



Piteå Kommun

Magisterutbildning Forskning och utveckling i skolan

-visioner, perspektiv och rekommendationer för magisterstuderandes
förutsättningar



Innehåll

Sammanfattning	1
Inledning	2
Bakgrund	4
Kunskap som styrmedel	5
Från kontroll- till tillitsstyrning	6
Magisterutbildningens syfte och mål	6
Målgrupp	7
Magisterutbildningens innehåll	7
Utbildningens genomförande	8
Förutsättningar och rekommendationer	9
En skolorganisation som vilar på vetenskaplig grund	9
Den forskande läraren i en forskande skola	10
Rekommenderad ansvarsfördelning	11
Referenser	13



Sammanfattning

Piteå kommuns utbildningsförvaltning och Institutionen för estetiska ämnen, Umeå Universitet, har utformat en magisterutbildning Forskning och utveckling i skolan, 60hp. Utbildningen tar sin utgångspunkt i skollagens krav att utbildning skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Magisterutbildningen är en viktig del i uppfyllandet av kommunens vision för forskning och utveckling i skolan som bygger på en professionsstyrd utveckling av skolan. En betydelsefull förutsättning är därför att utbildningen betraktas som en del i ett större pussel, en viktig byggbit mot en skola på vetenskaplig grund.

Under vårterminen 2016 tillsattes en referensgrupp bestående av lärare, fackliga representanter, förskolechefer och rektorer. Under ledning av lektor/vetenskaplig ledare har gruppen arbetat för att ta fram rekommendationer och förslag på rimliga förutsättningar för magisterstuderande. I den text som följer redovisas gruppens tankearbete, där vi tagit spjärn mot visioner, placerar magisterutbildningen i ett tydligt perspektiv samt vidgar synen på förutsättningarna som vi menar inte kan ses som en fråga som enbart berör enskilda individer utan i allra högsta grad är en fråga för hela organisationen.

Piteå den 11.5 2016

Ulrika Asp, förstelärare, Rosviksskola
Christoffer Backlund, rektor Pitholmsskolan
Lena Bäckström, pedagogista, Piteå centrala förskoleområde
Angelica Danielsson, lärare Kullensskolan
Ann-Sofie Gustavsson, Förskolechef, Hortlax förskoleområde
Kristina Hansson, lektor, utbildningsförvaltningen
Sara Hylander, specialpedagog, Christinaskolan
Charlotta Melander, förstelärare, Strömbackaskolan
Elisabeth Pettersson, lärare, Christinaskolan
Iris Rosengren-Larsson, förstelärare, Hortlaxskola
Carina Stridsman-Fjällström, rektor Strömnäs
Therése Södersten, Lärarförbundet, lärare Bergsviksskolan
Anders Wallander, Lärarnas Riksförbund, lärare Strömbackaskolan



Åsa Wengelin, rektor Strömbackaskolan

Inledning

Redan 2002 skrev en av kommunens lärare Lena Lundqvist i sin rapport *Kan medieundervisning utveckla ungdomars berättande?* (Lundqvist 2002) om de insikter som hon vunnit genom den studie som hon genomfört av sin undervisning.

Resultaten i denna studie visar att det är helt klart att bilder och filmer är ett bra stöd för elevers berättande. Många elever, inte bara särskolans elever, skulle kunna utvecklas med stöd av media. Att jag själv skulle få en del aha-upplevelser trodde jag inte innan men det här arbetet har faktiskt fått mig att tänka till. För ungdomarna föreföll det helt självklart, dels vilka bilder som fångar en films struktur, dels hur många bilder det skulle vara oavsett filmens längd. Det som var naturligt för dem var inte alls lika självklart för mig. Den här gruppen är nog delvis handikappade när de spelar på "min" planhalva, eftersom de inte alla har flytande läsning och så god läsförståelse. Vågar vuxna erkänna sina svagheter? (Lundqvist, 2002)

Lena ingick i en grupp av lärare som inom ramen för CMiT:s verksamhet genomförde olika studier kring användningen av nya medier i undervisningen. Projektet som kallades *Att lära av varandra* innebar att lärare och forskare under ett läsår arbetade tillsammans med olika studier som utgick från lärares frågor (Hansson 2004). Gör man en sökning på lärarnas namn i Libris så visar det sig att dessa så kallade aktionslärande rapporter citeras och hänvisas till av etablerade forskare inom fältet. Men i den kommunala utvecklingspraktik där studien genomfördes kom dessa kunskapsbidrag att trängas undan och ge vika för en kunskapssyn som uppmärksammar standardisering, det enkelt mätbara och som en följd av detta kom lärarnas studier som baserade sig på andra behov av kunskap att sorteras bort i det systematiska kvalitetsarbetet (Hansson 2014). Många forskare har visat att den decentralisering av ansvaret för skolans utveckling från statens till lärarens omdömen som genomfördes runt 1990 inte har utvecklats som det var tänkt (Alexandersson 1999, Lundahl 2005, Hudson 2007, Goodson and Lindblad 2011). Tvärt om verkar den rådande styrningen, som kan beskrivas som en mix av myndighets- och marknadsstyrning, av skolan inte nämnvärt bekymra sig för att det saknas såväl strukturer som förutsättningar för att synliggöra erfarenhetsbaserade lärarkunskaper.

När vi nu i Piteå kommun drygt 25 år senare försöker tolka och omsätta skollagens krav att utbildning skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är det också viktigt att kunna sätta in Lenas



och hennes kollegors arbete i perspektiv till styrningen av skolan. Vi behöver också ställa kritiska frågor om vilken kunskap om skolan som kan tänkas ha betydelse för att fler lärare ska kunna arbeta på vetenskaplig grund, vinna nya insikter och förstå vad de behöver förändra, förbättra eller hålla fast vid i sin undervisning. I den text som följer presenterar referensgrupp

en magisterutbildningens idémässiga fundament, förslag på genomförande och förslag på förutsättningar och ramar som vi anser bör gälla för de magisterstuderande.

Inledningsvis ser vi det som nödvändigt att visa hur vi valt att definiera tre begrepp, som förekommer ofta i texten, nämligen *lärare*, *skola* och *profession*. Med *lärare* avses *samtliga* förekommande lärarspecialister i organisationen (exempelvis förskollärare, fritidspedagog, speciallärare, specialpedagog, grundskollärare, ämneslärare eller motsvarande lärare med äldre examen som arbetar i grundskolans och grundsärskolans samtliga stadier samt lärare inom gymnasie- och gymnasiesärskolan). Begreppet *skola* omfattar samtliga skolformer (förskola, förskoleklass, grundskola, grundsärskola, fritidshem, gymnasieskola och gymnasiesärskola). I det fall det har funnits behov att tydliggöra skillnader i såväl benämningar som lärares förutsättningar mellan olika skolformer så görs dessa förtydliganden löpande i texten.

Ytterligare ett begrepp, professionsbegreppet, är av central betydelse för att ringa in och perspektivsätta magisterutbildningen i koppling till kravet på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Lärare är ett yrke som kräver akademisk utbildning, det vill säga en utbildning som syftar till att lära sig kritiskt granska, pröva och utveckla kunskap. Ett sätt att definiera profession är att utgå från att yrkesutövarna ska uppfylla följande fyra kriterier (Kroksmark 2013), nämligen

1. Yrkesmonopol
2. En egen och spärrad yrkesutbildning
3. Eget fackspråk
4. Professionens innehåll och unika kompetens är grundad i egen forskning

Enligt detta sätt att definiera profession, uppfyller läraryrket idag inte kraven i punkt tre och fyra. Men, definitionen kan vara problematisk och begränsande, då den, enligt Brante (2014) i tillräckligt hög grad inte uppmärksammar att professionaliseringssträvanden inte bara kan betraktas som den enskilde lärarens individuella projekt utan är kontextberoende. Enligt författaren är professionsgrundad forskning en nödvändig förutsättning för att utveckla lärares specifika fackspråk och för att synliggöra lärares tysta kunskaper (Polany 1983), det vill säga den erfarenhetsbaserade kunskap som lärare i en given kontext tillägnar sig genom sitt arbete. Om lärares egen vetenskapliga grund ska kunna etableras inom ramen för yrkesutövningen, behöver organisationen skapa



professionella strukturer som stödjer läraryrkets forskningsanknytning i den miljö som läraren utför sitt arbete.

En professionell struktur är en beständig, självförstärkande relation mellan en viss typ av vetenskap, ett objekt och en praktik. (Brante, s 279, 2014).

Med stöd av Brante lägger vi i vår definition till de fyra kriterierna (1-4), att profession är kontextberoende och att den professionsgrundade forskningen ska vara kopplad till lärarens praktiska arbete. Vad gäller behovet av sådan forskning, ska det inte förstås som normativt. Det vill säga, att vi skulle hävda att det praktiska arbetets vetenskapsbas *alltid* är nödvändig eller *bättre* än annan icke vetenskapsanknuten praktik. Den säger inte heller att en profession endast tillämpar vetenskapligt baserade arbetssätt i sin praktik. Beprövad erfarenhet innebär att läraren själv har egna kunskaper, som avgör vad som bör göras då den vetenskapliga kunskapen är otillräcklig.

Bakgrund

Med utgångspunkt i skollagens krav att utbildnings ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, tillsatte förvaltningschef Ingemar Jernelöf, 2013 en utredning som bestod av lärare från samtliga skolformer i kommunen, Lena Bäckström, Angelica Danielsson, Iris Rosengren-Larsson och Charlotta Melander. Förvaltningschefen, dåvarande kommundoktoranden Kristina Hansson och professor Per-Olof Erixon, Umeå Universitet ingick också i gruppen. Utredningen resulterade i en strategi för forskning och utveckling i skolan (Barn- och utbildningsnämnden 2014). Strategin tar sin utgångspunkt i de uttalade behov av vetenskapligt stöd och tillskott av vetenskaplig kompetens som lärarna i utredningsgruppen synliggjorde. Strategin bygger på en vision som har många gemensamma drag med det Carlgren (2016) definierar som en *professionell styrning* av skolans utveckling. Den professionella styrningens syftar till att stärka lärarprofessionen och betraktar det som sker i undervisningsinteraktionen, mellan lärare och barn/elever som det viktigaste i skolans verksamhet. En central förutsättning för en professionsstyrd skolutveckling är frågan om lärarnas makt över yrkets kunskapsbildning. En fråga som framstår som sorgligt eftersatt trots att läraryrket akademiserades för snart fyrtio år sedan (Carlgren & Hörnquist 1999). Den inledande berättelsen om Lenas och hennes kollegors studier visar att frågan om läraryrkets kunskapsbas på intet sätt är utan spänningar. Kunskapsanspråk hör samman med anspråk på makt. Men, paradoxalt nog vet vi också genom forskning att där det finns spänningar och motstridigheter finns också möjligheter till förändring och expansion (Engeström 1987, 2015, Edwards & Kinti 2010).



Kunskap som styrmedel

En sådan spänning som förmodligen kommer att bli kännbar i organisationen är frågan om vilken kunskap som skall styra skolans utveckling. Betraktar vi frågan om professionalisering av lärarna som en del i ett större pussel som handlar om styrningen av skolans utveckling och i förhållande till den i samhället dominerade kunskapssynen blir det möjligt att förstå de olika tolkningsanspråk som förekommer kring skollagens krav att utbildning skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Som en följd av en rad reformer som genomfördes runt 1990-talet kring styrningen av skolans utveckling har statens detaljstyrning, kontroll och jämförande av skolornas resultat ökat. Globala utbildningspolitiska strömningar kopplade till ekonomiska logiker och ekonomiska organisationer som OECD utgör idag inflytelserika aktörer vad gäller styrningen av enskilda länders utbildningssystem (Grek 2009). Forskning visar att den ökande kontrollen, fokus på jämförande och mätbar kunskap också gör något med människorna (Ball 2003). Lärares autonomi har inte bara minskat utan sättet att styra skolan mot en avsmalnad syn på vad som räknas som kunskap, policy technologies, får till följd att själen i läraryrket och synen på elevers lärande och undervisningens innehåll och form förändras. Läraren anpassar undervisningen mot 'teaching for the test', och såväl elevernas som lärarens inflytande och kreativitet begränsas.

The policy technologies of market, management and performativity leave no space of an autonomous or collective ethical self. These technologies have potentially profound consequences for the nature of teaching and learning and for the inner-life of the teacher. They 'are not simply instruments but a frame in which questions of who we are or what we would like to become emerge' (Dean 1995: 581) (Ball 2003, s 226).

Såväl nationell som internationell forskning har visat att de stora reformerna i skolsystemet har, i stället för som det var tänkt att stärka läraryrket som profession, bidragit till läraryrket de-professionaliserats och avintellektualiserats (Goodson & Lindblad 2011). Detta kan ses som ett tydligt exempel på ett icke önskvärt resultat av skolreformers genomförande i praktiken och som illustrerar svårigheten att styra via policys från statlig nationell nivå (Lindholm 2008, Lindholm 2012). Forskare som intresserar sig för professionell styrningen av skolan menar att det krävs en annan utbildningspolitik. Istället för kontroller och att förlita sig på jämförande mätningar som den viktigaste kunskapen om skolan är det dags för staten att ompröva styrningen (Ball 2009, Carlgren 2016, Hansson 2014). Carlgren (2016) argumenterar för att en skola på vetenskaplig grund kräver två fundamentala förutsättningar som idag saknas eller är försvagade: för det första att få till stånd en professionsrelaterad forsknings- och utvecklingsverksamhet som kan ligga till grund för en systematisk förbättring av undervisning och, för det andra, att lärarna får makten över bedömningen



av elevernas kunskaper. Professionsstyrning medför att stat och huvudman vidtar dessa åtgärder, som Carlgren menar skulle kunna häva de-professionalisering och avintellektualisering av läraryrket.

Från kontroll- till tillitsstyrning

Sammanfattningsvis, den professionella styrningen förutsätter att alla aktörer i organisationen driver frågan om forskning i skolans undervisning med tillit till lärares professionella omdöme och kunskaper. Den professionella styrningen förutsätter att Piteå kommun som organisation aktivt verkar för att etablera aktiviteter som bedrivs i nya intellektuella miljöer. Det ställer krav på samarbete med lärarutbildning, andra FoU-miljöer och att parterna tillsammans formar nya arenor för forskning och utveckling i skolan. Utan professionsstyrningens logiker riskerar frågan om lärares möjlighet att forska i egen praktik att sväva i luften, eller att tolkas som ytterligare en variant av kontrollerande tekniker inom ramen för den resultatstyrda skolans syn på kunskap. Istället för misstro som ju är grunden för ett kontrollerande tänkande måste en professionsstyrd skola styras med tillit och förtroende för lärarnas professionella omdöme.

På central nivå inom skolkommunen har några första steg tagits mot en stärkt professionsstyrning. En forskarutbildade lärare/lektor i pedagogiskt arbete har anställts som vetenskaplig ledare. Inledningsvis har lektors arbete riktats mot att skapa förutsättningar för samverkan mellan den kommunala utbildningsverksamheten och lärarutbildande institutioner. Idag har kommunen tillgång till två olika skolnära forskningsmiljöer inom lärarutbildningar vid Jönköpings universitet och Umeå universitet. Professorer och lektorer från dessa har också under vt 2016 interagerat med kommunens lärare, förskolechefer/rektorer i skolorna via föreläsningar, workshops eller genom att bedriva forskning i kommunens skolor. Tärningen är kastad och vår närmaste utmaning och möjliga expansion ligger i de innovativa lösningar som kan uppstå att utifrån befintliga ramar skapa goda förutsättningar för de lärare som är beredda att anta professionsstyrningens utmaningar. Inför det arbete som ligger framför och som i mångt och mycket handlar om mod att rubba föreställningar och utmana traditioner kan Margret Mead en välkänd socialantropologisk forskare bidra med ett tänkvärt citat om hur vi kan tänka om oss själva och andra.

Never doubt that a small group of thoughtful, committed citizens can change the world. Indeed, it is the only thing that ever has.

Magisterutbildningens syfte och mål

Magisterutbildningen *Forskning och utveckling i skolan*, 60hp syftar till att stärka lärares vetenskapliga kompetens att själva bedriva skolnära forskning. Utbildningen utgår ifrån en syn på



kunskap som erkänner lärares erfarenheter som en viktig källa till kunskap som kan bidra till skolans utveckling. De studerande ska efter genomgången utbildning kunna genomföra vetenskapligt grundade studier och delta i forskning i skolan, göra analyser av skolans verksamhet och på vetenskaplig grund föreslå arbetsformer för förbättring. Vidare syftar utbildningen till att lärarna självständigt och kritiskt och utifrån eget intresseområde kan orientera sig inom aktuell och internationell forskning. De studerande skall ha kunskaper om centrala begrepp som vetenskap, kunskap, beprövad erfarenhet, teori, forskningsmetodik, datainsamling, dataanalys, forskningsresultat men också hur man kan utveckla strukturer, arbetssätt som stärker den lokala skolans arbete med praktiktäna forskning. De skall också efter avslutad utbildning kunna skriva en vetenskaplig rapport på avancerad nivå.

Målgrupp

Magisterutbildningen bedrivs på avancerad nivå och vänder sig till samtliga lärare och skolor som uppfyller de formella ansökningskraven (lärarutbildning på minst 180hp, 4 års yrkeserfarenhet som lärare samt har lärarlegitimation). Piteå är kursort, men kursen är nationellt sökbar, vilket innebär att andra lärare kan söka utbildningen.

Magisterutbildningens innehåll

Magisterutbildningen består av ett kurspaket som omfattar fyra kursområden på vardera 15hp.

Följande kursområden ingår, *Forskning och utveckling i skolan*, *Undervisning och lärande*, *Vetenskaplig teori och metod* samt *Magisteruppsats*. De tre förstnämnda kurserna är uppdelade på två delkurser som var och en omfattar 7,5hp. Den första utbildningsomgången startar höstterminen 2016 och avslutas med magisteruppsats vt 2020.

- 1 a. Forskning och utvecklingsarbete i skolan, 7,5 hp (startar ht 2016)
- 1 b. Forskning och utvecklingsarbete i skolan, 7,5 hp (startar vt 2017)
- 2 a. Undervisning och lärande, 7,5 hp (startar ht 2017)
- 2 b. Undervisning och lärande, 7,5 hp (startar vt 2018)
- 3 a. Vetenskaplig teori och metod, 7,5 hp (startar ht 2018)
- 3 b. Vetenskaplig teori och metod, 7,5 hp (startar vt 2019)
4. Magisteruppsats, 15 hp (2019-vt 2020)



Utbildningens genomförande

Undervisningen bedrivs på 25 procents studietakt, det vill säga 7,5hp per termin, motsvarande ca tio timmar i veckan, för att möjliggöra att studierna kan kombineras med arbete. Utbildningen genomförs i distansform och kurserna genomförs i form av föreläsningar, seminarier, workshops, forskningscirklar samt individuella studieuppgifter. Följande datum föreslås skall gälla för den första delkursens träffar under ht 2016.



Kursträffar			
Kursträff 1	22-23 augusti	måndag	10.00 -17.00
		tisdag	8.30 - 12.00
Kursträff 2	31 oktober – 1 november	måndag	10.00 -17.00
		tisdag	08.30- 12.00
Kursträff 3	9-10 januari	måndag	10.30 -17.00 (avslutning kurs 1)
		tisdag	8.30 -12.00 (uppstart kurs 2)

Utöver kursträffar skall två tillfällen/datum för forskningscirklar à 1,5 tim per termin fastställas. Referensgruppen rekommenderar att kursledning och studerande fastställer detta vid första kursträffen.

Förutsättningar och rekommendationer

Referensgruppen har utgått från en *vidgad syn på förutsättning*, vilket innebär att uppdraget att utbildning skall vila på vetenskaplig grund kräver aktiva insatser från hela organisationen. Magisterutbildningen betraktas som en av många insatser som krävs för att organisationen ska ha tillgång till den specifika vetenskapliga kompetens som gör det möjligt för skolans yrkesverksamma att uppfylla skollagen. Med utgångspunkt i detta vidgade perspektiv på förutsättningar lämnar referensgruppen i den text som följer härmed sina rekommendationer för de förutsättningar som vi uppfattar som centrala och nödvändiga för att skolorganisationen, de enskilda skolorna och för att den enskilde magisterstuderande läraren ska kunna utföra sitt uppdrag.

En skolorganisation som vilar på vetenskaplig grund

En synnerlig viktig förutsättning för att utbildningen i skolan skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är att det vetenskapliga tänkandet tar sin utgångspunkt i skolans unika syfte. Skolan är en samhällsinstitution där såväl lärarens, barnens/elevens och förskolechef/rektors roll är definierade. Benämningarna vittnar om ett reglerat förhållande mellan vad en lärare är till för och vad samhället förväntar sig barnen/eleverna ska lära sig och få ut av skolan. Enligt skollagen (SFS 2010:800) är syftet med skolan

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden (SFS 2010:800, kap 1, § 4).



Skolans centrala begrepp är *kunskaper och värden*. Skolan är en organisation och lärare den profession (idag semiprofession) som förvaltar kunskap, som tolkar, traderar, överför, värderar, testar och bedömer kunskap. Förskolan skiljer sig från detta på så sätt att i förskolan så är det verksamhetens måluppfyllelse och inte enskilda barn som bedöms. Alla dessa aktiviteter sker i förhållande till ett läromedel och verktyg till lärarprofessionen, till de statliga styrdokumenterna samt till elevernas prestationer eller i vilken grad förskolan når sina strävansmål. Det är genom sitt praktiska arbete med att utforma och genomföra undervisning i mötet med eleverna/barnen som lärarens erfarenhet bygger upp sin kunskap om skolan. Den erfarenhetsbaserade kunskapen brukar också benämnas tyst kunskap. Den finns i kroppen och vägleder våra handlingar på ett omedvetet och ordlöst sätt. Utan vetenskapliga teorier och metoder som är till hjälp att synliggöra lärares erfarenhetsbaserade kunskaper, riskerar skolan som organisation att gå miste om värdefull kunskap. En sådan kunskap som gör att lärare kan förstå vad som behöver förändras så att eleverna kan nå målen och att barnen i förskolan ges möjlighet att undersöka och möta alla målområden som uttrycks i läroplanen. Den vetenskapliga grund som bland annat finns inom forskningsämnet pedagogiskt arbete och som tar sin utgångspunkt i skolerfarenheter, är den vetenskapliga grund som i magisterutbildningen har bedömts ge förutsättningar för att stärka professionen.

Den forskande läraren i en forskande skola

En mycket viktig utgångspunkt för de blivande magisterstuderande lärarna är att samtliga aktörer i organisationen betraktar magisterutbildningen som en del i kommunens utvecklingssträvanden som syftar till att forskningsanknyta lärarens arbete. Ansvar för att uppfylla skollagens krav gäller alla som arbetar i skolan på såväl klassrums-, skol- och förvaltningsnivå i kommunen. Därav följer att det är av central betydelse att de skolor som har lärare som deltar i magisterutbildningen betraktar det som sker inom utbildningen som en del i hela skolans utvecklingssträvanden. Den enskilda skolan behöver skapa sina arenor och mötesplatser för forskning och utveckling för att problematisera, ställa kritiska frågor och identifiera sina behov av kunskap. Den praktiska forskningen ska inte ses som skild från skolans systematiska kvalitetsarbete. Syftet med de poänggivande kurserna på avancerad nivå är att tillföra kunskaper inte endast till den enskilde magisterstuderande utan att skolan på så sätt får tillgång till en lokal kompetensförstärkning. Inför och under magisterutbildningen bör skolan bedriva ett sonderande arbete med att identifiera vilka strukturer och förutsättningar som skolan har, behöver utveckla samt hur dessa kan länkas till den kompetens som den magisterutbildade läraren tillför skolan.



Magisterutbildningen bygger på idén om *den forskande läraren*, det vill säga en lärare som både undervisar och utifrån vetenskaplig grund studerar och beprövar sin undervisning. Den forskande läraren ska därmed ses som en *integrerad del* i skolans praktik, vilket förutsätter ett helhetsperspektiv på forskning som en självklar yrkesaktivitet i skolan och som lärare utför som en del av sitt arbete. Idén om den forskande läraren i en forskande skola vilar på tre grundläggande förutsättningar, *kollektiv kunskapsbildning* (A), *resurser* (B) samt att *skolan har tillgång till/förfogar över vetenskaplig/forskande kompetens* (C).

- A. Kollektiv kunskapsbildning.** Kollektiv kunskap är beroende av hur omfattande kontakten mellan individerna är. Detta innebär att formerna för kontakt och samarbete mellan den magisterstuderande och förskolechef/rektor/kollegor är en viktig förutsättning för att skolan skall äga och tillägna sig den vetenskapliga grunden. Kollektiv kunskapsbildning utgår från didaktiska teorier som säger att nya sätt att arbeta kan integreras om samtliga lärare deltar. All personal i skolan måste lära sig att tänka och förhålla sig på nya sätt. Det måste finnas ett behov för att lärande ska bestå, annars glöms det. Förskolechef/rektor utvecklar strategier och handlingsplaner för den kollektiva kunskapsbildningen.
- B. Resurser.** Kompetensutvecklingen sker utifrån de resurser och förutsättningar som finns i skolan. Lärare som deltar i magisterutbildningen har tydliga ramar för sina studier och att tid för kompetensutveckling inom tjänsten avsätts för studierna.
- C. Skolan har tillgång till en vetenskaplig/forskande kompetens.** En viktig förutsättning för omställning till den forskande skolan är att skolan och lärarna har tillgång till forskare och vetenskaplig kompetens.

Rekommenderad ansvarsfördelning

Ansvaret för en omställning till en forskande skola gäller som sagt var för alla som omfattas av skollagen. Vi föreslår för tydlighetens skull följande ansvarsfördelning.

Kommunen: Utbildningsförvaltningen har ansvar för att kompetensutvecklingen kan starta genom att förankra det i skolan och universitetet. Det vill säga kommunen kommunicerar behov och bidrar tillsammans med universitetet att ta fram de utbildningar som krävs. Den vetenskapliga ledaren vid utbildningsförvaltningen utformar tillsammans med Umeå universitet innehållet i magisterutbildningen som syftar till att lärarna skall nå fram till en ny forskande kompetens. Förvaltningen ansvarar tillsammans med universitetet för planering och genomförande av magisterutbildningens olika kurser samt kostnader för inköp av litteratur och digitala verktyg för referenshantering, enligt följande beräknade kostnader per deltagare:



Kurslitteratur	2000kr/läsår
Digitalt referens- och databasverktyg, Endnote	2400

Universitetet: Ansvarar för att kurserna genomförs enligt kurs- och studieplan av kompetenta lärare, garanterar kvaliteten, att deltagare antas till kursen (med kraft av egen meritering) samt ansvara för examination. Verkar för att initiera forskning, skapa förutsättningar för blivande lärare att genomföra examensarbeten i kommunens skolor.

Förskolechef/rektor: Ansvarar för att tiden planeras så att magisterstudierna ryms inom arbetstidsavtalet dvs för lärare i grund och gymnasieskolan en årsarbetstid på 1767 timmar samt 40 timmar för fritidspedagoger och förskollärare. Rekommendationen är att såväl *kursträffar* som *integreringen på skolan* som den magisterstuderandes *självständiga studietid* måste schemaläggas utifrån principen att magisterstudierna bedrivs inom ramen för yrket. En studietakt på 25% uppskattas i genomsnitt till tio timmars studier/vecka. Denna tid ska de magisterstuderande i sina studier fördela på följande aktiviteter.

1. **Kursträffar.** Deltagande i föreläsningar och seminarier (3 ggr/termin 1,5- 2 dagar).
2. **Forskningscirklar** (2 ggr/termin á 1,5 timmar)
3. **Självständig studietid.** Omfattar tid för inläsning av litteratur och genomförande av studieuppgifter i koppling till undervisning. Litteraturläsning och skrivande förutsätter avskildhet för den studerande, medan forskningsaktiviteterna (datainsamling) sker i koppling till undervisning.

Referensgruppen föreslår att *Kursträffar* (1) så långt det är möjligt förläggs till beslutade datum för kompetensutvecklingsdagar enligt gällande läs- och lovschema för grund- och gymnasieskolan. Rekommendationen är att detta också gäller för studerande i förskolan och fritidshemmen. *Forskningscirklar* (2) förläggs som aktiviteter inom arbetstiden. *Självständig studietid* (3). En förutsättning för att den studerande skall kunna genomföra studierna är att det kan frigöras tid och därefter fastställa när den studerande ska arbeta med de enskilda och självständiga delarna av magisterstudierna. Referensgruppen rekommenderar att detta sker i dialog mellan den magisterstuderande och förskolechef/rektor och att de tillsammans ser över den magisterstuderandes arbetsbörda samt kommer överens om när det är tänkt att läraren kan ägna sig åt dessa delar av magisterstudierna.



Referenser

Alexandersson, M., (red.). (1999). *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.

Ball, S. J. (2003). The Teacher's soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18:2, 215-228.

Ball, S. J. och Junemann, C. (2012). *Networks, New governance and Education*. Chicago. *The Policy Press*.

Brante, T. (2014). *Den professionella logiken. Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. Stockholm: Liber.

Carlgren, I. (2016). "Skuggan - Ingrid Carlgren: En reformdagordning för skolan II." Retrieved 24.3, 2016, från <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/ingrid-carlgren-en-reformdagordning-for-skolan-ii/>. 2016-05-09.

Carlgren, I. och B. Hörnquist (1999). *När inget facit finns... - om skolutveckling i en decentraliserad skola. Skola i utveckling*. Skolverket: Stockholm.

Edwards, A. och Kinti, I. (2010). Working reationaly at organisational boundaries. Negotiating expertise and identity. I H. Daniels, A. Edwards, Y. Engeström, T. Gallagher and S. Ludvigsen (red.). *Activity Theory in Practice. Promoting learning across boundaries and agencies*. London och New York, Routledge: Taylor & Francis Group.

Engeström, Y. (1987, 2015). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to development research*. New York, Cambridge University Press.

Goodson, I. och Lindblad, S. (2011). *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publisher.

Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Change*, 24(1): 23-37.

Hansson, K. (2004). *Att lära av varandra. En rapport om en kommuns mediepedagogiska utvecklingsarbete*. Stockholm: Svenska Filminstitutet.

Hansson, K. (2014). *Skola och medier. Aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.

Hudson, C. (2007). Governing the Governance of Education. *European Educational Research Journal*, 6(3).

Krokmark, T. (2013). *De stora frågorna om skolan*. Lund, Studentlitteratur.



Lindholm, Y. (2008). *Mötesplats skolutveckling. Om hur samverkan med forskare kan bidra till att utveckla pedagogers kompetens att bedriva utvecklingsarbete*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet.

Lindholm, Y. (2012). *Den bångstyriga skolan*. Lund, Studentlitteratur.

Lundahl, L. (2005). A Matter of Self-Governance and Control. The reconstruction of Swedish Educational Policy. *European Education* **37**(1): 10-25.

Lundqvist, L. (2002). Kan medieundervisning utveckla ungdomars berättande? Utvecklingsarbete. Piteå: Centrum för media och IT, CMiT.

Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith.

SFS (2010:800). *Skollagen*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Nordstedts Juridik.

Barn- och Utbildningsnämnden. (2014). *Skolans utveckling, vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Piteå Kommun: Utbildningsförvaltningen.