komma med förslag på vad som skulle kunna göra dem ännu bättre. Utifrån deras synpunkter gjordes vissa förändringar på rasterna. Vår intention med detta var att öka elevernas känsla av KASAM (Antonovsky, 2015). Detta arbetssätt är viktigt om man vill få eleverna att känna sig delaktiga och engagerade och att de samtidigt känner att deras tankar och upplevelser är viktiga. En annan viktig aspekt som detta utvecklingsarbete medförde var den samsyn vi fick i kollegiet på hur viktiga elevernas raster är. I och med vårt utvecklingsarbete skapades det en så kallad praktikgemenskap

(Bergmark & Hansson, 2021) som innebar ett ömsesidigt engagemang och en gemensam repertoar av verktyg. Rasterna är en stor del av elevernas skoldag och en viktig del som vi inte får glömma bort att prioritera. När vi gick in i forskningscirkeln kändes det som ett angeläget område att sätta fokus på ur ett hälsofrämjande perspektiv med inspiration av Visättraskolan (Hall et al., 2020). Elevernas raster fyller en uppskattad och viktig funktion för elevernas dagliga fysiska aktivitet och är även ett av våra uppdrag (Skolverket, 2022). Det är därför viktigt att eleverna upplever rasten som något positivt och meningsfullt som kan bidra till KASAM. Efter att ha genomfört våra observationer och enkäter samt analyserat svaren med fokus på våra ”guldkorn”, så presenterade vi hela utvecklingsarbetet på en APT (arbetsplatsträff). När resultaten på följdfrågorna presenterades fick alla pedagoger i olika grupper reflektera över den förvånande uppgiften som framkom, att eleverna uttryckt att de inte får hjälp av de vuxna. Vidare funderade även alla på hur vi, i fortsatt utvecklingsarbete, kan bygga vidare på de guldkorn och framgångsfaktorer som vi identifierat. Här var vi noga med att utgå från SPSM:s (2018) delaktighetsmodell, för att verkligen försöka få alla elever att känna delaktighet. Det utmynnade i att elevernas rastlekar utökades till två gånger i veckan och rastpedagogen har styrt upp aktiviteter på fler av de andra rasterna.

Något som förvånade oss var att rastboden vi startat upp under hösten inte nämndes i vare sig enkäter eller i gruppintervjun. Vi kunde se i våra observationer att eleverna nyttjat möjligheten att låna saker i rastboden, men det kom inga kommentarer eller synpunkter från eleverna kring detta. Detta är något vi kommer följa upp separat vid ett annat tillfälle för att få eleverna delaktiga i att vidareutveckla rastboden. Ytterligare en punkt som vi diskuterade var framsidan på skolgården. Vi var överens om att vi behöver se över hur vi fördelar rastvärdarna för att de ska hinna täcka upp alla aktiviteter som sker på framsidan.

Vi kommer även genomföra enkäterna en gång till för att se om vi får någon skillnad i svaren efter att vi gjort vissa förändringar på rasterna, och vi ser fram emot att ta del av resultaten. Precis som Skolinspektionen (2018) lyfter fram vikten av elevers delaktighet, så anser vi också att elevernas delaktighet skapar engagemang och gemenskap, vilket är en förutsättning enligt SPSM:s (2018) delaktighetsmodell. Vi försöker därför hålla kvar arbetssättet för den cykliska processen i aktionsforskning för att detta påbörjade utvecklingsarbete ska fortgå (Bergmark & Viklund, 2021), samtidigt som vi har Timperleys (2013) och Bergmark och Viklunds (2021) modell för hur vi ska jobba med elevernas delaktighet. Att få eleverna att känna delaktighet är prioriterat på vår skola och vår uppfattning är att vi jobbar enligt Timperleys (2013) modell för undersökande och kunskapsbildande cykel. När vi genomförde detta utvecklingsarbete var vi precis i skarven mellan den stelfrusna hårda skolgården och snöns ankomst. När det gäller enkätsvaren hade vi en förhoppning att alla elever skulle uppge att de alltid hade någon att vara med och något att göra, men så var det inte. Övervägande fick vi svaren ”ofta” och ”alltid”, men någon enstaka elev hade svarat ”aldrig” på dessa två frågor, vilket inte kändes bra för oss pedagoger och är något vi måste fundera över. Det man ska ha i åtanke är att resultaten både

observationerna och enkäterna hade kunnat se annorlunda ut om det varit en annan årstid. Några veckor efter att vi genomförde våra observationer, enkäter och intervjuer kom snön och då skapades helt andra förutsättningar ute på skolgården för lekar och aktiviteter. Många elever hade då förmodligen upplevt skolgården och rasterna mer tilltalande än den hårda stelfrusna marken som rådde när vi genomförde vår datainsamling. Vi anser ändå att utvecklingsarbetet medfört att det blivit en större samsyn gällande det salutogena förhållningssättet på vår skola samt att alla fått en ökad insikt i att vi alla är en viktig pusselbit i att uppnå KASAM (Antonovsky, 2015). Genom att vi inbjöd eleverna att vara delaktiga i hur rasterna kan vidareutvecklas, så anser vi att för många av eleverna bidrog det till att de upplever KASAM. Eftersom detta blev ett gemensamt projekt skapades en praktikgemenskap som bidrar till att alla pedagoger tillsammans hjälps åt att driva detta projekt framåt (Bergmark & Hansson, 2021). Det är i alla fall vår förhoppning.

Referenser

- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Natur och Kultur.
- Bergmark, U., & Hansson, K. (2021). *Skola på vetenskaplig grund i praktiken: akademisering av lärares arbete*. Studentlitteratur.
- Bergmark, U., & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen: från idé till handling*. Studentlitteratur.
- Borg, A., Bölte, S., & Hallberg, L. (2021). *God lärmiljö för alla*. Liber.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Friends. (2019). *Friendsrapporten 2019*. Friends.
- Hall, E., Hayyoun, D., Hylander, I., & Vikström, S. (2020). *Elevhälsa i praktiken. Hur gör vi?* Liber.
- Hjärne, E., & Säljö, R. (2021). *Elevhälsa och en hälsofrämjande skola*. Gleerups.
- Riksidrottsförbundet. (6 december 2022). Forskning bakom rörelsesatsningen. <https://www.rf.se/RFarbetarmed/Aktuellaprojekt/rorelsesatsningiskolan/forskningbakomrorelsesatsningen/>
- Skolinspektionen. (2018). *Att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen*. Tematisk kvalitetsgranskning 2018. Diarienummer: 400-2016-11440. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/att-skapa-forutsattningar-for-delaktighet-i-undervisningen/>
- Skolverket. (2015). *Delaktighet för lärande*. Forskning för skolan. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/forskning-for-skolan/2015/delaktighet-for-larande>
- Skolverket. (2019). *Hälsa för lärande – lärande för hälsa*. Forskning för skolan. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/forskning-for-skolan/2019/halsa-for-larande---larande-for-halsa>
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmen*. Skolverket.
- Sobel, D. (2002). *Children's special places: exploring the role of forts, dens, and bush houses in middle childhood*. Wayne State University Press.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018). *Delaktighet – ett arbetssätt i skolan*. SPSM.

- SVT. (4 november 2022). Mindre bråk och bättre studieresultat. Forskare undersöker effekt av rastaktivitet. <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/dalarna/forskare-ska-studera-den-stora-rorelsesatsningen>
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie, 1:2011. Vetenskapsrådet.

Rektors pedagogiska ledarskap för att stödja förskollärares undervisningsprofession

Ann-Sofie Gustavsson och Gitte Franzén

Sammanfattning

Denna studie bygger på ett aktionsforskningsprojekt som handlar om hur vi som rektorer bedriver det pedagogiska ledarskapet och vilka insatser vi gör för att stödja förskollärares profession i undervisningen. Som underlag har vi använt oss av rektors loggböcker och djupintervjuer med förskollärare. Sammanfattningsvis kan vi utläsa att vara närvarande och bekräftande, vara modig och ha ett tillitsfullt ledarskap är nyckelord som framträder i det pedagogiska ledarskapet för rektor. Frågan rektorerna har ställt sig är huruvida rektors stödjande processer har stärkt förskollärarna i deras undervisningsuppdrag. Denna typ av frågeställningar bör man som rektor kontinuerligt ställa sig i sitt pedagogiska ledarskap. För att leda en förskola nu och i framtiden måste rektor vara nyfiken på det som är på gång samtidigt som rektor bör ha god kännedom om den egna förskolans utbildning och undervisning. Detta för att kunna ställa de rätta frågorna och sätta in de rätta insatserna. Som pedagogisk ledare krävs det mod att stå upp för den inslagna vägen, mod att rikta resurser, mod att hålla fokus under en längre tid och med stor tillit till sina förskollärare.

Ann-Sofie Gustavsson

Rektor Hortlax förskoleområde,
Piteå kommun
ann-sofie.gustavsson@pitea.se

Gitte Franzén

Rektor Bergsvikens förskoleområde,
Piteå kommun
gitte.franzen@pitea.se

Inledning

Den här studien handlar om hur vi som rektorer bedriver det pedagogiska ledarskapet och vilka insatser vi gör för att stödja förskollärares profession i undervisningen. Inom vårt rektorsteam hade vi under en tid diskuterat undervisningsbegreppet och vad det i realiteten skulle innebära för förskollärares uppdrag. Utifrån vår erfarenhet och tidigare stödjande insatser har vi konstaterat att det är en komplex fråga för såväl rektor som förskollärare att skapa förutsättningar för förskollärare att integrera och utveckla undervisningen i våra förskolor. När vår FoU-avdelning etablerade möjligheten att starta upp aktionsforskningsprojekt inom Utbildningsförvaltningen ansökte vi om att delta. Aktionsforskningsprojektet har pågått mellan 2018 och 2021. Med utgångspunkt i Skolinspektionens kritik (2016) och den nya läroplanens förtydligande undervisningsuppdrag (2018), ville vi som rektorer för förskolan utgå från ett vetenskapligt förhållningssätt och via aktionsforskning fördjupa vår kunskap om vilken betydelse rektorers pedagogiska ledarskap har i relation till förskollärares undervisningsuppdrag. Mer specifikt ville vi utforska om, och i så fall hur, vår ledning och de utvecklingsstödjande processer vi genomför underlättar förskollärares uppdrag att genomföra undervisningsuppdraget i praktiken samt hur vi kan arbeta med att leda och stödja förskollärare i processen att förstå och hitta sätt att omsätta undervisningsbegreppet i förskolans pedagogiska arbete. Vi ville ställa oss kritiskt granskande till hur vi som rektorer stödjer förskolläraren att omsätta undervisningsbegreppet i sina verksamheter och hur de tolkar sitt yrkesuppdrag.

Eidevald och Engdahl (2018) menar att ledarskapet aldrig kan ses isolerat, det måste alltid betraktas utifrån det sammanhang där de som leds finns. Ledaren behöver skapa förutsättningar för hur medarbetare kan lära av varandra och tillsammans utveckla arbetet, vilket förutsätter en öppenhet och en atmosfär av att dela med sig både av det som fungerar bra och av det som kan behöva utvecklas. Om ledaren skapar dessa förutsättningar blir ledarskapet en förhandling mellan ledaren och medarbetarna, där de som leds med nödvändighet behöver ha viss autonomi, men också arbeta för att ledaren ska få bra förutsättningar för att leda. Den tankegången har vi tagit till oss och vi känner igen oss i detta resonemang gällande vår ledarskapsfilosofi. Vår intention när vi gick in i aktionsforskningsprojektet var att tillsammans med medarbetarna göra denna resa, där vi som rektorer skapade förutsättningar för utvecklingen av undervisningsuppdraget. I aktionsforskningen ville vi utgå från det sammanhang förskolläraren befann sig i och det som var aktuellt i vardagen. En forskare har via handledning lett oss i denna process.

Syfte och frågeställningar

Syftet med forskningsstudien är att studera och utveckla rektors pedagogiska ledarskap och hur det kan stödja förskollärares tolkning av undervisningsbegreppet och genomförande av undervisning i förskolans verksamhet. I projektet söker vi svar på följande frågor:

- Vilka strategier lyfter rektorer fram som centrala för det pedagogiska ledarskapet och hur upplever de dessa?
- Hur upplever förskollärarna rektors stöd och insatser för att stödja integrering av undervisning i förskolans praktik?

Bakgrund

Undervisning i förskolan

När den nya skollagen trädde i kraft (SFS 2010:800) förändrades förskolans uppdrag genom att lagen både introducerade *undervisning* som ett nytt begrepp och att den tydligt la ansvaret för undervisningen på förskolläraren. Förskolans läroplan (Lpfö 18) reviderades 2018, och då framskrevs undervisningsuppdraget tydligare. Det framgår att både rektor och förskolläraren på olika sätt, ska ansvara för att leda och genomföra undervisningen i förskolan (Skolverket 2018). Förskollärarens ansvar handlar om att planera och genomföra undervisning i linje med undervisningens mål att främja ”barns utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (Lpfö 18, s.19). Enligt läroplanen ska förskollärare *leda* de målstyrda processerna och undervisningen så att:

- omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet,
- planering och genomförande utgår från läroplanen och från det kunnande och de erfarenheter som barnen tidigare har tillägnat sig,
- spontant uppkomna aktiviteter och intressen, vardagliga aktiviteter och rutiner i förskolan blir en del av undervisningen, och
- utveckla pedagogiskt innehåll och miljöer som inspirerar till utveckling och lärande och som utmanar och stimulerar barnens intresse och nyfikenhet samt håller kvar deras uppmärksamhet (Skolverket, 2018, s. 19).

I Skolinspektionens rapport *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan* (Skolinspektionen, 2016), kan man läsa att införandet av undervisning i förskolan uppfattas som komplext och utmanande för såväl förskolläraren som rektor. Enligt rapporten har varken undervisningsbegreppet eller dess innehåll förankrats i förskolans verksamhet. Bland såväl pedagoger som rektorer finns en stark ambivalens och förvirring kring tolkningen och tillämpningen av undervisningsbegreppets införande i förskolan. Exempelvis nämns i rapporten att lärande ofta förväxlas med undervisning. Undervisning sker när pedagogen leder målstyrda processer. Lärande sker hela tiden men det betyder inte att undervisningen sker hela tiden.

Eidevald och Engdahl (2018) tar upp vikten av att förskollärare har ett specifikt uppdrag att bedriva och leda undervisningen. Författarna lyfter att förskolans ledning ansvarar för att organisera förutsättningar så att det målinriktade arbetet möter varje barn på bästa sätt. I det komplexa uppdrag som förskolan har, där lärande, utveckling och omsorg ska bilda en enhet, har undervisning inte varit ett naturligt begrepp som pedagogerna förhållit sig till. I Pihlgren (2017) presenteras de vanligaste teorierna om lärande i förskolans verksamhet, vilka skapar en förståelse för hur undervisningsmiljöer kan stärka eller försvåra barnens utveckling. Lärilmjöernas betydelse för en framgångsrik undervisning framskrivs. Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2019) beskriver innebörden av begreppet undervisning och presenterar ett antal konkreta principer som är viktiga för att förskollärare ska kunna stötta barns lärande och utveckling.

Rektors pedagogiska ledarskap

Som pedagogisk ledare och chef för förskollärare, barnskötare och övrig personal vid förskoleenheten har rektor, enligt Lpfö 18, det övergripande ansvaret för att utbildningen som helhet inriktas mot de nationella målen för förskolans kvalitet samt dessutom ett särskilt ansvar för ”att förskollärare ges förutsättningar att ansvara för undervisningen” (Skolverket, 2018, s. 19).

Såväl svenska som internationella forskningsresultat visar på betydelsen av rektors ledning av lärande och utveckling av förskolans verksamhet (Nihlfors et al., 2017). Sammanfattningsvis visar resultaten att frågan om hur rektor leder och samverkar med förskollärare, prioriterar sina insatser samt kompetens och kunskaper för att skapa engagemang beskrivs som betydelsefulla för att skapa en god lärandemiljö. Sagerberg och Österman Eriksson (2019) lyfter fram framgångsfaktorerna i ett väl fungerande ledarskap. Det bygger på den transformerande ledarstilen som är effektiv ur både forsknings- och erfarenhetsperspektiv. Vikten av att reflektera över och tydliggöra för sig själv vilka drivkrafter som styr ledarskapet betonas också.

Tidigare forskning om rektorers arbete med att leda förskolans utveckling av undervisning visar att rektorers stöd och styrning ofta består av mer allmänna och breda kompetensutvecklingsinsatser till samtliga personalgrupper (Öqvist & Cervantes, 2018). Specifika och riktade insatser från rektorerna till förskollärare som stöd i deras arbete med att tolka, omsätta och leda undervisningsuppdraget i praktiken saknades helt. Resultaten av studien indikerar att rektors styrning riskerade att osynliggöra förskollärarens specifika ansvar.

Kommunens arbete med verksamhetsutveckling på vetenskaplig grund

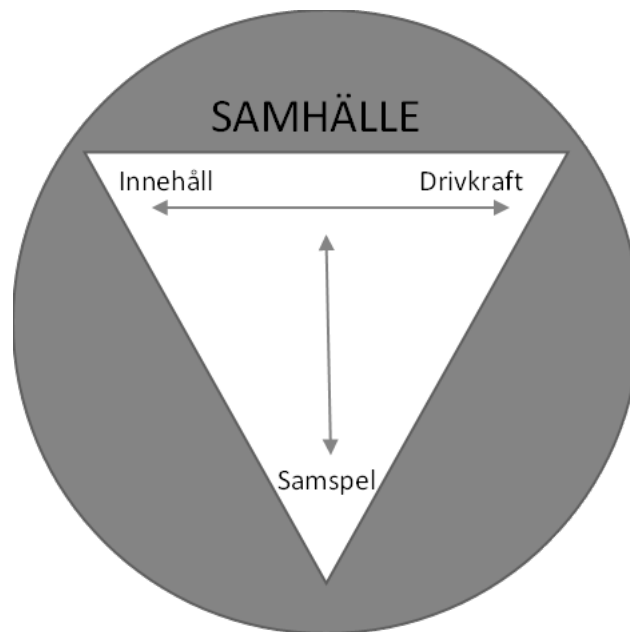
Ett av vår kommuns mål är att kommunen ska ”erbjuda goda förutsättningar för ett livslångt lärande” (Piteå kommun, 2020, s. 40). Genom att respektive yrkesgrupp tar ansvar för sin del i

det pedagogiska uppdraget och genom aktionsforskning också utvecklar kunskaper och lär sig om sitt arbete, ges också barnen goda förutsättningar för ett livslångt lärande. I *Piteå kommuns strategi för forskning och utveckling* (Piteå kommun, 2014) betonas vikten av att utgå från ett vetenskapligt förhållningssätt i skolans vardagspraktik, där lärare och skolledare ska kunna kritiskt reflektera kring sin praktik, erfarenhetsbaserad kunskap och forskningsresultat.

Utbildningsförvaltningen har en FoU-enhet som sorterar in under Utvecklingsavdelningen. Ett flertal förskollärare och lärare har genomgått en magisterutbildning. Det bedrivs aktionsforskningsprojekt i förskola och skola, vilka utgår från lärares och rektorers praktik och är ett samarbete mellan forskare och praktiker. Syftet med att genomföra aktionsforskningsprojekt är att lärare, utifrån egenvalda områden i yrkespraktiken, tillsammans med rektor och med stöd av forskare utvecklar sin praktik genom att praktisera ett vetenskapligt förhållningssätt. Ett vetenskapligt förhållningssätt i skolans vardagspraktik innebär att läraren eller rektorn kritiskt ska kunna reflektera över kunskap och forskningsresultat. Detta ställningstagande bygger på att beslut om hur undervisning skall bedrivas, kan fattas både utifrån den samlade vetenskapliga kunskapsbasen och utifrån det professionella omdömet. Kunskapen byggs upp successivt och på detta sätt sker en breddning och fördjupning av förståelsen. Vetenskaplig kunskap ska alltså kunna prövas och säkras genom att studier och resultat jämförs och analyseras.

Teori – lärandets tre dimensioner

I vår studie har vi utgått från Illeris (2015) konstruktivistiska lärandemodell för lärandets processer och dimensioner. Enligt denna modell involverar allt lärande tre dimensioner, om man ska uppnå en tillfredsställande förståelse eller en analys av en lärsituation eller ett lärförlopp.



Figur 1. Illeris läromodell (2015).

Lärtriangeln är omgiven av en cirkel. Illeris (2015) betonar därmed att lärandet alltid äger rum inom ramen för ett yttre sammanhang, som har betydelse för lärmöjligheterna. Dessa sammanhang består av olika skikt:

som sträcker sig från den konkreta situationen och varför den lärande befinner sig i denna situation, de aktiviteter eller institutioner i vilka situationen ingår, var den befinner sig geografiskt, socialt och kulturellt, ända till mer överordnade skikt som till exempel nationella och globala ramar. (Illeris, 2015, s. 46)

Innehållsdimensionen är den dimension i lärandet som handlar om det som lärs. Illeris lyfter signalord som förståelse, färdigheter, kunskap, attityder och beteendemönster. ”Genom innehållsdimensionen utvecklas den lärandes insikt, förståelse och kapacitet – det som den lärande vet, förstår och kan” (Illeris, 2015, s. 46).

Det som eftersträvas är dels att skapa mening, alltså en sammanhängande förståelse av tillvarons mångskiftande förhållanden, dels att träna upp vårt bemästrande av färdigheter och förhållningssätt som gör det möjligt att hantera livets praktiska utmaningar. Det är denna dimension man brukar avse när man i vardagen pratar om lärande. Illeris (2015) påpekar dock att ett av de viktigaste syftena med lärtriangeln är att understryka att även andra grundläggande förhållanden är involverade vid lärande. I vårt forskningssammanhang knyter vi det till undervisning och medarbetarens professionella roll i förskolan. När det gäller undervisningen har vi i dialoger samtalat om utvecklingsbehovet gällande undervisningsuppdraget. För att det ska vara förtroget och förankrat har vi problematiserat begreppen i den dagliga verksamheten. Det är först när vi möts i samförstånd som det verkligen sker en utveckling av undervisningen, när var och en omsätter det i sin praktik.

Illeris (2015) framhåller även motivation, känslor och vilja till vad han kallar drivkraftsdimensionen. Enligt honom handlar det om:

mobiliseringen av den mentala energi som lärandet kräver, och vi är i grunden engagerade i denna mobilisering för att hela tiden kunna bevara vår mentala och kroppsliga balans. (Illeris, 2015, s. 47)

Drivkraften att söka ny kunskap, nya färdigheter eller större förståelse kan bero på att vi är nyfikna, känner oss osäkra eller har otillfredsställda behov. På sätt kan vi skaffa oss större förståelse eller tillägna oss nya färdigheter som återskapar balansen. Illeris (2015) menar då att människor utvecklar sin sensitivitet eller känslighet i förhållande till sig själva och omvärlden. Den inre mentala process som skall bearbeta ett innehåll till meningsfulla kunskaper, färdigheter och förståelse, som motiverar arbetsinsatserna även känslomässigt, är beroende av en rimlig balans mellan innehåll och drivkrafter. Lärandet blir viljestyrt om det känns meningsfullt och/eller lustfyllt. Att känna sig delaktig är också en drivkraft.

Illeris (2015) menar att innehållsdimensionen och drivkraftsdimensionen aktiveras samtidigt och på ett integrerat sätt av impulser från samspelsprocessen mellan individen och dess omgivning.

Det som man lär sig innehållsligt präglas eller "färgas" därför alltid av karaktären hos det psykiska engagemang som har mobiliserat den mentala energi som är nödvändig för att lärprocessen ska komma till stånd. (Illeris, 2015, s. 48)

Den tredje dimensionen kallas för samspelsdimensionen. Den handlar om individens samspel med den sociala och materiella omgivningen som kan göra sig gällande på många olika nivåer. Dessa nivåer sträcker sig från:

den närliggande sociala nivå där samspelssituationen utspelar sig, exempelvis i klassrummet eller i en arbetsgrupp, ändå till den övergripande samhälleliga och globala nivån som sätter premisser för samspelet. (Illeris, 2005, s. 48)

Samspelsdimensionen kännetecknas av handling, kommunikation och samarbete. Dessa är väsentliga för vårt utbyte med och vår relation till omvärlden samt främjande för den enskildes integration i relevanta sammanhang och gemenskaper. Samspelsdimensionen bidrar till: "utvecklandet av den lärandes socialitet, det vill säga förmågan att engagera sig och att fungera adekvat i olika former av socialt samspel mellan människor" (Illeris, 2015, s. 48).

Illeris (2015) menar att lärtriangeln är en figur som visar att allt lärande på ett integrerat sätt omfattar två olika processer: "En samspelsprocess mellan individen och dess omgivning, och en inre mental tillägnelse- och bearbetningsprocess varigenom impulserna från samspelet integreras med resultaten från tidigare lärande" (s. 49).

Metod

Aktionsforskningsprojektet

Den här studien bygger på ett aktionsforskningsprojekt som omfattade både förskollärare och rektorer i två förskoleområden. Under tiden aktionsforskningsprojektet pågick använde vi oss av olika aktiviteter för att fånga flera dimensioner av det pedagogiska ledarskapet både för förskollärare och rektorer. Vi rektorer iscensatte kontinuerliga kompetensfredagar där vi riktade kompetensutveckling till förskollärare och annan personal där undervisning och lärande var i fokus via litteraturseminarium. Vid arbetsplatsträffar hade vi även återkommande kollegiala träffar där yrkesuppdraget var i fokus.

Vi rektorer träffades en torsdag varje månad när det inte var central rektorskonferens. Vid två tillfällen per termin fick vi handledning av en forskare. Den kontinuerliga handledningen av

forskaren har gett oss utmaningar i våra tankar, vetenskapliga modeller att förstå de processer vi befann oss i samt stöd för hur vi vidare kunde utmana oss i det pedagogiska ledarskapet där alla bitar bildar en helhet. Under arbetets gång kom fokus att rikta sig på rektors egna upplevelser och ett tydliggörande av vilka strategier som det pedagogiska ledarskapet vilar på.

Innan vi gick in i aktionsforskningsprojektet hade vi i båda förskoleområdena startat upp med inläsning av relevant litteratur för oss rektorer. Vi hade gjort en kartläggning av strategier som vi ledare använder oss av för att vara pedagogiska ledare. Kartläggningen började i det systematiska kvalitetsarbetet där vi identifierade lärande och undervisning som ett prioriterat utvecklingsområde.

Alla 46 förskollärarna i områdena deltog i samtal om undervisningsbegreppet och lärande. Dessa samtal genomfördes vid två tillfällen under det första läsåret. Frågeställningarna skickades ut i förväg så att förskollärarna fick möjlighet att förbereda sig. Fokus i samtalen var på stödjande insatser från rektor kring undervisning i all planerad verksamhet. Samtalen är också en utgångspunkt för vår studie av rektors pedagogiska ledarskap och stödjande insatser. För att det ska finnas en röd tråd har undervisningsbegreppet varit i fokus från arbetsplatsträffar till SKUA (Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt) och systematiskt kvalitetsarbete.

Empiriskt material

Den här studien bygger på rektors loggböcker och djupintervjuer med förskollärare. Här redovisas studiens upplägg och genomförande.

Rektors loggböcker

När aktionsforskningsprojektet påbörjades använde vi rektorer oss av loggbok för att kunna följa vår process i ledarskapet. Detta underlag använde vi oss av i denna studie. Några frågor som vi ställde oss var: Vad är undervisning? När sker det undervisning och när sker det lärande? Hur leder jag som rektor? Med loggböckerna som underlag har vi rektorer reflekterat över olika aspekter av ledarstrategier.

Djupintervjuer med förskollärare

Vi har genomfört djupintervjuer med fem förskollärare med utgångspunkt i våra forskningsfrågor. Urvalet av förskollärarna byggde på frivillighet, där en förfrågan gick ut till alla förskollärare i verksamheterna. De förskollärare som tackade ja, djupintervjuades om undervisningsuppdraget samt rektorers stöd och förutsättningar att integrera undervisning i förskolans praktik. Djupintervjuerna med förskollärarna, som genomfördes vid två tillfällen, spelades in och transkriberades. Varje intervju varade i ca en timme och skedde vid olika tidpunkter under ett och ett halvt års tid 2020–2021, under förskollärarnas planeringstid. Totalt blev det tio djupintervjuer under denna tid. Intervjufrågorna, som skickades ut i förväg, var desamma vid

varje tillfälle och svaren ligger till grund för vår studie, främst med fokus på de frågor som rör ledarskapet. Vid djupintervjuerna ställdes frågor om hur man upplever rektors stöttning i att tolka undervisningsbegreppet samt om vad som hindrat eller möjliggjort utvecklingen av synen på undervisningsbegreppet. Som följdfrågor fick de beskriva hur de upplevt rektors stöttning eller brist på stöttning. Alla djupintervjuer anonymiserades. Vi valde att kalla dem pedagog 1, pedagog 2, pedagog 3, pedagog 4 och pedagog 5.

Analysmetoder

I metoden tar vi en kvalitativ ansats och kan konstatera att praktik och forskning måste gå hand i hand. Forskningen skapar förståelse för vårt förhållningssätt och praktiken omsätter det till verklighet i dess naturliga form. Att förstå sin praktik och hur man omsätter sitt ledarskap kräver vilja och mod att se sina styrkor och brister så att verklig förändring kan ske. För att få fatt i dessa insikter har loggböckerna och djupintervjuerna varit till stor hjälp. Vi har gjort en tematisk analys av materialet. Allt eftersom kunde vi i våra loggböcker se olika teman växa fram, som vi blev medvetna om under resans gång. Dessa redovisas i resultatdelen. För att se om någon förändring skett analyserade vi våra underlag från djupintervjuerna med förskollärarna utifrån våra forskningsfrågor. I analysen framkom mönster som vi kategoriserade i olika teman.

Etiska överväganden

Skollagen och förskolans läroplan ligger till grund för vårt aktionsforskningsprojekt. Vi ser ett etiskt dilemma i vår studie, där relationen förskollärare kontra arbetsgivare kan påverka ärligheten i svaren. Det finns en maktpositionering mellan rektor och förskollärare som måste beaktas. Deltagande har byggts på frivillighet och anonymitet har vi uppnått genom att insamlingen av underlag har skett utan att en bestämd individ har kopplats till specifika utsagor i enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2017). Det är ett etiskt dilemma när rektor har sina medarbetare som informanter i sitt forskningsarbete. I den relationen krävs det tillit från båda hållen så att det blir en ärlig dialog. I djupintervjuerna har modet att vara ärlig och våga uttala sig om både ledarens och sina egna insatser varit en förutsättning för att föra dialogen framåt.

Resultat och analys

Vårt syfte var att studera och utveckla vårt pedagogiska ledarskap och undersöka hur det kan stödja förskollärarens tolkning av undervisningsbegreppet och genomförande av undervisning i förskolans utbildning. I projektet sökte vi svar på följande frågor: Vilka strategier lyfter rektorer fram som centrala för det pedagogiska ledarskapet och hur upplever de dessa; hur upplever förskollärarna rektors stöd och insatser för att stödja integrering av undervisning i förskolans praktik?

Rektorers strategier för pedagogiskt ledarskap

Vi insåg tidigt vikten av att vi som ledare behövde titta närmare på verksamhetens systematiska kvalitetsarbete för att identifiera styrkor och utvecklingsbehov gällande undervisningsuppdraget. Det som framkom var betydelsen av hur lärmiljöerna är utformade både utomhus och inomhus så att det väcker lust och nyfikenhet till nya kunskaper hos barnen.

Om den teoretiska utgångspunkten i stället är att de flesta människor av egen kraft vill lära kommer de att göra det om miljön inbjuder till lärande och om de ges tillfälle och känner sig motiverade att lära sig. (Pihlgren, 2017, s. 23)

Vi såg ett behov av att vidareutveckla utomhusmiljöerna för undervisning. Vi rektorer blev också medvetna om skillnader i hur undervisningen iscensätts i verkligheten och mellan enheterna. När sker lärande och när sker undervisning? I handledningen av forskaren fick vi syn på att beroende på om vi är i den professionella eller personliga dimensionen utifrån Illeris (2015) lärandedimensioner, så kan utvecklingsområdena ses på olika sätt. Ingångarna kan bli olika beroende på perspektivet.

Vi rektorer förde loggbok under aktionsforskningsprojektet. I loggboksanteckningarna framkommer att vi blev medvetna om när vi befann oss i det professionella eller när det blev personligt. Om man är i den professionella dimensionen kan man se och lyfta utvecklingsområden utan att det blir personligt. Går vi förbi det personliga och ser utifrån yrkesprofessionen kan man lättare ha en medveten reflektion så att verksamheten utvecklas. Ur loggboken kan det utläsas:

Idag blev det tydligt för mig hur snabbt det privata kan ta över det professionella samtalet då pedagogerna var uppfyllda av privata angelägenheter vilket påverkade det planerade professionella samtalet. (Rektor 1)

I analysen av loggböckerna blev fem olika teman synliga, vilka synliggör rektors strategier i sitt pedagogiska ledarskap. Följande fem teman kunde identifieras som huvudsakliga strategier för rektorers pedagogiska ledarskap i relation till undervisningsuppdraget: *aktivt lyssnande och bekräftelse*, *närvarande*, *tillitsfullt ledarskap*, *modiga ledare* samt *vårda dialogen och reflektionsprocessen* (se tabell 1).

Tabell 1. Teman och beskrivningar av rektorers strategier.

Aktivt lyssnande och bekräftelse	Att mötas, lyssna, tänka tillsammans och våga tänka nytt. Bekräfta att allas tankar är lika viktiga.
Närvarande	Att vara verkligen närvarande i möten med pedagogerna, så vi delar samma verklighet.
Tillitsfullt ledarskap	Tilltron till att vi alla strävar mot samma mål och respekt för varandra.

Modiga ledare	Att stå emot det yttre trycket, så att processer får ta tid och inte blir tomtebloss. Inte ha bråttom, låta saker ta tid. Sortera bland alla erbjudanden, för att bibehålla fokus.
Vårda dialogen och reflektionsprocessen	Vikten av att avsätta tid, så att vi kan processa, skapa förståelse och omsätta våra reflektioner i verkligheten.

Aktivt lyssnande och bekräftelse

Vi kan se att vi skapat goda förutsättningar för dialog i områdena när vi organiserat kompetensutvecklingstillfällen och varit måna om att skapa strategier för att skapa tillit och öppenhet i möten med varandra. Dessa tillfällen har inneburit möjlighet att framföra sina tankar, kunskaper och åsikter, men också öppnat upp för att ompröva sina åsikter och utveckla sin kompetens.

Som rektor blev de olika perspektiven i Illeris (2015) modell viktiga för att förhålla sig till och synliggöra vikten av en balans mellan de olika dimensionerna. Vad händer till exempel om vi som rektorer och medarbetarna inte är motiverade eller om vi inte har tillit till varandra och varandras kompetenser? Vad händer om förskollärares yrkesuppdrag inte är förankrat och tydliggjort? Dessa frågor har utmynnat i att vi har samtalat och processat följande frågor: Vad är mitt varför? Vad gör jag för skillnad på mitt jobb? Märks det när jag inte är på jobbet? Sagerberg och Österman Eriksson (2019) poängterar vikten av att som ledare själv ställa sig dessa frågor så att man är autentisk i sitt uppdrag.

Att diskutera dessa frågor aktivt har varit en utmanande process för att alla ska bli medvetna om sin egen betydelse i yrkesprofessionen. Intervjuerna med förskollärarna tydliggjorde att det var viktiga frågor att få reflektera över så att de blev medvetna om sitt *varför*.

Som rektor tydliggjordes vikten av att ge tid till processen så att det verkligen blir en förändring. I loggboken kan man läsa: ”Jag inser nu att alla inte vet vad de gör för skillnad på sitt jobb och att de då inte förstår att varje dag de inte är på jobbet blir verksamheten påverkad” (Rektor 2). Lite senare står följande i loggboken:

Ett guldkorn hände idag, en förskollärare kommer fram till mig och säger: ”Tack för att vi har fått processat det här. Nu förstår jag verkligen hur viktig jag är och vilken positiv skillnad jag bidrar med till kollegor och barn. Det är roligt att vara på jobbet!” (Rektor 2)

Närvarande

Ur ett ledarskapsperspektiv så har vår ledarskapsfilosofi under aktionsforskningsresans gång kokats ner till vikten av att vara närvarande i verksamheten och en tydlig ledare – en ledare med mod att leda och som har tillit till sina medarbetare. Sagerberg och Österman Erikssons (2019) beskrivning av en god ledare ligger i linje med vår övertygelse.

När man ber människor beskriva en ledare, eller en person som har haft betydelse för dem i yrkeslivet, nämns i princip alltid en person som haft förmågan att locka fram det bästa hos dem.

Under resans gång har vi blivit medvetna om hur viktigt det är att visa vägen, få förskollärarna att åstadkomma mer än de först trodde var möjligt. Att vara en ledare som visar tillit och tror på dem. (Rektor 1)

När det gäller vilka strategier som rektors pedagogiska ledarskap vilar på behöver vi ha mod att sålla och prioritera bland alla aktiviteter som förskolan erbjuder. Vad tillför olika aktiviteter för kvaliteter för vår verksamhet utifrån rådande styrdokument och vårt systematiska kvalitetsarbete? I vårt uppdrag behöver vi medvetandegöra vilka mål vi ska sträva mot, så att vi kan synliggöra, följa upp och analysera vilka processer vi genomfört.

Tillitsfullt ledarskap

I Illeris (2015) modell blir det tydligt hur de tre dimensionerna av lärande samverkar: samspeletsdimensionen, där tillit och relationer är en viktig aspekt, innehållsdimensionen, där undervisning och det professionella är i centrum och drivkraftdimensionen, där varje förskollärare blir medveten om sitt *varför*, vilket skapar engagemang. Som ledare måste vi också ha mod att välja strategier och undervisningsmodeller för att nå målen. En väl fungerande organisation med stödfunktioner, så som specialpedagog och logoped, och väl planerad fortbildning för alla medarbetare är också framgångsfaktorer. Ett utdrag ur loggboken visar på vikten av ett tillitsfullt ledarskap: ”Jag kan konstatera det viktiga i att låta pedagogerna känna att jag litar på dem och att de litar på mig, att jag ger förutsättningarna att skapa en organisation men de skapar innehållet i verksamheten” (Rektor 2).

Genom att vi dokumenterat processerna och det resultat som framkom fick vi möjlighet att studera om processen gått framåt och om förutsättningarna och rektors pedagogiska ledarskap varit främjande eller hindrande. Pedagogerna reflekterade över målen i ett större perspektiv och utifrån hela dagen, inte bara projektstunderna.

Modiga ledare

Hur vet vi då att undervisningen leder till målen? Först och främst måste vi som rektorer identifiera målen för att nå utveckling. Vi behöver skapa förståelse för hur organisation, verksamhet och förskollärarens uppdrag behöver hänga ihop för att undervisningen ska nå målen. Hur vi ställer frågor och sätter mål styr vad som händer och var fokuset hamnar för pedagogerna. Genom att rikta fokus på undervisningen i alla olika sammanhang: systematiskt kvalitetsarbete, lönekriterier och kontinuerliga medarbetarsamtal, styr vi förskollärarnas fokus i denna riktning. Det visar på vikten av att vi som rektorer har en tydlig ledning och styrning. I samtal med forskaren ser vi att Illeris (2015) dimensioner också påverkas av till exempel hur ledaren får mål att förstås av pedagoger så drivkraften blir ett gemensamt strävande mot målet. Hur vi organiserar oss påverkar också samspelet och drivkraften.

En viktig fråga att ställa till sig själv som rektor, vilket framkommer i loggboken, är:

Har jag som rektor tillit till pågående lärprocesser i förskolans undervisningspraktiker för att kunna stå emot ett yttre förändringstryck, som riskerar att ta udden av arbetet med att utveckla en undervisning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet? (Rektor 1)

Likaså är det viktigt att organisationen har tillit till rektors kompetens att leda pågående lärprocesser.

Under aktionsforskningsprojektets gång har betydelsen av rektors inifrån-förståelse av den pedagogiska praktiken, som vägledning för att leda och följa en utvecklingsprocess i förskolan, blivit alltmer synlig. Även vikten av att hålla i och hålla ut i rektors arbete med att leda lärprocessen som stödjer förskollärarnas förståelse och förmåga omsätta undervisningsbegreppet i förskolans pedagogiska praktiker har synliggjorts. Som rektorer måste vi också ställa oss frågan: *vad är mitt varför?* Vi behöver också se på verksamheten ur helikopter- och individperspektiv, vilket gör att fokuset lyfts och varje förskollärare får det stöd som just hen behöver.

Sedan kan vi konstatera att vi både har fungerat som utforskare av vår egen praktik och haft det pedagogiska ledarskapet och chefskapet löpande parallellt. Som vi ser det finns det både för- och nackdelar med det. Det kan både främja och hindra processerna, vilket ställer stora krav på mod att granska sig själv och sitt agerande. Vi har haft god kännedom om förskolan som helhet och våra egna verksamheter i synnerhet. Dessutom har vi haft och har ett närvarande deltagande där det i princip är omöjligt att vara objektiv. Kanske är det så att våra förhandskunskaper om verksamheten kan ha färgat bilden av vad som skulle ske i processerna? Det känns därför väldigt relevant med vårt eget loggboksskrivande samt djupintervjuerna med förskollärarna som ett underlag för reflektion och ett redskap för att försöka skapa distans från rektorsrollen och kunna gå in mer i forskarrollen.

Vårda dialogen och reflektionsprocessen

I vårt aktionsforskningsprojekt kan vi se att processer är utveckling över tid. Det behöver finnas ett långsiktigt tänk där teori och praktik möts och knyts ihop och där vi verkligen avsätter tid för dialog och reflektion. I våra loggböcker framträder vikten av att processerna har fått ta tid vad gäller dialog, reflektion och omsättande i praktiken.

I början av vårt projekt så la mycket tid att diskutera kring hur vi skulle lägga upp och fördela tiden. Jag kan konstatera nu att vi prioriterade rätt som avsatt gott om tid för dialog och reflektion. (Rektor 2)

Vår vision är att som ledare kunna erfa en undervisning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det kan, som Björfors och Lind (2009) beskriver det, innebära ”samklincher och samkrockar [...] men också möjligheter till samklingande och samhörighet” (s. 73). Illeris (2015) lärtriangel, med dess olika dimensioner som ligger i nära förbindelse med varandra, ser vi har betydelse för hur vi skapar möjligheter att vårda dialogen och skapa tid för

reflektioner. I reflektionsprocesserna har bland annat insikter och förståelse skapats för undervisningsuppdraget. Det Illeris kallar drivkraftsdimensionen, det vill säga den dimensionen som lyfter fram inre mentala processer för att bearbeta innehåll till meningsfulla kunskaper, färdigheter och förståelse, behöver få ta tid. Att alla deltagande har fått möjlighet att vara delaktiga och fått tid och utrymme till dialog och reflektion, har haft betydelse för att kunna bearbeta de processer vi har varit i och omsätta dem i praktiken.

Förskollärares erfarenheter av rektorers pedagogiska ledarskap och stödjande insatser i relation till undervisningsuppdraget

Djupintervjuerna med förskollärarna visar att de rör sig i både den professionella och den personliga dimensionen sett ur Illeris (2015) lärandedimensioner. Vid analysen av djupintervjuerna framkommer följande teman: *förskollärares roll, undervisningsbegreppet* samt *stödjande processer*.

Förskollärares roll

Förskollärares roll har förtydligats när förskolans läroplan reviderades 2018 (Lpfö 18). Under rubriken *Förskolans uppdrag* står det att förskollärare ska ansvara för det pedagogiska innehållet i undervisningen och för att det målinriktade arbetet främjar barns utveckling och lärande. Förskollärare har därmed ett särskilt ansvar i utbildningen som arbetslaget genomför gemensamt. Det innebär bland annat att förskollärarna måste förstå sitt uppdrag och omsätta det i praktiken. De måste också ha modet att leda verksamheten och att stå upp för sitt uppdrag.

Det sociala och personliga kontraktet innebär att vi har outtalade roller i olika sammanhang, vilket både begränsar och möjliggör det sociala samspelet. När det sociala samspelet begränsas riskerar man att tappa det professionella uppdraget, till exempel genom att privata behov prioriteras före verksamhetens behov. Det som möjliggör samspel är att det finns olika resurser som för en process framåt och kan skapa en dynamik som grund till utveckling.

I intervjuerna framkommer en frustration när det privata får ta över i relation till det professionella.

Vad gör man om man vill prata om verksamheten men kollegorna är uppfyllda av familjeproblem, jag får dåligt samvete och vill stötta men om det varje gång vi har planering går åt all tid till detta så tappar vi fokuset på barnen och undervisningen. (Pedagog 2)

Intervjuerna med förskollärarna tydliggjorde att det var viktigt att få reflektera över frågorna: Vad är mitt varför? Vad gör jag för skillnad på mitt jobb? Märks det när jag inte är på jobbet? så att de blev medvetna om sitt *varför*. I början av processen uttryckte några förskollärare att det var svårt att sätta ord på frågorna. En av förskollärarna säger: "För mig var det ganska lätt att svara på vad mitt varför [är], däremot på frågan om vad jag gör för skillnad på mitt jobb var svårare att svara på. Jag vet inte riktigt varför" (Pedagog 1). Senare i processen uttrycker samma

förskollärare: ”Så bra att vi fått processa dessa frågor, nu vet jag vad jag gör för skillnad. Det hade jag inte tänkt på innan och förstått att jag gör sådan skillnad” (Pedagog 1).

Undervisningsbegreppet

Undervisningen innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning och syftar till utveckling och lärande hos barnen. Undervisningen ska utgå från ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant, eftersom barns utveckling och lärande sker hela tiden. Läroplanens tydlighet gällande förskollärarens uppdrag har lyfts kontinuerligt och bearbetats under aktionsforskningsprojektet. I det systematiska kvalitetsarbetet kan vi konstatera en fördjupad analys av undervisningen, dess betydelse och hur den omsätts i praktiken.

I våra kontinuerliga dialoger med förskollärarna har vi vridit och vänt på undervisningsbegreppet. Vi har reflekterat över vilka undervisningsmodeller vi väljer att utgå från för att nå målen. Om val görs för barnens bästa eller för att tillgodose pedagogernas egna behov, är frågor som också har diskuterats. Här är två exempel från djupintervjuer där fokuset är på målen och undervisningen:

Det känns berikande att få tid att sitta ner och se hur vi arbetat med målen. Då blir det tydligt att det sker en utveckling och vi ser också vad vi behöver utveckla. Då ser jag att jag gör skillnad och ser en utveckling. (Pedagog 3)

Nu har jag koll på var jag är, vad undervisningsbegreppet innebär, vart jag ska och hur vi ska veta om vi når målen. (Pedagog 5)

Sagerberg och Österman Eriksson lyfter:

En god dialog på arbetsplatsen kan leda till en ökad gemensam förståelse av uppdraget och ett gemensamt agerande utifrån värdegrunden. Att gå in i dialog som ledare innebär att även du måste vara beredd på att din förståelse påverkas och på att ompröva dina åsikter. (Sagerberg & Österman Eriksson, 2019, s. 85)

Stödjande processer

Förskollärarna påpekar vikten av att processerna för dialog, reflektion och för att omsätta lärdomar i praktiken har fått ta tid. De lyfter vikten av rektors närvaro som pedagogisk ledare och upplever stöd i frågor som rör undervisningen. De säger att de blivit utmanade och samtidigt har processen fått ta tid för att lärdomarna ska omsättas i verkligheten.

Vi har verkligen fått tid att till att prata, reflektera och omsätta våra mål under en längre tid. Att du som rektor verkligen är närvarande i verksamheten gör att vi får stöttning och har en kontinuerlig dialog. (Pedagog 4)

Förskollärarna uppfattar rektors stöd och insatser för att stödja integrering av undervisning i förskolans praktik som betydelsefullt.

Slutord

Denna studie bygger på ett aktionsforskningsprojekt. Som underlag har vi använt oss av rektorers loggböcker och djupintervjuer med förskollärare. Sammanfattningsvis kan vi utläsa att vara närvarande och bekräftande, vara modig och ha tillit är nyckelord som framträder i det pedagogiska ledarskapet för rektor. Har rektors stödjande processer stärkt förskollärarna i dess undervisningsuppdrag? Denna typ av frågeställningar bör man som rektor kontinuerligt ställa sig i sitt pedagogiska ledarskap. För att leda en förskola nu och i framtiden måste rektor vara nyfiken på det som är på gång samtidigt som rektor har god kännedom om den egna förskolans utbildning och undervisning. Detta för att ställa de rätta frågorna och sätta in de rätta insatserna. Som pedagogisk ledare krävs det mod att stå upp för den inslagna vägen, mod att rikta resurser, mod att hålla fokus under en längre tid och ha stor tillit till sina förskollärare. Vårt framtida önskade läge är att leda en förskola där förskolläraren är trygg i sitt undervisningsuppdrag där undervisningen är tydliggjord och synlig över hela dagen.

Referenser

- Björfors, T., & Lind, K. (2009). *Inuti ett cirkushjärta: Inside a circus heart*. Cirkus Cirkör.
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Att undervisa barn i förskolan*. (2 uppl.). Liber.
- Eidevald, C., & Engdahl, I. (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan: omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Liber.
- Illeris, K. (2015). *Lärande*. (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Nihlfors, E., Jernvik, O., & Johansson Steen, L. (2017). *Förskolechefen, en viktig länk i utbildningskedjan*. (2 uppl.). Gleerups.
- Pihlgren, A.S. (2017). *Undervisning i förskolan: att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Natur & Kultur.
- Piteå kommun. (2014). *Strategi för forskning och utveckling*.
- Piteå kommun (2020) *Verksamhetsplan 2020–2022*.
- Sagerberg, S., & Österman Eriksson, L. (2019). *Rektor i förskolan: bli en bra ledare*. Gothia fortbildning.
- Skolinspektionen. (2016). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Skolinspektionen.
<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/regeringsrapporter/2017/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/>
- SFS 2010:800 (2010). *Skollag*. Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Skolverket.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie, 1:2011. Vetenskapsrådet.
- Öqvist, A., & Cervantes, S. (2018). Teaching in preschool: heads of preschools governance throughout the systematic quality work. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 4(1), 38–47.

Ett forsknings- och utvecklingsteams arbete i uppstarten – en balansgång mellan behov, krav och förväntningar

Ulrika Bergmark, Anna Kassfeldt, Sara Viklund, Stina Westerlund, Christina Wiklund och Linda Wikström

Sammanfattning

I Piteå kommun bildades i januari 2022 ett forsknings- och utvecklingsteam (FoU-teamet) bestående av kommunens vetenskapliga ledare och fyra förvaltningsövergripande förstelärare. Teamet tillsattes för att arbeta med forskning och utveckling (FoU) i kommunens grundskolor och gymnasier och utgjorde ett led i Utbildningsförvaltningens strävan att förverkliga Skollagens krav om en utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800). Denna artikel bygger på en studie av FoU-teamets uppstartsfas: de utmaningar som teamet mötte under den första terminen och de lärdomar som gjordes. För att förstå de olika kontexter som var centrala för teamets arbete användes ett policy enactment-perspektiv (Braun et al., 2011). Data samlades in genom att teammedlemmarna och en inbjuden medforskare reflekterade skriftligt samt genomförde fokusgruppsamtal. De utmaningar som framträder i materialet rör tre teman: *Öppenhet och styrning i uppdraget*, *Strategiskt och operativt arbete* samt *Bredd och djup i aktiviteterna*. Lärdomar som drogs var att det behövs tydliga men samtidigt flexibla strukturer, både långsiktigt och kortsiktigt perspektiv samt att förankringsarbete är viktigt. En central slutsats är att teamet, för att hantera utmaningarna, har gått balansgång och navigerat mellan interna och externa behov, krav och förväntningar på teamets arbete.

Ulrika Bergmark

Vetenskaplig ledare, Piteå kommun & professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet
ulrika.bergmark@pitea.se

Sara Viklund

Kommundoktorand, Piteå kommun & Umeå universitet (f.d. förstelärare inriktning FoU Piteå kommun)
sara.viklund@pitea.se

Christina Wiklund

Förstelärare inriktning FoU Pitholmsskolan, Piteå kommun
christina.wiklund@pitea.se

Anna Kassfeldt

Utvecklingsledare, Luleå kommun (f.d. förstelärare inriktning FoU Piteå kommun)
anna.kassfeldt@skol.lulea.se

Stina Westerlund

Universitetslektor i pedagogiskt arbete, Umeå universitet.
stina.westerlund@umu.se

Linda Wikström

Förstelärare inriktning FoU Språkslussen, Piteå kommun
linda.wikstrom@pitea.se

Inledning

Denna artikel fokuserar på uppstartsfasen av ett kommunalt forsknings- och utvecklingsteams arbete (FoU-team) som avser att främja utbildningen på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i skolan. Det har gått mer än tio år sedan införandet av skollagens krav om att utbildningen i det svenska skolsystemet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800). I ett internationellt perspektiv finns det riktlinjer om att utbildning ska vara forskningsbaserad, men det är endast i Sverige som det är angett i lagen (Brante, 2014; Cain, 2015; Lambirth et al., 2021). Lagkravet kan ses som en policy som ska omsättas i skolans praktik och visar statens avsikt med utbildningen. I och med skollagens införande har kraven på att lärare ska arbeta forskningsbaserat ökat, vilket förväntas bidra till ökad lärarprofessionalism, förbättrad kvalitet på utbildningen och höjda elevresultat (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2018). När en policy omsätts i praktiken behöver den tolkas och förstås av aktörerna för att sedan kunna iscensättas. Synen på policy som något som "görs" av professionella kallas för ett policy enactment-perspektiv (Ball et al., 2011).

Skollagen är en ramlag, vilket innebär att den inte specificerar på vilket sätt lagens krav ska uppfyllas utan det lämnas till de professionella att tolka och iscensätta. När det gäller kravet om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet har det funnits oklarheter om hur begreppen kan tolkas och förstås, men i takt med att det publiceras fler studier och att lärare och rektorer arbetar med uppdraget, börjar det växa fram definitioner och identifierade tillvägagångssätt. Å ena sidan kan vetenskaplig grund förstås som en kunskapskälla som bygger på kunskaper som utvecklats av universitetsforskare, vilken kan handla om både undervisnings- och organisationsfrågor. Å andra sidan kan beprövad erfarenhet förstås som en kunskapskälla som bygger på kunskaper som har genererats inifrån skolans verksamhet, vilket innebär reflekterad praktisk kunskap (Bergmark & Hansson, 2021). Det finns olika tillvägagångssätt för att iscensätta uppdraget: *forskningsspridning*, att ta del av forskningsstudier och omsätta dem i utbildningen och *kunskapsproduktion*, att verksamma inom förskola och skola tar en aktiv del i generering av ny kunskap. De olika sätten kombineras ofta i praktiken (Bergmark & Viklund, 2021).

Parallellt med ökat fokus på vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och forskningsbaserad utbildning och undervisning har den praktiktära forskningsansatsen blivit alltmer förekommande i skolverksamhet och vid universitet. I praktiktära forskning samverkar forskare och yrkesverksamma och utgångspunkt tas i frågor som de professionella identifierat som viktiga att utveckla och studera. Det är dock centralt att även forskare har ett engagemang för dessa frågor så att samverkan känns angelägen för båda parter. Den praktiktära forskningen syftar till att utveckla undervisningen, men också till att skapa förståelse för utvecklingsprocessen (Carlgren, 2019). De professionella har tillsammans med forskare en aktiv roll i olika

delar av forskningsprocessen: att ringa in ett område, planera, genomföra, dokumentera, analysera samt kommunicera och sprida resultat och lärdomar (Bergmark & Graeske, 2022).

Frågan om forskning och utveckling har vid Utbildningsförvaltningen i Piteå kommun (drygt 40 000 invånare) varit på agendan under lång tid, men arbetet intensifierades i och med den nya skollagen. Förvaltningen har skapat strategier, funktioner och aktiviteter i samverkan med universitet i regionen. Till exempel har en strategi för forskning och utveckling tagits fram, en tjänst som vetenskaplig ledare har inrättats, ett utbildningsvetenskapligt råd har bildats där lärare, rektorer, förvaltningschef och forskare ingår, en magisterutbildning för lärare, *Forskning och utveckling i skolan*, och en utbildning för rektorer, *Att leda en skola på vetenskaplig grund*, har genomförts. Dessutom har ett flertal praktisknära forskningsprojekt bedrivits och en populärvetenskaplig tidskrift har inrättats. Även om det finns flera kommuner i landet som på olika sätt arbetar med iscensättandet av policyn om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, så framstår Utbildningsförvaltningens arbete som unikt vad gäller omfattningen och variationen av strukturer, funktioner och aktiviteter på olika nivåer i skolverksamheten. Därför har förvaltningens arbete väckt intresse i en nationell kontext, hos såväl kommuner som universitet (Bergmark & Hansson, 2021).

Det senaste i raden av initiativ är inrättandet av ett forsknings- och utvecklingsteam (FoU-team) som verkar inom den kommunala kontexten beskriven ovan. FoU-teamet bildades i januari 2022 och är i första hand ett tvåårigt uppdrag med syfte att främja forskning och utveckling i grund- och gymnasieskola genom samverkan. Teamet verkar för att öka lärarens vetenskapliga kompetens och förmåga att leda utvecklingsarbete, vilket i förlängningen förväntas bidra till lärarens professionella utveckling och elevers lärande. Denna studie avser att beskriva och analysera uppstartsfasen, den första terminen, av detta kommunala FoU-teams arbete. Specifikt fokuseras identifierade utmaningar och hur teamet har hanterat dessa samt vilka lärdomar som kan dras. Forskningsfrågorna är: Vilka är utmaningarna i uppstartsfasen och hur har de hanterats? Vilka lärdomar kan dras? Hur kan identifierade utmaningar och lärdomar förstås utifrån ett så kallat policy enactment-perspektiv?

Teoretiskt ramverk

För att kunna beskriva och analysera uppstartsfasen i FoU-teamets arbete med att stödja och främja vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i undervisningen, används ett policy enactment-perspektiv. Perspektivet betonar att omsättandet av en policy är en komplex process av tolkning, översättning och transformation av policyinnehållet som enligt Ball (1994) och Braun et al. (2011a) ”rekontextualiseras” i den lokala skolpraktiken. En policy är sällan tydlig gällande hur den ska genomföras. Det lämnas till skolans professionella att hantera.

Med ett policy enactment-perspektiv sätts det lokala sammanhanget (skolorganisation, ledning, olika skolor och deras lärare) i förgrunden. Trots att detta kan tyckas rimligt är det ingen

självklarhet i en mer allmän förståelse av policy och reformarbete, då den lokala kontexten ofta förbises. Skolororganisationer och enskilda skolor formar till viss del sin egen syn på olika policyer (Braun et al., 2010) vilket betyder att en policy kommer att färgas av kulturer och situerade faktorer inom en skolverksamhet. Ball et al. (2011) betonar att det aldrig får tas för givet att olika lärare eller rektorer som ingår i görandet av policy förstår och arbetar med en policy på samma sätt. Kontexten beskrivs bildligt inte bara som en bakgrund utan som ”en aktiv kraft” som ger dynamik i policyprocesserna (Braun et al., 2011a).

Fyra kontextuella dimensioner

Braun et al. (2011b) understryker att genomförandet av policy är påverkat av skolspecifika faktorer som härrör ur fyra kontextuella dimensioner: den externa, situerade, materiella och professionella dimensionen.

Den externa kontexten består av lagstadgade krav och olika nationella stöd och uppföljningar som utgör ett tryck och en förväntan på den lokala praktiken. I den externa kontexten innefattas även lokal policy. I en policytät verksamhet, som en skolverksamhet kan beskrivas som, finns dock parallellt en mängd andra krav och initiativ att förhålla sig till. Även graden av lokalt ledningsstöd, liksom kvaliteten i stödet, är centralt för iscensättandet av policy, något som enligt Braun et al. (2011b) ofta förbises både i forskning och praktik.

Den situerade kontexten avser en mängd aspekter som formar ett lokalt skolsammanhang. Faktorer som geografiskt läge och socioekonomisk status på upptagningsområdet har betydelse för hur en policy omsätts i praktiken. I den situerade kontexten ingår även en skolverksamhets historia, traditioner och tidigare erfarenheter (Braun et al., 2011b).

Den materiella kontexten hänvisar till konkreta förutsättningar i policyarbetet som bemanningsfrågor, budget och skollokaler (Braun et al., 2011b). Tillgänglig teknologi, exempelvis IT-utrustning och befintlig infrastruktur som mötesstrukturer och återkommande aktiviteter ingår också i den materiella kontexten (Maguire et al., 2011). Till denna kontext hör även olika så kallade policyartefakter som produceras när en policy ska omsättas lokalt, exempelvis olika dokument, webbsidor eller kommunikationsmaterial som förmedlar policyinnehållet och blir ett stöd för att kunna skapa och hålla en tydlig linje i arbetet (Maguire et al., 2011).

Den professionella kontexten relaterar till värden, överenskommelser och erfarenheter som påverkar hur policyn kommer att förstås och göras i praktiken. Den professionella dimensionen är enligt Braun et al. (2011b) mindre påtaglig och konkret, men samtidigt styrande i policyarbetet. Den professionella kontexten är inte enhetlig eller samstämmig utan innefattar potentiellt ifrågasättande och oliktankande. För att förstå det lokala sammanhangets variationer krävs enligt Braun et al. (2011b) medvetenhet om att policyaktörer alltid är ”positionerade”. Förståelsen av policy är starkt förbunden med var man så att säga ”står”.

Förutom att den lokala kontexten med sin dynamik, föränderlighet och mångfald av perspektiv är betydelsefull i genomförandet av policy pekar Braun et al. (2011a) också på det faktum att en policy inte verkar i enrum. Snarare finns i skolans praktik parallellt en myriad av överlappande, konkurrerande och ibland motstridiga policydirektiv (Braun et al., 2011a). Medan vissa direktiv är nära relaterade och förstärker varandra kan andra snarare motsäga varandra, vilket kan vara utmanande i policyarbetet.

Metod

Sammanhanget för denna studie är det kommunala FoU-teamet som består av kommunens vetenskapliga ledare, fyra förstelärare (varav en nu är kommundoktorand). Förstelärarna och kommundoktoranden har alla genomgått magisterutbildningen *Forskning och utveckling i skolan*. Teamet inrättades utifrån ett identifierat behov av ett förvaltningsövergripande arbete med forskning och utveckling, vilket ledde till utlysningen av förstelärartjänster med inriktning mot FoU i skolan.

Syftet med FoU-teamet är att arbeta både strategiskt och operativt för att främja forskning och utveckling i grund- och gymnasieskolan genom samverkan. Teamet fungerar som en länk mellan Utbildningsförvaltningens ledning, rektorer, lärare, forskare och politiker. Målsättningen med FoU-teamet är att skapa strukturer och aktiviteter som utvecklar utbildningen i kommunens skolor på såväl vetenskaplig grund som beprövad erfarenhet genom att öka lärares vetenskapliga kompetens och förmåga att leda utvecklingsarbete. Detta arbete förväntas bidra till både lärares professionella utveckling och elevers lärande.

Uppstartsfasen av FoU-teamets arbete har handlat om planering, förankring, kommunikation och genomförande av aktiviteter. Teamet har formulerat syfte, målsättningar och förslag på aktiviteter, förankrat arbetet i chefsgrupper, kommunicerat FoU-arbetet via interna och externa kanaler samt startat ett nätverk för lärare och planerat uppstart av forskningscirkel. Vidare har teamet även anordnat seminarier om aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete. I och med förvaltningens samverkan med universitet har teamet etablerat samarbete med en forskare som inbjöds att följa teamets arbete och som därmed är medforskare i denna studie. Som stöd i teamets arbete bildades i uppstartsfasen en referensgrupp bestående av avdelningschefer och en rektorsrepresentant. Teamet har regelbundna möten med referensgruppen där aktuella frågor dryftas.

Datainsamling

Deltagare i studien är de fem medlemmarna i FoU-teamet och den inbjudna medforskaren. Det empiriska materialet består av enskilda skriftliga reflektioner och fokusgruppsamtal. Medforskaren har formulerat reflektionsfrågor som legat till grund för skriftliga reflektioner och fokusgruppsamtal, deltagit i båda datainsamlingarna samt fungerat som deltagande

moderator i fokusgruppsamtalen, som hon spelade in och därefter transkriberade. Skriftliga reflektioner är en metod för att dokumentera erfarenheter som gjorts i en praktik. Genom de skriftliga reflektionerna kan deltagare komma ihåg olika situationer och händelser som erfarits och erfarenheterna blir på så sätt offentliga och åtkomliga (van Manen, 1990). Skriftliga reflektioner är ett viktigt komplement till samtal, eftersom skrivande innebär en långsammare process än tal, vilket möjliggör eftertanke och tillbakablickande (Dysthe, 1996). Fokusgruppsamtal är en metod som avser att synliggöra olika uppfattningar, iakttagelser och upplevelser av, i detta fall, uppstarten av FoU-teamets arbete (se Kvale & Brinkmann, 2014). I fokusgruppsamtalen kan tidigare erfarenheter framkomma, men samtalen kan även bidra till nya tankar om det studerade ämnet (se ex. Johansson, 2005). Genom fokusgruppsamtalen får deltagare möjlighet att ta del av varandras reflektioner och ställningstaganden (Ahrne & Svensson, 2015).

Genomförande

Deltagarna i studien reflekterade skriftligen vid två tillfällen. Den första reflektionen handlade om förväntningar på FoU-teamet: uppdrag och arbetsformer. Den andra reflektionen berörde områden som upplevda utmaningar och vad som har fungerat väl under uppstarten samt lärdomar och tankar framåt. Med utgångspunkt i de områden som bearbetats individuellt i de skriftliga reflektionerna träffades sedan deltagarna vid två tillfällen i fokusgruppsamtal för fördjupad reflektion över sina erfarenheter av uppstarten av FoU-teamets arbete och varje träff varade ca en timme. Alla deltagare i studien hade i samtalet med sig sina skriftliga reflektioner, vilka utgjorde utgångspunkt för den gemensamma reflektionen. Fokusgruppsamtalen dokumenterades med hjälp av ljudupptagning och inspelningarna transkriberades sedan ordagrant.

Dataanalys

Datamaterialet har bearbetats genom tematisk analys som består av olika steg (Braun & Clarke, 2006, 2022; Bryman, 2018). 1. *Lär känna materialet*. Här organiserades materialet för att få en överblick av innehållet. 2. *Generera de initiala koderna*. Alla deltagare läste igenom allt material och gjorde en grovsortering utifrån hinder och möjligheter i uppstartsfasen och frågorna: Vilka kännetecken har hindren/möjligheterna? Hur har utmaningar hanterats? Förväntningarnas betydelse i en uppstartsfas? 3. *Sök efter teman*. Grovsorteringen resulterade i tio respektive elva tentativa teman om hinder och möjligheter. 4. *Granska teman*. Deltagarna gick igenom alla teman för att se hur de kan avgränsas och renodlas. Granskningen resulterade i tre teman som relaterar till både utmaningar och lärdomar. 5. *Definiera och formulera teman*. I detta steg gick deltagarna tillbaka till det empiriska materialet utifrån tematiseringen för att verifiera den. Här plockades också citat fram som belyser olika teman. 6. *Formulera den slutliga analysen*. Den slutliga analysen skrevs ner och relaterades sedan till det teoretiska

ramverket. Analysen har syftat till att skapa en gemensam bild av arbetet i uppstartsfasen snarare än att fokusera eventuella variationer i uppfattningar och åsikter bland teamets medlemmar och medforskaren.

Etiska överväganden

Studien har genomförts inom deltagarnas egen praktik, vilket kan innebära särskilda utmaningar som relaterar till exempelvis konfidentialitet, distans till det studerade och kritiskt perspektiv (Helps, 2017; Närvänen, 1999). I studien har deltagarna medvetet kringgått konfidentialitetskravet genom att de valt att framträda med sina identiteter i och med att de också är författare till artikeln. Svårigheter med att få distans till och inta ett kritiskt perspektiv på studier i egen praktik har hanterats med hjälp av att i studien involvera en forskare, som inte är med i teamet, som medforskare och kritisk vän. Forskaren har bidragit med ett utifrån-perspektiv som har underlättat perspektivbyte och alternativa tolkningar. Distansering till deltagarnas erfarenheter har även skett genom analys med hjälp av teorier, vilket bidragit till att synliggöra erfarenheterna ur ett metaperspektiv. Det finns också möjligheter med forskning i egen praktik där förförståelse och specifika erfarenheter medför att ett fenomen kan studeras och därmed synliggöras inifrån (Hansson, 2014; Lundqvist, 2010). Med stöd av Helps (2017), som menar att fördelarna med forskning i den egna praktiken överväger nackdelarna och problemen, är det etiskt försvarbart att göra studier i egen praktik. Dock är det viktigt att forskningsprocessen redovisas på ett transparent sätt genom att i texten öppet ange förförståelse och positioner.

Resultat

Analysen av utmaningar och lärdomar i FoU-teamets uppstartsfas resulterade i tre teman: *Öppenhet och styrning i FoU-teamets uppdrag*, *Strategiskt och operativt arbete i FoU-teamet* samt *Bredd och djup i FoU-teamets aktiviteter*, vilka presenteras nedan.

Öppenhet och styrning i FoU-teamets uppdrag

FoU-teamet har under uppstartsfasen mött en rad utmaningar som kan kopplas till utformningen av det initialt rätt fria uppdraget. I utsagorna framträder tre aspekter av en balansgång mellan öppenhet och styrning som gäller själva uppdraget, de förväntningar som fanns i verksamheten samt rollerna i teamet.

Trots uppdragets öppenhet, fanns initialt en viss formell styrning av FoU-teamets arbete genom den annonstext som användes i rekryteringen. Där framgår uppdragets helhetsperspektiv på undervisning, utbildning och utveckling, FoU-teamets funktion som länk mellan olika funktioner inom Utbildningsförvaltningen samt exempel på tänkbara aktiviteter. Samtidigt betonas i annonstexten att uppdraget är öppet och formuleras fortlöpande utifrån verksamhetens

behov. Det öppna förhållningssättet präglade också själva rekryteringsprocessen. Teammedlemmen Anna beskriver att det under anställningsintervjun tydligt framgick ”att det fanns inget färdigt uppdrag utan det skulle vi forma i gruppen” (fokusgruppsamtal, 2022-09-08). Även om teammedlemmarna hade vissa initiala visioner för arbetet gick de in i det gemensamma arbetet med inställningen att de skulle forma uppdraget tillsammans.

Förutom annonstextens utformande styrdes uppdraget också av yttre ramar och förutsättningar som tid och möjligheter att träffas samt situationen i kommunens skolor och den förändring av förstelärartjänsterna som just hade ägt rum. Medlemmarna i teamet var medvetna om att vissa lärare var besvikna över uteblivna eller icke förnyade förstelärarskap, samtidigt som nyblivna förstelärare ville starta nya projekt ute på sina skolor. Många konkurrerade därmed om lärarnas tid för utvecklingsarbete.

Ett alltför öppet formulerat uppdrag skulle riskera att svälla ut och bli otydligt, medan en stark styrning skulle inverka negativt på teamets möjligheter att själva äga processen. För att hantera denna utmaning formulerade teamet därför redan vid teamets allra första träff syfte och målsättningar för det fortsatta arbetet.

Även om vi har en tydlig plan och det finns en kostym, så finns ändå möjlighet till flexibilitet och kreativitet inom den här ramen. [...] Det känns inte som att vi låst fast oss men det finns ändå någonting att hålla i handen. (Sara, fokusgruppsamtal, 2022-09-08)

Av citatet framgår att syfte och målsättningar formulerades på ett sådant sätt att öppenheten i uppdraget bevarades.

En annan aspekt av balansgången mellan öppenhet och styrning utgörs av de förväntningar som fanns på teamets arbete i uppstartsfasen. Teammedlemmarna ville förhålla sig öppna till förväntningar hos lärare och rektorer och möta deras önskemål och behov.

För mig kändes det ”ideologiskt fel” att på egen hand göra en alltför ingående planering, innan jag träffat övriga och innan jag visste vilka utvecklingsområden som känns angelägna för verksamma lärare. Det kändes viktigt att vår grupp inte skulle jobba isolerat från skolverksamheten och i praktiken erbjuda en ny form av top down-perspektiv, från vår nya utsiktspunkt. (Sara, skriftlig reflektion, 2022-02-24)

I citatet ovan betonas vikten av att vara inlyssnande och att värna bottom up-perspektivet. Det finns en medvetenhet hos teammedlemmarna om att deras nya position skulle kunna medföra ett fjärmande från lärargruppen, vilket ville undvikas. Samtidigt innebar teamets öppenhet inför andras förväntningar en styrning av uppdraget som riskerade att begränsa handlingsutrymmet. En utmaning för teammedlemmarna var att tillmötesgå verksamhetens förväntningar utan att för den skull ge avkall på sina egna visioner.

Dialogen i er grupp och lyhördheten mot chefsnivåer och rektorer och förstelärarna. Alltså ni är väldigt reflexiva kring vad som händer, och kring små vibbar. Och reaktioner transformerar

ni om och tar in [...] Sen finns det ju utmaningar: [...] att ni inte ska tappa motivationen eller identiteten för att man är så lyhörd liksom, mot alla. Att balansera det där. (Stina, fokusgruppsamtal, 2022-09-08)

Ett sätt för teamet att hantera denna utmaning, att balansera verksamheternas önskemål och förväntningar på teamet gentemot friheten i uppdraget, blev att noga förankra utvecklingsarbetet hos lärare och rektorer.

Vi har jobbat ganska hårt med förankring i rektorsgrupperna, både grundskolan och gymnasiet. Jag tror, vi kan nog skörda frukterna av det också, faktiskt. Vi har involverat dem. Vi har, även om tankar inte var färdigtänkta så har de fått vara med och jag hoppas ju att det kan skapa ett engagemang också. Att man är medskapare. (Ulrika, fokusgruppsamtal, 2022-09-08)

I citatet beskrivs hur rektorer gjorts delaktiga i olika faser av processen och att förväntningarna därigenom bearbetats gemensamt.

Ytterligare en aspekt av öppenhet och styrning rör teamets interna arbete och rollfördelning. Trots att teamets medlemmar rekryterats för att representera grundskola respektive gymnasium beslutades tidigt att hela teamet skulle arbeta mot alla stadier.

Jag tror att vi allihop har många idéer på hur vi ska kunna utveckla FoU-miljön i kommunen framöver. Och sen det här med roller, det varierar ju litegrann [...] jag tycker att vi stöttar varandra hela tiden och ger varandra nya inputs. (Linda, fokusgruppsamtal, 2022-09-08)

Som framgår av citatet är rollfördelningen i gruppen flytande och arbetet genomförs gemensamt. ”Vi jobbar ihop mer än vad jag först hade tänkt mig. Jag trodde att det skulle bli att vi träffades litegrann och jobbade lite mer på egen hand än vad vi har gjort” (Anna, fokusgruppsamtal, 2022-09-08). En utmaning med öppna roller i gruppen och gemensamt arbete är att det tar tid och är logistiskt krävande. Detta var särskilt tydligt under uppstartsfasen.

Första terminen när man skulle hinna med, att stressa från lektioner till den här mötestiden som vi då hade och den varierade ju varje vecka. Då kände jag att jag blev stressad att hinna med mitt eget arbete och sedan så skulle jag åka vidare och ställa om till teamarbete. (Linda, fokusgruppsamtal, 2022-09-08)

Av citatet framgår en oro över att teamets arbetsformer riskerar att gå ut över övriga arbetsuppgifter. Ett sätt att hantera denna utmaning blev att följande terminer avsätta en fast eftermiddag i veckan för teamarbetet.

Sammanfattningsvis kan konstateras att spänningen och därmed balansen mellan öppenhet och styrning har bidragit till utmaningar i relation till uppdragets utformande, verksamhetens förväntningar samt rollerna i teamet. Dessa utmaningar har under uppstartsfasen hanterats genom att teamet själva tagit kontroll över sin uppdragsbeskrivning, att denna har förankrats tydligt i verksamheten samt att teamet har identifierat organisatoriska lösningar som möjliggör

gemensamt arbete. En lärdom är att tydliga strukturer kan bidra till öppenhet och ökad frihet inom ramarna.

Strategiskt och operativt arbete i FoU-teamet

FoU-teamet har i arbetet under uppstartsfasen även mött en rad utmaningar som kan kopplas till balansgången mellan å ena sidan strategiska och å andra sidan mer operativa inslag i arbetet. Tre aspekter som rör arbetets karaktär är framträdande i utsagorna: kortsiktigt kontra långsiktigt, internt kontra externt och ämnesspecifikt kontra ämnesövergripande fokus.

Vad gäller kortsiktighet, var en utmaning att teamet snabbt förväntades fylla en funktion i att öka lärares vetenskapliga kompetens och ge verktyg som kan användas i utvecklingsprocesser. Teamets mål var därför att så snart som möjligt visa upp sig på olika arenor och träffar för lärare. För att möjliggöra detta inledde teamet tidigt en förankringsprocess med avdelningschefer, rektorer och referensgruppen. En utmaning för teamet var att på kort tid, två år, skapa en långsiktig och hållbar satsning. ”Det finns ju en historia av att det har funnits många förhoppningar som grusats faktiskt [...]. Jag hoppas att vi inte bara ska vakna upp efter två år och så bara är det slut” (Ulrika, fokusgruppsamtal, 22-03-17).

I teammedlemmarnas utsagor framkommer vikten av att det finns en tydlig struktur, där teamet har en helhetsbild över hur olika satsningar ska fortgå, och där framförhållning, ständig uppdatering, inventering och utvärdering är centralt för långsiktigt arbete.

Att saker och ting ska blossa upp och så försvinner det. För det har vi ju provat på i flera omgångar. Men jag tror att för att hålla i gång det här arbetet så behövs det ett team som håller i trådarna, planerar framåt och fångar upp de här personerna så att det kan bli ringar på vattnet. (Christina, fokusgruppsamtal, 22-09-08)

Citatet ovan visar att det historiskt har varit en utmaning i kommunen att skapa långsiktighet i olika satsningar. Det finns således en risk att fokus för FoU-teamets arbete blir att prioritera det kortsiktiga arbetet genom att genomföra och planera aktiviteter som ligger närmast i tid på bekostnad av den långsiktiga planeringen. Teamets medlemmar strävar efter att kombinera båda aspekterna, men ibland har det praktiska görandet tagit överhanden och resulterat i mindre tid för reflektion.

En annan aspekt av balansgången mellan strategisk och operativ verksamhet rör teamets interna respektive externa arbete för att möjliggöra genomförandet av de olika aktiviteter. Det interna arbetet inom FoU-teamet kan för en utomstående framstå som osynligt, medan det externa arbetet kännetecknas av samarbete med olika grupper både inom och utanför kommunen och uppfattas därmed som mer synligt. I uppstartsfasen har mycket av det interna arbetet handlat om det osynliga görandet, allt från planering av teamets träffar till att detaljplanera aktiviteter som ska genomföras, såsom utformning av inbjudningar, hitta lämpliga datum, skapa och planera ett innehåll, bjuda in föreläsare från olika universitet, ordna förtäring och boka lokaler.

En utmaning med det interna arbetet är att nå ut med informationen till verksamheten, att hitta bryggan mellan det interna och det externa samt att skapa förståelse för hur mycket bakomliggande arbete som krävs för att kunna bedriva konkreta aktiviteter. Detta har gjort att teamet hela tiden kommunicerat skriftligt på olika sätt och med olika yrkesgrupper för att göra det strategiska arbetet ännu mer synligt.

När FoU ska bedrivas är en av grundpelarna samarbete på flera olika organisatoriska nivåer. För teamet har det inneburit allt från samverkan med Utbildningsförvaltningens ledning till att fungera som en länk mellan rektorer, lärare och politiker inom kommunen. Dessutom har teamet samverkat externt med forskare från flera universitet, både i form av föreläsningar och presentationer i olika sammanhang och vid skapandet av en hemsida för forskningsbevakning.

Även det här att vi har planerat och fått in olika forskare. Jag menar, du Stina, har ju kommit, men vi ska även ha [personer] från det andra universitetet så att det blir det här utbytet och samverkan med universiteten. (Ulrika, fokusgruppsamtal, 22-09-08)

Utmaningen med det operativa arbetet är att få tiden att räcka till, att inte bli uppäten av det praktiska arbetet utan att det strategiska och interna också ska få sin del. ”Vi kan inte bara vara i konkret arbete [...] utan vi måste ha den här överbyggnaden också som är någonting så vi kan hålla över längre tid, för vi kan bli uppslukade” (Ulrika, fokusgruppsamtal, 22-03-17). FoU-teamet behöver tid till reflektion, för att inventera och analysera hur nästa steg ser ut. Dessutom behöver medlemmarna i teamet få möjlighet att vidareutveckla sina egna kunskaper om vetenskapligt förhållningssätt.

[Jag känner] i min egen profession att jag också behöver få input av någon annan som kan mer [...] Så att jag också får ny kunskap på vägen [...]. Det är bra att få förkovra sig själv också på vägen, helt enkelt. (Linda, fokusgruppsamtal, 22-03-17)

Det är viktigt att teammedlemmarna inte endast fungerar utgivande utan även får påfyllning av ny kunskap: ”att ni själva i teamet hinner fylla på det vetenskapliga förrådet och inte börjar gå på tomgång” (Stina, fokusgruppsamtal, 22-09-08).

Ytterligare en aspekt av strategiskt och operativt arbete är att hantera verksamhetens förväntningar om att teamet ska stödja utvecklingsarbete inom specifika skolämnen, men teamets uppdrag är i första hand ämnesövergripande.

Vi ska inte gå in i matematik eller svenska eller vissa ämnen. Det är inte det vi är tillsatta för. Det finns ju andra lärare som är förstelärare i de ämnena och de kan ju ansvara mer för det. Så vi är ju verkligen där, hur kan man jobba då på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet? Det är det som är vårt ämnesområde. (Ulrika, fokusgruppsamtal, 2022-03-17)

Ett ämnesövergripande fokus i teamets arbete särskiljer och förtydligar de förvaltningsövergripande förstelärarnas uppdrag gentemot övriga förstelärare i kommunen.

Sammanfattningsvis har teamet arbetat både strategiskt och operativt för att höja den vetenskapliga kompetensen i kommunen, men balansen däremellan har varit utmanande. En lärdom är att strategiskt arbete och operativt arbete är ömsesidigt beroende av varandra. Dock behöver det strategiska arbetet prioriteras för att det operativa inte ska ta över. Både kortsiktigt och långsiktigt perspektiv är därför av betydelse.

Bredd och djup i FoU-teamets aktiviteter

FoU-teamet har brottats med utmaningar som är kopplade till å ena sidan den breda variationen av aktiviteter för att attrahera lärare att delta i teamets aktiviteter, och å andra sidan hur teamet ska kunna erbjuda djup i aktiviteterna för att lyckas nå lärare, oavsett tidigare erfarenhet av FoU i skolan. Aspekter av detta tema handlar om balansen mellan aktiviteter riktade till oerfarna lärare och mer erfarna lärare, ett allmänt och ett mer fördjupat perspektiv på FoU i skolan samt en generell och en mer riktad kommunikation och spridning av information.

FoU-teamet insåg tidigt i uppstartsfasen betydelsen av att attrahera många lärare som vill delta i aktiviteterna som teamet avsåg att erbjuda, oavsett om de är oerfarna eller mer erfarna inom FoU. En utmaning som teamet identifierade var att erbjuda ett brett utbud av aktiviteter så att många upplever det meningsfullt att delta. Teamet gjorde initialt en kartläggning av tidigare och aktuellt FoU-arbete på skolorna och planerade därefter ett antal aktiviteter som kunde erbjudas lärare. I kommunen finns många lärare med stor erfarenhet av FoU i skolan, men också en stor andel utan tidigare erfarenhet av området. Anna betonar vikten av att aktiviteter ska ha en låg tröskel för deltagande och att lärare ska kunna känna: ”Det här kan jag absolut tänka mig att göra. Att det ska finnas steg på olika nivåer” (fokusgruppsamtal, 22-03-17). Vidare poängterar Linda vikten av att introducera nya lärare och rektorer i FoU-miljön: ”inte glömma nyanställda lärare och rektorer i kommunen [...]. Dem måste vi också försöka nå” (fokusgruppsamtal, 22-09-08). Under arbetets gång konstaterade teamet att det var viktigt att aktiviteterna skulle bli ett forum och vara en möjlighet för alla intresserade lärare, inte enbart för de lärare som formellt hade olika skolutvecklingsuppdrag.

Efter att ha identifierat behovet av att attrahera olika målgrupper såg teamets medlemmar en utmaning i att skapa aktiviteter med ett allmänt och ett fördjupat innehåll för att tillgodose lärarnas olika behov. ”Jag skulle önska att man kunde göra forskningen mer tillgänglig för fler personer. Alltså oavsett hur mycket man kan kring forskning så ska man ha möjlighet att lära sig mer” (Linda, fokusgruppsamtal, 22-03-17).

Inledningsvis startade teamet ett FoU-nätverk där alla lärare som var intresserade av FoU i skolan kunde delta. Till en början delgav teamet sina egna erfarenheter under nätverksträffarna, men för att både bredda och fördjupa variationen av innehållet inbjöds externa föreläsare till nätverksträffarna. Teamet har också varierat metoderna under träffarna och erbjudit föreläsningar, workshops, olika samtalsmetoder samt erfarenhetsutbyten mellan de deltagande

lärarna. För att ge ytterligare möjlighet att vidareutveckla sin kompetens inom området erbjuds lärarna att delta i forskningscirkel som fördjupar deras kunskaper om ett utvecklingsarbete olika faser.

Att hitta vägar för kommunikation visade sig bli ytterligare en utmaning för FoU-teamet. Teamet hade som mål att marknadsföra sig och sina aktiviteter på bred front för att skapa ett intresse för FoU i skolan. Teamet hade för avsikt att dels nå ut med allmän information till kommunens samtliga lärare, dels med riktad information efter att lärare anmält sitt intresse att delta. För att nå ut med allmän information bearbetade teamet hemsidan samt tog fram en enhetlig layout på sitt kommunikationsmaterial för att lättare skapa en igenkänning för FoU i informationsflödet bland många pågående aktiviteter i skolan. Ytterligare en utmaning var hur kommunikationen mellan teamet och lärarna skulle ske. Under förankringsarbetet med rektorerna beslutades, på rektorernas initiativ, att all information i ett första skede skulle gå via dem. ”Och det tycker jag ändå är en utmaning ... alltså de [rektorerna] skickar ut men ändå kan det vara svårt att nå ut” (Ulrika, fokusgruppsamtal, 22-09-08). Det har varit centralt för teamet att deltagandet ska ske på frivillig basis, samtidigt som det är en stor utmaning eftersom teamets långsiktiga arbete bygger på att det kommer intresserade lärare till aktiviteterna. Därför är förankringen hos rektorerna central för att nå ut med informationen.

En lärdom som teamet har gjort är vikten av att bjuda in externa föreläsare som lockar lärare att delta och för att kunna erbjuda en hög kvalitet och ett breddat perspektiv. Det handlar även om att ha en variation av arbets- och samtalsformer i aktiviteterna. För att balansera mellan kvalitet och kvantitet har teamet dragit ner på antalet aktiviteter eftersom dessa påverkas av och är känsliga för lärares arbetsbelastning. Christina säger att en utmaning är ”att vi ska nå fler och inte bränna ut dem som brinner för fullt” (fokusgruppsamtal, 22-09-08).

Sammanfattningsvis visar analysen att de lärare som deltagit i aktiviteterna har visat ett stort engagemang och ett flertal driver FoU-arbete på sina enheter. En avslutande lärdom har varit betydelsen av förankringsarbetet med rektorer och de lärare som har deltagit i de olika aktiviteterna. Teamet har prövat sina idéer hos lärar- och rektorsgruppen samt tagit deras reflektioner och önskemål i beaktande vid formandet av nya aktiviteter, vilket har visat sig vara framgångsrikt.

Diskussion

I uppstartsfasen har FoU-teamet mött ett antal utmaningar som har hanterats under processens gång och som i sin tur resulterat i lärdomar. Analysen av teammedlemmarnas skriftliga reflektioner och fokusgruppsamtal visar att utmaningarna karaktäriseras av att de utgör en balansgång mellan olika aspekter i uppdraget som initialt kan uppfattas som motstridiga, men som utifrån analysen visar sig kräva både och i en varsam balans. Övergripande rör utmaningarna 1) öppenhet och styrning av uppdraget 2) strategiskt och operativt arbete samt 3)

bredd och djup i aktiviteterna. De identifierade utmaningarna och hanteringen av dessa synliggör lärdomar i uppstartsfasen: 1) utformandet av tydliga, men samtidigt flexibla, strukturer, 2) vikten av långsiktigt och kortsiktigt perspektiv samt 3) betydelsen av förankringsarbete.

Analysen utifrån ett policy enactment-perspektiv visar att uppstartsarbetet kan relateras till alla fyra kontexter. Arbetet inramas av en rad lokala förutsättningar och händelser som formar, begränsar eller möjliggör olika tolkningar och förståelse av uppdraget som tar sig uttryck i olika policyhandlingar.

I FoU-teamets arbete utgör Skollagens paragraf om att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800) en tydlig extern kontext som är styrande för uppdraget. Även lokal policy, exempelvis den strategi för forskning och utveckling som tagits fram vid Utbildningsförvaltningen, ger riktning åt arbetet. Att det finns ett tydligt stöd från den centrala förvaltningen vittnar själva tillsättningen av teamet om. Braun et al. (2011b) beskriver rektorer och deras stöd som en viktig del av den externa kontexten. I uppstartsfasen har förankringsarbetet med rektorerna varit centralt både för att få input i teamets arbete och skapa delaktighet hos rektorerna.

I denna studie utgörs den situerade kontexten av den situationsspecifika fonden till teamets arbete. Här ingår bland annat tidigare satsningar inom Utbildningsförvaltningen gällande forskning och utveckling i skolan, vilka underlättade teamets arbete i uppstartsfasen. Exempel på sådana satsningar är en magisterutbildning för lärare och en utbildning för rektorer i att leda en skola på vetenskaplig grund.

Teamets arbete kan också relateras till den materiella kontexten (Braun et al., 2011b), inte minst genom att pengar budgeterats för etablerandet av teamet. I uppstartsfasen har teamet ägnat tid åt att "lära känna" kommunens materiella kontext för att identifiera exempelvis lokaler, kontaktpersoner samt lärare att bjuda in till träffarna. Vissa strukturer, som också tillhör den materiella kontexten (Braun et al., 2011b), har redan funnits på plats medan andra har skapats. Teamet har arbetat med förankring på olika sätt, dels med förvaltningsledningen, dels med rektorer och lärare. Förankringsarbetet har varit tidskrävande och skett i flera led, då teamet strävat efter att alla berörda ska få säga sitt, men samtidigt varit outhärligt i möjliggörandet av uppdraget. Förankring med förvaltningsledning och rektorer har kunnat ske inom befintliga strukturer för möten. För lärare har det dock saknats mötesstrukturer, vilket försvårat förankringsarbetet. Lärarna är till antalet dessutom betydligt fler än rektorerna, vilket begränsar möjligheterna att nå ut till alla lärargrupper.

Betydelsen av förankring är central även i den professionella kontexten. För teamet innebar detta att extra uppmärksamhet behövde ägnas åt att väcka lärares intresse och ta hänsyn till lärares olika erfarenheter av FoU. Ute på skolorna finns etablerade kulturer, normer och invanda mönster som teamet har att förhålla sig till. Erfarenheter av tidigare utvecklingsinitiativ i

kommunen präglar också olika lärares inställning och engagemang. Ett flertal lärare har fördjupat sin kompetens om vetenskaplighet och utvecklingsarbete, då de genomgått en magisterutbildning, och på flera skolor pågår utvecklingsarbete med eller utan forsknings-samverkan. Den professionella kontexten innefattar olik tänkande och även ifrågasättande inställningar (Braun et al., 2011b). Teammedlemmarna har använt sin fingertoppskänsla och sina dubbla roller som lärare och teammedlemmar för att läsa av den professionella kontexten.

Teamets medlemmar är på en och samma gång både policysubjekt i rollen som mottagare av policyn och policyaktörer med utrymme att agera och ta initiativ (se Braun et al., 2011a). FoU-teamets uppdrag är i viss mån givet och handlar om att iscensätta policyn om utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i kommunens skolor i enlighet med skollagens krav och den lokala strategin. I detta avseende är teamets medlemmar policysubjekt. Samtidigt agerar teamet under hela uppstartsfasen också som policyaktörer i den lokala kontexten genom att tolka och översätta policyn. Teamets ständigt pågående arbete med förankring hos lärare och rektorer visar på en oro att själva anta ett top-down-perspektiv i relation till lärarna som verkar i kommunens skolor. Man har, i linje med den lokala strategin för forskning och utveckling, strävat efter att bjuda in lärare till ett gemensamt meningsskapande kring policyn om utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Detta visar på teamets vilja att anta ett bottom-up-perspektiv, det vill säga att göra lärarna delaktiga i processen att tolka, översätta och transformera policyinnehållet till något som är görbart i den lokala praktiken (jfr Ball, 1994; Braun et al., 2011a). Att tillsammans fylla policyn med innehåll och mening ger kraft och energi åt arbetet, men även mandat till teamets utvecklingssträvanden. Teamets ambition att inte låsa fast tolkningen av policyn, utan bjuda in lärare till att bli medskapande i transformationen, bidrar till en öppenhet, eller tøjbarhet, för den lokala kontexten som samtidigt, på vad som kan betraktas som ett motsägelsefullt sätt, kommer att utgöra del av styrningen.

I vilken utsträckning teamet kan anta olika positioner i policyarbetet är beroende av de olika kontexter som inramar arbetet. Samtidigt har medlemmarna också format och förändrat vissa av kontexterna för att de i högre grad ska möta behov och förväntningar på teamets arbete. De kontexter som teamet främst har haft inflytande över är den professionella och den materiella kontexten.

Slutsatser

Grunden för utmaningarna som framträder i uppstartsfasen är olika önskemål, drivkrafter och förväntningar gällande teamets arbete som kommer från olika grupper i organisationen. Detta visar på vikten av en varsam balansgång mellan olika aspekter i uppdraget, arbetet och aktiviteterna. Dessa kan framstå som motstridiga, men de tillför samtidigt dynamik i processen. En central slutsats är att utmaningarna har hanterats genom en ständig balansgång, där teammedlemmarna navigerat mellan såväl interna som externa krav och förväntningar. Alla som prövat att balansera på något vet att det går bättre om man stadigt fäster blicken vid en fast

punkt i den riktning man är på väg. För teamets del har dock balansgången inneburit en slags ”dubbel blick”; att hela tiden förhålla sig till öppenhet och styrning, strategiskt och operativt arbete samt bredd och djup. De utmaningar teamet mött har hanterats i en slags komplex samtidighet – att i tanken kunna befinna sig både här och nu och på samma gång planera för framtiden.

Referenser

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (2 uppl.). Liber.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform. A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy actors doing policy work in schools. *Discourse Studies in Cultural Politics of Education*, 32(4), 625–639. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565>
- Bergmark, U., & Graeske, C. (2022). *Praktiknära forskning i förskola och skola – undervisning, forskning och utveckling i samverkan*. Studentlitteratur.
- Bergmark, U., & Hansson, K. (2021). How teachers and principals enact the policy of building education in Sweden on a scientific foundation and proven experience: challenges and opportunities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 448–467. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1713883>
- Bergmark, U., & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen: från idé till handling*. Studentlitteratur.
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken. Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. Liber.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Sage.
- Braun, A., Ball, S. J., & Maguire, M. (2011a). Policy enactments in schools introduction: towards a toolbox for theory and research. *Discourse Studies in Cultural Politics of Education*, 32(4), 581–583. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601554>
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011b). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse Studies in Cultural Politics of Education*, 32(4), 585–596. <https://doi-org.proxy.ub.umu.se/10.1080/01596306.2011.601555>
- Braun, A., Maguire, M., & Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25, 547–560. <https://doi.org/10.1080/02680931003698544>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3 uppl.). Liber.
- Cain, T. (2015). Teachers’ engagement with published research: addressing the knowledge problem. *Curriculum Journal*, 26(3), 488–509. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1020820>
- Carlgren, I. (2019). Forskning i samverkan – om den undervisningsutvecklande forskningens bidrag. I Y. Ståhle, M. Waermö & V. Lindberg (Red.), *Att utveckla forskningsbaserad undervisning: analyser, utmaningar och exempel* (s. 51–72). Natur & Kultur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Studentlitteratur.
- Hansson, K. (2014). *Skola och medier: aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. [Doktorsavhandling, Umeå Universitet].

- Helps, S. (2017). The ethics of researching one's own practice. *Journal of Family Therapy*, 39, 348–365. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12166>
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Lambirth, A., Cabral, A., McDonald, R., Philpott, C., Brett, A., & Magaji, A. (2021). Teacher-led professional development through a model of action research, collaboration and facilitation. *Professional Development in Education*, 47(5), 815–833. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1685565>
- Lundqvist, C. (2010). *Möjligheternas horisont: etnicitet, utbildning och arbete i ungas berättelser om karriärer*. [Doktorsavhandling, Linköpings Universitet].
- Maguire, M., Hoskins, K., Ball, S. J., & Braun, A. (2011). Policy discourses in school texts. *Discourse Studies in Cultural Politics of Education*, 32(4), 597–609. <https://doi-org.proxy.ub.umu.se/10.1080/01596306.2011.601556>
- Närvänen, A-L. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Studentlitteratur.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2018). *Teaching in focus*. OECD Publishing.
- SFS 2010:800 (2010). *Skollag*. Skolverket.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.



KONTAKT

Ulrika Bergmark
Redaktör och vetenskaplig ledare
ulrika.bergmark@pitea.se
0911-69 72 98