

Vol 3, Nr 1, 2024

Fufos

FORSKNING & UTVECKLING
I FÖRSKOLA & SKOLA

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)



Piteå kommun

VOL 3, NR 1 2024

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** "Tänka framåt, tänka bakåt, tänka runt och tillbaka" – rörelser i ett utvecklingsprojekt om undervisning i förskolan
Moa Frid, Erika Jonsson, Lena Johansson & Åsa Pettersson
- 20** Måste det vara kul hela tiden? En studie kring motivationsskapande faktorer som elever i årskurs 7–9 identifierar
Camilla Sundberg Thurfjell, Mimmi Lind-Löfgren, Anders Sundström, Katharina Harju & Teis Christiansen
- 30** Den magiska dockteaterlådan – Ett inspirerande läromedel för förskolan
Anders Råde
- 41** Undervisning och förhållningssätt som motiverar dagens elever till ökade kunskaper i ämnen
Anna Lagerlöf-Nordsvahn, Caroline Lindgren, Niclas Lyckander, Annika Malm, Elisabeth Pettersson & Birgitta Westerberg
- 60** På väg mot kollektivt lärande – inom ramen för samverkan mellan skola och universitet
Tord Göran Olovsson, Johan Hansson, Linda Granberg, Maria Lööf, Maria Markgren, Johanna Smitt & Andreas Westerberg

”Tänka framåt, tänka bakåt, tänka runt och tillbaka” – rörelser i ett utvecklingsprojekt om undervisning i förskolan

Moa Frid, Erika Jonsson, Lena Johansson & Åsa Pettersson

Sammanfattning

Artikeln baseras på ett utvecklingsprojekt om undervisning i förskolan som under drygt två år bedrivits i aktionsforskande anda och där tre förskolor i samma förskoleområde deltagit. Syftet med artikeln är att beskriva och diskutera de utvecklande rörelser som kan uppstå i ett utvecklingsprojekt om undervisning i förskolan. Rörelser förstås här som lägesförändringar av människor, tankar och praktiker. Fyra övergripande rörelser har formulerats och diskuteras i relation till aktionsforskning som en ”practice changing practice” samt teorin om praktikarkitekturer. Förändringarna kan ses i den praktiska undervisningen samt i pedagogernas förståelse för undervisning och utvecklingsarbete. Undervisningen görs på ett annat sätt och i större omfattning idag än tidigare. Utvecklandet av ett gemensamt språk för att prata om, och reflektera kring undervisning och utvecklingsarbete har varit viktigt. Även villkoren för praktiken har förändrats. Organiseringen både av och för utbildning och undervisning bygger idag på gemensamma och kollegiala processer.

Moa Frid

Doktorand i pedagogik,
Luleå tekniska universitet,
moa.frid@ltu.se

Lena Johansson

Förskollärare Bergstadens förskola,
Luleå kommun
lena.jonsson@skol.lulea.se

Erika Jonsson

Förskollärare Klippans förskola,
Luleå kommun,
erika.jonsson@skol.lulea.se

Åsa Pettersson

Förskollärare Bergstadens förskola,
Luleå kommun
asa.pettersson@skol.lulea.se

Inledning

En förändringsprocess börjar med att det är något som skaver...något som man vill förändra, något som inte känns bra eller något som man vill göra på ett annat sätt.

Detta inledande citat är en reflektion från en pedagog som deltagit i utvecklingsprojektet Projekt undervisning som denna artikel bygger på. Det som skavde och inte kändes bra, det som pedagogerna ville göra på ett annat sätt, var förskolans undervisning. Att undervisning i förskolan, både till form och innehåll, är något som pedagoger känner ambivalens kring visar även tidigare forskning (se ex. Jonsson et al., 2017; Olson et al., 2020; Westman & Bergmark, 2014). Detta trots att undervisning i förskolan egentligen inte är ett nytt begrepp, utan har funnits med sedan förskolans start på 1830-talet (Lindgren & Söderlind, 2022). Innehållet och formen har dock skiftat genom tiderna. Frågan om undervisningsbegreppet och vad det kan innebära i förskolans praktiker aktualiserades av att begreppet infördes i den nya Läroplan för förskolan (Lpfö 18) som började gälla den 1 juli 2019 (Skolverket, 2018). Hildén (2021) lyfter att introduktionen av undervisning i förskolan ifrån pedagoger har uppfattats som en skolifiering, alltså en process där förskolan närmar sig och samtidigt övertar värden, normer och organisering från grundskolan. Det finns en rädsla att en sådan skolifiering skulle leda till att förskolan förlorar sin särart och med det skulle förskolans tradition av att arbeta med tematiska processer som innefattar, lek, lärande, utforskande och omsorg gå förlorad. Detta kan också beskrivas som att en förskjutning av fokus för förskolan har skett, från en omsorgsinriktning, till en tydlig inriktning på kunskap och lärande (Åsén, 2020). Utmärkande för detta nya tillstånd är att gamla traditioner utmanas av nya rörelser och influenser. Förskolan befinner sig alltså i en brytningstid och hur frågan om undervisning hanteras kan komma att ha stor betydelse framtidens förskola. Denna utveckling kan ses som en del av en global förändring där det finns en ökning av formaliserad utbildning för yngre barn samt ett fokus på kvalitetsmätningar av dessa utbildningar (Eidevald & Engdahl, 2018). Det var mot bakgrund av detta, och mitt i denna utveckling, som vi som skrivit denna artikel möttes, tre förskollärare med speciellt ansvar för systematiskt kvalitetsarbete (SKA) och många frågor kring undervisning i förskolan, och en doktorand i pedagogik med intresse för frågor om undervisning i förskolan. *Projekt undervisning* kom till som ett sätt att, i linje med det som Eidevald och Engdahl (2018) belyser vikten av, erövra och fylla begrepp från skollag och läroplan med innehåll, samtidigt som förskolans särart bibehålls. En viktig utgångspunkt har varit att frågorna som gemensamt utforskas ska vara praktiktäna, i den bemärkelse att frågorna utgår från förskolepraktiken. Syftet med denna artikel är att utifrån ett praktiktäna perspektiv beskriva och diskutera de utvecklande rörelser som kan uppstå i ett utvecklingsprojekt om undervisning i förskolan. Följande frågeställningar har undersökts: Vilka olika rörelser framträder? Hur kan de rörelserna förstås i relation till utvecklings- och förändringsarbete i förskolan?

Bakgrund

När förskolan, i och med införandet av 2010 års skollag (SFS 2010:800), blev en egen skolform kom undervisning att bli en del av förskolans utbildning. Begreppet undervisning introducerades för första gången i en läroplan för förskolan med den senaste revideringen som började gälla 2019. I skollagen definieras undervisning som ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande av kunskaper och värden” (SFS 2010:800).¹ Vidare förklaras det i Lpfö 18 (Skolverket, 2018) att ”undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen” (s. 7). Ansvarig för undervisningen, som kan vara både planerad och spontan, är förskollärare men även andra yrkesgrupper kan medverka i dess genomförande.

Skolinspektionens rapport, *Slutrapport: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan* (Skolinspektionen, 2018), visade att undervisningsbegreppet upplevs som komplext och utmanande för både förskollärare och rektorer närmare tio år efter att det införts i skollagen. Det råder fortfarande oklarhet om vad undervisning innebär och hur den kan bedrivas i förskolan. Förändringar i Läroplan för förskolan (Lpfö 98) både 2010 och 2016 förtydligade förskollärarens ansvar för att verksamheten genomförs så att den stimulerar och utmanar barnens utveckling och lärande (Åsén, 2020). Vid ovan nämnda revideringar förtydligades målen inom områdena språk, matematik, naturvetenskap och teknik vilket har lett till att förskolläraryupdraget blivit alltmer orienterat mot utveckling och lärande av specifika kunskaper, trots att det i förskolans läroplan inte finns några uppnåendemål utan strävansmål. Resultaten från Skolinspektionens (2018) rapport, som visat på en skiftande kvalitet av förskolornas verksamheter, samt ett behov av att modernisera förskolans läroplan för att bättre svara mot hur samhället ser ut i dag och kan komma att se ut i framtiden, låg till grund för revideringen av Lpfö 98. Nilsson et al. (2018) argumenterar för att det i samma rapport görs underliggande antaganden om att det med undervisning går att säkerställa barns lärande. Detta trots att Säljö (2022) förklarar att undervisning kan planeras och iscensättas med olika framgång ”men undervisning orsakar inte lärande” (s. 26). Även Biesta (2011) påpekar att medan lärande inte förutsätter en lärare gör undervisning det och undervisning kan därmed ses som ett relationellt begrepp. I direktiven inför revideringen av läroplanen framgick att undervisningsuppdraget skulle förtydligas, med målet att öka undervisningens kvalitet så att förskolans kvalitet och måluppfyllelse stärks (Regeringen, 2017). Westman och Bergmark (2014) beskriver redan innan Lpfö 18 infördes hur pedagogerna använder sig av vad de anser vara viktiga utgångspunkter för barns lärande, exempelvis att utforska med kroppen, som en motvikt till läroplanens mål som de anser har allt

¹ Från och med 230102 gäller en ny formulering, under större delen av projektet gällde den tidigare formuleringen varför vi valt att lyfta den i artikeln även om den nya formuleringen ytterligare understryker just förskollärarens roll i undervisningen.

för stark betoning på kognitiva färdigheter. Denna form av motstånd från pedagogernas sida kan vara en del av förklaringen till den fortsatta ambivalensen kring undervisningsbegreppet. Bakgrunden till förändringarna i förskolans läroplan och tidigare forskning visar att frågorna om undervisning i förskolan är komplexa och har kopplingar såväl till förskolans historia som till dess framtid.

Teoretiskt ramverk

Under projektets gång har likheter och olikheter mellan olika teoretiska perspektiv bearbetats för att förstå och pröva vilka konsekvenser val av perspektiv får för exempelvis undervisning, förskolans pedagogiska miljö och utvecklingsarbete. Dessa jämförelser av teorier har byggt upp det teoretiska ramverk som artikeln utgår ifrån. Att vi i denna artikel har intresserat oss för rörelser kommer av att det är en företeelse och ett begrepp som återkommit under projektets gång, exempelvis i aktionsforskningsspiralen (se mer under *Metod och genomförande*), vilken har stora likheter med den så kallade SKA-cirkeln,² och även i tidigare forskning om undervisning. Olsson et al. (2020) beskriver undervisning som ”en företeelse i rörelse” (s. 30), alltså något som är ständig förändring. Till detta har vi lagt Nationalencyklopedins (uå) definition av *rörelse*, ”när ett föremål på något sätt förändrar sitt läge”, en definition som vi har tänkt kan utvidgas till att även gälla människor, tankar och sätt att organisera praktiker.

Med syfte att inte enbart låta forskningens metoder och teorier möta förskolepraktiken har vi låtit förskolans metoder och teorier kring pedagogisk dokumentation bli ett sätt att analysera vårt material under projektets gång. Vi har utgått från Lenz Taguchis (2012) tankar om det hon kallar pedagogisk dokumentation som en aktiv agent. Pedagogisk dokumentation kan beskrivas som ett verktyg för kontinuerligt arbete med förändring och utveckling som har utvecklats inom förskolan. Dokumentationen beskrivs, med inspiration från Deleuze, som två rörelser, en cirkulär och en horisontell, som involverar ett utforskande och en omprövning av metoder, både ur forskarperspektiv och i praktiken. De två rörelserna beskrivs som separata, men ska förstås som sammanflätade. Den cirkulära rörelsen kan ses som ett kugghjul som kuggar in i den horisontella rörelsen, två rörelser som ömsesidigt påverkar varandra. Den cirkulära rörelsen, som saktar ner och möjliggör återbesök av tidigare händelser, konstruerar en fördröjning mellan perception, tanke och handling som ger utrymme för kreativitet och motaktualiseringar. Med sin acceleration påskyndar och utjämnar den horisontella rörelsen redan gjorda spår, vilket skapar möjligheter för nya tankar att uppstå. I den horisontella rörelsen kan flyktlinjer uppstå, en flyktlinje är en kraft som visar på möjligheter och avvikelser från det som förväntas och ses som vanligt (Lenz Taguchi, 2012).

² SKA-cirkeln är en ofta använd bild för att beskriva systematiskt kvalitetsarbete och utgår från frågorna; Vart är vi? Vart ska vi? Hur gör vi? Hur blev det? Frågorna är förbundna i en cirkulär process med tanken att kvalitetsarbetet ska leda till en uppåtgående spiral där erfarenheter och kunskaper från tidigare följer med i den fortsatta processen, se Skolverket.se *Systematisk kvalitetsarbete – så fungerar det*.

Genom att ta hjälp av teorin om praktikarkitekturer (TPA) (se ex. Rönnerman, 2018) kunde vi benämna och prata om att det i förskolan finns ett antal olika praktiker, exempelvis undervisningspraktiker, omsorgspraktiker, reflektionspraktiker, ledarskapspraktiker, kompetensutvecklingspraktiker och dokumentationspraktiker, som pågår och verkar samtidigt. Inom TPA ses en praktik som göranden, säganden och relateranden. Praktikerna hålls på plats av strukturer, eller arrangemang, som är: kulturellt-diskursiva, materiellt-diskursiva eller sociala-politiska. Arrangemangen ses som invävda i varandra och bildar tillsammans praktikens arkitektur som både möjliggör, hindrar och begränsar vad som kan göras, sägas och relateras inom den. Varken praktiker eller arrangemang ska förstås som förutbestämda utan uppstår i stunden.

Metod och genomförande

Aktionsforskning som ansats och metod

Aktionsforskning, som ansats och förhållningssätt, kan användas för att bedriva praktikinära forskning (Bergmark & Viklund, 2021), vilket *Projekt undervisning* kan ses om ett exempel på. Ansatsen vill med både sin form och sitt praktikdrivna innehåll verka för att minska klyftan mellan praktik och forskning, genom att lärares erfarenheter och frågor bli utgångspunkten för en integrerad och kollegial process (Bergmark & Viklund, 2021). Eftersom tidigare forskning visat att undervisningsbegreppet är omtvistat i förskolan kan valet av aktionsforskning, både till form och innehåll, bli ett sätt att utveckla de ingående praktikerna och samtidigt gå i dialog med den rådande ordningen om vad undervisning är, kan och ska vara i förskolan. Aktionsforskning har av Kemmis (2009) beskrivits som en ”practice changing practice”. Enligt Kemmis kan syftet med aktionsforskning sägas vara att förändra tre delar av praktiken; praktikernas praktik, praktikernas förståelse av praktiken samt villkoren för praktiken. Dessa delar ska inte förstås som fristående från varandra utan är sammanflätade. I denna artikel åsyftas förskolans olika praktiker vari pedagogerna är praktikerna.

Vi har i projektet utgått från den spiralformade modell i fyra faser som beskrivs av Bergmark och Viklund (2021). I den första fasen identifieras vilket område som ska utforskas och vilket som är projektets syfte och det önskade läget. Den andra fasen består av planering, genomförande och dokumentation av olika aktioner som syftar till utveckling i riktning med det önskade läget. I den tredje fasen analyseras och reflekteras det kring de genomförda aktionerna i relation till det formulerade syftet och det önskade läget. Fjärde fasen handlar om att sprida lärdomar och att jämföra resultatet med tidigare forskning. Eftersom de olika delarna hakar i varandra skapas en sammanhängande rörelse. Flera små spiraler har snurrat samtidigt som en stor och mer övergripande spiralformad rörelse kan sägas snurra för hela projektet, dessa rörelser är inte samordnade och rör sig inte alltid i samma riktning.

Projektets genomförande

Innan starten av *Projekt undervisning* hade tre förskollärare, en från varje förskola i samma förskoleområde, gått en uppdragsutbildning med fokus på SKA och efter det uppkom en vilja att fortsätta med ett gemensamt utvecklingsarbete. Vid denna tidpunkt fanns inget formaliserat samarbete mellan förskolorna. Förskollärarna som gått SKA-kursen tog därför initiativ till en områdesövergripande arbetsgrupp, SKA-gruppen. Målet för gruppens arbete formulerades som ”att utforma nya och likvärdiga arbetssätt och underlag kring SKA” för samtliga tre förskolor. Det beslutades även att förskolorna skulle ha ett gemensamt utvecklingsområde, ”Lärande i utemiljön”. Som utgångspunkt fanns en kartläggning av utemiljön och de aktiviteter som skedde där. I den kartläggningen konstaterades sammanfattningsvis att det mesta som sker utomhus inte är planerat utan sker spontant och sällan benämndes som undervisning. Efter kontakter med en av lektorerna från uppdragsutbildningen skapades nya underlag för loggbok, observation och reflektion. Dessutom kopplades förskoleområdet ihop med en doktorand med intresse för undervisning i förskolan.

Under våren 2021 startade det utvecklingsarbete som vi har kommit att kalla *Projekt undervisning*. I den första fasen identifierades frågan om vad undervisning är och kan vara i förskolan som central och intressant att utforska mot ovan beskrivna bakgrund tillsammans med de nya formuleringarna om undervisning i Lpfö 18. Syftet med projektet var både att skapa en gemensam organisation för utvecklingsarbete och att utveckla utbildningen och undervisningen på förskolorna, med start i ”Lärande i utemiljön”. Förskoleområdet består av tre närliggande förskolor med en gemensam rektor, och har totalt 11 avdelningar och ca 190 barn. Här jobbar totalt 33 pedagoger varav 22 är förskollärare och 11 barnskötare. På varje avdelning arbetar två förskollärare och en barnskötare med 12–22 barn. Att alla pedagoger skulle delta, oavsett yrkeskategori, var en viktig utgångspunkt för att skapa en gemensam förståelse för undervisningsuppdraget. Förskollärares respektive barnskötarens olika ansvar i och för undervisningen har synliggjorts under projektets gång. Inledningsvis var påverkan av coronapandemin stor och mycket av arbetet var därför tvunget att ske digitalt.

I den andra och tredje fasen planerades och genomfördes ett flertal aktioner som det också reflekterades över och som har analyserats i flera omgångar. Utvecklingsarbetet i projektet har letts av SKA-gruppen samt rektor. Doktoranden har medverkat vid planering, delar av genomförandet och reflektionerna, analyserna samt vid utvärdering. Ganska tidigt i den andra fasen blev det tydligt att det inte var möjligt eller relevant att begränsa projektet till att enbart behandla den undervisning som sker i utemiljön. Flera olika processer har pågått parallellt. SKA-gruppen har arbetat med aktioner tillsammans med doktoranden för att bredda sin kunskap kring området undervisning i förskolan samt utvecklingsarbete. Dessutom har aktioner genomförts med hela kollegiet, ibland samtidigt och ibland förskolevis. Dessa aktioner har letts av deltagarna i SKA-gruppen i samverkan med doktoranden. SKA-gruppen har dokumenterat aktionerna för att sedan kunna reflektera och besluta hur processen ska gå vidare. Exempel på

genomförda aktioner är läsning och diskussion av förskoledidaktisk litteratur, framtagande av nya underlag för SKA, gruppdiskussioner, föreläsningar och workshops. Innehållet i aktionerna har bestämts utifrån analysen av föregående aktion. I syfte att göra alla pedagoger delaktiga har SKA-gruppen på olika vis återkommande tagit tillbaka och visat på gjorda analyser för sina kollegor.

Skrivandet av denna artikel kan ses som en del av den fjärde fasen, att sprida lärdomar och ställa resultaten i relation till tidigare forskning. Projektet har även presenterats på ett digitalt seminarium med ett 50-tal deltagare från olika kommuner.

Empiriskt material och analys

Det empiriska material som ligger till grund för artikeln är minnesanteckningar från SKA-gruppens möten, mindmaps från workshops både med SKA-gruppen och andra pedagoggrupper, foton av gemensamma tavelanteckningar, transkriptioner av samtal och diskussioner, skriftliga reflektioner och post-it-lapps-reflektioner.

Materialet har analyserats med hjälp av en reflexiv tematisk analys (Braun & Clarke, 2022). Vi inledde analysarbetet med att sammanställa och ordna allt material i en tidslinje. Detta var vårt sätt att bekanta oss med materialet, vilket av Braun och Clarke (2022) beskrivs som det första steget i analysen. Efter det följde kodning utifrån forskningsfrågorna, här markerade vi rörelser, stora och små, cirkulära och horisontella, som vi kunde identifiera i datamaterialet. Rörelserna fördes samman till teman, eller det vi kallar för övergripande rörelser, och förfinades ytterligare. Dessa rörelser formulerades sedan som ett resultat och lästes tillsammans med tidigare forskning.

Etiska överväganden

Eftersom studien genomförs i den egna praktiken aktualiseras vissa etiska utmaningar gällande exempelvis konfidentialitet (jmf. Vetenskapsrådet, 2017). Då deltagarna i SKA-gruppen valt att vara öppna med sina identiteter i och med författandet av denna artikel har konfidentialiteten medvetet åsidosatts. För att skydda konfidentialiteten för övriga pedagoger har namnen på personer, avdelningar och förskolor ändrats eller utelämnats när resonemang och citat har återgivits under projektets gång, såväl som i denna artikel. Pedagogerna har ofta i samtal och diskussioner kopplat tillbaka både till vad de själva har sagt och till vad andra sagt i syfte att bygga vidare på tankegångar och leda utvecklingen framåt. Detta har varit av stor betydelse för att främja en öppen och konstruktiv dialog inom projektet.

Genom hela processen har delaktighet och öppenhet varit ledstjärnor för att skapa tillit och engagemang. Som ett sätt att skapa möjligheter för delaktighet har en gemensam digital arbetsyta gjorts tillgänglig för alla pedagoger. Denna digitala arbetsyta innefattar exempelvis protokoll från möten, presentationer från föreläsningar och workshops samt sammanställningar av diskussioner och reflektioner. Utbildningsinsatser i form av samtal, workshoppar och kortare

föreläsningar har genomförts på arbetsplatsträffar och utbildningsdagar, både förskolevis och gemensamma, där samtliga pedagoger har deltagit. Att delta vid dessa tillfällen har setts som en del av arbetet och därför inte valbart. Däremot har det varit valbart att lämna in det material som har producerats, exempelvis tankekartor och reflektioner, samt att säga nej till att samtalet spelas in. Både inledningsvis och vid ett flertal tillfällen under projektets gång har projektets syfte behandlats samt hur det material som samlas in hanteras. De delar av materialet från projektet som också utgör datamaterial för doktoranden har samlats in i enlighet med rådande forskningsetiska rekommendationer (Vetenskapsrådet, 2017) och det har således varit möjligt att säga nej till att delta i studien.

Resultat och diskussion

Det är inte möjligt att beskriva samtliga rörelser som har uppstått under projektets gång. Nedan beskrivs och diskuteras fyra övergripande rörelser som har framträtt, *Från lärande till undervisning – begrepp nyanseras och förfinas*, *Från enskilt till gemensamt – utökade kollegiala processer för ökad likvärdighet i utbildningen*, *Från tyckande till vetenskap - förankring, fördjupning och ökad professionalism* och *Motstånd, vilja och utveckling – stanna kvar i det komplexa och skapa förändring*. Dessa fyra rörelser har valts för att de ger en bild av de processer som varit i gång under projektet, rörelserna beskrivs här som åtskilda men är i verkligheten intrasslade i varandra.

Från lärande till undervisning – begrepp nyanseras och förfinas

I den inledande kartläggningen kunde vi se att begreppen lärande och undervisning används nästan synonymt. Undervisning beskrivs som att det sker hela dagen och lärande ses som en självklar effekt av undervisning. Rutinsituationer som exempelvis måltider, på- och avklädning samt toalettbestyr lyfts fram som viktiga för lärandet, ”att äta och klä sig, som ju är rutiner hos oss, man kan ju lära sig mycket [i de situationerna]”. Detta ligger i linje med det som framgår från tidigare forskning. Sheridan och Williams (2018) belyser att det finns en osäkerhet inom förskolan vad gäller både undervisningens form och innehåll. Undervisning och lärande ses ofta som liktydiga begrepp av förskolans personal. En av pedagogerna förklarar sin syn på undervisning nedan:

Basen är att vi har alla mål klara för oss som pedagoger, vi vet vad vi vill och vi känner våra barn, vi kan vår läroplan vi vet vad som behövs då är hela dagarna en utbildning, en undervisning. Då sker det i stunden men det sker också när vi har bestämt oss att det här barnet behöver fler möjligheter att skapa kunskaper kring det här så det består som i två delar.

De inledande samtalen användes för att ringa in de olika begreppen, förutom undervisning även exempelvis utbildning, lärande och kunskap. Uttalanden som ”Det är det jag menar också men jag kanske använder fel [ord], är oldschool, jag har inte vant mig”, visar att begreppen inte var helt bekväma för pedagogerna. I kollegiala och kollektiva former bearbetades begreppen för att

lyfta fram såväl likheter som skillnader och skapa en gemensam grund. Ett gemensamt och professionellt språk ses som en viktig del av en professionsutveckling, ”Det handlar väl också om att lyfta professionen, att få ett gemensamt språk”. Det förändrade språkbruket bidrar också till en känsla av ökad status för det arbete som görs på förskolan: ”Bara att använda sig av orden ’undervisning’ och ’utbildning’ i vår vardag så tycker jag att man känner att vårt arbete vi lägger ner med barnen får en annan status än tidigare”. De aktiviteter och göranden som utgör själva undervisningen känns inte obekanta, men att benämna den verksamhet som sker i förskolan som just undervisning är det nya. En pedagog uttrycker ”jag ser det inte som en ny förskola så utan mer som nya begrepp helt enkelt”.

I dokumenten från projektet går det att spåra ett skifte, inledningsvis står det *lärande* i utemiljön, vilket senare byts ut till *undervisning* i utemiljön. En ökad medvetenhet kring undervisningsbegreppets innebörd samt förståelse för skillnaden mellan undervisning och lärande ledde fram till det nya ordvalet. Pedagogernas dokumentationer och reflektioner visar att undervisning nu sker mer frekvent, både inomhus och utomhus, såväl vid planerade som vid spontant uppkomna tillfällen. Även vid en avslutande workshop kring undervisning i förskolan märks det att en ökad begreppsmedvetenhet har lett till en fördjupad och mer mångfacetterad uppfattning av vad undervisning är och kan vara samt hur det kan göras i förskolan. I kollektivt gjorda kollage beskrivs undervisning både med begrepp som har tydlig koppling till läroplanen, så som målstyrt, spontan, planerad och riktning, men även mer fritt och med betoning på mångfald, glädje och att det är något som görs tillsammans. Vi tolkar inte detta som att alla frågor är lösta, tvärtom, på ett av kollagen skrivs undervisning fram som både ”klurigt?” och ”självlklart!” och på ett annat kollage finns ordet skeptisk med, placerat längst ner i ena hörnet.

Enligt hur Kemmis (2009) skriver om aktionsforskning som en tredelad förändringspraktik kan vi i rörelsen *Från lärande till undervisning – begrepp nyanseras och förfinas* se att pedagogernas praktik har förändrats då undervisning görs på ett annat sätt idag och i större omfattning än innan projektet. Pedagogerna har också fått en förändrad förståelse för undervisningspraktiken, vilket visar sig exempelvis i det, delvis nya, gemensamma språket för att tala om undervisning både i planering och reflektion samt för att bedriva utvecklingsarbete med undervisning i fokus. Utifrån TPA kan vi beskriva och därmed förstå hur undervisningen i förskolan kan ses som en praktik, en väv av göranden, säganden och relateranden som påverkas och omskapas av den omkringliggande arkitekturen. Införandet av undervisning i Lpfö 18 har bidragit till ett förändrat tal om undervisning bland pedagogerna. Detta kan i linje med TPA uttryckas som att de kulturellt-diskursiva arrangemangen har skapat ett semantiskt rum där pedagogerna skapar gemensamma och ömsesidiga förståelser för pedagogisk praktik och kunskapande (Rönnerman, 2018), i detta fall kring undervisning. Utifrån detta blev det möjligt att förstå att den oro och rädsla som uttrycktes av några pedagoger, hänger samman med förskolans tidigare säganden, göranden och relateranden. Eftersom fokus ligger på

praktikerna, och inte på individerna, blev det möjligt att diskutera och problematisera frågan om undervisning utan att det blev alltför personligt.

Från enskilt till gemensamt – utökade kollegiala processer för ökad likvärdighet i utbildningen

När projektet inleddes var det enskilda arbetet norm, både inom och mellan förskolorna. Alla pedagoger skulle ha i snitt två timmars planeringstid i veckan, oftast enskild, och arbetslaget planerade gemensamt fyra timmar per månad. Varje förskola arbetade enskilt med sitt SKA-arbete och förskolorna hade olika underlag. När SKA-gruppen började arbeta tillsammans identifierades att denna organisation inte fungerade stödjande varken i relation till avdelningarnas och förskolornas utbildning och undervisning eller i relation till områdets övergripande utvecklingsarbete. Det första steget var en *Tillsammansreflektion* där arbetslaget delade sina observationer från sin utbildning och undervisning med varandra. Med gemensamma dokument för observation och reflektion skapades möjligheter att mötas för att utbyta tankar och erfarenheter inom och mellan förskolorna. Detta arbete har utvecklats och behovet av att tänka tillsammans har lett vidare. Kvalitetsdagarna som tidigare var enskilda för varje förskola sker idag vid flera tillfällen under ett läsår gemensamt för alla tre förskolor. Från att ha pratat om planeringstid för enskilda pedagoger schemaläggs nu arbetslagsgemensam reflektionstid. Detta för att skifta fokus från att planera undervisning ”lite löst” till att reflektera och utifrån reflektionen sedan planera undervisning. Genom att utveckla gemensamma underlag skapas också möjligheten att föra gemensamma samtal inom och mellan förskolorna. Scherp och Scherp (2016) lyfter fram att ”det lärande samtalet där man tillsammans med kollegor gemensamt kritiskt granskar sina erfarenheter och lärdomar är en grundpelare i utvecklingsorganisationen” (s. 99). Vikten av att reflektera kontinuerligt och tillsammans understryks av pedagogerna, en uttrycker att: ”Man märker direkt då reflektionstillfällen får stå över, då kommer vi inte framåt på samma sätt”. Vid en analys som gjordes i mitten av projektet identifierades att avsaknaden av en tydlig och gemensam utvecklingsorganisation inte skapade förutsättningar för att bedriva utbildningen och undervisningen på ett likvärdigt sätt på de olika avdelningarna och förskolorna. Som en del av att skapa en gemensam utvecklingsorganisation har en utvecklingsgrupp inrättats, som träffas en gång i månaden. Det framkommer också att de nya arenorna för samverkan skapat en bättre samhörighet och förståelse för varandras arbete mellan de tre förskolorna när alla har fått chansen att lära känna varandra, ”vi ska hjälpa varandra, inte konkurrera”.

Under projektet har det varit viktigt att bjuda in till delaktighet för alla pedagoger. Reflektioner från olika aktioner har omhändertagits av SKA-gruppen och återgetts till kollegiet igen. Den gemensamma digitala arbetsytan är även den ett exempel på viljan att skapa delaktighet genom öppenhet. Det som sker i olika grupper är inte hemligt utan organiseringen i grupper är tänkt att leda till utveckling genom gemensamma processer. Inledningsvis fanns en viss osäkerhet i det stora kollegiet kring vad de gemensamma träffarna skulle innebära och leda till. Detta möttes med tydlig information om både förberedelser innehåll och arbetsformer. En ordmolns-

reflektion efter den första gemensamma kvalitetsdagen, som skedde digitalt, visar att ”intressant” och ”givande” var ord som många använde sig av för att beskriva dagen. ”Intressanta diskussioner”, ”kul att vara i tvärgrupp”, ”utvecklingsfokuserat”, ”tillsammans” och ”spännande framtid” var andra beskrivningar som framkom.

I rörelsen *Från enskilt till gemensamt – utökade kollegiala processer för ökad likvärdighet i utbildningen* blir det synligt att även villkoren för praktiken har förändrats, i enlighet med Kemmis (2009) resonemang, då organiseringen både av och för utbildning och undervisning idag bygger på att gemensamma och kollegiala processer. Rönnerman (2018) understryker att för att förändring ska ske behöver ”analysen av praktikernas villkor fördjupas och en förståelse för praktikens sammanhang blir tydlig” (s. 49). När de materiella-ekonomiska arrangemangen, som organiseringen i tid och rum, blev tydliga och kunde förstås som begränsande av såväl det kollegiala arbetet som undervisningen blev den analysen drivande i det fortsatta arbetet. Detta har lett till en ökad likvärdighet mellan förskolorna vad gäller möjlighet till planering och reflektion vilket i även påverkar utbildningen och undervisningen. Även i denna rörelse är ett gemensamt språk för att tala om och utveckla undervisning centralt och visar på att pedagogernas förståelse för praktiken har förändrats (jmf. Kemmis, 2014).

Från tyckande till vetenskap - förankring, fördjupning och ökad professionalism

För att ha en gemensam utgångspunkt i kollegiala samtal vid arbetsplatsträffar (APT) valdes en förskoledidaktisk bok ut. Boken delades upp i tre delar. Som förberedelse inför de kollegiala samtalen på varje förskola skulle samtliga pedagoger läsa den aktuella delen och fundera över några diskussionsfrågor eller välja något citat som uppmärksammats vid läsningen. Inför de kollegiala samtalen träffades SKA-gruppen för gemensamma förberedelser. På den första träffen var bilden samstämmig – boken upplevdes inte som dålig, men inte heller som spännande eller utmanande. Vid närmare granskning av boken framkom att den vetenskapliga förankringen var svag. Den inte var skriven av forskare och byggde inte heller i huvudsak på tidigare forskning. Kriterierna för valet av litteratur var inledningsvis oklara. SKA-gruppen lyfte att boken som valts såg ”lagom tjock ut”. Att välja en inte allt för tjock bok såg som en garant för att alla skulle orka och hinna läsa den. Detta inte så genomtänkta val av litteratur aktualiserade frågan om vad vetenskaplig grund innebär rent praktiskt. Att det är en utmaning att förhålla sig till och i praktik omsätta skollagens (SFS 2010:800) krav på att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet visar tidigare forskning (ex. Bergmark & Westman, 2022). Bergmark och Westman (2022) pekar på att utforskandet och förhandlandet, där det kritiska granskandet av den egna praktiken är en del, som sker under en utvecklingsprocess är viktigt för att förstå vad vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kan vara i förskolans praktik. Under senare delen av projektet kunde vi märka att pedagogernas inställning till litteraturläsning hade förändrats. Litteraturen bearbetas mer systematiskt än tidigare, exempelvis med diskussionsfrågor och gemensamma reflektioner. När den gemensamma bearbetningen av en bok uteblev påtalades detta av ett flertal pedagoger.

Läsningen uppfattades inte som lika givande när de kollegiala samtalen och försök till omsättande i praktiken uteblev. Pedagogerna fick inte möjlighet att utveckla kunskaper ihop och därmed inte tillgång till de meningsfulla samtal och verktyg för utveckling som de kollegiala processerna blivit. Både på APT och vid kvalitetsdagar har dialogiska former av samtal stått i fokus, verktyg för samtal och reflektion så som rundor och samtalsfunktionärer har introducerats och uppskattats av pedagogerna. ”Det har blivit mer naturligt att prata/reflektera kring olika frågor och ta in andras tankar. Positiva vibbar”.

SKA-gruppen vittnar om att förändringsarbete inte sker friktionsfritt. Det är inte något som bara fungerar, utan det krävs arbete och tid. Utvecklingen sker sällan linjärt och förutsägbart utan tar ständigt nya vägar. En pedagog beskriver att ”vi kan ibland halka tillbaka, få stanna upp och låta oss tänka, reflektera och försöka förstå för att sen spinna vidare. Det ser jag som lärorikt och spännande”. Att det har varit en lång(sam) process, där det har varit möjligt att återkomma till frågor flera gånger och inte stanna vid de enkla svaren har varit både utmanande och givande. Frågan ”Är ni inte klara snart?” ställdes till SKA-gruppen inledningsvis. Med tiden har det blivit naturligt att grupper träffas kontinuerligt för att dela erfarenheter och kunskaper kollegialt. En av SKA-gruppens deltagare uttrycker att ”förändringsprocesser är oförutsägbara eftersom organisationer och individer är komplexa” och vidare att det ”tar tid eftersom nya vanor och rutiner behöver etableras”. Det börjar landa i kollegiet att utvecklingsarbetet inte blir *klart*, utan att utforskandet fortsätter med nya frågor.

Rörelsen *Från tyckande till vetenskap - förankring, fördjupning och ökad professionalism* visar att en förändrad förståelse för vad en utvecklingspraktik är och hur den kan fungera har skapat nya möjligheter och önskemål om hur fortsatt utvecklingsarbete ska gå till. I linje med Kemmis (2009), kan både pedagogernas förståelse för praktiken och villkoren för praktiken sägas ha förändrats, eftersom det idag finns arenor för att bedriva utvecklingsarbete på och pågående kollegiala processer där ett mer professionellt och gemensamt språk för att prata om och utveckla undervisningen används. Förändringar inom de sociala-politiska arrangemangen, som kravet på att skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt införandet av undervisningsbegreppet i Lpfö 18, påverkar tydligt förskolans praktiker på flera områden. I linje med det Rönnerman (2018) argumenterar för framkommer i vårt resultat att detta inte är ett kausalt samband, utan att begreppen och förståelsen för dem kräver lokal bearbetning för att erövrar.

Motstånd, vilja och utveckling – att stanna kvar i det komplexa och skapa förändring

Att förändring möter motstånd är inte förvånande, speciellt inte med tanke på hur undervisningsbegreppet utmanar förskolans tradition. Hos många pedagoger fanns redan från början en vilja till förändring, eftersom undervisningsbegreppet på flera sätt skavde, men det var inte klart hur förändringen skulle ske och vad förändring skulle innebära. En pedagog uttryckte, ”jag vet att vi ska ha undervisning i förskolan men för mig känns undervisning ganska

negativt, jag tänker mycket på skolan, jag tycker att det är lite tidigt”. När vi, som skrivit denna artikel, analyserade materialet från de inledande workshopparna avfärdades först denna typ av uttalanden som problematiska, något som vi behövde bli av med. Här kom användandet av den cirkulära och den horisontella rörelsen (Lenz Taguchi, 2012) att bli avgörande för det fortsatta arbetet. När vi befann oss i den tillbakablickade cirkulära rörelsen återupprepade vi att det faktiskt står i läroplanen att vi ska undervisa i förskolan, vi blev till *läroplansvakter*. Men när vi påminde vi oss själva om att det inte handlar om att bedöma rätt eller fel hände det något. Vi började titta efter vilka flyktlinjer, som öppnar upp för det oväntade, som vi kunde upptäcka. Då fann vi att motståndet mot användning av undervisning kunde ses som det som utmanade den rådande diskursen. Därför måste motståndet vara utgångspunkt för det fortsatta arbetet, och inte avfärdas som oönskat. Detta visar hur de olika rörelserna är kopplade till varandra, avstannandet gjorde motståndet synligt och accelerationen visade att det inte var möjligt att avfärda motståndet. Den i förskolesammanhang relativt långa processen möjliggjorde att vi inledningsvis stannade kvar i begrepp som undervisning, lärande och utbildning samt undersökte skillnader och likheter mellan det som benämndes som lärande, undervisnings- respektive rutinsituationer både i utomhus- och inomhusmiljöerna. Att låta processen få ta tid har varit en framgångsfaktor. En i SKA-gruppen understryker vikten av att ge processen tid, ”att låta processen bero och bara vara ett tag kan skapa bonuseffekter. Låta saker mogna, då händer det saker, se processen som utveckling för att gå vidare”.

Tidsaspekten kommer fram som en av de största utmaningarna under projektets gång. Det handlar om bristen på tid, till planering, reflektion och utvecklingsarbete, att organisera arbetet så att tiden används på ett delvis nytt sätt var utmanande. ”Förändring möter till viss del motstånd eftersom det utlöser rädslor och vi styrs av våra vanor och den kultur som råder”. Öppenhet och långsiktighet var två viktiga strategier för att visa på vad det förändrade arbetet skulle kunna leda till och hur det gick att vara med och påverka. Med ett förtydligande av vem eller vilka som hade ansvar, och för vad, skapades ett ökat mandat i kollegiet för olika grupper att driva olika frågor. Under projektets gång och i takt med att pedagogerna lärde känna både varandra och processen blev det också märkbart att glädjen och skratten i de kollegiala processerna är viktiga, både för känslan av att vi gör något tillsammans och för att det blir möjligt att pröva och pröva igen i en trygg miljö.

I rörelsen *Från motstånd till vilja och utveckling – stanna kvar i det komplexa och skapa förändring* visar sig pedagogernas förändrade förståelse för praktiken, i enlighet med Kemmis (2009), som ett gemensamt språk tillsammans med en gemensam förståelse för vad det innebär att befinna sig i en utvecklings- och förändringsprocess. Användandet av TPA har hjälpt oss att stanna upp och ställa frågan *Vad händer här?* Rönnerman (2018) understryker att den frågan centrerar praktiken och inte individen, vilket har varit betydelsefullt för att omhänderta motståndet som uppstod under arbetet med *Projekt undervisning*. Det är viktigt att det är accepterat att kunna uttrycka olika former av motstånd, eftersom motstånd är viktiga krafter i

en förändringsprocess. Samtidigt har vi jobbat med att ha tilltro till att processen, inte för att den i sig löser alla knutar och problem utan för att skapa en process om omhändertar de komplexiteter som uppstår.

Slutord

Förändring är en form av rörelse, eller kanske bättre uttryckt en mångfald av rörelser. Som en av SKA-gruppens medlemmar uttryckte det så handlar utvecklingsarbete om att ”tänka framåt, tänka bakåt, tänka runt och tillbaka”. När vi spårar de rörelser som varit aktiva kan vi se att förändringarna som har skett är intrasslade i varandra och rör sig på flera plan, dels övergripande på områdesnivå med nya sätt att organisera utvecklingsarbetet, dels på förskolenivå med förändring av reflektionsarbetets både form och innehåll. På avdelningsnivå där undervisningen tillsammans med barnen tar plats har både former och innehåll utvecklats. Flera pedagoger uttrycker också att de har förändrat sina egna praktiker, både sin undervisning, sitt reflektionsarbete och hur de tänker kring och gör utveckling. Olsson et al. (2020) understryker att ”undervisning framträder snarare som en rörelse som formas i interaktion med barn, kollegor och läroplansmål, än som något som låter sig fixeras” (s. 40), vilket visar på vikten av att det arbete som har påbörjats också fortsätter eftersom undervisningen ständigt formas och omformas.

Att stanna kvar i den cirkulära återblickande rörelsen var bekvämare och lättare för oss alla. Med hjälp av den horisontella rörelsen blev det möjligt att kliva utanför vår komfortzon att se något nytt och annat. Genom att stanna kvar i det komplexa och erkänna det som en viktig utgångspunkt blir det möjligt att formulera relevanta frågor, hitta nya lösningar och skapa förändring och samtidigt stanna kvar i det som är viktigt i och för praktiken.

Referenser

- Bergmark, U., & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen: från idé till handling*. Studentlitteratur.
- Bergmark, U., & Westman, S. (2022). Att utveckla undervisningen i förskola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förskollärares professionella lärande i ett aktionsforskningsprojekt. *Utbildning & Lärande*, 16(1), 7–26.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Eidevald, C., & Engdahl, I. (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan: omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Liber.
- Hildén, E. (2021). *Uppdrag undervisning: bland ärtpåsar och lagtexter i förskolan*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Jonsson, A., Williams, P., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(1), 90–109.
- Kemmis, S. (2009) Action research as a practice-based practice, *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>

- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Gleerups.
- Lindgren, A., & Söderlind, I. (2022). *Förskolans historia: förskolepolitik, barn och barndom*. (2 uppl.). Gleerups.
- Nilsson, M., Lecusay, R., & Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 9–32.
- Olsson, M., Lindgren Eneflo, E., & Lindqvist, G. (2020). Undervisning i förskolan - en företeelse i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 30–56. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.02>
- Regeringen. (2017). Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan. Diarienummer: U2016/05591/S, U2017/01929/S.
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktikinära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & Lärande*, 12(1), 41–54.
- Nationalencyklopedin (u.å.). Rörelse Hämtad 18 september 2023 från <http://www-nese.proxy.lib.ltu.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/rörelse>
- Sheridan, S., & Williams, P. (2018). Undervisning i förskolan – ett kvalitetsperspektiv. I S. Sheridan, & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt* (s. 50–61). Skolverket.
- Scherp, H., & Scherp, G. (2016). *Kvalitetsarbete och analys: för lärande i skola och förskola*. Studentlitteratur.
- Skolinspektionen. (2018). *Slutrapport: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan* (Dnr: 2016:11445). <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/statistik/publikationer/regeringsrapporter/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/>
- Skollagen (SFS2010:800). Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan*, Lpfö 18. Skolverket.
- Säljö, R. (2022). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (2 uppl.). Gleerups.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-godforskningssed.html>
- Westman, S., & Bergmark, U. (2014). A strengthened teaching mission in preschool: Teachers' experiences, beliefs and strategies. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 73–88. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.809653>
- Åsén, G. (2020). Svensk förskola i ett internationellt perspektiv. I G. Åsén (Red.), *Vad säger forskningen om svensk förskola?* (s. 10–30). Liber.

Måste det vara kul hela tiden? En studie kring motivationsskapande faktorer som elever i årskurs 7–9 identifierar

Camilla Sundberg Thurffjell, Mimmi Lind-Löfgren, Anders Sundström, Katharina Harju & Teis Christiansen

Sammanfattning

Projektet *Måste det vara kul hela tiden? En studie kring motivationsskapande faktorer för elever i åk 7–9* som denna artikel bygger på är genomförd vid en skola i norra Sverige. Syftet är att belysa och diskutera vad det är som motiverar eleverna på högstadiet. Utgångspunkten för projektet är våra samlade erfarenheter, genomförda litteratursökningar, samt olika empiriska studier. De metoder som vi använt oss av i studien är enkät, intervjuer i fokusgrupper och en gestaltande bilduppgift – detta för att få ett så brett empiriskt underlag som möjligt. Elever i årskurs 8 fick inledningsvis besvara en enkät och resultatet från den låg sedan till grund för utformandet av intervjufrågorna till fokusgrupperna. Vidare fick eleverna gestalta sina erfarenheter genom en bilduppgift. Det som kom fram vid analyserna av det empiriska materialet mynnade ut i det pedagogiska verktyget *Viljan*, som är tänkt att användas i samtal med elever om motivation.

Camilla Sundberg Thurffjell

Förstelärare, grundskollärare
bild och svenska
Nya Läroverket, Luleå
camilla.s.thurffjell@nlv.se

Anders Sundström

Grundskollärare matematik och
NO
Nya Läroverket, Luleå
anders.sundstrom@nlv.se

Teis Christiansen

Grundskollärare trä- och metallslöjd
Nya Läroverket, Luleå
teis.christiansen@nlv.se

Mimmi Lind-Löfgren

Grundskollärare bild
Nya Läroverket, Luleå
mimmi.lind-lofgren@nlv.se

Katharina Harju

Grundskollärare hem- och
konsumentkunskap
Nya Läroverket, Luleå
Katharina.harju@nlv.se

Inledning

Den här artikeln kommer att beskriva och diskutera en studie gjord inom ramen för ett ULF-projekt (Utbildning Lärande Forskning) i samarbete med LTU (Luleå tekniska universitet). I projektgruppen ingår fem pedagoger på högstadiet med olika ämneskompetenser samt en forskare vid LTU. Studien är genomförd på två högstadieskolor i Norrbotten och handlar om elevers motivation. Det undersökande arbetet utmynnade i skapandet av ett pedagogiskt hjälpmedel (*Viljan*) som kan användas i samtal med elever om motivation. Frågan projektgruppen initialt ställde var: *Vad är det som motiverar elever?*

Elevers motivation, framför allt när de nått högstadiet, är något som lärare ofta får arbeta med. För att alla ska vilja göra sitt bästa för att nå så långt som möjligt kunskapsmässigt, är motivation en viktig faktor. Det hör inte till ovanligheten att man som pedagog möts av elevers suckar och synpunkter på att det är tråkigt och funderingar på varför de ska jobba med den aktuella uppgiften. Elever kategoriserar ofta skolämnen eller uppgifter i roligt eller tråkigt. Projektgruppen ställde frågan, vad är det som gör skolarbetet roligt? Vad menar eleverna med ordet roligt? Måste det vara roligt hela tiden?

Högstadiet är en obligatorisk skolform och lärarna ska möjliggöra för samtliga elever att avsluta grundskolan med fullständiga betyg. Detta för att de ska kunna söka den gymnasieutbildning de är intresserade av och i framtiden kunna hitta ett meningsfullt arbete. För att göra detta möjligt och att ge alla elever en chans att nå sin fulla potential har projektgruppens samlade erfarenheter hittat just motivation som en nyckelfaktor. Kan lärare väcka elevernas motivation, inre som yttre, kommer den också kunna ge dem den grund de behöver för att klara sig vidare i livet och eventuella kommande studier. Dessutom går det att läsa rubriker i dagstidningar om att svenska elever halkar längre och längre efter den övriga världen i undersökningar som till exempel PISA. Detta sammantaget kändes därför relevant för studien.

Syftet med den studie som utgör grunden för denna artikel var att få en förståelse för vad som motiverar eleverna på högstadiet att göra sitt bästa.

Tidigare forskning om olika motivationsfaktorer

För att få en utgångspunkt i projektet inleddes arbetet med läsning av tidigare forskning kring ämnet motivation. Wery och Thomson (2013) menar att feedback och positiv respons har betydelse för att elever ska känna sig motiverade att göra sitt bästa i skolan. De skriver i sin artikel *Motivational strategies to enhance effective learning in teaching struggling students* att beröm hjälper eleverna att få en känsla av kompetens och ökar deras inre motivation. Öqvist och Malmström (2016) lyfter betydelsen av lärarens ledarskap för elevernas studiemotivation i artikeln *Teachers' leadership: a maker or a breaker of students' educational motivation*. De

menar att lärarens ledarskap influerar elevernas studiemotivation och spelar en stor roll för att få eleverna att prestera och klara av skolarbetet.

Betyg kan ses som ett problem men också som ett stöd för elevernas motivation. I boken av Boström och Bostedt (2022), *Motivation för lärande - Teoretiska perspektiv och didaktiska reflektioner*, anser författarna att betyg kan skapa stress och som följd dåligt mående, men att betyg även kan fungera som en morot och göra att elever strävar efter högre resultat.

Boström och Bostedt (2022) hävdar att lusten att lära grundar sig i nyfikenhet eller nyhetsbehov. Lusten kan också komma från tidigare känslor av att ha lyckats. Känslan av att lyckas kan också hålla intresset och förväntningar vid liv. Boström och Bostedt (2022) beskriver också att känslor har en betydande roll för motivation, lärande, utförande och förmåga att vara alert och fokuserad. Känslor- och stämningslägen samt attityder är betydelsefulla för alla prestationer.

Något som projektgruppen prioriterar i arbetet med elever och som Skolverket trycker på är vikten av trygghet och studiero i skolan. Boström och Bostedt (2022) poängterar att atmosfären i klassen anses vara betydelsefull för detta. Eleverna själva betonar vikten av att de känner sig trygga och bekväma i skolan, vilket bidrar till ökad studiemotivation och gör det lättare att arbeta med skoluppgifterna. Skaalvik och Skaalvik (2016) lyfter i *Motivation och lärande* att relationer har en yttre och inre dimension. Den yttre dimensionen beskriver hur eleven blir bemött av andra på skolan, både elever och vuxna. Den inre dimensionen beskriver hur eleven upplever att hen blir accepterad, inkluderad och omtyckt och om hen känner en trygghet. Om eleven upplever att läraren är stöttande blir eleven mer motiverad. Elever kan tappa sin motivation för skolarbetet om de upplever att de inte är omtyckta av lärare eller klasskompisar. Det är alltså viktigt för elevens motivation att hen känner sig trygg och accepterad av sin omgivning, där både klasskompisar och läraren är av stor betydelse.

Detta är något som återges hos Boström och Bostedt (2022). De beskriver att miljön, både den fysiska och psykiska, tycks påverka motivationen i olika grad. Men framför allt menar de att det är den psykiska miljön, att man känner sig trygg och bekväm, som gör att studiemotivationen ökar. Att göra klassrummen till en naturlig plats där eleverna blir motiverade att lära sig blir mycket lättare om både elever och lärare har en gemensam atmosfär där studieframgångar och motivation till att lära sig är förväntade och belönade, hävdar Öqvist, och Malmström (2017) i artikeln *What motivates students? A study on the effect of teacher leadership and students' self-efficacy*.

Studiens genomförande

För att besvara studiens syfte har vi använt oss av olika metoder: enkät, fokusgruppsintervjuer och en gestaltande uppgift.

Enkät

Arbetet med att utforma enkäten inleddes genom att samla in synpunkter från skolornas cirka 70 pedagoger under en pedagogisk konferens. Pedagogerna fick diskutera i mindre grupper vad de uppmärksammat som motiverande faktorer för elever utifrån sina beprövade erfarenheter. Sedan lyftes de olika gruppernas synpunkter i en gemensam diskussion och reflektion. Synpunkterna delades med projektgruppen och utifrån dessa skapades ett underlag för frågor till en elevenkät.

Projektgruppen enades om att målgruppen för studien skulle utgå från elever i årskurs 8 eftersom de hunnit en bra bit in i sin skolgång och samlat på sig erfarenheter och lärdomar som skulle kunna vara till nytta för studien. En annan anledning till att projektgruppen valde årskurs 8 var praktisk, eleverna skulle finnas kvar i organisationen under hela projekttiden. Detta skulle ge projektgruppen möjlighet att följa upp med ytterligare frågor om behovet skulle uppstå.

Projektgruppen lade mycket fokus på att formulera frågor till enkäten för att de skulle bli så lättolkade som möjligt och verkligen ge relevant information. Sammanlagt innehöll enkäten 16 frågor varav två var öppna (se figur 1) och de övriga 14 var värderingsfrågor (se figur 2) där eleverna skattade svaren mellan 1–6, där 1 var av liten betydelse och 6 var mycket betydelsefullt. Frågorna utformades genom projektgruppens beprövade erfarenhet samt utifrån de synpunkter som inhämtats från kollegiet. Enkäten genomfördes på båda skolorna och besvarades digitalt av eleverna. Innan enkäten genomfördes hade berörda elever och vårdnadshavare fått ge samtycke till att delta i studien.



Beskriv en situation i skolan där du verkligen vill göra ditt bästa. *

Lång svarstext

Figur 1. Exempel på en öppen fråga



⋮

Hur viktigt är det att ÄMNET ÄR INTRESSANT OCH ROLIGT för att jag ska göra mitt bästa i skolan? *

1 2 3 4 5 6

Oviktigt Mycket viktigt

Figur 2. Exempel på fråga med skattningsskala

De öppna frågorna i enkäten analyserades gemensamt under två heldagar där alla i projektgruppen enskilt läste igenom samtliga svar och letade efter gemensamma nämnare och mönster. Efter det enskilda arbetet granskades materialet gemensamt i gruppen. Mönster och

gemensamma nämnare sammanställdes i en mindmap. Genom att synliggöra svaren kunde projektgruppen sedan gruppera och ordna dem under olika huvudområden. De frågor som besvarats med skattningsskala användes för att hitta de mest frekventa motivationsfaktorerna. Utifrån svaren i enkäterna utformades sedan frågeställningar till fokusgruppsintervjuer.

Fokusgruppsintervjuer

Intervjuerna genomfördes med tre fokusgrupper på en skola. Detta arbete gjordes mitt under pågående covid-19-pandemi vilket var anledningen till att fokusgrupperna kom från en av de två skolorna. Fokusgrupperna bestod av fyra elever i varje grupp. Det var ett gemensamt och medvetet val att inte utse medlemmarna i grupperna slumpmässigt. Elever valdes utifrån att de kände varandra, vilket skulle främja ett tryggt klimat där eleverna kände sig bekväma och vågade vara öppna i diskussionerna. Huvudsyftet med valet av elever var att få med elever som var villiga att dela sina tankar och åsikter. De utvalda eleverna fick sedan själva bestämma om de ville delta i intervjuerna eller inte. Intervjuerna leddes av tre pedagoger, två som fungerade som samtalsledare och en som var observatör. Observatörens roll var att lyssna och i slutet ställa eventuella förtydligande frågor. Något som poängterades noga för eleverna var att samtalet inte var något bedömningstillfälle, detta för att de skulle känna sig trygga och våga prata fritt och vara ärliga. Samtliga intervjuer spelades in och transkriberades senare. I transkriberingen är alla elever anonymiserade.

Fokusgruppsintervjuerna analyserades gemensamt i projektgruppen. Enskilt lyssnades och lästes alla intervjuer igenom för att identifiera gemensamma drag och mönster. Sedan sammanställdes allt som uppmärksammats i olika mindmaps, en mindmap för varje huvudområde (se figur 3), det vill säga ett område som förekom ofta och var övergripande för mer detaljerade svar. Det blev totalt fyra huvudområden: *feedback*, *arbetet är intressant och roligt*, *skolämnens betydelse* samt *trygghet och trivsel*.



Figur 3. Ett exempel på en mindmap, huvudområdet *trivsel*.

Gestaltande uppgift

För att ge eleverna ett kreativt tillfälle att uttrycka sig med hjälp av bild, genomfördes en gestaltande uppgift där eleverna fick skapa teckningar. Två lärare från projektgruppen genomförde detta med en klass i årskurs 8. Eleverna i klassen delades in i grupper om fyra där de först fick diskutera utifrån frågeställningen: *När är skolan intressant och rolig?* Grupperna delades sedan in i par. Paret fick fritt gestalta sina tankar och idéer genom teckning om hur skolan blir intressant och rolig. Efter detta presenterade de sina bilder för lärarna och beskrev dem med ord.

Resultat och diskussion

Efter att vi analyserat både enkäterna och intervjuerna fann vi att resultatet både förvånade oss och visade på det vi hade förväntat oss. Det som förvånade oss mest var när vi vid första analystillfället gick igenom enkäterna och dessa visade att relationen till läraren hade liten betydelse enligt eleverna. Vi hade förväntat oss att relationen till läraren skulle vara av större betydelse. Enligt Wery och Thomsons (2013) och våra samlade erfarenheter i yrket är relationen mellan elev och lärare av stor betydelse för att elever ska lyckas i skolan och att känna sig motiverade. Vi läste även i Öqvists och Malmströms (2016) artikel att lärarens ledarskap influerar elevens studiemotivation och spelar därför en kritisk och central roll för att få eleverna att vilja lära sig, prestera och klara av skolarbetet, det vill säga att hitta motivation till att göra sitt bästa. Med allt detta sammantaget trodde vi alltså att relationen till läraren skulle ha större betydelse för motivationen hos eleverna. Det var därför självklart att vi funderade mycket kring det enkäterna visade och vi ägnade mycket tid åt att försöka analysera detta. När vi skulle planera för intervjuerna i fokusgrupperna var det därför naturligt att relationen till läraren var en av frågorna som vi ville ställa. Under intervjuerna kom det sedan fram vid flera tillfällen att lärarens roll ändå hade en relativt stor betydelse. En elev uttryckte sig på detta sätt:

Det hänger också ihop det här med att läraren ska vara engagerad så visar det på att det har någon nytta. Men om läraren inte är engagerad så blir det så att om inte läraren är engagerad, varför ska vi vara det?

Under analysen av enkäterna som gjorts med elevgruppen hittade vi några gemensamma huvudområden som återkom hela tiden. Dessa områden var, som tidigare nämnts, *feedback*, *arbetet är intressant och roligt*, *skolämnens betydelse* samt *trygghet och trivsel*. Dessa fyra områden och frågan om lärarens betydelse blev grunden till frågorna vi ställde till fokusgrupperna.

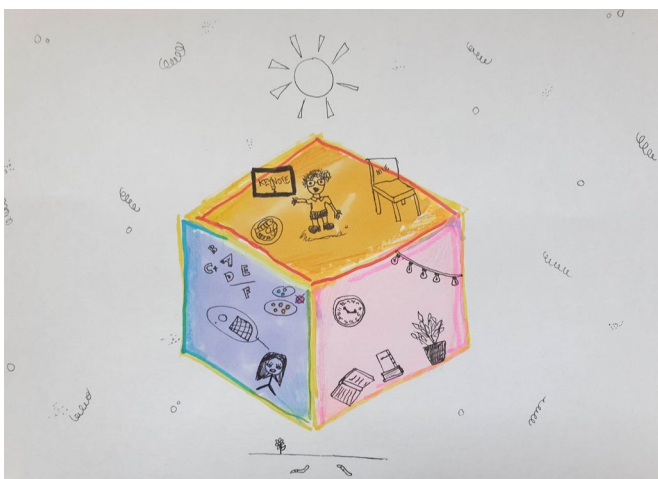
I analysen av intervjuerna jobbade vi återigen med mindmaps för att se mönster och gemensamma drag från de olika grupperna. Efter intervjuerna kunde vi bygga ut de fyra huvudområdena med underrubriker som de olika fokusgrupperna berörde i sina diskussioner. Under huvudområdet *feedback* kunde vi bland annat se att muntlig vägledning under arbetets

gång var motiverande, att betyg kunde ge motivation, men även att positiv respons gav motivation. Det huvudområde som vi ägnat mest tid åt och som förekom som svar mest frekvent i enkäterna var att när *arbetet var intressant och roligt* var eleverna motiverade. Vi ville få fatt i vad eleverna menade med “intressant och roligt”, vad dessa ord hade för betydelse för dem. Det vi bland annat kunde se efter intervjuerna var att relationen till läraren var viktig, att eleverna känner att de lyckas och att undervisningen är varierad, vilket gjorde det intressant och roligt. I huvudområdet *skolämnens betydelse*, sa eleverna bland annat att de ville bli allmänbildade och att olika ämnen var viktigare beroende på vad de tänkte att de ville göra i framtiden.

Vissa ämnen kanske man vet att man kommer att behöva i framtiden och vissa inte. Men man blir ju omotiverad om ... Det är ofta man känner att: Varför lär jag mig det här för? Jag kommer inte att ha någon nytta av det här. Jag vill inte lära mig det och det är då det blir som mest jobbigt (elev, åk 8, fokusgruppintervju).

Trygghet och trivsel är en central fråga på våra skolor och detta var något eleverna lyfte i både enkäterna och intervjuerna. Eleverna nämnde att om man känner trygghet i gruppen, att skolmiljön är trivsamt och att bemötandet av pedagogerna är viktiga för motivationen. En av eleverna uttryckte detta med följande ord: “Om man vet att jag har kompisar och vi har kul på rasterna och på lektionen. Då blir det också en motivation att vilja gå till skolan.”

Den gestaltande uppgiften bekräftade och förstärkte det vi redan sett i enkäterna och intervjuerna. I exemplet nedan har eleverna, via sin gestaltning, uttryckt vikten av att veta vad man ska göra, hur man ska göra det och hur länge man ska hålla på. Eleverna sa också att bilderna på kuben är det som gör skolan intressant och roligt (se figur 4).

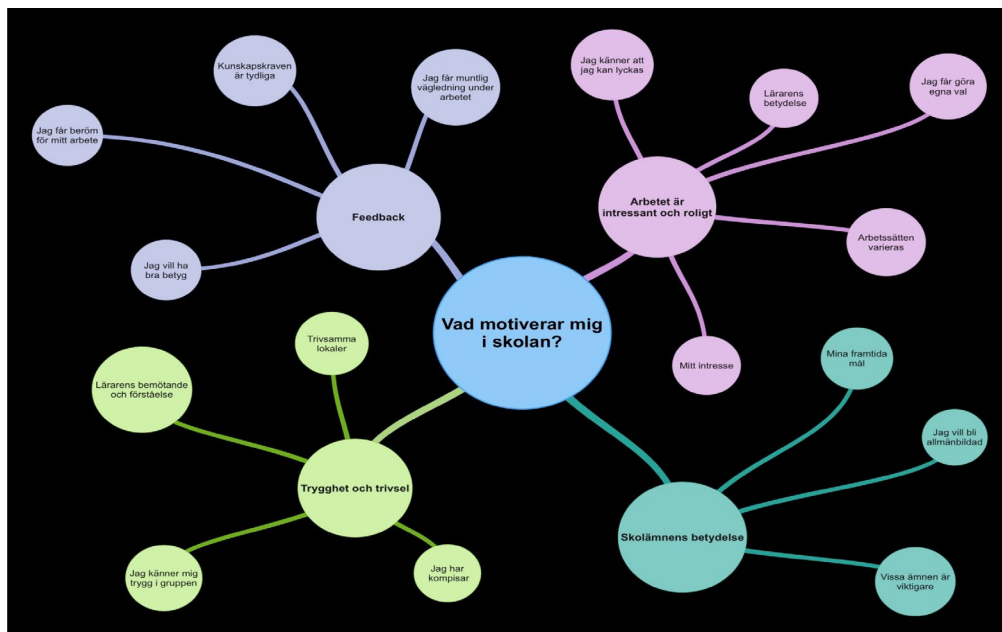


Figur 4. Exempel på en gestaltande uppgift.

När vi arbetat med analyserna av både enkäterna, intervjuerna och den gestaltande uppgiften såg vi att vad som motiverade elever kunde skilja sig mycket från elev till elev. Detta var något som fick oss i gruppen att förstå vad det kunde ha för betydelse i vardagen för oss pedagoger,

men även för de elever vi möter i skolan. I intervjuerna i fokusgrupperna var detta extra tydligt eftersom eleverna i den situationen kunde uttrycka sig mer fritt. Mindmaps var något vi använde oss av vid både analysen av enkäten och intervjuerna och därför kände vi att det var en form vi ville fortsätta med även för att redovisa det vi fått fram vid projektet.

Känslan i vår projektgrupp var att det var viktigt att resultatet av projektet var något som vi ville dela med oss av. Vi ville inte att vårt arbete skulle bli en hyllvärmare. Att få möjlighet att arbeta med projektet upplevde vi som en ynnest och att föra pedagogiska samtal på djupet är något vi sällan hinner med i vår vardag. Vi började diskutera hur vi skulle kunna dela denna upplevelse med våra kollegor, och även hur eleverna skulle kunna ta del av detta arbete. Det resultat vi analyserat fram i undersökningen kände vi var viktigt och gav oss en riktig “wow-upplevelse”. Det gav oss en insikt om hur vi som pedagoger skulle kunna arbeta med elevers motivation. Något vi snabbt kom fram till var att vi ansåg att det var viktigt att eleverna på våra skolor skulle kunna ta del av resultatet. Vi var länge inne på att göra en interaktiv gestaltning, där eleverna skulle kunna skriva lappar om motivation för att ta arbetet vidare och utveckla det ytterligare. Någon som även kändes viktigt var att vi ville få våra kollegor och elever att engagera sig aktivt för att nå samma insikter som oss i gruppen. Under processen av skissandet på gestaltningen växte en modell fram som vi kände var rätt. Det blev en visuell bild av de olika huvudområden som vi hade ringat in i analysen av enkäterna och intervjuerna. Efter många diskussioner kom vi fram till att modellen baserad på vår forskning passade bra som ett pedagogiskt hjälpmedel för att kunna synliggöra motivationsfaktorer. Vårt pedagogiska hjälpmedel har vi valt att kalla *Viljan* (se figur 5). Vi började med att testa *Viljan* själva i projektgruppen och resultatet var att det var helt olika saker som motiverade oss. Vi märkte på en gång att vi blev engagerade i frågan på nytt och tog diskussionen om motivation vidare.



Figur 5. Det pedagogiska verktyget *Viljan*.

Detta pedagogiska verktyg – *Viljan* – använder vi i klassrummet med eleverna för att locka fram reflektion kring det egna lärandet och vad som är motivationsskapande, men även inför till exempel utvecklingssamtal. Vår tanke med *Viljan* är därmed att man som pedagog ska kunna använda den i både enskilda samtal med elever och i gemensamma diskussioner i helklass. *Viljan* presenteras till exempel i helklass där eleverna ombeds att enskilt fundera över vad som motiverar dem just nu, därefter får de markera på *Viljan* vad de finner motiverande. Eleverna brukar få välja ut tre områden som de tycker stämmer in på vad som motiverar dem just nu. Med utgångspunkt i det eleverna markerat förs en gemensam diskussion. Vid ett utvecklingssamtal kan man tillsammans med vårdnadshavare titta på vad eleven angett som motiverande och föra ett samtal utifrån det.

Några avslutande reflektioner

Mycket forskning finns redan om vad läraren kan göra för att eleverna ska känna sig motiverade. Men vi i projektgruppen kände att man med *Viljan* kan få eleverna att utveckla sin egen förståelse för vad motivation är för dem och vilken betydelse den kan ha för deras utveckling. En viktig nyckel ligger i att medvetandegöra eleverna om hur olika det kan se ut beroende på vem du är, vilka erfarenheter du har samt i vilken kontext du befinner dig i.

När det pedagogiska hjälpmedlet *Viljan* var framtaget valde vi att introducera det för de elever som deltagit i projektet. Vi ville visa dem vad de bidragit med och hjälpt oss att ta fram. Vi har även under förra läsåret delat med oss av *Viljan* till våra kollegor och vi har gemensamt i kollegiet testat att arbeta med *Viljan* i olika elevgrupper och åldrar. Det vi funnit är att vi behöver jobba vidare med är hur vi introducerar *Viljan* för elever och hur vi ställer frågor kring deras *egen* motivation. Det är viktigt att eleverna fördjupar och förstår sin egen uppfattning om vad som motiverar dem samt vad det kan ha för positiv betydelse för deras egen utveckling. När man jobbar med *Viljan* i helklass har vi sett att det är viktigt att ge eleverna möjlighet att fundera enskilt och lämna in sina tankar till pedagogen innan man redovisar klassens “resultat”. Detta för att de inte ska bli påverkade av varandra och välja samma motivationsfaktorer som sina klasskamrater samt träna sig på att stå för sin egen personliga upplevelse av motivation.

Innan utvecklingssamtal kan man jobba med *Viljan* i förberedande samtal för att synliggöra och medvetandegöra eleven på att de själva äger nycklar till sitt eget driv och sin motivation. *Viljan* kan också fungera som ett pedagogiskt hjälpmedel för att anpassa undervisningen så att den passar en klass. Man kan även arbeta med *Viljan* i helklass som ett pedagogiskt hjälpmedel för att se vad gruppen på individnivå anser om motivation här och nu. Vi tänker att man som pedagog kan tillmötesgå och visa förståelse för vad som är viktigt och vad som fungerar för just den enskilde eleven eller gruppen. Om man som arbetslag eller pedagog kan utläsa att en grupp tycker att trygghet är viktigt för deras motivation kan man anpassa och arbeta med just den faktorn för att få i gång motivationen hos en grupp. Det kan vara så att pedagogen eller

arbetslaget har fått intrycket av att till exempel varierat arbetssätt passar gruppen medan *Viljan* visar att det i stället är något helt annat.

Det många elever i projektet lyfte, och som finns med som en av underrubrikerna i *Viljan*, är att det är viktigt att känna att man lyckas. Vid ett mentorssamtal skulle *Viljan* kunna fungera som en start för diskussioner om elevens eget lärande och motivation. Här skulle man på ett lättare sätt kunna identifiera vad som behövs för att individen ska kunna känna att hen ges möjlighet att få lyckas och känna sig motiverad. Vi tänker också att det kan bli intressant att återkomma till *Viljan* under högstadietiden för att se om motivationsfaktorer förändrats och prata om vad som gör att det ser ut på ett annat sätt nu än det gjorde förra gången. Det kanske även kan ge ökad förståelse för det egna lärandet.

Vi upplever att vi vill fortsätta att utveckla det didaktiska arbetet med *Viljan*. Vi behöver jobba vidare med frågorna som vi ställer i *Viljan*: vad ger de för resultat, vad säger de egentligen och hur kan vi använda dem. Vi har förstått att detta är ett helt nytt begreppsområde och ett nytt sätt att tänka för eleverna. *Viljan* kan även behövas justeras om den ska gå att användas med de yngre eleverna. Att jobba fram *Viljan* för lågstadiet skulle kräva ett helt nytt projektarbete och annat elevunderlag.

Referenser

- Boström, L., & Bostedt, G. (2022). *Motivation för lärande - Teoretiska perspektiv och didaktiska reflektioner*. Studentlitteratur.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). *Motivation och lärande*. Studentlitteratur.
- Wery, J., & Thomson M. M. (2013). Motivational strategies to enhance effective learning in teaching struggling students. *Support for Learning*, 28(3), 103-108.
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12027>
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2016) Teachers' leadership: a maker or a breaker of students' educational motivation. *School Leadership & Management*, 36(4), 365-380.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247039>
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2017) What motivates students? A study on the effect of teacher leadership and students' self-efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 155-175. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2017.1355480>

Den magiska dockteaterlådan – Ett inspirerande läromedel för förskolan

Anders Råde

Sammanfattning

Syftet med detta praktiktäna forskningsprojekt är att framställa och pröva ett läromedel för förskolan där dockor används som didaktiskt verktyg. Projektet är en del i ett forskningsprojekt finansierat av Lärarhögskolan i Umeå där ett läromedel, *Den magiska dockteaterlådan*, har framställts och sedan prövats på fem förskolor. Utprovningen har sedan utvärderats genom en enkät som besvarats av fyra förskolor. Utvärderingen visar att lådan har använts i både planerad och spontan undervisning. Ett par förskolor har använt ”Learnings stories” (LS) och ser fördelar med denna dokumentationsform. Flertalet pedagoger beskriver att dockornas utformning som både djur och människor samt olika storlekar har uppskattats av barnen. Även lådans utformning som en liten dockteaterscen, inspirerade både barn och pedagoger att använda läromedlet. Dock framhåller pedagogerna också att läromedlet behöver utvecklas med enklare pjäser och färre dockor, med för barnen kända berättelser samt att lådans konstruktion kan förbättras. En analys av resultatet utifrån sociokulturell teori indikerar att läromedlet kan stödja barnens lek och fantasi och att dockorna kan ses som funktionella ”boundary objects” (BO) (gränsöverskridande objekt) mellan pedagogernas undervisning och barnens lek.

Anders Råde

Universitetslektor

Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap

Umeå universitet

anders.rade@umu.se

Inledning

Dockor som didaktiska verktyg i förskolan har stora fördelar med sin visuella kraft som med sin lustfullhet och fantasifullhet fångar barns uppmärksamhet (Tierney, 1995). Dock har dess användning minskat inom svensk förskola och förskollärarytbildning (Forsberg Ahlcrona, 2009). Internationellt visar forskning att dockor kan användas på olika didaktiska områden som att träna barns sociala kompetens, kommunikation, ämneslärande och stödja barns lek (Kröger & Nupponen, 2019; Råde, 2021, 2022). Inom professioner som lekterapi och omvårdnad är användning av dockor etablerat som professionellt verktyg (Kjellstrand Hartwig, 2014) och finns också som en vetenskaplig samtalsmetod, *Berkeley Puppet Interview* (Epstein et al., 2008).

Dockor som didaktiskt verktyg har också fördelen att det är föremål/artefakter som barnen använder i sin lek och ger därmed undervisningen en närhet till barnens lekvärld och kan på så sätt inspirera denna (Hakkarainen et al., 2013; Hatzigianni et al., 2020; Wohlwend, 2017). Dockor i undervisningen kan också öka förskolebarnens vilja att samarbeta samt deras intresse och koncentrationsförmåga (Remer & Tzuriel, 2015). Annan forskning visar att dockor i förskolan underlättar och stödjer barnens egna samtal och pedagogernas samtal med barnen (Liston, 2015; Stagg Peterson et al., 2019). Studier har också visat att dockor kan användas för att träna och stödja barns sociala beteende eller konflikthantering (Aminimanish et al., 2019; Choi & Md-Yunus, 2011; Remer & Tzuriel, 2015).

Studier har också visat att dockor som didaktiskt verktyg kan ha nackdelar som kan ses som antingen pedagogiska eller kontextuella (Råde, 2022). En pedagogisk utmaning är pedagogers bristande praktiska färdigheter i att använda dockor och en annan utmaning är att inte alla barn fångas av dockan eller att de blir för upphetsade av dockan (Liston, 2015). En kontextuell utmaning kan vara att dockan i undervisningen inte anpassats till den kulturella kontext som barnen befinner sig i (Stagg Peterson et al., 2019). En annan kontextuell utmaning har visat sig vara att alla barn inte är mottagliga för andra barns lek och samtal med dockor och inte förstår hur kommunikationen med dockor fungerar (Bateman, 2018).

Internationellt finns en etablerad dokumentationsform för alla former av lärande hos förskolebarn, "Learning stories" (LS), som utvecklats på 1990-talet på Nya Zeeland (Carr & Lee, 2019). LS är en speciell form av dokumenterade och strukturerade observationer och förekommer i en rad länder runt om i världen som Australien, Finland, Island, Norge, Saudiarabien, Storbritannien och Tyskland (Knauf, 2020). Metoden har flera fördelar genom sin visuella framställning, tydliga koppling till läroplan och synliggörande av barns lärande (Carr & Lee, 2012; Karlsdottir & Gardasdottir, 2010). I detta projekt valdes att pröva LS då metoden inte har använts i någon större utsträckning i Sverige och verkar relevant för att fånga barns lärande i förskolan kopplat till dockor som konkret och visuellt didaktiskt verktyg.

I ett projekt finansierat av Lärarhögskolan vid Umeå universitet studerades dockanvändning som didaktiskt verktyg i förskolan. En del i projektet var att sammanställa forskningen inom området som har publicerats i två artiklar (Råde, 2021, 2022). En annan del i projektet var att utveckla och pröva ett didaktiskt läromedel med dockor i fokus, så kallad dockteaterlåda. Lådan framställdes och fick benämningen *Den magiska dockteaterlådan* men corona-pandemin försvårade och fördröjde interventionerna ute på förskolor.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna artikel är att belysa möjligheter och utvecklingsområden för dockan som didaktiskt verktyg, i form av ett läromedel (dockteaterlåda), i förskolan. Hur kan barnens lärande påverkas av detta verktyg?

Teori

En teoretisk utgångspunkt i projektet har varit sociokulturell teori där begrepp som proximal utvecklingszon (PUZ), har använts (Bredikyte, 2011; Vygotsky, 2016). PUZ definieras i denna teori som gapet mellan de färdigheter ett barn klarar av att göra själv och vad hen klarar av att göra med stöd av lärare eller tillsammans med andra mer kapabla kamrater (Vygotsky, 2016). Inom denna teori ses också leken ha en viktig funktion i att utmana barnet och i leken befinner sig ofta barnet i sin PUZ (Vygotsky, 2016).

Ett annat analytiskt begrepp har varit ”boundary object”, BO eller ”gränsöverskridande objekt” (Bowker & Star, 1999). BO ses som ett objekt som kan förena olika gemenskaper med stöd i Wengers (1998) praktiska teori och beskrivs också som ett medierande verktyg inom sociokulturell teori (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). I detta projekt ses dockorna i pedagogernas undervisning, den didaktiska gemenskapen, som BO då de har en närhet och likhet med barns lekvärld, lekens gemenskap. Dockorna som objekt befinner sig i gränsområdet mellan pedagogik och lek, och pedagogernas undervisning med dockor fångar barnens uppmärksamhet samt att de även kan stimulera och inspirera barnens egen lek. Användningen av dockor i undervisningen kan också ses stödja barns fantasi och kreativitet, något som ses som betydelsefullt för barns lärande inom den sociokulturella teorin (Vygotsky, 2004).

Projektet inspireras även av en praktisknärlig och en aktionsforskningsinriktning (Rönnerman, 2018). Aktionsforskningsprocessen brukar delas upp i fyra faser, identifiera område, planera/iscensätta/dokumentera aktiviteter, analysera/reflektera över processen samt sprida lärdom för fortsatt utveckling (Bergmark & Viklund, 2021). Projektet följer inte alla stegen i aktionsforskning, utan främst de två sista, genom att den första fasen av interventioner, som denna artikel handlar om, är tänkt att följas upp av en fas där dockteaterlådan utvecklas i nära samråd med pedagoger på fältet. Även första fasen avsågs ha en utgångspunkt i pedagogernas/aktörernas behov, men en problematik var att inga tillfrågade övningsförskolor

visade intresse för projektet. Initialt var tanken att projektet skulle gynna övningsförskolornas fördjupning. Ett annat problem var utbrottet av covid-19 och dess efterföljande restriktioner som försvårade samarbetet mellan forskare och pedagogerna på förskolorna.

Metod och genomförande

Under våren 2020 efterfrågades övningsförskolor om att medverka i projektet, och då inga av dessa visade intresse gick förfrågan ut till ett större antal förskolor. Under hösten 2020 genomfördes en pilotstudie på en förskola som visat intresse att delta. Projektledaren genomförde fyra besök där en grupp på ca åtta tvååringar fick delta i korta dockträffar på ca 20 minuter. Träffarna utvärderades genom ett formulär för att dokumentera LS, och en enkät till medverkande pedagog. LS var konstruerade utifrån den ursprungliga versionen skapad i Nya Zeeland men anpassad till den svenska läroplanen (Carr & Lee, 2019). LS består av ett formulär som är uppdelat i läroplanens olika delar, *Normer och värden*, *Omsorg, utveckling och lärande*, *Barns delaktighet och inflytande*, *Förskola och hem* och *Övergång och samverkan* (Skolverket, 2018). För varje del finns utrymme att notera en berättelse utifrån aktuellt lärande som observerats hos barnen. Formuläret avslutas med en reflektionsdel där ”Didaktisk analys” och ”Vad händer sedan?” ska noteras.

Under våren 2021 utvecklades läromedlet *Den magiska dockteaterlådan*, en trälåda i storlek som en banankartong och som en liten dockteaterscen med belysning, ridå, falllucka och så vidare. Fem kortare pjäser med tillhörande dockor skapades, *Klossarnas underbara värld*, *Lejonet och musen*, *Korpen och räven*, *Stopp, nej och hej* och *Dockor för fritt spel*. Fyra pjäser spelades in på filmer som går att nå via en QR-kod i anvisningarna till lådan, för att kunna användas som inspiration för pedagoger och barnen hur materialet kan nyttjas. En liten låda med rekvisita för inledning och avslut av undervisning skapades och som även förevisades i en film om grundläggande dockteaterteknik.

Under hösten 2022 och våren 2023 fick fem intresserade förskolor låna den i projektet utvecklade magiska dockteaterlådan under två till sex veckor. Mellan varje utlåning så behandlades alla dockor och rekvisita med UV-ljus för att förhindra smittspridning. Efter interventionerna utvärderades dessa via en enkät där lådans möjligheter och utvecklingsområden efterfrågades. Den besvarades av fyra av fem förskoleavdelningar. Resultatet har sedan tematiserats och presenteras som olika aspekter inom möjligheter respektive utvecklingsområden för den magiska dockteaterlådan.

Etiska överväganden

I pilotstudien efterfrågades vårdnadshavarnas samtycke, och under pilotinterventionerna uppmärksammades noggrant barnens intresse och vilja att delta.

I enkätstudien efter den huvudsakliga interventionen informerades deltagarna om de vetenskapliga etiska principerna och gavs möjlighet att samtycka eller inte (Vetenskapsrådet, 2017).

Resultat

Pilotstudien

En sammanställning av fyra av projektledaren ifyllda LS visar att barnen fångas av dockorna och de roas av att få pröva dockorna själva. Eftersom det var en rätt stor grupp och yngre barn, delades den upp i två grupper. Introduktion med en kort inspelad film med samma docka blev lyckat, skapade variation och spänning. Barnen fick mot slutet vara mera delaktiga, till exempel köra banankartongbåtar. En pedagog var med under alla fyra träffar och utvärderade sedan interventionerna som positiva upplevelser för barnen. Utvärderingen visar att barnen har varit förväntansfulla inför träffarna, de har lärt sig att lyssna, dela med sig, vänta på sin tur och ta för sig. Dock har några dockor varit för svåra för tvååringar, som till exempel blinda Sara och damen med rullator.

Sammanfattningsvis visar pilotstudien att undervisningen med dockor var positiv för förskolebarnen men att den bör anpassas till barnens ålder.

Möjligheter med Den magiska dockteaterlådan

Utifrån enkäten som besvarades av pedagogerna från fyra av fem deltagande förskolor kan möjligheterna med lådan sammanfattas i fem aspekter:

- Användbar i både planerad och spontan undervisning.
- Tilltalande med variation av dockor som stora/små, djur/människor.
- Inspirerande med en liten teaterscen.
- Färdigt material underlättar användningen för pedagoger/barn.
- Funktionellt material för undervisning om problem och att träna språk.

I enkäten framkommer också att förskolorna har använt lådan mellan fem och 20 gånger, i planerade samlingar, i mera spontana situationer och även fritt av barnen.

Det som var bra och fördelaktigt med lådan är att dockorna har uppskattats av barnen, att de haft olika storlek och föreställt både djur och människor. Den stora korpen blev en favorit på en förskola. Själva lådan som en liten teaterscen uppskattades av barnen och skapade mystik och spänning samt var inspirerande att bygga ihop och ljussätta med tillhörande ficklampor. Upplägget med färdiga sagor, påsar med dockor och filmer underlättade användningen för både

pedagoger och barn. Lådan ses också som ett bra sätt att ta upp problem med barnen och träna språk samt kan även inspirera barnens fria lek.

Sammanfattningsvis lyfter pedagogerna att lådan varit trevlig, rolig och att de gärna haft kvar den i verksamheten. Sagorna har fångat barnens intresse och uppmärksamhet. I sagornas värld kan man lättare rikta in barnens fokus på den planerade aktiviteten och det lärande man vill fokusera på.

Utvecklingsområden för Den magiska dockteaterlådan

Utvecklingsområden för lådan kan utifrån svaren från pedagogerna i enkäten sammanfattas i fyra aspekter enligt följande:

- Önskan om någon enklare berättelse med få dockor.
- Att en av pjäserna bygger på en berättelse/bok/saga som är känd av barnen.
- Att en av pjäserna bör ha tydlig början och slut.
- Att bildstöd vore bra till dockpåsarna samt lite förbättringar av lådans konstruktion.

Pedagogerna lyfter i enkäten vad de anser behöver förändras och utvecklas med lådan. Det hade varit fördelaktigt med fler enklare berättelser med färre dockor, och gärna en pjäs som bygger på något som barnen känner igen som en saga/bok/film/tv-program med tillhörande dockor. Någon pjäs bör ha tydlig början och slut för att motivera och inspirera barnens egen lek med materialet. Ett bildstöd till påsarna vore bra så att barnen lättare själva kan sortera materialet, samt förbättra lådans konstruktion, med mindre tyngd och lite anpassningar av luckor och öppningar.

Barnens lärande med hjälp av Den magiska dockteaterlådan

För denna frågeställning har detta projekt utgått från pedagogernas syn på hur barnens lärande fångats genom dokumentationsformen LS. En tematisering av pedagogernas svar från enkäten om barnens lärande som fångats genom LS ger följande aspekter:

- LS riktar fokus på specifikt lärande
- LS synliggör barnens utveckling
- LS möjliggör att kunna utmana barnen

Ett par förskolor har använt LS både kopplat till lådan och till andra sagor som de läst. Dokumentationsformen lyfter pedagogerna som fördelaktig för att kunna fokusera på ett specifikt lärande och kunna se barnens utveckling. Metoden synliggör vad man ska göra till nästa gång och ger möjlighet att utmana barnen. Det är svårare att avgöra om lådan/dockorna faktiskt utmanade barnen till att uppnå en proximal utvecklingszon men användningen av dokumentationsformen LS indikerar att pedagogerna lättare kunnat observera och utmana

barnens lärande. Det är också möjligt att materialet hade behövt tydligare anvisningar om att det är framtaget för att barnen även själva skulle få nyttja och leka med materialet för att främja utvecklingen av deras fantasi och lek. Det skulle då tydligare kunnat inspirera barnens lek och fantasi och på så sätt stödja barnens utveckling och utmaning eftersom deras lek enligt den sociokulturella teorin försätter dem i proximal utvecklingszon (Vygotsky, 2016). Dock framgår det i vissa fall att pedagogerna beskriver att barns fantasi och kreativitet inspirerats när barnen själv fått leka med lådan och dockorna.

Diskussion

Sammanfattningsvis visar denna studie att läromedlet *Den magiska dockteaterlådan* enligt pedagogerna hade flera goda möjligheter, som att den är användbar i planerad och spontan undervisning, tilltalande med en variation av dockor och inspirerande som liten teaterscen. Det färdiga materialet underlättar för pedagoger och barn och lådan är också funktionell för att samtala om problem och träna barnens språk. Pedagogerna framhåller också att dockteaterlådan har utmaningar där följande kan utvecklas: en enklare berättelse med få dockor, bygga på av barnen känd berättelse, en berättelse med tydlig början/slut samt mer bildstöd och förbättrad konstruktion. Vidare framkommer att pedagogerna menar att barnens lärande kopplat till lådan som fångats genom LS visar på ett riktat och synliggjort lärande samt en möjlighet att kunna utmana barnen. Från pilotstudien kan också aspekter om hur barnens lärande påverkats av lådan lyftas fram och som handlar om att barnen lärt sig att lyssna, dela med sig, vänta på sin tur och ta för sig.

Lådan med dess dockor har enligt pedagogerna flera möjligheter. Dockorna och speciellt deras variation fångar barns intresse, vilket ligger i linje med tidigare studier om dockans visuella kraft (Pitre et al., 2007). Intressant i sammanhanget är att pedagogerna lyfter variationen av dockor med både djur- och människodockor som fördelaktigt. En utmaning med dockor som visat sig i tidigare studier är att inte alla barn tilltalas av dockor (Liston, 2015). Här kan tänkas att just variationen av dockor kan underlätta att fler barn fångas av dockans visuella kraft (Pitre et al., 2007). Även aspekten att dockan kan användas för att träna problem liknar det som tidigare studier visat om dockans funktion att kunna träna barns sociala kompetens (Aminimanish et al., 2019; Choi & Md-Yunus, 2011; Remer & Tzuriel, 2015). Vidare är även resultatet om lådans och dockans möjlighet att träna barns språk något som har visat sig i tidigare forskning (Liston, 2015; Stagg Peterson et al., 2019).

Pedagogernas synpunkter om lådan med dess dockor som användbar i både planerad och spontan undervisning, ett tilltalande och inspirerande material för förskolebarn, ger en viss indikation på att lådan/dockorna kan ses som ett BO för barnens lärande. I några fall beskriver pedagogerna hur barnen inspirerats av lådan och dockorna och att de spelat/lekt själv med dessa. Dock framgår det inte tydligt vad de faktiskt lärt sig, men att deras lek i alla fall har gynnats av

lådan och dockorna. Både pilotstudien och interventionerna med lådan visar på vikten av att barnen själva får pröva på materialet och dockorna och här skulle LS kunna användas mer medvetet för att fånga barnens spontana lärande. Resultat visar också på den visuella kraft som beskrivits i tidigare forskning för dockan som didaktiskt verktyg (Pitre et al., 2007). Ett intressant resultat är också att en variation i både storlek och utformning, människa och djur, tycks enligt pedagogerna öka barnens intresse.

Aspekten att en av pjäserna bör bygga på en känd berättelse/bok/saga har likheter med den tidigare uppmärksammande nackdelen med dockor och där vikten av att undervisningen bör anpassas till barnens kulturella livsvärld (Stagg Peterson et al., 2019). Dock kan ett hinder i sammanhanget vara att få rättigheter att använda kända böcker som till exempel *Alfons Åberg* i ett dylikt läromedel. Men givetvis finns även kända sagor som till exempel *Bockarna Bruse* eller *Den fula ankungen* som är fria att använda som skulle kunna nyttjas.

Även önskemålet från pedagogerna om att materialet bör ha med enklare berättelser och färre dockor kan ses som en indikation på att verktyget bör anpassas till barnens kulturella livsvärld (Stagg Peterson et al., 2019). Detta var också något som tydligt framkom i pilotstudien, och det borde inte vara så svårt att inkludera en pjäs i lådan som är enklare och med färre dockor. Det är även möjligt att de ingående pjäserna skulle kunna ha en kortare och en längre berättelse som alternativ, eller att materialet skulle kunna framställas i två versioner, en enklare för de yngre barnen, ett till tre år och en mer utvecklad för de äldre barnen, fyra till fem år.

Även utvecklingsområdet gällande pjäs med tydlig början och slut kan ses som en önskan om anpassning till barnens kulturella livsvärld (Stagg Petersson et al., 2019). Till materialets försvar kan dock lyftas att flera pjäser faktiskt har relativt tydlig början och slut men det hade kunnat göras ännu tydligare. För några pjäser var tanken att inte ha ett tydligt slut för att mer visa på ett dilemma och öppna upp för barnens fantasi, men detta hade kanske behövt framgå tydligare i instruktionerna för pedagogerna.

Synpunkten om att ha mer bildstöd till materialet är relevant och skulle då också underlätta för barnens egen lek och användning av lådan och under lärande kunna gynna deras fantasi, kreativitet och möjligheter att uppnå den proximala utvecklingszonen (Vygotsky, 2016). Även om dockor som visuella och konkreta föremål fångar barns uppmärksamhet och kan ses som en viktig del i tydliggörande pedagogik (Edfelt et al., 2019), så kan det givetvis göras ännu tydligare genom att integrera bilder i materialet. Dock hade materialet även inspelade filmer som lätt kunde nås via QR-koder som också kan ses som ett stöd för en tydliggörande pedagogik.

Resultatet indikerar inte att barnen skulle haft några större problem med att själva använda och kommunicera med materialet (en kontextuell utmaning med dockor) som andra studier visat på (Bateman, 2018). Det är troligt att materialet med sin dockteaterscen, färdiga pjäser, inspelade filmer underlättade för barnen att själva använda, kommunicera och fantisera med materialet.

Dock vore det intressant att studera närmare hur barnen blev inspirerade av materialet, hur deras fantasi och kreativitet påverkades, hur de kommunicerade med varandra med hjälp av dockorna och så vidare. Detta skulle kunna dokumenteras genom LS eller andra relevanta dokumentationsformer. Ett sätt skulle också kunna vara samtal med barnen med stöd av dockor, då detta verktyg är i fokus i detta projekt. Här skulle man kunna få inspiration och vägledning från andra professioner där dockor används i samtal med barn som inom lekterapi (Kjellstrand Hartwig, 2014) eller som samtalsmetod med barn inom forskning, *Berkeley Puppet Interview* (Epstein et al., 2008).

Avslutningsvis har detta projekt visat på både möjligheter och utvecklingsområden för dockan som didaktiskt verktyg i form av ett läromedel/dockteaterlåda, i förskolan. En möjlighet är att dockan, enligt pedagogerna, uppskattas av barnen och inspirerar deras lek, vilket indikerar att verktyget kan fungera som ett BO, ett gränsöverskridande objekt mellan undervisning och barnens lekvärld. Dock kan detta läromedel även utvecklas för att bli mer funktionellt och då främst anpassas till barnens kulturella lekvärld. Ytterligare studier behövs för att fånga barnens lärande, i form av fantasi och kreativitet, kopplat till detta läromedel med dockor. Samverkansmedel och fondmedel har sökts för att utveckla läromedlet men ännu har ingen ytterligare finansiering erhållits för att utveckla lådan. Dock har förskolor inom två kommuner visat intresse att delta i framtida samverkansprojekt med att utveckla denna magiska dockteaterlåda.

Referenser

- Aminimanesh, A., Ghazavi, Z., & Merhabi, T. (2019). Effectiveness of the puppet show and storytelling methods on children's behavioral problems. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 24, 61–65. https://doi.10.4103/ijnmr.IJNMR_115_15
- Bateman, A. (2018). Ventriloquism as early literacy practice: Making meaning in pretend play. *Early Years*, 38(1), 68–85. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1254162>
- Bergmark, U., & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen: Från idé till handling*. Studentlitteratur.
- Bowker, G., & Star, S. L. (1999). *Sorting things out: Classifications and its consequences*. MIT Press.
- Bredikyte, M. (2011). *The zones of proximal development in children's play*. [Doktorsavhandling, University of Oulu].
- Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning stories: Constructing learning identities in early education*. Sage.
- Carr, M., & Lee, W. (2019). *Learning Stories in Practice*. Sage.
- Choi, D.H., & Md-Yunus, S. (2011). Integration of social skills training: A case study of children with low social skills. *Education 3–13*, 39(3), 249–264. <https://doi.org/10.1080/03004270903501590>
- Edfelt, D., Jahn, C., Reuterswärd, M., & Sjölund, A. (2019). *Tydliggörande pedagogik i förskolan*. Natur & Kultur.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., Baruchel, S., & Jones, H. (2008). Using puppetry to elicit children's talk for research. *Nursing Inquiry*, 15(1), 49–56. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.2008.00395.x>

- Forsberg Ahlcróna, M. (2009). *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative playworld. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213-225. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Hatzigianni, M., Stevenson, M., Bower, M., Falloon, G., & Forbes, A. (2020). Children's views on making and designing. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 286-300. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735747>
- Karlsdóttir, K., & Gardasdóttir, B. (2010). Exploring children's learning stories as a method for research and practice. *Early Years*, 30(3), 221-240. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506431>
- Kjellstrand Hartwig, E. (2014). Puppets in the playroom: Utilizing puppets and child-centered facilitative skills as a metaphor for healing. *International Journal of Play Therapy*, 23(4), 204-216. <https://doi.org/10.1037/a0038054>
- Knauf, H. (2020). Learning stories, pedagogical work and early childhood education: A perspective from German preschools. *Education Inquiry*, 11(2), 94-109. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1591845>
- Kröger, T., & Nupponen, A-M. (2019). Puppet as pedagogical tool: A literature review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 393-401. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019450797>
- Liston, M. (2015). Using puppets to provide opportunities for dialogue and scientific inquiry. *Primary Science*, 138, 11-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1156798>
- Pitre, N., Stewart, S., Adams, S., Bedard, T. & Landry, S. (2007). The use of puppets with elementary school children in reducing stigmatizing attitudes towards mental illness. *Journal of Mental Health*, 16(3), 415-429. <https://doi.org/10.1080/09638230701299160>
- Remer, R., & Tzurriel, D. (2015). "I teach better with puppets": Use of puppets as a mediating tool in kindergarten education: An evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356-365. <https://doi.org/10.12691/education-3-3-15>
- Råde, A. (2021). The use of puppets as pedagogical tool for young children: A literature review. *International Research in Early Childhood Education*, 11(3), 22-40.
- Råde, A. (2022). En forskningsgranskning om möjligheter och utmaningar med dockor som didaktiskt verktyg i förskolan. *Nordisk barnehageforskning*, 19(1), 103-122. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.222>
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktikinära forskning. Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & Lärande*, 12(1), 41-54.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Skolverket.
- Stagg Peterson, S.S., Rajendram, S., & Nazila, E. (2019). Multimodal meaning-making during play in two Northern Canadian Indigenous kindergarten classrooms. *Early Years*, 39(4), 392-407. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1384994>
- Tierney, J.L. (1995). *Puppetry in early childhood education*. [Doktorsavhandling, University of Massachusetts Amherst].
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (2003). *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*. Pergamon.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 4-84. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>

- Vygotsky, L.S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wohlwend, K. E. (2017). Who gets to play? Access, popular media and participatory literacies. *Early Years*, 37(1), 62–76. [https:// doi:10.1080/09575146.2016.121969](https://doi.org/10.1080/09575146.2016.121969)

Undervisning och förhållningssätt som motiverar dagens elever till ökade kunskaper i ämnen

Anna Lagerlöf-Nordsvahn, Caroline Lindgren, Niclas Lyckander, Annika Malm, Elisabeth Pettersson & Birgitta Westerberg

Sammanfattning

Artikeln avser att sprida kunskap om ett aktionsforskningsprojekt där lärare tillsammans med elever undersöker vilken undervisning och vilket förhållningssätt som motiverar elever till ökade kunskaper i ämnena. I projektet användes Skaalviks och Skaalviks (2018) teorier om motivation och lärande. De har studerat forskningsfältet kring motivation och lärande och presenterar följande begrepp: tron på sin egen kapacitet, självreglering, målorientering, värden, inre och yttre motivation, attribution, självkänsla samt sociala relationer. De metoder som använts är enkät och gruppintervjuer. 280 elever har gjort enkäten och sex elever per årskurs 7–9, alltså 18 elever, har deltagit i gruppintervjuerna. Enkäterna gjordes via Teams med klassföreståndare och gruppintervjuerna genomfördes av lärarna i aktionsforskningsprojektet. Resultaten vi kan finna är att det behöver läggas mer fokus på att prata om elevernas inre motivation tillsammans med dem samt beakta deras önskemål kring styrningen av grupparbeten.

Anna Lagerlöf-Nordsvahn

Förstelärare, grundskollärare
matematik och NO,
Christinaskolan
anna.lagerlof-nordsvahn@pitea.se

Caroline Lindgren

Förstelärare, grundskollärare
engelska och svenska,
Christinaskolan
caroline.lindgren@pitea.se

Niclas Lyckander

Rektor
Christinaskolan
niclas.lyckander@pitea.se

Annika Malm

Studie- och yrkesvägledare,
Christinaskolan
annika.malm@pitea.se

Elisabeth Pettersson

Förstelärare, grundskollärare
matematik, NO och textilslöjd,
Christinaskolan
elisabeth.pettersson@pitea.se

Birgitta Westerberg

Grundskollärare matematik, NO,
Christinaskolan
birgitta.a.westerberg@pitea.se

Inledning

Regeringen beslutade 2010 att skolans verksamhet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800). För att lyckas med detta startade lärarna på vår skola ett aktionsforskningsprojekt som skulle vila på kommunens forskningsstrategi (Piteå kommun, 2014). Den uttrycker tydligt ett dubbelt syfte: vi lärare kan både vara med i studier som deltagare samt själva vara med och bidra till forskning. Eftersom regeringsbeslutet lämnat skolorna fria att själva tolka sitt uppdrag, så har många skolor på flera olika sätt försökt att efterleva denna lag. Det kan handla om allt från att bli forskningskonsument, genomföra aktionsforskningsprojekt med forskare eller genom att bjuda in forskare att beforska praktiken i skolan. Vid vår skola har arbetet hittills haft en övervikt av forskningskonsumtion. Fler i personalen behöver få mer teoretisk och praktisk kunskap om ett vetenskapligt arbetssätt med målet att integrera praktiknära forskning i skolan. Aktionsforskningsgruppen ville sätta eleverna i främsta rummet i forskningsprojektet. Lärare och forskare kan skriva hyllmeter om motivation och lärande, men om inte eleverna själva känner motivation till lärandet är detta meningslöst. Därför ville vi i projektet ha med eleverna, både initialt för att fånga deras syn på motivation vid projektstarten, och i slutet av projektet genom att intervjua dem. Vi ville också arbeta tillsammans med dem kring planering av undervisningen. Att involvera elever ligger i linje med Barnkonventionen som från 1 januari 2020 också blivit en del av svensk lagstiftning. Där står skrivet att:

Barnens bästa ska betraktas vid alla beslut som rör barn ... Konventionsstaterna ska tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet. Barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad. (UNICEF, 2020)

På grund av detta tyckte vi att eleverna ska vara med i aktionsforskningsprojektet. Vi valde att göra en enkät och intervjua eleverna för att genom detta förfarande göra elevernas röster hörda angående deras motivation till lärande. Motivation, till skillnad från lust till lärande, har ett mål, vilket Wiklund (2020) skriver om i sin magisteruppsats. Hennes uppsats handlar om lust till lärande, till skillnad från detta projekt som handlar om motivation till lärande.

Under några träffar våren 2019 fick alla lärare på skolan identifiera olika områden som de kände att det saknades kunskaper kring. Först gjordes en snabb "brainstorm" över områden som skaver, där alla fick tycka till och komma med sina åsikter. Därefter kategoriserades dessa områden. Tio punkter handlade om elevers motivation, tre punkter om elever och grupper, tre punkter var ämnesspecifika och två punkter handlade om språk. Utifrån dessa punkter valdes ämnesområdet motivation ut, eftersom många lärare känner frustration över sin undervisnings-situation då det blir svårare och svårare att motivera dagens elever.

Ett övergripande syfte för oss i aktionsforskningsprojektet var att tillsammans studera hur vi arbetar med elevernas motivation och vad vi kan göra för att höja elevernas motivation i

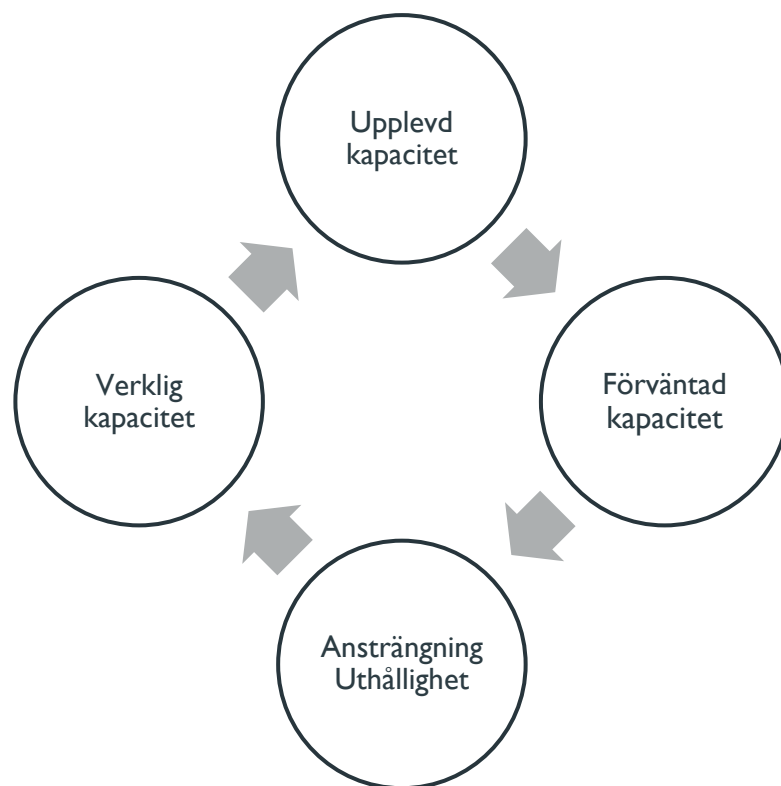
undervisningen. Specifikt ville vi tillsammans med eleverna identifiera vilken undervisning och vilket förhållningssätt som motiverar elever till ökade kunskaper i ämnena.

- Hur tycker eleverna att lärarna ska motivera eleverna till fördjupade kunskaper i ämnena?
- Hur motiverar eleverna sig själva till fördjupade kunskaper i ämnena?

Teori

De teorier som används i detta projekt är främst Skaalviks och Skaalviks (2018) åtta centrala motivationsteorier. Alla i kollegiet hade fått läsa och diskutera deras bok *Motivation och lärande* på pedagogiska eftermiddagar tillsammans under våren 2018 och hösten 2019. Där talar forskarna om olika begrepp: tron på den egna kapaciteten, självreglering, målorientering, värden, inre och yttre motivation, attribution, självkänsla samt sociala relationer.

Då det gäller tron på den egna kapaciteten diskuterar Skaalvik och Skaalvik (2018) lärarens förväntan att eleven ska klara uppgiften och elevernas tilltro till sig själva, vilket kallas ”learning self-efficacy”. Om inte lärarens förväntan och elevernas tilltro till sig själva korrelerar, så förlorar eleven tron på sitt eget lärande. Detta samband illustreras i nedanstående bild (figur 1).



Figur 1. Lärarens förväntan och elevernas tilltro till sig själva (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 17)

Känner eleven att hen har kapacitet och uppfyller förväntningarna, egna och andras, så bidrar det till att eleven är villig att anstränga sig och vara uthållig i arbetet. Det gör också att eleven får en ökad vilja och förmåga att anstränga sig. Detta liknar Vygotskijs idéer om den proximala utvecklingszonen. Hattie (2013) resonerar på liknande sätt när han diskuterar elevens självreglering och lärarens möjlighet att hjälpa eleven att identifiera återkoppling samt utvärdera sig själv. Lärare kan hjälpa eleverna att minska gapet mellan förväntad kapacitet och upplevd kapacitet genom att:

- Anpassa undervisningen (innehåll, arbetsform, svårighetsgrad) efter elevernas förutsättningar och nuvarande nivå.
- Ge eleverna realistiska utmaningar.
- Hjälpa eleverna att sätta upp konkreta, kortsiktiga, personliga och realistiska mål.
- Ge eleverna möjlighet att själv se att de blir bättre.
- Ge eleverna träning i att reglera sitt eget lärbeteende.

(Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 22)

Författarna tar också upp målorientering som en viktig faktor i elevernas motivation och lärande. De talar om hur eleverna kan vara uppgiftsorienterade/egoorienterade, kunskapsorienterade eller prestationsorienterade. Med det första menas att läraren ger uppgifter och bedömer, vilket eleverna anammar och ställer krav på sig själva att prestera bra resultat på prov och läxor. Med det andra menas att läraren har kunskapen i fokus och det viktigaste är att eleverna får med sig så mycket kunskap som möjligt, som en verktygslåda för framtiden. Med det sista begreppet menas att läraren/skolan lägger störst vikt vid att eleverna presterar på prov och på nationella prov, alltså mer en yttre påverkan. Eleven kanske inte är så intresserad alls av att prestera.

Med värden menar författarna att eleverna själva inser nyttan av de kunskaper som lärs ut i skolan och därför har en egen idé om hur kunskaperna ska kunna berika elevens eget liv. Eleverna påverkar också varandra socialt, vilket gör att elever kan influeras av varandras åsikter om ett ämnes värde.

När det kommer till inre och yttre motivation menar Skaalvik och Skaalvik (2018) att den viktigaste skillnaden mellan inre och yttre motivation är det egna intresset. Yttre motivation kan vara belöningar i form av höga betyg, föräldrars påverkan, löftet om belöningar eller hot om något slags straff eller sanktion. De talar om att yttre belöning leder till att eleverna anstränger sig, men inte bryr sig helhjärtat om de lär sig något eller inte. Inre motivation är den starkaste drivkraften en elev kan ha för att skapa varaktiga och stabila kunskaper som inte glöms bort. Författarna talar också om autonom yttre motivation, vilket innebär att eleven inte får någon belöning eftersom jobbet bara ska göras. Författarna menar att tre kriterier skapar

möjlighet för inre motivation och autonom yttre motivation: behovet av autonomi/medbestämmande, kompetens och tillhörighet. Uppfylls dessa tre behov skapas möjligheter för att eleverna upplever att de har inflytande och kan påverka sina handlingar och beslut. De tror även på sin egen förmåga och att de kan lyckas samt får en känsla av social tillhörighet (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Attribution är ett begrepp som handlar om elevens inre värdering av resultat de producerar. Här kan eleven antingen tänka positivt eller negativt. Ofta är dessa tankar inte klara för eleven själv utan kan uppfattas mer som en känsla, menar Skaalvik och Skaalvik (2018).

Jenner (2004) vidareutvecklar attributionsbegreppet, tolkningar om vad som sker beroende på hur eleven tänker om sig själv och sitt eget lärande så att resultat kan landa på olika sätt i eleven. Vidare betonar Jenner (2004) sambandet mellan erfarenhet och reflektion (se tabell 1).

Tabell 1. Illustration av sambandet mellan reflektion och erfarenhet (Jenner, 2004, s. 90)

	Oreflekerad kunskap	Reflekerad kunskap
Ingen erfarenhet	VET EJ + KAN EJ	VET + KAN EJ
Erfarenhet	VET EJ + KAN	VET + KAN = KOMPETENS

Skaalvik och Skaalvik (2018) resonerar på ett lite annat sätt. De tänker utifrån internt och externt samt kontrollerbart eller inte kontrollerbart för eleven (se tabell 2).

Tabell 2. Sambandet mellan elevers misslyckanden respektive framgångar (Skaalvik & Skaalvik, 2018)

	Extern	Intern
Kontrollerbar	Svårighetsgrad?	Ansträngning/ strategi
Okontrollerbar	Tur/ lärarens undervisning	Förmåga

Framgång förklaras alltså med personliga egenskaper medan nederlag beror på yttre miljö. Jenner (2004) menar att elever inte alltid resonerar så, utan de kan ha en negativ syn på sig själva och de kan tolka att framgångar beror på tur och att misslyckanden beror på personliga egenskaper. Elever som tänker så presterar mycket lite. Det blir en inlärld hjälplöshet. Det finns ingen anledning att tro att resultaten skulle bli bättre, eftersom eleven riskerar att förlora motivation och utvecklar då en inlärld hjälplöshet (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Med självkänsla menar Skaalvik och Skaalvik (2018) självrespekt, självacceptans och självaktning. De diskuterar dessutom att personer med låg självkänsla ofta blir mer osäkra och

försiktiga samt mer beroende av andras åsikter och sin omgivning för att bedöma sig själv. Självkänslan stärks av acceptans, samhörighet, respekt och uppskattning och när man känner att man når upp till mål och förväntningar. Självkänslan hotas av social avvisning, utfrysning och mobbing. Men även skolarbetet kan skada självkänslan, särskilt om det är en prestationsorienterad målstruktur. Har en elev låga förväntningar på sig själv, så kommer eleven att försöka få sina misslyckanden så små som möjligt. Eleven kommer att använda olika försvarsmekanismer för att undvika att visa en bristande förmåga (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Därför kommer eleven att dölja sina resultat/problem, ha ett utåtagerande beteende samt nedvärdera skolans betydelse genom att göra en svag eller obefintlig insats i skolan.

Även de sociala relationerna påverkar elevens motivation för lärande enligt författarna, både elevernas relation till lärarna och relationen till sina klasskamrater. De menar att om inte eleverna känner sig omtyckta i den miljö de befinner sig i kan det skada deras självbild och utlösa försvarsreaktioner (Skaalvik & Skaalvik, 2018). De diskuterar dessutom om emotionellt stöd och värme, respekt och omtanke samt instrumentellt stöd som handlar om lämplig kunskapsmässig hjälp och vägledning. Det sista handlar om att ge eleverna rätt material och hjälp utifrån den nivå de befinner sig. Eleverna ser inte någon tydlig skillnad mellan dessa stöd utan ser dem som ett och samma enligt Skaalvik och Skaalvik (2018), men de hävdar ändå att lärare behöver ge både instrumentellt och emotionellt stöd till eleverna.

Eleverna blir dessutom påverkade av pygmalioneffekten, som innebär att om lärare har positiva förväntningar på eleverna kommer detta att medföra positiva elevresultat. Ibland räcker inte detta, men man kan med säkerhet veta att utan lärarens positiva förväntningar blir det nästan aldrig goda resultat. Om läraren förväntar sig att eleven inte ska prestera i sin kunskapsutveckling känner eleven av detta och presterar sämre. Eleven vågar till slut inte försöka av rädsla för att misslyckas (Giota, 2002).

Metoder och genomförande

Deltagare

Aktionsforskningsprojektet, som involverade en grupp bestående av fyra lärare, en studie- och yrkesvägledare samt rektor, pågick från höstterminen 2020 till höstterminen 2023. Denna grupp samlades var tredje vecka för möten, vilka ägde rum en och en halv timme på torsdagar. Utöver projektets deltagare engagerades elever från årskurs 7 till 9 vid skolan för att medverka i enkäter och intervjuer, med syftet att bredda förståelse kring elevernas motivation till lärande.

Datansamlingsmetoder

Aktionsforskning är en forskningsansats som syftar till att skapa förändring genom deltagande och praktisk handling. I grundskolekontexten kan aktionsforskning exempelvis fokusera på att

utveckla undervisningsmetoder, förbättra lärandemiljöer eller stärka relationerna mellan lärare och elever. De aktioner som använts i denna aktionsforskning var litteraturstudier, enkäter samt semistrukturerade gruppintervjuer i elevgrupper om sex elever.

Genomförande

Under projektet har det varit av stor vikt att öka kunskapen hos de ingående deltagarna i aktionsforskningsgruppen kring vad aktionsforskning är. För att kunna samtala om och skapa struktur kring läsandet och lärandet om aktionsforskning har litteratur om loggböcker inkluderats i gruppens arbete (Bjørndal, 2009; Tiller, 2009; Tiller & Gedda, 2017). Med hjälp av loggboksskrivande har gruppen sedan fördjupat sig och samtalat om litteratur som ökade kunskaperna om aktionsforskning (Bergmark & Hansson, 2021; Bergmark & Viklund, 2021; Rönnerman, 2012; Skolverket, 2013). Under våren 2020 kontaktades en forskare som höll i ett forsknings- och utvecklingsprojekt på en grundskola i en grannkommun, eftersom de också påbörjat ett projekt om motivation till lärande. Aktionsforskningsgruppen på vår skola fick ta del av preliminära resultat av enkäter de gjort med sina elever på den andra skolan.

Vi planerade att genomföra en enkät och intervjua elever från en årskurs. Lärarna tänkte att eleverna i åk 9 hade mest erfarenhet och störst förmåga att uttrycka sig och därför valdes årskurs 9 ut. För att säkerställa enkätfrågornas relevans och att elever som läste frågorna skulle tolka dem på avsett sätt bjöd vi in skolans parlament (elevråd) att tillsammans med två lärare diskutera frågorna och få lite elev-feedback. Eleverna ifrågasatte varför enkäten bara skulle göras i årskurs 9. De menade att olika saker motiverade dem beroende om de gick i åk 7, åk 8 eller åk 9. Efter det mötet togs beslutet i aktionsforskningsgruppen att göra enkäten med alla elever på skolan.

Under hösten 2021 besvarade 94 elever från åk 7, 104 elever från åk 8 samt 82 elever från åk 9, totalt sett 280 elever, enkäten. Eleverna besvarade enkäten via Forms. Resultaten hanterades konfidentiellt av lärarna i aktionsforskningsgruppen. Det gjordes en ordanalys eftersom eleverna frekvent använde sig av vissa termer. I enkäten angavs, som sista fråga, om eleverna var villiga att delta i en intervju kring just ämnet motivation till lärande. Av de elever som anmält intresse valdes elever från åk 7, åk 8 samt åk 9 ut. Dessa elever tillfrågades igen och ombads om deras samt deras föräldrars samtycke till att bli intervjuade i grupp och delta i aktionsforskningsprojektet. Studien beaktade även elevernas könstillhörighet, skolprestationer och sociala status i urvalet för att försäkra en jämn och rättvis representation och för att få en fördjupad förståelse av elevernas upplevelser och åsikter. För att inte få en ojämn maktbalans i fokusgruppsintervjuerna var eleverna fler än lärarna, sex elever och två lärare i varje grupp. Lärarna var heller inte betygssättande för de elever som deltog i samtalet. De inspelade intervjuerna transkriberades med fokus på intressanta delar och avidentifierades inför analysen. Intervjuerna genomfördes på skolan i ett rum som mer liknar ett konferensrum för att alla inblandade skulle kunna sitta och se varandra, dessutom liknar rummet inte ett vanligt klassrum.

Intervjuerna genomfördes direkt på morgonen av två anledningar. Den ena anledningen var att eleverna kom direkt till intervjun, utan störande faktorer, och den andra anledningen var att lärarna skulle få möjlighet att bearbeta det insamlade materialet i direkt anslutning till intervjun. Intervjun började med en morgonmacka, te, kaffe, och dricka för att skapa en mer uppsluppen atmosfär och för att ge eleverna utrymme att presentera sig samt värma upp inför varandra i och med att alla inte kände varandra. Intervjufrågorna initierades med en i förväg överenskommen introduktion som var summerad på ett dokument (se bilaga 1). Sedan användes frågor samt följdfrågor i form av en semistrukturerad intervju (se bilaga 2).

Analysmetoder

Med hjälp av syftesfrågorna beslutades att vi i projektet skulle göra en induktiv tematisk analys (Bergmark & Viklund, 2021). Brauns och Clarkes analysmodell användes för att tematisera enkätresultaten (Bergmark & Viklund, 2021). Analysmodellen går ut på att först bekanta sig med materialet, generera initiala koder, söka efter teman, granska teman, definiera och formulera slutgiltiga teman. För att analysera våra enkätsvar kontaktades forskaren i grannkommunen för att få vägledning kring analysmetoder. Det sattes då upp fyra kriterier för sorterandet av materialet. Fokusområdena var: 1. Vad förvånar oss? 2. Vad sticker ut? 3. Vad vet vi redan? samt 4. Fantastiska formuleringar. Efter en första analys identifierades några teman som eleverna ofta talade om i enkätsvaren. Utifrån dessa teman diskuterades resultaten med forskaren och det konstruerades intervjufrågor till en kvalitativ semistrukturerad intervju som planerades för eleverna i åk 7, åk 8 samt åk 9 (se bilaga 2). För att analysera intervjuerna användes Skaalviks och Skaalviks (2018) teorier kring motivation och lärande som grund för att sortera elevernas svar. Resultaten fördes in i en tabell för att ge oss en översikt om vilka teorier som dominerade diskussionerna i elevernas intervjusvar.

Etiska överväganden

Klasserna informerades om att deras deltagande var frivilligt och att all information skulle vara konfidentiell. Detta steg är viktigt för att respektera elevernas integritet och självbestämmande. Inför intervjuerna gjordes en förfrågan igen för att säkerställa att eleverna var villiga att delta och att de förstod vad det innebär att delta i en intervju. Dessutom samlades det in ett samtycke från både elev och vårdnadshavare för elever under femton år.

Vid intervjuerna kommunicerades syftet och det betonades att eleverna kunde avsluta sin medverkan när som helst. Denna åtgärd visar respekt för elevernas autonomi under forskningsprocessen. Allt kommunicerades i enlighet med god forskningssed enligt Vetenskapsrådets riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017).

Resultat

Resultatdelen är indelad i två avsnitt. Först presenteras resultaten från enkäterna, sorterade efter de teman som identifierades. Därefter presenteras gruppintervjuerna som analyserades enligt Skaalviks och Skaalviks (2018) teorier om motivationsfaktorer för lärande. Slutligen dras slutsatser baserat på forskningsfrågorna:

- Hur anser eleverna att lärare bör motivera dem till att fördjupa sina ämneskunskaper?
- På vilka sätt motiverar eleverna sig själva för att erhålla fördjupade kunskaper i ämnena?

Resultat från enkäterna

I analysen av enkätsvaren framträder tre huvudteman: *Grupparbeten, lärarens betydelse och engagemang* samt *variation och autonomi*. En tydlig tendens är att yngre elever fokuserar mer på externa motivationsfaktorer medan äldre elever även inkluderar inre motivation. Detta understryker vikten av att lärare stödjer elever i att utveckla och uttrycka inre motivation, samt att skolan kommunicerar sitt syfte och värde tydligt till eleverna.

Grupparbeten

Elevernas intervjusvar tyder på en stark önskan om konkreta förslag på hur lärare skulle kunna göra grupparbeten bättre för att motivera dem, både strukturellt, gruppmissigt och innehållsmässigt. Detta verkar engagera eleverna både i årskurs 7, 8 och 9. Här nedan summeras de konkreta förslagen från elevenkäterna.

- Helst tre elever per grupp
- Läraren gör grupperna, med elever som fungerar tillsammans
- Grupperna bör nivå-blandas lite grand men inte för mycket
- Tydliga instruktioner om vad man ska göra och vad som eleven förväntas uppnå med grupparbetet
- Att få se elevexempel på de olika betygsstegen är bra
- Läraren går runt och kollar, gör deltidstavstämningar
- Max 9 lektioner är lagom längd på ett grupparbete
- Håll fast vid datum när nästan alla är klara

Lärarens betydelse och engagemang

Vissa elever uttrycker att det är för mycket repetition och vill ha mer utmaningar medan andra elever upplever precis tvärtom. Detta utgör ett dilemma för läraren.

Att jag är bra på det och att jag lär mig nya saker och inte bara repetition. En utmaning som jag tycker är svår, men inte FÖR svår. (Elev i åk 7)

Att det inte går för fort så att alla hänger med. (Elev i åk 7)

Om det är kul och det är lätt. (Elev i åk 7)

Eleverna belyser lärarnas utmaning i att balansera krav och stöd, samt vikten av lärarens engagemang för att främja en motiverande lärmiljö. Diskussioner kring pedagogisk variation och lärarens förmåga att anpassa undervisningen till elevernas behov och intressen är också centrala.

I enkäterna nämner flera elever lärarens engagemang. Det finns tendenser att vissa elever är relationella, alltså att relationen till läraren är viktig för att eleven ska prestera och tycka att ämnet är kul. De flesta elever som nämner läraren som viktig går i årskurs 8.

På frågan om vilka ämnen som uppfattas som roliga finns alla ämnen representerade, men det är mycket upp till tycke och smak om eleverna gillar det ena eller det andra ämnet. Lärare nämns av elever i alla årskurser som en viktig motivator till att ett ämne känns roligt.

Läraren ska ha en bra inställning till ämnet och det man skall lära ut och positiv så att man får andra att bli positiva. (Elev i åk 8)

Det smittar av sig om läraren är positiv. (Elev i åk 8)

Man märker om en lärare tycker om ämnet eller inte och vissa kan som få en att bli intresserad de kan som visa på det coola och roliga med det och då brukar jag vilja lära mig. (Elev i åk 9)

Vissa elever uttrycker att för att bli motiverad är det viktigt att förstå instruktionerna och det kanske inte är förvånande. De tycker också att det är viktigt att få röra sig i klassrummet och att läraren använder motiverande arbetssätt, så som film.

Variation och autonomi

Resultaten från undersökningen visar på en tydlig önskan om ökad variation och autonomi i undervisningen bland elever i årskurs 9. Eleverna uppskattar en blandning av olika undervisningsmetoder, såsom diskussioner, analyser, praktiskt arbete, och intressanta berättelser från läraren. Denna variation bidrar till deras motivation och engagemang i skolarbetet.

En återkommande synpunkt bland eleverna är vikten av att kunna påverka sitt eget lärande. De värdesätter möjligheten att utforska ämnen på egen hand och att inte enbart fokusera på teori. Detta uttrycks i deras önskan om att arbeta med öppna uppgifter som ger utrymme för kreativitet och egna initiativ. Eleverna i årskurs 9 betonar särskilt hur viktig autonomi är för deras lärande och motivation, vilket skiljer sig från svaren från yngre årskurser där en sådan önskan sällan nämns.

Sammanfattningsvis framhäver resultaten från åk 9 ett starkt behov av att integrera undervisningsmetoder som främjar elevernas självständighet och ger dem utrymme att utforska och lära sig på sätt som de finner engagerande och intressanta.

Om läraren är engagerad i det själv kan man, blir man... och om läraren är bra på att berätta kan det bli mer intressant och har inlevelse och inte bara står och läser ur en bok. Och om läraren försöker på olika sätt, är det roligt tillexempel om de visar en film eller en video ibland, ja nåt kul (Elev i åk 9)

Resultat från gruppintervjuerna

I analysen av gruppintervjuerna har vi utgått från begrepp som identifierades av Skaalvik och Skaalvik (2018): tron på sin egen kapacitet och självreglering, målorientering och värden, inre och yttre motivation, attribution, självkänsla samt sociala relationer. Nedan presenteras resultaten utifrån dessa begrepp.

Vad gäller *tron på sin egen kapacitet och självreglering* reflekterar eleverna över sin förmåga att klara av uppgifter och nå framgång i ämnen, vilket direkt påverkar deras motivation. De framhäver vikten av att känna sig kapabla, vilket är avgörande för deras engagemang i skolarbetet.

Jag känner att jag inte är motiverad i ämnen som det inte går bra i typ. Om det går bra i ämnena så blir man ju motiverad att satsa högre för man vet att man kommer upp. Annars är det bara för att man måste. (Elev i åk 9)

Ja det kan nog vara svårt för vissa elever behöver väl den här påminnelsen att betygen är viktiga samtidigt som andra behöver påminnas om att det ändå inte är hela världen så det kan nog vara svårt att veta vilka och balansera. (Elev i åk 9)

Gruppintervjuerna visar på ett samband mellan hur eleverna värderar sina egna ämneskunskaper och deras motivation.

Diskussionerna belyser också elevernas *målorientering* och hur *värden* gällande utbildning och framtida yrkesliv påverkar deras studiemotivation. De diskuterar hur klara och tydliga mål, såsom de i franskan och matematiken, bidrar till en högre grad av motivation.

På franskan har vi väldigt tydliga mål vi vet vad vi ska jobba med. Det finns två böcker och det är det som vi arbetar med så det blir väldigt tydligt. (Elev i åk 8)

Matten är lättare att ställa in sig på vad man ska göra, det är väldigt tydligt vad som förväntas av mig. (Elev i åk 8)

Elever i årskurs 8 betonar hur tydliga mål och förväntningar gjorde det lättare för dem att värdera sina kunskaper och därmed öka deras motivation.

Inre och yttre motivation är också aspekter som tas upp av eleverna. Inre motivation, driven av personligt intresse och nyfikenhet, jämförs med yttre motivation, där eleverna motiveras av betyg och erkännande. Det framgår att en balans mellan dessa motivationsformer är viktig för elevernas lärande.

Men spelar det egentligen någon roll ifall man inte lyssnar om du försöker motivera om man ändå inte är intresserad att lyssna eller ta åt sig. (Elev åk 9)

Egentligen handlar det här om vad vi vill och ifall vi orkar. (Elev åk 9)

Ja det är ju egentligen bara vi som kan motivera oss själva för ni måste ju verkligen göra allt för att motivera oss men om man bestämmer sig för att inte göra nåt så går det inte. (Elev i åk 9)

Attribution, elevernas uppfattning om orsaker till framgång och misslyckande i skolan, påverkar starkt deras motivation. Specifikt nämns hur viktigt det är med lärarens feedback och att den inte ska bidra till negativ självbild.

Tråkigt om man får lägre i ett ämne, det kan motivera att ta tillbaka det högre betyget men det kan också tappa motivationen om man sänker sig i ett ämne. Det suger om man sänker. Om man halkar efter, att läraren inte är rädd att säga att jag vet att du kan bättre än vad du gör nu. (Elev i åk 9)

Betydelsen av *självkänsla* för motivation belyses också. Elever talar om hur deras självkänsla påverkas av både inre och yttre faktorer, inklusive lärarens stöd och betyg.

Ja det är från lärare men speciellt från mina föräldrar, om de förväntar sig att det går bra för att de vet att jag kan typ för vissa ämnen så är man ju bra på vissa ämnen, så blir det en drivkraft också. (Elev i åk 9)

Var det inte för betygen skulle jag inte fokusera alls. (Elev i åk 9)

Slutligen framhålls vikten av *sociala relationer* för motivation. Relationer till lärare och kamrater skapar en miljö som antingen kan främja eller hämma motivation. Eleverna uppskattar när lärare är engagerade och visar att de bryr sig.

Om mina kompisar verkar motiverade så blir jag också det. Vi gillar olika grejer och ”hypar” på olika ämnen. (Elev i åk 8)

Slutsatser

Resultaten från studien visar tydligt att elevernas motivation för fördjupade kunskaper i ämnena påverkas av en kombination av faktorer som inkluderar grupparbete, lärarens betydelse och engagemang samt variation och autonomi. Eleverna uttrycker vikten av att lärare skapar en motiverande lärmiljö genom att anpassa undervisningen efter elevernas behov, inkludera varierade undervisningsmetoder och ge eleverna utrymme för autonomi och kreativitet.

För att motivera eleverna till fördjupade kunskaper, understryker eleverna behovet av:

1. Konkreta strategier för grupparbeten, så som tydliga instruktioner och grupperingar som främjar samarbete och lärande.
2. Pedagogisk variation och autonomi, där elever ges möjligheten att utforska ämnen själva och tillämpa praktiskt arbete samt diskussioner och analyser.
3. Lärarnas engagemang och relationer spelar en avgörande roll för elevernas motivation. Engagerade lärare som visar intresse för elevernas lärande och anpassar undervisningen efter deras intressen och behov kan starkt öka motivationen.

Eleverna motiverar sig själva genom:

1. Inre motivation – personligt intresse och nyfikenhet driver deras vilja att lära.
2. Yttre motivation – inkluderar erkännande och betyg, men framhäver att en balans mellan inre och yttre motivation är nödvändig.
3. Självreglering och tro på den egna förmågan – stärks genom tydliga mål och feedback från lärare.

Slutsatsen pekar på att en kombination av strategier som främjar både inre och yttre motivation, tillsammans med en lärmiljö som bygger på förtroende och respekt mellan lärare och elever, är central för att uppmuntra elever till fördjupade kunskaper. Därför bör lärare sträva efter att inkludera elevernas röster i planeringen av undervisningen och skapa en undervisningsmiljö som erkänner och värderar elevernas autonomi och kreativitet.

Diskussion

Denna studie belyser vikten av att lärare uppmärksammar och stödjer elevers tro på sin egen förmåga och hjälper dem att värdera sina ämneskunskaper positivt. Det framkommer att elevers målorientering utvecklas över tid och att en balans mellan inre och yttre motivationsfaktorer är avgörande för att upprätthålla en långsiktig motivation för lärande. Skaalvik och Skaalvik (2018) betonar att läraren bör hjälpa eleven att sätta upp egna realistiska mål, ge eleverna valmöjligheter och, när det är möjligt, undervisa på ett autonomistöttande sätt.

Vidare understryker resultaten betydelsen av positiva sociala relationer i skolan, särskilt mellan lärare och elever, för att stärka elevernas självkänsla och motivation. Skaalvik och Skaalvik (2018) talar också om att läraren ska försöka styra elevernas attribution mot ansträngning och strategi för att uppnå intern målsättning och kontrollerbar kunskap. Att läraren ”bryr sig”, som eleverna uttrycker det, är av yttersta vikt för att kunskaperna ska kännas som meningsfulla för eleverna. Skaalvik och Skaalvik (2018) menar vidare att det gäller för läraren att bemöta eleven med respekt och vänlighet, vilket eleverna i vår studie uttrycker genom att påtala vikten av att

lärarna ska vara positiva. Lärarens roll är därför central, inte bara i att förmedla kunskap, utan även i att skapa en motiverande och inkluderande lärmiljö för att inte eleven ska hamna i en inlärd hjälplöshet.

Resultaten visar på en komplex bild av motivationsfaktorer bland elever, där lärarens roll och undervisningsmetoder är avgörande. Det framkommer att en balanserad mix av yttre och inre motivationsfaktorer, tillsammans med starka sociala relationer och tydlig kommunikation från lärarens sida, bidrar till elevernas motivation. Vikten av att erbjuda eleverna en strukturerad men flexibel lärmiljö, där de ges utrymme för autonomi inom ramen för tydliga mål och förväntningar, framstår som central. Men där gäller det för lärarna att nyansera målen så de inte bara blir uppgiftsmål och prestationsmål utan även kunskapsmål, vilket alltid kan arbetas vidare med för att nå en tydligare kommunikation mellan lärare och elev. Elever framhåller klart att de värderar lärarens engagemang i ämnet högt. Lärarens relation till eleven är väldigt viktig, vilket forskare så som Carlgren (2015), Hattie (2013), Kroksmark (2013) nämner. Samtidigt betonar Skaalvik och Skaalvik (2018) vikten av att läraren inte bara ska engagera eleverna i ämnet, utan också hjälpa dem att se relevans. Enligt erfarenheterna från aktionsforskningsgruppen är båda dessa perspektiv betydelsefulla. Utifrån dessa insikter kan det argumenteras att framgångsrik pedagogik kräver en medvetenhet om och anpassning till elevernas skiftande motivationsfaktorer över tid. Lärarens förmåga att engagera sig i elevernas lärandeprocess, samt att aktivt arbeta med och reflektera kring sin egen undervisningspraxis, är nyckelfaktorer för att främja en djupare förståelse och ett intresse för kunskap hos eleverna.

Lärdomar

De lärdomar som går att dra från aktionsforskningsprojektet, som är rakt applicerbara i vardagen, är elevernas önskemål om grupparbeten. Där gjorde vi en liten lathund för kollegorna att kika på, så att lärarna inte glömmer bort önskemålen från eleverna i undervisningen. Aktionsforskningsgruppen antog i början av projektet att elever av idag är lustbarn, men enkätundersökningen visar att de elever som pratar om att undervisningen ska vara rolig minskar i antal i de högre årskurserna, medan ordet intresse ökar med stigande ålder.

I studien talar eleverna mycket om yttre faktorer som att få bra betyg, komma in på den skolan man vill och få ett arbete. Samhällskontraktet, att om man gör sitt jobb väl så kommer man att få ett bra jobb så småningom, visar sig hos vissa elever. I enkäten och i intervjuerna nämner eleverna att om det går bra i ett ämne får eleven motivation till ämnet. Pygmalioneffekten förstärks med hjälp av läraren. Här skulle lärarna kunna hjälpa eleverna att ge dem ett språk för att kunna börja tänka och reflektera med fokus på inre motivationsfaktorer. Lärare behöver ge eleverna argument till varför skolarbetet är viktigt, vilken ”outcome” skolan ger dem och varför vi har en skola till skillnad från att inte ha någon skola alls. Lärarna skulle kunna framhålla elevernas demokratiska rättigheter till kunskaper (Biesta, 2012) och kanske visa på skillnader mellan länder i världen.

Det är intressant att elever i åk 9 kommer fram till att det faktiskt beror på dem själva om de har motivation till ämnena eller inte. Om lärarna kan belysa och lyfta över ansvaret och makten till elevernas egen kunskapsinhämtning är mycket vunnet, vilket dock kan vara svårt när elever har olika språklig erfarenhetsbakgrund. Elever i grupp kan stötta och vidga varandras vyer. Vi tar med oss det faktum att vi behöver träna eleverna att stärka sin inre motivation och kanske prata om det mer i undervisningen för att ge elever ett språk att kunna uttrycka sig med.

Referenser

- Bergmark, U., & Hansson, K. (2021). *Skola på vetenskaplig grund i praktiken*. Studentlitteratur.
- Bergmark, U., & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen, från idé till handling*. Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2012). *Bortom lärandet*. Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. (2009). *Det värderande ögat*. Liber.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Bokförlaget Daidalos.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 279-.
- Piteå kommun. (2014). *Skolans utveckling, vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet Strategi för forskning och utveckling i Piteå Kommuns skolor*. Antagen av Barn- och utbildningsnämnden 2014-06-25, § 84, Diariennr. 14BUN151
- Hattie, J. (2013). *Synligt lärande*. Natur och kultur.
- Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. Vetenskapsrådet.
- Krokmark, T. (2013). *De stora frågorna om skolan*. Studentlitteratur.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete*. Myndigheten för skolutveckling. Liber.
- Rönnerman, K. (2012). *Aktionsforskning i praktiken*. Studentlitteratur.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2018). *Motivation och lärande*. Natur & Kultur.
- SFS 2010:800. Skollagen. Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet*. Skolverket.
- Tiller, T. (2009). *Aktionslärande*. Liber.
- Tiller, T., & Gedda, O. (2017). *Gjort, lärt och lurt*. Universitetsförlaget.
- UNICEF. (29 januari 2020). *Barnkonventionen*. <https://unicef.se/barnkonventionen>
- Wiklund, C. (2020). *Det lustfyllda lärandet*. [Magisteruppsats i pedagogisk yrkesverksamhet, Umeå universitet].

Bilaga I

Till intervjuande lärare inför intervjun av eleverna

Kommer ni ihåg att ni i höstas fick göra en enkät. Där fick ni svara på en rad olika frågor kring motivation och även om ni kunde tänka er att bli intervjuade.

Vi lärare håller på med en studie för att komma underfund med vad som motiverar elever av idag till ökade kunskaper i ämnena. Nu vi är nyfikna på vad just ni tycker motiverar er till att anstränga er mer i ett eller flera ämnen. Vi tänker att vi vill intervjua er och ställa frågor till er i gruppen som ni får diskutera och fundera över. Intervjun kommer att spelas in för att vi ska kunna gå tillbaka och höra på de kloka saker ni säger så att vi inte missar någonting viktigt. Vi som lärare kan ju tro att elever blir motiverade av vissa saker men vi är intresserade av vad ni tycker är motiverande. Det som sägs i rummet är konfidentiellt och inspelningarna kommer att avpersonifieras så ingen kommer att veta vem som sa vad. Vi hoppas också att vi kan ge er ett tillåtande klimat så att ni känner att ni kan göra er röst hörd i den här gruppen. En av lärarna är den som intervjua och den andra läraren kommer att sitta och anteckna.

Vi börjar med en presentation av vilka som är här.

Berätta vem du är och vad det var som gjorde att du ville vara med och bli intervjuad.

När vi börjar intervjuerna tänker vi att vi ställer frågorna och vi går i tur och ordning så att alla får möjlighet att berätta vad just ni tycker. Vill man inte säga någonting kan man säga pass. Vi försöker att inte prata i mun på varandra.

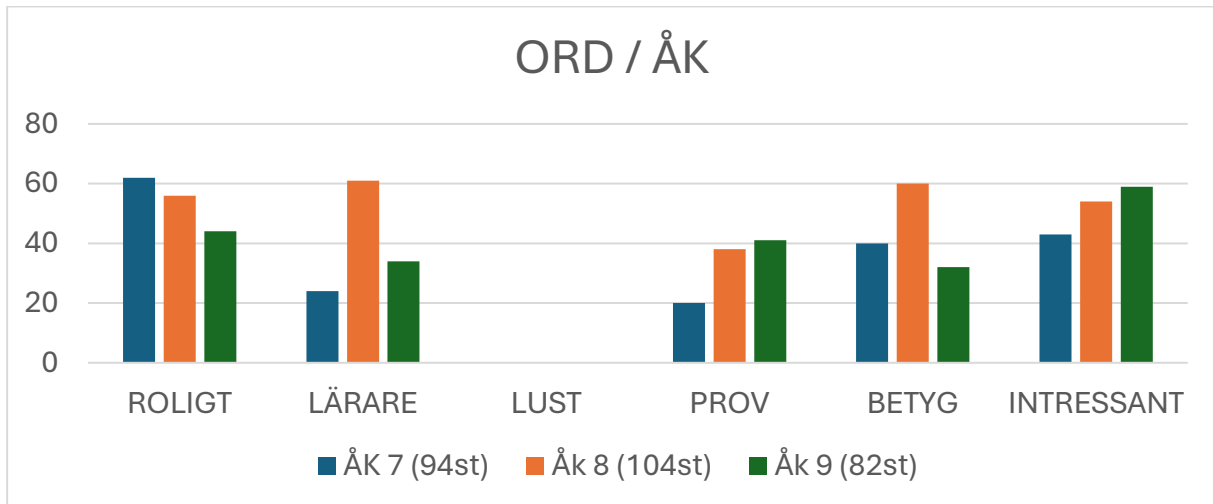
Ni får gärna anteckna på ett Post it block i fall ni vill säga någonting.

Bilaga 2

Följande frågor ställde vi oss efter andra träffen 2022-01-28. Vi utgick ifrån våra teman som vi vaskat fram från elevernas enkätsvar tillsammans med kollegornas idéer om frågor till eleverna.

1. Vad utmärker en bra lärare som får dig att bli motiverad till skolarbete.
Ge exempel...
 - Berätta mer...
 - Vad är det som gör att du tänker så...
 - På vilket sätt...
2. Kan du/ni ge exempel på lektionsupplägg/arbetsområden som motiverar dig/er.
 - När blir en uppgift intressant?
3. Hur ser ett klassrum ut som motiverar dig till ökad kunskap?
4. Hur motiverar du dig att prestera i ett ämne du är mindre intresserad av?
5. Är betygen en motiverande faktor för dig/andra?
6. I vilka situationer känner du vilja och lust till mer kunskap?
 - Vad är det som gör att du kan "bita ihop" och ta tag i dina uppgifter?
 - Hur kan du medvetet "ställa om hjärnan" och känna positiv förväntan när du går till din lektion?
7. Finns det några i din omgivning som påverkar din förmåga att lära dig? I din klass? I din omgivning?
 - Vilka egenskaper vill du att dina kompisar ska ha i ert kommande grupparbete?
 - Om elever är rädda för varandra i en grupp. Vad tycker du att läraren ska göra då?

Bilaga 3



Bilaga 4

Resultat från intervju-gruppdiskussionerna i åk 7								
Skaalviks & Skaalviks teorier kring motivation	Tron på sin egen kapacitet	Värdering av egna ämneskunskaper	Målorientering	Värden	Inre och yttre motivation	Attribution	Självkänsla	Sociala relationer
Antal meningar	2	1	6	6	10	3	3	16

Resultat från intervju-gruppdiskussionerna i åk 8								
Skaalvik & Skaalviks teorier kring motivation	Tron på sin egen kapacitet	Värdering av egna ämneskunskaper	Målorientering	Värden	Inre och yttre motivation	Attribution	Självkänsla	Sociala relationer
Antal meningar	14	3	4	12	40	2	4	28

Resultat från intervju-gruppdiskussionerna i åk 9								
Skaalvik & Skaalviks teorier kring motivation	Tron på sin egen kapacitet	Värdering av egna ämneskunskaper	Målorientering	Värden	Inre och yttre motivation	Attribution	Självkänsla	Sociala relationer
Antal meningar	8	14	19	20	45	4	5	27

På väg mot kollektivt lärande – inom ramen för samverkan mellan skola och universitet

Tord Göran Olovsson, Johan Hansson, Linda Granberg, Maria Lööf, Maria Markgren, Johanna Smitt & Andreas Westerberg

Sammanfattning

Artikeln, författad av forskare, förstelärare och skolledande personal, bygger på ett samverkansprojekt med målet att utveckla en gymnasieskolas kollektiva lärande. Artikeln syftar till att bidra till förståelse av vad ett sådant utvecklingsarbete kan innebära. Metoder som användes var enkätundersökning och intervjuer. Dataanalys genomfördes med stöd av tematisk analys i olika steg (jfr Braun & Clarke, 2006) och teoretiska begrepp som kollektivt och kollegialt lärande (Larsson, 2018) samt olika former av begreppet tillit (Jederlund, 2019). Resultaten visar att förstelärare som leder utvecklingsarbete påverkas av tidigare erfarenheter från utvecklingsarbete och att det är viktigt att lärare som medverkar känner tillit till enskilda kollegor, till den större grupp de ingår i samt till processen bakom utvecklingsarbetet. Samverkansprojektet bidrog till skapande av strukturer för fortsatt utveckling samt till insikt om att utvecklingsarbete främst handlar om att utveckla arbetssätt som är lämpliga för den egna verksamheten.

Tord Göran Olovsson

Universitetslektor
Pedagogiska institutionen,
Umeå universitet
tord.goran.lovsson@umu.se

Linda Granberg

Förstelärare
Anderstorpsgymnasiet,
Skellefteå kommun
linda.granberg@skelleftea.se

Maria Markgren

Förstelärare
Anderstorpsgymnasiet,
Skellefteå kommun
maria.markgren@skelleftea.se

Andreas Westerberg

Utvecklingsledare
Gymnasieavdelningen,
Skellefteå kommun
andreas.westerberg@umu.se

Johan Hansson

Universitetslektor
Pedagogiska institutionen,
Umeå universitet
johan.hansson@umu.se

Maria Lööf

Förstelärare
Anderstorpsgymnasiet,
Skellefteå kommun
maria.loof@skelleftea.se

Johanna Smitt

Rektor
Anderstorpsgymnasiet,
Skellefteå kommun
johanna.smitt@skelleftea.se

Inledning

Under våren 2022 utlystes medel för samverkansprojekt mellan universitet och skolor, så kallade samverkanscheckar. Målsättningen var att ”stimulera mötesplatser för förskollärare/lärare och forskare för erfarenhetsutbyte om och arbete med frågor om undervisning, utveckling, lärande och forskning inom avgränsade områden.” (Umeå universitet, 2022). I denna artikel beskrivs och diskuteras genomförandet av en sådan samverkanscheck, mellan Anderstorpsgymnasiet i Skellefteå och forskare vid Umeå universitet. Samverkan inleddes höstterminen 2022 och pågick fram till och med höstterminen 2023. Målet för samverkan var att utveckla Anderstorpsgymnasiets lärares kollektiva lärande för att stärka kvaliteten på undervisningen och utveckla elevernas lärande - med betoning på lärande som social process. Denna artikel ämnar bidra till förståelse för vad ett sådant utvecklingsarbete kan innebära. Titeln på samverkanschecken var: *Anderstorpsgymnasiet – på väg mot kollektivt lärande*. Det praktiska tillvägagångssättet för att utveckla det kollektiva lärandet var att skolans förstelärare med stöd av forskare skulle få reflektera kring och tillägna sig metoder som sedan skulle ligga till grund för utvecklingsarbete i skolans olika ämneslag. Tre av dessa förstelärare, som ledde det gemensamma lärandet i sina ämneslag, är också författare av denna artikel. Övriga artikelförfattare är de två forskarna samt skolans utvecklingsledare och en rektor. De två sistnämnda var initiativtagare till samverkanschecken och de som inledningsvis tog kontakt med Umeå universitet.

Kollektivt eller kollegialt lärande har kritiserats, exempelvis i tidningen *Vi lärare* (Hallonsten, 2023a, b). Kritiken gäller lärarfortbildning i stort, men kollegialt lärande pekas särskilt ut, med stöd av uttalanden från både forskare och lärare. Skolverket konstaterar dock (Hallonsten, 2023b), att kollegialt lärande fungerar väl under förutsättning att det finns ett lärande och kritiskt förhållningssätt. Dessutom behöver resurser avsättas för att kollegialt lärande ska ge resultat, framför allt behövs tillräckligt med tid för de lärare som deltar (Hallonsten, 2023b). Att kollegialt lärande kan stärka lärarnas tilltro till sin förmåga att förbättra undervisningen visas av Grimm (2023), men hon anger också att lärarna inte i tillräckligt hög grad utmanas i sina tankegångar. Detta ”begränsar möjligheterna till djuplärande och undervisningsförbättring” (Grimm, 2023, s. 70).

Jederlund (2019) framhåller att lärare även behöver känna tillit till såväl kollegor som till processen bakom ett utvecklingsarbete, för att åstadkomma en positiv förändring i en skola. Kritiken mot kollegialt lärande indikerar att sådan tillit saknas i många skolor.

Företeelsen kollegialt lärande etablerades i samband med Skolverkets introduktion av olika ”lärarlyft” under 2010-talet, exempelvis Läslyftet som finansierades med statsbidrag under åren 2015–2019. Begreppen kollegialt lärande och kollektivt lärande har nära anknytning till varandra (Skolverket, 2022). Båda begreppen används vid benämning av skol- och

professionsutveckling som grundas på samarbete och gemensamt lärande. En skillnad är dock att kollegialt lärande anses utveckla individuella kompetenser medan kollektivt lärande anses utveckla gemensamma kompetenser (Skolverket, 2022).

Målet för den skolutveckling som planerades och genomfördes vid Anderstorps gymnasiet var att den i förlängningen skulle förbättra elevernas lärande. I artikeln fokuseras dock förstelärarnas arbete med att leda lärarkollegorna, och hur detta stöttades och framskred. Utvecklingsarbetet som beskrivs har tydlig relevans för Anderstorps gymnasiet främst genom skolans ambition att skapa strukturer för skolutveckling med stöd av forskning, något som tidigare funnits i mindre utsträckning på skolan. Utvecklingsarbetet är även betydelsefullt för lärosätet, som får möjlighet att pröva och utvärdera en modell för samverkan som kan vara angelägen för lärosätets framtida samverkansprojekt, forskning samt lärarutbildning. Utvecklingsarbetet har dessutom relevans för svensk skolas praktiska arbete genom att dylika utvecklingsarbeten, där lärares gemensamma lärande är i blickpunkten, är en central del i uppdraget att bygga utbildningen på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (jfr Skolverket, 2023).

Artikeln syftar till att bidra till förståelse för vad ett utvecklingsarbete med målet att utveckla det kollektiva lärandet på en gymnasieskola kan innebära. Frågeställningarna är:

1. På vilket sätt bidrar utvecklingsarbetets organisering till förstelärarnas förståelse av det gemensamma lärandet?
2. Vilka lärdomar kring att leda det gemensamma lärandet görs i samband med utvecklingsarbetet?
3. Vilka lärdomar från det gemensamma lärandet görs i samband med utvecklingsarbetet?

Inramning av skolans utvecklingsarbete inför samverkan

De två forskarna skrev tillsammans med utvecklingsledaren och rektor ansökningstexten och deltog även i möten med förstelärarna innan arbetet inom samverkanschecken inleddes höstterminen 2022. Anderstorps gymnasiet hade sedan tidigare en struktur för skolutvecklingsarbete. Sedan lång tid tillbaka var lärarna indelade i ämneslag, men även i programarbetslag och andra konstellationer beroende på vilka uppgifter de förväntades lösa. Skolutveckling var framför allt en fråga för ämneslagen, vilka leddes av en förstelärare. Ett ämneslag utgjordes av cirka tio deltagande lärare vilka undervisade i det aktuella ämnet, exempelvis idrott och hälsa, men de undervisade även i andra skolämnen. En konstellation skiljde sig dock markant från de övriga: ett lärarlag som utgjordes av yrkeslärare som undervisade i fem olika yrkesämnen under

ledning av en förstelärare. Detta lärarlag hade flest deltagare, cirka 20 lärare. För enkelhetens skull används i artikeln benämningen ämneslag även för den gruppen trots att det alltså inte helt liknar de övriga ämneslagen.

Ämneslagen arbetade med utvecklingsarbete även innan samverkanschecken, men inte i önskad riktning, vilket konstaterades av utvecklingsledaren:

För det första behövdes ett starkare driv i utvecklingsarbetet på skolan. Det fanns en pedagogisk grundidé, men ingen klar idé om hur denna skulle förverkligas. För det andra saknade skolan och dess lärare vägar att pröva sin praktik gentemot forskning. Det var för få som hade någon klar bild av var man skulle söka för att hitta forskning som var relevant för skolans undervisning.

Innan samverkan inleddes fanns otydligheter på skolan angående förstelärarnas uppdrag och efter att samverkanschecken beviljats vidtog skolledningen stegvis tydliggörande åtgärder. Skolans samtliga lärare informerades om förstelärarnas mandat att bedriva utvecklingsarbete, vilket samtidigt konkretiserades genom förändringar i den vardagliga verksamheten som signalerade att detta utvecklingsarbete prioriterades. Exempelvis avsattes tid i lärarnas scheman för ämneslagsarbete och det beslöts att varje lärare skulle ingå i enbart ett ämneslag.

Teoretiska begrepp

I artikeln används begreppen *kollektivt* respektive *kollegialt* lärande i resultatbeskrivningen, men även som analysverktyg i resultat och diskussion. I särskilt resultatbeskrivningen används även begreppet gemensamt lärande, för att beskriva lärarnas vardagliga grupplärande. Kollektivt lärande är centralt i artikeln eftersom den aktuella skolan strävar efter att utveckla detta. Kollegialt lärande används för att det är mycket närbesläktat med kollektivt lärande – och de används i litteraturen för att beskriva liknande eller likadana processer, ofta utan att skillnader beskrivs. Båda innefattar ett gemensamt och strukturerat grupplärande men skiljer sig åt i fråga om lärandets följder (Larsson, 2018; Skolverket, 2018). Medan ett kollegialt lärande resulterar i individuell utveckling av kompetens genom samarbete med kollegor ger ett kollektivt lärande förändringar av ”gemensamma föreställningar och handlingsalternativ” (Skolverket, 2018). Aktiviteter till stöd för lärande kan alltså vara desamma i kollegialt och kollektivt lärande. Det kan dock finnas vissa kännetecken i lärandeprocessen – kanske främst om fokus ligger på individen eller verksamheten – som har större förutsättningar att leda till antingen kollegialt eller kollektivt lärande. Anderstorp gymnasiums utvecklingsarbete beskrivs i föreliggande artikel i huvudsak med begreppet kollektivt lärande eftersom det var det som skulle utvecklas. När det hänvisas till tidigare forskning och andra texter där begreppet kollegialt lärande nyttjats, så används detta. I analys och diskussion används den beskrivna skillnaden mellan begreppen för argumentation i förhållande till resultatet. Analys av hur

utvecklingsarbetet tar sig uttryck i praktiken, med stöd av de två begreppen och dess skillnader, förmodas kunna hjälpa till med att förstå vad det aktuella utvecklingsarbetet innebär. Skillnader som uppmärksammas, exempelvis mellan olika ämneslag vid den aktuella skolan, speglas mot de två begreppen.

Det aktuella utvecklingsarbetet, där förstelärarna var centrala aktörer, innefattade således att arbeta för utveckling av kollektivt lärande i deras ämneslag. Utöver detta innebar det även ett lärande *om* kollektivt lärande. I det senare ingick läsning och diskussion av texter där teoretiska begrepp som även används i artikeln förekom. Timperley (2019) lästes i sin helhet men exempelvis lästes även delar ur Katz och Ain Dack (2017). Vid ett lärandetillfälle som benämndes ”Att leda kollegor” var Gyllander Thorkildsen och Nehez (2020) underlag för förstelärarnas reflektioner.

Viktiga teoretiska begrepp som används i artikeln till stöd för att spegla och förstå de resultat som beskrivs, är ovan nämnda kollektivt och kollegialt lärande (Larsson, 2018) samt *kollegial tillit*, *kollektiv tillit* och *processtillit* (Jederlund, 2019). Kollegial tillit innebär att en lärare har förtroende för sina kollegor på ett individuellt plan. Det finns en upplevelse av trygghet samt av att kollegorna är professionella och välvilliga. Kollektiv tillit handlar om att kollegor litar på den större grupp som de ingår i, att lärare ser positivt på sitt ämnes- eller arbetslags ”kollektiva kompetens och utvecklingspotential” (Jederlund, 2019, s. 27). Utöver dessa former av tillit krävs även processtillit, som beskriver lärarnas tillit till ett utvecklingsarbets syfte, innehåll och organisering. Det innefattar även tillit till skolledningen, samt till projektets långvarighet (Jederlund, 2019).

I föreliggande utvecklingsarbete är förstelärarna centrala och gällande förstelärare som ledare för kollegor redogör Bergmo Prvulovic och Hansson (2021) för olika positioner som de kan anta i sitt arbete: Processledaren, skolutvecklaren, ämnesspecialisten och den ofrivillige karriäristen. Förstelärare som antar positioner liknande de två förstnämnda kan ha större förutsättningar att leda utvecklingsarbete som leder till verksamhetsutveckling, det vill säga ett mer kollektivt lärande, och de två sistnämnda positionerna skulle i högre grad kunna leda till individuell utveckling.

Metod

Det empiriska materialet består av enkätresultat, intervjuer som genomfördes skriftligt samt forskarnas minnesanteckningar. Delar av detta material utgörs av dokumentation som gjorts under utvecklingsarbetet, medan annat har samlats in för skrivandet av artikeln (se Tabell 1 för översikt). Enkätresultaten består av samtliga förstelärares (de som var förstelärare under läsåret 22–23, vilka var elva till antalet) beskrivningar av det gemensamma lärandet i ämneslagen. Enkäterna skickades ut av forskarna och utvecklingsledaren till förstelärarna, vid två tillfällen,

i april respektive maj 2023. Förstelärarna fick då beskriva var de och deras ämneslag befann sig i utvecklingen av det kollektiva lärandet och hur arbetet i ämneslagen fortgick. Enkäterna syftade till att ge forskarna och utvecklingsledaren underlag för stöttning av utvecklingsarbetet, men även till att från forskarnas sida kunna ge framåtsyftande återkoppling till förstelärarna. Frågorna sett till de båda enkättillfällena var lika varandra men inte identiska.

Intervjuerna genomfördes av forskarna efter samverkanscheckens slut, med tre förstelärare samt med utvecklingsledaren och rektorn. Intervjufrågorna riktades in på informanternas syn på utvecklingsarbetet och syftade till att frambringa mer utförliga svar och skickades och besvarades skriftligt, via mejl. Utöver enkäter och intervjuer bestod det empiriska materialet av forskarnas minnesanteckningar från möten och andra lärtillfällen.

Tabell 1. Det empiriska materialet - dokumentation och insamling

Metod	Dokumentation gjord under utvecklingsarbetet - tidpunkt	Insamlat inför skrivande av artikeln - tidpunkt
Enkäter (elva förstelärare)	Enkäterna skickades ut vid två tillfällen: april respektive maj 2023	
Intervjuer (tre förstelärare, en utvecklingsledare, en rektor)		Januari 2024
Forskarnas minnesanteckningar	Fortlöpande under 2022 och 2023	

Dataanalys

Enkäterna och intervjuerna analyserades i olika steg, liknande Braun och Clarkes (2006) modell för tematisk analys. Dessa steg kan sammanfattas med nyckelorden kodning, tematisering och förfining (se även Olovsson, 2020). Analysen inleddes med flera genomläsningar av materialet för att erhålla en grundläggande förståelse. Läsningen riktades successivt in på vad som var intressant i materialet och närbesläktade delar sattes samman till så kallade koder (Braun & Clarke, 2006). Två användbara frågor i denna fas av analysen var: Vad är den övergripande betydelsen av detta? Vad är intressant? Något som fanns med som fond från början av analysen, om än i det skedet ganska vagt, var artikelns tänkta syfte och frågeställningar. Under nästa steg, tematiseringen, sorterades koderna in i teman, och samband mellan koder och teman och eventuella underteman identifierades. Samtidigt, och i nära anslutning till detta, granskades temans relevans. En lämplig fråga i denna fas var: Hur passar detta ihop med annat? Avslutningsvis skedde förfiningen, där en användbar fråga var: Hur ska delarna slutgiltigt sättas ihop till en helhet? Temana formulerades, och i några fall underteman till dessa. Exempel på ett tema som formulerades var: *Att leda det gemensamma lärandet* och underteman till detta

var *förhållningssätt* och *utveckling av ledarskap*. I detta steg tydliggjordes förhållandet mellan temana och syfte och frågeställningar. Vid analysens avslutande del, artikelförfattandet (jfr Bergmark & Graeske, 2022), har temana understötts av utdrag från materialet, samt relaterats till teoretiska begrepp och tidigare forskning. Forskarnas minnesanteckningar har använts i slutet av analysprocessen. När något i analysen av enkäter och intervjuer behövt stödjas med fler belegg, har anteckningar från hållpunkter i utvecklingsarbetet eftersökts och använts.

Etiska överväganden

Gällande etiska överväganden har artikelförfattarna, som också har varit med och genomfört utvecklingsarbetet, i samband med skrivandet reflekterat över de ”dubbla” rollerna. De två forskarna, som i analysprocessen gjorde den grundläggande sorteringen och sammanställningen av det empiriska materialet, hade främst ett ”utifrån-perspektiv” på utvecklingsarbetet, samtidigt som de stöttade förstelärarna i utvecklingsarbetet. De litteraturtips som gavs till några förstelärare kan exempelvis ha pekat ut en riktning för vilken väg som har tagits. De tre förstelärarna har som artikelförfattare beskrivit och analyserat det utvecklingsarbete de själva har varit med och genomfört. Utvecklingsledaren och rektorn har som författare bland annat deltagit i analysprocessen av det utvecklingsarbete de gett förstelärarna och ämneslagen förutsättningar att kunna bedriva.

Vi tänker oss att den öppenhet vi strävar efter att visa angående våra dubbla roller kan bidra till att analyserna kan anses vara välgrundade. Det kan också hävdas att den insyn vi författare har i utvecklingsarbetet kan bidra till välgrundade beskrivningar och analyser. Utöver detta kan de olika rollerna i utvecklingsarbetet, utifrån olika perspektiv, även bidra till en relevant beskrivning och analys. Något förenklat kan de olika rollerna sammanfattas som att forskarnas roll var *stöttande* med ett visst utifrånperspektiv; förstelärarna genomförde själva arbetet som *utförare* och utvecklingsledaren och rektorn hade rollen som *möjliggörare* av utvecklingsarbetets genomförande.

I artikelns löpande text skrivs inte namn på förstelärare och övriga medverkande ut. Förstelärare som inte är artikelförfattare, men vars individuella utsagor ändå är del av artikelns empiriska material har tillfrågats om samtycke och enbart utsagor från de som har gett sitt skriftliga medgivande har inkluderats. Förstelärarna informerades i anslutning till förfrågan om samtycke om att deras namn inte kommer att skrivas ut i artikeln samt att det även på annat sätt ska vara svårt att identifiera vem som ligger bakom specifika utsagor. Därför har det i anslutning till dessa förstelärares utsagor exempelvis inte getts beskrivningar av vilket eller vilka skolämnen de utgår från i sina uttalanden. Huruvida utelämnandet av skolämnen har påverkat artikelns resultat eller inte är svårt att slå fast, men utifrån att det inte funnits något tydligt fokus på skolämnen i vare sig syfte eller frågeställningar kan det hävdas att det har påverkat resultatet i mindre grad.

Resultat

Resultatkapitlet är indelat i tre delar. Första delen, som beskriver det gemensamma lärandet, består av två teman vilket det ena beskriver utvecklingsarbetets struktur och innehåll, och det andra förstelärarnas förståelser av utvecklingsarbetet.

Det gemensamma lärandet – organisering och förstelärarnas förståelser

Utvecklingsarbetets struktur och innehåll

Under projekttiden genomfördes en serie träffar i syfte att stödja förstelärarnas utveckling av verktyg och förmågor att handleda kollegor i utvecklingsarbetet. Mellan träffarna genomförde förstelärarna egna aktiviteter med sina kollegor i ämneslagen. För att kort beskriva innehållet i samverkanschecken (se Bilaga 1 för mer detaljerad beskrivning) bestod det, utöver förberedelserna inför ansökan och uppstart, av avgränsade faser. Under ht-22 var huvudfokuset konstituering av grundtankar, förankring av syfte och arbetssätt samt litteraturstudier hos förstelärarna. Under vt-23 fortlöpte arbetet, inledningsvis i form av litteraturseminarier samt praktiskt arbete i ämneslagen. I seminarierna deltog förstelärarna, forskarna, utvecklingsledaren samt rektorer. Därefter fortsatte ämneslagens praktiska utvecklingsarbete, vilket kommunicerades mellan förstelärarna och forskarna. Ht-23 fortsatte utvecklingsarbetet i de ämneslag som då fortfarande var intakta. Forskarna erbjöds fortsatt handledning och förberedelser inför kommande forsknings- och utvecklingsansökningar skedde, särskilt i samverkan med ett av ämneslagen.

Ambitionen var att innehåll och aktiviteter i utvecklingsarbetet skulle förankras hos förstelärarna och hos lärarna i ämneslagen. Ett formativt förhållningssätt blev en ledstjärna, och planen för utvecklingsarbetet kunde justeras efter hand. Exempelvis ville förstelärarna läsa hela Timperleys bok efter att ha introducerats för en modell i form av en undersökande cykel (Timperley, 2019, se Bilaga 2), som syftade till utveckling av kollektivt lärande. Diskussionerna om Timperleys modell ledde till att flera av förstelärarna prövade den, efter att ha uppmuntrats till att utveckla eller revidera modellen på sätt som de ansåg passade dem i deras ämneslag. Det framhölls även att ämneslagen inte skulle tvingas in i arbetssätt som de inte ansåg gynnade dem utan i stället driva sina utvecklingsarbeten utifrån sitt professionella kunnande och den lokala undervisningskontexten, utifrån sina elevers behov. Ett exempel på vidareföring beskrivs av en förstelärare, efter samverkanscheckens slut:

Vi har vidareutvecklat arbetet och jobbat fram aktiviteter som vi kan köra med eleverna. Vi har inte jobbat efter snurren [Timperleys modell] på så vis att vi har allt klart för oss innan vi börjat

med eleverna. Vi har hellre arbetat snabbt så vi inte fastnar i planeringsstadiet för länge, utan planering och genomförande löper parallellt.

I ämneslagen fanns skillnader i utvecklingsarbetets progression, bland annat beroende på olika förhållningssätt hos förstelärarna. Utvecklingsledaren uttryckte att det fanns de som främst var inriktade på sitt eget lärande men även ”några som var tydligt inställda på att leda utvecklingsarbete i sina lag. Det var också dessa som bidrog mest kreativt i det kollektiva lärandet.”

Något som bedöms ha påverkat skillnaderna i förhållningssätt är om förstelärarna sedan tidigare bedrev utvecklingsarbete i sina ämneslag eller inte. Förstelärare som gjorde detta uppmuntrades av forskarna att fortsätta med det, särskilt om det var i linje med målet för utvecklingsarbetet i samverkanschecken, Lärande som social process. Förstelärarna uppmuntrades dock utifrån diskussionerna i samverkanschecken att justera arbetssätt utifrån den litteratur som de tog del av.

Förstelärare och ämneslag som saknade starka traditioner av utvecklingsarbete tycktes ha större stöd av de modeller som föreslogs av forskarna. Flera ämneslag kartlade elevernas lärande ur någon aspekt och identifierade en eller flera intressanta undersökningsområden. En av förstelärarna beskriver sitt arbete på följande sätt:

På gymnasial lärling har vi yrkeslärare olika yrkesutgångar och vi startade med att identifiera behov av utveckling som vi hade gemensamt, vilket var utformning av extra anpassningar på APL [arbetsplatsförlagt lärande]. Vi träffades och delade med oss av hur vi stöttade eleverna och jobbade med extra anpassningar. Vi tog del av en del litteratur och t.ex. Skolverkets material om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för att förhoppningsvis hitta metoder som gick att modifiera mot yrkesämne och APL.

Denna beskrivning kan jämföras med steg ett och två i Timperleys modell. Forskarna bistod vid litteratursökningen och det upptäcktes då att det fanns lite forskning om APL vilket medförde att forskarnas intresse väcktes ytterligare. Utifrån skolans och forskarnas gemensamma nyfikenhet påbörjades ett kompletterande arbete, sprunget ur samverkanschecken.

Förstelärarnas förståelser av utvecklingsarbetet

Det gemensamma lärandet fungerade på olika sätt. Rektorn ansåg att lärarna under projektet skulle få ”möjlighet att lyfta utmaningar och framgångar och få diskutera dessa med varandra.” Rektorn syftade då främst på Timperleys modell och att ämneslagen med stöd från forskning skulle kunna bedriva utvecklingsarbete.

Försteläraren som ledde det största ämneslaget under våren 2023 beskriver att lärarna genomför olika utvecklingsprojekt och att några är i färd med att implementera faktiska elevaktiviteter samt att ”Samtliga [...] följer utvecklingscykeln när de strukturerar upp arbetet”.

I några ämneslag som använde sig av Timperleys modell uppstod dock svårigheter:

Utvecklingscykeln har använts i flera av våra frågeställningar men det har varit en utmaning att få den att gå hela varvet runt. Det kommer ofta nya påbud om vad vi ska utveckla och det gör det utmanande.

Detta ämneslag hade alltså fler uppgifter att arbeta med under perioden, även om skolledningens ambition var att ämneslagen under samverkanschecken skulle kunna fokusera på det aktuella utvecklingsarbetet.

En annan förstelärare lyfter fram den förändringsvilja som skapats under det gemensamma lärandet och beskriver att en förutsättning för detta är ett öppet klimat där deltagarna delar med sig av sina erfarenheter. Hinder kan dock uppstå om ”det öppna klimatet inte infinner sig, och jag tror inte heller att ett kollegialt utvecklingsarbete som inte kom från oss själva skulle få samma effekt.” Försteläraren ger exempel på tidigare utvecklingsarbeten som initierats av skolledningen utan att ge resultat i undervisningen.

Förstelärarens resonemang åskådliggör att framgångsrika utvecklingsarbeten behöver utgå från lärarnas och elevernas behov, vilket var en viktig utgångspunkt i samverkanschecken. En annan av förstelärarna reflekterar på ett liknande sätt om vad arbetet har fört med sig, även för skolan som helhet:

Jag har fått en större inblick i vad kollegialt lärande innebär. Vi har i grunden en god dela-med-oss kultur men ett kollegialt lärande är mer än så. Vi behöver träna oss på att vara delaktiga i kollegors undervisning och för det krävs en god organisering samt stor tillit till sina kollegor. Om inte gruppen känner att det bidrar till deras arbete blir det bara jobbigt. Ett gott förankringsarbete behövs där kollegor verkligen upplever att det underlättar eller bidrar till deras utveckling som lärare.

Förstelärarens uppfattning om vad som är viktigt för att åstadkomma ett framgångsrikt gemensamt lärande handlar alltså inte enbart om att dela med sig utan även om att det finns en tillit till kollegorna och till processen.

Sammanfattningsvis, gällande utvecklingsarbetets organisering var målsättningen att samverkan skulle vara komplementär och symmetrisk (Bergmark & Graeske, 2022). Detta innebar att hänsyn skulle tas till forskares och lärares olika kompetenser, samtidigt som de tillsammans skulle arbeta för skolutveckling. Det visade sig sedan i arbetet att förstelärarna till viss del antog olika positioner (Bergmo Prvulovic & Hansson, 2021). Det indikerades att några

var fokuserade på att leda sina lag för utveckling medan andra präglades av ett fokus på mer individuellt lärande.

Något annat som bidrog till förstelärarnas förståelse av det gemensamma lärandet var ämneslagens tidigare erfarenheter av utvecklingsarbete, samt om de hade ett redan pågående utvecklingsarbete. Uthållighet, förankring och intresse hos de som ska genomföra utvecklingsarbete är viktigt (Katz & Ain Dack, 2017). Därför fick de ämneslag som hade pågående, fungerande arbeten fortsätta med detta, vilket bidrog till att det gemensamma lärandet tog lite olika vägar. Något som samtliga ämneslag tog till sig, och som överensstämmer med Timperley (2019), var att i lärandeprocessen utgå från elevernas och lärarnas behov. Oavsett i vilken grad som ämneslagen använde sig av Timperleys modell, och i vilken takt de gick, så indikerades det att det bedrevs ett gemensamt lärande med elevens behov i fokus. I lärarnas utsagor framträder även begreppet tillit (Jederlund, 2019), i relation till det gemensamma lärandet och dess struktur och innehåll. Det är viktigt att dela med sig av material och erfarenheter till varandra men det behövs även kollegial tillit, det vill säga att ha förtroende för varandra. För att ytterligare främja det gemensamma lärandet behövs utöver kollegial tillit även kollektiv tillit, en tro på den gemensamma utvecklingspotentialen. Som grund för kollegial och kollektiv tillit behöver även processtillit finnas, det vill säga lärarnas tillit till utvecklingsarbetets syfte, innehåll och organisering (Jederlund, 2019).

Att leda gemensamt lärande – förstelärares ledarskap för lärande

Delaktighet

I utvecklingen av det kollektiva lärandet var en viktig aspekt att utveckla förstelärarnas ledarskap. Samtliga förstelärare angav att deras ledarskap som helhet fungerade väl, att de strävade efter allas delaktighet och exempelvis inte upplevde särskilt mycket motstånd mot utvecklingsarbetet i sina ämneslag. En förstelärare beskriver sitt förhållningssätt:

Som ledare jobbar jag mycket med att fånga upp kollegors idéer och ordna en struktur för att genomföra dessa. Jag tycker att jag är en demokratisk ledare men en utveckling skulle kunna vara att använda digitala hjälpmedel för att säkerställa att alla ska få komma till tals.

Fler förstelärare beskriver sitt förhållningssätt på liknande sätt, det vill säga att de strävar efter att vara ämneslagets samlande länk och att tillse att alla känner sig delaktiga och medansvariga för arbetet.

En annan förstelärare beskriver:

Just nu handlar mitt ledarskap om att skapa förståelse för att en förändring av arbetssätt behövs, genom att visa på konkreta konsekvenser av nuvarande arbetssätt. Men för att bygga en

bestående förändring är det viktigt att de deltagande får vara med och utforma de nya arbetssätten.

Vikten av delaktighet, utifrån de deltagande lärarnas premisser, är således genomgående i vad många av förstelärarna uttrycker. En av förstelärarna beskriver hur ledarskapet har utvecklats under utvecklingsarbetets gång:

Jag har lärt mig att lyssna in mer och inte vara så snabb på att försöka styra arbetet. Ämneslagen har arbetat fram allt själva och jag har haft en stöttande roll i att hjälpa dem tolka utvecklingscykeln och försökt ge idéer till möjliga arbetsområden.

Genom detta beskrivs ett successivt utvecklat förhållningssätt som innebär att följa varsamt genom att lyssna in gruppen, snarare än att styra med fast hand, för att skapa demokratiska rum.

Uthållighet

En lärare beskriver vikten av uthållighet:

Jag har lärt mig vikten av att ha tålamod genom att hålla i längre med något man vill utveckla, att vara konstruktiv tillsammans i ämneslaget och att vi vänder och vrider och kritiskt ser över vad vi håller på med för att utvecklas tillsammans.

Även andra förstelärare uttrycker en insikt om att utveckling är något som tar tid. Det vill säga, att det krävs uthållighet och att låta olika perspektiv komma fram och dryftas på ett nyanserat sätt.

Svårigheter med att leda det gemensamma lärandet beskrivs efter samverkanscheckens avslut av den förstelärare som ansvarade för en grupp med 20 lärare. De förhållanden som beskrivs framstår som starkt hämmande för ett lyckat utvecklingsarbete:

Det var för många lag i detta samarbete. Jag hade inte en chans att egentligen hjälpa något lag att komma vidare mellan våra möten med alla, och jag tror att många kände att de inte kom vidare med arbetet mellan våra träffar.

Trots förstelärarens ansträngningar så medgav i det här fallet inte organisationen ett uthålligt utvecklingsarbete i den här ämneslagskonstellationen.

Utvecklingsledaren beskriver förstelärarnas ledarskap och genomförda arbete som att alla bidrog så mycket de kunde utifrån sina förutsättningar. I detta sammanhang behöver det betonas att förutsättningarna var olika, på grund av ämneslagens sammansättning som alltså varierade sett till exempelvis storlek och ämnesinriktningar. Utvecklingsledaren fortsätter:

Den största begränsningen i förstelärarnas uppdrag blev tidsperspektivet. Mitt under samverkansprojektet fick de veta att alla förstelärartjänster skulle avslutas och lysas ut på nytt. Det innebar att långsiktigheten i arbetet blev lidande. Vissa såg ingen mening att driva utvecklingsarbete när de inte visste hur förutsättningarna för en fortsättning skulle se ut.

Några av förstelärarna under läsåret 2022/2023 var alltså inte förstelärare när höstterminen 2023 inleddes, vilket medförde att de inte kunde fortsätta sitt utvecklingsarbete under samma premisser. På grund av beslut på skolhuvudmannanivå skulle de nya förstelärartjänsterna på skolan bli färre till antalet, och innebära delvis andra arbetsuppgifter. Förändringen blev delvis ett hinder för uthålligt utvecklingsarbete. Utifrån skolhuvudmannanivån fanns skäl att förändra förstelärbemanningen, men denna förändring innebar att pågående utveckling på skolnivån försvårades.

Sammanfattningsvis när det gäller lärdomar angående förstelärarnas förhållningssätt i sitt ledarskap så är vikten av att skapa delaktighet något som återkommer i flera beskrivningar. Delaktighet är en viktig aspekt av ett utvecklingsarbete som eftersträvar kollektivt lärande, det vill säga att det inte enbart är de enskilda individerna som ska utvecklas utan att gemensam förståelse och verksamhetsutveckling står i centrum (Larsson, 2018). Betydelsen av att lyssna in och stötta deltagarna är även det något som återkommer i beskrivningarna. Detta förhållningssätt kan kännas igen från gemensamma diskussioner från seminarier i samverkanschecken om hur framgångsrikt ledarskap i skolutvecklingsgrupper kan utövas, även utifrån hur det vanligen beskrivs i litteratur (t ex Gyllander Thorkildsen & Nehez, 2020).

Vikten av uthållighet i arbetet (Katz & Ain Dack, 2017), det vill säga att inte för snabbt ge upp ett moment för att gå vidare till nästa, är en annan aspekt som framkommer i de beskrivna lärdomarna. Katz och Ain Dack (2017) diskuterar i synnerhet förhållningssätt som kan leda till ett bestående lärande. Att inte ge upp när det exempelvis upptäcks att det finns olika ståndpunkter angående ett undervisningsproblem, utan att fortsätta för att komma närmare en gemensam förståelse som kan gynna utvecklingsarbetet och skolan som helhet (Katz & Ain Dack, 2017).

Lärdomar från samverkan inför skolans fortsatta utvecklingsarbete

I utvecklingsarbetet har ett antal lärdomar dragits. En av dem är att det finns utmaningar för ett skolövergripande utvecklingsarbete när utgångslägena i deltagande ämneslag är så olikartade. Utvecklingsarbeten som ämneslagen hade gjort innan eller redan påbörjat påverkade i hög grad hur den aktuella samverkan förlöpte. Gällande mer positivt präglade lärdomar så bidrog utvecklingsarbetet exempelvis till att samtal om undervisningsutveckling, utifrån elevers lärandebehov, blev vanligare även utanför ämneslagsträffarna. Rektorn uttrycker, ”Man började prata utveckling på skolan och pedagogiska diskussioner fick större utrymme.” En ökad känsla av ett delat gemensamt mål verkade därigenom spridas, enligt rektorn.

En annan lärdom är att genomförandet anses ha bidragit med vetenskapligt grundade strukturer för hur utvecklingsarbete kan bedrivas. Enligt rektorn medförde dessa strukturer att ”Utvecklingsarbetet fick en riktning och en styrning.” De regelbundna träffar som genomfördes

blev viktiga mötesytor där deltagarna kunde dela med sig och samtala om framgångar och utmaningar.

Enligt rektorn blev även förstelärarnas arbetsuppgifter mer synliga, vilket bidrog till förtydligande av förstelärarnas roll som ledare för ämneslagen. Hur förstelärarna arbetade med skolutveckling i sina ämneslag skiljde sig dock åt och därmed även de förändringar som skedde. Ett exempel på förändring är att lärarna blev mer motiverade till att "tillsammans arbeta vidare med att hitta bättre arbetssätt och metoder" (förstelärare). En annan förstelärare lyfter fram att utvecklingsarbetet har medfört en ökad samsyn och starkare gruppkänsla i ämneslaget. Samma lärare tar också upp att de deltagande lärarnas olika kompetenser har synliggjorts vilket skapat en större förståelse för kollegornas ställningstaganden och förhållningssätt i utvecklingsarbetet.

En av förstelärarna beskriver att elever i ämneslaget uttalat att undervisningen blivit tydligare och mer strukturerad. Lärarna upplevde att elevernas utsagor stämde såtillvida att eleverna nu hade bättre "koll" på exempelvis uppgifter och inlämningstider, men lärarna såg ännu inte förbättringar i elevernas resultat. Att lärarnas utvecklingsarbete noterats av eleverna kan beskrivas som en framgång, även om det inte manifesterat sig i form av mätbara förändringar av elevernas prestationer. Ämneslaget upplevde dock att de "har förmågan att förbättra strukturer som leder till tydlighet och ökad framgång för eleverna och deras studier" (förstelärare).

Sammantaget angående lärdomar från det gemensamma lärandet handlar det exempelvis om vikten av att dela med sig och ha kollegiala, fortlöpande samtal om undervisning i skolvardagen (jfr Katz & Ain Dack, 2017), och att i samtal om undervisningsutveckling utgå från och lägga tonvikten på elevers lärandebehov (Timperley, 2019). En annan lärdom är betydelsen av att förstelärarnas arbetsuppgifter och ansvar synliggörs, och vid behov tydliggörs, något som även har framhållits av Grimm (2023). Resultatet visar också att synliggörande av alla deltagares kompetenser i det gemensamma lärandet kan bidra till större förståelse för andras ställningstaganden, men även till ökad gruppkänsla och samsyn. Detta bidrar till att skapa förutsättningar för att utveckla den kollektiva kompetensen, vilket anges som en viktig förutsättning för framgångsrik skolutveckling (jfr Gyllander Thorkildsen & Nehez, 2020). När det gäller den ökade känslan av ett gemensamt mål, som kan uppfattas på skolan, så kan det i förlängningen kopplas samman med Timperleys (2019) idé om *sammanhang som ett lärandesystem*. Detta innebär förenklat att kunskaper som bildats i gemensamt lärande, i olika grupper på skolan, kan samlas, speglas mot varandra och kopplas ihop på en skolövergripande nivå. På så sätt finns enligt Timperley (2019) förutsättningar för att fördjupa kunskaper som bildats, vilket kan vara en väg till att ytterligare utveckla en skolas kollektiva lärande.

Diskussion

I denna artikel har Anderstorpsgymnasiets arbete med utveckling av kollektivt lärande varit i blickpunkten. I detta avslutande avsnitt diskuteras resultatens betydelse och konsekvenser. Diskussionen kan stödja fortsatt utveckling för Anderstorpsgymnasiet, men även för andra skolor som genomför liknande utvecklingsarbeten.

Det beskrivna utvecklingsarbetet bedöms ha mött syftet med de så kallade samverkanscheckarna. Forskarna, lärarna och skolledningen har samverkat kring ett område som var angeläget att utveckla, vilket i sin tur har lett till fortsatt och fördjupat samarbete. Utan samverkanschecken hade inget av detta kommit till stånd.

Intressant är att diskutera hur utvecklingen mot kollektivt lärande på Anderstorpsgymnasiet som helhet har gått. Något som fick konsekvenser för samverkanscheckens skolövergripande resultat är de förändringar i förstelärarnas tjänster som skedde inför höstterminen 2023. Några av förstelärarna som påbörjat arbetet kunde alltså inte fortsätta med det, medan andra fortsatte på inslagen och positiv väg. Men kan det ändå påstås att det har bildats gemensam kunskap på skolan, som dessutom kan bli bestående – trots att det gemensamma lärandet i ämneslagen har sett något olika ut?

Vi kan konstatera att det fanns skillnader i såväl förutsättningar som tidigare erfarenheter, vilket påverkade förstelärarnas och ämneslagens lärprocesser. Några av förstelärarna hade mer omfattande erfarenheter av utvecklingsarbete än andra. Annat som skiljde sig var att några förstelärare arbetade för utveckling i mindre ämneslag där de flesta kollegor hade samma eller liknande ämneskombinationer medan andra ledde kollegor i större och mer heterogena grupper.

Skolledningen stöttade utvecklingsarbetet aktivt, kanske främst genom att ge förstelärarna ett tydligt mandat att leda utvecklingsarbetet. Mandatet poängterades för alla lärare, som också förefaller ha anammat det. Detta bedöms ha främjat processen som helhet på ett positivt sätt. Skolledningens stöttning kan relateras till begreppet processtillit (Jederlund, 2019). Skapande av processtillit är en viktig förutsättning för att skolutveckling inom ramen för lärares kollektiva lärande ska ske. Forskarnas uppgift var att stödja förstelärarna i utvecklingsarbetet, och under processens gång kunde även en ökad tillit till metoderna skönjas.

Det fanns dock indikationer på att de förstelärare som var i gång med utvecklingsarbete sedan tidigare hade något svårare att ta till sig de nya förslagen på arbetssätt. De förstelärare vars ämneslag tidigare hade liten erfarenhet av utvecklingsarbete föreföll vara snabbare med att tillägna sig det nya, och en fördel med detta är att de nu har fått en struktur inför fortsatt utvecklingsarbete. De som har prövat på den undersökande cykeln i högre grad verkade överlag mer positiva till att arbeta med stöd av den. De olika positioner som kan skönjas hos förstelärare (Bergmo Prvulovic & Hansson, 2021) kan också kopplas till begreppen kollegialt och kollektivt

lärande (Larsson, 2018). Exempelvis kan en försteläraryrposition som *skolutvecklare* ha potential att i högre grad leda till ett kollektivt lärande i och med att verksamhetens utveckling står mer i centrum och en position som *ämnesspecialist* skulle kunna leda till ett mer individuellt lärande. Detta gör att det kan tänkas att utvecklingsarbetens resultat, och om det anses vara ett mer kollektivt eller ett mer kollegialt lärande, kan ha sin grund i olika positioner som förstelärare har antagit.

Det finns tendenser till att det gemensamma lärandet inom samverkanschecken har utvecklats i riktning mot kollektivt lärande. En sådan tendens är att det i de flesta ämneslag verkar finnas tillitsfulla relationer mellan individerna. Detta kan kopplas till Jederlunds (2019) begrepp kollegial tillit – deltagarna har förtroende för varandra, vilket är grunden för ett kollektivt lärande. I vissa ämneslag finns dessutom tecken på ett öppet klimat på så sätt att man utmanar varandra med olika perspektiv men ändå behåller sin kollegiala tillit vilket enligt Jederlund (2019) sammantaget är tecken på kollektiv tillit. Ett exempel på antydning till en mer utmanande lärmiljö är citatet: ”vi vänder och vrider och kritiskt ser över vad vi håller på med”. Sådana lärmiljöer, där även processtillit är inkluderad, kan bidra till att förändringar som sker blir bestående, och även påverka elevers lärande i positiv riktning (t ex Grimm, 2023; Katz Ain Dack, 2017).

Vi hävdar sammanfattningsvis att det gemensamt på skolan har skapats strukturer för skolutveckling, och att förstelärarnas uppdrag har förtydligats. En annan gemensam erhållen kunskap kan vara en förändrad syn på hur undervisning kan utvecklas i relation till forskning. Det vill säga att det inte bara handlar om att implementera tidigare resultat från andra skolor eller från forskare utan främst om att lära sig arbetssätt som eleverna på skolan har nytta av (jfr Timperley, 2019). Detta, och annan kunskap som bildats i det beskrivna utvecklingsarbetet vid Anderstorpsgymnasiet, kan likväl vara till stöd för skolor generellt, vid skolutveckling i strävan efter att bygga verksamhet på vetenskap och beprövad erfarenhet.

Det intresse som finns för fortsatt samarbete hos forskarna och skolpersonalen får avslutningsvis betraktas som en positiv följd av samverkan. Utifrån problem grundade i skolpraktiken kommer vi att gå vidare med utveckling av det kollektiva lärandet i några ämneslag, bland annat gällande undervisningsutveckling i APL-verksamhet.

Referenser

- Bergmark, U., & Graeske, C. (2022). *Praktiknära forskning i förskola och skola – undervisning, forskning och utveckling i samverkan*. Studentlitteratur.
- Bergmo Prvulovic, I., & Hansson, K. (2021). Försteläraren och skolans akademisering. I U. Bergmark & K. Hansson (Red.), *Skola på vetenskaplig grund i praktiken: Akademisering av lärares arbete* (s. 191–201). Studentlitteratur.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Grimm, F. (2023). *Ledarskap för lärares lärande: förstelärare som lärarledare*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Gyllander Thorkildsen, L., & Nehez, J. (2020). *Att leda utvecklingsprocesser i förskola och skola*. Studentlitteratur.
- Hallonsten, A-K. (2023a). Stor granskning: 9 av 10 lärare säger fortbildningen i skolan. *Vi lärare*. <https://www.vilarare.se/amneslararen-svenska-sprak/fortbildning/9-av-10-larare-sagar-fortbildningen-i-skolan/>
- Hallonsten, A-K (2023b). Kollegialt lärande döms ut som ovetenskapligt. *Vi lärare*. <https://www.vilarare.se/amneslararen-svenska-sprak/fortbildning/kollegialt-larandoms-ut-som-ovetenskapligt/>
- Jederlund, U. (2019). Tillit som förutsättning för skolutveckling. En studie av skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag, *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3–4), 7–34.
- Katz, S., & Ain Dack, L. (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande – framgångsstrategier och utvecklande motstånd*. Natur & Kultur.
- Olovsson, T. G. (2020). Ämnesövergripande undervisning i samhällsorienterande ämnen i svensk grundskola – vad säger lärarna? *Acta Didactica Norden*, 14(3), 1–24. <https://doi.org/10.5617/adno.7920>
- Larsson, P. (2018). Kollegialt lärande och konsten att navigera bland begrepp. I N. Rönström & O. Johansson (Red.), *Att leda skolor med stöd i forskning* (s. 389–413). Natur & Kultur.
- Skolforskningsinstitutet (2022). *Lärares professionella utveckling och lärande i kollegiala samarbeten*. Skolforskningsinstitutet sammanfattar och kommenterar 2022:01. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Skolverket (25 april 2018). Kollegialt lärande – individutveckling eller skolutveckling? <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/kollegialt-larande---individutveckling-eller-skolutveckling>
- Skolverket (2020). Att ställa frågor och söka svar. Stockholm: Skolverket: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=7117>
- Skolverket (12 september 2022). Kollegialt och kollektivt lärande är motorn i förändringsarbetet. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/kollegialt-och-kollektivt-larande-ar-motorn-i-forandningsarbetet>
- Skolverket (21 mars 2023). Kollegialt lärande. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beproavad-erfarenhet/skolutveckling-genom-kollegialt-larande#h-Vadinnebarkollegialtlarande>
- Timperley, H. (2019). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.
- Umeå universitet (2022). *Information om utlysning av samverkanscheckar inom ULF 2022*. Umeå universitet: Lärarhögskolan.

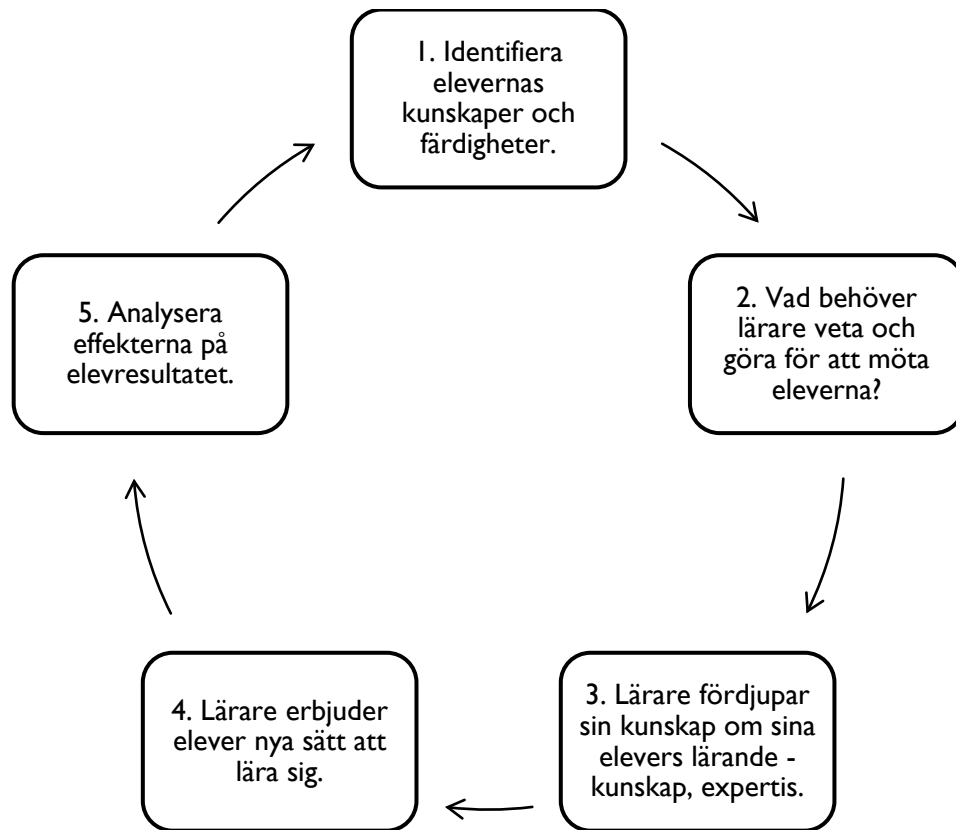
Bilaga I Samverkanscheckens genomförda aktiviteter i mer detaljerad överblick

Tidpunkt 2022	Aktivitet	Kommentar	Leddes av ¹
april-juni	Planeringsträffar	Samverkanscheckens innehåll planerades i olika träffar: Möten med förstelärarna samt att forskarna, utvecklingsledaren och rektor möttes.	Utvecklingsledaren, rektor, forskarna
augusti	Studiedag, träff med alla skolans lärare	Samverkanscheckens utgångspunkter och stommen till tidsplan beskrivs: Vad innebär samverkanschecken och vad utgår vi ifrån i vår samverkan?	Utvecklingsledaren, rektor
september	Träff med förstelärargruppen	Kick-off för förstelärargruppen. Förstelärarna läser första kapitlet i Katz och Ain Dack (2017).	Utvecklingsledaren, rektor
oktober	Halvdagsträff i Skellefteå	Uppföljning av Katz och Ain Dack. Samtal om möjliga aktiviteter och innehåll i samverkanschecken. Introduktion av arbetssätt (Timperleys, 2019, undersökande cykel).	Forskarna, utvecklingsledaren, rektor
november	Träff med förstelärarna	Förstelärarna reflekterar kring vilket stöd de behöver av forskarna. Läsning av Timperley (2019) till i januari.	Utvecklingsledaren, rektor
november - januari	Enskilda litteraturstudier för förstelärarna	Timperley (2019) läses.	Förstelärarna enskilt.
2023:			
januari	Studiedag, halvdag	”Att leda kollegor” – Vad är samtalsledarskap? Genomgång, praktiska övningar och diskussion	Forskarna, utvecklingsledaren
januari	Träff i Skellefteå	Diskussion om Timperleys undersökande cykel	Forskarna, Utvecklingsledaren
februari	Avstämning	Information om nuläget i ämneslagen: Förstelärarna rapporterar skriftligt.	Förstelärarna enskilt.

¹ Alla aktiviteter, innehåll och datum planerades och bestämdes gemensamt av forskarna och utvecklingsledaren. Rektorn deltog oftast i planeringen, och var hursomhelst hela tiden informerad. All planering skedde genom fortlöpande kommunikation med förstelärarna.

februari	Träff med förstelärarna	Diskussion: - Nulägesrapport. - Läst artikel: Skolforskningsinstitutet (2022) - Timperleys undersökande cykel -Samtal med enskilda förstelärare	Forskarna, utvecklingsledaren
februari	Träff med förstelärarna	Diskussion: -Två lästa artiklar (ur Skolverket, 2020) - Begreppet ”Lärandekultur” - Samtal med enskilda förstelärare	Forskarna, utvecklingsledaren
april	Avstämning	Skriftlig avstämning – rapportering från förstelärarna.	Forskarna ger skriftlig individuell respons.
maj	Avstämning	Skriftlig avstämning – rapportering från förstelärarna.	Forskarna ger skriftlig individuell respons.
maj	Avstämning/uppsummering av vårens arbete	Reflektioner kring Timperleys undersökande cykel och muntlig utvärdering av vårens arbete.	Forskarna, utvecklingsledaren
augusti-december	Individuell handledning förstelärare och forskare	Kontakterna sker via mejl, telefon eller skärm.	Dialog mellan förstelärare och forskare

Bilaga 2. Undersökande och kunskapsbildande cykel (ur Timperley, 2019)





KONTAKT

[Ulrika Bergmark](#)

Redaktör och vetenskaplig ledare

ulrika.bergmark@pitea.se

0911-69 72 98

UTBILDNINGSFÖRVALTNINGEN

0911-69 60 00

www.facebook.com/pitea.se

www.pitea.se/forskningochutveckling



Piteå kommun