

Aktionsforskning – kunskapsproduktion i praktiken

Karin Rönnerman

Lärares kompetensutveckling var ett område som uppmärksammades under 1990-talet i samband med att större ansvar för detta lades på rektorerna och den lokala skolan. Med det lokala ansvaret och en målstyrd läroplan lyftes också lärares professionella utveckling fram som viktig att gynna. Några centrala begrepp i denna diskussion var reflektion och forskande lärare.

Läraren som medverkar till att producera kunskap, som motsats till att konsumera, är en aspekt att fundera vidare över när det i dagens skollag talas om forskarutbildade lärare och att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Att skapa ny kunskap är möjligt genom egen aktiv medverkan i forskning. För att forskande lärare ska kunna bidra med kunskap behöver lärare olika verktyg och de organisatoriska stödstrukturerna för hur ny kunskap ska användas mellan olika nivåer i skolsystemet behöver utvecklas.

AKTIONSFORSKNING KAN IDAG sägas vara en global företeelse och kan ses som en produkt av en värld av flöden. Aktionsforskning för med sig ett demokratiskt sätt att utmana förtryck och att bevara social rättvisa. I det lokala sammanhanget blir aktionsforskning en del av hur den har utvecklats runt om i världen. Den varierar mellan olika kontexter men karakteriseras av att gå bortom gränserna, vilket passar dagens pedagogiska förändringar. Reason och Bradbury (2001) talar i termer av att se aktionsforskning som en 'familj'. Snarare än att betona skillnader och spänningar, finns det

en betoning på att främja dialog och samverkan mellan olika traditioner. "Familjen" öppnar möjligheten att se aktionsforskning som en myriad av fokus, inklusive enskilda förbättringar av praxis, organisationsutveckling, frigörande processer för att hantera frågor om makt, kollaborativa undersökningar, policyförändringar samt genererande av kunskap.

Följaktligen kan aktionsforskning tolkas brett, och ovan angivna argument medverkar till att det aldrig kan finnas ett "rätt sätt" att bedriva aktionsforskning på. Den viktigaste parametern för att

säkra kvaliteten i den forskning som bedrivs är en betoning på den överenskommelse som finns uppriktad mellan inblandade parter, samt att det finns en arena för en vidare spridning och diskussion.

Det finns förhoppningar om att aktionsforskning ska bidra till en bättre praktik när pedagoger är delaktiga i de lärandeprocesser som aktionsforskning innebär. Det visar sig att lärare blir mer säkra i sin förmåga att främja elevers lärande, mer aktiva att identifiera och lösa problem i sin undervisning och att identifiera områden för förbättring genom att ställa frågor till praktiken även utanför själva forskningsprocessen. Zeichners (2001) analyser av aktionsforskning som en form av professionell utveckling visar att detta sker först när särskilda villkor är uppfyllda. De villkor han hänvisar till är att det finns forum för kritisk värdering av lärares kunskap, att lärare har möjlighet att genomföra forskning i praktiken som ett resultat av intellektuella investeringar (till exempel utbildning) samt att lärare är inblandade i stimulerande och engagerande arbete och sysslar med forskning under lång tid och som bygger på frivilligt deltagande.

Det är också vanligt att tala i termer av att aktionsforskning har ett emancipatoriskt eller frigörande perspektiv. Några forskare (Reason och Bradbury, 2008) menar att ett sådant perspektiv med nödvändighet måste finnas, annars förstärks lätt redan dominerande metoder och ansatser. Denna emancipatoriska betoning är tydlig i Noffkes (2009) historiska genomgång av litteraturen där hon identifierar vad hon beskriver som tre dimensioner i aktionsforskning – den "professionella", den "personliga" och den "politiska". De ska dock inte ses som separata kategorier.

Den professionella dimensionen innebär ett bidrag till kunskapsproduktionen av och med lärare genom att den skapar nya sätt att förstå praxis; en förståelse som bygger på användning av olika verk-

tyg för att på ett systematiskt sätt nå kunskap i sitt arbete och genom att organisera möten med kollegor för reflektion. Det blir ett annat sätt att skapa kunskap än det mer traditionella och bidrar till att problematisera teori-praktik dikotomin. Att se lärarna som kunskapsproducenter rubbar också det etablerade maktförhållandet om vem som har tolkningsföreträde när det gäller att bidra med ny kunskap.

Den personliga dimensionen innebär utveckling och tillväxt hos de inblandade och går utöver det enskilda arbetet mot ökat samarbete, engagemang och samverkan med kollegor men också med forskare från universiteten. Lärare som deltar i kurser och nätverk bidrar till att stärka dessa båda dimensioner. Det handlar om att stärka banden mellan personliga åsikter och den faktiska praktiken vilket innebär att stärka social rättvisa.

Den politiska dimensionen är tydlig på flera sätt, bland annat i att stödja mer demokratiska processer i skolan, samt att stimulera användningen av forskningsmetoder som främjar sociala förändringar, särskilt för marginaliserade grupper. Denna betoning på social rättvisa som utveckling av kunskap kan inte tolkas som ett privilegium för forskare, utan är istället en mekanism för social kritik, förändring och förbättring, vilket är nödvändigt i en förskole- och skolverksamhet där barns utveckling till goda medborgare ska gynnas.

Även Carr & Kemmis (1986) driver tesen att aktionsforskning i utbildningssammanhang måste ha ett kritiskt och därmed emancipatoriskt perspektiv. När de, 20 år senare i en artikel, blickar tillbaka på vad som hänt inom fältet noterar de att aktionsforskning blivit en världsomfattande rörelse som involverar lärare, lärarutbildare och forskare och som stöds av många universitet. Men de noterar också att i många fall har aktionsforskning blivit en modell för kompetensutveckling långt bort

från dess emancipatoriska strävan. I vissa fall har det reducerats till en metod och därigenom blivit av tekniskt intresse för att nå kunskap av instrumentell karaktär och inte kritisk. Lite besviket konstaterar de att aktionsforskningen fallit offer för den klassiska teori-praktik-dualismen den försökte överbrygga (Carr & Kemmis 2005).

Bärande element som integreras i praktiken

Samarbete mellan forskare och yrkesverksamma är centralt i aktionsforskning (lärarforskning). Innehåll och olika former för samverkan (bland annat kurser) har utvecklats under många år vid Göteborgs universitet i samarbete med lärare, skolor och kommuner¹. Genom de erfarenheter som vunnits kan några bärande element lyftas fram som visat sig starkt bidra till att stärka lärares profession, emancipation och en utveckling av verksamheten som blivit hållbar över tid.

Forskningen tar utgångspunkt i den egna praktiken och läraren identifierar och formulerar forskningsfrågorna

Aktionsforskning bygger på antagandet att de yrkesverksamma själva har kunskap om sin praktik och därför också är bäst lämpade att identifiera områden för utveckling/förändring. Den operationella delen inom ramen för aktionsforskning innebär därefter olika steg i en process som kan liknas vid den 'kvalitativa' forskningen. De olika stegen brukar liknas vid en spiral av aktiviteter i termer av att planera – agera – observera – reflektera. Med andra ord handlar det om att utifrån en undran planera en aktivitet, följa denna systematiskt

genom att observera vad som händer och analysera den information som samlats in samt att diskutera och reflektera över vad som skett och vad dessa nya insikter (kunskap) kan leda till. Analys och reflektion leder därmed till nya frågor som kräver nya aktioner som i sin tur leder till reflektioner som genererar nya frågor och så vidare. Processen innebär återkommande reflektion och kritisk granskning av den egna praktiken, för-givet-taganden om handlingar i praktiken liksom av teorier och begrepp för det område som fokuserats.

Att på detta sätt som lärare angripa ett identifierat område i sin vardag innebär att varje projekt blir unikt eftersom det är beroende av vilka förutsättningar som gäller i den aktuella situationen. Det går med andra ord inte att direkt kopiera ett projekt från en situation till en annan. Riktlinjer kan dras upp men när projektet väl har satt igång följer det sin egen logik. Däremot kan andra intresserade ta del av de olika steg som ramar in projektet och låta de egna frågorna och kontexten forma den väg det tar sig uttryck i.

Information samlas in systematiskt genom användning av olika verktyg

Utifrån de frågor som läraren fokuserat för sin aktionsforskning planeras aktioner. För att kunna följa dessa aktioner och få kunskap om vad som faktiskt sker behöver information samlas in med hjälp av olika verktyg. De som visat sig användbara i en skolpraktik har varit *dagboksskrivande* för att följa processer, *observation/intervju* av barn eller händelser och *dokumentation* av det egna utvecklingsarbetet.

Dagboksskrivande används i syfte att få tillgång

¹ Vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik har kurser utvecklats både som fristående och som del i mastersprogram. Ett mastersprogram i aktionsforskning startar 2011.

till sina egna funderingar och reflektioner kring vad som sker. I dagboken skrivs löpande händelser ur praktiken (observationer) och reflektioner. Tanken med det egna skrivandet är att läraren kan gå tillbaka och läsa egna anteckningar som ger insikter i arbetet, men dessa anteckningar kan också bli en grund för de möten med andra lärare som hålls regelbundet. Pedagogen har då möjlighet att lyfta fram något ur dagboken som hon/han vill ha belyst och diskuterat tillsammans med andra lärare.

Observation ska här ses i vid bemärkelse och innebär att iaktta och skaffa sig kunskaper om hur det förhåller sig i den egna praktiken. Verktygen kan här bland annat utgöras av videofilmning, skuggning, olika former av formulär eller löpande protokoll. Intervjuer eller samtal med barn har använts när avsikten varit att komma åt hur barnen tänker, resonerar kring någon specifik fråga eller andra aspekter som måste uttalas via språket. Då kan frågeformulär, bandupptagningar eller anteckningar vid samtal vara bra verktyg.

Lärarna dokumenterar arbetet som presenteras och diskuteras med andra lärare

Det praktiska arbetet som genomförts har dokumenterats i en mindre rapport. För att strukturera en sådan kan skrivandet följa det här upplägget *Förutsättningar – process – resultat – reflektion*. Under *förutsättningar* beskrivs den egna verksamheten, det område som ringats in och vilka frågor som formulerats till praktiken. Under *processen* beskrivs hur arbetet har genomförts. Här betonas termerna *aktion* för att beskriva handlingarna, det vill säga vad som prövats, och *verktyg* för att ange hur handlingarna följts. Likaså återges de intervjuer och observationer som genomförts samt andra former som tillfört kunskap kring den aktuella frågan. Under *resultat* skriver man vad man kommit fram till genom analys av de egna studierna. Avslut-

ningsvis kan man se tillbaka på processen och också skriva sina reflektioner över det egna lärandet. I dokumentationen knyts resultaten med fördel också till litteratur, läroplan och kvalitetsarbetet i den egna kommunen. På det sättet ges rapporten en lokal förankring och fler kan känna igen sig och diskutera den kunskap som rapporten bidrar till att belysa.

Lärare delar sin kunskap med andra lärare genom kollektiva möten

Aktionsforskning innebär reflektion och diskussion med andra lärare men också med forskare. En form som utvecklats är att en forskare regelbundet handleder en grupp (åtta stycken) pedagoger under en längre tid.Handledningen kan betraktas på två sätt. För det första kan handledningen beskrivas som lärande i den meningen att de olika stegen i det praktiska genomförandet av förändringsarbetet i verksamheten beskrivs, diskuteras och reflekteras över, allt i syfte att se värdet av verktygens relevans för att studera den egna praktiken och därigenom generera kunskap om den. Denna process innebär också att verktyg kan förkastas eller utvecklas för att bättre anpassas till de behov som finns i praktiken. Genom handledning och möte med andra blir de aktuella frågorna synliggjorda och reflekterade över inför nästa steg i processen av det pågående förbättringsarbetet.

För det andra kan handledningen ses som ett möte mellan två kunskapsfält (det praktiska och det akademiska) där handledaren blir en "kritisk vän" som genom samtalet utmanar det för-givet-tagna med syftet att berika och öka beredskapen för förbättringar i praktiken och för förståelse av den praktik man är en del av. I en sådan diskussion kan det till exempel vara viktigt att diskutera innebörden av olika begrepp och hur de används i respektive akademien och skolan.

Aktionsforskning sker i dialog med kollegor både inom och utanför den egna verksamheten

Genom aktionsforskning genererar pedagogerna kunskap och blir själva "experter" på hur förändringsprocesser kan genomföras, men också kunskap om vad dessa förändringar bidrar till. Att utveckla kunskap från vardagen och återbörd kunskaper till vardagen handlar om att ta makten över de förändringar som är nödvändiga och som också därmed har en chans att bli hållbara. När händelser i den dagliga verksamheten bildar utgångspunkt för kunskapssökande och förbättring undviks tillfälliga lösningar och de förbättringar som har en reell grund i vardagen har större möjligheter att överleva nya trender.

För att åstadkomma nödvändig "kraft" måste man gå tillsammans för att kunna utmana, fördjupa och bredda tänkandet. Kunskapen måste kritiskt granskas, diskuteras och reflekteras över tillsammans med andra så att ett lärande genereras, men behöver också utmanas vidare. Det handlar om att gå utöver en lärande kultur och skapa en forskande kultur, först då kan lärare medverka till att skapa ny kunskap med relevans för yrkesverksamheten.

Lärare deltar i att bygga en infrastruktur för aktionsforskning

För att förhindra att aktionsforskning stannar i klassrummet (eller på förskolans avdelning) behöver den kompetens och kunskap som pedagogerna utvecklar användas till att bygga upp en infrastruktur där lärarna finns med i ledande grupperingar. Våra erfarenheter visar att rektor eller förskolechef behöver överväga hur aktionsforskning kan användas i organisationen genom att ge tid för kollektiva möten som leds av utbildade lärare eller forskare.

Arenan för att diskutera och granska pågående utveckling behöver också vidgas utöver den egna skolan eller förskolan. På en sådan arena kan de egna rapporterna bidra till en diskussion

Generering av kunskap

Användningen av olika verktyg och regelbundna möten med kollegor kan kopplas till distans (Bengtsson, 1993). Jan Bengtsson talar om tre olika sätt att skapa distans till praktiken, en distans som kan bidra till förståelse av den och därigenom utveckla kunskap. Detta kan ske genom självreflektion, dialog och forskning. Dagboksskrivandet kan betraktas som en väg att distansera sig från praktiken. Skrivandet innebär i sig en självreflektion och man skulle kunna tala i termer av att läraren får en insikt om hur saker förhåller sig i praktiken.

För att uppnå dialog måste man vara flera.Handledning sker i grupper av lärare där ett utbyte av erfarenheter sker. Praktiken blir här beskriven och kan därmed betraktas dels från sig själv, men också från andra i gruppen. Härigenom delger man varandra sina egna erfarenheter och reflektioner och kan tillsammans bearbeta begrepp och resultat. Därigenom kan man tala om att en kollektiv kunskap uppnås, en kunskap man inte kan nå enbart genom självreflektion. Forskning i Bengtssons mening handlar om forskning av objektiv karaktär liknande experimentet. Aktionsforskning skiljer sig från den formen av forskning och bejakar subjektet, men kräver ändå ett visst mått av distans. Genom att skriva en rapport om sitt arbete så kan andra läsa och ge kommentarer och rapporten blir ett bidrag till kunskapsfältet. Några förskollärare har också gått vidare och skrivit en bok om sitt arbete, process och lärdomar². Genom att använda

2 Boken som skrivits av tre förskollärare Nylund, Sandback, Wilhelmsson & Rönnerman (2010) är utgiven på Lärarförbundets förlag och heter *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*.

sig av Bengtssons resonemang om distans och koppla det till verktygens användning i aktionsforskning kan följande bild av kunskapsutveckling skissas:

Distans	Vetenskapliga verktyg	Kunskap
Självreflektion	Dagboksskrivande/ observationer	Självinsikt (personlig)
Dialog	Handledning i grupp	Kollektiv/kollegial (professionell)
Forskning	Dokumentation	Kommunikation (produktion)

I ovanstående tabell knyts de olika verktygen till former av kunskap som kan gynna fortsatt utveckling av verksamheten. Dessa former kan också knytas till de dimensioner av aktionsforskning som Noffke talar om, nämligen den professionella, personliga och politiska. Den professionella dimensionen skapar nya sätt att förstå praxis och uttrycks av lärarna i termer av en bredare förståelse, genom att använda olika verktyg på ett systematiskt sätt i sitt arbete och genom att organisera möten med kollegor för reflektion. De deltar också i nya kurser och nätverk för att få ytterligare insikter³. Detta sätt att ständigt söka nya vägar för kunskap bidrar till att det professionella framträdande. Lärarna uttrycker sitt personliga växande genom nya insikter och en

professionell tillväxt genom att notera att de är mycket nöjda med att kombinera undervisning och forskning och sitt arbete. De kan bidra med kompetens som tillhör lärarens uppgifter som går utöver undervisning, såsom utvärdering och utveckling. En politisk dimension är också närvarande genom den dokumentation som görs, där de uttrycker vikten av en bra förskoleverksamhet för barns utveckling till goda medborgare

Falköpings kommun

Falköping var en av de kommuner som valdes ut av Myndigheten för skolutveckling och Lärarförbundet att ingå i det nationella projektet 'Q i förskolan' med start 2004. En del i projektet innebar att utveckla en kurs i aktionsforskning, ett uppdrag som gick till Göteborgs universitet. Kursen utvecklades utifrån de antaganden som skrivits fram tidigare i detta avsnitt och i den första omgången deltog 60 förskollärare från sju kommuner⁴. En första uppgift för kommunerna var att välja ut de förskolor som skulle ingå i det övergripande projektet och de förskollärare som skulle delta i kursen. I Falköping ansåg man att deltagandet skulle vara frivilligt och bygga på lärarnas intresse:

När ledningsgruppen valt från vilka förskolor vi skulle skicka förskollärare bestämde vi att vi skulle efterfråga deras intresse. De fick lämna en intresseanmälan (kvalitetssamordnare).

3 Se berättelsen om en pedagog i Rönnerman (2010).

4 Myndigheten för skolutveckling och Lärarförbundet startade ett projekt 2004 benämnt "Kvalitet i förskolan" (Myndigheten för skolutveckling). Inom ramen för denna skapades en kurs "Kvalitetsarbete genom aktionsforskning" 7,5 hp. Kursen har getts regelbundet sedan 2004 och totalt har ca 300 lärare medverkat. I en uppföljande studie (Rönnerman, 2008), som genomfördes fyra år efter det att deltagarna avslutat kursen, vittnar 80 procent förskollärare om att arbetet förändrats i verksamheten, men också att det syns i de kvalitetsredovisningar som genomförts i kommunerna. Så många som 68 procent berättar att de har ledande uppdrag som handledare eller kvalitetsutvecklare i förskolan och i kommunen.

När kommunen gick in i projektet skedde det med en stark vi-känsla. Politiker och tjänstemän hade varit på ett första upptaktsmöte med Myndigheten för skolutveckling, Lärarförbundet, Göteborgs universitet och representanter från övriga kommuner, och en av uppgifterna var att skriva mål för kommunens kvalitetsarbete och förankra dessa i verksamheten. I detta arbete betonades att de:

... ville få en öppenhet, dialog och en process som hela tiden stärkte känslan av att "Falköping vi är med i någonting" (kvalitetssamordnare).

Under det år som kursen pågick samlade kvalitetssamordnaren de sex kursdeltagarna regelbundet för att engagera sig i och få information om utbildningens innehåll, på vilket sätt kunskapen skulle kunna användas vidare i kommunen och hur förskolläraernas process kunde stödjas. Vis av erfarenheten att risken med att ett nytt projekt dör ut när projekttiden är över skapade kvalitetssamordnaren möjligheter för kursdeltagarna att medverka och informera på olika ledningsmöten, ett sätt att förankra arbetet på fler nivåer:

... att nästan tvinga dem att sprida och informera direkt, att kursdeltagarna fick komma på ledningsmöten och berätta vad det är vi är med om (kvalitetssamordnare).

I kommunen byggdes därmed en "infrastruktur" upp som å ena sidan gav kunskap till ledningen om arbetet och å andra sidan blev ett stöd för förankring och spridning av arbetet i förskolan.

I ett parallellt sammanhang deltog kvalitetssamordnaren tillsammans med projektledaren i kommunen i en seminariegrupp vars uppdrag var att

närmare granska och utveckla kvalitetsarbetet i kommunen⁵. De hade till uppgift att utarbeta en modell för hur förskolans kvalitetsarbete skulle redovisas. I det arbetet ventilerade de sina idéer och prövade tankar tillsammans med de förskollärare som deltog i aktionsforskningsutbildningen för att ta till vara deras kunskaper om hur en sådan modell skulle kunna utformas för att vara användbar och synliggöra förskolans arbete.

Vi gjorde intervjuer och vi samlade underlag från dem [förskollärarna] och frågade hur skulle ni vilja att ni på ett bättre sätt skulle kunna redovisa det som ni jobbar med nu, när ni jobbar med aktionen i förskolan? Och hur skulle ni tycka att mallen ska se ut för att ni ska ha ett stöd utav den, inte för att den ska styra er utan för att ni ska ha stöd utav den strukturen i det systematiska arbetet (kvalitetssamordnare).

Många förskollärare uttryckte att de kände delaktighet och att de själva fick vara med och besluta om insatser, något de menade var viktigt. De upplevde också att deras verksamhet var sanktionerad och att det fanns ett förtroende för deras val av insatser och behov från både rektor och kommunens kvalitetssamordnare.

Jag kan ju säga, tack vare att vi har en sådan medveten kvalitetssamordnare som är aktiv när det gäller aktionsforskning, så ger hon förskolan mandat, hon ger rektorerna mandat att det här är viktigt, det här ska ni jobba med (förskollärare).

En strategisk satsning som gjordes efter det att förskollärarna avslutat kursen var att inrätta tre men-

⁵ Detta var också en satsning från Myndigheten för skolutveckling som pågick åren 2006–2008 och riktade sig till kvalitetsansvariga i kommunerna. Uppdragen om seminarierna gick till universitet och högskolor via RUC.

torstjänster i kommunen. Mentorernas uppgift var att sprida aktionsforskning och handleda kollegor i kvalitetsarbete på olika förskolor i kommunen. Urvalet av förskolor gjordese av barn- och ungdomsförvaltningens ledningsgrupp då man menade att i sådana beslut skulle inte mentorerna delta. Däremot användes mentorernas kunskap i de regelbundna möten man hade gemensamt. Här kunde mentorerna reflektera tillbaka och hämta stöd för arbetet samt ge betydelsefull återkoppling till kommunen. Så här beskriver kvalitetssamordnaren arbetet:

Vid våra träffar utgår vi från "Vad är aktuellt" och "Hur är läget"? Vilken bild har mentorerna om aktuell utvecklingsnivå och vilka behov ser dom? Jag har alltid fått grundlig information via mentorerna. De har jobbat med uppföljning och utvärdering inom sitt uppdrag. Jag har kunnat använda många av de här uppföljningarna också i kommunens kvalitetsredovisning. Inte bara de olika utvecklingsnivåerna och aktionerna som sker på varje förskola, utan de har tillsammans gett ett kommunalt perspektiv. Vad kan man utläsa från de som har handledning av våra mentorer. Mentorerna har haft ett par, tre, ibland fyra förskolor igång samtidigt i mentorskap och då har man gjort samma uppföljning hos alla vilket har gett ett slags underlag som vi har kunnat använda. Vi har kunnat se att 95 procent av all personal på förskolorna, som deltagit, tycker att det har gjort skillnad för dem. Och då blir det en annan bild än att bara titta på en förskolas undervisning. Så den här övergripande studiegruppen, den har varit till stor nytta för mig eftersom jag har fått ett kommunperspektiv på arbetet samtidigt och jag har fått en sällning via mentorerna av vissa saker. Eller [de kan säga] det här är så spännande så det behöver du komma ut och titta på (kvalitetssamordnare).

Värdet av dialogen med mentorerna kunde inte nog poängteras, ansåg kvalitetssamordnaren. Hon menade också att Q-mentorerna inte bara delgivit ledningsgruppen kunskapen utan också haft en viktig uppgift att sprida kunskap i andra delar av kommunen. En viktig erfarenhet hos mentorerna handlade om hur man startar upp en handledning med en grupp lärare och vad man bör tänka på för att det ska nå fram, vilket kvalitetssamordnaren beskrev så här:

Våra Q-mentorer föreslog att innan man möter nya arbetslag så möter man ledarna och pratar om förväntningar, pratar om vad som är viktigt, vad behöver du som ledare tänka på, vad är kraven på dig för att din personal ska ta hjälp av oss o s v. Denna idé har vi kunnat föra över till mentorskap inom andra områden ... Tänk på att det här är viktigt. Kunskapen om vikten av att inte möta lärare förrän du haft en genomgång med rektorn har spridits. Sammanfattningen blir att vi har kunnat lägga upp strukturer, som har spritt sig (kvalitetssamordnare).

Lärarna menade å sin sida att de genom dessa grupper såg möjligheter till att påverka utbudet, så det inte blev så styrt från kommunens sida.

Så det finns i alla fall lite chans att påverka. Så det har vart det några gånger nu när vi har haft aktionsforskningen att vi har kunnat forma lite, och sen någon annan gång kan vi inte påverka. Men jag känner inte att det var som förr att rakt av att kommunen bestämde, utan jag tycker lite mer att det har anpassats till oss (förskollärare).

Förskollärarna talade också om vikten av förankring. Det var inte bara förankring mellan mentorer och kommunens ledning som var betydelsefull. Förankringen var minst lika viktig inom den egna

förskolan. Förutom att ingå i det egna arbetslaget som en grund för hur arbetet utvecklades tillsammans med övriga lärare så hade man skapat en grupp, Qvalitetsgruppen, på förskolan bestående av en representant från varje avdelning. Gruppen hade till uppgift att planera arbetet, diskutera insatser relevanta för vald inriktning på arbetet, samlar in information systematiskt som underlag för fortsatt utveckling av verksamheten och den årliga kvalitetsredovisningen.

Man väljer själv fortbildningen eftersom vi väljer utbildningsområde ... det kommer ju från oss, vi ser behovet (förskollärare).

Kompetensutvecklingen som vi har nu handlar om vårt utvecklingsområde, litteraturen vi läser och föreläsningarna vi går på är ju knutna till det, aktionsforskningen som vi jobbar med (förskollärare).

Det var tydligt på flera sätt att lärarna på förskolan var engagerade i sitt arbete och bidrog med kunskap i de val som gjordes. Det fanns också en nära koppling mellan Qvalitetsgruppen och arbetslaget.

Ja, man tar ju med sig, det som har skett sen förra mötet tar vi ju med oss till den här gruppen [Q-gruppen] och går igenom vad har hänt sen sist, hur ser det ut nu? och hur tar vi nästa steg? (förskollärare).

Det är ju det som är meningen med Q-gruppen. Att den utav oss då som är på Q-gruppen, XX, hon ska ju vidareförmedla det till arbetslaget ... så här sa vi nu och bestämde på Q-gruppen att vi ska gå vidare här ... (förskollärare).

Det visade sig att rektors betydelse för arbetets fortskridande, och att egna initiativ stötts, var av avgörande betydelse. Lärarna berättade att när nuva-

rande rektor var ny på förskolan hade hon nog inget val än att stötta pågående processer. Hon visste att förskollärarna jobbade med aktionsforskning och fortsatte att stötta arbetet. Lärarna var medvetna och visade upp vad de behövde för att utveckla arbetet vidare och fick också det stöd de önskade.

Hon [rektor] ger ju mandat till att vi får vara så här självständiga och får jobba enligt våra idéer och har köpt aktionsforskningen när hon kom hit som ny [rektor] (förskollärare).

Ja, hon [rektor] har betydelse för hon ger oss tid till att läsa litteratur, hon ger oss förslag kanske eller i alla fall tillåtelse att gå på kurser (förskollärare).

Lärarna menade att rektor också visade intresse för lärarnas val, höll sig uppdaterad och engagerade sig i vad som skedde.

Och hon [rektor] har intresse, när vi köper in böcker, som vi har gjort, den här nya aktionsforskningsboken, så ville rektor ha ett ex också, för hon skulle också läsa. Så hon har ju ett intresse av vad vi gör och håller sig uppdaterad, och det ger också signaler till alla här att det här är viktigt. Så hon är viktig! (förskollärare).

På förskolan blev också arbetsplatsförlagd tid (APT) i form av gemensamma personalmöten ett viktigt forum för att utbyta erfarenheter med varandra om vad som skedde på de olika avdelningarna. Rektorn höll i dessa möten och på agendan fanns till exempel aktionsforskning som en stående punkt, något som synliggjorde arbetet men som också påverkade arbetet, både uppåt och neråt i organisationen.

Jag tänker, men jag skulle vilja lägga aktionsforskningen överst ... för jag tycker att det påverkar, det är ju kompetens, det är utvecklingsarbetet, det påverkar arbetslaget väldigt myck-

et, det påverkar våra APter väldigt mycket, det kommer upp till kommunen som marknadsför och visar upp goda resultat i kommunen (förskollärare).

Vi använder ju APten för att fortlöpande så att säga informera oss allihop hur vi ligger till då i de här olika grupperna och arbetet med Q och grön flagg och hur långt vi har kommit i våra olika arbeten så att säga ... (förskollärare).

Det arbete som lärarna bedrev faller inom ramen för aktionsforskning, frågan är hur det tedde sig för en utomstående. Det som var synligt och påtagligt när man besökte förskolan var den information man möttes av redan i tamburen, riktad till föräldrar, barn och andra besökare. Här framgick tydligt vilket tema eller utvecklingsarbete man arbetade med i verksamheten genom information om innehållet, bevis på vad som skedde genom fotografier som rullade på en dator eller av den dokumentation som fanns tillgänglig i form av konkreta arbeten upphängda på väggen. På avdelningen fanns också en pärm med de systematiska observationer man gjorde och också den dagbok som pedagogerna regelbundet skrev i.

Dokumentationen hoppas jag att man kan se, observationer ... intervjuer kommer du kunna se om du kommer in till oss för det har vi gjort lite dom har fått välja ... post-its ser du ju här ute, almanacka, rutiner, utvärdering ser du för vi har arbetsplanen framme, dokumentationen ... det har vi både i pärm och sånt som ska vara officiellt på väggarna ... planering ser du ... ja, det ska du nog se (förskollärare).

Just dagboken var ett av de verktyg som fått fäste i arbetet och hur den kan vara till stöd i fortsatt utveckling. Mentorn på förskolan var noga med att

påminna om den, något som uppskattades och gjorde arbetet mer kollektivt.

... alltså, kom ihåg nu dagboken och glöm nu inte att reflektera över det här ... aja, just det ja, alltså, det är så bra så ... (förskollärare).

Kvalitetsarbetet förbättrades i kommunen och det blev synligt genom den modell som användes men också genom den medvetenhet och delaktighet som skapades hos personalen, rektorer och ledningsgrupp. Kvalitetssamordnaren beskriver själv hur hon riktigt ryste när hon läste och sammanställde underlagen till kommunens kvalitetsrapport:

Förra året när jag sammanställde kvalitetsredovisningen på hösten, fick jag en aha-upplevelse. Det var precis som att det gick upp ett ljus för mig. För varenda förskoleredovisning jag läste så fanns det ... jag kunde hitta det under normer och värden, jag kunde hitta det under lärande ..., man beskrev hur man hade jobbat med genus. Så det märktes på något vis att OJ ... Det var nästan så att jag rös inombords när jag under läsningen försökte kategorisera och fick se vad tydligt det blev. Så tog jag med materialet till Q-gruppen och lät våra mentorer läsa. Läs igenom det här. Vad ser ni? Både jag och mentorerna tyckte att man påtagligt kunde se utveckling. Och där blir redovisningen ett väldigt bra redskap, för jag får en bra bild av: hur ligger vi till inom förskolan? hur ligger vi till inom fritidshemmen? hur ligger vi till inom grundskolans olika områden? (kvalitetssamordnare).

Kvalitetsredovisningarna har på detta sätt blivit ett synligt och användbart verktyg där det viktigaste av allt, betonade kvalitetssamordnaren, var:

... att de bidrar till en sådan stor delaktighet.

Att det är så många med på banan. Att det inte är en liten förskola någonstans som är igång med aktionsforskning och inte syns. Det har blivit ett sådant fokus. Det har blivit så åtråvärt att få 'aktionsforskare'. (kvalitetssamordnare)

Utbildning och infrastruktur bidrar till att kunskapen används i arbetet

Ett sätt att diskutera vad som skett i Falköpings kommun är att se hur yttre förutsättningar såsom kompetensutveckling och ledarskap på flera nivåer i organisationen bidrar till lärares professionella utveckling och delaktighet i utformningen av verksamheten. Det beslut som togs om att ingå i det nationella projektet om kvalitet i förskolan bidrog också till ett engagemang på flera plan. Viktigast här var troligen kursen aktionsforskning som en grundläggande form av kompetensutveckling för att utveckla kvalitetsarbetet i förskolan. Efter det första året deltog ytterligare förskollärare i kursen, vilket gjorde att idéerna spreds och förankrades på fler förskolor. Under det år som mentorerna hade uppdrag att handleda sina kollegor handledes de i sin tur av en forskare för att få stöd i sitt arbete. Den infrastruktur med mentorer som kvalitetssamordnaren införde kom att betyda mycket. Mentorerna träffade kvalitetssamordnaren och andra centrala personer regelbundet och fick därmed en betydelsefull ingång i det övergripande sammanhanget och genomförandet av kvalitetsarbetet i kommunens förskolor, ett arbete som numera också involverar fritidshemmen.

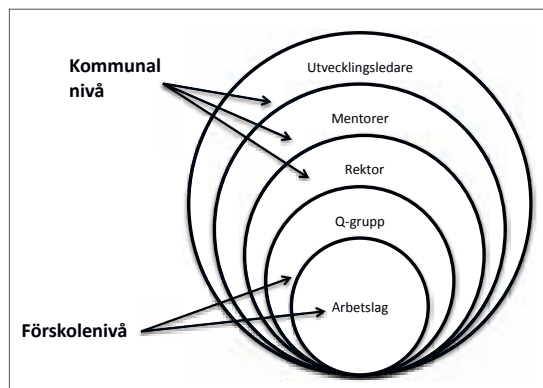
En annan viktig faktor var att rektorn på förskolan aktivt lyssnade på lärarna när de gav uttryck för vilka behov som fanns, liksom att hon också stöttade det pågående arbetet. Personalmötet (APT) blev ett viktigt forum för både lärare och rektor att presentera och diskutera vad som skedde på de olika avdelningarna. Beträffande ledarskapet ver-

kar det som om många beslut om arbetet i förskolan förhandlades mellan lärare och rektor och lärarna inverkade på beslut om den professionella utvecklingen. Pedagogerna såg inte ledningen i organisationen som styrande, utan de beskrev den snarare i termer av förhandling, konsultation och beslut som tas i samråd.

Den tredje faktorn var kvalitetssamordnaren. Hennes regelbundna möten med rektorer och lärare i mentorsgruppen som en del av kvalitetsarbetet kan ses som både ett sätt att delge information och ett sätt att påverka beslut och handling. I kommunen inrättade hon en sådan grupp med förskollärarna från den första kursen efter det att kursen avslutats och den gruppen har nu funnits i sex år.

I figur 1 ges en bild över hur organisationen byggts upp i kommunen för att säkra en hållbar kvalitetsutveckling av förskolan. Det som är intressant är att i alla grupper ingår förskollärare, som därmed har ett inflytande på de beslut som tas när det gäller det egna arbetet. Många berättar också att de har ett inflytande och att deras kunskaper räknas och används i det fortsatta arbetet.

Det är alltså uppenbart att yttre förutsättningar såsom kompetensutveckling och ledningen av kva-



Figur 1: Hur ledning och inflytande kommer till uttryck i flera lager i organisationen.

litetsarbetet i kommunen, har en inverkan på vad som händer inom förskolan i förhållande till professionell utveckling och kunskapsutveckling. Det är också uppenbart att inre förutsättningar såsom personalmöten, rektors ledning och förskolläraernas kunskap och inflytande gjorde det möjligt att förhandla om formerna och driften av arbetet mot en ökad kvalitet.

Det visar sig att personlig och professionell utveckling hänger ihop och att det är nära relaterat till hur kunskaper kan användas i praktiken om det finns en stödstruktur för det. Förutom en uttalad infrastruktur för hur den kunskap som lärarna genererar ska användas, har de också tillägnat sig verktyg genom kursen som gör det möjligt för dem att själva skapa kunskap i och ur den egna praktiken. Infrastrukturen gör det möjligt för pedagogerna att delge andra sina kunskaper, dels genom den skriftliga dokumentation som sker av arbetet, dels genom att de finns med i olika grupper på samtliga nivåer i den struktur som byggts upp för att stödja en verksamhet som bygger på lärarnas forskning och beprövad erfarenhet. På ett sådant sätt blir den professionella, personliga och politiska dimensionen närvarande i det arbete som görs genom aktionsforskning.

Referenser

- Bengtsson, Jan (1993): Theory and Practice: two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review* (45)3, 205–212.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Carr, W. & S. Kemmis. 2005. Staying critical. *Educational Action Research* (13)3, 347–58.
- Myndigheten för skolutveckling. (2006). *Q i förskolan – 2004–2006. Ett aktionsforskningsprojekt i sju kommuner i samarbete mellan Myndigheten för skolutveckling, Lärarförbundet och Göteborgs universitet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling (Dnr 2003:535).
- Noffke, S. (2009) Revisiting the professional, personal and political dimensions of action research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds) *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. (6–23) Los Angeles: Sage.
- Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B. & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Eds) (2001/2008) *Handbook of Action Research: Participative inquiry and Practice*. London: Sage.
- Rönnerman, K. (2008a): *Medvetet kvalitetsarbete. En uppföljning av kursen Q i förskolan och dess inverkan på förskollärares handlingar i praktiken*. IPD-rapporter Nr. 07. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Rönnerman K. (2008b). Empowering Teachers. Action research in partnership between school and university. I Rönnerman, K., Moksnes Furu, E. & Salo, P (Eds.). (2008) *Nurturing Praxis: Action research in partnerships between school and university in a Nordic light*. (s 157–174). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rönnerman, K. (2010). Aktionsforskning – en pedagogs bildningsresa. I M. Hugo & M. Segolsson (red.). *Lärande och bildning i en globaliserad tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Zeichner, K. (2001) Educational action research. I P. Reason & H. Bradbury (Eds) *Handbook of Action Research: Participative inquiry and Practice*. (273–283) London: Sage.