



**FOKUS UNDERVISNING**

**Att utveckla undervisning  
inifrån och ut**

**ifous**

**Ifous rapportserie 2024:1**

Stockholm, maj 2024

ISBN: 978-91-985536-2-8

Redaktörer: Andreas Jacobsson

Grafisk form & produktion: Jonna Lindberg

Ansvarig utgivare: Ifous

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författares namn och rapportens titel anges, samt källa. I övrigt gäller copyright för författarna och Ifous gemensamt.

# INNEHÅLL

<b>Förord</b> .....	<b>5</b>
<b>Sammanfattning</b> .....	<b>6</b>
<b>Detta är FoU-programmet Fokus undervisning</b> .....	<b>8</b>
Anette Jahnke, process- och projektledare, Ifous	
<b>Avsnitt 1: Teoretiskt ramverk för FoU-programmet Fokus undervisning</b> .....	<b>14</b>
<b>Systematisk FoU-samverkan som expansivt lärande</b> .....	<b>15</b>
Åsa Hirsh, fil.dr, docent, Göteborgs universitet	
Mette Liljenberg, fil.dr, docent, Göteborgs universitet	
Anette Jahnke, fil.dr, process- och projektledare, Ifous	
<b>Avsnitt 2: De fem medverkande skolhuvudmännens egna berättelser</b> .....	<b>38</b>
<b>Arboga kommun: Undervisningsutveckling - inifrån och ut</b> .....	<b>39</b>
Anu Enehöjd, skolchef grundskola och anpassad grundskola	
Anneli Waern, kvalitetsutvecklare	
<b>Burlövs kommun: Från samtal till ledarhandlingar och undervisningshandlingar</b> .....	<b>45</b>
Peter Nyberg, verksamhetschef för grundskolan	
Sandra Tauberman, kvalitets- och utvecklingschef	
<b>Marks kommun: Analytiskt förhållningssätt för ökad undervisningskvalitet</b> .....	<b>52</b>
Marie Nemhed Gustafsson, kvalitetsutvecklare	
<b>Nordanstigs kommun: Vi skalar upp under programmets gång</b> .....	<b>58</b>
Per Dahlström, kvalitetsansvarig och tf utbildningschef	
<b>Stiftelsen Fryx: Undervisningsutveckling i hela styrkedjan</b> .....	<b>61</b>
Susanne Alm, biträdande rektor	
Andreas Wiik, VD/skolchef/rector	
<b>Avsnitt 3: Resultat och lärdomar</b> .....	<b>65</b>
<b>Resultat av huvudmännens medverkan i FoU-programmet Fokus undervisning</b> .....	<b>66</b>
Andreas Jacobsson, process- och projektledare, Ifous	
<b>Resultat av casearbetet och pågående forskningsstudier</b> .....	<b>73</b>
Anette Jahnke, fil.dr	
Mette Liljenberg, fil.dr, docent	
Åsa Hirsh, fil.dr, docent	

<b>Resultat i form av de medverkandes utvecklingsartiklar .....</b>	<b>98</b>
Andreas Jacobsson, process- och projektledare, Ifous	
<b>Spridning av resultat och utvecklingsarbete .....</b>	<b>101</b>
Anette Jahnke, process- och projektledare, Ifous	
<b>Referenser .....</b>	<b>107</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>112</b>

# FÖRORD

Ifous uppdrag som skolhuvudmännens forskningsinstitut är att stödja utveckling av utbildning på vetenskaplig grund och utifrån beprövad erfarenhet. Vi gör det genom att initiera och leda samverkansprocesser där skolans yrkesverksamma och forskare har som mål att långsiktigt hållbart utveckla verksamheten på alla nivåer och samtidigt bidra med ny kunskap. Vår modell för detta kallar vi forsknings- och utvecklingsprogram.

I FoU-programmet Fokus undervisning har tanken varit att sätta fokus på just undervisningen och att göra det med ett inifrån och ut-perspektiv. Idén föddes ur iakttagelsen att så många insatser görs för skolan, visserligen med goda intentioner och med utgångspunkt i en berättigad oro för sjunkande elevresultat, men de initieras oftast utifrån. I Fokus undervisning vänder vi perspektivet och börjar inifrån, från kärnan. Hur det gick till och vad det ledde till kan du läsa i den här rapporten.

Lärare, rektorer och skolchefer från fem skolhuvudmän har alla, på sina respektive nivåer i organisationen, arbetat med fokus på undervisningen. I en del av rapporten beskriver de sina processer, vilka resultat och effekter de ser och vilka lärdomar de har fått med sig. I en uppföljande text görs en analys av dessa utvecklingsprocesser från Ifous perspektiv. I rapporten finns också en sammanfattning av några utvecklingsartiklar, som skrivs av medverkande lärare och rektorer i programmet och som kommer att färdigställas senare i år.

Programmets forskargrupp har sin bas vid Göteborgs universitet och har utgjorts av Åsa Hirsh och Mette Liljenberg, båda fil.dr, och Anette Jahnke, fil.dr och process- och projektledare vid Ifous. I rapporten ger de dels en teoretisk inramning till den samverkan som har pågått i programmet, dels en sammanfattning av sina preliminära resultat och slutsatser om lärares och rektorers undervisningsutveckling och pedagogiska ledarskap. Forskargruppens båda kapitel har granskats vetenskapligt av Daniel Sundberg, professor i pedagogik vid Linnéuniversitetet.

Med våra FoU-program har vi ambitionen att bidra till gemensamt kunskapsbygge. Därför är vi måna om att både forsknings- och utvecklingsresultat tillgängliggörs för andra. Hur, och med vem, utvecklingsarbete kan och ska delas är en svår men samtidigt viktig fråga, om vi vill bygga både vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I rapportens sista kapitel förs ett resonemang om hur utvecklingsarbete kan delas.

FoU-programmet har letts av Andreas Jacobsson, process- och projektledare på Ifous. Andreas är också rapportens redaktör och har författat delar av den.

Programmet finansierades gemensamt av de medverkande skolhuvudmännen: Arboga kommun, Burlövs kommun, Marks kommun, Nordanstigs kommun och Stiftelsen Fryx.

Det är vår förhoppning att resultaten ger underlag för dialog om hur skolans professioner kan få förutsättningar att utföra sina kärnuppdrag och för fortsatt forskning och utveckling. Framför allt hoppas vi att de inspirerar skolor och skolhuvudmän som på allvar vill sätta fokus på och utveckla undervisning som ger barn och unga en ljusnande framtid.

Stockholm i maj 2024

Karin Hermansson

VD, Ifous

# SAMMANFATTNING

Under höstterminen 2021 startades FoU-programmet Fokus undervisning (FUN) av Arboga kommun, Burlövs kommun, Marks kommun och Nordanstigs kommun och Stiftelsen Fryx samt en forskargrupp tillsammans med Ifous. Syftet med programmet var att vidareutveckla ett långsiktigt och forskningsbaserat kollegialt arbetssätt som säkerställer att utvecklingen av undervisningen verkligen hamnar i centrum. Syftet var samtidigt att genom ett samarbete mellan skolans yrkesverksamma och forskare låta kunskaper och erfarenheter, bildade i skolan respektive akademien, utgöra grund för en gemensam kunskapsutveckling och nya forskningsresultat.

Ett centralt mål med FoU-programmet var att undervisningen skulle förbättras genom att i högre utsträckning utgå från den aktuella barn- eller elevgruppen. Ett annat mål var att etablera arbetsmetoder på alla nivåer i huvudmannens organisation så att bedömningsinformation, forskningsresultat och beprövad erfarenhet skulle tas som utgångspunkt för undervisningsutveckling. Dessutom skulle de medverkande huvudmännen skapa planer och förutsättningar för spridning och vidmakthållande av utvecklingsarbetet.

Parallellt med målen för utvecklingsarbetet skulle forskningsinsatsen medföra att forskningsfrågor synliggörs och besvaras, att artiklar för publikation i vetenskapliga och populärvetenskapliga tidskrifter tas fram och att forskningsmetoder för praktiska forskning vidareutvecklas.

## PROGRAMMETS GENOMFÖRANDE

Programmet har genomförts av drygt 200 lärare, rektorer och chefer på förvaltningsnivå enligt Ifous modell för samverkan, vilket innebär ett aktivt deltagande på alla nivåer samtidigt som deltagarna medverkar i ett interaktivt forskningsarbete. Centralt för programmets innehåll har varit de medverkandes arbete med case.

Det har dels inneburit att ringa in elevers, lärares och rektorers behov, dels stimulerat till diskussioner och lärande om, samt analyser av, egna undervisnings- eller ledarhandlingar. Dessutom har en ambition varit att få till ett utvecklingsarbete ur ett inifrån och ut-perspektiv, där det som sker i gränssytor mellan lärare- rektor och rektor-skolchef har varit drivande för formandet av programmets innehåll.

## ÖKAD SJÄLVSTÄNDIGHET OCH FÖRÄNDRAT FÖRHÅLLNINGSSÄTT

När huvudmännen beskriver effekterna av sin medverkan i FoU-programmet syns framför allt lärares utvecklade analysförmåga. Ofta nämns tankevändan att undervisningshandlingar måste ta utgångspunkt i elevers inringade behov, snarare än i elevers svårigheter. Vidare nämns generellt en förflyttning mot en ökad självständighet i, och ägarskap av, utvecklingsarbete genom medverkan i programmet. Ofta beskrivs detta som en ökad förståelse för att undervisningsutveckling är något man måste "göra själv", till skillnad mot att vara mottagare av manualer eller färdiga metoder.

Huvudmännens beskrivningar kan delas in i tre tydliga kategorier: kunskaper, handlingar och ökad kvalitet i verksamheten. I huvudmännens beskrivningar syns spår av förändrade kunskaper och handlingar främst hos de medverkande lärarna, men även hos de medverkande rektorerna och skolcheferna. Då huvudmännen resonerar om ökad kvalitet i verksamheten nämns främst en ökad medvetenhet om de arenor där olika nivåer i styrkedjan möts, delar information och samverkar. Få av huvudmännen beskriver en uppfattad ökad måluppfyllelse på elevnivå, någon huvudman nämner att det kan vara för tidigt för att utvärdera effekter på elevnivå. Samtidigt visar forskarnas analys av de medverkandes elevcase tydliga beskrivningar av hur elever uppnått avsedda mål.

## FOU-PROGRAMMETS FORSKNINGSINSATS

Incitamentet för samverkan mellan forskare och huvudmän är mångfacetterat. I detta sammanhang poängteras och:et i Forskning och utveckling. En del i forskningsinsatsen innebär därför stöd för de medverkandes utvecklingsarbete. En annan del är att besvara forskningsfrågor i relation till de gemensamma målen för FoU-programmet. Den forskning som har pågått har varit inriktade på tre olika forskningsområden:

1. Hur lärare tar sig an undervisningsutveckling med utgångspunkt i bedömningsinformation.
2. Hur lärares och rektorers professionella omdöme kommer till uttryck då de undervisar respektive leder.
3. Hur ett undervisningsnära pedagogiskt ledarskap kan utövas och hur det kan bidra till undervisningsutveckling.

Data för programmets respektive studier har samlats in genom enkäter, självreflektioner (fotnot 2 kvar), intervjuer och de medverkandes caseberättelser.

De preliminära analyserna visar att lärare har utvecklat förmågan att ”översätta” formell och informell bedömningsinformation till tydligt definierade behov, vilket uppfattas ha haft stor effekt på utformandet av undervisningshandlingar. Dessutom beskrivs en uppfattning av en ökad säkerhet att ha som utgångspunkt i sitt eget och kollegors kunnande vid behovsbaserad undervisning. Trots att specifika elevers utveckling har fokuserats, uppfattas undervisningsskickligheten ha haft mer generella spridningseffekter.

De medverkandes professionella omdöme uttrycks i situationer som karakteriseras av det oförutsedda. Den preliminära analysen visar att såväl lärare som rektorer urskiljer, värdesätter och sätter ord på situationer där det professionella omdömet ger sig till känna.

Den preliminära analysen visar en rörelse från ett tidigare mer uppdelat ansvarstagande, baserat på rektor som antingen avskild från undervisningen eller som ledare med makt över lärares undervisning, till ett mer gemensamt ansvarstagande, baserat på rektor och lärare som samskapare av undervisning. Viktigt att notera är dock att detta sätt att ge mening till undervisningsutvecklande pedagogiskt ledarskap inte är framträdande i alla rektorers självreflektioner.

## VÄGEN FRAMÅT

En ambition med ett FoU-program i Ifous regi är att de tre åren ska ge möjlighet för medverkande huvudmän att forma, eller omforma, sin organisation för att vidmakthålla och skala upp det utvecklingsarbete som har pågått inom ramen för programmet. Det finns i huvudmännens beskrivningar ett par gemensamma vägar framåt efter programmets slut. Det är tydligt att samtliga relaterar en naturlig fortsättning av sitt utvecklingsarbete till sin nuvarande organisation. Det kan tolkas som att det har skett organisationsförändringar i takt med deras medverkan, som också skapar förutsättningar för att vidmakthålla och skala upp utvecklingsarbetet på hemmaplan. Samtliga huvudmän beskriver ett fortsatt arbete med casemetodiken för att utveckla framför allt lärares analysförmåga som en del i undervisningsutveckling. Ett par av huvudmännen nämner en ambition att finna samband mellan utvecklingsarbetet och resultat på elevnivå. Till sist nämns även tydliggörandet av roller och funktioner med det specifika syftet att sprida och vidmakthålla utvecklingsarbetet.

Ofta föranleder forskningsresultat nya spännande forskningsfrågor. Mot bakgrund av de tre pågående forskningsstudiernas preliminära analyser, lyfts ett par behov för fortsatt forskning och utveckling. En sådan fråga är hur det professionella omdömet utvecklas då lärare agerar, eller inte agerar, tillsammans i yrkesvardagen och på vilka sätt rektorer och lärare kan bidra till att utveckla varandras professionella omdöme? Det finns dessutom ett behov av att forskare och utbildare fortsätter att utforska arbetssätt som kan stödja rektorer i utvecklingen av deras pedagogiska ledarskap.

# DETTA ÄR FOU-PROGRAMMET

## FOKUS UNDERVISNING

**Andreas Jacobsson, process- och projektledare, Ifous**

*Vi pratar ofta om organisation och systematiskt kvalitetsarbete. Men, hur når vi kärnan – att prata och diskutera undervisning och ge lärare rätt stöd för detta? Speglar insatserna just våra elevers och pedagogers behov?*

(Representant från skolhuvudman vid planering av FoU-programmet, 2021)

Helt säkert pågår en mängd olika utvecklingsinsatser hos landets samtliga skolhuvudmän. Samtidigt verkar just undervisningsutveckling sällan ta sin utgångspunkt i vad som försiggår i de egna klassrummen eller i de egna elevernas behov i någon större omfattning. En vanligare bild är att beslut om utvecklingsområden snarare har kommit utifrån, exempelvis som prioriterade mål eller övergripande strategier formulerade av kommunen. Ofta finns även en plan, även den formulerad utanför skolans ram, för hur dessa mål ska nås genom implementering av generella metoder med avsikt att utveckla rådande praxis.

Detta problematiseras i nästa kapitel, där FoU-programmets forskare ställer frågan: Vilka konsekvenser kan det få om katalysatorn för kollegialt undervisningsutvecklande arbete är ett redan givet problemområde (exempelvis ett ”lyft”) med tillhörande arbetsgång och modeller för ”kollegialt lärande”, snarare än de egna barnens och elevernas faktiska behov?

En konsekvens verkar vara att många utifrån beslutade insatser sällan får avsedd effekt, trots goda intentioner ”utifrån”. Det som har drivit detta FoU-program är viljan att lära oss mer om vad som händer om vi utmanar rådande praxis och antar ett tydligare inifrån och ut-perspektiv. Det har vi gjort genom att låta de egna elevernas behov och förutsättningar driva lärares utvecklingsarbete, genom att låta rektorers stöttande ledarhandlingar färgas av lärares utvecklingsbehov och genom att låta förvaltningens stöd ta utgångspunkt i rektorers (och lärares) inringade behov.

Mot denna bakgrund formulerades 2021 nedanstående syfte i en programplan tillsammans med FoU-programmets forskargrupp och representanter från de fem medverkande skolhuvudmännen:

- Syftet med programmet är att vidareutveckla ett långsiktigt och forskningsbaserat kollegialt arbetssätt så att undervisningens utveckling verkligen hamnar i centrum.
- Syftet är också att genom samarbete mellan skolans yrkesverksamma och forskare låta kunskaper och erfarenheter bildade i skolan respektive akademien utgöra grund för gemensam kunskapsutveckling och nya forskningsresultat.

Utifrån ovanstående syfte specificerades följande program mål:



## Efter FoU-programmets slut har utvecklingsarbetet medfört att

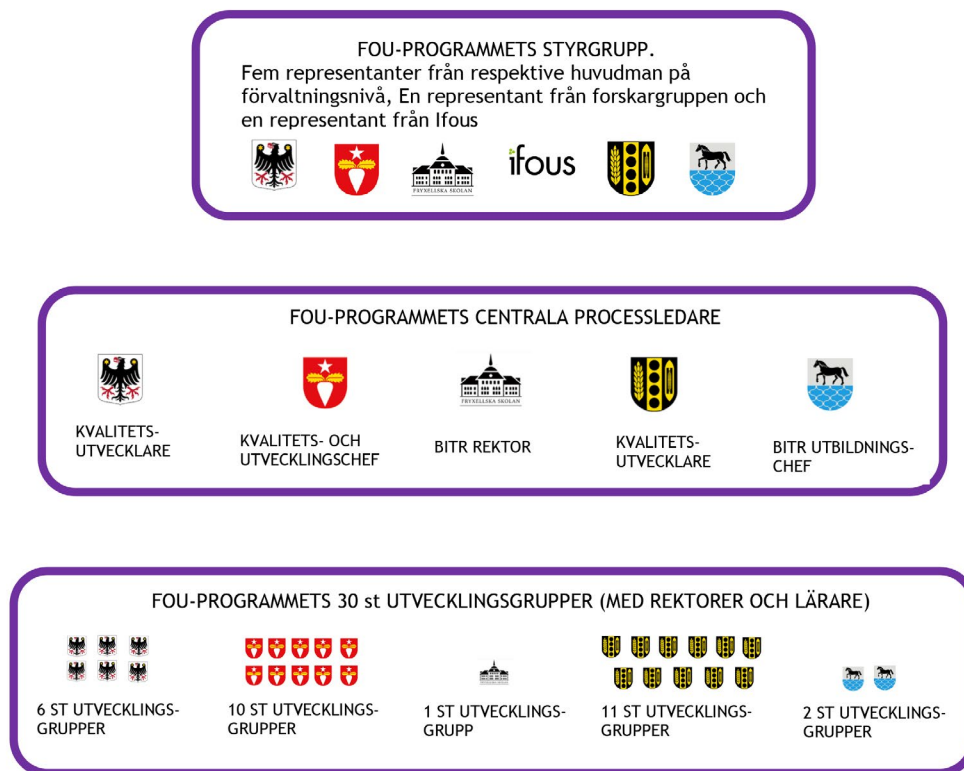
- Undervisningen har förbättras genom att utgångspunkt i högre utsträckning tas utifrån den aktuella barn- eller elevgruppen.
- Arbetsmetoder har etablerats på alla nivåer i huvudmannens organisation så att bedömningsinformation, forskningsresultat och beprövad erfarenhet tas som utgångspunkt för undervisningsutveckling.
- En organisation har etablerats som främjar att lärares professionella omdöme kontinuerligt ges möjlighet att utvecklas.
- Deltagarna har ökat sin förståelse för och förmåga att värdera och använda vetenskaplig kunskap - forskningsresultat samtalar om, tolkas och används i det dagliga arbetet, flera av deltagarna publicerar sitt utvecklingsarbete i artikelserien Leda & Lära.
- Huvudmannen och deltagande förskolor och skolor har utvecklat organisationen och skapat förutsättningar för långsiktigt hållbart utvecklingsarbete.
- Huvudmannen och deltagande förskolor och skolor har upprättat en plan för hur kunskaper och erfarenheter från FoU-programmet delas med de skolor som inte har deltagit i programmet.

## FOU-PROGRAMMETS ORGANISATION

FoU-programmet har drivits i samverkan mellan en forskargrupp bestående av Åsa Hirsh, Anette Jahnke och Mette Liljenberg och de fem huvudmännen Arboga kommun, Burlövs kommun, Marks kommun, Nordanstigs kommun och Stiftelsen Fryx. Forskargruppen har stöttat och stimulerat huvudmännens verksamhetsutveckling genom bland annat metodstöd, återgivning av analyser av utvecklingsarbetet, föreläsningar om kunskapsläget, beredning inför strategiska beslut och ledning av workshoppar. FoU-programmet har finansierats av de fem medverkande huvudmännen.

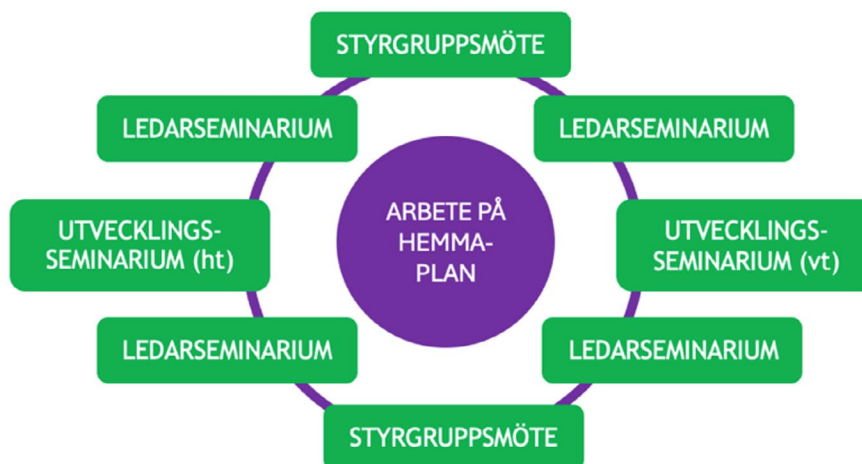
En framgångsrik princip som Ifous generellt bygger sina FoU-program på är att samtliga delar i huvudmannens styrkedja (skolchefer, rektorer och lärare) ska medverka aktivt. Kopplat till syftet med Fokus undervisning (FUN), med ambitionen att undersöka och utveckla ett inifrån och ut-perspektiv, fick denna princip en speciell betydelse i detta FoU-program. Varje skolhuvudman utsåg varsin representant till FoU-programmets styrgrupp. I styrgruppen ingick även Anette Jahnke i form av forskargruppens representant och Andreas Jacobsson, FoU-programmets process- och projektledare. Styrgruppens uppgift var i första hand att stå för strategisk ledning av FoU-programmet mot de gemensamt uppsatta programmålen. Huvudmännen utsåg även egna centrala processledare (koordinatorer för att driva arbetet på hemmaplan). Samtliga centrala processledare hade en central funktion på hemmakommunens förvaltning, med som undantag av en som var biträdande rektor. Majoriteten av huvudmännen skapade vidare en programorganisation på hemmaplan med utvecklingsgrupper bestående av medverkande lärare, som leddes av lokala processledare och rektor.

I FoU-programmet medverkade lärare, rektorer och chefer från skolformerna förskola, fritidshem, grundskola, anpassad grund- och gymnasieskola, gymnasieskola och vuxenutbildning. Sammantaget samverkade cirka 200 personer under tre år inom ramen för FoU-programmet. Sannolikt har betydligt fler lärare och rektorer på olika sätt tagit del av utvecklingsarbetet med tanke på huvudmännens tidiga ambition att sprida och skala upp arbetet på hemmaplan.



Figur 1. Illustration över de medverkande i programmet

Centralt i ett FoU-program i Ifous regi är det utvecklingsarbete som genomförs på hemmaplan på de olika nivåerna hos de medverkande huvudmännen. Stöttning och påfyllning för detta utvecklingsarbete ges i huvudsak genom gemensamma ledar- och utvecklingsseminarier.



Figur 2. FoU-programmets gemensamma aktiviteter under ett år

Förutom de programgemensamma aktiviteterna har stöttande aktiviteter organiserats på hemmaplan (se huvudmännens redogörelser i avsnitt 2).

## INNEHÅLL

Gemensamma ledarseminarier erbjöds två gånger per termin. Målgruppen för FoU-programmets ledarseminarier var medverkande som hade en ledningsfunktion i utvecklingsarbetet på hemmaplan som skolchefer, rektorer, biträdande rektorer och lokala processledare. Vid dessa seminarier fokuserades främst ledning av undervisningsutveckling. Exempelvis problematiserade forskargruppen pedagogiskt ledarskap kopplat till undervisningsutveckling.

Vid dessa seminarier medverkade även externa forskare samt rektorer och lärare med expertkunskap om de behov som hade fångats upp av styrgrupp och av programmets forskare.

Utöver ledarseminarierna erbjöds även ett gemensamt utvecklingsseminarium varje termin. Till utvecklingsseminarierna kallades, förutom ledare, alla medverkande som ingick i huvudmannens olika utvecklingsgrupper. Vid FoU-programmets gemensamma utvecklingsseminarier återgavs bland annat forskarnas analyser av utvecklingsarbetet. Ett vanligt inslag var även presentation och diskussion av metodstöd samt erfarenhetsutbyten av utvecklingsarbetet på respektive hemmaplan, vilket skedde i tvärgrupper. Innehållet i de olika seminarierna (se bilaga 1) byggde på diskussioner i FoU-programmets styrgrupp utifrån nulägesbeskrivningar från både huvudmän och forskargrupp.

Totalt bestod de programgemensamma aktiviteterna av tio ledarseminarier och sex utvecklingsseminarier under åren 2021–2024. Innehållet vid seminarierna beslutades av programmets styrgrupp. Utgångspunkten för innehållet var både huvudmännens uppfattade behov på hemmaplan, men även utifrån upptäckter i den forskningsinsats som stöttade programmets huvudmän.

Tillsammans med de medverkande huvudmännen beslutades initialt följande mål med forskningsinsatsen:

Efter FoU-programmets slut ska forskningsinsatsen ha medfört att

- forskningsfrågor har synliggjorts och besvarats genom samarbete mellan forskare och programmets deltagare
- artiklar har tagits fram för publikation i vetenskapliga och populärvetenskapliga tidskrifter, forskningsmetoder för praktiska forskning vidareutvecklas.

I samband med seminarier och uppgifter till de medverkande samlades data in i form av självreflektioner och/eller caseberättelser kopplade till de medverkandes utvecklingsarbeten. Dessutom kompletterades dessa med fokusgruppsintervjuer i ett par omgångar.

### Programmets forskargrupp



**Åsa Hirsh**  
Fil.dr, docent, Göteborgs universitet



**Anette Jahnke**  
Fil.dr, Process- och projektledare, Göteborgs universitet



**Mette Liljenberg**  
Fil.dr, docent, Göteborgs universitet

## SAMVERKAN

I likhet med andra FoU-program i Ifous regi, karaktäriserades även detta av samverkan i olika former. De medverkande skolchefernas, rektoreernas och lärarnas samverkan med forskare är central i programmet utvecklingsprocess. Ett exempel på en sådan samverkan är ett stående inslag av nulägesrapporter och analyser vid styrgruppsmöten. Ett annat exempel är att innehållet i FoU-programmets seminarier initierades av forskargruppen, med utgångspunkt i vad forskarna hade fångat upp vid analyser av vad som pågick på huvudmännens hemmaplaner. Programmets styrgrupp gavs också möjlighet att ge respons på innehållet utifrån egna, aktuella behov. Vid de gemensamma aktiviteter som har genomförts har de medverkande erbjudits möjligheter att samverka över huvudmannagränser genom erfarenhetsutbyte. Samverkan inom huvudmännens egna organisationer har också möjliggjorts genom att respektive huvudman har medverkat med representanter för förvaltning, rektorer och lärare.

FoU-programmets genomförande har följts av Oxford Research som extern utvärderare. Den externa utvärderarens slutrapport finns tillgänglig på Ifous hemsida ([www.ifous.se](http://www.ifous.se)).

## CASE SOM STÖD FÖR UNDERVISNINGsutveckling

En del av FoU-programmets forskarstöd, eller stimulering, har varit att de medverkande har fått möjlighet att arbeta med aktuella elev-, lärar- och rektorscase. I huvudmännens egna redogörelser i denna rapport beskrivs dessa case ofta som ett utvecklande verktyg i samband med undervisningsutvecklande verkstäder. I de sammanhangen kan case förstås som det urval av elever, lärare eller rektorer som har följts av de medverkande under de tre åren i FoU-programmet. Lärare förväntades välja och följa tre egna elever, rektorer förväntades välja och följa ett par lärare och skolchef förväntades välja och följa en rektor.

Case kan samtidigt definieras som en metodik för verksamhetsutveckling med flera beståndsdelar, som ett medel för verksamhetsutveckling som har utvecklats under FoU-programmets tre år i relation till forskargruppens uppfångade behov hos de medverkande (se nästa kapitel). Dokumentationen och erfarenheter av att arbeta med enskilda case har legat till grund för exempelvis samtal på hemmaplan och erfarenhetsutbyten vid huvudmännens gemensamma utvecklingsseminarium.

Redan vid det första utvecklingsseminariet hösten 2021 presenterade forskargruppen idén med case. Både lärare och rektorer gavs då möjlighet att öva och pröva att välja och beskriva ett case utifrån tillgänglig bedömningsinformation, med koppling till styrdokumentens (kunskaps)mål för respektive skolform<sup>2</sup> och i förekommande fall även betygskriterier, följt av förslag på didaktiska handlingar som möter barnets/eleven's behov. Rektorer gavs i sammanhanget möjlighet att fundera över frågan Vad kan du i ditt pedagogiska ledarskap göra för att stödja lärarna i deras undervisningsutveckling?

Inför programmets andra år fattades ett gemensamt beslut om att även de medverkande skolcheferna skulle arbeta med case. Skolchefer valde en eller ett par rektorer som sina case, som stöd för att identifiera ledarhandlingar och konsekvenser av ledarhandlingarna. Mallarna för lärares, rektoreers och skolchefer's arbete med case har utvecklats över tid och ser snarlika ut på ett övergripande plan:

---

2 De medverkande i detta program representerade samtliga skolformer - Förskola, fritidshem, grundskola, anpassad grundskola och gymnasium, gymnasium och vuxenutbildning.

**Bakgrund (val av case)**

Inringade behov/förutsättningar och målsättning.

**Metod**

Vad skulle/ska göras?

**Genomförande och kontinuerlig analys**

Vad gjorde/gör jag? Vad upptäckte/upptäcker jag?

**Summering och slutsatser**

Synliggörande av förändring, egna lärdomar och fortsatt behov

En mer detaljerad redovisning av dessa underlag redovisas i bilaga 2. Under de tre åren har vissa delar fokuserats och varit föremål för mer stimulering än andra beroende på de medverkandes behov.

# AVSNITT 1: TEORETISKT RAMVERK FÖR FOU-PROGRAMMET FOKUS UNDERVISNING

De medverkande forskarnas bidrag i denna rapport är tvådelat. I detta avsnitt anläggs ett teoretiskt perspektiv på FoU-programmets organisation och genomförande. Det ger en beskrivning av det systematiska forsknings- och utvecklingssamarbete som har pågått inför och under programmet, vilket kan förstås som en cykel av expansivt lärande, med utgångspunkt i programmets övergripande syfte. Här beskrivs även programmets handlingsteori och innebörden i den casemetodik som har varit en central del av deltagarnas utvecklingsarbete på respektive huvudmans hemmaarena.

Forskarnas andra bidrag utgörs av en kartläggning och exemplifiering av deltagande huvudmäns, rektors och lärares arbete med case och vad casearbetet har lett till i termer av såväl konkreta resultat som lärdomar (se avsnitt 3, s. 75-99).



# SYSTEMATISK FOU-SAMVERKAN SOM EXPANSIVT LÄRANDE

Åsa Hirsh, fil.dr, docent, Göteborgs universitet

Mette Liljenberg, fil.dr, docent, Göteborgs universitet

Anette Jahnke, fil.dr, process- och projektledare, Ifous

## INRIKTNING OCH FÖRBEREDELSEFAS

Den ursprungliga idén bakom inriktningen på forsknings- och utvecklingsprogrammet Fokus undervisning (FUN) kom från oss som har varit forskare i programmet, mot bakgrund av egna erfarenheter av såväl forskning som undervisning och uppdrag under det senaste decenniet. Forskningen om framgångsrik undervisning och framgångsrika utbildningssystem har länge och i hög grad varit samstämmig i det faktum att kvaliteten på den undervisning barn och elever erhåller är avgörande för deras lärande och utveckling. Det har rått, och råder, stor enighet om att det utvecklings- och förbättringsarbete som bedrivs av skolhuvudmän och lokala skolor behöver riktas mot utveckling av undervisningens kvalitet (Barber & Mourshed, 2007; Hargreaves & Fullan, 2012; Hattie, 2023).

Flera decennier av lärareffektivitetsforskning visar därtill tydliga samband mellan lärares förmåga att anpassa undervisningen till elevernas lärandebehov och elevernas läranderesultat. För att lärare ska utveckla denna synnerligen komplexa förmåga krävs, enligt forskning, ofta minst 15–20 års yrkeserfarenhet (van de Grift, 2014). Samtidigt har samhällsutvecklingen under 2000-talet, i spåren av exempelvis global migration och inkluderingspolicyer, lett till att lärare i dag möter en mer divergerande elevpopulation än någonsin tidigare (jfr. Hirsh m.fl., 2023). Runt om i världen anses därför försök att stärka lärares förmåga att anpassa undervisningen till elevernas lärandebehov vara synnerligen angelägna bland såväl beslutsfattare som forskare (van den Hurk, Houtveen & van de Grift, 2016).

I Sverige har staten under 2000-talet i allt högre utsträckning tagit kontroll över undervisningsförbättrande insatser genom finansiell styrning: statsbidrag ges till skolhuvudmän som åtar sig att arbeta med nationella program för lärares professionella utveckling inom innehållsliga områden som staten anser vara särskilt viktiga. De mest omfattande insatserna har riktats mot matematik- och läsundervisning, med det uttalade målet att stärka svenska lärares förmåga att anpassa undervisningen till elevernas varierande lärandebehov. Inom dessa så kallade ”lyft” arbetar lärarna enligt en cyklisk modell med textläsning, prövande av givna metoder i klassrummet och diskussioner i kollegiala lärandegrupper.

En av få befintliga forskningsstudier om de nationella ”lyftens” påverkan på elevernas resultat visar att matematiklyftet hade en liten men statistiskt säkerställd inverkan på lärarnas undervisningspraktik, men ingen effekt på elevernas prestationer/resultat (Lindvall m.fl., 2022). Därtill visar den internationellt jämförande PISA-undersökningen 2022 ingen ökning i elevernas kunskapsresultat i matematik och läsförståelse, det vill säga de ämnen/ämnesområden som de största ”lyften” har riktats mot under 2000-talet. PISA-resultaten visar också att skillnaderna mellan elever med olika socioekonomisk bakgrund, samt mellan elever med migrationsbakgrund respektive inhemsk bakgrund har ökat (Skolverket, 2023). Man kan således fundera över om dessa insatser, givet deras enorma ekonomiska kostnad, är effektiva för att stärka lärares förmåga att inte bara utveckla undervisning, utan att också göra det med hänsyn till elevers varierade lärandebehov. Därtill kan man fundera över om utifrån kommande generella lösningar stärker lärares agens (deras kunskapsbaserade, medvetna och viljestyrda handlande) eller om de snarare riskerar att bli kontra-produktiva för det syftet (jfr. Jahnke & Hirsh, 2020).

FoU-programmet FUN kan förstås som en reaktion på den ovan beskrivna situationen. Vi som har varit forskare i programmet har länge funderat över vad det gör med skolans professioner när såväl problemområden som lösningar beslutas av någon annan än dem som möter barn och elever i verksamheter och klassrum. Vilka konsekvenser kan det få om katalysatorn för kollegialt undervisningsutvecklande arbete är ett redan givet problemområde (exempelvis ett ”lyft”) med tillhörande arbetsgång och modeller för kollegialt lärande snarare än de egna barnens och elevernas faktiska lärandebehov? Kan det faktum att någon annan

definierar problemen och lösningarna leda till en de-professionalisering och till och med en passivisering och bristande tro på den egna förmågan att som professionell se, förstå och i undervisning adressera lärandebehoven hos barn och elever?

Den enkla – och i praktiken svåra – logiken bakom tillkomsten av FUN grundas i frågan om vad som händer om vi tillsammans i FoU-programmet vänder på det ofta rådande utifrån och in-perspektivet. Är det inte rimligt att utgångspunkten för utveckling av undervisning tas i lärandebehoven hos exakt de barn och elever som finns i lokala förskolor och skolor? Är det inte rimligt att det är behoven hos barn och elever, konstaterade genom analys av formell och informell bedömningsinformation, som tillsammans med målen i styrdokumentet får utgöra katalysatorn för det kollegiala undervisningsutvecklande arbetet på en förskola eller skola? Är det inte rimligt att det stöd som rektorer ger sina lärare i sådana utvecklingsprocesser grundas i lärarnas behov och efterfrågade stöd för att kunna utföra dessa processer, och att huvudmannens stödapparat riggas så att den ligger i linje med såväl lärares som rektorers behov?

Det övergripande syftet och det treåriga arbetet i FUN har inriktats på att åstadkomma detta inifrån och ut-perspektiv, där förskolans och skolans kärnprocesser är i fokus för såväl lärare som för rektorer och huvudmän. Tillsammans har vi eftersträvat utveckling av långsiktigt hållbara och kollegiala arbetsätt, där undervisningens utveckling tar sin utgångspunkt i barns och elevers lärandebehov. Syftet har också varit att genom samarbete mellan skolans yrkesverksamma och forskare låta kunskaper och erfarenheter bildade i skolverksamheterna respektive akademien utgöra grunden för gemensam kunskapsutveckling om hur ett sådant inifrån och ut-perspektiv kan åstadkommas.

I detta har följande utgångspunkter varit centrala:

1. Barn och elever behöver få undervisning av hög kvalitet som tar sin utgångspunkt i deras faktiska lärandebehov i lokala kontexter.

2. De som är i direktkontakt med barn och elever i klassrum och verksamheter, det vill säga lärarna, är nyckelpersoner. Det är i direktkontakten som förändring och förbättring för barn och elever kan åstadkommas.

3. Lärare besitter stor professionell kunskap. De har en lång akademisk utbildning, utvecklar professionellt kunnande och omdöme kontinuerligt och känner just sina barn/elever och sin kontext.

4. Därför är det lärarna som är bäst skickade att analysera lärandebehoven hos sina barn/elever och att utifrån sådana analyser (om)forma sin undervisning så att behoven möts.

I linje med tillitsbaserad ledningsfilosofi har därtill utgångspunkten varit att ledningsorganisationens viktigaste uppgift är att skapa förutsättningar för utvecklingsarbetet utifrån behoven som definieras i mötet mellan medarbetare och medborgare – i det här fallet mellan lärare och barn/elev – där ledningsfunktionernas fokus flyttas från kontroll till stöd (jfr. Bringselius, 2018).

Vi är väl medvetna om att den ovan beskrivna problematiken och antagandet om att undervisningsutveckling i hög grad behöver ta sin utgångspunkt inifrån – från barns och elevers lärandebehov – kan förstås som ännu ett antagande som pådyvlas praktiken utifrån. Självklart är också detta, på ett övergripande plan, ett normativt ställningstagande om hur något bör göras. I sammanhanget vill vi dock betona att det finns avgörande skillnader mellan det som har skett i FUN och det som ofta sker inom ramen för många andra utifrån kommande initiativ till skolutvecklande insatser. Det faktum att lärandebehoven hos deltagande förskolors och skolors barn och elever – i relation till styrdokumentens mål (det vill säga skolans demokratiskt beslutade samhälleliga uppdrag) – är katalysatorn för utvecklingsarbete, är en avgörande skillnad mot om det är ett innehållsligt givet ”lyft” eller en redan färdigtänkt steg för steg-metod som är katalysatorn.

En annan avgörande skillnad är det teoretiska ramverk för lärande och transformation som ligger till grund för programmet. I FUN har vi, alla deltagande aktörer, tillsammans ägnat oss åt expansivt lärande snarare än att vissa av oss har ”lärt ut” och andra har ”lärt in” givna innehåll och metoder. Expansivt lärande handlar om att tillsammans lära något som ”ännu inte är där”, där de deltagande aktörerna som till vardags finns i sinsemellan olika praktiker med olika roller och ansvarsområden, bidrar med expertkunskap från sina respektive domäner i lärandet av det som ”ännu inte är där”. Mer om detta expansiva lärande följer här nedan.



## TEORI OCH METODOLOGI PÅ PROGRAMNIVÅ

Arbetet i FUN har försiggått på två arenor; på den programgemensamma arenan, där alla deltagare träffats i utvecklings- och ledarseminarier, och på deltagarnas respektive hemmaarenor. Det som beskrivs i detta kapitel avser främst arbetet på den programgemensamma arenan, där alla programmets deltagare (cirka 140 lärare, ett 40-tal skolledare, fem skolchefer och ytterligare ett tiotal personer på huvudmannanivå) har träffats vid ett tvådagars utvecklingsseminarium varje termin. Därtill har den programgemensamma arenan varje termin innefattat två ledarseminarier, riktade till de cirka 40 lärare som har haft rollen som processledare på hemmaskolorna samt till skolledarna, skolcheferna och övriga huvudmannarepresentanter.

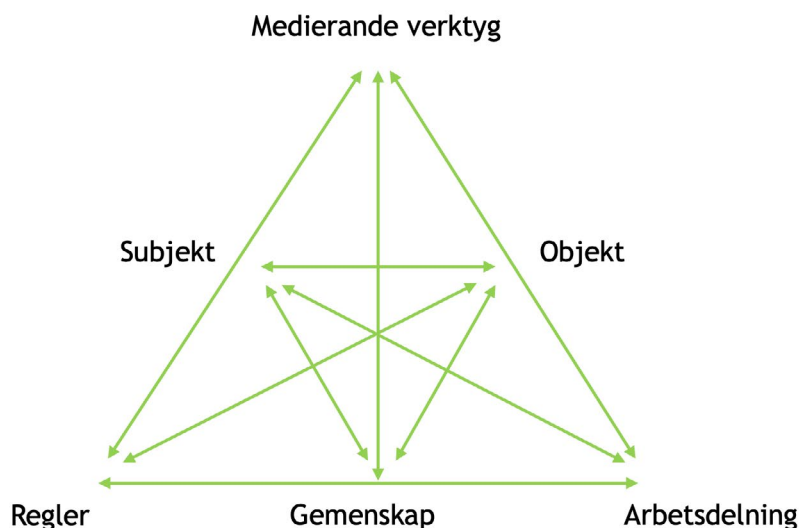
### CHAT som vägledande teori

Då FoU-programmet FUN har haft en uttalad ambition att förändra ”rådande ordning” i enlighet med det som beskrivits i kapitlets inledande avsnitt, behövde vi vända oss till ett teoretiskt ramverk som ger vägledning för hur medveten förändring i komplexa organisationer kan ske. Valet föll på kulturhistorisk verksamhetsteori (på engelska Cultural-historical activity theory, förkortat CHAT), som under programmet har guidat oss forskare i såväl planering av aktiviteter på den programgemensamma arenan som i detta kapitel övergripande analyser och beskrivning av programmet i sin helhet. Därtill har modeller hämtade från ramverket använts i workshoppar med deltagarna vid ledarseminarierna på den programgemensamma arenan, framför allt under programmets senare del.

Nedan beskrivs först några grundläggande begrepp och antaganden inom CHAT (med exempel från en skolkontext) och därefter beskrivs hur det programgemensamma arbetet i FUN kan förstås ur ett CHAT-perspektiv.

### Verksamhet och verksamhetssystem

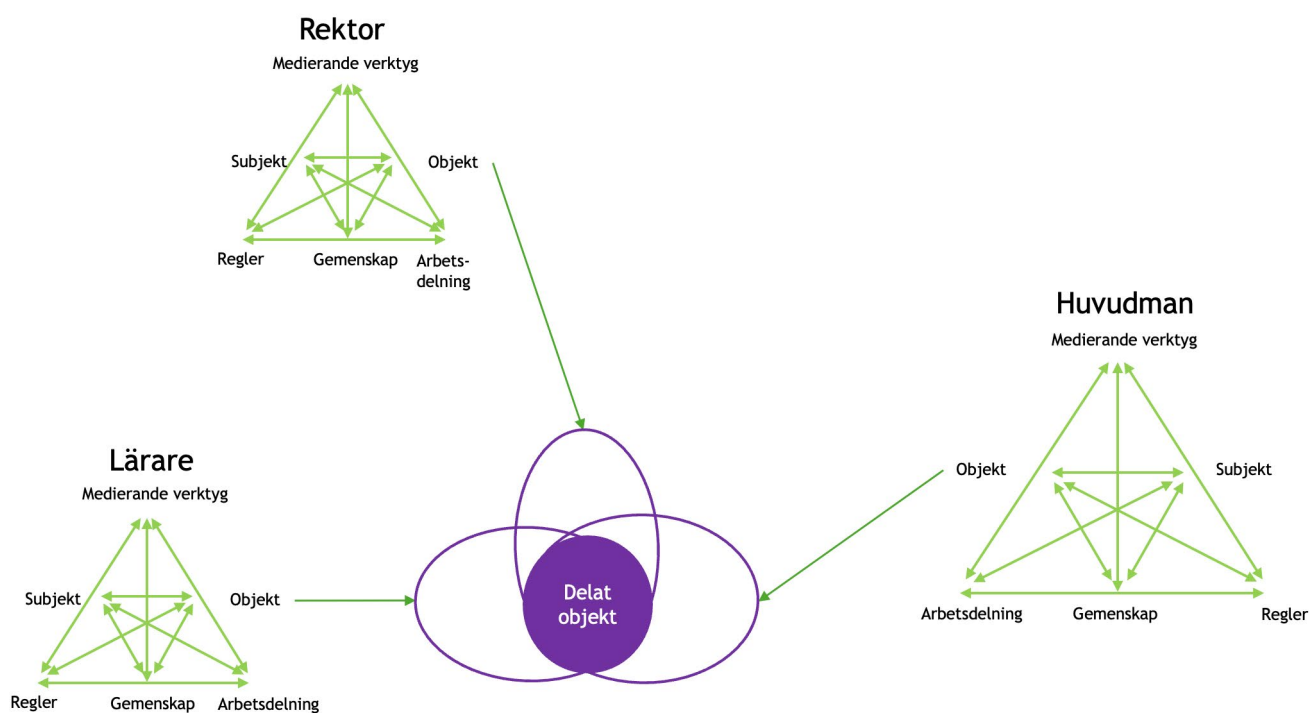
I CHAT är det analytiska begreppet verksamhet och figuren nedan av ett verksamhetssystem grundläggande (se figur 3):



Figur 3. Bild av verksamhetssystemet enligt CHAT (fritt återgiven från Engeström & Sannino, 2021, s. 9, vår översättning).

En verksamhet kan beskrivas som en kollektiv strävan hos människor i systemet (verksamhetens subjekt) att åstadkomma något särskilt. Det man gemensamt strävar efter att åstadkomma, det vill säga det som subjektets handlingar riktas mot, benämns objekt (Engeström & Sannino, 2010). Organiserat och systematiskt undervisningsutvecklande arbete på en lokal förskola eller skola kan i analysyfte förstås som ett verksamhetssystem, där ett helt lärarkollektiv utgör subjektet vars gemensamma strävan är att det undervisningsutvecklande arbetet ska leda till undervisning som i ökad grad möter barns/elevs lärandebehov.

Det organiserade och systematiska arbetet med att utveckla undervisning som möter barns/elevs lärandebehov är dock inte en angelägenhet enbart för lärarna på en förskola eller skola, utan även för skolledarna och skolhuvudmannen. Dessa aktörer finns visserligen inte i det direkta mötet med barn och elever i verksamheter och klassrum, men de delar – på sina respektive nivåer – ansvaret för att undervisningen möter barns/elevs behov. I CHAT intresserar man sig inte bara för vad som möjliggörs och begränsas i en aktörs (exempelvis lärares) verksamhetssystem, utan också för den komplexa interrelationen mellan olika verksamhetssystem. Aktörerna som finns i respektive system har delvis olika ansvarsområden, men delar samtidigt en strävan mot samma objekt (se figur 4).



Figur 4. Tre interagerande verksamhetssystem (fritt återgiven från Engeström & Sannino, 2021, s. 12, vår översättning).

I den figurativa representationen av ett verksamhetssystem återfinns, förutom subjekt och objekt, en rad andra noder samt ett antal pilar som syftar till att synliggöra att det finns en ömsesidigt påverkande relation mellan alla noderna i systemet. Medierande verktyg kan vara olika modeller och arbetssätt som används för att hjälpa subjektet i det objektsorienterade arbetet. Regler är benämningen på de ramar och strukturer som ramar in subjektets arbete och dessa kan utgöras av såväl formella regler (som skollag och läroplaner) som lokala regler beslutade på huvudmänna- eller skolnivå. Även mer informella regler (som en framvuxen lokal skolkultur eller lokala traditioner) återfinns i regelnoden. Arbetsdelning handlar om var ansvar för olika arbetsuppgifter ligger och vem som utför dem, men här finns också frågor om makt, mandat, expertkunskap och beslutshierarkier avseende arbetsuppgifter som ska utföras. Gemenskap avser andra personer som finns i systemet, som på ett eller annat sätt berörs av subjektets arbete i det (exempelvis barn, elever, vårdnadshavare, andra anställda på en skola).

CHAT-ramverket säger oss att när en nod i ett verksamhetssystem förändras, exempelvis om (förståelsen för) objektet utvidgas/expanderar, eller om ett nytt verktyg eller en ny regel skulle tillföras i systemet, kommer övriga noder att påverkas och därmed behöva analyseras och potentiellt bli föremål för förändring. Ofta riktas analytiskt fokus mot hur ett vidgat/expanderat objektet kan förstås, samt mot relationen mellan det vidgade objektet och noderna medierande verktyg, regler och arbetsdelning.

### **Systemnivå och handlingsnivå**

I forskning och utvecklingsarbete där CHAT används som vägledande teoretiskt ramverk pågår såväl analyser som förändringsarbete på två nivåer.

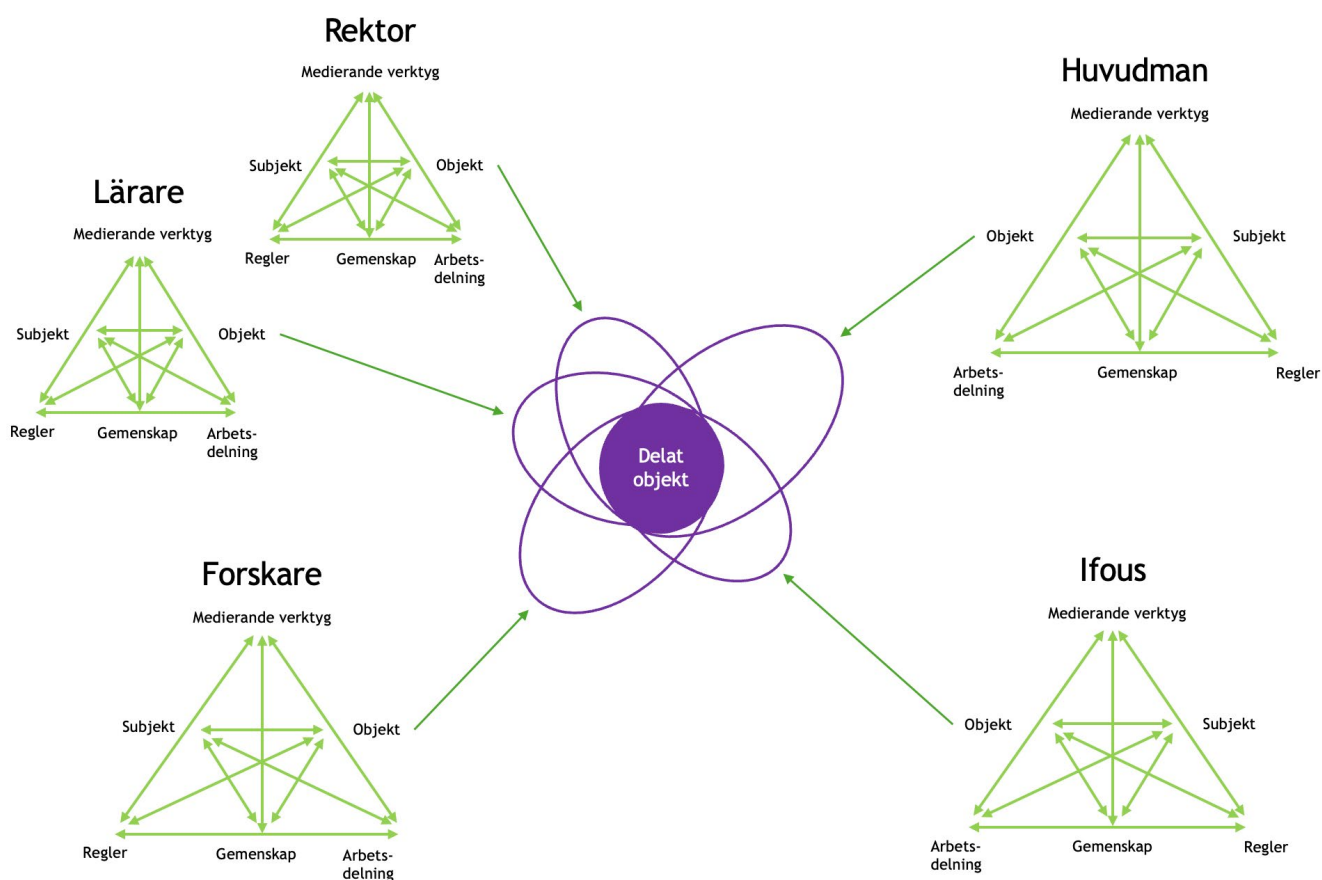
När vi rör oss på systemnivå intresserar vi oss alltid för den kollektiva objektsorienterade strävan inom och mellan verksamhetssystem. Vi söker efter att identifiera systemiska motsättningar mellan noderna inom respektive system, och/eller motsättningar i den komplexa interrelationen mellan de olika aktörernas system. Sådana systemiska motsättningar inom och mellan system förstås inom CHAT som själva drivkraften för förändring och utveckling; när systemiska motsättningar förvärras tvingas aktörer inom verksamheten till omvärderingar och nya lösningar som berör verktyg, regler och/eller arbetsdelning. När begreppet transformation används inom CHAT avses en djupgående omvandling på systemnivå.

För att kunna förstå och göra analyser på systemnivå behöver vi dock rikta blicken mot den konkret iakttagbara handlingsnivån, där individer och/eller grupper i respektive system utför en myriad av målinriktade handlingar i sin objektsorienterade strävan. En enskild lärares planering av en lektion, en grupp lärares analys av bedömningsinformation om en elev, en grupp lärares läsning av ett bokkapitel för att nå fördjupad kunskap om en särskild aspekt av undervisning, en rektors tillskapande av en infrastruktur för kollegialt lärande bland lärare eller en huvudmans framtagande av årliga prioriterade mål för förskolor och skolors systematiska kvalitetsarbete, är samtliga exempel på sådana målinriktade handlingar som kan förekomma inom något av de verksamhetssystem som delar objektet undervisningsutveckling som möter barns/elevs lärandebehov. På handlingsnivån används inte begreppet transformation utan snarare förändring. I FUN har vi valt att använda begreppen förändrade undervisningshandlingar när vi avser lärares handlingsnivå, och förändrade ledarhandlingar när vi avser rektorers och skolchefers handlingsnivå.

### **Systemnivå och handlingsnivå FUN-programmet som objektsorienterad verksamhet**

Även arbetet i själva programmet FUN kan förstås genom en CHAT-lins, där allas vår gemensamma strävan under tre års tid analytiskt kan betraktas som en verksamhet där huvudmannarepresentanter, rektorer, lärare, forskare och Ifous projektledare är det kollektiva subjektet och där objektet som alla våra handlingar riktas mot i programmet kan formuleras som ”åstadkommandet av undervisningsutveckling som tar sin utgångspunkt i behoven hos faktiska barn/elever på lokala förskolor/skolor – samt i styrdokumentens mål – baserat på ett inifrån och ut-perspektiv”.

Att detta objekt (i varierande grad) skiljer sig från hur deltagande huvudmän vid programmets start hade för vana att arbeta med undervisningsutveckling blev i viss mån synligt redan före operativ programstart, i dialoger förda vid informationsmöten med potentiella deltagande huvudmän. Flera var vana vid mer av ett utifrån och in-perspektiv, där rektors- eller huvudmannanivån övergripande styrde och kontrollerade utvecklingsfokus och arbetsätt. På så vis har vi under programmet haft att göra med ett expanderande objekt. Ett annat sätt att förstå den samverkan mellan olika aktörer som har skett under FUN-programmets gång är att se den som en konstellation av olika samverkande verksamhetssystem (se figur 5). Där är de samverkande systemen orienterade mot ett delat objekt, men subjekten i respektive system har delvis olika ansvar och kompetenser (jfr Engeström & Sannino, 2021).



Figur 5. Bild av en konstellation av samverkande verksamhetssystem (fritt återgiven från Engeström & Sannino, 2021, s. 12, vår översättning).

På FUN:s programgemensamma arena kan vi förstå det som att fem verksamhetssystem med olika ansvar och kompetenser har samverkat:

1. Den lokala förskole-/skolnivåns lärares verksamhetssystem, med ansvar för att genomföra undervisning i mötet med barn och elever i praktiken.
2. Den lokala förskole-/skolnivåns skolledares verksamhetssystem, med ansvar för att organisera för och stödja lärares arbete med undervisning och undervisningsutveckling.
3. Huvudmannanivåns verksamhetssystem (skolchefer och andra tjänstepersoner på förvaltningsnivå), med ansvar för att på övergripande huvudmannanivå styra och stödja förskolors/skolors undervisningsutvecklande arbete.
4. Forskarnas verksamhetssystem, med ansvar för att använda forskningsgrundad kunskap inom fäl-

ten bedömning, undervisning, skolutveckling, professionsutveckling och skolledarskap för att stödja och utmana deltagarna i programmet.

5. Ifous verksamhetssystem (forskningsinstitut) med ansvar för att hålla samman programmet, dess aktiviteter och dess deltagande aktörsnivåer administrativt och logistiskt i enlighet med modellen för institutets FoU-program.

Handlingarna hos subjekten i alla fem systemen har övergripande riktats mot samma expanderande objekt, och samtliga subjekt har lärt såväl tillsammans som var för sig under processens gång. För forskarnas del har lärdomar under programmets gång många gånger inneburit att vi har omformat tilltänkta aktiviteter/verktyg eller att vi har tillfört aktiviteter/verktyg som inte har varit tilltänkta. Genom programmet har vi också låtit deltagare från huvudmänna- och skolnivå skriva självreflektioner över sitt pågående förändringsarbete och det som har framkommit i dessa självreflektioner har i hög grad bidragit till att forma vår planering av aktiviteter och våra inspel inför kommande utvecklings- och ledarseminarier på den programgemensamma arenan.

Naturligtvis är det också så att både vi forskare och ansvarig projektledare från Ifous genom hela programmet har dragit en mängd lärdomar som vi tar med oss in i vårt fortsatta arbete i våra hemmadomäner, där vi forskare arbetar med forskning och universitetsutbildning om skolutveckling och ledarskap och där Ifous projektledare arbetar med fler/nya program och kontinuerlig förfining av institutets programidé. Det som företrädesvis fokuseras i detta kapitel är dock vad vi, med hjälp av kontinuerligt insamlade data, kan se har skett i deltagande huvudmannarepresentanters respektive lärares och rektorers verksamhetssystem. Vi beskriver även hur vi som forskare har arbetat med att tillföra verktyg med förmodad potential att stimulera till lärande och transformation i enlighet med systemens delade objekt.

## Empiri

Analysen som detta kapitel bygger på har riktats mot att övergripande förstå och kunna beskriva FUN:s processer och utveckling från programmets start fram till rapportskrivande (hösttermin 2021–vårtermin 2024). I detta syfte har vi använt såväl avsiktligt insamlad som naturligt förekommande data som har genererats under programmets gång (jfr Boudah, 2020; Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014; Sannino & Engeström, 2017). Det är viktigt att påpeka att både insamlad och naturligt förekommande data har legat till grund för både forsknings- och utvecklingsprocesserna i programmet. För forskningsprocessen är data nödvändig för att kunna sammanfatta programmet i sin helhet i relation till programmets övergripande syfte. För utvecklingsprocessen är data nödvändig för forskarnas kontinuerliga återkoppling till och utmaning av deltagarna i utvecklingssyfte.

De avsiktligt insamlade data som ligger till grund för detta kapitel kommer från enkäter (i första hand kvalitativa) som programdeltagarna har besvarat vid olika tidpunkter under programmets gång, fortlöpande självreflektioner skrivna av processledande lärare, rektorer och skolchefer samt caseberättelser som programmets deltagare har skrivit under programmets tredje år, i takt med att deras casearbete har fortskridit och avslutats (mer om insamlad data finns att läsa i forskarkapitlet ”Casearbetets lärdomar samt pågående forskningsstudier” i avsnitt 3 i denna rapport). Andra data som har hjälpt oss forskare att få en rik förståelse av händelser och processer är sådana vi kallar för naturligt förekommande. Dessa kan exempelvis komma från iakttagelser som vi dokumenterat i samband med seminarier eller från minnesanteckningar från våra egna planeringsmöten.

## Expansivt lärande i FUN

Om objektet för en verksamhet förändras, behöver analys och potentiella förändringar ske också i verkstygsnoden, regelnoden och/eller arbetsdelningsnoden. Om dessa förblir som tidigare uppstår vanligen motsättningar mellan noderna i systemet – som tar sig uttryck som problem, dilemman eller andra ”skav”. Det är vanligt när något nytt introduceras (som förändrar/utvidgar objektet) att man håller fast vid tidigare/redan existerande verktyg, regler och arbetsdelning, och att det nya läggs ovanpå det tidigare/redan existerande.

CHAT-ramverket säger oss dock att det inte går att – som i en enkel addition – lägga det nya till det tidigare/redan existerande, eftersom det då oftast resulterar i ett ohållbart ”både och-arbete”. I stället för att addera det tidigare (väg 1) till det nya (väg 2) behöver man finna en kvalitativt ny tredje väg, vilket är något annat än en enkel addition där man gör både och – ofta enligt motstridiga underliggande logiker (Engeström & Sannino, 2011).

Exakt hur denna kvalitativt nya tredje väg, som möjliggör verksamhetens objekt, kan se ut var det ingen av oss som hade ett färdigt svar på vid programmets start. Om vi forskare, eller Ifous, hade haft svaret på den frågan redan från början hade detta FoU-program i stället kunnat organiseras som en kurs. Nu var det dock inte så, varför det gemensamma arbetet i programmet i stället kan beskrivas som ett expansivt lärande. Expansivt lärande skiljer sig kvalitativt från lärande av något på förhand givet (som man tillägnar sig), men också från idén om lärande genom deltagande som i ett mästare-lärling-förhållande. I ett expansivt lärande ger sig de som tillsammans ska lära i väg på en kollektiv resa genom den proximala utvecklingszonen och lär sig något ”som ännu inte är där” (Engeström, 2001; Vygotskij, 1997/1931).

Helt centralt är att de olika samverkande aktörerna närmar sig och utvecklar förståelse för varandras ansvar och kompetens under den gemensamma processen av lärande och transformation (Engeström & Sannino, 2010). Avgörande är också att de samverkande aktörerna når en djupgående och delad förståelse av objektets innebörd. Att djupgående förstå objektet innefattar att man också förstår vilka förändringar på handlingsnivå som krävs för att transformation ska ske på systemnivå. Att utveckla sådan djupgående och delad förståelse för objektet är en lång process som ofta sker successivt under en hel expansiv lärandecykel. Att ett objekt har formulerats i ord redan inledningsvis i en organiserad expansiv lärandecykel ska enbart förstås som en riktningsgivande startpunkt.

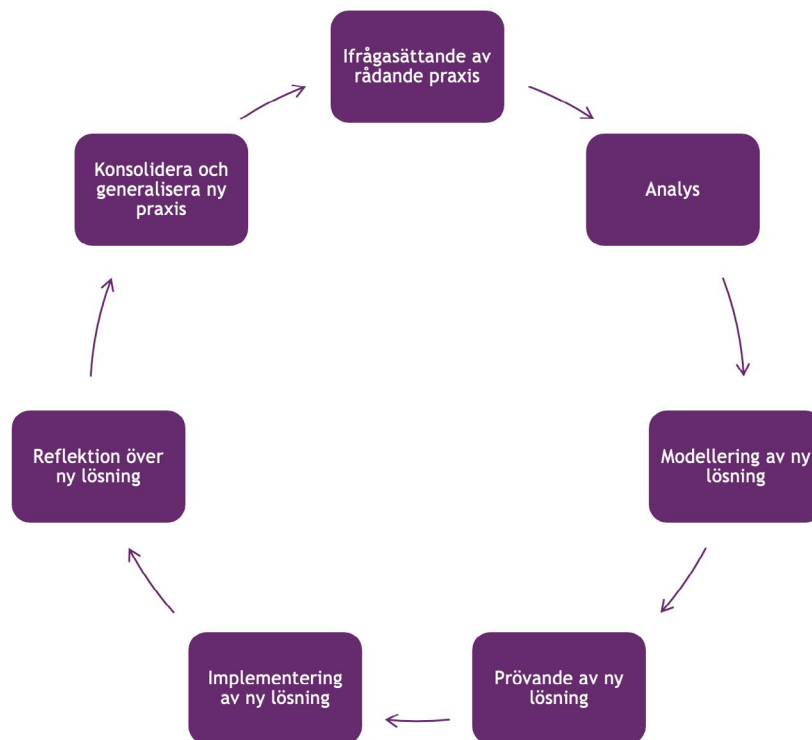
Samverkande aktörers förmåga att anpassa sina tankar och handlingar till andras, samt deras förmåga att förstå hur de kan ta tillvara varandras expertis i analysen av problem i praktiken och i arbetet med att finna lösningar på dem, benämns av vissa verksamhetsteoretiker som relationell agens (Edwards, 2005). I komplexa verksamheter, där flera nivåer av aktörer söker transformera befintlig verksamhet för att åstadkomma ett expanderat objekt, krävs lärande i de epistemiska, det vill säga kunskapsteoretiska, gränssytorna mellan de olika aktörerna (Miettinen, 2013; Sannino & Engeström, 2017). Ifous har byggt in förutsättningar för möten över epistemiska gränser i sina program genom att programmen involverar deltagare på tre nivåer; klassrum/lärare, skollärdare och huvudman. I FUN har vi forskare, framför allt under ledarseminarierna, arbetat aktivt med tillskapandet av epistemiska gränssytor som (potentiellt) möjliggör att relationell agens utvecklas.

### Den expansiva lärandecykeln och dubbelstimulering

En expansiv lärandecykel brukar avbildas i sju faser (se figur 6): 1) Ifrågasättande, 2) Analys, 3) Modellering av ny lösning, 4) Prövande av ny lösning, 5) Implementering av ny lösning, 6) Reflektion över processen och 7) Konsolidering och generalisering av ny praxis (Engeström & Sannino, 2021).

Eftersom expansivt lärande implicerar att den samverkan som sker handlar om att lära något som vi ännu inte vet svaret på, är forskarnas roll inte att delge en på förhand helt given metod eller detaljerad arbetsgång, som deltagarna ska genomföra. I stället betraktas dubbelstimulering som en kärnmekanism för att vägleda och stärka agensen – det kunskapsbaserade, medvetna och viljestyrda handlandet – hos de aktörer som arbetar med förändringarna på handlingsnivån i praktiken.

Begreppet dubbelstimulering härrör i grunden från Vygotskij (1997/1931) som representerade den första generationens CHAT. Medan senare generationer av CHAT intresserar sig för kollektiva processer av lärande och transformation, intresserade sig Vygotskij för hur individer lär sig och utvecklas genom interaktion med sin omgivning. När en individ står inför att lösa ett problem eller hantera en ny situation i sin sociala miljö, förstås själva situationen som den initiala/första stimuleringen. En central tanke bakom dubbelstimulering är att människans förmåga att handla och påverka sin omgivning inte enbart kommer från människans inre, utan också från externa faktorer (exempelvis verktyg eller andra människor). Genom att externa faktorer, som här förstås som en andra stimulering, kombineras med individens inre processer kan nya sätt att tänka, agera och förstå världen uppstå.



Figur 6. Den expansiva lärandecykeln  
(fritt återgiven från Engeström & Sannino, 2021, s. 10, vår översättning).

I organiserade expansiva lärandecykler är de externa experternas/forskarnas roll att tillföra stimulering som (potentiellt) framkallar och bidrar till att upprätthålla en transformationsprocess, som i det här fallet leds och ägs av skolans professionella. Det ska i sammanhanget betonas att all tillförd stimulering inte nödvändigtvis blir förankrad hos deltagarna. Bara när deltagarna bestämmer sig för att förlita sig på tillhandahållna verktyg, använder dem och finner dem fruktbara för det som de vill/behöver uppnå (i enlighet med objektet) kan vi tala om dubbelstimulering (jfr. Sannino, 2022). Under programmets gång har vi forskare kontinuerligt format och omformat olika verktyg i stimuleringssyfte, med utgångspunkt i en empiriskt grundad analys (enkäter, självreflektioner och intervjuer) av var deltagarna befinner sig i den objektsorienterade processen. Viss tillförd stimulering har därtill riktats mot att överkomma motsättningar inom och mellan deltagarnas interagerande verksamhetssystem (det vill säga respektive lokala förskolor/skolors och huvudmäns verksamhetssystem).

### Den expansiva lärandecykels faser i FUN

Den första fasen i en expansiv lärandecykel är den som triggar i gång en kollektiv ansträngning för transformation av rådande ordning. När det gäller Ifous-programmet FUN var ett tydligt ifrågasättande av rådande praxis för undervisningsutvecklande arbete det som drev oss forskare att skriva fram den preliminära idén, som innebar en rörelse från utifrån och in till inifrån och ut. Idén presenterades för och elaborerades tillsammans med Ifous och potentiellt intresserade huvudmän under läsåret 2020/21. De fem huvudmän som sedermera anslöt sig till programmet kände, precis som vi själva, behovet av förändring av rådande ordning.

Cykeln andra fas, analysfasen, riktades i hög grad mot att förstå rådande situation (utifrån och in) och varför den hade uppstått. Även denna analys (avseende den samhällsliga fråga som programmets innehåll är en reaktion mot) skedde i huvudsak före operativ programstart, inte minst genom att såväl vår egen som andras forskning och utvärderingar inom områdena skolutveckling, ledarskap, bedömning, undervisning och professionellt lärande hade synliggjort hur bland annat en rad skolrelaterade reformer har påverkat utvecklingen under 2000-talet i en viss riktning (Hirsh & Segolsson, 2020, 2021; Nordholm & Liljenberg, 2018; Jahnke & Hirsh, 2020). Denna utveckling skrevs fram i den forskningsplan som vi författade och som förhandlades med, och sedermera antogs av, deltagande huvudmän.

Den tredje fasen handlade om att modellera en lösning som möjliggör en rörelse i riktning mot att åstadkomma ett inifrån och ut-perspektiv, där utgångspunkten för undervisningsutveckling var behoven hos faktiska barn och elever. Mot bakgrund av våra egna respektive forskningsområden hade vi som är forskare i programmet under förberedelsefasen utformat en övergripande och riktninggivande handlingsteori. Vi antog att den hade potentialen att stimulera deltagarnas rörelse i riktning mot en transformerad praktik i enlighet med inifrån och ut-perspektivet. Handlingsteorin kan förstås som programmets ”huvudstimulering”, eller dess huvudsakliga medierande verktyg. Handlingsteoriverktyget (fortsättningsvis benämnt som handlingsteorin) skiljer sig från de övriga stimuleringsverktyg som sedan har tillförts under programmets gång och som i stället i hög grad har utformats med grund i empiriska analyser av enkäter, självreflektioner och intervjuer. Handlingsteorin behövde accepteras av samtliga deltagare som det ramverk och den begreppsapparat som alla förband sig till att följa – för att alla skulle ha en ”minsta gemensamma nämnare” som utgjorde en gemensam referenspunkt i våra möten på den programgemensamma arenan. Det ska dock tilläggas att vi såg vår initialt modellerade handlingsteori som en formbar grundtanke, som skulle komma att förändras och förfinas i mötet med programmets deltagare.

## PROGRAMMETS OPERATIVA FAS

Programmets operativa genomförande under tre år avser faserna 3–6 i den expansiva lärandecykeln, där handlingsteorin fortsatt har modellerats, undersökts, prövats och reflekterats över och där ytterligare stimulering har tillförts med grund i empiriska analyser av enkäter, självreflektioner och intervjuer. Faserna har överlappat varandra och det har snarare handlat om iterativa loopar än distinkta och separerade faser som kommer i en given ordning.

I den text som följer här nedan beskrivs företrädesvis vårt arbete med och utifrån handlingsteorin, där casearbetet för såväl lärare som rektorer och skolchefer har varit centralt. Därefter följer en beskrivning och analys av faserna 3–6 i den expansiva lärandecykeln. Cykelns sjunde och sista fas (konsolidering och generalisering av ny praxis) kan delvis sägas representeras av denna slutrapport, men framför allt förstår vi den sjunde fasen som det som sker hos respektive huvudman efter FUN-programmets slut.

Konsolidering och generalisering av ny praxis kräver transformation på systemnivå (i enlighet med objektet), vilket är svårt att uppnå inom det förhållandevis korta tidsperspektiv som ett FoU-program utgör. Programmets ambition ska snarare förstås som ett försök att rusta deltagarna med verktyg för förändringar på handlingsnivå och en fördjupad förståelse för behovet av och förmågan att analysera på systemnivå, så att transformation möjliggörs. För att vi som forskare eller som representanter för Ifous ska kunna uttala oss om huruvida transformation på systemnivå faktiskt har skett, skulle uppföljande analyser hos respektive huvudman något eller några år efter avslutat program krävas.

### FUN:s handlingsteori

Den handlingsteori som vi under förberedelsefasen hade modellerat och sedermera presenterat för och förhandlat med de huvudmän som kom att delta i programmet, mejslades ut med utgångspunkt i forskning inom fälten pedagogisk bedömning, undervisning, undervisningsutveckling, professionellt lärande och (skol)ledarskap. Den sammanflätar bland annat Gees sociokulturella förståelse av Opportunity to learn, OTL (2008), van Manens epistemologi om reflekterande praktik och pedagogisk takt (1991; 1995), en aristotelisk conceptualisering av flerdimensionell yrkeskunskap (Johannesson, 1999), Biggs teori om konstruktiv länkning (1996), Harlens conceptualisering av förhållandet mellan summativ och formativ bedömning (2012) samt en teoretisering av skolledares professionella lärande (Emstad, Birkeland & Robinson, 2021; Robinson, 2010, 2015).



Eftersom vi visste att programmets deltagare representerade olika delar av det formella utbildningssystemet, hela vägen från förskola till vuxenutbildning, var det viktigt att handlingsteorin, med sin begreppsapparat och sina konkreta arbetssätt, skulle vara brukbar oavsett utbildningskontext. Programmets handlingsteori, så som den presenterades för deltagarna vid den första terminens seminarier (med centrala begrepp i fetstil), kan kondenseras till följande beskrivning<sup>3</sup>:

I FUN samlas lärare i **undervisningsutvecklande verkstäder** för att med utgångspunkt i **formell och informell bedömningsinformation** analysera **behoven** hos faktiska **case** (barn och elever), och hur dessa behov kan adresseras i den egna undervisningen. När behov ringas in och sedermera adresseras genom **förändrade undervisningshandlingar** är **kopplingen till kursplaner/ämnesplaner** tydlig i de skolformer där sådana finns, och till **målområden i läroplanen** där kursplaner inte finns.

Rektorer utforskar hur det egna **pedagogiska ledarskapet** kan om(forms) för att stödja lärarnas arbete enligt ovan, där behoven av stöd hos lärarna och hur dessa kan adresseras genom **förändrade ledarhandlingar** ringas in genom att rektorerna har särskilt nära **dialog** med vissa lärare (**case**). Skolchefer utforskar hur det övergripande **stödet från huvudmannanivå** kan (om)formas för att stödja lärares och rektorers arbete enligt ovan, där behoven av stöd och hur dessa kan adresseras genom förändrade **ledarhandlingar** ringas in genom att skolcheferna har särskilt nära **dialog** med vissa rektorer (**case**).

Formuleringen ovan har genom programmet visat sig hålla som beskrivning av samtliga deltagares process. Den har visat sig vara en fruktbar ram som möjliggör ett flexibelt upplägg och genomförande i olika lokala utbildningskontexter, samtidigt som den genom de centrala begreppen synliggör kärnprocesser i lärares och skolledares professionella uppdrag, som är lika för alla. En gemensam förståelse av centrala begrepp har också möjliggjort en fruktbar dialog på programövergripande nivå, mellan deltagare som representerar olika delar av det formella utbildningssystemet.

### Casemetodiken på lärarnivå

Den casemetodik som har byggts in i handlingsteorin har varit en av programmets mest centrala aspekter. Sammanfattningsvis har den inneburit att deltagande lärare (cykliskt<sup>4</sup>) har:

- Valt ut 1–3 caseelever/barn vardera på sin skola/förskola.
- Kartlagt och definierat specifika lärandebehov hos de utvalda caseeleverna/barnen, där kartläggningen och behovsdefinieringen har grundats i en analys av formell (testbaserad) och informell (klassrums-observationsbaserad) bedömningsinformation om respektive elev/barn i relation till väl avgränsade aspekter av ämnes- eller kursplaner eller (i förskolans fall) målområden i läroplanen, och där tidsbestämda utvecklingsmål (och delmål) i relation till dessa aspekter har formulerats för varje case.
- Samlats regelbundet i undervisningsutvecklande verkstäder på sina skolor/förskolor för att cykliskt och kollaborativt: 1) analysera formell och informell bedömningsinformation och definiera lärandebehoven hos casen, 2) planera undervisningshandlingar med förmodad potential att möta casens behov, 3) analysera och utvärdera hur caseeleverna/barnen ”svarar på” undervisningshandlingarna, och 4) förfina undervisningshandlingarna därefter.

Logiken bakom att undervisningsutvecklingen skulle ta sin utgångspunkt i faktiska barn/ elever (case) byggde på ett antagande hos oss om att det skulle möjliggöra en hög grad av konkretion i analyser och formande av undervisningshandlingar.

3 Idén om att skolcheferna också skulle ha case fanns inte med i programmets planeringsfas, men tillkom i ett tidigt skede i programmets operativa fas (läs mer om detta under rubriken ”Casemetodik på rektors- och huvudmannanivå” längre fram i detta kapitel).

4 Hur länge lärare har arbetat med ett case har varierat i programmet. Vissa case har pågått i en termin (varefter läraren har fortsatt med ett annat case), medan andra har pågått längre tid. Det finns fall där samma case har arbetats med under hela programtiden.

Därtill antog vi att den professionella förmågan att anpassa undervisning utifrån specifika lärandebehov, som lärarna utvecklar när de formar och förändrar undervisningshandlingar med specifika case i åtanke, potentiellt skulle kunna generaliseras och överföras till andra barn/elever och andra situationer. Så har det i mycket hög grad också blivit. Redan tidigt i programmet kunde vi se att kluster av problemområden utkristalliserade sig utifrån allmänna lärdomar som senare skulle kunna formuleras. Utifrån dessa har deltagande lärare fått verktyg för att adressera behoven hos betydligt fler barn/elever än de utvalda casen:

*Det är så HIMLA bra att jobba utifrån case. Man tänker ... varför har vi inte gjort så här tidigare liksom? För de här casen ... de är ju inte bara individer ... de är ju alla barn vi har mött och alla barn vi kommer att möta.*

(Lärare i förskolan, intervju i maj 2023)

*Och jag tänker utifrån mitt nuvarande case ... att den här typen av case, den har man ju haft tidigare. Och man kommer att få den typen igen, som liksom passar in på hur man har organiserat för just det här caset. Så det är ju ingenting man bara gör här och nu, det fortlever ju. Och ju fler case man har haft, desto mer förberedd blir man ju för nya grupper där det kan finnas alla möjliga typer av behov.*

(Lärare i grundskolan, workshop i december 2023)

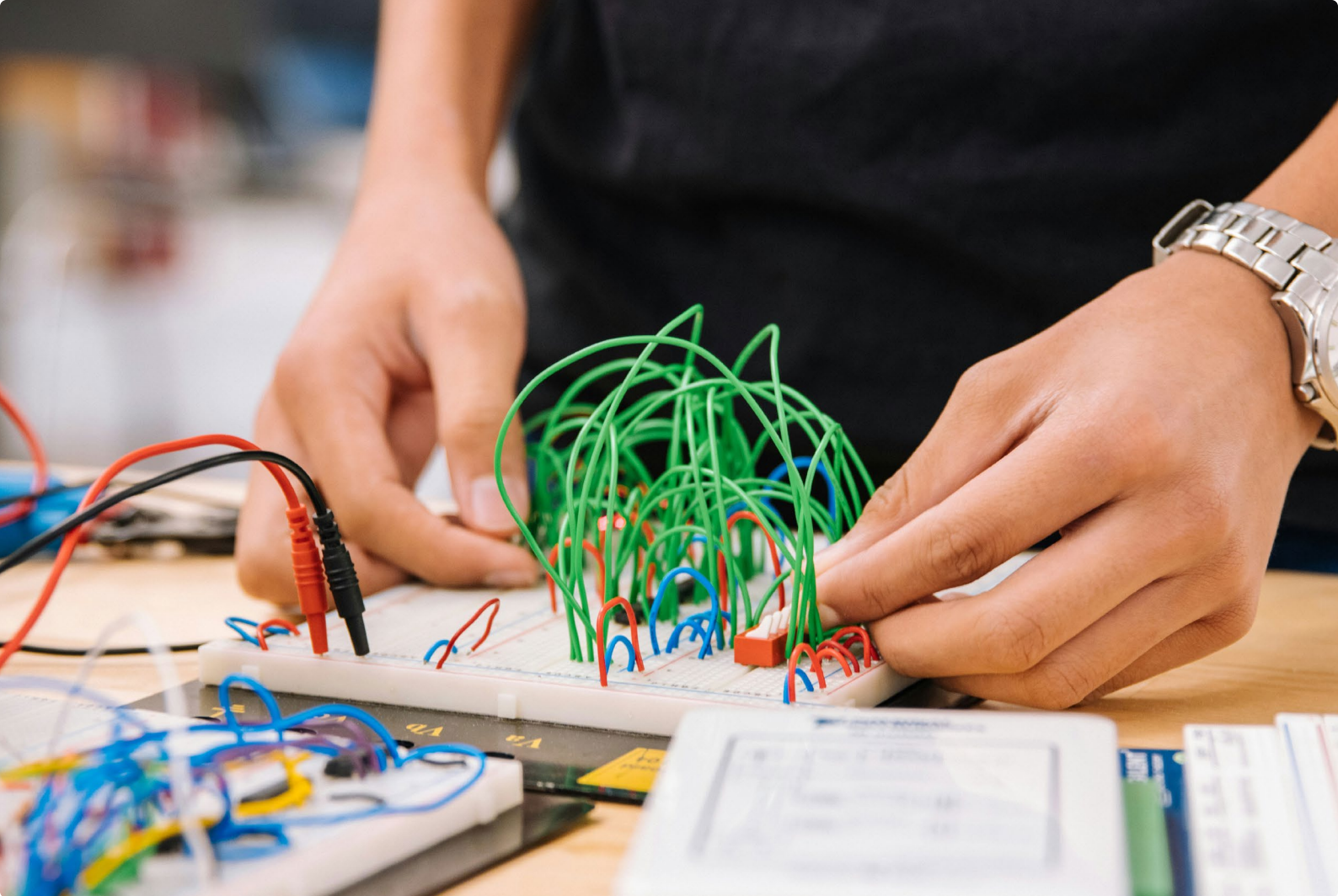
### De undervisningsutvecklande verkstäderna

Valet att kalla de kollegiala lärandegrupperna (som på deltagarnas hemmaarenor har fungerat som forum för samverkan om utvalda case) för undervisningsutvecklande verkstäder, gjordes för att rikta tanken mot att dessa inte enbart skulle vara samtalsgrupper, utan också innefatta konkret görande (verkstad), riktat mot undervisningsutveckling. Från forskarnas håll gavs inga exakta förslag på hur dessa verkstadsträffar skulle utformas i termer av längd, frekvens, antal deltagare eller innehåll. I stället antog vi att de måste utformas i enlighet med behov och betingelser i övrigt i varje lokal kontext.

Att få i gång och forma verkstadsträffarna på hemmaarenorna kom, av en rad olika anledningar, att bli en utmaning för många av deltagarna. Bland vissa deltagare (på rektors- och lärarnivå) uttrycktes frustration över att vi forskare inte gav mer exakta instruktioner om hur man skulle göra. Det var också tydligt att flera av huvudmännen under programmets första år hade svårt att infoga FUN-arbetet i redan pågående utvecklingsarbeten med beslutade prioriterade mål och övergripande strukturer. Hos någon huvudman resulterade det i att FUN-arbetet på hemmaplan knappt pågick alls under det första året, medan det hos ett par andra resulterade i ett ”både och-arbete”, där utifrån och in-arbetssätt och inifrån och ut-arbetssätt i viss mån konkurrerade både logiskt och tidsmässigt.

CHAT-ramverket säger oss att sådana ”skav” (och ibland till och med motstånd) snarare är regel än undantag i en expansiv lärandecykel. De är uttryck för en typ av motsättning på systemnivå som uppstår när verksamhetens objekt förändras och beror helt enkelt på att deltagare har otillräcklig kunskap om eller erfarenheter av vilka arbetssätt som medierar en strävan gentemot det förändrade objektet (Engeström, 2005; Yamagata-Lynch & Haudenschield, 2009). Ramverket säger oss dock också att systemiska motsättningar utgör själva drivkraften för förändring, och allteftersom programmet har fortskridit har vi kunnat följa hur deltagarna successivt har utvecklat former för verkstadsarbetet som har fungerat för dem under de omständigheter som har rått i deras respektive kontexter.

Stimulering har tillförts från oss forskare när vi i deltagarnas självreflektioner har noterat uttryck för frustration eller oförmåga att hitta vägar framåt. Vid seminarier har vi exempelvis lyft fram och beskrivit hur vissa deltagare på ett fruktbart sätt har fått sina verkstäder att fungera, så att sådana exempel skulle kunna tjäna som inspiration också för andra. Även vårt val att organisera programgemensamma utvecklingsseminarier som dialogkonferenser, där deltagarna kontinuerligt har fått presentera och samtala i grupper om sina pågående casearbeten i hemmaverkstäderna, har varit en viktig stimulering. I dessa sammanhang har deltagarna fått syn på andra sätt att organisera och arbeta än det egna, vilket har hjälpt dem framåt. Vid flera tillfällen har vi också bjudit in externa gäster (verksamma lärare eller forskare) som har kunnat belysa frågor, som vi i läsningen av självreflektioner har kunnat se att deltagarna brottas med. På så vis har deltagarna fått ytterligare tankeverktyg som bidragit till att stimulera deras objektsorienterade arbete.



### Delad begreppsförståelse

Den korta texten som presenterade handlingsteorin för deltagarna i programmets inledning var naturligtvis inte i sig tillräcklig för att uppnå en delad förståelse för innebörden i de centrala begreppen formell och informell bedömningsinformation och behov. För att nå dit tillfördes en rad ytterligare stimuleringsverktyg i termer av samtalsfrågor, workshopövningar och inspel från oss forskare vid våra gemensamma seminarier under programmets första år.

Att bearbeta förståelsen av begreppen bedömning, bedömningsinformation, summativa och formativa bedömningssyften samt konstruktiv länkning, var nödvändigt för alla deltagare, men framför allt för de deltagare som kom från utbildningskontexter där man av tradition sällan har använt begreppet bedömning och där man ibland tenderar att göra negativa associationer till det. I intervjuer med förskollärare lite längre fram i programmet (maj 2023) berättade en lärare att ”Vi fick en ny bild av bedömning där i början ... vi har alltid tänkt att bedömning är något man håller på med när man har uppnåendemål, men inte när man har strävansmål”. En annan förskollärare gav uttryck för att ”Vi brukar ju säga att förskolan finns för barnens egen skull och att vi pedagoger ska utforska tillsammans med barnen utifrån deras intressen och nyfikenhet snarare än att bedöma dem”.

I FUN har vi utmanat förståelsen att det skulle finnas en motsättning mellan strävansmål och gemensamt utforskande utifrån barnens intressen å ena sidan och användandet av begreppen bedömning och bedömningsinformation å andra sidan. Att använda bedömningsinformation för att forma undervisning behöver inte alls ha med formella uppnåendemål att göra. Det handlar rätt och slätt om att utveckla den undervisning som genomförs baserat på iakttagelser och analys av behov hos de barn som finns i verksamheten, så att undervisningen i högre grad möter dessa behov och stimulerar barnens lärande och utveckling i relation till de målområden som de facto är framskrivna i läroplanen för förskolan. I förskolan, likaväl som i skolan, är

sådan bedömningsinformation ofta informell (det vill säga kommer från iakttagelser/observationer i kontinuerlig praktik), men den kan ibland också komma från en genomförd (formell) kartläggning.

I programmet har vi betraktat det som viktigt och centralt att kunna formulera vilken bedömningsinformation man tar sin utgångspunkt i när man ringar in lärandebehov, inte minst för att kunna resonera om validitetsfrågor som ”Hur vet jag det jag säger mig veta om ett visst barn/en viss elev?”.

Även begreppet behov behövde bearbetas initialt. Det var exempelvis viktigt att innebörden i begreppet inte likställdes med särskilda behov, i betydelsen att endast barn/elever i behov av specialpedagogiska insatser skulle väljas som case. Naturligtvis stod det deltagarna fritt att välja även sådana case, men utgångspunkten var att lärandebehov finns hos alla oavsett vilken kunskapsnivå som är nuläget vid casearbetets start. Ett tillfört stimuleringsverktyg som i våra empiriska analyser har visat sig få mycket starkt genomslag var workshoppen ”Från svårigheter till behov”, där deltagarna i grupper fick samtala om och pröva att över-sätta iakttagna ”svårigheter” hos barn/elever till lärandebehov, utifrån antagandet ”om man har svårt med något betyder det samtidigt att man behöver något”. Workshoppens titel och innehåll problematiserar det faktum att elever i formell dokumentation (exempelvis IUP och åtgärdsprogram) ofta beskrivs utifrån sina svårigheter – exempelvis ”X har svårt att ta instruktioner” eller ”Y har svårt med subtraktion” – medan man mer sällan kan utläsa något om vilka lärandebehov den angivna svårigheten skulle kunna implicera (jfr. Hirsh, 2013; Nyberg, 2021). I FUN har inringandet och förståelsen av barns/elevs lärandebehov betraktats som en förutsättning för förändrade undervisningshandlingar. Empiriska analyser av intervjuer och casebehandlingar visar att denna förståelse verkligen har fått fäste:

*Det blir ett helt annat samtal märker man, det blir ett djup i samtalen. Det är just att man pratar om varje case ... att vi går in med tänket ”Vad ser vi för behov här?”. Det här gynnar alla. Inte bara enskilt X som är mitt case, utan ’Vi ser ju samma behov där, hos Y’. Den spridningen får vi ju.*

*Vi har ju kartlagt alla våra barn i barngruppen nu. Inte så djupt som i casen, men lite grann. Och det har givit jättegod resultat ... vi har kunnat se olika behov och fått syn på varje individ på ett helt annat sätt. Och det bara BLEV ju så på något sätt, när vi började tänka utifrån behov.*

*Ja, någon i min utvecklingsgrupp uttryckte också att man har lärt känna barnen på ett annat sätt. Dett har blivit en djupare relation. Man kan också skriva annorlunda till ett utvecklingssamtal ... För vi gör ett helt annat arbete nu liksom. Så man ser att det ger ringar på vattnet ... när det gäller tänket om behov liksom.*

*Ja, det här med att skifta fokus ... det uttryckte en pedagog hos oss. Ja men, i stället för att se situationen, eller kanske till och med barnet, som ett problem, till att det är JAG som äger situationen och det är JAG som behöver förändra MITT ... jamen, sätt att leda undervisningen.*

(Utdrag ur fokusgruppsintervju med förskollärare i maj 2023)

### **Formande av undervisningshandlingar**

Exakt hur individuella lärares och verkstadsgruppernas formande av undervisningshandlingar som svarar mot inringade lärandebehov hos casen skulle gå till, gav vi forskare inga givna ”recept” för. Ett av programets mest centrala grundantagande är trots allt att tillit måste finnas till att lärare i kraft av sin långa akademiska utbildning, sitt därefter utvecklade professionella yrkeskunnande och omdöme samt sin kännedom om sina egna elever/barn och sin lokala kontext, i grunden kan tillräckligt mycket för att äga den undervisningsutvecklande processen själva. Därtill är utvecklandet av deltagarnas professionella agens på handlingsnivån och deras kollektiva transformativa agens på systemnivån en helt central ambition i en expansiv lärandecykel.

Det var dock tydligt under programmets inledande fas att många lärare var frustrerande över att vi forskare inte gav dem mer specifika ”recept”. ”Hur ska vi veta vad som är rätt att göra?” och ”Hur ska vi vara säkra på att vi har tillräcklig vetenskaplig grund när vi själva formar undervisningshandlingar?” var vanliga frågor vi fick i lärarnas självreflektioner under det första året. Vi valde att möta denna frustration genom att tillföra en rad stimuleringsverktyg. Dels genomförde vi föreläsningar och dialoger som på en metanivå problematiserade vad vetenskaplig grund kan innebära.

Exempelvis synliggjorde vi att ”forskning om forskning” har visat att det inte existerar givna evidensbaserade undervisningsmetoder som fungerar i alla sammanhang och med alla elever, utan att det snarare är så att man kan informera sig genom att ta del av forskning. Samtidigt behöver man alltid förstå hur relationen ser ut mellan omständigheterna som rådde när forskningsstudierna genomfördes och de omständigheter som råder i den egna kontexten (jfr. Hirsh m.fl., 2020). Devisen ”lärare behöver metoder, men framför allt behöver metoderna en reflekterande lärare” kom att fungera som en verkningsfull stimulering utifrån dessa metareflekationer.

Vi genomförde också workshopen ”Vart kan man vända sig då man önskar förändra något i undervisningen? – upp, ner, ut, sidledes”, där vi synliggjorde att såväl forskningsresultat som dokumenterat utvecklingsarbete, personligt yrkeskunnande och praxis (jfr. Jahnke, 2022) kan utgöra källor att vända sig till i formandet av förändrade undervisningshandlingar.

Därtill genomfördes en föreläsning och dialoger om vad det innebär att förstå undervisningen som elevernas Opportunity to learn i enlighet med Gees ramverk (2008) samt en föreläsning och dialoger om innebörden i begreppen ”pedagogisk eftertänksamhet” och ”pedagogisk takt” (van Manen, 1991; 1995). Ett ramverk för aktivering av olika dimensioner av lärares yrkeskunnande, utvecklat ur ett forskningsprojekt om lärarskicklighet (Hirsh & Segolsson, 2021; Hirsh, 2020), presenterades för deltagarna. Syftet var då att synliggöra att undervisningsutveckling med utgångspunkt i barns/elevs behov torde kräva att tre dimensioner av yrkeskunnande aktiveras i såväl inringandet av lärandebehov som i planeringen av undervisningshandlingar för att möta behoven. När undervisningshandlingar övervägs behöver fokus riktas mot ”vad-dimensionen” (lärarens innehållsliga ämneskunskap), ”hur-dimensionen” (lärarens didaktiska och metodologiska kunnande) och ”när-dimensionen” (lärarens förmåga att överväga relationella och etiska aspekter i processen undervisning–lärande samt se och förstå hur affektiva aspekter samspelar med kognitiva när lärande ska möjliggöras för individer).

I de caseberättelser som skrivits av lärare efter avslutade case finns rikliga bevis för att lärarna i hög grad har tillägnat sig tillförda stimuleringsverktyg, som därmed har kommit att fungera på ett fruktbart sätt i såväl formande av undervisningshandlingar som i utvecklande av professionell agens.

### **Dokumentation och spridning av processer och lärdomar**

En viktig tanke i FUN har varit att arbetet i programmet ska ligga så nära lärares kärnuppdrag som möjligt och inte introducera något annat än det lärarna redan, utifrån skollag och läroplaner, förväntas göra. Vi menar att undervisning, bedömning och kollaborativ utveckling av undervisning, baserat på vad bedömningsinformation visar om barns/elevs kunskaper, utveckling och behov, är en kärna i lärares professionella uppdrag. Dokumentation är däremot en företeelse som är svårare att förhålla sig till. Samtidigt som dokumentationen är ett oumbärligt verktyg för att minnas och för att kunna distansera sig i analysyfte när man arbetar systematiskt med utveckling, uppfattas den många gånger som tidskrävande av skolans professioner, och inte sällan som något som ligger vid sidan av kärnuppdraget. Ett aktivt deltagande i ett FoU-program som FUN kräver dock viss dokumentation i såväl lärandesyfte som i analys- och spridningssyfte. Vår ambition var att föreslå ett dokumentationsverktyg som var så rimligt som möjligt i omfattning samtidigt som det skulle fungera för dessa syften.

Lösningen blev utformandet av en powerpointmall bestående av fyra delar, där casearbetet successivt kunde dokumenteras på ett kortfattat sätt, samtidigt som deltagarna fick underlag för genomförandet av bordspresentationer vid våra gemensamma utvecklingsseminarier/dialogkonferenser. Vi tog fram en mall för lärare, en för rektorer och en för huvudmän, med samma fyra områden:

- 1) den kartläggande fasen (bakgrund)
- 2) den planerade metoden,
- 3) genomförande och analys, och
- 4) summering, slutsatser och lärdomar (se bilaga 2).

Inom vart och ett av de fyra områdena fanns 2–3 slides med givna rubriker och ett antal nyckelfrågor som skulle besvaras. Mallen möttes med stor entusiasm av deltagarna, som uttryckte att de i hög grad blev hjälpta av den. Den har genom programmet kommit att fungera väl som verktyg för de tre ovan nämnda syftena (lärande, analys och spridning) samtidigt som den har uppfattats som en rimlig dokumentationsform

tidsmässigt. Mallen och formatet med bordspresentationer har därtill blivit ett verktyg för många av deltagarna i spridningen av arbetssättet till kollegor på hemmaplan, som inte har deltagit i själva programmet. För att ytterligare fördjupa lärandet utifrån casearbetet har vi också uppmanat deltagarna att efter avslutade case omvandla den samlade dokumentationen från powerpointmallen till en sammanhängande caseberättelse. En sådan omvandling bär på potentialen att caseägarnas analys, framför allt i termer av slutsatser och lärdomar, flyttas ytterligare ett steg framåt. Den möjliggör även för oss forskare att ta del av berättelserna och att använda dem som underlag för återkoppling, som i sin tur kan fungera som stimulering för vässad analysförmåga och förmåga att generalisera och teoretisera utifrån lärdomar.

### **Casemetodiken på rektors- och huvudmannanivå**

Hittills har detta kapitel främst berört lärares casearbete i de undervisningsutvecklande verkstäderna och hur vi har arbetat med att tillföra stimulering i syfte att nå gemensam förståelse inom detta arbete. I FUN har dock även rektorer och huvudmän arbetat utifrån casemetodologi – om än på ett lite annorlunda sätt än lärarna. Inför beskrivningen av rektorers och huvudmännens casearbete nedan vill vi påminna om att rektorer och huvudmannarepresentanter inte bara har deltagit vid de terminsvisa, större utvecklingsseminarierna riktade till programmets samtliga deltagare, utan också vid ledarseminarier vid ytterligare två tillfällen varje termin under programmets gång (se bilaga 1). Vid utvecklingsseminarierna har rektorer och huvudmän varit aktiva deltagare i alla aktiviteter som har berört lärarnivån och lärarnas casearbete, och vid ledarseminarierna (där ett 40-tal processledande lärare också har funnits med) har aktiviteter vid varje tillfälle organiserats för att tillskapa epistemiska gränssytor, där lärarnivåns arbete kopplas samman med rektorsnivåns och huvudmannanivåns arbete.

Alla deltagande rektorer valde inledningsvis 1–3 caselärare eller 1–3 grupper av lärare på sina förskolor/skolor. Rektorernas casearbete har handlat om att utforska lärarnas behov eller önskemål om pedagogisk ledning/medskapande vid undervisningsutveckling. Deras inringande och analys av lärarnas behov av ledning/medskapande har exempelvis grundat sig i genomförda klassrumsobservationer, närvaro vid lärarlagsmöten/verkstadsmöten och i dialoger med lärare. Ibland har rektorerna genomfört egna analyser och ibland har de genomfört analyser i samarbete med lärare.

Vissa rektorer har arbetat individuellt med sina case, medan andra har samlats regelbundet med rektorskollegor för att cyklistiskt och kollaborativt

- 1) dela erfarenheter,
- 2) planera ledarskapshandlingar med förmodad potential att möta casens behov,
- 3) analysera och utvärdera caselärarnas/lärargruppernas ”svar” på ledarskapshandlingarna, och
- 4) förfina ledarskapshandlingarna därefter.

Tanken om att också huvudmannarepresentanterna i programmet, främst skolcheferna, skulle arbeta med case fanns inte med under den programförberedande fasen. Redan under programmets första termin kunde vi dock konstatera att det även på huvudmannanivån behövdes konkreta verktyg för tillskapandet av gränssytor mellan dem och rektorerna för att ett inifrån och ut-perspektiv skulle kunna få fäste. I uppstarten av programmets operativa fas såg vi tydliga försök från huvudmannanivå att utifrån ”styra upp” hur inifrån och ut-processen skulle ske, vilket potentiellt riskerade att bli kontraproduktivt för den objektsorienterade processen. Vi forskare konstaterade därmed att det torde vara fruktbart att även skolcheferna arbetade med casemetodik, vars fokus riktades mot utvecklad kompetens att förstå rektorernas behov och med utgångspunkt i dessa stödja, snarare än styra och kontrollera, rektorer och rektorsgrupper i deras arbete med undervisningsutveckling på lokala förskolor och skolor.

### **Tillförd stimulering på rektors- och huvudmannanivå**

Inledningsvis innebar den gemensamt utforskande process som utmärker FUN en utmaning för rektorerna, det vill säga att de inte fick några färdiga svar på hur arbetsprocessen skulle framskrida över tid eller hur det undervisningsutvecklande arbetet på bästa sätt skulle organiseras på respektive förskola/skola. Det var utmanande för dem att som ansvariga skolledare inte kunna svara på alla de frågor som medarbetarna initialt ställde och att inte heller kunna ge definitiva svar på vilka resultat som eventuellt skulle uppnås med casearbetet och medverkan i programmet. Genom att detta kom forskargruppen till del i rektorernas första självreflektioner kunde det användas som stimulering för det fortsatta arbetet.

I självreflektionerna framgick det också att rektorerna upplevde att medarbetarna efterfrågade ”det rätta

sättet” och ville ha ”exakta instruktioner att följa”. När vi då kunde synliggöra att rektorerna hade ställt snarlika frågor till oss forskare och på samma sätt som lärarna hade efterfrågat färdiga svar och handfasta instruktioner avseende sin medverkan i programmet, blev det en verkningsfull återkoppling som gav rektorerna riktning för att ta nästa steg i sitt arbete. En del rektorer valde med grund i denna återkoppling att i samspel med lärarna synliggöra att det inte fanns några färdiga svar, utan att det var upp till lärare och rektor att gemensamt finna svar. ”Jag lär mig precis som du” och ”Det får vi fundera på och utforma utifrån de behov som framträder för oss” är exempel på förhållningssätt som rektorerna därefter antog när liknande frågor återkom. Detta sätt att hantera medarbetarnas frågor och upplevda utmaningar visade sig även vara framgångsrikt för skapandet av ett gemensamt ”vi” i det fortsatta FUN-arbetet.

Inför casearbetet fanns även behov av att tillföra ytterligare stimulering för att skapa gemensam förståelse för vad undervisningsnära pedagogiskt ledarskap och förändrade ledarhandlingar skulle kunna innebära för rektorer och skolchefer. I andra utvecklingssammanhang där rektorer, och kanske även skolchefer, deltar tillsammans med lärare görs ofta en uppdelning som innebär att lärare deltar för att tillägna sig ny kunskap inom något specifikt område, medan rektorer och skolchefer deltar för att få kännedom om vad lärare lär snarare än att själva lära. En sådan uppdelning kan förstås utifrån tankesättet att rektors pedagogiska ledarskap sträcker sig till att organisera och skapa förutsättningar för lärares lärande, vilket exempelvis kan innebära att rektor avsätter tid i det gemensamma kalendarier så att lärare kan mötas och lära av och med varandra. Dock inbegrips sällan rektors och skolchefers delaktighet i lärares lärande i och om undervisningsutveckling.

Begreppsparet indirekt och direkt pedagogiskt ledarskap kan fungera som tankemodell för en sådan uppdelning. Det indirekta pedagogiska ledarskapet kan då anses riktat mot att skapa förutsättningar för att möta verksamhetens övergripande behov, medan det direkta pedagogiska ledarskapet inbegriper att agera utifrån kunskap om lärares och/eller lärargrupperns behov för att stödja specifika barn- och elevgrupper. För skolchefer riktas det direkta pedagogiska ledarskapet mot specifika rektors eller rektorsgrupperns behov. För att ett sådant ledarskap ska bli möjligt krävs ett gemensamt utforskande av vilka behov som föreligger. Utan den kunskapen är risken påtaglig att skolchefer agerar utifrån vad de tänker att lärare och rektorer behöver lära sig mer om. Om de i stället väljer att utforska lärares och rektors lärandebehov öppnas möjligheten att i högre grad knyta lärandet till rådande undervisnings- och ledningspraktiker och de utmaningar och lärdomar som dessa medför.



Genom att ge ytterligare återkoppling utifrån självreflektionerna blev det möjligt för oss forskare att utmana det initiala, mer indirekta förhållningssättet till pedagogiskt ledarskap som uppehöll sig omkring tid, organisering, dokumentation och processledarnas uppdrag. På så sätt kunde vi möjliggöra en förskjutning mot ett mer direkt pedagogiskt ledarskap i samband med att det faktiska casearbetet intensifierades alltmer. Att återkoppling på initiala självreflektioner har varit ett bidrag i den riktningen har bekräftats i efterföljande självreflektioner. I allt högre grad har rektorerna beskrivit hur deras ökade delaktighet i undervisningsutvecklingen har bidragit till större engagemang och identifikation av behovet att utveckla den egna förmågan att ställa frågor, för att ytterligare fördjupa dialogen och främja lärande snarare än att leverera snabba lösningar i sina samtal med lärarna:

*Jag tror sammanfattningsvis att jag behöver sätta mig ner och fundera exakt vad jag vill få fram och skapa frågor som får pedagogerna att reflektera om sin egen undervisning, frågor som är utmanande men inte ifrågasättande.*

(Från rektorers självreflektioner i februari 2023)

För flera skolchefer bidrog återkopplingen från självreflektionerna till en översyn av hur befintliga gemensamma träffar både på individ- och gruppnivå skulle kunna utvecklas för att bättre stödja rektorernas lärande. Att skolcheferna därtill tog del av återkoppling från rektorernas självreflektioner gav dem en helhetsbild av hur de på en övergripande organisationsnivå skulle kunna stödja processen vidare.

När casearbetet hade pågått i över ett år hade rektorerna alltmer förfinat sina ledarhandlingar, för att på bästa sätt stödja såväl lärare som de uppfattade som mycket skickliga i sin undervisning som lärargrupper och lärare som de uppfattade var i behov av mer omfattande stöd för att komma vidare i sin undervisningsutveckling. Efter att rektorerna i de efterföljande självreflektionerna hade delgivit forskargruppen detta, såg vi ett behov av att utmana rektorerna ytterligare. Fram till denna punkt hade rektorerna i sin analys framför allt fokuserat på hur lärarnas och lärargruppers handlingar och reflektioner förändrades och utvecklades utifrån lärarnas eget agerande. I den stimulering som nu prövades ombads rektorerna att spela in sig själva under ett tillfälle när de interagerade med läraren eller lärargruppen som utgjorde deras case, för att i den efterföljande analysen kunna rikta fokus mot det egna agerandet:

*När jag lyssnar på samtalet, slår det mig att jag faktiskt utvecklats som samtalsledare, bara genom att rikta spegeln mot mig själv och fundera kring vad jag i mina ledarhandlingar kan göra för att få till mer kvalitativa möten, med fokus på resonemang som gör skillnad för våra elever.*

(Från rektorers självreflektioner i september 2023)

En del av de rektorer som genomförde uppgiften behöll sitt fokus riktat mot läraren eller lärargruppen, medan andra rektorer förmådde förhålla sig än mer självkritiskt. Med stöd i ljudinspelningen fick denna grupp rektorer ytterligare kunskap om hur de i praktiken agerade i samtal med lärare och lärargrupper. För dem blev det även tydligt hur de i sina samtal med lärare och lärargrupper tog stöd i olika tillförda tankeverktyg, så som ”vad-, hur- och närdimensionerna” av yrkeskunnande och ”Vart kan man vända sig då man önskar förändra något i undervisningen? – upp, ner, ut, sidledes” för att stödja undervisningsutveckling. När de i högre utsträckning utvecklade eller delade gemensam kunskap med lärarna inom det specifika område som behandlades i undervisningen eller i den undervisningsutvecklande verkstaden, utvecklades kunnande och tillit i gränsytan mellan rektor och lärare ytterligare.



## CHAT-ramverket som stimulering på programövergripande nivå

I beskrivningen ovan av programmets operativa fas har det framgått hur ramverket för ett expansivt lärande har väglett oss forskare att arbeta på ett visst sätt genom hela programmet – främst genom att tillföra stimulering. I ökande grad under programmets gång har vi därtill, inte minst vid ledarseminarierna, använt CHAT-ramverkets teoretiska antaganden och modeller tillsammans med deltagarna, för att öka deras meta-förståelse för komplexiteten och logiken i förändringsprocesser som dessa.

I enlighet med CHAT betraktas det som centralt att samtliga deltagare som samverkar och lär i en expansiv lärandecykel förstår teoretiska grunder och – på en rimligt fördjupad nivå – kan bruka verksamhetsteoretiska modeller som ett konkret verktyg för analys av sina egna verksamhetssystem. På så vis utvecklas potentiellt transformativ agens, som ses som det viktigaste utfallet av en expansiv lärandeprocess (Sannino, 2022). Handlingskraft grundad i teoretisk kunskap om förändringsprocesser borgar för hållbarhet i processer, vilket också är ett mål för FUN i enlighet med programplanen. Huvudmännen och deltagande förskolor/skolor ska under programmets gång inte enbart etablera arbetsmetoder (handlingsnivån), utan också öka sina förutsättningar att driva ett långsiktigt hållbart utvecklingsarbete (systemnivån).

## Förståelse av verksamhetsteoretiska grundantaganden och analyser av interagerande verksamhetssystem

Från och med vårterminen 2023, och med fortsättning under läsåret 2023/24, arbetade vi aktivt med att tillföra stimulering till deltagande processledare, rektorer, skolchefer och övriga huvudmannarepresentanter. I ett första skede var syftet att utveckla förståelse för verksamhetsteorins grundantaganden och dess figurer av verksamhetssystem bestående av olika noder. Detta gjordes företrädesvis genom föreläsningar och gruppdialoger.

I ett andra skede tillfördes stimulering i form av workshoppar, där huvudmannanivån respektive rektorer och processledande lärare på den lokala skolnivån fick göra konkreta analyser av hur verktygs-, regel- och arbetsdelningsnoderna i deras respektive verksamhetssystem eventuellt hade förändrats under programmets gång i enlighet med ambitionen att åstadkomma ett inifrån och ut-perspektiv på undervisningsutveckling, där utgångspunkt tas i barns/elevs behov och där ledningsfunktionernas uppgift är att stödja en sådan process. I dessa workshoppar framkom att en rad förändringar faktiskt hade skett avseende verktyg, regler och arbetsdelning, men analyserna synliggjorde samtidigt att en hel del arbete återstod i gränssytorna mellan systemen för att inifrån och ut-perspektivet skulle kunna anses vara uppnått. Exempel på frågor som diskuterades och som synliggjorde vissa motsättningar mellan huvudmannans respektive de lokala förskolornas och skolornas system var:

- Finns det lokala regler (inramande och styrande strukturer avseende kvalitetsutvecklande arbete/SKA) från huvudmannanivå som inte "lirar med" lokala förskolors/skolors regler?
- Finns det regler på huvudmannanivå som i sin nuvarande form till och med förvårar eller begränsar lokala förskolors/skolors kvalitetsutvecklande arbete? Vilka steg kan tas (på kort och lång sikt) för att regler (och i förekommande fall verktyg kopplade till regler) i de två systemen ska harmoniera med varandra?

I ett tredje skede, under programmets sista termin, genomfördes slutligen ett tvådagars ledarseminarium, där huvudmän, rektorer och processledande lärare från respektive kommun/fristående skola fick sitta ner tillsammans och analysera vilka motsättningar som eventuellt kan finnas i gränssytorna mellan huvudmannans verksamhetssystem och den lokala förskolornas/skolans system när de på varsina håll, men ändå tillsammans, strävar mot ett delat objekt.

Vid detta tillfälle riktades fokus i ett första steg mot så kallade "prioriterade mål" på övergripande huvudmannanivå. Frågor om hur prioriterade mål tas fram diskuterades enligt följande:

- Görs analys på huvudmannanivå utifrån underlag från förskole/skolnivå med efterföljande informationsförmedling till förskole/skolnivå? Eller görs analys gemensamt i en arbetsprocess där huvudmannanivå och skolnivå samverkar och samskapar mål?
- Hur kan "gränsarbetet" när det gäller att ta fram prioriterade mål åstadkommas/förfinas?

I ett andra steg diskuterades hur prioriterade mål vänder ner igen till den lokala förskolan/skolan och blir konkreta mål på enhetsnivå enligt följande:

- Vilka analyser görs i relation till den lokala kontexten och de behov som finns där? Vem stödjer skolledningen i den processen? Hur?
- Hur stäms rimligheten av, avseende 1) vad som ska åstadkommas, 2) under vilken tid det ska åstadkommas, 3) träffsäkerhet i relation till lokal kontext och barn/elevunderlag?
- Hur kan ”gränsarbetet” när det gäller att omsätta prioriterade mål till lokala mål åstadkommas/förfinas?
- Hur går processen till när de mål som har konkretiserats på förskole/skolnivå blir mål som anpassas till och ”ägs av” olika arbetslag/ämnesgrupper? Vem håller i processen? Hur går det till? Vem gör vad? Vem har eventuellt särskilda ansvarsroller? Vem kan vara ”kritisk vän”?
- Hur fortsätter arbetet i termer av 1) framtagande av relevanta åtgärder utifrån mål att nå, 2) utvärdering av om åtgärderna ger resultat, 3) utprovning av nya åtgärder?

Att tillföra dessa workshoppar som stimuleringsverktyg under programmets sista år har syftat till att stärka den relationella agensen hos deltagarna, det vill säga att bidra till ökad insikt hos dem om att arbete i ”gränssytor” mellan olika nivåer av aktörer med delvis olika ansvar och kunskap är avgörande för att åstadkomma reell förändring på systemnivå i riktning mot det delade objektet. I viss mån behöver aktörerna på respektive nivå analysera sina egna verksamhetssystem, men analyser och arbete i gränssytorna mellan systemen är nödvändiga för att motsättningar mellan systemen ska kunna upplösas. I samband med avslutande dialoger vid FUN:s sista ledarseminarium gav flera deltagare uttryck för att tanken om arbete i gränssytor börjar få fäste:

*Tre år i FUN har varit en katalysator för oss, där en förflyttning har skett från ett informationsflöde uppifrån och ner till en dialog mellan nivåer. I och med att de här gränssytorna ... som vi nu har börjat använda som begrepp ... har arbetats fram, så har vi också börjat frigöra tid för både dialog och analys på ett annat sätt. Och när vi nu tittar på vägen som de prioriterade målen färdas utmed ner till lokal nivå, så ser vi att den verkligen går genom gränssytor ... där det finns rektorer, processledare, förstelärare, arbetslag, ämneslag. Mycket av det arbete vi har framfört oss nu när FUN tar slut handlar om att stämma instrumenten och se till att våra frågeställningar i gränssytorna blir skarpa och 'rätt'. Men det känns som att vi har fått en god grund att arbeta utifrån.*

(Utdrag av en rektor som återgav vad hans grupp bestående av huvudmannanivå, rektornivå och lärarnivå hade kommit fram till i sin dialog i mars 2024)

Tillförseln av stimulering (i termer av workshoppar av det slag som beskrivits ovan) har, som nämnts, syftat till att frammana handlingar där relationell agens utvecklas. Huruvida så faktiskt sker på ett sätt som bidrar till långsiktigt hållbara förändringar på hemmaarenorna, kan inte konstateras inom programmets ram. Den avslutande och konkluderande delen av detta kapitel kan därför ses som vårt medskick till FUN-deltagarna avseende vikten av fortsatt arbete i gränssytorna.

## KONKLUSION

Vi kan sammanfattningsvis konstatera att arbetet i FUN har medfört en hel rad förändringar och förflyttningar för deltagarna under de tre år programmet har pågått, både i termer av att åstadkomma ett inifrån och ut-perspektiv i undervisningsutveckling och att utveckla transformativ agens. Naturligtvis finns skillnader mellan de deltagande huvudmännen i hur förflyttningen har sett ut eller hur långt de har kommit. Gemensamt för samtliga huvudmän är dock att det finns rikliga exempel från lärarnivån på hur kraftfull handlings-teorin med sin casemetodik har varit som verktyg, för att på ett konkret sätt ta utgångspunkt i barns/elevs behov och utifrån dessa vända blicken mot hur undervisningen kan möta behoven. Även rektorer och huvudmannarepresentanter vittnar i mycket hög utsträckning om casemetodikens kraft på lärarnas handlingsnivå.

Parallellprocessen, det vill säga att lära med hjälp av casemetodik på rektorsnivå och huvudmannanivå, har i viss mån krävt mer stimulering i termer av återkoppling från forskarna för att utvecklas. På rektorsnivå skulle en möjlig förklaring till det kunna vara att det indirekta pedagogiska ledarskapet, där rektors roll främst är att organisera och skapa förutsättningar för lärares lärande, snarare än att göra sig till en delaktig partner i det, har kommit att bli något av ett gängse sätt att förstå innebörden i begreppet pedagogiskt ledarskap i svensk skola under 2000-talet. Det kan i sin tur vara en följd av det professionaliseringsprojekt av rektorskåren som under samma tid har drivits och där en tydligare separation av rektors- och läraryrket har varit en målbild (se exempelvis Jarl, 2013; Jerdborg, 2023). Det kan också vara en följd av att antalet lärare i olika mellanledande roller, exempelvis förstelärare, har ökat kraftigt under de senaste 15 åren. Mellanledaren har av forskare beskrivits som ”en brygga mellan klassrumsarbetet och skolledningen” som antas bättre skickad än rektor att leda utveckling av undervisningsprocesser på grund av sin närhet till klassrummet (Grootenboer, Edwards-Groves & Rönnerman, 2015, s. 509, vår översättning).

Vi ifrågasätter inte rektorsyrkets särskildhet och kunskapsbas eller mellanledarens skicklighet, närhet till och möjlighet att påverka undervisningsprocesser, men vi kan också se vissa risker i relation till hur det pedagogiska ledarskapet utövas på rektorsnivå. Om rektor ”abdikerar” från uppdraget att utifrån vetenskapligt grundad kunskap leda undervisningsutveckling, blir det högst troligt även svårt för rektor att sätta adekvata mål för verksamheten, rikta resurser, bedöma kvalitet i undervisning och stödja lärares lärande, det vill säga att genomföra de ansvarsuppgifter som åligger rektor och som är basen för den pedagogiska verksamheten i förskolor och skolor av hög kvalitet. Som Robinson (2015) skriver behöver pedagogiken ges plats i det pedagogiska ledarskapet.

I takt med att FUN har fortskridit har vi sett en markant ökad förflyttning hos många deltagande rektorer mot ett mer direkt pedagogiskt ledarskap, vilket såväl rektorena själva som lärare och mellanledare har funnit fruktbart. Vi har inte sett några tecken på att mellanledare uppfattar att de har blivit fråntagna sitt mandat när rektor har närmat sig de undervisningsutvecklande processerna. De har snarare uppskattat att få vistas tillsammans i den epistemiska gränssytan där alla parter kan bidra med kunskaper från sin respektive aktörsnivå – i syfte att föra utvecklingen framåt med barns och elevers bästa för ögonen. Förändringen skulle kunna förstås som en rörelse från ett delegerat ledarskap, inom vilket specifika arbetsuppgifter har lämnats till mellanledare att utföra, till ett distribuerat ledarskap (Liljenberg, 2018) inom vilket rektorer och mellanledare samverkar för att på bästa sätt nå de gemensamma målen.

Den största utmaningen med att skapa epistemiska gränssytor finns måhända i skärningspunkten mellan huvudman och rektorer. Även här ser vi skillnader mellan de olika deltagande huvudmännen, där man i vissa fall som skolchef/huvudmannarepresentant mycket aktivt har arbetat nära tillsammans med sina rektorscase, dokumenterat i loggbok och på ett analytiskt sätt vänt blicken mot sig själv och sin roll. Med utgångspunkt i det har förändringar prövats som medvetet har syftat till en förskjutning från kontroll till stöd, där både rektorer och lärare också vittnar om att de märker av och känner huvudmannens förflyttning tydligt. I andra fall har det varit lite svårare.

Tänkbara orsaker till att det kan vara svårt med en förskjutning från utifrån och in till ett inifrån och ut-perspektiv på huvudmannanivå kan stå att finna i de senaste decenniernas tydliga trend i offentlig sektor, där bristande tillit till medarbetares förmåga att använda kunskap och omdöme i sitt möte med klienterna har lett till en kraftig betoning på styrning, beslutslinjer, centralt utformade strategier och långtgående standardisering på huvudmannanivån (Bringselius, 2021). Därtill utformas central styrning och stöd ofta på behörigt fysiskt avstånd från kärnverksamheten. När ledare på den nivån tänker sig att de tar ansvar och visar handlingskraft genom att tänka ut, skriva fram och fatta beslut på egen hand, begränsar de samtidigt möjligheterna till gemensamt lärande, perspektivväxling och medarbetares inflytande. När central styrning minskar förekomsten av gränssytor, minskar även möjligheterna till den ”naturliga feedback” som exempelvis en rektor får av sina lärare (vare sig hen aktivt söker den eller ej) bara genom att finnas på samma fysiska arbetsplats som dem. Denna typ av organisation av styrning och stöd från huvudmannen är många gånger så inarbetad och förgivettagen i dagens svenska utbildningssystem att det kan vara svårt att tänka bortom den även om man vill.

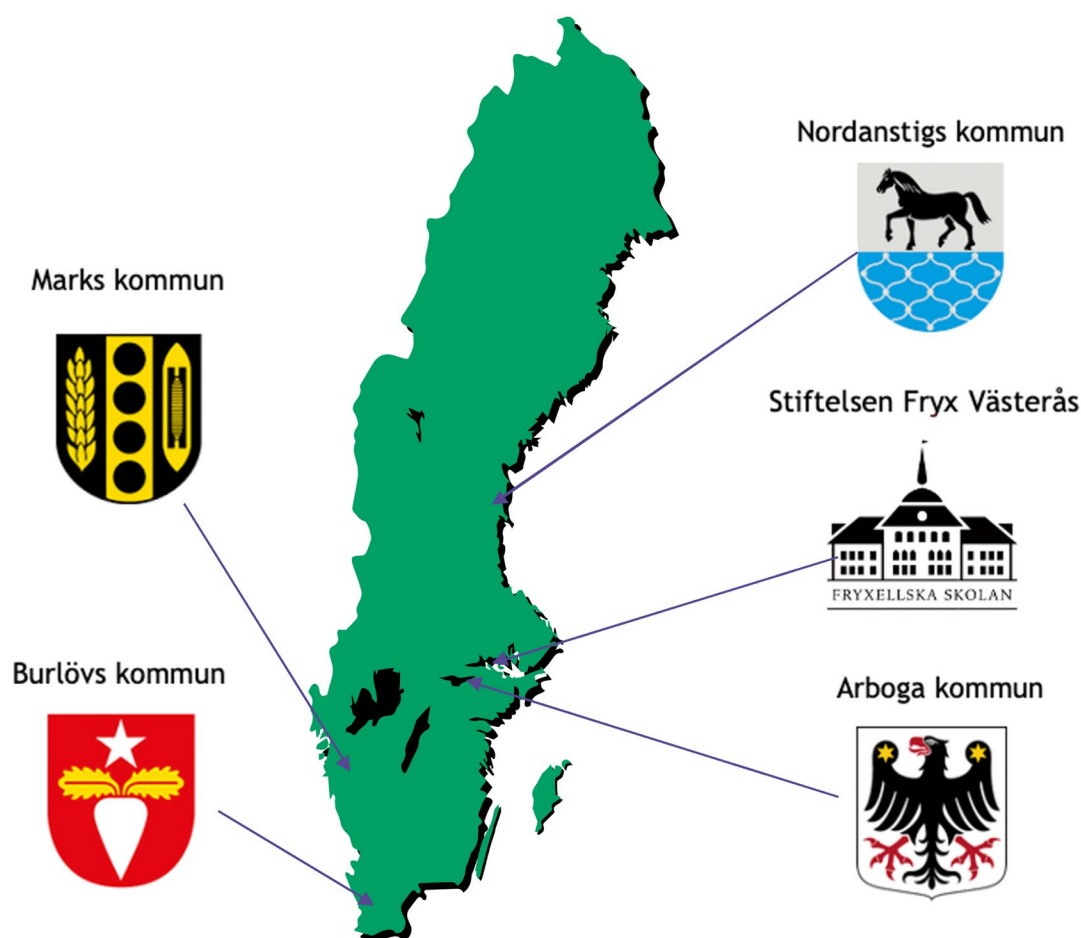
FUN:s eftersträvade inifrån och ut-perspektiv kräver att tjänstepersoner på förvaltningsnivå primärt förstår sin funktion som stödjande, där stödet behöver utgå från och anpassas till kärnverksamhetens kommunicerade behov (Adler & Borys, 1996; Bringselius, 2021). Viss standardisering är förstås nödvändig, men även den behöver revideras löpande i kommunikation med professionerna och dem som verksamheten ytterst riktar sig till. Styrning och stöd behöver samskapas med dem (Bentzen, 2020). Genom casemetodiken har vi velat stimulera tillskapandet av ytor för kommunikation och samskapande av styrning och stöd. Våra teoretiska perspektiv säger oss att hållbar transformation av så komplexa och mellanmänniska verksamheter som förskolan och skolan kräver arbete i gränssytorna mellan olika aktörsnivåer.

Om objektet för en verksamhet expanderar på det sätt som har skett i FUN:s eftersträvade förflyttning från utifrån och in till inifrån och ut, kan inte systemets övriga noder förbli som de var tidigare. Man måste in och rota runt, det vill säga pröva och ompröva det rådande, i verktygsnoden, regelnoden och arbetsdelningsnoden för att analysera hur de harmonierar med det expanderade objektet. Detta rotande behöver delvis ske på respektive aktörsnivå, men det behöver också ske genom att aktörer på olika nivåer möts och ”rotar runt” tillsammans. Om man exempelvis ska komma fram till vilken av huvudmannanivån och rektorsnivån som är den rimligaste nivån för olika beslut om inriktning på undervisningsutvecklande arbete eller vilka verktyg som är fruktbara att använda i sådant arbete, så behöver man gemensamt komma fram till det i gränssytan mellan nivåerna. Vårt kanske viktigaste medskick till våra deltagande huvudmäns fortsatta arbete med att finna en kvalitativt ny tredje väg, är därför tillskapandet och förfinandet av sådana gränssytor. Där kan aktörers olika kunskaper, perspektiv och ansvarsroller mötas och där kan man tillsammans hjälpas åt genom att kontinuerligt analysera hur verktyg, regler och arbetsdelning medierar den gemensamma strävan mot objektet.



## AVSNITT 2: DE FEM MEDVERKANDE SKOLHUVUDMÄNNENS EGNA BERÄTTELSE

I FoU-programmet Fokus undervisning (FUN) medverkade lärare, rektorer och skolchefer från Arboga kommun, Burlövs kommun, Marks kommun, Nordanstigs kommun och Stiftelsen Fryx (se geografisk hemvist i figur 7).



Figur 7. Deltagande huvudmäns geografiska hemvist

I följande fem kapitel delger de sina egna berättelser om incitament för medverkan och sina beskrivningar av hur de själva omsatte sin medverkan på hemmaplan. Dessutom reflekterar de över konsekvenser och effekter av sin medverkan. De respektive kapitlen avslutas med en framåtspaning: Vad händer på hemmaplan efter programmets avslut?

# ARBOGA KOMMUN: UNDERVISNINGSGRUPP - UTVECKLING - INIFRÅN OCH UT

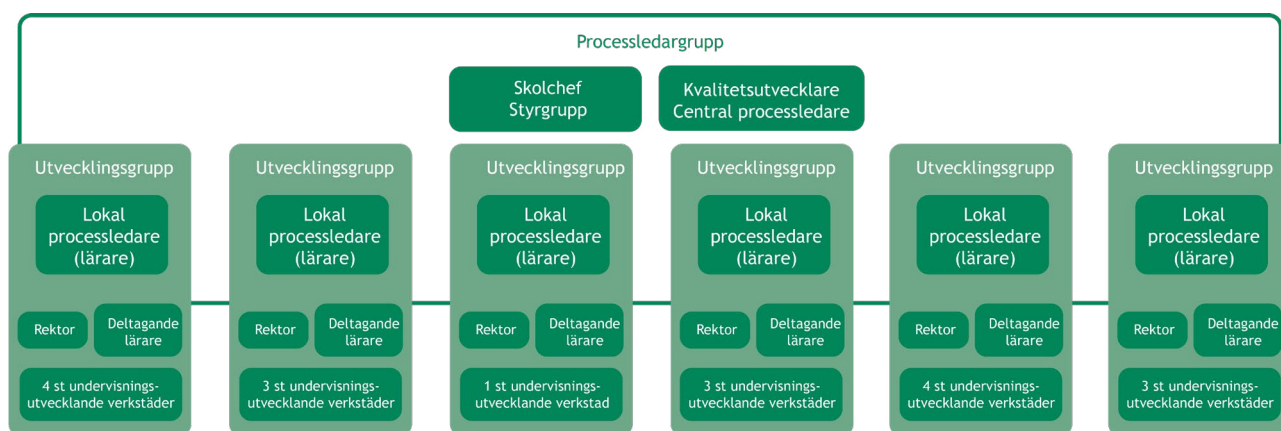
**Anu Enehöjd, skolchef grundskola och anpassad grundskola**  
**Anneli Waern, kvalitetsutvecklare**

Elevers måluppfyllelse har under ett flertal år sjunkit i Arboga kommun. Rektorer, lärare och förvaltning ville därför fokusera på bättre förutsättningar i kärnuppdraget för alla i styr- och stödkedjan. Ett deltagande i FoU-programmet Fokus undervisning (FUN) upplevdes som ett bra stöd i det arbetet. Skolchefen för grundskolan och den anpassade grundskolan hade tidigare erfarenhet av att delta i FoU-program i samarbete med Ifous och kunde ge en bild av hur ett sådant program är upplagt och att det bygger på verksamhetens eget arbete.

I Arboga kommun finns sju kommunala grundskolor och en anpassad grundskola. Rektorerna och skolchefen fattade beslutet att samtliga grundskolor och den anpassade grundskolan skulle delta i programmet, vilket verksamheterna under arbetets gång har upplevt som en fördel. På rektorsträffarna skapades naturliga tillfällen för dialoger om att leda undervisningsutveckling, eftersom det är frågor som samtliga rektorer jobbar med utifrån FoU-programmet på sina respektive skolor. På processledarträffarna har samtliga grundskolor och den anpassade grundskolan varit representerade, vilket har skapat en samsyn mellan skolorna och förenklat arbetet på huvudmannanivå.

## FRÅN ORGANISATION VIA NÄTVERKANDE TILL DELANDE

Inom ramen för programmet har Arboga medverkat med sex utvecklingsgrupper. Fyra av dem består av lärare och rektorer från enskilda skolor och två av grupperna har representanter från flera mindre skolor. En rektor sitter med i varje utvecklingsgrupp, men det är de lokala processledarna som leder grupperna. Dessa processledare är lärare som rektorsgruppen gemensamt har valt ut. För de mindre skolorna som delar utvecklingsgrupp representerar rektor den skola som inte har någon egen, lokal processledare.



Figur 8. Organisation för Arboga kommuns deltagande i FoU-programmet.

FUN-programmet har haft en ambition att anta ett inifrån och ut-perspektiv, det vill säga att varje lärare och rektor ska utgå från sin specifika roll och situation. Skolchef, kvalitetsutvecklare och rektorer ville att ett inifrån och ut-perspektiv även skulle genomsyra Arbogas lokala organisation i arbetet med undervisningsutveckling. Detta perspektiv innebar att varje lärare eller rektor själv behövde reflektera över vilka behov de egna eleverna (eller lärarna) hade, och utifrån det skapa förutsättningar för undervisningsutveckling.

Detta perspektiv bidrog också till en medvetenhet om att det inte fanns någon generell aktivitet eller rutin som skulle leda till undervisningsutveckling på samtliga skolor, utan varje lärare och rektor, samt varje skola, behövde göra en egen resa i egen takt. I arbetet har det inte funnits någon färdig, dold agenda, ingen modul som skulle följas. Avsaknaden av ett färdigt koncept har bidragit till att skolchef och kvalitetsutvecklare har ställt frågor i stället för att styra, som förvaltning. Det har skett en förflyttning i mötet mellan verksamhet och förvaltning, där förvaltningen har varit mer följsam utifrån både lärarnas och rektorernas behov.

I början ägnade sig utvecklingsgrupperna mycket åt att skapa strukturer för arbetet. De funderade då över när gruppen skulle ses, hur ofta och på vilket sätt loggböcker skulle fyllas i, vilka elever som var ”bra” case etcetera. De lokala processledarna sågs 2–3 gånger per termin tillsammans med skolchef, central processledare samt någon eller några rektorer. Vid dessa träffar delades erfarenheter från det pågående arbetet i de olika grupperna, funderingar och utmaningar lyftes fram och reflektioner över syftet med deltagandet genomfördes.

Under programmets gång har några deltagare ersatts av andra, men gruppindelningen för utvecklingsgrupperna har varit densamma. De lokala processledarna har varit samma personer under hela tiden som deltagandet i programmet har pågått, vilket har skapat en kontinuitet.

Utvecklingsgrupperna har själva bestämt hur de vill arbeta. De lokala processledarna har redovisat en sammanfattning från ledarseminarierna och haft rundor där deltagarna har fått berätta om sina case. Grupperna har gemensamt analyserat iakttagelser och reflektioner som respektive case har gett upphov till. De lokala processledarna har lyssnat in behov från sina respektive utvecklingsgrupper och planerat hur agendan ska se ut i den egna utvecklingsgruppen samt hur de vill lägga upp arbetet i gruppen. Tillsammans med rektor har de planerat hur ofta gruppen ska träffas.

De utvecklingsgrupper som har haft representanter från olika skolor har lagt tid på att lära känna varandra i gruppen, så att deltagande lärare ska vara trygga med att även vilja berätta om sina utmaningar. Någon grupp har lagt mycket tid på att stötta deltagande lärare som har lett undervisningsutvecklande verkstäder på den egna skolan, eftersom det har funnits ett starkt motstånd bland vissa deltagare i de grupper som dessa lärare leder. I en annan grupp har samtliga deltagare varit mycket engagerade och positiva till det undervisningsutvecklande arbetet. De ville därför höja nivån på gruppens interaktion från att kollegor säger ”bra jobbat” till att vara kritiska vänner, som ställer mer utmanande frågor. I denna grupp har deltagarna uppmuntrat varandra till mer konstruktiva och kritiska kommentarer i syfte att utvecklas ännu mer. De olika utvecklingsgrupperna har, med andra ord, haft olika behov och också lagt upp arbetet på olika sätt.

Utvecklingsgrupperna har även bestämt i vilken takt de vill sprida sina erfarenheter och arbetssätt till övriga kollegor på skolorna. Samtliga skolor delade in sina lärare i mindre grupper, som utgjorde undervisningsutvecklande verkstäder ute på skolorna, för att skapa bra förutsättningar för interaktion och samtal. Vissa skolor delade in grupperna utifrån ämnen, medan andra valde arbetslag eller andra konstellationer.

För att inte grupperna skulle bli för stora behövde samtliga lärare som deltog i FUN-programmets utvecklingsseminarier samtalsleda varsin grupp. Under programmets ledarseminarier fick processledarna stöd i att leda sina kollegor, men i och med att samtliga deltagare behövde leda egna lokala utvecklingsgrupper på skolorna efterfrågade samtliga deltagare hjälp med samtalsstöd och stöd i att leda kollegor. Skolchef och kvalitetsutvecklare ordnade därför workshoppar i två steg för att peppa och stärka samtliga deltagare i att leda utvecklingsgrupper på de egna skolorna. Som underlag till dessa workshoppar användes bland annat material från ledarseminarierna. Träffarna syftade till att ge verktyg för att leda kollegor samtidigt som deltagarna tillsammans fick möjlighet att diskutera utmaningar och framgångsfaktorer.

Ett år efter programmets start, i augusti 2022, höll Åsa Hirsh en föreläsning om bedömning och undervisningsutveckling för all personal inom grundskolan och den anpassade grundskolan. Skolchef och kvalitetsutvecklare kunde konstatera att nyfikenheten på FUN-arbetet bland andra pedagoger var olika stor på olika skolor. Vissa processledare och utvecklingsgrupper hade redan träffat hela kollegiet och berättat om sina upptäckter och erfarenheter, medan andra fortfarande höll arbetet i den egna gruppen. I oktober 2022



föreläste Mette Liljenberg för Arbogas samtliga rektorer, från förskola till vuxenutbildning, om det pedagogiska ledarskapets betydelse. Rektorer inom de verksamheter som inte deltog i programmet fick då inspiration och tillfälle att reflektera över sina ledarhandlingar.

När Arboga inledde det tredje och sista läsåret med FUN-programmet i augusti 2023, ordnade skolchef, kvalitetsutvecklare och de lokala processledarna själva en gemensam FUN-dag i Arboga. Samtliga lärare i grundskolan och den anpassade grundskolan träffades; årskurs F–6 på en skola och årskurs 7–9 på en annan skola. Dagen inleddes med att skolchefen, den centrala processledaren och de lokala processledarna berättade om FUN-programmets syfte och sammanfattade några av sina respektive gruppers erfarenheter av arbetet. Därefter fördelades lärarna i grupper med representanter från alla skolor för att hålla eller ta del av rundabordspresentationer. Skolchef och kvalitetsutvecklare hade förväntat sig att främst de lokala processledarna och övriga deltagare i FUN-programmet skulle hålla presentationer, men även andra lärare berättade om sina case, vilket var mycket givande och roligt. Den här dagen var mycket uppskattad och gjorde att det undervisningsutvecklande arbetet fick fart. De skolor som hade ett fungerande arbete med undervisningsutvecklande verkstäder blev stärkta i sitt arbete och de skolor som inte hade kommit så långt planerade in mer riktade aktiviteter.

## VI SER EFFEKTER I FYRA KATEGORIER

De områden där vi främst ser effekter av FUN-programmet kan kategoriseras i inställning, kunskaper, handlingar och ökad kvalitet i verksamheten.

### Inställning

Tack vare att skolchefen hade erfarenhet från deltagande i tidigare Ifous-program har deltagarna i FUN-programmet varit trygga med att Arboga gör den här undervisningsutvecklande resan för sin egen skull och att var och en gör den i sin egen takt. Det har skapat ett lugn i processen.

På processledarträffarna, som har genomförts 2–3 gånger per termin, har de lokala processledarna delat med sig av sina erfarenheter. De har berättat om både framgångsfaktorer och utmaningar och samtliga lokala processledare har konstaterat att det har gett mycket att lyssna på hur andra tänker och gör. Trots att vi var medvetna om att varje individ och grupp behövde göra en egen resa, gick mycket tid under det första året åt till att förstå vad deltagandet i programmet innebar och vad som förväntades av oss. Framför allt de lokala processledarna brottades med känslan av att vilja ”göra rätt” och letade efter konkreta svar från forskarna. Vartefter de lokala processledarna blev bekväma med metoder och grupper, förändrades dock denna ångslan. En av de lokala processledarna sa:

*Vi kanske har fel fokus; vi ska ju göra det här för vår egen skull – inte för forskarnas.*

Såväl lokala processledare som rektorer och medverkande lärare upplevde en stor skillnad mellan medverkan i FUN-programmet och tidigare utvecklingsåtgärder som har genomförts. Det undervisningsutvecklande arbetet utgick nu från varje lärares eller rektors egna förutsättningar och behov. Många lärares tidigare erfarenhet av fortbildning var att någon föreläser om något som lärarna förväntas ta till sig och sedan använda i egen verksamhet. Det har därför varit en process att tänka om, att inte vänta på föreläsningen med facit på hur en bra undervisning ser ut. Medverkan i FUN-programmet har lett till att lärare, rektorer och skolchef nu reflekterar över sina egna (ledar)handlingar och hur dessa påverkar de elever, lärare eller rektorerna de har framför sig.

Det har dock varit en utmaning att identifiera sina egna ledarhandlingar och vilken effekt de får. I samtalen som har förts i de undervisningsutvecklande verkstäderna har en stor del av dialogerna kretsat kring att flytta fokus från elevens problem till elevens behov, som läraren kan agera utifrån. Att föra loggbok, det vill säga att dokumentera fenomen eller händelser på lektioner eller i lärarlag och dessutom ta sig tid att reflektera över det, upplevdes som svårt att komma i gång med. Det krävs tid att dokumentera, vilket upplevdes som ett hinder av både lärare och rektorer. Några lärare försökte hitta tid till dokumentation direkt efter lektionerna, medan andra gjorde en mer summerande reflektion i slutet av dagen, veckan eller i samband med den undervisningsutvecklande verkstadsträffen. En lärdom som de deltagande lärarna gjorde var att små förändringar som faktiskt inträffade gick lättare att identifiera när lärarna tog sig tid att göra en kort notering direkt efter lektionen.

Vartefter tiden har gått har varje lärare, och rektor, hittat sätt som fungerar bäst utifrån deras egna förutsättningar och personlighet. Både lokala processledare och deltagande lärare har uttryckt att skolchefens och rektorernas delaktighet och engagemang har varit oerhört viktigt och skapat ett symbolvärde, då det har visat att arbetet har genomsyrat hela verksamheten. Ledarnas delaktighet har bidragit till motivation och engagemang hos alla deltagare.

Under FUN-programmets ledarseminarier har tid för egen reflektion schemalagts. Arbogas utvecklingsgrupper såg värdet i att avsätta tid till detta och har skapat egna varianter på de egna skolorna. Vissa har avsatt tid i början eller slutet av träffarna, då samtliga sitter tillsammans men reflekterar för sig själva. De menar att det är ett sätt att ge sig själv tid till reflektion. Ifall de inte hade skapat dessa ”tvingande” tillfällen fanns risken att den inte skulle bli av, utan väljas bort för att det är så mycket som händer i vardagen. Det har därför känts viktigt att skapa tid för reflektion. Andra skolor har avsatt tid för reflektion utanför gruppernas träffar.

Ett av målen med FUN är att arbetet ska främja möjligheten till en kontinuerlig utveckling av lärares professionella omdöme. Planerad tid för reflektion utifrån egna ledarhandlingar samt gemensam analys i lokala utvecklingsgrupper är två faktorer som skolläningen kan organisera för och som vi tänker kan bidra till den processen.

## Kunskaper

En viktig insikt lyftes fram i processledargruppen redan efter första ledarseminariet; att vi behöver tänka utifrån elevernas behov, inte deras svårigheter/problem. Förmågan att identifiera elevers behov har diskuterats i de undervisningsutvecklande verkstäderna utifrån dokumentationen av de olika casen. Flera lärare har vittnat om att de genom att föra loggbok har uppmärksammat sina egna (ledar)handlingar på ett mer medvetet sätt. De har också berättat att de tydligare kan identifiera även små framsteg hos eleven nu; framsteg som annars hade kunnat missas. Vikten av att synliggöra reflektionsprocessen är tydlig. Lärarna kommer inte att få något facit utan behöver hela tiden reflektera själva. Det sätter förhoppningsvis i gång processer inom dem själva som leder framåt. Att reflektera är att se på sina handlingar utifrån och få perspektiv.

Caseberättelserna har visat sig vara ett konstruktivt verktyg för att pröva och dela egna erfarenheter. Vi har uppfattat att verktyget både har utmanat och utvecklat lärares analysförmåga. Med hjälp av casen som verktyg ser vi en ökad förmåga hos lärare att få fatt i elevers behov och sätta egna ledarhandlingar i relation till de uppfattade behoven. Genom att hålla en presentation för kollegorna kan en lärare få hjälp att komma vidare i arbetet. Vi tänker att det egentligen är lärarna som är casen, inte eleverna som vi speglar våra handlingar mot. Caset, det vill säga den valda eleven och dennes behov, är ett verktyg som möjliggör för läraren att få syn på sina egna handlingar. Det är lärarens undervisning som är i fokus.

Lärare utvecklas av att reflektera över det som var och en gör för att se vad som kan göras lite bättre. Om jag frågar mig själv vad jag kan göra i min undervisning, oavsett ”elevernas förutsättningar” eller ”vårdnadshavarnas tillkortakommanden”, har jag möjlighet att skapa bra undervisning. Alla elever kan lyckas! Lärare kan göra skillnad. Genom att sprida metoden där lärare dokumenterar det de ser och gör, samt reflekterar kring det, skapas ett förhållningssätt som främjar utvecklingen av det professionella omdömet.

Caseberättelser har använts även av rektorer och skolchef, och på samma sätt som för lärare är det de egna handlingarna som ligger till grund för reflektion och analys. Casearbete och loggbok har, som verktyg, skapat andra typer av reflektioner även för rektorer och skolchef. Rektorsgruppen för, tillsammans med skolchef, oftare samtal om egna reflektioner nu. Eftersom dessa finns nedskrivna, är det lättare att dela dem med andra och föra dialog om dem samt att ge och få konstruktiv kritik som kan leda vidare.

Det är viktigt att arbetet är prestigelöst, att inte tänka i termer av ”rätt eller fel”. Det vi gör är inget ytterligare, utan allt utvecklingsarbete vi har bedrivit läggs samman till en gemensam referensbas i syfte att leda till ett förändrat förhållningssätt. En lokal processledare sa:

*Vårt arbete med att införa de nya kursplanerna och arbetet med pedagogiska planeringar hänger ihop med FUN-arbetet. Det är svårt och mycket att tänka på, men det känns naturligt och viktigt att få ihop det till en helhet.*

## Handlingar

Deltagandet i programmet har gjort lärare mer medvetna om vilken formell och informell bedömningsinformation som används i undervisningsutvecklande syfte samt i bedömning av elevers kunskaper. Genom att synliggöra detta har lärare exempelvis kunnat identifiera de fall där det saknats ett brett och varierat underlag.

Att lärare har fått presentera och reflektera över sina egna elevcase tillsammans med andra lärare, har bidragit till en annan typ av medvetenhet om sina egna undervisningshandlingar. Några självreflektioner har handlat om att läraren har gått för fort fram. Genom att reflektera över sina elevcase har lärare fått syn på detta och backat för att ”skynda mer långsamt”. Flera lärare har skapat tydligare strukturer och gör mer medvetna val i klassrummet för att öka samarbetet och för att få alla elever i klassrummet att bli aktiva. Någon har utnyttjat ämnesövergripande arbete för att minska en elevs stress över att prestera i ämnet svenska. När fokus hamnade på innehållet i ett annat ämne i en annan kontext, kunde eleven visa sina kunskaper i muntlig framställning.

En processledare beskriver att det var överraskande att arbetslagets förändrade arbetssätt med en elev kunde göra så stor skillnad för fler elever. Att använda samma struktur under skoldagarna skapade trygghet och att alla arbetade med samma område och mot samma mål skapade en känsla av tillhörighet. Att eleverna fick visa sina kunskaper på olika sätt gjorde att fler elever kunde lyckas.

Casearbetet har gjort att en av rektorerna har kunnat ”rikta ficklampan” på specifika områden och på uppfattade behov i verksamheten. Det har i sin tur bidragit till att skolchef har inriktat sina ledarhandlingar på att bli mer kontextuella utifrån rektorers/skolors olika behov. En viktig upptäckt är att skolor i socioekonomiskt utsatta områden har specifika behov utifrån kontexten. För att tillgodose alla olika skolors behov fungerar inte generella insatser. Skolchef behöver i stället rikta insatserna mer utifrån behov samt skapa en medvetenhet för olikheterna.



## Ökad kvalitet i verksamheten

En förändring vi ser i Arboga kommun är att lärare i högre utsträckning diskuterar pedagogiska dilemman och undervisningsutveckling nu. Det har också blivit självklart att ta del av forskning, både individuellt och tillsammans med kollegor. På flera skolor diskuteras forskning på ett sätt som inte har skett tidigare. Lärare och rektorer refererar till forskning och diskuterar, tolkar och speglar sina handlingar mot olika vetenskapliga texter. Några har till och med kritiserat forskning utifrån sina nya erfarenheter. Genom att tipsa varandra om artiklar eller böcker får vi en bredare bas och kan sprida nyfikenheten och kunskapen.

Reflektion och dokumentation har gjort att deltagarna har fått syn på sina egna handlingar och kunnat dra lärdom av detta på ett annat sätt än tidigare. Reflektionerna har också gett större tillit till den egna förmågan. Rektorer har, utifrån sina lärarcase, uppmärksammat hur de kan förbättra för pedagoger genom att organisera verksamheten annorlunda. Det gör skillnad i verksamheten om det finns avsatt tid för planering och reflektion för samtliga inom skolan och att det finns möjlighet att göra det tillsammans med kollegor.

Att hela styrkedjan har deltagit i FUN-programmet har skapat en medvetenhet om hur viktiga gränstorna är, det vill säga de arenor där olika nivåer i styrkedjan möts och samverkar. Att skolchef och kvalitetsutvecklare har regelbundna träffar med lokala processledare, det vill säga lärare, har bidragit till att beslut som fattas blir mer underbyggda. Det blir ett tydligare inifrån och ut-perspektiv i stället för en central styrning i dialogen. Deltagandet i FUN-programmet har varit en katalysator, där en förflyttning har skett från informationsflöde mellan olika nivåer i styrkedjan till ett mer gemensamt lärande och en samverkande dialog. Även den politiska nivån i styrkedjan, nämnden, har involverats genom att processledare har berättat om arbetet och att politikerna har kunnat ställa frågor direkt till dem. Skolchef och kvalitetsutvecklare har också kontinuerligt uppdaterat nämnden om processen.

Skolledare, rektorer och lärare från samtliga grundskolor och den anpassade grundskolan har deltagit i FUN-programmet, vilket har underlättat för oss att bygga en organisation för ett långsiktigt hållbart utvecklingsarbete. Arbetet har utgått från den egna elev- eller lärargruppen och handlar egentligen om det vi redan gör i vårt uppdrag. En förändring jämfört med tidigare utvecklingsinsatser är att både lärare, rektorer och skolchef reflekterar mer, det vill säga blir mer medvetna om egna ledarhandlingar och hur dessa påverkar undervisningen. Arbogas arbete framåt syftar till att fortsätta uppmuntra egen reflektion, att hålla kvar strukturen med utvecklingsgrupper på skolorna och att hålla oss uppdaterade på adekvat forskning.

## VAD TAR VI MED OSS OCH HUR GÅR VI VIDARE?

Arbogas deltagande i FUN-programmet har bidragit till att vi i större utsträckning avsätter tid för reflektion över våra egna handlingar och hur de påverkar våra elever. Organisationen med utvecklingsgrupper har underlättat ett kollegialt utbyte där diskussionerna blir djupare och mer analytiska ju tryggare gruppen blir. Det har även bidragit till att lärare över lag diskuterar mer pedagogiska dilemman och undervisningsutveckling på skolorna. Att utgå från egna elever på den egna skolan har också gjort utvecklingsarbetet mer angeläget. Genom att fundera utifrån elevens behov, inte svårigheter eller problem, har fokus vänts till vad jag som lärare kan påverka genom att göra förändringar i min praktik.

De lokala processledarna vittnar om att samtalen ligger på en annan nivå nu än tidigare, då pedagogiska samtal ofta utmynnade i praktiska frågor. Nu diskuterar lärarna undervisning mer och de har ett större elevfokus än tidigare. En processledare sa:

*I de föreläsningar vi har nu ser man koppling till FUN-arbetet. Vi reflekterar på annat sätt nu och riktar blicken inåt. Man kopplar det till sin egen undervisning.*

För att skapa förutsättningar för ett långsiktigt arbete vill lärare, rektorer och skolchef fortsätta med casemetodiken, loggboksskrivandet och undervisningsutvecklande verkstäder i någon form. Skolchef och kvalitetsutvecklare planerar också att fortsätta ha processledarträffar för att få ett kontinuerligt utbyte mellan skolorna och nivåerna i styrkedjan. I Arboga har det varit en framgångsfaktor att samtliga grundskolor och den anpassade grundskolan har deltagit i programmet. Det upplevs också som en framgångsfaktor att både lärare, rektorer, skolchef, kvalitetsutvecklare och nämnd har varit engagerade och delaktiga i utvecklingsarbetet. Genom att bryta mönster i styrkedjan har nya gränssytor skapats. Detta är en viktig insikt som vi fått tack vare vår medverkan i FUN-programmet. Vi har hittat nya mönster för att skapa en organisation för utveckling.

# BURLÖVS KOMMUN: FRÅN SAMTAL TILL LEDARHANDLINGAR OCH UNDERVISNINGSHANDLINGAR

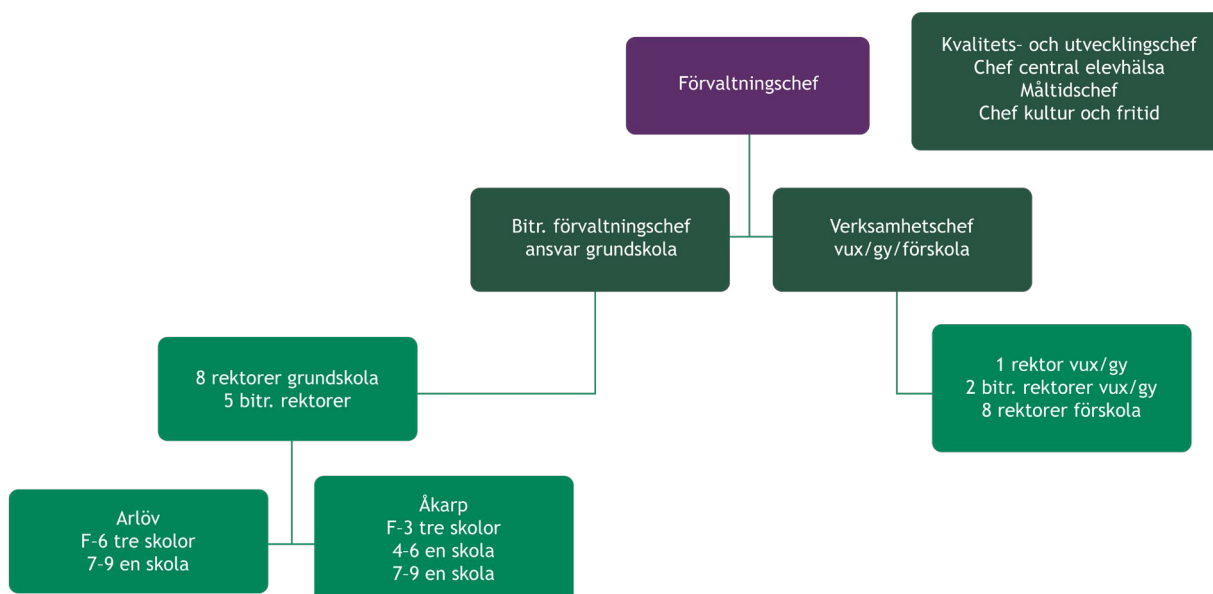
**Peter Nyberg, verksamhetschef för grundskolan**  
**Sandra Tauberman, kvalitets- och utvecklingschef**

*Detta är naturligtvis inget arbete som man någonsin kan bli klar med, eller som kan anses vara avslutat. Det är en kvalitetshöjning, inte ett tillfälligt projekt. Alla lärare eller skolor kommer inte befinna sig på samma plats samtidigt. Kvalitetsarbete är ständigt i rörelse, men nivån på var den rörelsen är och var de vågorna går är vad vi ska jobba med. Har vi en lärarkår som gemensamt kan diskutera anledningar och veta orsaker till våra elevresultat, då har vi ett moget och medvetet kvalitetsarbete.*  
(Kvalitets- och utvecklingschef, Burlövs kommun)

## VI VAR VÄL FÖRBEREDDA FÖR MEDVERKAN I FOU-PROGRAMMET

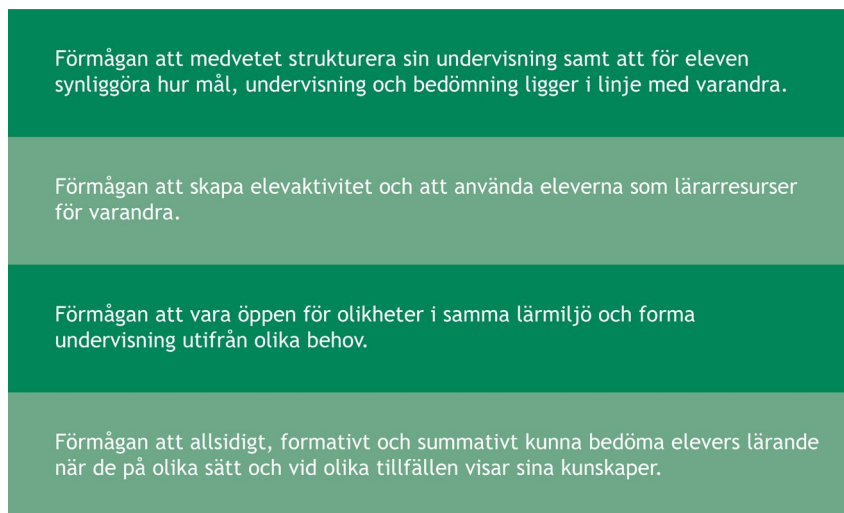
Burlövs kommun ligger geografiskt mellan Malmö och Lund och har cirka 20 000 invånare. I kommunen bor det cirka 2 700 barn mellan 6 och 16 år. 2 200 barn (cirka 81 procent) går i kommunens skolor och cirka 500 barn går i närliggande kommuners skolor eller i fristående verksamhet. Kommunens skolor tar också emot cirka 70 elever från andra kommuner. Eleverna i grundskolan är fördelade på nio skolenheter och kommunen bedriver också gymnasieverksamhet i form av ett individuellt program för cirka 60–70 elever samt vuxenutbildning för cirka 600 studerande.

Alla skolenheter i Burlöv, från förskoleklass till vuxenutbildning, har deltagit i programmet.



Figur 9. Organisationskarta över förskola och skola i Burlövs kommun.

När Burlövs kommun bestämde sig för att delta i programmet Fokus undervisning (FUN) hade rektorsgruppen investerat ett års förberedelse i att identifiera behoven för att kunna ta nästa kliv inom undervisningsutveckling. Förvaltningsledning hade tillsammans med kommunens rektorsgrupp, genom litteraturstudier<sup>5</sup> och omfattande diskussioner, arbetat fram fyra prioriterade fokusområden i form av förmågor som behöver utvecklas för att åstadkomma framgångsrik undervisning (se figur 5).



Figur 10. Burlövs fyra fokusområden för framgångsrik undervisning.

Dessa fyra områden skulle genomsyra allt kommande kvalitetsarbete i syfte att stärka lärares reflektioner över sin undervisning och sina undervisningshandlingar. När programmet Fokus undervisning erbjöds av Ifous, sammanföll det mycket väl både i tid och till innehåll med den planerade kommungemensamma satsningen på undervisningsutveckling. Programmet kunde också erbjuda en vetenskaplig koppling och förankring, vilket blev den sista pusselbiten som föll på plats inför vår satsning. Målen i programmet (se rapportens inledningskapitel) stämde väldigt väl överens med det som vi ville åstadkomma i Burlöv.

Under våren 2021 fattade förvaltningen i samråd med rektorsgruppen ett gemensamt beslut att alla skolor skulle organisera samtalsgrupper, som skulle ledas av utsedda samtalsledare. En omfattande utbildning (sju heldagar) genomfördes för 35 blivande samtalsledare under läsåret 2021/22. Samtalsledarutbildningen leddes av utbildningsföretaget Tänk om och arrangerades parallellt med första året i Ifous-programmet.

Innehållet i samtalsledarutbildningen var gediget och innehöll bland annat moment som systemteori, förändringsledarskap, motstånd i grupper, effektiv kommunikation och verktyg för att leda samtal. Utbildningen hade ett lärarspår och ett rektors- och förvaltningsspår. Detta sammantaget bidrog till att både lärare, rektorer och förvaltningsledning stod mycket väl rustade inför utmaningen att utforma de nya processer som ett nytt utvecklingsarbete skulle medföra:

*Som en helt vanligt lärare i en kommunal skola så kändes det spännande att få ta del av och bidra till denna typ av nationell forskning. Att hela styrkedjan var med, från förvaltning till alla lärare, bidrog också till våra ambitioner att göra det tillsammans. Att se vår skolchef stå och svettas vid framföranden för den stora gruppen, precis som vi lärare också skulle dela med oss av våra arbeten efter honom, bidrog till samhörighet och en insikt om att vi tog oss an utvecklingsarbetet för framgångsrik undervisning tillsammans. Vi hade alla ett tydligt gemensamt mål.*

(Grundskollärare, Burlövs kommun)

5 Utmärkt undervisning av Jan Håkansson & Daniel Sundberg, 2012, Utmärkt skolutveckling av Jan Håkansson & Daniel Sundberg, 2019 och Varför förbättras inte elevernas resultat trots alla insatser av Anette Jahnke & Åsa Hirsh, 2020.

Samtliga deltagares förväntningar på programmet var också att få samlas omkring ett gemensamt utvecklingsområde, något som Burlövs kommun har goda erfarenheter av sedan tidigare arbeten. Möjligheten att under tre års tid återkommande få samlas utanför den ordinarie skolvardagen sågs som viktig. Erfarenhetsutbyte med andra skolhuvudmän i kombination med kunskapsstillförelse från forskarna var viktiga fördelar med att delta i programmet.

## GENOMFÖRANDE PÅ MÅNGA NIVÅER

I programmet har det krävts av oss som deltagare ta eget ansvar för att skapa förutsättningar för utveckling. Innehållet på ledarseminarierna och utvecklingsseminarierna har behövt bearbetas och omsättas i en lokal kontext för att det ska ge effekt och förflytta organisationen framåt.

I Burlöv skapades flera grupper, bland annat samtalsgrupper på skolorna, lärgrupper i rektorsgruppen, en kommungemensam samtalsledargrupp (bestående av de lärare som deltog i arbetet med elevcase inom programmet) och diverse grupper för avstämning och planering. I alla grupper bearbetades ny kunskap samtidigt som effekter av utvecklad och prövad undervisning diskuterades. Alla kommunens tio skolenheter har deltagit i programmet. Den kommungemensamma samtalsledargruppen har varit särskilt viktig för att fånga upp lärares erfarenheter i undervisningssituationer. Den kommungemensamma samtalsledargruppen har letts av kommunens lektor, vilket har bidragit till en hög nivå på de reflekterande samtalen.

Arbets sättet med de kollegiala processerna var väl förberett på kommunens alla skolor. Det faktum att alla lärare var organiserade i samtalsgrupper redan vid programmets start har bidragit till att det konkreta utvecklingsarbetet kom i gång tidigt. I Burlöv motsvarade våra samtalsgrupper det som i programmet benämns som undervisningsutvecklande verkstäder. Inledningsvis fanns utmaningar med att få ihop processerna, som dels bestod av vårt påbörjade interna utvecklingsarbete, dels av den casemodell som kom med Ifous-programmet.

Innehåll och erfarenheter som vi fick genom programmets seminarier bearbetades i rektorsgruppen under ledning av biträdande förvaltningschef och i den kommungemensamma samtalsledargruppen för deltagande lärare i Ifous-programmet under ledning av kommunens lektor. Arbetet med att skapa förståelse för och få ihop kommunens utvecklingsarbete med Ifous-programmet tog ungefär ett år.

## Rektorsgruppens och förvaltningens process

I rektorsgruppen skapades fasta lärgrupper/samtalsgrupper från och med vårterminen 2022. Lärgrupperna, som bestod av rektorer och biträdande rektorer, träffades systematiskt ungefär en gång i månaden inom ramen för rektorsgruppens veckomöten. Inom lärgrupperna diskuterades rektorers ledarhandlingar i syfte att stödja lärarna på enheten och deras elevcase för undervisningsutveckling. En av de större lärdomarna för huvudmannen och rektorsgruppen under programmet har varit vikten av att få samtalen att handla om rektorernas konkreta ledarhandlingar. Ett exempel på detta är att innehållet i samtalen förflyttar sig från organisatoriska frågor och allmänna erfarenheter till ett mer specifikt lärande för varje ledare och vilka ledarhandlingar som har prövats. Vi utmanade oss själva att formulera/beskriva/definiera förflyttningar och progression i utförda ledarhandlingar. Vi tränade oss i förmågan att återge insikter såväl om sådant som var framgångsrikt som att identifiera ledarhandlingar som inte ledde undervisningsutvecklingen framåt på enheten.

Till exempel handlade diskussionerna mellan rektorerna inledningsvis om organisatoriska frågor och om berättelser som kanske inte i sig förde utvecklingen framåt. Efter hand utvecklades samtalen till en mer konkret karaktär, där rektorer kan ge exempel på hur de har utmanat sina lärare, som arbetar med case, individuellt och inte bara i grupp. Rektorerna lyfter också att den psykologiska tryggheten i lärgruppen har haft stor betydelse för att våga utmana varandras ledarhandlingar.

De olika stegen i rektorsgruppens utveckling av lärgrupperna var följande:

Ht 21: I huvudsak allmänna erfarenhetsutbyten sker i rektorsgruppen.

Vt 22: Fasta lärgrupper inrättas – mycket fokus på organisation.

Ht 22: En referensgrupp inrättas, som förbereder frågor inför lärgrupperna.

Vt 23: En fast samtalsmodell införs i lärgrupperna.

Februari: Besök av Mette Liljenberg, som hjälpte oss att förstå och konkretisera innebörden av begreppet ledarhandlingar.

Ht 23: Mogna/trygga lärgrupper där rektorer inte bara delger framgångsrika erfarenheter, utan också bjuder på tillkortakommanden, och där rektorer vågar utmana varandra.

Den viktigaste framgångsfaktorn för rektorsgruppens lärande var att inrätta en referensgrupp som förberedde frågeställningar inför kommande lärgruppsmöte. Referensgruppen leddes av biträdande förvaltningschef, som tillsammans med tre rektorer förberedde innehållet i frågeställningarna. Gruppen kunde också identifiera det behov av lärande som rektorena uttryckte för att kunna utveckla sina ledarhandlingar. I syfte att stärka rektorsgruppens förmåga att identifiera vad en ledarhandling är, besökte Mette Liljenberg rektorsgruppen i februari 23. Det blev ett avgörande moment, som hjälpte förvaltningsledning och rektorer att kategorisera ledarhandlingar i termer av återkoppling, meningsskapande och information:

*Vi tog gemensamt fram frågor som vi ansåg var angelägna att diskutera utifrån att vi befann oss i processen. Detta hjälpte oss att gemensamt identifiera vilka ledarhandlingar vi gjorde samt vilka förflyttningar detta bidragit till. Alla våra diskussioner var kopplade till lärare och deras elevcase. Detta bidrog till att vi diskuterat undervisning på ett medvetet sätt. Systematiken och syftet med våra lektionsobservationer blev också etablerad.*

(Rektor, Burlövs kommun)

## Lokala processledare

Burlöv hade redan innan Ifous-programmet påbörjades en etablerad process med träffar för Burlövs förstelärare under ledning av kommunens lektor. Dessa träffar omvandlades nu till möten för kommunens samtalsledare/lokala processledare (cirka 30 lärare), som till största delen också är förstelärare. Efter varje seminarium i programmet samlades denna lärargrupp för att sammanfatta och bearbeta innehållet från seminariet samt få skrivstöd inför arbetet med caseberättelserna. Gruppen diskuterade enskilda case, men också nya perspektiv, mönster och metalärande som man hade upptäckt med hjälp av casemetoden.

Lärargruppen har också diskuterat övergripande frågor kopplade till undervisningsutveckling, som just vår kommun som helhet behövde titta på och utveckla utifrån föreläsningarna. Två centrala fokusområden vid dessa träffar har varit spänningsfältet mellan att beskriva en elevs svårigheter kontra en elevs behov av god undervisning samt insikten om värdet av att föra logganteckningar i en undervisningsprocess.

I den kommungemensamma samtalsgruppen/verkstaden för lärare gavs också möjligheter att träna på de nya samtalsmodeller som hade presenterats på ledarseminarierna, för att sedan omsättas ute på enheterna.

## Skolenheterna

På varje skolenhet har det funnits ett flertal samtalsgrupper/verkstäder som systematiskt har diskuterat undervisningshandlingar, på öronmärkt tid och under ledning av den lokala samtalsledaren. Inledningsvis valde några enheter att låta alla skolans lärare arbeta med casemodellen. I takt med att modellen kunde samordnas med de enskilda skolornas utvecklingsbehov valde fler skolor successivt att arbeta med den. Efter tre år har samtliga skolenheter i Burlövs kommun tagit sin an detta arbetssätt.

Flera lärare har beskrivit att effekterna av att justera sin undervisning har inneburit att man når resultat hos en större grupp av elever än bara de enskilda elevcase. Ett annat genombrott för lärarnas förståelse av vikten av att analysera sin undervisning var visualiseringen av vad-, när- och hur- dimensionerna, som Åsa Hirsh presenterade under ett seminarium. I korthet kan dessa dimensioner sammanfattas med den innehållsliga delen av ämnet (vad), den didaktiska delen (hur) och den relationella delen (när).

Kommungemensamma fortbildningsdagar har arrangerats årligen i början av mars under åren 2022–24. Både Åsa Hirsh och Anette Jahnke har föreläst för alla kommunens lärare och rektorer under dessa dagar. Utöver det har lärare föreläst om sin undervisning för sina kollegor. Syftet med fortbildningsdagarna har varit att åstadkomma en ökad förståelse och förankring av vårt utvecklingsarbete hos alla kommunens lärare:



*Jag har jobbat med utvecklingsgrupper och nya undervisningsmetoder i många år som lärare. Men just att arbeta med case är det som fått flest hurra-rop bland kollegorna. Kollegorna har gemensamt uttryckt att det är angeläget att utveckla undervisningen i just detta format. Det är behovsorienterat utifrån den egna undervisningen och elevgruppen och det går att omsätta i alla ämnen och åldrar. Vi har aldrig frågat oss hur detta kan bidra till att utveckla vår undervisning, för det är så självklart.*

(Grundskollärare, Burlövs kommun)

*Ska jag utveckla min undervisning är det sällan utmanande att titta på en hel grupp, för där har jag alla variationer och behov. Genom att titta på enskilda elevcase kunde jag få tag i små specifika saker som bidrog till stor utveckling i undervisningshandlingarna för hela elevgruppens lärande.*

(Grundskollärare, Burlövs kommun)

## Förvaltningsledningen

Den bärande tanken med att få hela skolorganisationen att utvecklas tillsammans har byggts på att Burlöv inte vill styra genom en ”top-down-modell”.

I förarbetet till den kommungemensamma utvecklingsinsatsen ”Burlöv bygger utmärkt undervisning” resonerade förvaltningsledning och rektorer väldigt mycket om just utmaningen att kunna forma ett angeläget utvecklingsområde centralt och samtidigt kunna skapa förståelse och motivation hos alla lärare. Lösningen på denna utmaning blev att förvaltningen i nära samarbete med alla rektorer tog ett övergripande ansvar för kommunens behov att samla skolutvecklingsarbetet i syfte att öka måluppfyllelsen. Samtidigt valde förvaltning och rektorer att sätta fokus på undervisning, klassrummet och lärares professionsutveckling.

Förvaltningsledningen har inte haft en uttalad, egen nivå av utvecklingsarbete, utan de vägval och beslut som har bearbetats har gjorts i nära samarbete med rektorerna. Däremot har det skett ett reflektionsarbete på huvudmannanivå. Samtal och uppföljningar har genomförts med biträdande förvaltningschef, kvalitets- och utvecklingschef och kommunens lektor. Vi hade också uppföljande insatser i juni 2022 och i juni 2023 där rektorerna under en heldag har beskrivit utvecklingen under läsåret på respektive enhet. Vid dessa tillfällen har även skolchef deltagit.

## BÅDE RESULTAT- OCH PROCESSEFFEKTER

Många lärare beskriver resultateffekter när de arbetar fokuserat med casemetodiken. Resultateffekterna når också fler elever än den eller de elever som läraren har använt som ”case”. Detta är kanske den mest intressanta effekten av hela programmet och den som är viktigast för Burlöv att förvalta och förädla under de år som kommer efter programmets avslutning.

En stor effekt i vår kommun är att vi fått verktyg och ett gemensamt språk för att gemensamt kunna beskriva och utforma effektiv undervisning. Vad en effektiv undervisning är kommer naturligtvis att se olika ut på olika enheter och för olika lärare, då kontexten på skolorna varierar stort. Lärarna upplever också att de har fått en större förståelse för vilka moment i undervisningen som är utmanande. Det gemensamma arbetet har skapat en större samsyn mellan både lärare, rektorer och förvaltningsledning i kommunen och en ödmjukhet för vad som krävs för att skapa god undervisning.

En av de största effekter vi sett i vår kommun är samtalet och medvetenheten hos våra lärare om skillnader i ”behov” kontra ”svårigheter” hos våra elever. Ett behov hos en elev ska mötas av en undervisningshandling från läraren:

*I vår lärargrupp har detta blivit en viktig synvändera. I stället för att diskutera vad våra elever har svårt för diskuterar vi vad vi behöver göra i vår undervisning för att möta deras behov. Att val av den differerade undervisningen bygger på analyser och förståelse för elevernas behov.”*

(Grundskollärare, Burlövs kommun)

På rektorsnivå har förmågan att identifiera och utveckla ledarhandlingar med direkt koppling till undervisningsutveckling kanske varit den viktigaste effekten. Samarbetet mellan rektorer och processledare på den egna enheten har varit väldigt viktigt för att identifiera de lokala och mer specifika utvecklingsbehoven på respektive skola.

På förvaltningsnivå har varit arbetet med rektorernas utvecklingsprocesser medfört ett stort lärande. Bland annat har den nära dialogen i referensgruppen (i syfte att förbereda rektorernas lärgruppsamtal) gett förvaltningsledningen en bättre förståelse för de utmaningar som de olika skolorna har. Samtidigt har det också varit möjligt att identifiera när rektorerna och skolorna har hamnat vid trösklar som har krävt tillförsel av nya perspektiv eller klargöranden.

Deltagare på alla nivåer har under programmets gång tagit till sig vikten av att använda begrepp. Att sätta ord på komplexa processer har bidragit till att föra tankar och diskussioner framåt.

Hela styrkedjan har stärkts genom programmet och kommunens utvecklingsarbete. Samtalen om olika utvecklingsinsatser sker i högre grad med medverkan av representanter från flera olika professioner. En framgångsfaktor har varit kontinuitet, att tänka långsiktigt. Hela organisationen är överens om att åren i Ifousprogrammet är starten på ett fortsatt gemensamt utvecklingsarbete.

Under det sista ledarseminariet i programmet fick förvaltningsledning, rektorer och lärare tillsammans diskutera problematiken med målstyrning och de olika diken eller organisatoriska mellanrum som uppstår där. Det kan vara lätt att som lärare uppfatta att saker kommer in från sidan, när det egentligen handlar om grunduppdraget. Förvaltning och rektorer kan å andra sidan underskatta behovet av förståelseskapande samtal och forum. Vi förde viktiga och värdefulla samtal som tydligt belyste vikten av att stämma av mål och prioriteringar gemensamt, men att också hitta sätt att skapa förståelse för varandras olika ansvarsområden. Löser man den förståelseskapande utmaningen, frigörs stor kraft i allas upplevelse av att vi arbetar mot gemensamma mål.

## VÅR FRAMTIDA PLAN

Grunden för det fortsatta utvecklingsarbetet bygger på att de stödstrukturer som vi har byggt tillsammans kommer att vara kvar. Det gäller både organisationen av samtalsgrupper ute på skolorna, lärgrupperna i rektorsgruppen och utvecklingen av huvudmannens systematiska kvalitetsarbete.

Vi planerar att fortsätta arbetet med elevcase i undervisningen. Om vi gör det kommer vi även fortsättningsvis att få syn på många fina exempel på hur vi har gjort när vi faktiskt har förflyttat elevers lärande. I nuläget planerar Burlöv för att använda kommunens två lektorer för att stödja modeller där skolor och lärare arbetar konkret med ett utforskande förhållningssätt i undervisningen. Ett annat angeläget utvecklingsområde är att ta fram processer för datadriven skolutveckling, där alla nivåer (lärare, rektor, huvudman) blir bättre på att ta fram och sammanställa rätt och relevant data samt att analysera effekter av undervisningen.

På några enheter har man påbörjat en systematik för att involvera elevernas perspektiv. En diskussion pågår på alla skolor om att hitta processer och aktiviteter där man kan fånga elevernas perspektiv och deras upplevelse av undervisningen och lärandet. Elevperspektivet kommer att vara en viktig dimension i vårt framtida analysarbete.

Avslutningsvis har värdet av att genomföra dialoger och samtal där alla nivåer (förvaltningsledning, rektorer och lärare) deltar, gjort ett starkt intryck. Eftersom det kommer att vara nödvändigt att hitta bra former och forum för sådana dialoger framöver, blir det vår viktigaste läxa till oss själva när vi avslutar programmet våren 2024.



# MARKS KOMMUN: ANALYTISKT FÖRHÅLLNINGSSÄTT FÖR ÖKAD UNDERVISNINGSKVALITET

**Marie Nemhed Gustafsson, kvalitetsutvecklare**

Marks kommun som är en kommun med cirka 35 000 invånare, valde att delta i FoU-programmet FUN mot bakgrund av en rad olika faktorer. Inom barn- och utbildningsförvaltningen finns 28 förskolor, 16 grundskolor och 14 fritidshem, ofta i anslutning till grundskolorna. Den anpassade grundskolan är uppdelad i årskurs 1–6 och årskurs 7–9. Vår förvaltning har dessutom en gymnasieskola, en anpassad gymnasieskola och vuxenutbildning, vilket innebär att över 6 600 barn, elever och vuxenstuderande är inskrivna i våra förskolor och skolor. Förvaltningen har med alla dessa skolformer och skiftande miljöer ett behov av att arbeta för likvärdighet.

## FÖRVÄNTNINGAR PÅ EN INSATS SOM VERKLIGEN GER ÖNSKAD EFFEKT

Av alla förvaltningens enheter var det sex förskolor, sju grundskolor, anpassad grundskola årskurs 1–6, gymnasieskolan, anpassat gymnasium samt ett fritidshem som valde att delta i programmet. Bland de deltagande grundskolorna var endast årskurs F–6 representerade.

I en lägesrapport från höstterminen 2019, som var framtagen för barn- och utbildningsförvaltningen, belystes skolornas/enheternas styrkor och utvecklingsområden. Rapporten visade att grunduppdraget delvis var uppnått för grundskolan, men att flera av våra skolor visade låg måluppfyllelse i förhållande till socioekonomiska förutsättningar. I rapporten framkom det även att förskolan och gymnasieskolan hade färre utmaningar än grundskolan. Skolinspektionens riktade inspektion 2018 gav vårt systematiska kvalitetsarbete kritik och förvaltningen kämpade med övergripande parallellprocesser. Det är viktigt att nämna att de enheter som gick med i FoU-programmet inte var utvalda att gå med för att just de hade bättre eller sämre resultat än andra enheter, utan att det var frivilligt att delta.

I vår strävan att förbättra situationen inleddes flera insatser, som rektorsforum varje vecka, strategidagar för rektorer, kvalitetsdialoger, ett specialpedagogiskt nätverk samt pilotnätverk för förstelärare och för lärare i fritidshem. Förvaltningen inrättade även tre centrala tjänster för förstelärare och fyra motsvarande tjänster för förskollärare. Dessa insatser kompletterades med regelbundna rapporter och uppföljningar, såsom nämndplaner och verksamhetsplaner på enhetsnivå och förvaltningsnivå. Flera av insatserna upplevdes, trots goda intentioner, som toppstyrda och kontrollerande utan förankring och analys baserat på enhetsnivå.

Förvaltningens avsikter var att bygga upp en lärande organisation, arbeta med kulturen, se över årsplaneringen av det systematiska kvalitetsarbetet (SKA) och för rektorsmöten, skapa riktlinjer för ett mer grundat SKA, göra nulägesanalyser baserade på resultat och utveckla undervisning på grupp- och individnivå. Målen handlade i stort om att främja undervisningsutveckling, utveckla kollegialt lärande och att öka analyskompetensen. En röd tråd var att förbättra undervisningen utifrån barnens och elevernas lärande.

Det var i detta sammanhang som möjligheten att medverka i Ifous FoU-program Fokus undervisning (FUN) dök upp och det kändes helt rätt. Förvaltningsledningen såg programmet som en möjlighet att stärka förmågan att hantera våra utmaningar och att utveckla nya, effektiva strategier för vår pedagogiska verksamhet. Förhoppningen var att vi genom deltagandet i programmet skulle kunna förbättra kvaliteten på undervisningen och det systematiska kvalitetsarbetet på alla nivåer, från förskola till gymnasium.

Vi började med att identifiera processledare (nyckelpersoner som skulle leda processen på enheterna tillsammans med rektor), en central processledare (förvaltningsnivå), deltagande lärare (de medarbetare som medverkade i programmets utvecklingsseminarier) samt medverkande lärare på hemmaplan.

Förväntningarna på programmet var höga och flera av de medverkande rektorerna och lärarna hoppades att de äntligen skulle få ett facit för att utveckla en gemensam riktning och förståelse, samt att det skulle hjälpa oss att definiera och genomföra nödvändiga insatser. Genom att fokusera på undervisning, som är lärarnas främsta verktyg för att främja barnens och elevernas lärande, skulle stödet från FoU-programmet kunna göra utbildningen mer ändamålsenlig och tillgänglig. Det var också viktigt att programmet inte skulle ses som ett projekt, utan som en utvecklingsatsning att integrera som en viktig del i enheternas och förvaltningens processer.

Förvaltningsledningen hade många och höga förväntningar på deltagarnas medverkan. Med hjälp av rektorer, processledare och andra nyckelpersoner var förhoppningen att uppnå spridning på ett kvalitativt sätt, med stöd av forskning. Medverkan i FoU-programmet skulle även bidra till att levandegöra förvaltningens gemensamma verksamhetsplan och att de aktiviteter som hade gjorts och som skulle göras framöver i stället skulle bli viktiga processer som tangerade varandra. Dessutom såg förvaltningsledningen en medverkan som ett välkommet stöd för att hantera många av de pedagogiska utmaningar vi stod inför.

När vi som förvaltning beslutade oss för att delta i programmet reflekterade förvaltningsledningen över kostnaden i relation till det förväntade utfallet efter tre år, kopplat till antalet utvecklingsgrupper och de olika enheter som var involverade. Vår bakgrund, resultat och avsaknad av ett framgångsrikt utvecklingsarbete med en röd tråd genom hela styrkedjan och alla skolformer var avgörande. Det gav oss en tydlig bild av att detta var något som förvaltningen skulle kunna hantera, likaså vilken typ av engagemang som krävdes från förvaltningen och enheterna.

Beslutet att delta i programmet var, som nämnts, frivilligt för de olika enheterna, och valet gjordes med ett inifrånperspektiv. Förväntningarna inför starten av FoU-programmet var blandade hos enheternas lärare, men huvudsakligen positiva. Många såg fram emot att bredda sin kunskap, utveckla nya kompetenser och integrera dessa nya eller stärkta insikter i vår verksamhet:

*Kort sagt, vi var motiverade och redo att ta oss an de utmaningar och möjligheter som programmet presenterade med förhoppningen om att ett analytiskt förhållningssätt skulle göra skillnad om undervisningen var i fokus.*

(Medverkande rektor, Marks kommun)

## EN GEMENSAM KRAFTSAMLING

I förvaltningen har genomförandet och uppföljningen av FoU-programmet varit centrala delar i vårt systematiska kvalitetsarbete. Vår medverkan i programmet har bidragit till en organisation med kollegiala träffar för såväl rektorer som processledare cirka tre gånger per termin, för att stärka och stödja varandra i arbetet. Fokus på träffarna har varit att inta ett analytiskt förhållningssätt och att få till lärande samtal. Förändringar har skett utifrån behov, men i stora drag har det handlat om vikten av att lägga tid på analyskompetens på olika sätt. Exempelvis har det vid dessa träffar förts en dialog om olika frågeställningar som det har funnits behov att fördjupa sig i och om spridandet av ledahandlingar, som har varit såväl mer som mindre framgångsrika.

Enheternas utvecklingsgrupper, med rektorerna som pedagogiska ledare för undervisningsutveckling, har varit avgörande för ett inifrånperspektiv och för att spridning skulle kunna ske på enheterna. Rektorerna har organiserat arbetet med undervisande verkstäder på olika sätt när det gäller mötestider, roller, ansvarsfördelning och strategier för att sprida kunskap och metoder inom respektive förskola eller skola. Att strukturen har varit så olika har både underlättat och försvårat en spridning till kollegiet på enheterna. För de rektorer som exempelvis har använt sig av nyckelpersoner eller som har haft ett tydligt fokus på undervisning under den kollegiala mötestiden för alla medverkande på hemmaplan, har arbetet varit mer framgångsrikt. De enheter som dessutom har haft en rektor som har utmanat processer i enhetens givna strukturella förutsättningar har nått längre.

Under programmets gång och i förvaltningens kontinuerliga uppföljning har vi sett en förändrad inställning till medverkan i programmet. Från att se programmet som ett sätt att bli påfylld av forskarna med ett nytt facit som skulle lösa problem, så förändrades synen på lärande och kunskap hos våra processledare och rektorer. Det blev uppenbart att det är relationen undervisning–lärande eller ledarhandlingar–lärande som är nyckeln till undervisningsutveckling. För de medverkande handlar det om att i sin yrkesprofession synliggöra och ta ansvar för de processer som sker i mellanrummet mellan undervisning och barn/elev. Denna gemensamma lärandesyn som började växa fram resulterade i lärande samtal och i en mer professionell kultur under processledarträffarna och rektorernas möten lokalt.

Marks kommuns bidrag till forskningsarbetet har varit viktigt, men också prestationsfyllt för många. Under de tre åren i programmet har vi mer aktivt deltagit i att skapa och dela kunskaper och insikter och även sett ett större värde i detta. I början fanns det en hel del irritation, då många inte förstod forskarnas och programmets intentioner. Då tolkade många det som att det endast handlade om att bidra till forskning och att facit uteblev. Genom att dokumentera och analysera våra erfarenheter har Marks kommun kunnat erbjuda värdefulla bidrag till den övergripande forskningen samtidigt som det har visat sig att professionsutveckling har skett parallellt. När reflektionen har utgått från en egen undervisningspraxis eller egna ledarhandlingar och när dessa insikter har delats, har det lett till såväl enskild utveckling som en bredare gemensam kunskapsbas.

För att följa upp arbetet i programmet har rektorer, processledare och den centrala processledaren arbetat med lärande samtal, frågor att diskutera, analysverktyg, workshoppar samt dokumentation från rektorernas verksamhetsplaner och från årliga kvalitetsdialoger med rektorerna. Dessa verktyg har hjälpt oss att utvärdera och anpassa metoder för att säkerställa att vi uppfyller våra mål. Dessutom har den centrala processledarens verksamhetsbesök varit viktiga för att ytterligare kvalitetssäkra den övergripande analysen. Det har också lett till didaktiska samtal för att få syn på gemensamma framsteg och utmaningar. Dessa besök har varit uppskattade av såväl den centrala som lokala processledare.

## VAD HAR VI LÄRT OCH VAD HAR VI KVAR ATT LÄRA?

I uppföljningen har flera förbättringar synliggjorts som resultat av vårt arbete. En kulturvändning mot en mer lärande organisation har börjat ta form, där fokus ligger på tillit, distribuerat ledarskap och pedagogiskt ledarskap. Det finns nu mer utrymme för samarbete och fokus på undervisningsutveckling som stöd för både rektorer och lärare. Detta har återspeglats i ökat fokus på undervisningsutveckling i rektorernas verksamhetsplaner och i en ökad inriktning på kompetensutveckling och insatser som baseras på analys från klassrum/barngrupp till nämnd.

I våra uppföljningar syns ingen större skillnad på resultat utifrån funktion. Förvaltningen ser resultat på samtliga nivåer i styrkedjan från lärare till förvaltning. Det går att se att förflyttningen mot en ökad agens skiljer sig åt mellan individer. I vår verksamhet har vi sett tydliga effekter av utvecklingsarbetet, vilka kan kategoriseras i fyra aspekter:

Först och främst har det funnits en övergripande positiv inställning till programmet bland deltagarna, men det är viktigt att lyfta fram att denna positiva hållning har varit en del av processen och därmed vuxit fram under de tre åren. Det har visat sig att deltagarna efter ett tag har förstått programmets upplägg och genomförande, även om de vid något tillfälle hade önskat att tiden hade använts mer effektivt för att kunna skapa verkstad utifrån reflektion. Efter hand som den positiva inställningen för programmet har växt, har den blivit en drivkraft för gemensamhetskänslan och förståelsen mellan olika professioner och nivåer i styrkedjan. En synergieffekt är att engagemanget och delaktigheten i programmet har ökat. Detta har märkts såväl genom positiv feedback efter seminarier som i ett engagemang i vad deltagarna hade önskat mer eller mindre av, och varför.

För det andra syns en kulturvända och en mer gemensam syn på lärande. När deltagarna berättar om nya kunskaper eller förändrade attityder och förhållningssätt, indikerar det en framgångsrik process mot gemensam riktning. I vår verksamhet kan detta ses genom att förflyttningen hos processledarna och rektorerna har gått från samtal till lärande samtal, där innehållet i samtalen inriktas på mer utmanande frågor, mindre beskrivande, fler perspektiv, mindre tips och idéer samt mer analytiska samtal. Ett mer öppet förhållningssätt till lärande har börjat växa fram, där nya kunskaper har gett gemensamma begrepp och ett eget ansvar

för att lärar- och ledarhandlingar hamnar i förgrunden, vilket hörs tydligt i dialoger i gemensamma forum.

För det tredje har deltagarnas handlingar i deras yrkespraktik förändrats. Att de medverkande tillämpar nya arbetssätt eller förbättrar sina befintliga arbetssätt är tecken på att programmet har haft en direkt inverkan på deltagarnas professionella arbete och förhållningssätt. Hos våra processledare och rektorer kan detta ses genom att dokumentation genomförs för den egna professionsutvecklingen, då den blir ett sätt att synliggöra nästa steg eller nästa handling. Att reflektera över utfallet av en handling och fråga sig varför det blev som det blev när man gjorde som man gjorde kan verka självklart, men att göra det systematiskt med undervisningen som objekt är inte självklart. Flera deltagare beskriver att när de låter undervisningen vara objektet och tar reda på orsakerna bakom utfallet, så gynnas inte bara casen, utan fler barn/elever kan utveckla och lära när undervisningen formeras på gruppnivå. Det är dock viktigt att poängtera att detta gäller när siktet är inställt på lärande och inte på görande. Under satsningen har en ökad förståelse vuxit fram när det gäller vikten av analyskompetens för att undervisningsutveckling ska ske, vilket har varit en avgörande del i att vi har tagit oss framåt i vår professionsutveckling.

Till sist har vi sett en märkbar förbättring av kvaliteten i verksamheten eller organisationen. Detta kan observeras genom ett förbättrat samarbete mellan lärare, ett mer systematiskt angreppssätt för undervisningsutveckling och förbättrade resultat hos de barn eller elever som har utgjort case. Medvetenheten om förhållningssätt, agensen och att synliggöra lärandet hos deltagarna har lett till högre kvalitet i flera av våra lokala utvecklingsgrupper. Även rektorers medvetna val av ledarhandlingar har bidragit till ett djupare lärande hos de deltagande lärarna. Detta återspeglas i utvecklingsarbetet genom de utvecklade samarbetsstrukturerna i vår lokala processledargrupp respektive rektorsgrupp.

När det handlar om att nå programmets syfte och mål går det att se framsteg inom flera områden. Det har skett en förändring i samtalskulturen, med större fokus på lärande samtal, utmaningar, frågeställningar, begreppsanvändning och stöd som ges till varandra. Det framgår också tydligt att samtalen är mer prestigelösa där det inte handlar om att säga rätt saker, utan om att fördjupa attityder och kunskaper.

Det finns fortfarande ett behov av att förbättra dokumentationsprocessen, men en ökad medvetenhet och förståelse för detta område har utvecklats med ett eget behov av dokumentationen som underlag för analys. Dessutom har ett ökat fokus lagts på att analysera undervisningen utifrån barnens och elevernas lärande.

Andra effekter är förändringar i rektorernas förhållningssätt till ledarskapet, i hur vi diskuterar och implementerar analys och dokumentation och i en omstrukturering av verksamhetsplaner och kvalitetsarbete. Att dessa effekter skulle ske hade vi inte tänkt så mycket på innan, men de pekar på en kulturförändring hos flera deltagare, där ett förståelsebaserat perspektiv på utveckling och lärande har blivit alltmer framträdande.

## DISKUSSION MOT BAKGRUND AV RESULTAT

Det centralt bärande, som förvaltning, rektorer och processledare önskar skulle ha adresserats i ett tidigt skede, är att programmet inte avser att implementera en metod utan ett förhållningssätt. Under de tre åren vi varit med i programmet har det vuxit fram en samsyn på, och en förståelse av vad kärnan i programmet har varit under den process som skett hos oss. Det hade dock varit omöjligt att adressera vad programmet egentligen avsåg skulle hända i form av en ökad medvetenhet hos berörda professioner i ett tidigt skede, då det är processen som gett oss den insikten.

Ytterligare områden som hade varit hjälpsamt att inse från början, men som processen under dessa tre år har bidragit till, är förståelsen av ansvar för att följa upp undervisningen. Fokus på undervisning är något som redan ligger i lärares och rektorers uppdrag, men med hjälp av case kan man synliggöra att undervisningen måste vara objektet. Casen behöver spridas för att rikta undervisningen, så att alla barn och elever får den ledning och stimulans de har rätt till. Genom case på olika kunskapsnivåer kan individnivå aggregeras till gruppnivå och på så sätt gynnar casen alla elever, oavsett om det är elever som behöver utmanas på de lägre eller högre nivåerna. Det kollegiala lärandet behöver bli kollaborativt, där undervisning planeras, genomförs, utvärderas och analyseras gemensamt utifrån barnens och elevernas lärande, exempelvis systematiskt utifrån case. Våra case är egentligen bara ett sätt att få vardagliga indikationer på lärande. Även om det treåriga programmet är avslutat, kommer arbetet på hemmaplan att vara ett fortlöpande utvecklingsarbete som leder till en gemensam lärandesynd och undervisningsförbättring.

För att nå ett lärande är det inte bara viktigt hur och när man som lärare undervisar, utan även vad man undervisar om, så att barn och elevernas uppfattningar om det som ska läras finns med redan i planeringen. Allt detta är steg i att uppfylla programmets, förvaltningen och enheternas mål. Det är tydligt att det har skett framsteg, men det krävs fortsatt utveckling och förbättring där vi måste lita på processen och hålla oss till den.

Under dessa tre år har det dragits flera lärdomar, både om saker som kunde ha gjorts annorlunda från början och om sådant som krävde sin process att komma fram till. En lärdom är att från början lägga ner mer tid på att tydligt stötta rektorerna att tangera undervisning i sin utvecklingsorganisation på såväl processnivå som strukturnivå. Inte för att likvärdigheten i formen ska framhävas, utan för att förhålla sig till forskning om hur man kan bedriva ett framgångsrikt kollaborativt arbete för att sprida lärande i kollegiet, så att många blir ägare till satsningen. Att tidigt hjälpas åt med en ram för att bättre få fram kärnan i utvecklingsarbetet med stöd av programmet, hade nog varit ett framgångsrikt stöd från förvaltningen. Men då hade det förmodligen uppfattats som ett uppifrån och ned-arbete och inte gett samma effekt.

En annan lärdom är att förvaltningen hade behövt vara tydlig med övergripande mål, förväntningar och synliga förbättringar för att underlätta och stötta enheterna i sitt arbete. Dessa mål, förväntningar, effekter och synliga förbättringar skulle naturligtvis vara ett arbete som skulle ha gjorts tillsammans med enheterna för att tillsammans skapa en gemensam riktning.

I början diskuterades val av case väldigt mycket. Där skulle vi ha arbetat för att alla deltagande lärare hade haft tre case på tre olika nivåer, för att täcka undervisningsspannet från lägsta till högsta nivå hos barn/elever. Det var även synd att inte alla medverkande lärare på enheten hade minst tre case, då det hade behövt ske undervisningsverkstäder i alla klassrum och barngrupper för att få en mer spridande effekt från början. En annan lärdom som har behövt processas långsiktigt är att programmet har gett oss stöd i att gå från att anamma en metod med case till ett djupare analytiskt förhållningssätt för att få kvalitet i undervisningen, vilket har varit viktigt för att arbetet har kunnat bli framgångsrikt.

Det som har varit mest utmanande är att få till en spridning på enheterna, både för dem som varit med i utvecklingsgruppen och för hela förskolan eller skolan. Att just spridningen har varit svår har kulturen bidragit till, dels för att det har funnits motstånd till förändring, dels för att det inte har getts förutsättningar att förändra. Motståndet har berott på flera faktorer, varav en är otydlighet i förväntan. Det har också saknats förståelse för vad satsningen innebar för enheten och för den enskilda medarbetaren när det gäller ansvar och uppdrag. En annan svårighet är att det inte har funnits forum i utvecklingsorganisationen att använda till undervisningsutveckling. När dessa har behövts skapas, har det gett olika förutsättningar för enheterna, exempelvis hur tiden har använts eller att undervisningsfokuset i gemensamma forum har fått stå tillbaka för annat.

Det som har varit lättast att uppnå är goda samtal, engagemang och en stor gemensam vilja att förändra, inte minst synen på lärande. Det syns en kulturförändring med ett ökat engagemang från processledare och rektorer i de olika grupper de har medverkat i. Dessutom har det varit lätt att få till goda diskussioner om analytiskt förhållningssätt, då många har fått en stor förståelse av vikten av detta.

## VÅRT NÄSTA STEG

*Vi har nu sått ett frö i vår gemensamma utveckling och när vi lämnar programmet påbörjas det svåra men spännande arbetet där vi tillsammans gör skillnad på riktigt utan att vänta på ett facit.*

(Medverkande lärare i Marks kommun)

Det som finns kvar att göra är att fortsätta sprida processen på våra medverkade enheter och till våra övriga enheter. Med det menas att det interna ansvaret ska växa hos alla lärare och rektorer, så att det blir verkstad i praktiken och inte endast i samtalen. För att undervisning ska planeras och analyseras kollaborativt utifrån barn och elevers lärande, krävs utbildade processledare/lärledare som kan driva det gemensamma didaktiska lärandet. För att få till ett kvalitativt arbete på processnivå krävs det förutsättningar och forum för lärarna att göra detta, exempelvis ämnesspecifikt.

Analysen av arbetet, med FoU-programmet som stöd, har gett oss strategier och viktiga bärande vägval som har banat väg för riktningen. Ett barn- och elevnära systematiskt kvalitetsarbete, fokus på undervis-



ning, gemensam lärandesyn, lärande samtal och ett analytiskt förhållningssätt behövs för att nå fram till en undervisning som gör skillnad på riktigt.

Det blir tydligt att för spridning ska ske, och för att fler ska bli skickliga i sin undervisning eller i sitt uppdrag som rektor, bör det fortsatta utvecklingsarbetet fokusera på såväl lärares som rektorers lärande. Det behöver finnas ett tydligt innehåll i ledarhandlingar och undervisningshandlingar och ett lärande som skapas i samspel med andra. Det blir även tydligt att alla behöver fortsätta bredda sin kunskapsbas genom att förhålla sig till forskning. Lärarna behöver mer input i teorier om lärande för att skapa en bredare och djupare kompetens för hela den didaktiska triangeln.

Sammanfattningsvis har Marks kommuns erfarenheter av programmet gett värdefulla lärdomar om betydelsen av ett analytiskt förhållningssätt i undervisningsutvecklingen. Dessa lärdomar kommer att vara avgörande för kommunens fortsatta strävan efter att förbättra utbildningskvaliteten och därmed göra en varaktig skillnad för barnens och elevernas framtid, lärande och behov.



# NORDANSTIGS KOMMUN: VI SKALAR UPP UNDER PROGRAMMETS GÅNG

**Per Dahlström, kvalitetsansvarig och tf utbildningschef**

Våren 2020 var situationen den att Nordanstigs kommuns skolor och även några av skolenheterna sedan ett par år inte var godkända av Skolinspektionen. Huvudanledningen var att man varken på huvudmannanivå eller på skolenhetsnivå följde upp och utvecklade undervisningsverksamheten. Det fanns helt enkelt inget systematiskt kvalitetsarbete i kommunen. Av det skälet inleddes ett kraftfullt arbete med att förändra detta.

Tre strategier för utvecklingsarbetet fastställdes:

- Tillgänglig undervisning
- Ledarskap
- Heldagslärande

## VÅRA LOKALA FÖRUTSÄTTNINGAR INFÖR MEDVERKAN I FOU-PROGRAMMET

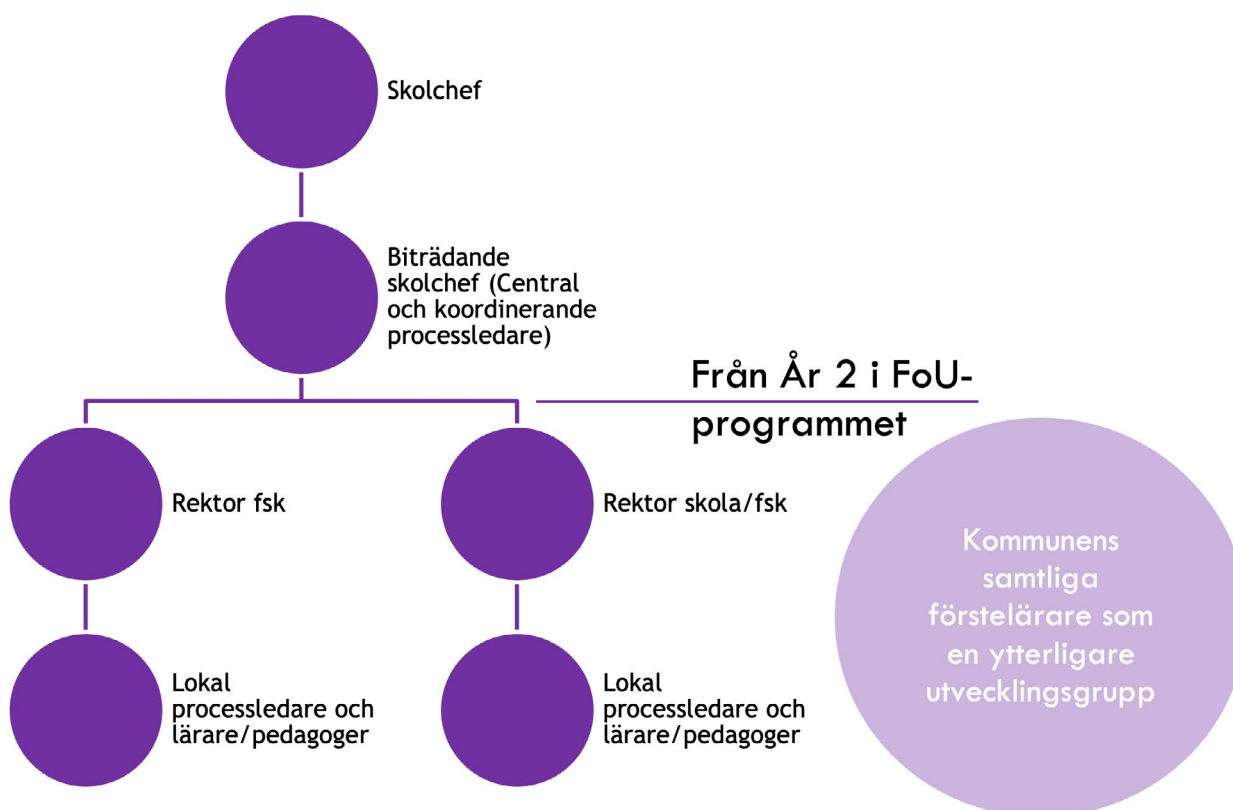
Centrala aktiviteter beslutades. En tidsplan och ett utrymme för lokal självständighet fastställdes. Kollegialt lärande inom ramen för autonoma arbetslag skulle vara bärande i utvecklingsarbetet. Analys av undervisningens måluppfyllelse och resultat var det verktyg man skulle använda.

Arbetslagen och den uppgift de förelades var identiska med de case, eller ”undervisningsutvecklande verkstäder” som FoU-programmet Fokus undervisning (FUN) ville arbeta med. Inom ramen för strategin om tillgänglig undervisning beslutades därför om deltagande i detta program som en central aktivitet. Av kommunens fem skolenheter och sex förskoleenheter ville tre ingå som programmets primärmottagare: Förskoleenheten Gläntan (cirka 75 barn) samt Arthur Engbergs förskola och skola (cirka 30 barn respektive 60 elever).

Det fanns ingen tidigare erfarenhet av Ifous i kommunen, men utbildningschefen hade kommit i kontakt med denna verksamhet under sin tid på Pysslingen i friskolekoncernen Academedia. Förväntningarna var att deltagandet skulle ge extra skjuts åt det redan påbörjade utvecklingsarbetet.

## VI ORGANISERAR FÖR GEMENSAM UTVECKLING

Inledningsvis organiserades arbetet i två utvecklingsgrupper med sammanlagt ett femtontal medarbetare. Biträdande utbildningschef blev den centrala processledare som koordinerade arbetet på hemmaplan. Rektorer var ansvariga för såväl ledning av det lokala utvecklingsarbetet som spridningen inom sina enheter, medan ledningsgruppen för utbildningsverksamheten ansvarade för spridning i kommunen.



Figur 11. Organisationsskiss för de deltagande enheterna i Nordanstigs kommun.

Den huvudsakliga uppföljningen av FoU-programmet organiserades av den centrala processledaren och innebar regelbundna träffar med samtliga deltagare i programmet. På enheterna genomförde rektorerna samma sak tillsammans med de lokala processledarna. Där handlade arbetet även om den lokala spridningen. De förskolor som deltog i programmet arbetade med undervisningsutvecklande verkstäder på sina enheter. Fokus låg då på undervisningsutveckling genom att identifiera barns och elevers behov.

Efter första året uppfattade vi en begränsning med det presenterade programinnehållet. Casearbetet i skolan ledde till att alltför stor uppmärksamhet riktades mot enskilda elever. Kommunen valde därför att spetsa till casearbetet till att innefatta arbetsområden. Detta innebar att de tre case som man följer skulle ligga inom samma arbetsområde. Casen skulle dessutom kategoriseras utifrån elever med ”hög måluppfyllelse”, ”medelgod måluppfyllelse” och ”låg måluppfyllelse” för att möjliggöra att förändringen av undervisningen nådde fler elever.

Förvaltningsledningen uppfattade en utmaning med att sprida utvecklingsarbetet till de enheter och lärare som inte direkt medverkade i programmet. Därför fattade vi beslut om att tillsätta en tredje utvecklingsgrupp. Kommunens samtliga tio förstelärare (i praktiken endast sju) skulle utgöra en egen sådan grupp. Därigenom skulle spridningen på kommunens samtliga enheter underlättas. Efter ett halvår i programmet beslöt vi att ändra alla försteläraryupdrag till att bedriva undervisningsutvecklande verkstäder med fokus på casearbete på kommunens högstadium, sedan vi hade uppmärksammat tidigare okända utvecklingsområden.

## FÖRFLYTTNING PÅ LÄRAR- OCH REKTORSNIVÅ

Det tydligaste exemplet på spridningen av programmet är att det numera sker veckovisa verkstäder vid kommunens högstadium, vilka uppfattas som verksamhetsnära och relevanta för undervisningen. Bra diskussioner om bedömning, behov samt ledning och stimulans har förts. För förskolans del har arbetet med case startat på tre av kommunens förskolor, som samverkar i gemensamma verkstäder. Målet är att resterande förskolor tar del av konceptet under hösten 2024.

Kommunen under de senaste åren har satsat hårt på utveckling i form av såväl analysutbildningar som arbetslagsledarutbildningar för skolan samt. Förskolan har fått utbildningar inom läs- och skrivinlärning och kommunikationsstöd. Därmed får arbetet med Ifous anses som lyckat, då det har passat bra in i arbetet med övriga satsningar.

Utöver detta så har en omformation av lärares arbetstid skett, där arbetslagen har fått en mer framträdande roll. Begreppet ”gemensam förtroendetid” har skapats, vilket innebär att arbetslagen har tre timmar i veckan tillsammans då arbetet med undervisningsutveckling på sikt ska vara en naturlig del. Uppskattningen av programmet har varit hög på de enheter som har deltagit. Deras uppfattning är entydig och understryks av rektorerna: Programmet har medfört ett helt annat fokus på undervisningshandlingar hos de enskilda lärarna och en helt annan diskussion om undervisning i kollegiet, med fokus på barnens och elevernas behov.

Under vårterminen 2024 tror vi att det kommer att ske ett genomslag för framför allt högstadiets undervisningshandlingar, även om detta är mycket svårt att mäta. Den forskning som bedrivs inom ramen för programmet och som inte är avslutad än, kommer sannolikt att visa på tydligare förändringar, även om forskningsresultaten inte kommer att kunna knytas specifikt till Nordanstigs kommun.

Två utvecklingsartiklar är under författande i kommunen, en på rektorsnivå och en på pedagognivå. Det är oväntat många i förhållande till antalet deltagare och även med tanke på det mycket försiktiga förhållningssätt till vetenskapligt skrivande som kan iakttas bland kommunens pedagoger.

Det är för tidigt att sia om vilka effekter arbetet har genererat på måluppfyllelsen hos våra elever. Men utifrån den respons vi har fått av förstelärare, råder det inga tvivel om att arbetet kommer att ge stor effekt över tid.

För förskolans del ser vi tydliga effekter i förskolläraernas utvecklade kunskaper i att kartlägga behoven hos barnen och därefter förändra undervisningen utifrån målen i läroplanen. Även reflektionskulturen har förändrats i förskolan och pedagogerna stödjer och utmanar varandras arbete.

## SUMMERING OCH FRAMTID

Det övergripande utvecklingsbehov som återstår att genomföra är att våra undervisningshandlingar i de yngre årskurserna måste medföra en högre måluppfyllelse, det vill säga att fler elever uppnår mer än godtagbara resultat (A- och B-nivå). Arbetet med detta har kommit längst inom matematiken, där målen har brutits ner hela vägen från årskurs 9 till förskolan, för att möjliggöra undervisning mot högre resultat. Samarbetet med gymnasieskolan måste stärkas. Vi har i dag en hög grad av behörighet till gymnasieskolan, men en alltför låg nivå på andelen examinerade inom fyra år. Betygsnivån sjunker ett eller två steg under första året i gymnasiet. Vårt meritvärde är för lågt och diskrepansen mellan resultat på nationella prov och satta betyg är för stor.

Vi tror starkt på att det fortsatta arbetet i undervisningsutvecklande verkstäder, som genomförs i arbetslag, är den metod som kommer att ge resultat. De insikter vi har vunnit genom vårt deltagande i FUN, exempelvis i casemetodiken och betydelsen av att hela styrkedjan involveras, är något vi tar med oss in i det framtida utvecklingsarbetet. Det ska också bli oerhört intressant att ta del av forskningsresultaten när de så småningom publiceras. Förhoppningen är att de ska kunna berika vårt utvecklingsarbete ytterligare. Sammanfattningsvis kan man säga att vårt deltagande i Ifous FUN varit en framgång. Som allt utvecklingsarbete så har det varit en snårig resa, men som alltid resulterar i framgångar – på så väl kort som lång sikt.

# STIFTELSEN FRYX: UNDERVISNINGSG- UTVECKLING I HELA STYRKEDJAN

**Susanne Alm, biträdande rektor**

**Andreas Wiik, VD/skolchef/rector**

Fryxellska skolan är en väletablerad, fristående grundskola i centrala Västerås med cirka 860 elever i årskurs 4–9. Hos oss går elever med stort intresse för dans eller körsång. Fryxellska skolan drivs av Stiftelsen Fryx sedan 1992 och är politiskt och religiöst obunden. Stiftelsen tar inte ut några vinster, utan eventuellt överskott går tillbaka till utveckling av skolans verksamhet. Skolan har en hög andel motiverade elever och engagerade vårdnadshavare, i stort sett alla elever lämnar skolan med gymnasiebehörighet. Vi har ett högt söktryck av elever och en hög andel behöriga lärare.

Det är nära mellan alla i en förhållandevis liten organisation. Förutsättningar finns för en effektiv dialog i styrkedjan, från styrelse och skolledargrupp till medarbetare och elever. Detta skapar en möjlighet för vår organisation att relativt snabbt fatta beslut om olika utvecklingsvägar.

## FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR MEDVERKAN I FOU-PROGRAMMET

Vår organisation hade nyss fått en ny VD/skolchef/rector när vi gick med i FUN. Vi hade justerat vår organisation så att biträdande rektorer leder varsitt arbetslag med drygt 20 medarbetare. Alla rektorer är med i elevhälsoteamet (EHT) och möter sitt arbetslag vid informella möten dagligen och i 1–2 arbetslagsmöten per vecka. Medarbetarna i EHT är också utspridd i arbetslagen och deltar på arbetslagsmöten. Rektorer leder utvecklingsorganisationen med förstelärare och ämnesutvecklare och arbetar nära verksamheten. Rektorer leder också elevråden tillsammans med elevrådsordföranden.

Tidigare har huvudmannen deltagit i forsknings- och utvecklingsprogram i samarbete med Mälardalens högskola. Vi har även deltagit i olika program från Skolverket som Läslyftet, Matematiklyftet samt utbildning i betyg och bedömning. Vår nuvarande VD/skolchef/rector har också tidigare erfarenhet av deltagande i Ifous program.

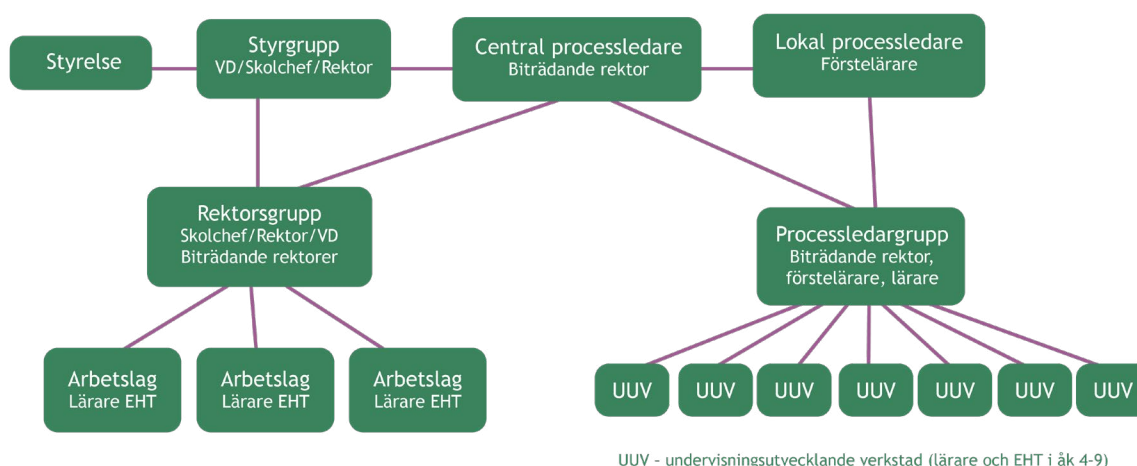
Under våren 2020 genomförde vi en omfattande visionsprocess där elever, vårdnadshavare, medarbetare, ledning och styrelse var involverade. Processen ledde fram till att vi ville se över hur vi kan utveckla vår undervisning så att den stämmer överens med skolans vision och styrdokument. Vårt systematiska kvalitetsarbete hade även identifierat att fokus i utvecklingsarbetet behövde riktas mot undervisning och likvärdighet inom skolan.

Våra utvecklingsbehov stämde väl överens med programmålen i Fokus undervisning (FUN), och därför valde vi att engagera oss i programmet. Genom FUN har vi prioriterat att sätta undervisningen i centrum för skolans utveckling genom hela styrkedjan i vårt systematiska kvalitetsarbete. FUN utgår från elevernas behov, vilket stämmer överens med vårt sätt att se på undervisningsutveckling.

## GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

Huvudman har i FUN representerats av VD/skolchef/rector i styrgruppen. En av skolans biträdande rektorer har fungerat som central processledare. Skolans tre biträdande rektorer har ansvar för varsitt stort arbetslag har rektors mandat att leda sina delar av skolan. Skolan har haft en central processledare i form av biträdande rektor och en processledargrupp bestående av sju lärare, varav en har fungerat som lokal processledare. Under två terminer har de sju lärarna ansvarat för varsin undervisningsutvecklande verkstad (UUV) bestående av lärare och elevhälsoteamet i årskurs 4–9.

## Organisation FUN - Fryxellska skolan



Figur 12. Fryxellska skolans deltagande i Fokus undervisning (FUN).

Under hela FUN har organisationens sätt att tänka och arbeta omformats allteftersom alla medskapare i FUN har hittat former för arbetet och samarbetet. Det ena har gett det andra. Processledargruppen började med undervisningsutveckling utifrån casemodellen. Processledaren handledde processledargruppen och gav teoribildning om att leda grupper.

Vi hade flera gemensamma informationstillfällen för alla lärare och EHT för att skapa en "vikänsla" och en förståelse för FUN. Dessa handlade om programmets upplägg och om teoridelar som vi ville sprida från FUN-seminarier vidare till organisationen. Exempelvis har vi lyft teoridelar om vetenskaplig grund, undervisning och professionellt omdöme.

För att utveckla undervisningen har vi haft föreläsningar med bland annat en av forskarna i programmet, Åsa Hirsh. Vi har involverat alla lärare och EHT i FUN för att implementera förhållningssättet med undervisningsutveckling i vår organisation.

Processledargruppen berättade om sina case för alla medarbetare, för att skapa förståelse för vad FUN innebär och för att visa på hur ett utvecklingsarbete med undervisningen kan gå till. När processledargruppen var redo att leda det kollegiala lärandet med case vid terminsstarten våren 2023 började lärare och EHT att arbeta med case vid fyra tillfällen. Arbetet intensifierades ytterligare under höstterminen 2023 och man sågs sex gånger i grupper för kollegialt lärande utifrån casemodellen.

Vi har kontinuerligt följt upp FUN genom fokussamtal och utvärderingar i olika grupper. Inledningsvis präglades perioden av intensiva möten för processledargruppen, där vi gemensamt utarbetade strategier för att skapa meningsfullhet för lärare och EHT att fokusera på casearbete. Central processledare och lokal processledare har haft kontinuerliga möten under FUN och de har även gjort avstämningar med både rektor och processledargrupp för att utforma arbetet på bästa sätt. Vi genomförde också en skriftlig, kvalitativ utvärdering med organisationen under hösten 2023 för att ge möjlighet till respons och visa på utveckling hos de medarbetare som har haft case under FUN.

Fryxellska skolan har bidragit till forskningsarbetet genom att lämna in case från lärare, rektorer och skolchef. Vi har också lämnat in data i form av reflektioner samt deltagit i bordspresentationer och plenumpresentationer. Det har varit spännande att få ta del av forskarnas reflektioner när vi har mötts under seminarierna och vi har kunnat ta med utmaningar från forskarna tillbaka till vårt arbete på hemmaplan. Att delta i forskningsarbete i realtid har varit utvecklande och det har stretchat våra ledarhandlingar.

## Rektorers ledarhandlingar

Fryxellska skolans målbild att utveckla undervisningen har präglat rektorernas pedagogiska ledarskap. Rektorer har under FUN jobbat med motiverande samtal (MI) för chefer, vilket också har påverkat våra ledarhandlingar. Rektorerna har jobbat med att utveckla sina coachande förhållningssätt och med att öka medarbetarnas professionella omdöme genom att få dem att själva se sina utvecklingsbehov i undervisningen och vad de kan göra åt dem.

Rektorerna har sedan läsåret 2021/22 utvecklat stödstrukturer genom frågor i medarbetarsamtal och i enkäter om undervisningen. Elever har fått värdera undervisning och lärare har fått självskatta och berätta om sin egen undervisning. Våren 2022 skapades ett kvalitativt reflektionsdokument utifrån visionstexten om undervisning, för att synliggöra medarbetares professionella utveckling fram till våren 2025. Synliggörandet av utveckling över tid är viktig både för medarbetare och rektorer. Det är bra underlag för rektors ledarhandlingar, för samtal och för att öka lärares professionella omdöme.

Målbilden i vår vision är tydlig för skolans rektorer vad gäller undervisning och elevers behov. Organisationens korta styrkedja har möjliggjort ett pedagogiskt ledarskap som är situationsanpassat. Vid behov sätter vi in kompetensutveckling på APT, på ämnestid och i arbetslag, det gäller både externa och interna resurser. Rektorer tar också fram data som pekar på behov av utvecklingsinsatser baserade på vårt systematiska kvalitetsarbete, till exempel resultat från samtal med avgående elever i årskurs 9.

## RESULTAT AV CASEARBETET

De flesta deltagarna i undervisningsutvecklande verkstäder har provat på att arbeta med casemodellen och hade under hösten 2023 pågående case. Merparten har upplevt det meningsfullt, de skriver att de har fått värdefulla tips av kollegor och har även själva varit med och tipsat kollegor om hur man kan utveckla undervisningen. Det finns svar i utvärderingen som uttrycker att man inte har gjort någon större förändring av sina undervisningshandlingar. Men flera deltagare berättar att de har förändrat sin undervisning under FUN. De har fått ett större fokus på elevens behov och när de har tillgodosett behoven har det ofta gynnat hela elevgruppen. Flera deltagare har sett elever utvecklas på olika sätt när de har förändrat sin undervisning. Medarbetarnas professionella omdöme har utvecklats under programmet. Citaten här nedan är från utvärderingar hösten 23 och ger exempel på effekter av programmet:

*Eleven blev godkänd på första matteprovet. Eleven har fått ett nytt driv, en egen vilja att bli godkänd.*

*Det känns som att jag har fått bättre relationer till eleverna, även genom tidiga insatser och tätare kontakt med mentorer och vårdnadshavare. Det skickar signaler till eleven att man bryr sig om hur det går för dem.*

*Bättre kommunikation mellan mig och eleverna genom till exempel muntlig feedback och dämed minskad oro. Jag har även börjat peppa eleverna mer vilket ökar motivationen.*

(Samtliga citat från lärare vid vår egen utvärdering)

En effekt som påtalas vid upprepade tillfällen är att vuxna som tror på att eleverna ska lyckas, som ser och bekräftar dem och som gör förändringar i undervisningen, betyder oerhört mycket. Dessa vuxna kan göra en enorm skillnad för enskilda elever. Många påtalar också att förändringar ofta påverkar hela gruppen positivt. Detta har varit särskilt tydligt vid de tillfällen då lärare har presenterat case för varandra. Det är ofta förändringar som inte "är så omfattande", men som får stor betydelse för eleven och undervisningens utveckling:

*Att jag planerar min undervisning mer strukturerat för eleven hjälper även de andra eleverna.*

*Jag tycker nog att det gynnat all min undervisning, små förändringar jag gjort för en elev har jag även kunnat ge till flera elever eller hela grupper. Mycket små justeringar har varit positiva för många av mina elever.*

Att ses i tvärgrupper (lärare 4–9 och EHT) och prata undervisning har utvecklat enskilda pedagoger, men också den gemensamma förståelsen. Förståelsen för varandras situationer och elevens resa i organisationen har blivit synlig.

Alla skolledare har också arbetat med case. Det har exempelvis handlat om coachande av medarbetare och hur man leder möten. Att dokumentera och fokusera på sitt pedagogiska ledarskap inom ett visst område har gjort att man får syn på sina egna ledarhandlingar och konsekvenser av dem. Det blir också synligt att ledarskaphandlingar skapar förändringar. Loggboksskrivande, analys och reflektion har blivit viktigare verktyg för skolutveckling och skapat en stor medvetenhet om det egna ledarskapet.

## HUR GÅR VI VIDARE?

Genom att delta i FUN har vi sett att det varit av stor vikt att vårt arbete med undervisningsutveckling har utgått från vår unika kontext. Det har också varit viktigt att vi som professionella inom organisationen har tagit ett aktivt ledarskap för utvecklingsprocessen med stöd från forskarna inom programmet. Genom att arbeta med utveckling utan att alltid kunna förutsäga resultatet, ser vi nu i backspegeln hur vår organisation har utvecklats av på många sätt.

Genom att delta i FUN, där inte allt är förutbestämt, har vi utmanat många inom vår organisation, eftersom det ofta finns en önskan om tydlig vägledning och kontroll. Ledare behöver ha tålamod och uthållighet i en sådan process för att skapa trygghet för deltagarna. Bemötandet av medarbetare som känner frustration över att inte ha fullständig kontroll, är en viktig lärdom som vi tar med oss från programmet.

Det har varit utmanande att synkronisera organisationens takt med forskarna och programmets takt. Under våren påverkades vår verksamhet starkt av nationella prov och våra evenemang inom musik och dansklasserna, vilket försvårade vårterminens casearbete.

Vi strävar efter att fortsätta utveckla vår mötesorganisation och struktur för undervisningsutvecklande samtal med casemodellen. Vi vill fortsätta utveckla organisationens och lärarnas användning av relevanta forskningsresultat för att förbättra skolans undervisning. Vi vill också fortsätta utveckla vår analys av bedömningsinformation och hur vi kan arbeta vidare med den. FUN har satt ljuset på vikten av att lärare och rektorer leder sin egen professionsutveckling.



## AVSNITT 3: RESULTAT OCH LÄRDOMAR

Detta avsnitt beskriver resultat och lärdomar. Inledningsvis ges en analys av huvudmännenskapitel i relation till FoU- programmets mål. Därefter följer en beskrivning av forskarnas preliminära analyser i relation till de initiala forskningsfrågorna. Dessutom ges en sammanfattning av de utvecklingsartiklar som skrivits inom ramen för programmet. Avsnittet avslutas med en text om att använda och sprida resultat av verksamhetsutveckling.



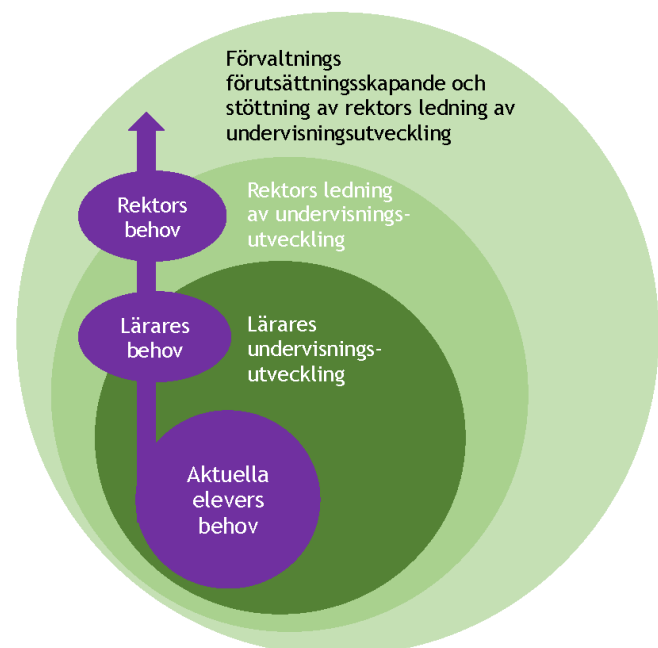
# RESULTAT AV HUVUDMÄNNENS MEDVERKAN I FOU-PROGRAMMET FOKUS UNDERVISNING

Andreas Jacobsson, process- och projektledare, Ifous

I detta kapitel analyseras och diskuteras de resultat som beskrivs i huvudmännens kapitel. De beskrivna resultaten sätts här i relation till ett urval av de antagna programmålen för FoU-programmet Fokus undervisning (FUN), men även i relation till forskarnas kapitel i denna rapport och kunskap om effekter av Ifous tidigare FoU-program.

FoU-programmet FUN har haft ett tudelat syfte. Den första delen av FoU-programmets syfte var ”att vidareutveckla ett långsiktigt och forskningsbaserat kollegialt arbetssätt så att undervisningens utveckling verkligen hamnar i centrum”. I forskargruppens forskningsplan inför programstart ställdes frågan: ”Vad skulle hända om vi vänder på det ofta rådande utifrån och in-perspektivet?”. Frågan ställdes mot bakgrund av att beslut om utvecklingsarbete inte alltid anpassas efter lokala behov och förutsättningar och att det lokala utvecklingsarbetet därför inte heller leds utifrån lokala behov och förutsättningar. Ambitionen att skapa ett inifrån och ut-perspektiv i de medverkande huvudmännens verksamheter har varit drivande för FoU-programmets innehåll och gemensamma aktiviteter, med en tydlig utgångspunkt i det som sker i de egna klassrummen. I praktiken har utvecklingsarbete genomförts dels på respektive funktionsnivå (lärare, rektor och skolchef), dels i gränsytorerna mellan de olika funktionsnivåerna. Kapitlet delas därför upp i resultat på lärarnivå respektive styrnings- och ledningsnivå samt ett avsnitt om de medverkandes ambition med en 180-graders vändning från utifrån och in, till inifrån och ut. Där har de gått från utifrån och in till inifrån och ut och ljuset sätts på huvudmännens beskrivningar av den utveckling som har skett i gränsytorerna mellan de olika funktionsnivåerna.

Slutligen diskuteras syftets andra del, som var ”att genom samarbete mellan skolans yrkesverksamma och forskare låta kunskaper och erfarenheter bildade i skolan respektive akademien utgöra grund för gemensam kunskapsutveckling och nya forskningsresultat”. Där ligger fokus på samarbete, eller samverkan, som grund för gemensam kunskapsutveckling.



Figur 13. Undervisningen förbättras när den aktuella barn- eller elevgruppen blir utgångspunkt för utvecklingsarbetet.

## I CENTRUM: LÄRARES UTVECKLADE SAMTAL OM UNDERVISNING

I relation till FoU-programmets syfte har en stor del av programmets innehåll varit inriktat på att dels utveckla förmågan hos samtliga medverkande i programmet att fånga upp behov, dels reflektera över sina egna handlingar i förhållande till dessa behov. Detta sammanfattas i ett uttryck som under FoU-programmets gång använts flitigt – att vända blicken mot sig själv. I huvudmännens egna kapitel uttrycks detta i form av att synliggöra sina egna ledarhandlingar. Uttrycket signalerar snarare en individuell tankevända än en utveckling av ett kollektivt arbetssätt. Ett rimligt antagande är dock att den individuella förmågan, och faktiskt modet, att exempelvis besvara frågan: ”Möter mina didaktiska val verkligen eleverns behov och vilka förändringar behöver jag genomföra för att bättre möta eleverns behov?” ger en riktning för samtal om undervisningsutveckling tillsammans med andra.

I flera av huvudmännens kapitel beskrivs att lärares analysförmåga har utvecklats och att kollegiala diskussioner har nått en ny nivå eller att lärare har fått en ökad medvetenhet. I de sammanhangen används begrepp som förflyttning, effektivitet, förändrade handlingar och professionsutveckling. Ovanstående kan kopplas till programmålet att undervisningen ska förbättras genom att utgångspunkten för utvecklingsarbete i högre utsträckning är den aktuella barn- eller elevgruppen. Ett mönster i huvudmännens kapitel är att man samtidigt är försiktig med att uttala sig om på vilket sätt själva undervisningen har förbättrats. Samma mönster framträder även i forskarnas kapitel med undantag för lärares egna caseberättelser där det finns rika beskrivningar av konkreta upplägg, metoder, arbetssätt, material, miljöer, grupperingar, organiseringar och bemötande för att möta barnets eller elevens behov. I forskarnas kapitel beskrivs kategorier och fynd som främst fokuserar på lärares (förbättrade) samtal och reflektioner om undervisning eller på indirekta aspekter som kan antas påverka undervisningen, exempelvis planering, analys, dokumentation och samtal. Det bör dock poängteras att ingen av de tre studierna specifikt har fokuserat på att identifiera lärares undervisningshandlingar.

Detta är även synligt i huvudmännens kapitel, där det finns många beskrivningar av förändring av kollegiala samtal:

*Att lärare har fått presentera och reflektera kring sina egna elevcase tillsammans med andra lärare har bidragit till en annan typ av medvetenhet kring egna undervisningshandlingar.*

(Arboga kommun)

*Det har skett en förändring i samtalskulturen, med större fokus på lärande samtal, utmaningar, frågeställningar, begreppsanvändning och stöd som ges till varandra. Det framgår också tydligt att samtalen är mer prestigelösa, där det inte handlar om att säga rätt saker utan i stället om att fördjupa attityder och kunskaper.*

(Marks kommun)

Ett annat program mål har varit att etablera en organisation som främjar möjligheten till kontinuerlig utveckling av lärares professionella omdöme. Professionellt omdöme kan något förenklat förstås som förmågan att möta det oförutsedda samt att urskilja nyanser och agera rimligt (se forskarkapitlet ”Casearbetets lärdomar samt pågående forskningsstudier” i avsnitt 3). En generell uppfattning i huvudmännens kapitel är att FoU-programmets medverkande utvecklingsgrupper har erbjudits verktyg och teoretiska modeller som har lyft samtalen till en nivå där kunskapsutbyte och lärares eget lärande fokuseras. En slutsats är att när de medverkande har stimulerats att föra samtal om sina egna elever och sin egen undervisning har det skett en utveckling, eller åtminstone en identifikation och formulering, av antaganden som ligger till grund för att möta det oförutsedda, urskilja nyanser och agera rimligt, det vill säga att utveckla det professionella omdömet.

I de fall huvudmännen utvecklar beskrivningar av hur samtal om den egna undervisningen och undervisningsutveckling har förändrats, syns spår av såväl ökad självständighet som ett ökat utrymme för det professionella omdömet. Flera av huvudmännens kapitel ger en bild av att de medverkande har förflyttat sig från en vilja att göra eller säga rätt, utifrån en bild av ett facit, till att nu lita på att ”vi själva sitter inne med många av svaren vi söker”. Kopplat till ovanstående program mål görs tolkningen att lärares professionella omdöme åtminstone ges större betydelse och utrymme i de samtal om undervisningsutveckling som kontinuerligt genomförs på de medverkande huvudmännens hemmaarenor.

## DEN VIKTIGA PERIFERIN: ÖKAT FOKUS PÅ STYRNING OCH LEDNING UTIFRÅN BEHOV

Beskrivningarna i huvudmännens kapitel är av summativ karaktär, där ett nuläge i slutet av programmet beskrivs. I flera av huvudmännens kapitel beskrivs dock den inledande riggningen inför medverkan i FoU-programmet, vilket möjliggör tolkningar av de organisatoriska förändringar som har skett. Detta kan kopplas till programmålet att arbetsmetoder ska etableras på alla nivåer i huvudmannens organisation, så att bedömningsinformation, forskningsresultat och beprövad erfarenhet tas som utgångspunkt för undervisningsutveckling. I flera fall beskrivs hur man under programmets gång har utvecklat arbetsmetoder och i vissa fall omorganiserat för exempelvis central ledning och uppföljning:

*Efter ett halvår i programmet beslöt vi att ändra alla försteläraryupdrag till att bedriva undervisningsutvecklande verkstäder med fokus på casearbete på kommunens högstadium, sedan vi uppmärksammat tidigare okända utvecklingsområden.*

(Nordanstigs kommun)

*Under hela FUN har organisationens sätt att tänka och arbeta omformats, allteftersom alla medskapare i FUN har hittat former för arbetet och samarbetet.*

(Stiftelsen Fryx)

Det råder samtidigt ett samband mellan huvudmännens beskrivningar av resultat och avståndet till det som sker i de aktuella klassrummen. Ju längre från klassrummet, desto färre beskrivningar av konkreta resultat och lärdomar. En tolkning är att man som huvudmannens representant,<sup>6</sup> helt i linje med FoU-programmets intention, har ökat sin kunskap om och därmed riktar fokus mot det som sker närmast klassrummen, som ett led i att kunna fatta kloka behov om styrning och ledning. Konsekvensen blir därför att just lärares undervisningsutveckling är det som lyfts fram och ges störst utrymme i huvudmännens kapitel. Det är heller inte särskilt anmärkningsvärt att lärares förändringar fokuseras, då en inledande vision som styrgruppen för FoU-programmet satte upp var att fler elever når målen genom en förbättrad undervisning.

I forskarnas kapitel i avsnitt 1 beskrivs att programmets casemetodik på rektors- och skolchefsnivå i viss mån har krävt mer stimulering. Där diskuteras att en anledning kan vara rektorers gängse tolkning av pedagogiskt ledarskap som förutsättningskapare, i kombination med att ett ökat ansvar för undervisningsutveckling i dag vilar på exempelvis förstelärare. Det är dock inget som syns tydligt i huvudmännens kapitel.

Tvärtom beskrivs exempel på samverkan mellan rektor och lärare, vilket kan vara ett tecken på att man faktiskt har inlett en etablering av en ”kvalitativt ny tredje väg” på hemmaplan, där rektor och exempelvis (förste)lärare har fördelat mandat och hittat former för att komplettera och lära av varandra. I forskarkapitlets första del beskrivs även förhållandet mellan indirekt och direkt pedagogiskt ledarskap, där ett direkt pedagogiskt ledarskap avser att agera utifrån kunskap om lärares och/eller lärgruppers specifika behov. Rektorers och förvaltningschefers egna case och självreflektioner har använts som verktyg för att röra sig mot ett mer direkt pedagogiskt ledarskap, vilket också har skett.

I forskarkapitlets andra del beskrivs att rektorerna själva lyfter casemetodiken som ett stöd i att få ett gemensamt fokus i de lokala rektorsgrupperna. Dessutom beskrivs en förskjutning av innehållet i samtalen, från delgivning till kritisk reflektion och gemensam utformning av möjliga ledarhandlingar utifrån respektive case (se forskarkapitlet i avsnitt 3). Det underbyggs av de utvecklingsartiklar som nu skrivs av rektorer som har medverkat i programmet. Samtliga dessa rektorer beskriver utförligt hur de systematiskt ringar in lärares behov av ledning av undervisningsutveckling, hur de själva medverkar och lär samt vilka ledarhandlingar de iscensätter i relation till de uppfattade behoven:

*Loggboksskrivande, analys och reflektion har blivit viktigare verktyg för skolutveckling och skapat en stor medvetenhet om det egna ledarskapet.*

(Stiftelsen Fryx)

*På förvaltningsnivå har arbetet med rektorernas utvecklingsprocesser medfört ett stort lärande. Bland*

6 Huvudmännens kapitel är i regel författade av skolchefer, eller liknande. Ett undantag är ett av kapitlen, som är författat tillsammans med en biträdande rektor.

*annat har den nära dialogen i referensgruppen [...] gett förvaltningsledningen en bättre förståelse för de utmaningar som de olika skolorna har.*

(Burlövs kommun)

De förflyttningar som beskrivs på rektors- och skolchefs nivå handlar även om organisationsförändringar eller nya förutsättningar i form av exempelvis utvecklade samarbetsstrukturer samt omstrukturering av verksamhetsplaner och kvalitetsarbete. Dessa beskrivningar av organisationsförändringar, eller de olika förutsättningar som har getts, antas vara konsekvenser av nya förhållningssätt eller kunskaper.

## TYDLIGARE INIFRÅN OCH UT-PERSPEKTIV

Programmets specifika uppgifter för skolchef och rektor, tillsammans med forskarnas tydlighet med att samtliga medverkande arbetar med case, beskrivs ha haft ett viktigt symbolvärde. Ett antagande är att synligheten i att skolchef, rektor och lärare arbetar med liknande uppgifter skapar en upplevelse av ett tydligare inifrån och ut-perspektiv. Det fanns dock vissa betänkligheter i inledningen av programmet:

*Tanken på en praktikförändring som kommer inifrån i lärarkollegiet är något jag har efterfrågat länge och detta bekräftade mycket av det jag har känt. MEN! Problemet är att jag misstänker att kommunen sitter och hoppas på en modul ändå. Lite av detta handlar om att släppa undervisningsutvecklingen fri från toppstyrning och det går stick i stäv med hur vår kommun vill arbeta.*

(Lärares frisvar vid uppföljning av programmets första utvecklingsseminarium)

Generellt beskrivs skolchefs, rektors och lärares utveckling som separata delar i huvudmännens kapitel. Gränssytorna mellan dessa funktionsnivåer beskrivs mer sällan. I de fall gränssytor beskrivs fokuseras systematiken i att fånga upp (lokala) behov. Det uttrycks exempelvis i form av att skolchef ställer frågor i stället för att styra, att man har tillsatt en referensgrupp med rektorer eller att dialoger och gemensamma reflektioner har ersatt byte av information. Detta tolkas som att det också har skapats strukturer eller metoder i gränssytorna mellan de olika funktionerna i verksamhetens styrkedja.

Ett vanligt förhållningssätt som kan kopplas till ett inifrån och ut-perspektiv verkar vara att rektorer och lärarlag ges ökad autonomi och självbestämmande. Samtidigt görs det tydligt att det inte handlar om något låt gå-förhållningssätt, eller att helt abdikera som chef. I huvudmannakapitlet beskrivs hur man fångar upp de uppfattade behoven för att forma och ge möjlighet till exempelvis workshoppar eller låta behov styra innehåll vid utvecklingsdagar.

## FRÅN SIDAN OCH IN: GRÄNSYTAN MELLAN FORSKARE OCH PRAKTIKER

Den andra delen i programmets syfte belyser samarbete, eller samverkan, som grund för gemensam kunskapsutveckling: ”Att genom samarbete mellan skolans yrkesverksamma och forskare låta kunskaper och erfarenheter bildade i skolan respektive akademien utgöra grund för gemensam kunskapsutveckling och nya forskningsresultat”. För att nå dit har FoU-programmet byggts på samverkan i olika former; mellan forskare och huvudmän, mellan de medverkande huvudmännen och mellan de olika nivåerna i respektive medverkande huvudmans styrkedja. Centralt i forskarkapitlets första del är att den samverkan som sker drivs av att lära något som vi ännu inte vet svaret på och att forskarnas roll inte är att delge en på förhand given metod som deltagarna ska genomföra. Detta uttrycks även i huvudmännens beskrivningar:

*Det hade dock varit omöjligt att adressera vad programmet egentligen avser ska hända [...] i ett tidigt skede då det är processen som gett oss den insikten.*

(Marks kommun)

Detta skapade en inledande förvirring utifrån en förväntan på att forskargruppen skulle komma med fler fär-

diga lösningar och instruktioner, och kanske även en rådande syn på forskares bidrag vid insatser generellt. Forskarna i programmet beskriver sin egen roll i FoU-programmet som att stimulera, guida och stärka de medverkandes självständiga utveckling genom att frammana och upprätthålla en omvandlingsprocess som leds och ägs av dem som genomför förändring i praktiken.

I forskarkapitlets första del ges också en tydlig beskrivning av det stöd som de medverkande har erbjudits och hur stödet har vuxit fram i takt med programmet (se även bilaga 1). Rollbeskrivningen ovan kan ha uppfattats av de medverkande som att forskarna har befunnit sig lite i skuggan. Det kan även vara en anledning till att forskarnas stimulering, frammanande och guidning inte explicit nämns i huvudmännens kapitel, med undantag av caseverktyget. I stället beskrivs i huvudsak huvudmännens eget utvecklingsarbete.

Inledningsvis fanns en bild av att dokumentation endast var till för att lämna in data och inte för eget stöd, vilket gav upphov till en del prestationsångest då de medverkande ville fylla i dokumentationen på "rätt sätt". Det har sedan skett en förflyttning mot en förändrad syn på forskarnas roll i programmet. Från förväntningar på att få facit från forskarna och att som medverkande endast bidra till datainsamling, till att förstå forskarnas stimulering som stöd för att konstruera sina egna facit. De medverkandes egen betydelse för forskarnas formande av stimulering för verksamhetsutveckling är dock inget som ges utrymme eller utvecklas i huvudmännens kapitel, mer än att det nämns att de har medverkat i forskning.

Samtidigt som ovanstående kan förstås som tecken på en "transformativ agens" – att själva äga sitt förändrings- eller utvecklingsarbete – finns ett behov av stöd. Det framkommer dels i form av upplevelser av utmaningar i att sprida utvecklingsarbetet på hemmaplan i avsaknad av "Ifous kontexten", dels i form av funderingar på hur ett fortsatt forskarsamarbete kan formas efter att programmet har avslutats.

Även om programkontexten, i form av gemensamma seminarier med föreläsningar och erfarenhetsutbyten, och närheten till de tre forskarna kommer att försvinna efter avslutat program, så kommer sannolikt arbetet med case att leva kvar i de medverkande huvudmännens verksamheter. I huvudmannakapitlet lyfts casen fram som ett mycket effektivt verktyg, eller ledstång, som har lett till mer utvecklade samtal om undervisningsutveckling. Forskargruppens argument för case var att åstadkomma närhet och konkretion i de undervisningsutvecklande verkstäderna, det vill säga att med hjälp av elevcase förflytta samtal om undervisningsutveckling från en allmän hållning till samtal som knyter an till vad som sker i faktiska verksamheter och klassrum här och nu.



En slutsats är därför att casen har tjänat sitt stimulerande syfte mycket väl. Som både huvudmännens och forskarnas kapitel beskriver att det inledningsvis var en utmaning att få i gång det lokala arbetet runt elevcasen. Implicit i huvudmännens beslut att medverka i en utvecklingsinsats som detta program ligger att lärares arbetssätt och undervisning ligger till grund för elevernas måluppfyllelse och att det finns ett uppfattat behov av en förändring eller förbättring. En anledning till den bitvis tröga starten kan därför vara en känsla av att inte vara tillräckligt bra och att det då blir obekvämt att både beskriva, och att upptäcka att ens egna undervisningshandlingar inte har gett önskad effekt. En annan anledning kan vara ett inledningsvis stort fokus på att formulera sig ”rätt” i mallen för case, eftersom man inte ännu hade landat i dokumentationens avsikt att vara ett eget stöd för att möjliggöra närhet och konkretion.

Ett viktigt begrepp i forskarnas kapitel är transformativ agens, som i detta sammanhang kan beskrivas som att själv, eller själva, äga den undervisningsutvecklande processen. Även om huvudmännen inte använder begreppet i sina texter, beskrivs att de medverkande har utvecklat ett mer analytiskt förhållningssätt, att kulturer har förändrats eller man har utvecklat ett reflekterande arbetssätt. Ofta har detta satts i ett motsatsförhållande till ”färdiga manualer”, ”ett facit” eller ”en metod”. Samtidigt framträder just casemetodiken, eller casemodellen, som en gemensam nämnare då huvudmännen beskriver hur de tänker gå vidare, vilket inte behöver innebära ett instrumentellt fortsatt användande av en mall, för mallens skull. Sannolikt inbegriper uttrycken casemetodiken, eller casemodellen, även de problematiseringar, granskningar och förändringar som har skett under FoU-programmets gång.

Förhoppningsvis har det även utvecklats en transformativ agens på ledningsnivå, som framgent kan ta över stöd för ledning och inplacering av casemetodiken som något annat än en metod eller manual. Förhoppningsvis kommer den lokala ledningen också att kunna finna och forma egna stimuleringar utifrån uppfångade behov och på så sätt ersätta de från sidan stöttande forskarna.

## FRAMTID: ELEVERS LÄRANDE, SPRIDNING OCH VIDMAKTHÅLLANDE AV UTVECKLINGSPROCESSER

Vid erfarenhetsutbyten och i olika former av dokumentation har huvudmännen fått möjlighet att beskriva om barn eller elever har nått målen eller inte. Forskarkapitlets andra del visar att majoriteten av lärare som har arbetat med barn- eller elevcase uppger att deras barn/elever har nått de avsedda målen. Samtidigt är just elevers måluppfyllelse inget som lyfts i huvudmännens kapitel. Det som däremot tydliggörs i huvudmännens kapitel kopplat till elevnivå är den inledande oron att ett fokus på endast tre enskilda elever skulle innebära ett etiskt dilemma med att utveckla en undervisning för endast tre av vanligtvis trettio elever. I flertalet av huvudmännens kapitel beskrivs dock att arbetet med de specifika casen har kunnat aggregeras upp till gruppnivå och på så sätt gynnat alla elever.

Mot slutet av programmet diskuterades spridning och vidmakthållande mot bakgrund av programmålen: huvudmannen och deltagande förskolor och skolor har upprättat en plan för hur kunskaper och erfarenheter från FoU-programmet delas med de skolor som inte har deltagit i programmet och huvudmannen och deltagande förskolor och skolor har utvecklat organisationen och skapat förutsättningar för ett långsiktigt hållbart utvecklingsarbete.

I huvudmännens kapitel lyfts framför allt hur man tänker fortsätta spridningen av de metoder som har etablerats. Många av de medverkande huvudmännen hade en tydlig idé om hur de skulle sprida det som försiggick i programmet redan från start. Ett tecken på att huvudmännen har lyckats ganska väl med detta är antalet inlämnade case till forskarna, där många case även kommer från lärare som inte har medverkat i programmet. Kopplat till spridning gav de medverkande inledningsvis uttryck för utmaningen i att ”få alla med på tåget”. En synergieffekt verkar dock vara att samtal om de egna eleverna ökar meningsfullheten:

*Att utgå från egna elever på den egna skolan har också gjort utvecklingsarbetet mer angeläget.*  
(Arboga kommun)

Sannolikt ökar chanserna till vidmakthållande i relation till en uppfattning av meningsfullhet. I huvudmännens kapitel beskrivs främst att man tänker använda de verktyg man har fått och att man ska fortsätta med den organisation som har utvecklats i takt med programmet. Med få undantag finns beskrivningar om hur man ser en vidareutveckling av det som har påbörjats under programmet. Det som nämns är exempelvis ett större fokus på att förbättra dokumentation för att följa upp elevresultat.

### **Fortsatta möjligheter och utmaningar**

Det kommer att bli intressant att följa hur dessa fyra huvudmän kommer att använda sig av de kunskaper de har fått genom sin medverkan i FoU-programmet. Flera av huvudmännen står inför att sprida sina kunskaper internt. Framför allt blir det spännande att ta del av vilka avgränsningar som görs: Vem sprider? Vad sprids? När sprids det? Till vem? Det ska också bli intressant att följa huvudmännens resonemang om hur de behåller inifrån och ut-balansen i organisationen vid spridning eller uppskalning.

En annan del som lyfts i huvudmännens kapitel är intentionen att arbetet med case ska utvecklas genom att tydligare fokusera elevers måluppfyllelse. På vilket sätt kommer detta att ske? Kommer man kunna behålla fokus på undervisningsutveckling i relation till en systematisering av elevresultat? Kommer samtalen att mer handla om enskilda elevers måluppfyllelse? Vilken ledning behövs för att samtalen innehåll inte ska återgå till att dela med sig av ”trick och tips” utan relevans för de egna elevernas behov?

Huvudmännens kapitel beskriver tydliga exempel på förändrade förmågor eller förhållningssätt. Huvudmännens fortsatta utvecklingsarbete kommer att lära oss hur man som förvaltningsledning förhåller sig till att bygga en gemensam strategi utifrån dessa högst individuella förmågor och förhållningssätt. Vem, eller vilka, kommer att ges företräde att sätta framtida mål för ett gemensamt verksamhetsutvecklande arbete? Sammanfattningsvis visar huvudmännens kapitel förändrade förhållningssätt, att nya kunskaper har fått fäste och används samt att handlingar har förändrats mot bakgrund av att man ifrågasatt sina egna antaganden. Resultaten visar också att det har skett förändringar på samtliga nivåer i huvudmännens styrkedjor, med tydliga exempel på hur man både tolkar och även organiserar för ett inifrån och ut-perspektiv. En gemensam bild framträder av att det man står inför framför allt handlar om spridning och om att bygga in en systematik i arbetet med att fånga upp elevers måluppfyllelse i relation till det fortsatta casearbetet på hemmaplan. Därav dras slutsatsen att både medverkande huvudmän, forskare och Ifous har nått de avsedda programmålen. Ett FoU-program i Ifous regi beskrivs ibland som en treårig förberedelse, eller stöd, för ett fortsatt självständigt utvecklingsarbete. En metafor kan vara att dessa fyra huvudmän nu har krupit ner i startblocken, väl förberedda att ta sig an det som ligger framför dem på hemmaplan.



# RESULTAT AV CASEARBETET OCH PÅGÅENDE FORSKNINGSTUDIER

**Anette Jahnke, fil.dr**

**Mette Liljenberg, fil.dr, docent**

**Åsa Hirsh, fil.dr, docent**

I detta kapitel riktar vi först blicken mot utveckling, u:et i FoU-programmet FUN, och specifikt mot case-metodiken som har varit en central del av deltagarnas utvecklingsarbete på respektive huvudmans hemmaarena. I vilken omfattning har casemetodiken använts av lärare, rektorer och skolchefer? Vad har casearbetet inneburit och vilka lärdomar har dragits av lärare och rektorer? Dessa frågor belyser vi i detta kapitel. Först redovisar vi resultatet av en enkät, vars syfte var att kartlägga antal case som verksamma från de deltagande huvudmännen arbetat med under FoU-programmets genomförande. Därefter besvaras frågorna utifrån 101 caseberättelser av lärare och 21 caseberättelser av rektorer, där de genom sitt arbete med att formulera en sammanhängande berättelse har nått en fördjupad analys av casearbetet och vilka lärdomar det har gett. Vi presenterar också en kartläggning på grupp-nivå av innehållet i den undervisningsutveckling som har skett, i vilken utsträckning lärare har bedömt att de mål de satte har nåtts och vilka lärdomar de har dragit. Även en kartläggning på grupp-nivå av innehållet i rektorernas caseberättelser presenteras, som visar vilka ledarhandlingar som har prövats i relation till enskilda lärares och/eller lärargrupper casearbete och vilka lärdomar som rektorerna har dragit.

De kartläggningar och beskrivningar som presenteras i detta kapitel är tänkta att ge en översiktlig bild på grupp-nivå över det casearbete som har bedrivits lokalt av lärare och rektorer och det kommer att fördjupas i framtida studier. Därmed riktar vi också i detta kapitel blicken mot f:et i FoU-programmet. Vilket forskningsarbete har pågått, pågår och kommer att pågå? Tre pågående studier presenteras, där bakgrund, utgångspunkter för analys, insamlad data och preliminära resultat beskrivs.

## CASEMETODIKEN OCH OMFATTNINGEN AV DESS ANVÄNDNING

Casemetodiken är en central aspekt av FoU-programmets handlingsteori (som beskrivs i vårt förra kapitel avsnitt 1) och har engagerat alla programmets deltagare, oavsett funktion. Översiktligt och kortfattat har casemetodiken inneburit att lärare har valt ut ett till tre caseelever vardera på skolan/förskolan för sina case och ringat in barnens/elevernas behov med hjälp av formell/informell bedömningsinformation och i relation till styrdokumentens innehåll. Rektorer har valt ut en till tre lärare eller grupper av lärare, ringat in lärarnas behov och önskemål om pedagogisk ledning och satt mål för den undervisningsutveckling som de med sitt pedagogiska ledarskap har velat bidra till. På liknande sätt har skolchefer valt en till tre rektorer eller grupper av rektorer, ringat in rektorernas behov av stöd och satt mål för den utveckling som de med sitt ledarskap har velat bidra till. I korthet har lärare, rektorer och skolchefer därefter arbetat för att nå de mål de har satt upp genom att över tid forma och omforma undervisnings- respektive ledarhandlingar.

Som beskrivits i vårt förra kapitel i denna slutrapport gav vi forskare inga givna ”recept” för hur det konkreta arbetet med case skulle genomföras, men vid behov arrangerade vi till exempel workshoppar och föreläsningar för att stimulera och stödja deltagarnas casearbete. Valet av case är något som lyftes och diskuterades på de första gemensamma seminarierna, och som sedan beslutades lokalt av lärarna, rektorer och skolchefer själva utifrån deras professionella kunnande, vars erkännande utgör ett centralt grundantagande i programmet (se forskningskapitel avsnitt 1).

För att få en uppfattning om omfattningen av användningen av casemetodiken skickades en enkät ut i december 2023 till deltagande rektorer och skolchefer, med uppmaningen att dels besvara enkäten själva och dels skicka den vidare till personal som har arbetat med case. Enkäten besvarades av 200 lärare, 29 rektorer och fyra skolchefer.

Resultatet av enkäten visar att inom ramen för FoU-programmets tre år har undervisning och ledning utformats för att möta behoven hos (minst) 452 barn/elever, 52 lärare och sex rektorer, totalt 510 personer. I 345 fall bedömer den yrkesverksamme att de mål de satte för lärande och utveckling har nåtts. Av de 200 lärare som besvarade enkäten var det 105 lärare som inte hade medverkat vid FoU-programmets gemensamma seminarier, men som arbetar på en förskola eller skola som har deltagit i programmet med en eller flera utvecklingsgrupper av lärare. En av rektorerna hade på motsvarande sätt inte heller varit med i programmet, men tagit del av andra rektors arbete inom huvudmannens verksamhet.

Totalt har undervisning därmed planerats, genomförts och följts upp utifrån 452 barns och elevers behov. De mål lärarna satte nåddes under programtiden för 303 barn och elever. På liknande sätt har rektor utövat pedagogiskt ledarskap för att stödja 52 lärare eller lärargrupper, och mött satta mål i 37 fall, medan de fyra skolcheferna har utövat sitt ledarskap i relation till sex rektorer eller rektorsgrupper och mött satta mål i fem fall.

Enkätens resultat visar att det har pågått (och pågår) ett omfattande arbete där undervisningens utveckling verkligen har hamnat i centrum och dessutom lett till resultat på elev-, lärar- och rektorsnivå. Av dem som deltagit i FoU-programmet har en del lärare och rektorer valt att beskriva sitt arbete i en caseberättelse, vilket resulterade i att 101 sådana berättelser från lärare och 21 från rektorer delades med forskargruppen i november 2023.

I följande avsnitt delger vi en första översiktlig kartläggning och beskrivning av vad casearbetet har inneburit för programmets deltagare, för deras undervisning och ledarskap och för deras professionella utveckling.

## LÄRARES CASEARBETE OCH LÄRDOMAR UTIFRÅN CASEBERÄTTELSE

Till grund för analysen ligger lärarnas caseberättelser som innehåller fyra delar (se den mall som lärare har väglett av i bilaga 2). Lärarna har i sina berättelser först gett en (anonymiserad) kontextuell bakgrund och, utifrån styrdokumentet, beskrivit vilken aspekt av ett bedömningskriterium/betygskriterium/målområde som är aktuellt för barnet eller eleven att utveckla. Utifrån detta har lärarna formulerat mål för casebarnets/eleven utveckling i relation till styrdokumentets innehåll. Barnets/eleven behov beskrivs i relation till satta mål, vilken formell/informell bedömningsinformation som har använts och vilken utveckling läraren önskat se hos barnet/eleven för att avgöra om mål har nåtts. Lärarna beskriver därefter den undervisning som formades och omformades över tid för att möta barnets eller eleven behov, så att de skulle kunna nå uppsatta mål. Berättelsen avslutas med att synliggöra utvecklingen och resultaten hos barnet eller eleven och vilka egna lärdomar läraren har dragit av arbetet.

Berättelserna från lärarna är i de flesta fall mycket utförliga och kan bestå av 10–12 sidor. De skolverksamheter som förekommer i materialet är förskola, förskoleklass, fritidshem, grundskola, anpassad grund- och gymnasieskola, gymnasieskola och vuxenutbildning.

Först presenteras här nedan en kartläggning på gruppnivå över innehållet i den undervisningsutveckling som har skett och i vilken utsträckning lärare bedömer att satta mål har nåtts. Detta ger en översiktlig bild över vad arbetet med case har inneburit för lärarna och ger en bakgrund till de slutsatser och lärdomar som lärare beskriver, och som sammanställs längre fram i kapitlet.

## Undervisningsutvecklingens inriktning och resultat

Undervisningsutvecklingens övergripande innehåll kan beskrivas genom de mål som lärarna satte. Dessa kan i sin tur beskrivas dels i relation till olika ämnen/utvecklingsområden, dels i relation till olika kunskapsnivåer. Här skiljer sig de olika skolformerna/verksamheterna åt. För lärare som undervisar i grundskola årskurs 4–6, 7–9, anpassad grund- och gymnasieskola, gymnasieskola och vuxenutbildning finns betygskriterierna A–E i årskurs 6, 9 och för olika kurser i gymnasieskolan/vuxenutbildningen att ta sikte på utifrån ämnets syfte och centrala innehåll.

För lärare som undervisar i årskurs 1–3 finns bedömningskriterier för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3 att ta sikte på utifrån ämnets syfte och centrala innehåll. Vi börjar med att se närmare på vilka ämnes- och utvecklingsområden som framträder i caseberättelserna för alla de skolformer som är representerade i de 101 berättelserna.

I materialet framträder tre övergripande kategorier av innehåll i de mål som lärare har satt. Utifrån de beskrivna casen har undervisning utformats för att stödja barns och elevers 1) kunskapsutveckling, 2) personliga utveckling, 3) sociala utveckling. I kategorin kunskapsutveckling ingår mål i relation till olika ämnen eller ämnesområden. I kategorin personlig utveckling ingår mål för förskolans verksamhet, som handlar om att förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla ”sin identitet och känna trygghet i den” samt ”självständighet och tillit till sin egen förmåga” och ”nyfikenhet, kreativitet och lust att leka och lära” (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2018, s. 13). Lärarna i förskolan tar i sina berättelser utgångspunkt i förskolans läroplan och de mål och riktlinjer som anges i avsnittet 2.2 Omsorg, utveckling och lärande. I styrdokumentet för förskoleklass finns likande formuleringar om identitet (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, s. 25).

Även lärarna i grundskolan har satt upp mål i kategorin personlig utveckling, som handlar om att undervisningen ska utformas så att eleven når ökad tilltro, intresse och motivation. Ytterligare mål som inkluderats i denna kategori är mål som handlar om att eleverna ska bli mer aktiva och fokuserade på lektioner. I vissa fall använder lärare formuleringar i kursplaners inledande avsnitt om olika ämnens syfte som mål, exempelvis tilltro och intresse, i andra fall saknas en explicit koppling till styrdokumentet.

I kategorin social utveckling har mål inkluderats som handlar om att förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla ”förmåga att fungera enskilt och i grupp” och ”att lyssna på och reflektera över andras uppfattningar” (Lpfö18, 2018, s. 13). Mål som inkluderats i kategorin social utveckling för grundskolans handlar om att elever deltar i aktiviteter tillsammans med andra eller vågar framföra sina åsikter i grupp.

I tabell 1 ges en översikt över vilka områden målen berör totalt sett, men även uppdelat på olika skolverksamheter. De allra flesta av de mål som lärarna har satt för casearbetet handlar om att utveckla barns eller elevers kunskaper. Utvecklingen av personliga och sociala förmågor är dominerande i caseberättelser från förskolan, men återfinns i berättelser från hela grundskolan. Flera av lärarna har valt en kombination av de tre övergripande kategorierna av mål. Detta ligger i linje med det arbete som har skett på den programgemensamma arenan under programmets gång och som har beskrivits i vårt förra kapitel i denna slutrapport.

Tabell 1. Områden och antal mål som lärare har satt per skolverksamhet och område

Målområde	Totalt	Fsk	Fkl	Fri	Åk 1-3	Åk 4-6	Åk 7-9	Gy	Vux	AnpSk*
Svenska**	38	11	1	1	7	7	4	1		6
Personlig utv.	23	9	2		5	5	2			
Matematik	19	1	1		9	3	2	3		
Social utv.	14	9	1		1	1	2			
SvA	7				1	4	1			1
Bild	5							5		
Biologi	4						1	3		
SO	4				1		2		1	
Engelska	4					1	3			
Idrott och hälsa	2				1		1			
Juridik	1							1		
Tyska	1							1		
Modersmål	1						1			

\*AnpSk står för anpassad grund- och gymnasieskola.

\*\* I kategorin Svenska inkluderas mål från styrdokumenterna för förskola, förskoleklass, fritidshem och anpassad grund- och gymnasieskola som berör språk och kommunikation.

För lärare som undervisar i årskurs 4–6, 7–9, gymnasieskola, anpassad grund- och gymnasieskola samt vuxenutbildning framträder i materialet sex övergripande kategorier i de mål lärare har satt i relation till olika kunskapsnivåer. Fem av dessa motsvarar betygsnivåerna A–E för respektive skolform. Den sjätte kategorin utgörs av berättelser där innehållet i undervisningsutvecklingen är inriktat på att möta elevers behov av utmaningar vars kunskapsmässiga innehåll går utöver vad som anges för betyg A (se tabell 2 för en översikt över antal case per kategori och skolform). I en caseberättelse sattes enbart personliga och sociala mål och den är därmed inte inräknad i tabell 2.

Av naturliga (och även formella) skäl finns inte samma kategorisering för övriga skolformer/verksamheter. I de 24 caseberättelserna från årskurs 1–3 i grundskola och anpassad skola finns fyra berättelser där innehållet i undervisningsutvecklingen är inriktat på att möta elevers behov av utmaningar vars kunskapsmässiga innehåll går utöver vad som anges i kursplanernas centrala innehåll och/eller för vad som anges som godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3. I resterande caseberättelser är undervisningsutvecklingen i 18 fall inriktad på att nå vissa aspekter av betygsriterierna för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3, medan två caseberättelser beskriver en undervisning som enbart är inriktad på personliga och/eller sociala mål.

I de 29 caseberättelser som handlar om undervisningsutveckling i förskolan, förskoleklass och fritidshemmet särskiljer sig en berättelse, liksom de fyra berättelserna för årskurs 1–3, där undervisningsutvecklingen är inriktad på att möta barn med behov av utmaningar där det kunskapsmässiga innehållet går utöver vad som anges i skolformens styrdokument.

I tabell 2 ges en översikt över vilka kunskapsnivåer målen berör för de skolformer där detta är relevant.

Tabell 2. Mål i relation till olika kunskapsnivåer och antalet case per nivå och skolform

Kunskapsnivån för de mål läraren satt för undervisningsutvecklingen	Totalt	Åk 4-6	Åk 7-9	Gy	Vux	AnpSk*
Mot mer än A	1		1			
Mot A	6	1	1	4		
Mot B	2	1	1			
Mot C	5	1	1	3		
Mot D	3		2	1		
Mot E	30	11	10	5	1	3
Antal case	47	14	16	13	1	3

\*AnpSk står för anpassad grund- och gymnasieskola.

Lärare beskriver i caseberättelserna i vilken utsträckning de upplever att satta mål nåddes genom den undervisning de formade och omformade över tid. I materialet framträder fyra övergripande kategorier, där lärare beskriver att 1) de mål de satt överträffades; 2) satta mål nåddes; 3) satta mål delvis nåddes; 4) satta mål inte nåddes.

I de fall lärare beskriver att undervisningsutvecklingen ledde till att satta mål överträffades, reflekterar de självkritiskt över sina inledande förväntningar och beskriver hur de lyckades finna de ”rätta” valen av undervisningshandlingar och anpassningar. I de fall lärare beskriver att undervisningen som formades och omformades över tid ledde till att satta mål nåddes, vittnar de, med stöd i formell och informell bedömningsinformation, om att de ser tydliga och synbara resultat med avseende på elevers lärande och utveckling. Lärarna reflekterar också över att en undervisning utformad med fokus på kunskapsutveckling även har bidragit till att stärka barns och elevens personliga och/eller sociala utveckling.

I de fall lärare anser att de delvis har nått satta mål beskriver de att den undervisning de har utformat har medfört att det går att se en progression i barnets eller elevens utveckling och lärande och att en del aspekter när det gäller kunskapsmål och/eller personliga och sociala mål har nåtts. En del lärare reflekterar över att de ”inte riktigt fått till det än” och att de ska fortsätta försöka hitta rätt angreppssätt.

*Jag och arbetslaget kommer fortsätta arbeta där vi är vidare mot elevens slutmål.*

(Lärare 1, förskolan)

*Där vet jag inte riktigt vad och hur jag ska göra i nuläget utan där behöver jag ta hjälp av kollegor för tips och råd.*

(Lärare 2, årskurs 1–3)

*Jag känner att jag inte är riktigt redo att summera och dra slutsatser än så detta är så långt som jag har kommit i min caseberättelse.*

(Lärare 3, årkurs 1–3)

I ett fåtal caseberättelser beskriver lärare att de inte har lyckats nå de satta målen inom ramen för FoU-programmet. De beskriver då att det har medfört fördjupade reflektioner över undervisningens innehåll, valda undervisningsmetoder och relationsskapande handlingar.

I tabell 3 ges en översikt över i vilken utsträckning satta mål nåddes totalt sett, men även uppdelat på olika skolverksamheter.

Tabell 3. Kategorier över i vilken utsträckning satta mål nåddes och antal case per kategori och skolverksamhet

I vilken utsträckning nåddes de mål lärare satt?	Totalt	Fsk	Fk	Fri	Åk 1-3	Åk 4-6	Åk 7-9	Gy	Vux	AnpSk
Mål överträffades	2					1	1			
Mål nåddes	63	16	3		15	6	11	8	1	3
Mål nåddes delvis	29	8	1	1	5	6	2	4		2
Mål nåddes inte	7					1	2	2		2
Antal case	101	24	4	1	20	14	16	14	1	7

\*AnpSk står för anpassad grund- och gymnasieskola.

Avslutningsvis visar tabell 4 att casearbetet (till skillnad från generella statliga initiativ, som diskuterades i vårt första kapitel) har gett effekt på caseelevernas prestationer i de skolformer där styrdokumentet anger olika kunskapsnivåer.

Av de 24 caseberättelserna från årskurs 1–3 i grundskola och anpassad skola framgår det att lärarnas undervisning har mött elevernas behov i alla de fyra berättelser där undervisningsutvecklingen var inriktad på ett kunskapsmässigt innehåll som gick utöver vad som anges i styrdokumentet. Av resterande 20 caseberättelser nåddes satta mål i 13 fall, då undervisningen, utifrån ämnets syfte och centrala innehåll, var inriktad på att nå en eller flera aspekter av vad som anges som godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3. I fem fall, varav tre hade kunskapsmål och två enbart hade personliga/sociala mål, nåddes målen delvis enligt vad lärarna beskriver i sina berättelser. I ett fall bedömer läraren att målen inte nåddes.

För de 29 caseberättelser som handlar om undervisningsutveckling i förskolan, förskoleklass och fritidshemmet nåddes målet för den undervisningsutveckling i förskolan som var inriktad på att möta barns behov av extra kunskapsmässigt utmanande innehåll. I resterande fall nåddes de mål lärarnas hade satt i 18 fall och i tio fall bedömer läraren att målen delvis har nåtts.

Tabell 4. Kunskapsnivån för de mål lärare satte i casearbetet och i vilken utsträckning mål nåddes. Baserat på caseberättelser av lärare verksamma i årskurs 4–6, 7–9, anpassad grund- och gymnasieskola, gymnasiet och vuxenutbildning.

Kunskapsnivån för de mål läraren satt för undervisningsutvecklingen	Totalt	Mål överträffades	Målet nåddes	Mål nåddes delvis	Mål nåddes inte
Mot mer än A	1		1		
Mot A	6		4	1	1
Mot B	2		1		1
Mot C	5		2	2	1
Mot D	3		2	1	
Mot E	30	2	16	9	3
Antal case	47	2	26	13	6

Sammantaget har vi här belyst, på gruppnivå, innehållet i den undervisningsutveckling som har skett (se tabell 1 och 2) samt att sätta mål nåddes och i vilken utsträckning (se tabell 3 och 4). Detta ger en översiktlig bild över det komplexa, breda och djupa casearbete som har skett och som ligger till grund för de erfarenheter, slutsatser och lärdomar som lärare beskriver i caseberättelsernas avslutande del, vilka vi delger här nedan.

## Lärares lärdomar av casearbetet

I ett avsnitt i caseberättelserna så beskriver lärarna lärdomar som arbetet med caset har medfört. Lärdomarna som framträder kan övergripande delas in i sex områden: 1) betydelsen av att skriva loggbok om sin undervisning, 2) kollegiala samtal om casearbetet, 3) ämnes- och allmändidaktiska insikter, 4) kontinuerlig planering och analys av undervisning, 5) ”ringar på vattnet” – generaliserade insikter om undervisning och lärande, 6) lärares affektiva upplevelser. Förutom att lärarna har dragit lärdomar i relation till de två första kategorierna, att skriva loggbok och delta i kollegiala samtal, kan dessa två kategorier samtidigt betraktas som medel för att nå lärdomarna i resterande kategorier.

Kategorierna illustreras genom särskilt belysande och kärnfulla citat samtidigt som alla skolformer/verksamheter blir representerade.

### 1. BETYDELSEN AV ATT SKRIVA LOGGBOK OM SIN UNDERVISNING

I princip i alla berättelserna finns reflektioner över betydelsen av att skriva ner i en loggbok det man uppfattar ske i undervisningssituationer. Det är många som vittnar om att de har bokfört å ena sidan vad de ser ske i undervisningen, å andra sidan vad de tänker om det som de uppfattar ske. Man upplever sig mer professionell och effektiv då man reflekterar konstruktivt. Det är lätt att ”överskatta sin förmåga att minnas” och genom att skriva i en loggbok bevaras sådant man annars lätt glömmer. Att sätta ord på undervisningshandlingar och ”få det på pränt” sätter ”spotlighten på sig själv” och gör det möjligt att dela observationer och tankar med andra. Man lämnar det man inte kan styra över åt sidan, och sätter fokus på det som går att påverka med sin undervisning. Att logga över tid gör det också möjligt att gå tillbaka och få syn på utvecklingen av både sig själv som lärare och sitt case:

*Jag anser att det varit till stor hjälp när jag har kunnat se utvecklingen och kunnat gå tillbaka om det var något som jag osäker på och då även se min utveckling hur jag jobbat under året som gått.*

(Lärare 4, förskoleklass)

*Att dokumentera på detta sätt blir som en ögonöppnare, vad är det egentligen som händer i mitt klassrum hos mina elever om jag gör så här i stället för så här? Det är så lätt att glömma bort om man inte skriver ner det. Det händer ju något i processen när du omvandlar dina tankar till skrift.*

(Lärare 5, årskurs 4–6)

*I vår verksamhet kan även små mål ta tid. Det kan vara svårt att se att det går framåt. Även där var loggboken till hjälp. Jo, men det hade faktiskt hänt saker om jag bläddrade tillbaka och läste anteckningar från en tid tillbaka.*

(Lärare 6, anpassad skola)

*Att dokumentera är en utmaning för en person som mig – jag ser mitt yrke i hög grad som konstnärligt och vill använda mig av intuition och känslor i min undervisning. Dokumentationen känns som ett sätt att bryta det känslomässiga och i högre grad intellektualisera det konstnärliga. Jag ser dock att dokumentationen blir ett sätt att kunna se det som annars varit svårt att förstå.*

(Lärare 7, årskurs 7–9)

## 2. KOLLEGIALA SAMTAL OM CASEARBETET

Caseberättelserna är inte inriktade på att redogöra för det kollegiala samarbetet eller lärandet, förutom att det finns frågor om organisation och ramar för arbetet i den mall som lärare använt (se bilaga 2). Men de avsnitten har inte varit föremål för analys i föreliggande kartläggning.

Trots detta lyfts i en del berättelser lärdomar av vad som kan vara betydelsefullt i det kollegiala utbytet för den enskilda läraren eller kollegiet i stort när det gäller att utveckla undervisningen för ett visst barn eller elev:

*Genom att diskutera med kunniga kollegor i ämneslag, arbetslag och verkstadsgrupp och att våga ha 'högt i tak' och ställa frågor så utmanas jag av mina peppande kollegor. Eller ibland så kan jag helt enkelt höra mig själv berätta något som jag kanske inte innan hade konstaterat, ens för mig själv, en slutsats jag dragit eller något annat mönster.*

(Lärare 8, årskurs 7–9)

*Genom att vi alla hade 'våra egna glasögon' så såg vi olika saker vid olika tillfällen, och på så sätt kunde vi tillföra olika saker till caset och barngruppen. Vi kan se att genom dessa djupgående samtal, som grundade sig i det valda caset, så spillde det över till allt vi företog oss inom barngruppen, vår struktur och vår pedagogik.*

(Lärare 9, förskolan)

## 3. ÄMNES- OCH ALLMÄNDIDAKTISKA INSIKTER

Övergripande kan de lärdomar lärarna beskriver sättas i relation till didaktikens tre grundläggande frågor: vad ska undervisas, hur ska detta innehåll bli möjligt att lära och varför ska man undervisa ett visst innehåll på ett visst sätt? Utifrån de olika målområdena som lärare utgick ifrån (se tabell 1) så vittnar lärare om nya didaktiska insikter i att undervisa i olika ämnen eller områden, och vad det kan innebära för eleverna att lära sig ett visst innehåll eller utvecklas personligt och/eller socialt i en viss önskvärd riktning. Att fokusera på en elev och ett avgränsat målområde medförde en möjlighet till didaktisk fördjupning av lärande och undervisning. Lärare vittnar också om att de har fått en fördjupad förståelse för det innehåll som anges i styrdokumentet:

*Arbetet med caset har hjälpt mig att närma mig och sätta ord på vad läsa och läsförståelse innebär. Att röra sig obehindrat i den litterära världen och skapa mening genom att ständigt spegla texten mot sig själv.*

(Lärare 10, årskurs 1–3)

Det är inte enbart innehållet i undervisningen som lärare beskriver i relation till nya lärdomar, utan också hur undervisning kan bedrivas och vad som krävs för att innehållet ska bli möjligt att lära för eleverna. Det finns rika beskrivningar av konkreta upplägg, metoder, arbetssätt, material, miljöer, grupperingar, organiseringar och bemötande för att möta barnets eller elevens behov, så att det där "nästa steget" tas. Lärare uppmärksammar också samband mellan elevers personliga och sociala utveckling och tidigare skolerfarenheter, liksom elevernas möjlighet att erövra nya kunskaper. Merparten av lärarna lyfter generella insikter om hur viktigt det relationsskapande arbetet är i undervisningen för att barn och elever ska lära och utvecklas. Det relationsskapande arbetet handlar om såväl samspelet mellan en enskild elev och läraren som hur barn- eller elevgruppen kan stödja de enskilda individernas utveckling. Flera lärare lyfter också insikter om relationen med vårdnadshavaren.

*Det syntes tydligt när jag jämförde med mina andra två case, där jag gjorde samma sak, men utan att ha någon relation till eleverna och utan att bestämma tillsammans. Där fungerade insatsen inte alls lika bra.*

(Lärare 11, årskurs 7–9)



*Under arbetets gång har jag då och då skickat små uppdateringar till vårdnadshavarna. Detta har gjort att vårdnadshavarna och skolan arbetar mot ett gemensamt mål.*

(Lärare 12, årskurs 1–3)

Ytterligare en viktig insikt som lyfts fram av många lärare handlar om hur man väljer att genomföra sin undervisning. I materialet framträder ett självkritiskt perspektiv på sitt förhållningssätt till tid för lärande och undervisning. Att det är lätt som lärare att vara otålig, stressad och för snabb i att undervisa nytt innehåll eller på nya sätt. Ibland är det inte en ny arbetsmetod som behövs, utan tid. Det tar tid och det behövs en kontinuitet för att barn och elever ska lära, en ”långsamhetens pedagogik”. Lärarna beskriver att de behöver vara envisa och ihärdiga.

*Att inte tro att allt ska göras på en kvart och att jag skulle fått henne att prata flytande bara efter någon vecka.*

(Lärare 13, förskoleklass)

*Det jag tar med mig är att det var en bra strategi att 'skynda långsamt' och att det är viktigt att låta saker få ta tid för att barnen ska känna trygghet och tillit till oss pedagoger. Det är en pågående process där målet är att barnet ska bli självständigt men att det måste få ta tid. Jag vill förtydliga att 'skynda långsamt' är en process där man tar det lugnt och inte gör saker och ting förhastat men det är INTE synonymt med att inte göra någonting.*

(Lärare 14, förskolan)

Den sista av didaktikens grundfrågor, varför, blir också belyst av lärarna. Det förekommer kritiska och självkritiska reflektioner om exempelvis varför ett visst innehåll av tradition undervisas på ett visst sätt, om extra anpassningar verkligen är extra anpassningar eller om begränsande förutsättningar i lärmiljön.

*Jag har slutat satsa på att förklara hela frågor för att eleverna snabbt ska komma fram till en lösning, utan snarare arbetat med strategier för att gå in i beräkningar/texter/problem på djupet, träna eleverna i strategierna utan att ha för bråttom.*

(Lärare 15, gymnasieskolan)

*Jag tycker vi ägnar på tok för mycket tid åt att försöka och drilla våra elever i att hitta rätt svar på frågor.*

(Lärare 16, årskurs 1–3)

*Även om motorik- och koordinationsträningen också varit en viktig pusselbit är det inte lätt att lära sig simma 200 meter varav 50 meter på rygg i en idrottshall.*

(Lärare 17, årskurs 7–9)

#### **4. KONTINUERLIG PLANERING OCH ANALYS AV UNDERVISNINGEN**

Lärare vittnar om att de har vidareutvecklat en förmåga att kontinuerligt planera undervisningshandlingar utifrån en analys av konsekvenserna av den undervisning de har genomfört. I analysen används kunskap om barnets eller elevens behov och utveckling i relation till satta mål. De beskriver att planeringen blir bättre, mer träffsäker och effektiv. Ett viktigt redskap i detta arbete var, som tidigare beskrivits, att lärare dokumenterade undervisningssituationer i en loggbok. Genom att logga sitt arbete kunde de snabbt identifiera och svara på elevens förändrade behov.

*Tidigare har jag mer fört bedömningsanteckningar, men att föra anteckningar om undervisningshandlingar lägger mer fokus på vad jag behöver göra på lektionerna, och det jag gör, handlar ju just om att föra eleverna framåt. Jag tror mer på att dokumentera mitt dagliga arbete och ha en flexibel inställning till lektionsplaneringen, än att fastna i att följa en bestämd terminsplanering.*

(Lärare 18, gymnasieskolan)

Lärare beskriver att de formar och omformar sin undervisning över tid utifrån elevens behov och utveckling. Omformandet beskrivs som att man skruvar, justerar, ”snurrar lite på ramarna” och har ett mer dynamiskt förhållningssätt till planering. Förändringarna som görs kan ibland vara små, och ibland provar lärare helt nya undervisningsupplägg.

*Ibland handlar det om små skruvningar där en närvaro eller blick kan räcka medan ibland behövs större skruvningar. Men alla skruvningar kräver en analys, varför man gör som man gör.*  
(Lärare 28, förskolan)

*I och med att jag såg förbättringar både i det sociala samspelet och elevernas kunskapsutveckling vågade jag efter hand pröva sådant jag aldrig tidigare vågat testa.*  
(Lärare 19, årskurs 1–3)

*Jag har vågat att ändra min undervisning genom mitt samarbete med mentorn och modersmåsläraren eftersom vi reflekterat och analyserat undervisningen och hur den har tagits emot hos eleven. Jag kanske sticker ut hakan men med facit i hand så känns det som jag har blivit bättre på att undervisa i ämnet.*  
(Lärare 20, årskurs 4–6)

Lärare beskriver också lärdomar som handlar om svårigheten i att analysera undervisningens konsekvenser för barnets eller elevens lärande. De beskriver insikter om att undervisning i sig sällan består av åtskilda, avgränsade och kontrollerbara moment, och att kausala samband är svåra att belägga. Samtidigt beskriver de att det till viss del går att förbättra förutsättningarna för de analyser som kan göras, exempelvis genom dokumentation och genom att inte göra för många förändringar samtidigt. Det kan också i berättelserna urskiljas olika fokus eller intressen i analyserna. Ett fokus kan vara att avgöra om en viss metod leder till ett visst resultat för eleven. Ett annat fokus kan vara att avgöra om eleven har lärt sig det som var avsikten och där frågan om exakt vilken undervisningshandling som bidrog till lärandet hamnar i bakgrunden.

*För att förbättra situationen och göra min uppföljning mer effektiv och fokuserad, har jag insett att jag behöver ta mer strategiska och strukturerade ansatser. Det innebär att jag måste vara mer selektiv i valet av undervisningsinsatserna och följa en insats i taget. Våga låta en handling i undervisningen ta tid och pröva vid flera tillfällen för att kunna utesluta om det var en bra insats eller ej.*  
(Lärare 21, årskurs 7–9)

*Det har även varit en utmaning att bromsa sig själv lite, man vill gärna prova alla idéer på en och samma gång. Men om man gör det så ser man ju inte riktigt vilken förändring i undervisning som leder till vilket resultat.*  
(Lärare 22, årskurs 1–3)

## **5. ”RINGAR PÅ VATTNET”- GENERALISERADE INSIKTER OM UNDERVISNING OCH LÄRANDE**

Det är tydligt i caseberättelserna att lärarna inte enbart ser resultat i relation till den specifika caseelevens utveckling, utan att delar eller hela undervisningsgruppen har gynnats av den undervisning som har formats. Lärare konstaterar också att det arbetssätt och de metoder de har prövat samt de insikter det har gett dem, kommer att kunna användas även för att möta framtida barns och elevers behov.

*De metoder man valt att använda under resans gång kan man snabbt se att de går att använda på andra barn som har liknande behov. Man kanske bara behöver göra små justeringar i metoderna. Utan att man tänker på det gynnar metoderna man använder för caset andra barn. Det ger ringar på vattnet.*  
(Lärare 23, förskolan)

*Detta tillvägagångssätt [anpassat till caseeleven] kunde vara överförbart till hela klassen och sammanhang där begreppsanvändning och argumentation var viktiga färdigheter, jag märkte att fler elever blev gynnade av samtliga insatser jag gjorde för den enskilda eleven på ett kollektivt plan.*  
(Lärare 24, vuxenutbildningen)

Förutom att de ämnes- och allmändidaktiska lärdomarna kan komma till användning för framtida elever, framhålls även processen att kontinuerligt planera och analysera undervisningen – då inte bara som möjlig att applicera på framtida bara och elever, utan också som nödvändig.

*För mig har den viktigaste lärdomen blivit uppenbar först när nya elever började på skolan. Jag ser samma undervisningsbehov, men inte bara vad gäller kunskap och användande av matematikbegrepp och problemlösningsförmåga. Eftersom undervisningen planeras för att vara kognitivt krävande, behövs alltid ett elevcentrerat arbetssätt, där elevernas tankar och idéer behöver lyftas fram och undervisningens mål formas utifrån det.*

(Lärare 25, gymnasieskolan)

## 6. LÄRARES AFFEKTIVA UPPLEVELSER

Lärare beskriver affektiva upplevelser som arbetet har medfört. Känslor av frustration, beslutsamhet, lättat samvete och positiva, tillfredställande känslor, exempelvis genom att känna sig lyckligt lottade att få jobba med just sina barn eller elever:

*Att få tid att fokusera på enbart en eller ett par elever, få tid att plocka ut behov och sätta mål och delmål är oerhört givande. När sedan resultaten börjar träda fram och målen kan bockas av ett efter ett annat så finns det ingen bättre känsla som lärare.*

(Lärare 26, årskurs 7–9)

*Att gå mot detta arbetssätt har krävt en hel del beslutsamhet och planeringstid, men undervisningen har aldrig blivit ifrågasatt av eleverna och mitt samvete har lättats då dessa elever annars skulle ha plågats av ungefär samma böcker och lärarledd undervisning som fick dem att misslyckas med att uppnå goda kända betygskriterier under mellan- och högstadietiden.*

(Lärare 27, gymnasieskolan)

Lärare uttrycker också en känsla av förvåning över hur snabbt elever kan lära och utvecklas. Hur elever, eller hela elevgrupper, arbetade och tog sig an undervisningens aktiviteter väckte förvåning hos lärarna:

*Jag har stått med gapande mun många gånger i förundran över hur snabbt ett barn kan lära sig saker.*

(Lärare 28, förskolan)

*Det har också överraskat mig hur många elever som faktiskt vill sikta mot nästa steg. Även de som inte är där i sin utveckling vill verkligen och försöker.*

(Lärare 29, årskurs 1–3)

*Det infann sig en lätthet och en känsla av utforskande i klassrummet som överraskade mig. Det var roligt och koncentrerat.*

(Lärare 30, gymnasieskolan)

## Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar den inledande kartläggningen baserad på lärares egna berättelser av arbetet med case att det främsta syftet när mål sattes och undervisning bedrevs var att utveckla elevernas kunskaper i olika ämnen. Samtidigt förekom också undervisning som bedrevs för att nå personliga och/eller sociala utvecklingsmål, främst i de tidigare delarna av skolsystemet. Undervisning bedrevs också för att nå olika nivåer av kunskaper. En övervägande majoritet av lärarna konstaterar att de genom sin undervisning nådde eller överträffade de mål de satt.

Kartläggningen visar också att casemetodiken har medfört att lärare har dragit ämnes- och/eller allmändidaktiska lärdomar och fördjupat sin förmåga att kontinuerligt planera och analysera sin undervisning. De beskriver positiva affektiva upplevelser av casearbetet och formulerar generella insikter om undervisning och lärande för framtida elever.

Sist, men inte minst, lyfter de fram vikten av att skriva loggbok och att samtala med kollegor. Allt det som lärarna delger har skett i casearbetet har pågått på en viss skola med vissa förutsättningar och under ledning av en rektor. Vad har rektors casearbete inneburit och vilka lärdomar har rektorer dragit?

## REKTORERS CASEARBETE OCH LÄRDOMAR UTIFRÅN CASEBERÄTTELSE

Till grund för analysen ligger rektoreernas caseberättelser, som baseras på fyra delar (se bilaga 2). Rektorer-na har i sina berättelser först gett en (anonymiserad) kontextuell introduktion där lärares eller lärargrupperns förutsättningar och behov har ringats in i relation till den undervisningsutveckling rektor vill bidra till. Rektor beskriver därefter vilka ledarhandlingar som formades och omformades över tid för att möta lärares eller lärargrupperns behov och önskemål för att arbeta med sina elevcase och nå satta mål. Berättelsen avslutas med att synliggöra utvecklingen av undervisningen och vilka egna lärdomar rektor har dragit i arbetet samt på vilka sätt den lokala organisationen och huvudmannens ledarskap har varit ett stöd i arbetet. I rektoreernas 21 caseberättelser finns en innehållslig spridning över flera områden. En del rektorer har arbetat för att stödja undervisningsutvecklingen inom väl avgränsade områden, exempelvis läsförståelse i svenska eller problemlösning i matematik. Andra har valt att arbeta för att stödja undervisningsutveckling inom bredare områden, exempelvis fritidshemmets hela uppdrag (se tabell 5).

Tabell 5. Innehåll i rektoreernas caseberättelser

Innehåll	Antal
Svenska	6
Undervisningsutveckling	5
Lektionsstruktur/studiero	3
Möta barns behov	2
Fritidshemmets uppdrag	2
Matematik	2
Ämnesövergripande arbete	1

Över hälften av rektorerna har valt att arbeta med en eller ett fåtal lärare i sina case. Övriga har valt att arbeta med en grupp lärare, exempelvis ett arbetslag, eller med hela personalgruppen (se tabell 6).

Tabell 6. Caseperson/casegrupp i rektoreernas caseberättelser

Caseperson/grupp	Antal
Lärare (en eller ett fåtal)	13
Arbetslag	6
Hela personalgruppen	2

Rektoreernas motiv för val av case är grundat i verksamhetens behov. Det är identifierat utifrån elevresultat, men även utifrån mer övergripande faktorer som uttryckta lärandebehov kopplade till undervisningsämnen, undervisningsgrupper och uppdragsförståelse samt identifierat behov av stöd för samarbete i lärargrupper

eller arbetslag. När elevernas resultat utgör motiv för val av case beskriver rektorerna att måluppfyllelsen är låg, att resultaten har försämrats över tid eller att genomförda kartläggningar har synliggjort specifika behov i elevgruppen. Det finns även rektorer som har valt case utifrån att de har identifierat goda resultat som de önskar lära sig mer av.

För att stödja undervisningsutveckling och främja gemensamt lärande har rektorerna planerat och genomfört ledarhandlingar inom olika områden. En del rektorer är mer detaljerade i sina beskrivningar och presenterar ledarhandlingarna stegvis med efterföljande reflektion och utvärdering. Andra rektorer gör mer översiktliga beskrivningar av de ledarhandlingar som de har valt att pröva. Gemensamt för samtliga rektorer är att de har ökat sin delaktighet i utvecklingen av undervisning. En del av de ledarhandlingar som rektorerna har genomfört är nära kopplade till utformning, genomförande och uppföljning av undervisning i barn- och elevgrupp. Andra ledarhandlingar är inriktade på att skapa goda förutsättningar för lärares undervisningsutveckling (se tabell 7).

Tabell 7. Ledarhandlingar som rektorerna har prövat

Kategori	Ledarhandlingar
<b>Organisering</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Klargöra förväntningar</li> <li>Utarbeta vision, gemensam målbild, rutiner</li> <li>Utarbeta underlag för dokumentation</li> <li>Genomföra enkäter</li> <li>Arrangera utbildning, handledning av kollegor, studiebesök</li> <li>Tilldela lärare uppdrag, ta stöd av centrala funktioner i kommunen</li> <li>Anställa fler medarbetare för att stärka upp kompetens</li> </ul>
<b>Kunskapsinhämtning</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Läsa in sig på läroplanen</li> <li>Delta i föreläsningar som ges av skolmyndigheter</li> <li>Öka sin kunskap om feedback</li> <li>Läsa litteratur gemensamt med lärarna</li> </ul>
<b>Deltagande i lärarmöte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leda samtal med fokus på undervisning</li> <li>Leda litteratureseminarium</li> <li>Ställa öppna utforskande frågor</li> <li>Använda modeller (ex. när vad, hur) för fördjupning av samtal</li> <li>Ge återkoppling på analyser</li> </ul>
<b>Deltagande i undervisning</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Göra observationer</li> <li>Ge skriftlig och muntlig återkoppling på observationer</li> <li>Ge förslag på undervisningshandlingar</li> <li>Inta ett coachande förhållningssätt</li> </ul>

I caseberättelserna reflekterar rektorerna över den återkoppling de får från lärarna när de har valt att ge prioritet till undervisningsutveckling, särskilt när de har avsatt tid till att samtala med lärare om undervisning och när de har deltagit i undervisning.

I caseberättelserna beskriver rektorerna att det undervisningsutvecklande arbetet på flera sätt har bidragit till positiva förändringar för verksamheten i stort, liksom till positiva förändringar för enskilda arbetslag och lärare. Rektorerna beskriver bland annat att de tycker sig se ett ökat engagemang för undervisningen, ökad uppmärksamhet på barns och elevers behov, stärkt samarbete och fördjupade samtal om analys och undervisning. För egen del upplever de även en ökad glädje i arbetet.

Rektorerna beskriver även de lärdomar som arbetet med casen har gett dem samt vad de uppfattar har gett särskilt god utväxling för lärandet i organisationen (se tabell 8).

Tabell 8. Rektorernas lärdomar

**Betydelsen av att ...**

<p><b>Ledardimensioner:</b></p> <p>Vara verksamhetsnära</p> <p>Vara transparent</p> <p>Vara ödmjuk</p> <p>Lyssna in</p> <p>Främja delaktighet</p> <p>Ta stöd av andra</p> <p>Vara påläst</p> <p>Utveckla förmågan att ge återkoppling</p>	<p><b>Tidsdimensioner:</b></p> <p>Vara uppdaterad</p> <p>Dokumentera löpande</p> <p>Fånga tillfällena som ges</p> <p>Våga pröva och inte vänta</p> <p>Investera tid till reflektion</p> <p>Hålla i</p>
<p><b>Organisatoriska dimensioner:</b></p> <p>Rikta resurser till tidiga åldrar</p> <p>Sätta strukturer</p>	<p><b>Metadimensioner:</b></p> <p>Träna sig i att reflektera</p> <p>Medvetandegöra sig om sitt eget agerande</p>

Avslutningsvis reflekterar rektorerna över vad som har varit särskilt stödjande för deras eget lärande och utveckling under arbetet med case. Flera rektorer betonar betydelsen av det stöd de har fått från sina rektorskollegor. Genom att de har arbetat med liknande uppgifter och alla haft fokus på att stödja undervisningsutveckling, har samtal om ledarhandlingar blivit en gemensam angelägenhet för rektorsgruppen. Rektorerna reflekterar även över att samtalen i rektorsgruppen har utvecklats över tid. Inledningsvis utgjordes samtalen i hög grad av ett delgivande av de olika ledarhandlingar som var och en hade valt att pröva, men med tiden kom samtalen alltmer att kännetecknas av kritisk reflektion och gemensam utformning av möjliga ledarhandlingar utifrån respektive case. En gemensam målbild och prestigelöshet i rektorsgruppen lyfts fram som bidragande till möjligheten att göra denna förflyttning.

## TRE PÅGÅENDE FORSKNINGSTUDIER

Den forskning som har pågått, pågår och kommer att pågå framöver utifrån de data som har samlats in under FoU-programmets tre år, kommer att riktas till tre olika forskningsområden. För det första gäller det forskning om hur lärare tar sig an undervisningsutveckling med utgångspunkt i bedömningsinformation och analys av lärandebehov och vad de lär när de gör det. För det andra handlar det om forskning om hur lärares och rektorers professionella omdöme kommer till uttryck då de undervisar respektive leder. För det tredje avser det forskning om hur ett undervisningsnära pedagogiskt ledarskap kan utövas och hur det kan bidra till undervisningsutveckling. Här ges en nulägesbeskrivning av dessa tre pågående studier.

### Studie 1. Barns och elevers lärandebehov som katalysator för undervisningsutveckling och professionellt lärande

Åsa Hirsh, fil.dr, docent

Den forskning som har pågått, pågår och kommer att pågå framöver utifrån de data som har samlats in under FoU-programmets tre år, kommer att riktas till tre olika forskningsområden. För det första gäller det forskning om hur lärare tar sig an undervisningsutveckling med utgångspunkt i bedömningsinformation och analys av lärandebehov och vad de lär när de gör det. För det andra handlar det om forskning om hur lärares och rektorers professionella omdöme kommer till uttryck då de undervisar respektive leder. För det tredje avser det forskning om hur ett undervisningsnära pedagogiskt ledarskap kan utövas och hur det kan bidra till undervisningsutveckling. Här ges en nulägesbeskrivning av dessa tre pågående studier.

Studien som sammanfattas här riktar fokus mot lärarnas handlingsnivå och lärarnas perspektiv, då de under tre år i FUN har meningskapat om programmets handlingsteori och i sina respektive förskole- och skolpraktiker arbetat utifrån densamma.

I artikeln argumenteras för studiens angelägenhet på liknande sätt som för programmet i sin helhet (se vårt förra forskarkapitel i avsnitt 1, s. X), det vill säga med utgångspunkt i att decennier av forskning har visat tydliga samband mellan lärares förmåga att anpassa undervisningen till elevernas behov å ena sidan och elevernas möjligheter att lära och nå högre kunskapsresultat å andra sidan. Denna förmåga är en av de mest komplexa som lärare har att utveckla och jämförande europeiska tvärsnittsstudier visar att det krävs ungefär 15–20 års undervisningserfarenhet för att den ska kunna anses välutvecklad (van de Grift, 2014). Samtidigt är elevbehoven i 2000-talets klassrum kanske mer diversifierade än någonsin tidigare, inte minst till följd av den globala migrationen. En annan orsak är det faktum att många länder har förflyttat sig i riktning mot ett större erkännande av olikheter och en strävan efter mer inkluderande lärandemiljöer, där anpassningar och särskilt stöd ges inom ramen för ordinarie undervisning (van den Hurk, Houtveen & van de Grift, 2016).

Att såväl forskning som policy visar intresse för försök att ”påskynda” lärares förmåga att anpassa undervisning till varierade elevbehov är därför inte konstigt. Världen över investerar regeringar stora summor i utformning och implementering av program för lärares professionella utveckling i syfte att förbättra klassrumsundervisningen och elevernas resultat (Lindvall m.fl., 2022). I Sverige har regeringar via skolmyndigheter tagit en rad sådana initiativ de senaste åren, inte minst genom särskilda statsbidrag som skolhuvudmän kan söka och få för arbete med att stärka kunskapsutveckling och likvärdighet. De mest omfattande insatserna har riktats mot matematik- och läsundervisning, med ett uttalat mål att stärka lärares förmåga att anpassa undervisningen till elevers varierande behov. Eftersom genomförandet av lyften är kopplat till att huvudmän och skolor erhåller ekonomiskt stöd från staten har dessa ”lyftsatsningar” med tillhörande arbetsätt kommit att uppta en stor del av svenska lärares årliga kompetensutvecklingstid.

En av få befintliga forskningsstudier om ”lyftens” påverkan på elevers resultat visar att matematiklyftet hade en liten men statistiskt signifikant påverkan på lärarnas undervisningspraktik men ingen effekt på elevernas prestationer (Lindvall m.fl., 2022). Därtill visar PISA-undersökningen 2022 ingen ökning i elevernas kunskapsresultat i matematik och läsförståelse, det vill säga de ämnen/ämnesområden som de största ”lyften” har inriktats på under 2000-talet.

PISA-resultaten visar också att skillnaderna mellan elever med olika socioekonomisk bakgrund, samt mellan elever med migrationsbakgrund respektive inhemsk bakgrund har ökat (Skolverket, 2023). Man kan således fundera över om dessa insatser, givet deras enorma ekonomiska kostnad, är effektiva för att stärka lärarens förmåga att inte bara utveckla undervisning, utan att också att i denna utveckling ta hänsyn till elevers varierade behov. Därtill kan man fundera över huruvida flödet av generella lösningar som tillhandahålls från externa aktörer, exempelvis skolmyndigheter, faktiskt stärker lärarens professionella agens och förmåga att analysera den egna elevbasens behov, eller om sådana utifrån kommande lösningar snarare skickar signaler som riskerar att leda till motsatt effekt (jfr. Jahnke & Hirsh, 2021).

Det treåriga FoU-programmet Fokus Undervisning – som totalt har involverat cirka 230 lärare, rektorer, skolchefer och andra representanter från central huvudmannanivå, samt tre forskare och en projektledare från Ifous – initierades som en reaktion på den ovan beskrivna utvecklingen, där generella lösningar för undervisningsutvecklande arbete har tenderat att serveras utifrån och in av externa aktörer.

I artikelns bakgrundsdel beskrivs kortfattat hur programmets övergripande design har informerats av de verksamhetsteoretiska ramverken Expansive learning och Transformative agency by double stimulation (Engeström & Sannino, 2010; Sannino 2022; Vygotskij, 1997/1931). Där belyses även forskarnas roll på den programgemensamma arenan, vilken har varit att tillföra stimuleringsverktyg som (potentiellt) framkallar förändrade handlingar och därtill bidrar till att upprätthålla en transformationsprocess som leds och ägs av skolans professionella.

Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om lärarens professionella utveckling då de arbetar för att stärka sin förmåga att anpassa undervisning med utgångspunkt i barns och elevers behov. Mer specifikt är avsikten med studien att:

1. Presentera en handlingsteori för lärarens användning av bedömningsinformation för behovsbaserad undervisningsutveckling, som erkänner lärarens flerdimensionella yrkeskunnande, och
2. Utforska hur teorin omsätts i praktiken av lärare samt vilka effekter den (potentiellt) får för elevers kunskapsutveckling och lärarnas professionella lärande.

## **METODOLOGI OCH EMPIRI**

Under FoU-programmet (höstterminen 2021 till vårterminen 2024) arbetade forskarna tillsammans med lärare från förskola, grundskola, anpassad grund- och gymnasieskola, gymnasieskola samt vuxenutbildning för att stärka lärarnas professionella agens och förmåga att utveckla undervisningen med utgångspunkt i konstaterade behov hos barn och elever. Arbetet i programmet har genomförts på två arenor: 1) vid regelbundet förekommande tvådagars utvecklings- och ledarseminarier på den programgemensamma arenan, 2) kontinuerligt av lärare i lokala praktiker på hemmaskolorna.

Handlingsteorin ska förstås som ett övergripande och teoretiskt grundat tankeverktyg. I vårt förra forskarkapitel i avsnitt 1 i denna rapport beskrivs det som programmets huvudstimuleringsverktyg och det har i sin tur informerat framtagandet av en rad mer konkreta stimuleringsverktyg med intentionen att möjliggöra behovsbaserad undervisningsutveckling med grund i lärarens yrkeskunnande.

Det övergripande handlingsteoriverktyget sammanflätar bland annat Gees sociokulturella förståelse av Opportunity to learn, OTL (2008), och van Manens epistemologi om reflekterande praktik och pedagogisk takt (1991; 1995). I studien beskrivs och utvecklas denna teoretiska grund och hur den har omsatts i olika konkreta verktyg för undervisningsutveckling och reflektion.

Centralt i programmets handlingsteori har varit en casemetodik, där lärarnas utgångspunkt vid undervisningsutveckling har varit behoven hos specifika barn/elever, konstaterade på basis av informell och formell bedömningsinformation. Seminarierna på den programgemensamma arenan har erbjudit såväl forskarinspel som prövande av konkreta verktyg för undervisningsutveckling och dialog, tvärgruppspresentationer av pågående/avslutade casearbeten, individuella och dialogiska reflektioner kring casearbetet samt feedback från forskare till deltagare och/eller deltagare emellan. Två tillförda stimuleringsverktyg på den programgemensamma arenan ägnas särskilt intresse i den föreliggande studiens analyser. Det ena är workshoppar, där lärarna tränade på att översätta iakttagbar (genom bedömningsinformation konstaterad) problematik/brister/svårigheter hos barn/elever till lärandebehov. Det andra är workshoppar i att tillämpa ett ramverk av frågor som aktiverar tre olika dimensioner av yrkeskunnande (ämneskunskap, didaktisk och metodologisk kunskap samt pedagogisk takt) vid formandet av undervisning för att möta lärandebehoven hos casebarnen/eleverna.



Under programmets gång har deltagande lärare:

- Valt ut 1–3 caseelever vardera på hemmaskolan.
- Med grund i informell och formell bedömningsinformation kartlagt och definierat specifika lärandebestöv hos de utvalda caseeleverna i relation till väl avgränsade aspekter av ämneskursplaner (i förskolans fall i relation till väl avgränsade aspekter av målområden i läroplanen).
- Deltagit i kollegiala undervisningsutvecklande verkstäder på hemmaarenan, för gemensamma analyser och utformning/förfining av undervisning/undervisningshandlingar med förmodad potential att möta casebarnens/elevernas lärandebestöv.
- Genomfört utformad undervisning samt följt upp och dokumenterat hur caseeleverna svarade på denna undervisning.
- Metareflektat över 1) olika spridningseffekter av casearbetet, 2) sitt individuella och gruppens kollektiva professionella lärande.
- Genomfört tvärgruppspresentationer av pågående/avslutat casearbete vid programmets seminarier.
- Dokumenterat avslutat casearbete, inklusive metarefleksioner över forskningsinformerat och erfarenhetsbaserat professionellt lärande, i sammanhängande caseberättelser.
- Data för programmets forskningsdel i sin helhet har samlats in genom enkäter, självrefleksioner, intervjuer och caseberättelser. Den empiri som analyseras i föreliggande studie kommer från:
- Två enkäter med flervalsfrågor och öppna frågor besvarade av alla lärare i programmet (hösten 2021 och hösten 2022)
- Fyra fokusgruppsintervjuer med totalt 12 lärare från olika skolformer (våren 2023 och hösten 2023)
- Caseberättelser skrivna av lärare om 101 barn- och elevcase efter avslutat casearbete (hösten 2023).
- Data har analyserats med hjälp av riktad kvalitativ innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005) i syfte att urskilja:
  1. vilken bedömningsinformation lärare använder och hur de använder den
  2. om och hur (av forskarna) tillförda stimuleringsverktyg via beskrivningar har framkallat agentiv (medveten och aktiv) handling i lärares casearbete
  3. uttryck för/beskrivningar av de utformade undervisningshandlingarnas effekt på caseeleverna
  4. uttryck för erfarenhetsbaserat professionellt lärande.

## PRELIMINÄRA RESULTAT

Inledande analyser tyder på att lärarna i hög grad har tillägnat sig tillförda stimuleringsverktyg. Det har bland annat har möjliggjort för dem att ”översätta” formell (test-baserad) och informell (klassrumsinteraktionsbaserad) bedömningsinformation till tydligt definierade behov – ett analyssteg i undervisningsutvecklande processer som många av lärarna tidigare i låg grad eller inte alls hade fäst uppmärksamhet vid. Analysen visar att det råder stor enighet, oavsett skolform, om att en sådan översättning kraftfullt har bidragit till att flytta fokus från barns/elevs brister till undervisningens utformning som möjliggörare för barns/elevs lärande. Därtill vittnar många om att denna översättning har möjliggjort större precision och ökad träffsäkerhet i utformandet av undervisningshandlingar.

I caseberättelser och intervjuer blir det också tydligt att forskarnas tillförda stimulering har bidragit till en explicit artikulering av en dimension av lärares professionella yrkeskunnande som ofta förblir oartikulerad – den som van Manen (1995) benämner pedagogisk takt. Flera lärare beskriver hur de intuitivt ”alltid har vetat” att sådant ”takt-kunskap” behöver aktiveras tillsammans med de mer vetenskapliga och rationella formerna av professionell kunskap i formandet av undervisning som möter elevs lärandebestöv. Lärarna uttrycker också att deras professionella självförtroende har stärkts av det faktum att handlingsteorin i FUN erkänner den pedagogiska takten ett värde och ger konceptuella verktyg för att verbalisera den. Många lärare rapporterar att de har blivit alltmer säkra på att ta utgångspunkt i sin egen och sina kollegors flerdimensionella kunnande i planeringen av behovsbaserad undervisning. Dessutom rapporterar de enhälligt att casemetodiken, det vill säga att lära och förändra undervisning med utgångspunkt i specifika barns/elevs behov, är mycket effektiv för att uppnå analytisk konkretion.

I nästan samtliga barn- och elevcase som har avslutats bekräftas kunskapsutveckling (mätt genom test och/eller observationer) i förhållande till läroplanens eller kursplanernas mål och/eller bedömningskriterier. Direkta orsakssamband kan förvisso inte fastställas med säkerhet i ett program som detta, men det är rimligt att anta att ett samband föreligger. Dessutom rapporterar i stort sett samtliga lärare positiva effekter av de undervisningshandlingar som har utformats med specifika case i åtanke, i form av spridning till andra elever och/eller i den egna undervisningsskickligheten mer generellt.

## Studie 2. Att synliggöra lärares och rektorers professionella omdöme

Anette Jahnke, fil.dr

Att hantera osäkerhet och det oförsedda är det som utmärker en professions yrkesutövning (Brante, 2009). I yrkesvardagen klassificerar den professionella problem, resonerar om det och agerar därefter (Abbott, 1988). Abbotts schematiska indelning av professionellt handlande uppmärksammar det som sker i mitten, mellan klassificeringen av problem och agerandet: ”Mittspelet [...] relaterar professionell kunskap, klientegenskaper och slump på sätt som ofta är dunkla” (Abbott, 1988, s. 48, vår översättning).

I den här studien riktas fokus mot det svårångade, oformulerade och ”dunkla” i lärares arbete med att undervisa och rektorers arbete med att leda. Anledningen till det dunkla kan till viss del bero på bristande systematik, transparens och brist på begrepp och språk. Men inom arbetslivsforskning härleds det dunkla också till vad som karakteriserar kunskapen som krävs för att kunna agera på ett skickligt sätt inom yrken som utmärks av oförutsägbarhet och där det mellanmännsliga mötet utgör det grundläggande innehållet (Göranzon, 1990; Johannessen, 1999; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Bornemark & Svenaeus, 2009).

Kunskapen om och intresset för ”dunkla” delar av de professionellas utövning har ökat i takt med att en allmän samhällskritik har riktats mot styrningen av olika yrken och svårigheterna för de professionella att fullfölja sina samhällsuppdrag. Populärvetenskapliga böcker (Bornemark, 2018; 2020) har fått genomslag och det dunkla har fångats in i begreppet professionellt omdöme. Från statens sida har det utretts hur handlingsutrymmet för det professionella omdömet kan växa med en tillitsbaserad styrning och ledning (SOU 2018:47). Det har också utretts hur ett nationellt professionsprogram för lärare och rektorer kan utformas (SOU 2018:17). I utredningen uttrycks en förvåning över att intresset för utvecklandet av skicklighet traditionellt sett har varit lågt i skolans värld i jämförelse med andra yrken. Detta trots att det finns ”robust internationell forskning” om undervisning som har fastställt att skickliga lärare kännetecknas av att de ”utgår från omfattande reserver av tyst kunskap snarare än formulerade regler eller procedurer” (Håkansson & Sundberg, 2020, s. 184; se även Håkansson & Sundberg, 2023). Det ökade intresset har lett till att en skollagsändring träder i kraft den 1 juli 2025. Den innebär bland annat att ett meriteringssystem införs, vars syfte är att erkänna lärares och rektorers kompetens (Prop. 2022/23:54) – där även det professionella omdömet kan betraktas ingå.

Syftet med föreliggande studie är att synliggöra, explicitgöra och fördjupa förståelsen för lärares och rektorers professionella omdöme. Följande forskningsfråga vägleder den pågående studien: Hur framträder lärares och rektorers professionella omdöme när de arbetar med undervisning och ledning så att aktuella elever och barn tar nästa steg i sin utveckling?

### UTGÅNGSPUNKTER FÖR ANALYS

Kunskapsteoretiskt utgår studien från Aristoteles tre kunskapsformer, som betraktas vara sammanflätade, nödvändiga och lika värdefulla för att den yrkesverksamme ska kunna hantera de situationer som är specifika för hans yrkesvardag (Aristoteles, 350 f.Kr./1967). Kunskapsformen episteme står för den teoretiska och explicitgjorda kunskapen, de allmänna reglerna och faktakunskaper. Det är kunskap vars objekt kan ses som konstanta, oföränderliga och ”som inte kunde förhålla sig på annat sätt” (Nilsson, 2009, s. 44).

För att hantera det föränderliga, det som kan vara på annat sätt, krävs techne och fronesis, Techne används för att kunna utföra planerade handlingar för att framställa något nytt utifrån ett förutbestämt mål. Fronesis används för att utföra handlingar som kännetecknas av att inte leda till eller ha något externt förutbestämt mål utanför handlingen. Handlingen utförs i situationer som inte fullt ut bör, ska eller går att kontrollera eller förutse. Då Aristoteles tolkas och används inom arbetslivsforskning ses fronesis som en

kunskap i att kunna urskilja nyanser i den specifika yrkessituationen och ha förmågan att agera på ett rimligt och rätt sätt utifrån de normer och handlingsmönster som skapas och omskapas av människorna i den yrkespraktik som de är verksamma i (Josefson, 1998; Nussbaum, 1995).

Fronesis, som i studien likställs med professionellt omdöme, kan ringas in med hjälp av en rad olika kännetecken. I studien kommer ett ramverk av kännetecken tas fram, och användas i analysarbetet. Till exempel:

- Yrkessituationer där professionellt omdöme används har inslag av icke-vetande och det oförutsedda.
- Omdöme förutsätter ett aktivt ”jag”. Ingen kan undervisa eller leda åt mig.
- Professionellt omdöme förutsätter ett ”vi”, ett kollektiv som avgör vad som är rätt och rimligt.
- Omdömet visar sig i ett ”nu”, i ett skeende.
- Omdömet byggs upp av en stor mängd ”då” – erfarenhetsbaserad kunskap som innefattar sinnesintryck och känslor.
- Gott professionellt omdöme kan hantera ett ”sedan”, en framtid, med hjälp av en handlingsberedskap för det oförutsedda.
- Episteme och techne används och krävs när omdömet utövas.
- Kunskapen kan vara omedveten, icke verbaliserad, ej nedskriven och tyst.
- Kunskapen traderas mellan människor genom sinnesupplevelser och en bred språklig repertoar.

### **DATA FÖR ANALYS OCH PRELIMINÄRA RESULTAT**

I FoU-programmet Fokus undervisning är lärares och rektorers handlingar i fokus i relation till skolans kärnuppdrag, undervisning. Genom att deltagarna har arbetat med undervisning av aktuella barn och elever respektive ledning av aktuella lärare, har en gemensam arena skapats där kunskap i, och om, undervisning och ledning har utsatts för ”yttre krav” på att urskiljas, synliggöras och formuleras. Genom ett casebaserat arbetssätt har lärare och rektorer skapat och riktat uppmärksamheten mot vissa specifika situationer i sin yrkesvardag. De har tänkt om situationerna, skrivit om dem i loggbok och läst vad de själva skrivit. De har pratat om situationerna och tagit del av andras arbete. De har fått och gett reaktioner i samtal i kollegor inom sin egen skola/huvudmans verksamhet, men också i ett ”utökat kollegium”, som alla deltagare i programmet har utgjort, där även forskarna och Ifous projektledare har ingått.

Casearbetet har därmed gett förutsättningar för att aspekter av professionellt omdöme ska kunna formuleras och verbaliseras. Studien bygger på ett empiriskt underlag av skriftliga självreflektioner gjorda vid gemensamma seminarier, fokusgruppsintervjuer och längre texter (caseberättelser) av deltagarna själva där de beskriver sitt arbete med att undervisa och leda i relation till sina case (se tabell 9). De frågor som har ställts i självreflektionerna i intervjuerna och i mallen för caseberättelser (se bilaga 2), har haft en bredare ansats än att enbart fokusera på professionellt omdöme, samtidigt som det perspektivet också har inkluderats.

Deltagarna har uppmuntrats att beskriva sitt arbete med en bred språklig repertoar. Analysen av materialet kommer att ske med en hermeneutisk ansats, där förståelsen av materialet nås genom upprepade tolkningar utifrån det teoretiska ramverk som kommer att tas fram och som indikerades i teoriavsnittet.

Tabell 9. Översikt över insamlade data mellan 2022 och 2024

Datum	Form	Lärare	Rektorer
Mars 2024	Självreflektioner	-	24
Nov 2023	Caseberättelse	90	21
Sep 2023	Självreflektion	23	31
Feb 2023	Självreflektion	25	24
Nov 2022	Självreflektion	30	29
Sep 2022	Självreflektion	31	31
Maj 2022	Självreflektion	29	31
Maj/sept 2023	Fokusgruppsintervjuer	11 lärare 4 grupper	10 rektorer 5 par

Syftet med studien är att synliggöra, explicitgöra och fördjupa förståelsen för lärares och rektorers professionella omdöme. Den pågående analysen indikerar att flera av de kännetecknen som ringar in professionellt omdöme kan illustreras och explicitgöras genom lärares och rektorers berättelser om sitt arbete. Till exempel brukas det professionella omdömet i situationer som karakteriseras av det oförutsedda. I citatet nedan har lärarna urskilt, värdesatt och språksatt dessa situationer där det professionella omdömet ger sig till känna:

*Sen har vi detta med "post-it-förändringar" som vi brukar säga hos oss. Det som INTE är planerat, att nu ska jag prova det här som man skrivit ner och nu ska jag testa-det-här några gånger. Utan det kan ju hända i undervisningen att man kommer på, ok nu provar jag det HÄR. Då skriver man det på en post-it lapp och sätter in i almanackerna [smackar i bordet]. Det är ofta så, tycker jag, det dyker upp. Det kommer upp idéer liksom när man sitter och jobbar med eleven som man inte planerat att prova, utan åhh det DÄR var ju – [smackar i bordet] en post-it-förändring. Det är idéer som är väldigt värdefulla.*

(Intervju med lärare)

På liknande sätt uppmärksammar följande rektor sin förvåning över att mötet inte gick som planerat. Mallen hen följde var otillräcklig för att hantera det oförutsedda som skedde på mötet med lärarna och hen reflekterar över hur hens omdöme kan utvecklas:

*Jag filmade mig när jag höll ett möte med lärarna och skulle berätta att de minskat avbrotten med 50% (vilket är en enorm bedrift). Mina förväntningar var att de skulle bli taggade och engagerade. Deras reaktion förvånade därför mig. I stället för glädje och engagemang ifrågasatte de siffrorna och ville hellre applådera SYV:s arbete i stället för sitt egna arbete. Eftersom jag inte förväntade mig denna reaktion hade jag i stunden svårt för att förstå deras reaktion. Men efteråt har jag förstått att det var läskigt för lärarna att jag som ledare presenterade data kopplat till undervisningsutveckling, att lärarna plötsligt fick krav på sig genom att deras agerande kan påverka avbrottsstatistiken på skolan. [...] Gällande mitt eget agerande så såg jag att jag höll en föreläsning i stället för samtal, vilket begränsade delaktigheten. Men om jag ska vara lite snäll mot mig själv så kan det bero på att vi har haft som uppgift att utföra något från XX bok [fortbildningslitteratur], där delaktighet inte fanns med i just det*

*upplägget. En lärdom är att det är bra att följa upplägg för möte, men inte glömma bort att skapa delaktighet och stanna till vid de frågor som behandlas, dvs samtala.*

Dessa två citat ger en indikation på vad denna studie kommer att synliggöra och sätta ord på. Studiens kommande resultat, som baseras på ett rikt material där olika skolverksamheter är representerande, kommer att leda till att nya frågor ställs som kräver fortsatt gemensamt utforskande av forskare och skolans yrkesverksamma från olika skolformer. Till exempel utvecklas det professionella omdömet i vissa skolverksamheter, som för lärare i förskola och anpassad skola, i en yrkesvardag där lärarna ser varandra agera och där de delar upplevelser av undervisningssituationer. Hur påverkar det omdömet utveckling? I andra skolformer utvecklas omdömet utifrån andra förutsättningar, där lärare inte ser varandra agera tillsammans med elever och där man inte delar upplevelser av undervisningssituationer. På liknande sätt delar inte rektor utövändet av sina ledarhandlingar med andra rektorer. Hur utvecklas omdömet då? Dessutom, på vilka sätt kan lärare och rektorer vara en resurs för varandra och bidra till att utveckla varandras professionella omdömen i den yrkesvardag som de delvis delar, eller skulle kunna dela? Sammanfattningsvis kommer studien att kunna bidra till nya insikter om såväl det professionella omdömet kunskapssteoretiska kännetecken som omdömet betydelse för att skolans verksamma ska kunna fullfölja sitt samhällsuppdrag att undervisa och leda på ett skickligt sätt.

### **Studie 3. Pedagogiskt ledarskap som stödjer undervisningsutveckling**

Mette Liljenberg, fil.dr, docent

I den här studien riktas fokus mot rektorernas pedagogiska ledarskap och hur de under de tre åren i FUN har arbetat för att stödja undervisningsutveckling. Flera forskningsstudier har visat att rektorers pedagogiska ledarskap har avgörande betydelse för barns och elevers möjlighet till lärande och utveckling (exempelvis Leithwood, Harris & Hopkins, 2020; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Trots detta finns det rektorer som väljer bort det undervisningsnära arbetet när ”tiden inte räcker till”. Att rektorer väljer bort det undervisningsnära arbetet beror emellertid inte bara på avsaknaden av tid. Osäkerhet i hur de ska närma sig lärarna och undervisningen när de inte ”kan allt” och inte har svar på ”alla frågor” anses även vara bakomliggande orsaker (Emstad, Birkeland & Robinson, 2021; Leo, 2015; Ärlestig & Törnsén, 2014).

I olika tider har det ställts olika förväntningar på rektorer som pedagogiska ledare. Som primus inter pares, den främsta av likar, förväntades rektorer agera baserat på sin undervisningsskicklighet och sina akademiska meriter (Ullman, 1997). När administration och ekonomi blev viktiga delar i rektorers arbete fick den pedagogiska och akademiska bildningen stå tillbaka till förmån för andra förmågor som då ansågs viktigare (Jerdborg, 2023). Under 2000-talet har sjunkande elevresultat återigen riktat fokus mot rektor som ansvarig för undervisningen och dess utveckling. Att rektorer ger prioritet till det pedagogiska ledarskapet har åter kommit att betonas alltmer. En del av arbetet i FUN har syftat till att stödja rektorerna i utvecklingen av deras undervisningsnära arbete. Till följd av det ställs i föreliggande studie följande forskningsfrågor: ”Hur kommer rektorernas meningsskapande av ett undervisningsutvecklande pedagogiskt ledarskap till uttryck inom FoU-programmet?” och ”Vilka ledarhandlingar genomförs och hur kan detta förstås?”

#### **UTGÅNGSPUNKTER FÖR ANALYS**

När rektorerna i FUN har ställts inför att utveckla sitt pedagogiska ledarskap för att stödja undervisningsutveckling har de behövt skapa mening in detta nya. Weick (1995) förklarar meningsskapande som en ständigt pågående process genom vilken vi människor söker förståelse för det som sker i det sammanhang som vi ingår i. I en önskan att begripliggöra det som är oklart startar meningsskapande processer där frågor som ”Vad betyder detta?” och ”Vad göra nu?”, kan ställas. När vi ställs inför nya situationer försöker vi besvara frågorna genom att rama in dem i relation till våra tidigare erfarenheter. Inramning och sökande efter mening görs med målet att identifiera handlingsalternativ som inte uppfattas som alltför utmanande av vår identitet och våra invanda arbetssätt (Benford & Snow, 2000). Om rektorerna i FUN uppfattar undervisningsutvecklande pedagogiskt ledarskap som utmanande kan en reducering av möjliga nya ledarhandlingar vara ett sätt för dem att hantera situationen.

Weick (2001) menar emellertid att gemensamt meningsskapande kan bidra till att minska osäkerhet och öppna för möjligheten att hantera nya situationer på flera olika sätt. Det gemensamma arbetet i FUN skapar förutsättningar för gemensamt meningsskapande, som i sin tur kan bidra till att rektorerna väljer att pröva nya ledarhandlingar som går utanför deras tidigare repertoar. Meningsskapande och inramning formas även av den institutionella kontext i vilken det sker. Rektorernas meningsskapande, inramning och ledarhandlingar påverkas därmed av de förväntningar som tidigare har ställts på dem och som nu ställs på dem i den organisation där de verkar.



## DATA FÖR ANALYS OCH PRELIMINÄRA RESULTAT

I studien analyseras de självreflektioner som deltagande rektorer skrivit vid sex tillfällen under programmet tillsammans med de ljudinspelade intervjuer som genomförts med tio av de deltagande rektorerna. Intervjuerna genomfördes under andra halvan av programmet.

Tabell 10. Rektorernas självreflektioner

Maj 2022	31	Hur har du arbetat för att stödja uppstartsfasen av de undervisningsutvecklande verkstäderna? Vilka ledarhandlingar och prioriteringar har du gjort i samband med detta? Vilka konsekvenser kan du se av dina ledarhandlingar? Vilka tankar ger det dig? Väcker det någon undran? Är det något som förvånar dig? Blir du nyfiken på något?
Sep 2022	31	Hur har du arbetat för att stödja de undervisningsutvecklande verkstäderna? Vilka ledarhandlingar och prioriteringar har du gjort i samband med detta? Vilka konsekvenser kan du se av dina ledarhandlingar? Vilka tankar ger det dig? Väcker det någon undran? Är det något som förvånar dig? Blir du nyfiken på något?
Nov 2022	29	Utgå från en specifik situation i arbetet med ditt case. Beskriv den specifika situationen så att den blir begriplig för en utomstående. Vad hade du planerat att göra och varför? Vad gjorde du? Vad hände? Vilka konsekvenser ledde dina handlingar till och vilken respons fick du? Vad föreföll gynnsamt/mindre gynnsamt? Vilka tankar gav det dig om dina ledarhandlingar och prioriteringar? Vilket lärande tog du med dig? Hur dokumenterade du situationen?
Feb 2023	24	Utgå från en specifik situation i arbetet med ditt case som har utmanat dig som ledare. Beskriv situationen och reflektera över: Vad utmanade dig? Hur reagerade du? Vilket lärandebehov identifierade du för dig själv?
Sep 2023	31	Spela in hela eller delar av ett tillfälle då du interagerar med läraren/lärargruppen som du följer i ditt case. Vad har väckt ditt intresse när du lyssnat på ljudupptagningen eller tagit del av observatörens anteckningar? Varför?
Mars 2024	24	Berätta om ditt undervisningsutvecklande pedagogiska ledarskap. Vad innefattar det? Vad har du utvecklat/blivit bättre på? Vad uppfattar du som utmanande? Vad skulle du vilja utveckla vidare?

Analysen visar att rektorerna tolkade och gav mening till undervisningsutvecklande pedagogiskt ledarskap på olika sätt. I början av FUN var rektorerna framför allt inriktade på att informera om den kommande processen, att frigöra tid för de undervisningsutvecklande verkstäderna, att formera grupper, att utse processledare och att säkra former för dokumentation:

*Jag har organiserat för att lärgrupperna kan träffas varannan vecka två timmar. Jag har möten regelbundet med hela utvecklingsgruppen och ser till att de biträdande rektorerna har tätare avstämningar med sina respektive samtalsledare och återkopplar till mig vid vår ledningsgrupp.*  
(Rektor, maj 2022)

Detta är givetvis viktiga ledarhandlingar i början av en utvecklingsprocess. Tanken med FUN var emellertid att rektorerna även skulle stödja de behov som lärare och lärargrupper gav uttryck för i arbetet med undervisningsutveckling. I självreflektionerna framkommer att rektorerna fortsätter med de initiala ledarhandlingarna även när programmet har pågått ett tag. En del rektorer uttrycker medvetenhet om att de behöver utveckla sina ledarhandlingar ytterligare för att verkligen stödja undervisningsutveckling:

*Något arbetslag ser en vinst med att utgå från sina case vid planeringen av undervisningen, men något arbetslag ser det som en pålaga. Här har jag min största utmaning, att ställa de utvecklande frågor som krävs för att få fram den inre motivation som gör att det kan kännas lustfyllt och givande.*  
(Rektor, sep 2022)

Flertalet rektorer börjar så småningom att pröva nya ledarhandlingar. I de självreflektioner som rektorernas skriver under programmets andra och tredje år framkommer att allt fler rektorer deltar mer aktivt i lärares undervisning och undervisningsutveckling. Analysen synliggör emellertid skillnader mellan rektorerna i hur de tar sig an det undervisningsutvecklande pedagogiska ledarskapet. En del rektorer ger anvisningar till lärarna om hur de kan lägga upp undervisningen, vad de kan behöva tänka på och hur de kan agera. Samtidigt finns det rektorer som i självreflektionerna uttrycker tveksamheter i relation till detta sätt att närma sig undervisningsutveckling:

*Här utmanas jag i att inte ge färdiga förslag, utan att ta ett steg tillbaka och stötta casen så att de själva hittar nya vägar. Jag reagerade också per automatik och gav förslag, vilket inte utvecklar läraren. Jag har kommit mer och mer till insikt i att avvakta och stötta casen att själva hitta vägar.*  
(Rektor, feb 2023)

När rektorerna prövar nya ledarhandlingar är det flera som uttrycker att de antar ett coachande förhållnings-sätt. Rektorerna vill aktivera den kunskap som de menar att lärarna redan besitter och komma ifrån ”fällan” att ge lärarna snabba svar som framstår som ”det rätta”:

*Efter samtalet har jag märkt att pedagogerna snappat upp och provat ett par av de lösningar som jag ”serverat” för dem och att de är nöjda med hur det har avlöpt. Jag ger tips för att försöka knyta ihop det, men vem är jag att ge tips. Det borde ligga hos läraren själv att välja nästa steg. Tänker att min roll mer är att fördjupa tanken så läraren själv ska kunna fatta ”rätt” beslut för nästa steg i undervisningens upplägg.*  
(Rektor, sep 2023)

Genom programmet finns det även rektorer som uttrycker tveksamheter inför det coachande förhållnings-sättet. Rektorerna reflekterar över att generella frågeställningar utan förankring i den specifika kunskap som läraren eller lärargruppen besitter gör det svårt att komma ner på djupet i samtalen. Rektorernas frågeställningar tenderar att bli alltför generella, vilket inte möter behoven hos kunniga lärare:



*Mitt dilemma har här varit hur ska jag kunna utmana och stötta henne, som har långt mer kunskap om läsinlärning och undervisning än vad jag har. Funderat mycket över att som rektor vara den pedagogiska ledaren utan att för den skull vara allvetande. Att i sitt ledarskap få vara den som ställer de nyfikna och fördjupande frågorna. Här lär jag mig väldigt mycket i mitt ledarskap.*

(Rektor, maj 2022)

För en del rektorer synliggör samtalen med lärarna behovet av eget lärande för att kunna stödja undervisningsutvecklingen på bästa sätt:

*Jag inser att jag har bristande kunskaper i hur exakt läsinlärningen går till. Det väcker en nyfikenhet hos mig och jag vill lära mig mer. Har hittat en del forskning att läsa in mig på bland annat "lära barn att läsa". Sedan har jag landat i att det kan också vara en styrka att inte fullt ut veta då jag genuint ställer mina nyfikna frågor.*

(Rektor, feb 2023)

Analysen visar således att de ledarhandlingar som rektorerna prövar under FUN bär spår av förväntningar på rektor som pedagogisk ledare från tidigare epoker. Några av rektorerna väljer att ge lärarna råd som den främste av likar, andra håller fast vid rektor som administratör och skapar förutsättningar utan att närma sig undervisningen ytterligare. I linje med den senare tidens fokus på rektor som chef och ledare finns det även rektorer som med bibehållen distans agerar som coach i relation till lärarna. Rektorer som genom FUN blivit medvetna om att de, för att bättre kunna stödja undervisningsutveckling, även har egna lärandebehov, väljer emellertid att se sig som medskapare av undervisningsutveckling:

*Jag känner inte samma behov av att söka efter "rätt svar" utan har landat i att jag kan tillåta mig att vara lite förvirrad ett tag, jag kanske inte från början kan/behöver veta vad som kommer ur utvecklingsprocesser, den tredje vägen. Jag vänder oftare frågorna till pedagogerna, i stället för att komma med svaren, vilket jag upplever har skapat en känsla av delaktighet, ett vi tillsammans.*

(Rektor, mars 2024)

Detta sätt att ta sig an undervisningsutvecklande pedagogiskt ledarskap kan ur ett inifrån och ut-perspektiv ses som fördelaktigt. Rektorer som ser sig som medskapare av undervisningsutveckling bidrar till ett gemensamt "vi". FUN- arbetet kan på så sätt förstås som en rörelse från ett tidigare mer uppdelat ansvarstagande, baserat på rektor som antingen avskild från undervisningen eller som ledare med "makt över" lärares undervisning, till ett mer gemensamt ansvarstagande, baserat på rektor och lärare som samskapare av undervisning. Viktigt att notera är dock att detta sätt att ge mening till undervisningsutvecklande pedagogiskt ledarskap inte är framträdande i alla rektorers självreflektioner. Studiens resultat visar därmed på behovet av att forskare och utbildare fortsätter att utforska arbetssätt som kan stödja rektorer i utvecklingen av deras pedagogiska ledarskap.

# RESULTAT I FORM AV DE MEDVERKANDES UTVECKLINGSARTIKLAR

**Andreas Jacobsson, process-och projektledare, Ifous**

Artiklarna kommer att finnas publicerade på skolporten.se i sin helhet under höstterminen 2024.

## VAD HÄNDER NÄR STRÅLKASTARLJuset SLÅS PÅ? EN STUDIE OM REKTORS PEDAGOGISKA LEDARSKAP

**Eva Klang, rektor grundskola, Nordanstigs kommun**

Artikeln belyser rektors pedagogiska ledarskap vid undervisningsutveckling. Just pedagogiskt ledarskap verkar svårdefinierat, speciellt rektors roll att leda undervisningsutveckling då det ska ske med utgångspunkt i de egna elevernas och lärarnas inringade behov. En central frågeställning i artikeln rör uppfattningar av rektors ansvar och roll och vilken betydelse rektors stöd ges vid undervisningsutveckling. Resultaten bygger på intervjuer med sju deltagande pedagoger samt observationer av en lärares eget utvecklingsarbete. Resultatet visar vikten av rektors engagemang i form av initiativtagare och rollsättare. Viktigt stöd beskrivs även i form av rektor som bollplank och ansvarig för förankring av utvecklingsarbetet.

## KOLLEGIALA VERKSTÄDER MED FOKUS PÅ UNDERVISNING

**Tina Svensson, rektor grundskola, Marks kommun**

En god undervisning är helt avgörande för elevernas lärande därför måste skolans utvecklingsarbete fokusera på förbättrad undervisning. I denna studie beskrivs hur rektor kan leda mot en förbättrad analyskultur i kollegiala verkstäder. Med hjälp av aktionsforskning som metod belyses ledarhandlingar för att förflytta ett lärararbetslag från tillitsfull dela-kultur mot en analyskultur. Resultaten beskriver en förflyttning från att inspirera och dela med sig till att genuint lyssna, ställa nyfikna och fördjupande frågor och planera sin undervisning i små steg utifrån elevernas behov. I detta arbete har det varit viktigt att anpassa rektors ledarskap efter lärares behov och sedan ha mod att agera.

## FRÅN KAFFEREP TILL UNDERVISNINGsutveckling - REKTORS LEDARHANDLINGAR I FÖRSKOLAN

**Louise Jändel, rektor för tre förskolor, Marks kommun**

Att som rektor leda kollegialt lärande i förskolan är komplext, speciellt att få undervisningsutveckling att fästa som en naturlig del i förskolans praktik. Med denna studie undersöks ledarhandlingars konsekvens för undervisningsutveckling. Studien har genomförts med inspiration från aktionsforskning utifrån dokumentation och reflektioner som har gjorts tillsammans med en utvecklingsgrupp bestående av pedagoger i förskola. Resultatet visar på vikten att som rektor vara tydlig med syfte och mål. Likaså vikten av att känna sin verksamhet och ta avstamp i kontextuella behov. Att som rektor vara delaktig, våga utmana och utmanas är en ytterligare framgångsfaktor som framträder i resultaten.

## EN STUDIE OM TVÅLÄRARSKAP MED ELEVERS BEHOV I FOKUS

**Annelie Pendén och Åsa Ydreskog, lärare (F–3), Marks kommun**

I denna utvecklingsartikel beskrivs tvålärarskapets möjligheter till kollegialt lärande samt hur arbetssättet organiseras för att fånga upp elevernas utvecklingsbehov. Artikeln bygger på en form av aktionsforskning med vår egen undervisning och organisation som utgångspunkt. Resultaten visar på stora vinster, framför allt för möjlighet till kollegialt lärande samtidigt som vissa utmaningar synliggörs. Resultaten visar även att arbetssättet gör det lättare att fånga upp elevernas utvecklingsbehov än när lärare gör det enskilt.

## ANALYS, EN DEL AV FÖRSKOLANS KULTUR?

**Jennifer Öberg, förskollärare, Marks kommun**

Artikeln fokuserar på förskollärares och barnskötarens sätt att analysera pedagogisk dokumentation kopplat till den egna undervisningspraktiken. Studien genomförs med motiveringen att det finns en upplevd problematik i förskollärares och barnskötarens arbete med analys och pedagogisk dokumentation i relation till undervisning och undervisningsutveckling.

Genom diskursanalys utifrån en fokusgruppintervju med ett arbetslag i förskolan synliggörs hur förskollärare och barnskötare talar om, tolkar och analyserar sin undervisning samt hur de använder sig av sina analyser för att vidareutveckla undervisningen och utbildningen med hjälp av pedagogisk dokumentation. Av studien framgår att det saknas kunskaper, medvetenhet och förutsättningar att genomföra arbetet med analys och pedagogisk dokumentation på ett sätt som gynnar fortsatt undervisning i förskolan.

## EN REKTORS LEDARHANDLINGAR FÖR UNDERVISNINGsutveckling I ANPASSAD GRUNDSKOLA

**Katharina Myrén, rektor för anpassad grundskola, Marks kommun**

Artikeln har för avsikt att betona vikten av rektors pedagogiska ledarskap och dess roll i att utveckla utbildningen, med fokus på elevens kunskapsutveckling.

I artikeln beskrivs hur ledarskap och strukturerade metoder, exempelvis ”SKA-rundan”, har bidragit till undervisningsutveckling. Olika framgångsfaktorer för kollegialt lärande och skapandet av en lärande gemenskap lyfts fram. Artikeln avslutas med en personlig reflektion över ledarhandlingar och deras effekt på skolutveckling, där rektors ansvar är att bygga en kvalitativ undervisning. Här betonas även vikten av arbetet med kultur för att ett utvecklingsarbete ska bli framgångsrikt.

## NYA STRUKTURER GAV VERKSTAD

**Elin Bergström, Pia Lindberg och Rosmarie Sjöström, lärare (F–3), Arboga kommun**

Denna studie belyser processen kollegialt lärande. Studiens syfte är att öka kunskapen om hur pedagoger resonerar om viktiga aspekter som leder till framgångsrikt kollegialt lärande samt om det påverkar undervisningshandlingarna. Med hjälp av fokusgruppintervjuer, enkäter samt aktivt deltagande för samtliga pedagoger med case har vi undersökt hur lärare resonerar om viktiga aspekter för att få till ett kollegialt lärande samt hur det kollegiala lärandet påverkar undervisningshandlingarna.

Resultatet visar att ledning, struktur, tid, reflektioner, analysförmåga, relationer och höga förväntningar är viktiga aspekter i det kollegiala lärandet som ger effekter på undervisningshandlingarna och gynnar eleverna.

## ATT GÅ FRÅN ETT GÖRANDE TILL ETT LÄRANDE

**Therése Ludvigsson, rektor för två förskolor, Marks kommun**

Studien har som syfte att belysa hur rektors ledarhandlingar kan stärka förskolans systematiska kvalitetsarbete med hjälp av aktionsforskning som metod.

Aktionerna i studien har bidragit till att undervisningen har lagts på bordet och att pedagogerna har fått sätta ord på barns lärandeprocesser, vilket har gjort att pedagogernas lärande har synliggjorts. Resultaten pekar på att fokus har gått från ett görande till ett lärande genom ett riktat fokus och genom att kollegialt diskutera innehållet i de systematiska uppföljningarna av verksamheten.

## JAG ÄR KLAR FRÖKEN, VAD SKA JAG GÖRA NU? EN STUDIE AV HÖGPRESTERANDE ELEVERS SYN PÅ SIN KUNSKAPSUTVECKLING

**Christina Hassel och Viktoria Jonsson, lärare, Nordanstigs kommun**

I arbetet som lärare går mycket tid till de elever som inte når målen. De högpresterande eleverna finns det sällan mycket tid att fokusera på. Lärare kan då känna att de inte riktigt räcker till för dessa elever och vara rädda för att de tappar sugen för skolarbetet, då de sällan får lära sig nya saker och utvecklas på sin nivå.

Syftet med utvecklingsartikeln är att öka kunskapen om högpresterande elevers behov och hur lärare kan förhålla sig till dem. Hur ser de högpresterande eleverna på skolan och vad anser de vara en meningsfull och utvecklande undervisning? Hur beskriver de högpresterande eleverna själva sina behov?

Studien visar att en större andel av de högpresterande eleverna föredrar att arbeta enskilt än i grupp. De föredrar även att arbeta mer teoretiskt än praktiskt.



# SPRIDNING AV RESULTAT OCH UTVECKLINGSARBETE

**Anette Jahnke, fil.dr, process- och projektledare, Ifous**

Redan tidigt i FoU-programmet Fokus undervisning diskuterade programmets styrgrupp hur arbetet och resultatet av allt arbete skulle spridas internt inom olika skolor, mellan skolor inom en huvudmans verksamhet. Vårt främsta fokus var att ge förutsättningar och organisera för att fler medarbetare inom huvudmannens organisation gavs möjlighet att utveckla det som programdeltagarna utvecklade. Under programmets gång har diskussioner om spridning hållits levande. I vissa sammanhang har kunskaper och erfarenheter från tidigare FoU-program varit vägledande.

Följande text är skriven utifrån kunskaper av tidigare FoU-program, men kan sannolikt ge ett stöd för alla som är intresserade av att delta i ett framtida FoU-program, är på väg att påbörja ett eller kanske är mitt i ett FoU-program. Det som beskrivs kan också generaliseras till att ge stöd i utvecklingsarbete som initialt engagerar en del av skolans personal, men som man önskar sprida till fler.

## STÖD TILL SPRIDNING OCH DELNINGARBETE - ATT TÄNKA PÅ

I det forsknings- och utvecklingsarbete som bedrivs under tre år inom ett FoU-program deltar sällan all skolpersonal<sup>7</sup> i en huvudmans verksamhet. Den eller de utvecklingsgrupper som bedriver FoU-arbetet och deltar i aktiviteter arrangerade av Ifous utgör ofta en begränsad andel av en huvudmans eller en skolas totala personal. Det är därför viktigt att uppmärksamma vem som i olika faser av programmets genomförande och efter avslutat program har ansvar, mandat och resurser att dela arbetet och dess resultat med andra. Vilka personer och funktioner som kan vara aktuella, kan variera över tid. På vilka sätt arbetet kan delas varierar, beroende på en rad olika faktorer. Nedan följer en beskrivning av sådana faktorer som deltagare i Ifous FoU-program anser vara viktiga att beakta när en huvudman väljer att engagera sig i ett FoU-program.

### Vad ska delas?

Det som kan delas med andra i ett FoU-program är dels en utforskande process och ett arbete som pågår under tre år, dels de resultat som nås under den tiden, men kanske framför allt efter avslutat FoU-program, i form av nya sätt att arbeta, nya kunskaper och forskningsresultat.

En första fråga att ta ställning till, och som kontinuerligt behöver diskuteras under programmet, är om den process som deltagarna i FoU-programmet genomgår (lokalt och via Ifous aktiviteter) ska delas med andra, och i vilken utsträckning. Ska andra bli informerade om att en process pågår eller ska de själva genomföra samma process? Vad blir möjligt att dela när det gäller processen, och när? Svaren på dessa frågor kan bero på faktorer som hur utforskat området är som FoU-programmet handlar om och vilken systematik som introduceras och utvecklas över tid i programmet för utvecklings- och forskningsarbetet. Inte sällan är den vetenskapliga grunden för ämnesområdet i ett FoU-program ostadig eller svag, och erfarenheterna är inte beprövade i praktiken. Den systematik som introduceras i programmet av Ifous och forskargruppen kan variera. Även den kan behöva utvecklas i större eller mindre utsträckning, i nära samarbete över tid med alla programmets deltagare som kommer från olika huvudmän och som har olika behov och förutsättningar.

---

<sup>7</sup> Med "skola" och "skolpersonal" avses i denna text alla utbildningsverksamheter och de yrkesverksamma som ryms inom ramen för den svenska skolans skolformer. Till exempel inkluderas förskola, fritidshem, vuxenutbildning och de yrkesverksamma i dessa verksamheter.

Hur svår eller lätt processen är att lokalt ”upprepa”, kan därmed variera. Det kan också krävas en noga avvägd anpassning av processen till de lokala förutsättningarna och behoven. Det är dock viktigt i en sådan anpassning att inte förenkla FoU-programmets process alltför mycket.

Att vilja dela FoU-programmets resultat under och efter programmet, torde ses som en självklarhet. Det kan vara viktigt att synliggöra, diskutera och uppmärksamma vad som ska betraktas som ett resultat, till exempel kan det handla om nya arbetssätt som har utvecklats, men det kan också vara nya insikter om lärande, undervisning och ledning. Det kan också handla om att läsa, diskutera, tolka och använda de forskningsresultat som nås.

### **Till vem ska arbetet delas och varför?**

För vem inom huvudmannens verksamhet är processen inom och/eller resultatet av FoU-programmet relevant? Berör kunskapsinnehållet all skolpersonal eller enbart vissa grupper/funktioner? Vem borde det beröra? Vid planeringen av spridning av resultat är det viktigt att arbeta med former för att väcka intresse hos dem som inte deltar/deltagit i programmet, och att det internt skapas en efterfrågan av FoU-programmets resultat.

Om en huvudman eller skola vill dela processen med fler deltagare än dem som deltar i programmet, bör frågan om varför diskuteras. Vilka behov finns på olika nivåer/skolor för processen? På vilka sätt kan förståelse, motivation och intresse för processen inom FoU-programmet skapas lokalt? Vilka förväntningar har olika aktörer på varandra, exempelvis de som deltar i programmet och medverkar i Ifous aktiviteter och de som inte gör det?

### **När ska det delas och av vem?**

Övergripande kan FoU-programmet delas in tre faser: 1) arbete pågår med att förstå vad ett FoU-program är, och vad som förväntas av en, 2) FoU-arbetet utförs, 3) summering och delgivning av resultat i form av slutrapport och spridningskonferens. Vad som ska delas och till vem kan variera beroende på i vilken fas i programmet man befinner sig, och på vilken funktion man har i programmet. Ledningen i huvudmannens verksamhet som har beslutat om deltagande har ofta ett försprång i förståelsen av programmet, och kan därför initialt ha större möjlighet att arbeta med delningsarbete.

Om en huvudman och/eller en skola väljer att från start dela processen med fler deltagare på skolan, blir det viktigt att skapa och kontinuerligt justera en lokal organisation för det arbetet. En sådan organisation bör involvera alla nivåer från ledningsnivån på förvaltningen till rektor på skolan och till lokal processledare och deltagarna i utvecklingsgruppen samt övrig personal. Tydliga förväntningar lokalt behöver klargöras, så att ansvar för delning av och deltagande i processen sker som önskat.

När en delning av processen kan starta kan variera. En del huvudmän eller skolor sätter en lokal organisation för detta vid programstart, eller efter en termin in i programmet. Dock kan det vara viktigt att vid behov sänka tempot i processen för de deltagare som inte deltar i FoU-programmet. Det kan också vara bra om en del av deltagarna har ”provat på” FoU-programmets innehåll en viss tid och själva bildat sig kunskap och erfarenheter, innan de tar ansvar för att engagera och leda kollegor i processen.

Om en huvudman och/skola väljer att inte engagera fler i processen, kan det vara av värde att den lokala processledaren och utvecklingsgruppen tidigt benämner arbetet och berättar för kollegor att arbetet pågår på skolan, och vad man övergripande arbetar med. Detta kan exempelvis ske inom ramen för befintlig struktur av möten och kommunikationskanaler på skolan. Syftet är då att successivt bygga upp ett intresse för, och en efterfrågan av, kunskap om området och en medvetenhet bland personalen, som gör dem beredda att ta emot delning av resultat längre fram.

Centrala processledare, eller utvecklingsansvariga på huvudmannanivå, kan ta ansvar för att exempelvis använda sig av redan befintliga eller bilda nya återkommande skolövergripande nätverksträffar eller konferenser för personal som inte är med i FoU-programmet. Vid sådana träffar delges hur långt man kommit i arbetet inom FoU-programmet.

Vid skolchefens kontinuerliga möten med huvudmannens alla rektorer kan FoU-programmet uppmärksammas och information ges om process/resultat och delas mellan rektorena. Här kan de rektorer som medverkar i FoU-programmet vara viktiga för att skapa ett intresse hos de rektorer som inte deltar.

Det kan också finnas behov av att tillsätta nya resurspersoner under programmets gång som har i uppdrag att dela process/resultat, i nära samarbete med de deltagare som inte varit med i programmet. Den grupp av förstelärare som finns inom huvudmannens verksamhet kan också aktiveras, och ges i uppdrag att delge FoU-programmets resultat. Även huvudmannens uppdragsgivare i form av utbildningsnämnden eller styrelsen bör kontinuerligt informeras om arbetet av skolchefen.

Ett FoU-program avslutas med publikationen av en slutrapport och genomförandet av en öppen spridningskonferens. En tid efter programmets formella avslut publiceras också forsknings- respektive utvecklingsartiklar. Vid avslut bör det finnas strategier och planer upprättade på huvudmanna- eller skolnivå för vem som har ansvar för att arbeta vidare med att dela de resultat som publiceras i slutrapporten och hur detta arbete ska ske. Strategierna och planerna behöver också inkludera uppdrag för ansvariga att bevaka, delge och arbeta med de nya resultat som publiceras över tid efter FoU-programmets slut samt att hantera de nya utmaningar som man kommer att möta inom området.

### **Funktioner, verksamheter, forum och resurser för delning**

Tabell 11 konkretiserar med några exempel vilka funktioner och verksamheter som kan finnas att tillgå för att dela process/resultat under och efter ett FoU-program. I en del kolumner i tabellen ges också exempel på forum och resurser som kan skapas och användas i dessa forum. Tabellen avser inte att ge en komplett bild, utan bör ses som ett underlag för lokala diskussioner och arbete.

En resurs som inte har tagits med i tabellen, men som kan vara användbar för i princip alla funktioner och verksamheter, är den dokumentation som kontinuerligt görs under ett FoU-program och som avslutas med en slutrapport och dokumentation från ett spridningsseminarium. Under programmets gång kan denna dokumentation bestå av powerpointpresentationer från föreläsare vid möten/seminarier arrangerade av Ifous. Det kan också bestå av samtalsinstruktioner, uppdrag, stödmallar, litteratur eller filmer delgivna av de forskare som medverkar i programmet och av Ifous projektledare. Alla dessa former av dokumentation kan ses som resurser att använda i olika forum.

Tabell 11. Exempel på funktioner, verksamheter, forum och resurser för delning och spridning av ett FoU-programs process och/eller resultat.

Funktion	Verksamhet	Forum	Resurser
Nämnd/ styrelse	Styrning	Nämndmöten	- Punkt på agendor/ dagordningar, - Powerpoint- presentationer (ppt), - Målformuleringar - Uppdrag
Skolchef	Ledning	- Rektorsmöten, nämndmöten - Intro av nyanställda	- Punkt på agendor/ dagordningar, ppt - Slutrapport från FoU-program
Kvalitetschef	Ledning	Kvalitetsdialoger	SKA-arbetets rutiner och dokument
Central processledare	Samordning	Konferenser på studiedagar, kvalitetsdialoger, skolbesök	Blogg, info-brev, poddar, intervjuer, "nano-kurser", reportage
Strateg på ledningsnivå	Samordning, IT-stöd	- Konferenser på studiedagar, kvalitetsdialoger, skolbesök - Försteläarmöten	Punkt på agendor/ dagordningar, ppt
Rektorer inom programmet	Ledning	- APT - Medarbetarsamtal, intro av nyanställda  - Rektorsmöten  - Inom ramen för andra utvecklingsarbeten	Punkt på agendor/ dagordningar, ppt
Biträdande rektorer	Ledning	- Arbetsplatsträffar (APT)  - Inom ramen för andra utvecklingsarbeten	Punkt på agendor/ dagordningar, ppt



Lektorer	Utredning/ forskning	Konferenser på studiedagar, kvalitetsdialoger, skolbesök	Punkt på agendor/ dagordningar, ppt
Förstelärare	Projektledning /handledning	Möten för kollegialt lärande	- Punkt på agendor/ dagordningar, ppt  - Innehåll i samtal t.ex. slutrapporten, forsknings- och utvecklingsartiklar
Arbetslagsledare	Arbetsledning	Arbetslagsmöten	Punkt på agendor/ dagordningar, ppt
Ämnes- företrädare	Arbetsledning	Ämneskonferenser	Punkt på agendor/ dagordningar, ppt
Lärare i utvecklingsgrupp	- Undervisning  - Utvecklings- arbete av undervisning	- Deltagande i konferenser, arbets- och ämneslagsmöten  - Auskultationer  - I undervisning	- Utvecklingsartiklar - Punkt på agendor/ dagordningar, ppt  - Litteratur
Lärare utanför utvecklingsgrupp	- Undervisning - Utvecklings- arbete av undervisning	APT, arbets- /ämneslagsmöten	
Elevhälsan	Elevhälso- arbete	Möten, utredningar	
Skolbibliotekarie	Biblioteks- arbete	Informationsdelning  Bokinköp	
Elever	- Skolgång  - Lärande	- Undervisning  - Ämnes-/ stadieövergripande arbete  - Utställningar, presentationer	- Samarbete med lärare  - Material  - Digitala resurser  - Sociala medier

Forskarna	Forskning, undervisning och samverkan	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forskningskonferenser</li> <li>- Fortbildningskonferenser</li> <li>- Kursinnehåll vid lärosäten</li> <li>- Andra forskningsprojekt och samverkansuppdrag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forskningsartiklar</li> <li>- Populär-vetenskapliga texter</li> <li>- Ppt</li> <li>- Litteratur</li> </ul>
Ifous	FoU-verksamhet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ifous webbplats/sociala medier</li> <li>- FoU-programmets sida på ifous.se</li> <li>- FoU-bevakning</li> <li>- Riktat processtöd</li> <li>- Ifous mötesplatser</li> <li>- Konferenser, mässor Ifous möten med det vetenskapliga rådet</li> <li>- Ifous styrelsemöte</li> <li>- I pågående FoU-program</li> <li>- I kommande FoU-program</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artiklar, reportage, pressmeddelande, ppt</li> <li>- Ifous-bilagan till Skolportens magasin</li> </ul>

# REFERENSER

- Abbott, A. D. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor* University of Chicago Press.
- Adler, P. S. & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 61–89.
- Aristoteles (350 f.Kr./1967). *Den nikomachiska etiken*. Natur & Kultur.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Co.
- Benford, R. D. & Snow, D. A. (2000). Framing processes and social movements: An overview and assessment. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 611–639.
- Bentzen, T. Ø. (2020). *Samskabt styring: Nye veje til afbureaukratisering*. Samfundslitteratur.
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Volante.
- Bornemark, J. (2020). *Horisonten finns alltid kvar: Om det bortglömda omdömet*. Volante.
- Bornemark, J. & Svenaeus, F. (red) (2009). *Vad är praktisk kunskap?* Södertörns högskola.
- Boudah, D. (2020). *Conducting educational research: Guide to completing a thesis, dissertation, or action research project*. (2 uppl.). Sage.
- Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I M. Lindh (red.), *Vetenskap för profession* (s. 15–34). Högskolan i Borås.
- Bringselius, L. (2021). Tillit: Introduktion till tillitsforskningen. I L. Bringselius (red.), *Tillit och omdöme: Perspektiv på tillitsbaserad styrning* (s. 17–44). Studentlitteratur.
- Bringselius, L. (2018). *Styra och leda med tillit: Forskning och praktik*. Forskningsantologi från Tillitsdelegationen. Statens offentliga utredningar, SOU 2018:38.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Basil Blackwell.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182.
- Emstad, A. B., Birkeland, I. K. & Robinson, V. M. J. (2021). *Lärande ledarskap: Att leda professionell utveckling i skolan*. Lärarförlaget.

- Engeström, Y. (2005). Developmental work research: Expanding activity theory in practice. Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: Four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4–23.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368–387.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
- Gee, J. P. (2008). A sociocultural perspective on opportunity to learn. I P. A. Moss, D. C. Pullin, J. P. Gee, E. H. Haertel & L. J. Young (red.), *Assessment, equity, and opportunity to learn*, (s. 76–108). Cambridge University Press.
- van de Grift, W. J. C. M. (2014.) Measuring teaching quality in several European countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 295–311.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508–526.
- Göranzon, B. (1990). Det praktiska intellektet: Datoranvändning och yrkeskunnande. Doktorsavhandling, Kungliga tekniska högskolan.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). Professional capital. Transforming teaching in every school. Teachers College Press.
- Harlen, W. (2012). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. I J. Gardner (red.), *Assessment and learning* (s. 87–102) (2 uppl.). Sage.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: a synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hirsh, Å. (2020). Relationellt ledarskap i klassrummet: Så skapas magi. *Natur & Kultur*.
- Hirsh, Å. (2013). The individual development plan as tool and practice in Swedish compulsory school. Doktorsavhandling. Dissertation series No. 20, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping.
- Hirsh, Å., Liljenberg, M., Jahnke, A. & Karlsson Pérez, Å. (2023). Far from the generalised norm: Recognising the interplay between contextual particularities and principals' leadership in schools in low-socio-economic status communities. *Educational Management Administration & Leadership*, Online print. DOI: 10.1177/17411432231187349.
- Hirsh, Å., Nilholm, C., Roman, H., Forsberg, E. & Sundberg, D. (2020, in print 2022). Reviews of teaching methods: Which fundamental issues are identified? *Education Inquiry*, 13(1), 1–20.
- Hirsh, Å. & Segolsson, M. (2021). ”Had there been a Monica in each subject, I would have liked going to school every day”: A study of students' perceptions of what characterizes excellent teachers and their teaching actions. *Education Inquiry*, 12(1), 35–53.

- Hirsh, Å. & Segolsson, M. (2020). Enabling teacher-driven school-development and collaborative learning: An activity theory-based study of leadership as an overarching practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(3), 400–420.
- Hsieh, H.- F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- van den Hurk, H. T. G., Houtveen, A. A. M. & van de Grift, W. J. C. M. (2016). Fostering effective teaching behavior through the use of data-feedback. *Teaching and Teacher Education*, 60, 444–451.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2023). Utmärkt lärare: Forskningen om lärarskicklighet och vägarna dit. Natur & Kultur.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2020). Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning (2 uppl.) Natur & Kultur.
- Jahnke, A. (2022). Beprövad erfarenhet i skolan: Att lita på ett undflyende begrepp. Natur & Kultur.
- Jahnke, A. & Hirsh, Å. (2020). Varför förbättras inte elevresultaten trots alla insatser? Ifous rapportserie 2020:1.
- Jarl, M. (2013). Om rektors pedagogiska ledarskap i ljuset av skolans managementreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3–4), 197–215.
- Jerdborg, S. (2023). School principal re-positioning in a system of professional relations: The case of newly appointed principals in Sweden. *Journal of Educational Administration and History*, 55(4), 456–480.
- Johannessen, K. (1999). Praxis och tyst kunskande. Dialoger.
- Josefson, I. (1998). Läkarens yrkeskunskande. Studentlitteratur.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). The action research planner: Doing critical participatory action research. Springer.
- Liljenberg, M. (2018). Distribuerat ledarskap och förbättringsarbete: Lärares och skolledares praktik. Studentlitteratur.
- Lindvall, J., Helenius, O., Eriksson, K. & Ryve, A. (2022). Impact and design of a national-scale professional development program for mathematics teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 744–759.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- Leo, U. (2015). Professional norms guiding school principals' pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 461–476.
- Läroplan för förskolan (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

- van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 33–50.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Routledge.
- Miettinen, R. (2013). Creative encounters, collaborative agency, and the extraordinary act of the meeting of a need and an object. I A. Sannino & V. Ellis (red.), *Learning and Collective creativity: Activity-theoretical and sociocultural studies*, (s. 158–177). Routledge.
- Nilsson, C. (2009). Fronesis och den mänskliga tillvaron: En läsning av Bok VI i Aristoteles Nikomachiska etik. I J. Bornemark & F. Svenaeus (red.), *Vad är praktisk kunskap?*, (s. 39–54). Södertörns högskola.
- Nordholm, D. & Liljenberg, M. (2018). Educational infrastructures and organisational memory: Observations from a Swedish perspective. *Improving Schools*, 21(3), 255–268.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Känslans skärpa, tankens inlevelse: Essäer om etik och politik*. B. Östlings bokförlag Symposion.
- Nyberg, Å. (2021). Arbete med extra anpassningar i den ordinarie undervisningen – hur kan vi få det att fungera?. I Å. Hirsh & A. Olin (red.), *Skolutveckling i teori och praktik*, (s. 293–310). Gleerups.
- Olsson, L. M. (2018). *Från tyst kunskap till beprövad erfarenhet*. Lärarförlaget.
- Prop. 2022/23:54. Nationellt professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare. Utbildningsdepartementet.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1–26.
- Robinson, V. M. J. (2015). *Elevnära skolledarskap*. Lärarförlaget.
- Sannino, A. (2022). Transformative agency as warping: How collectives accomplish change amidst uncertainty. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(1), 9–33.
- Sannino, A. & Engeström, Y. (2017). Relational agency, double stimulation, and the object of activity: An intervention study in a primary school. I A. Edwards (red.), *Working Relationally in and across Practices* (s. 58–77). Cambridge University Press.
- Skolinspektionen (2019). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förutsättningar och arbetsformer i grundskolan. Tematisk kvalitetsgranskning*. Dnr: 400-2017:10221. Skolinspektionen.
- Skolverket (2020). *Att ställa frågor och söka svar. Samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Skolverket.
- Skolverket (2021). *Sätt in er i kursplaner och läroplaner inför hösten 2020*. Hämtad 2021-10-29 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/satt-er-in-i-kursplaner-och-laro-planer-infor-hosten-2022#h-Lasomandringarnaiallakursplaner>
- Skolverket. (2023). *PISA 2022. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Rapport. Internationella studier*. Skolverket.

SOU 2018:17. Med undervisningsskicklighet i centrum: Ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling. Utbildningsdepartementet.

SOU 2018:47. Med tillit växer handlingsutrymmet: Tillitsbaserad styrning och ledning av välfärdssektorn. Finansdepartementet.

Ullman, A. (1997). Rektorn: En studie av en titel och dess bärare. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.

Vygotskij, L. S. 1997 [1931]. The history of development of higher mental functions. I R. W. Rieber (red.), The collected works of L. S. Vygotsky, 207–219. Plenum P.

Weick, K. E. (2001). Making sense of the organization. Blackwell.

Weick, K. E. (1995). Sensemaking in organizations. Sage.

Yamagata-Lynch, L. C. & Haudenschild, M. T. (2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education* 25(3), 507–517.

Ärlestig, H. & Törnsén, M. (2014). Classroom observations and supervision – essential dimensions of pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 856–868.

# BILAGOR

## Bilaga 1. Innehållet i FoU-programmet Fokus undervisning 2021-2024

### ÅR 1 - FÖRSTÅ OCH ETABLERA FoU

<b>Ledarseminarium 1</b> <i>Digitalt sept 2021</i>	Vad är FoU? Vad är FoU FUN?
<b>Utvecklingsseminarium 1</b> <i>Göteborg dec 2021</i>	Förväntningar? Mål? Presentation casemetodik (Öva, pröva)
<b>Ledarseminarium 2</b> <i>Digitalt feb 2022</i>	Erfarenheter av att leda lokalt utvecklingsarbete
<b>Utvecklingsseminarium 2</b> <i>Digitalt mars 2022</i>	Att föra samtal i grupp Återgivning av inledande kartläggningar Steg 1 - Att fånga in behov/bedömningsinformation?
<b>Ledarseminarium 3</b> <i>Digitalt maj 2022</i>	Om motivation till förändrade arbets sätt i skolan. Att leda pedagogiska samtal utifrån undervisningsutveckling och elevcase

### ÅR 2 - ARBETA MED FoU

<b>Ledarseminarium 4</b> <i>Göteborg sept 2022</i>	(Hur) blir verkstad verkstad? Återkoppling av reflektioner ”Forskningsanknytning” (Forskningslitteracitet)
<b>Utvecklingsseminarium 3</b> <i>Stockholm okt 2022</i>	Plenum- och bordspresentationer Steg 2 - Vad handlar mitt case egentligen om? (Vad- , hur- och närdimensioner) Återkoppling på caseberättelser Vart kan man vända sig för stöd?
<b>Ledarseminarium 5</b> <i>Stockholm nov 2022</i>	Återkoppling på case och självreflektioner ”Hur leder och arbetar jag i undervisningsutvecklande verkstäder?”
<b>Ledarseminarium 6</b> <i>Digitalt feb 2023</i>	Fokus inifrån och ut ”Lärarna måste ges den viktigaste positionen i lokalt förändringsarbete!” Analys av reflektioner Underlag för återkoppling av forskare vs underlag för forskning
<b>Utvecklingsseminarium 4</b> <i>Göteborg mars 2023</i>	Plenum- och bordspresentationer Hur arbetas det med case? Hur kan man göra för att analysen ska bli gemensam/kollektiv? Analys av självreflektioner: Från områden som väcker tankar, till områden som visar på öppenhet för lärande
<b>Ledarseminarium 7</b> <i>Malmö maj 2023</i>	Utvecklingsarbete ur ett skolchefsperspektiv Att processleda kollegor



### ÅR 3 - SUMMERA OCH SPRIDA FoU (Lärdomar)

<b>Ledarseminarium 8</b> <i>Göteborg okt 2023</i>	<u>Workshop</u> med styrgrupp om workshop utifrån <i>Expansive learning</i> . Presentationer av fem skolnära forskningsprojekt som forskargruppen är involverade i och som har relevans för FUN
<b>Utvecklingsseminarium 5</b> <i>Göteborg nov 2023</i>	Tre presentationer av utvecklingsartiklar i plenum Professionellt omdöme som stöd till fortsatt arbete Återkoppling på självreflektioner och caseberättelser

## Bilaga 2. Underlag för caseberättelser

### A. MALL FÖR LÄRARE

BAKGRUND	
Kontextualiserande introduktion	
Inringade behov i relation kunskapskrav (bedömningskriterier)/målområdet	<p>Vilken aspekt av ett kunskapskrav/målområde skulle utvecklas?</p> <p>Hur såg barnets/elevens behov i förhållande till denna aspekt ut?</p> <p>Vilken bedömningsinformation låg till grund för att jag såg att den här aspekten behövde utvecklas?</p> <p>När och hur gjorde jag de iakttagelser som gjorde att jag kom fram till det?</p>
Målet - hit skulle barnet/eleven	<p>Vart skulle caseeleven/barnet, i förhållande till ämnets kriterier för bedömning eller i förhållande till målområdet?</p> <p>Vilken utveckling ville jag se i relation till det?</p>
METOD - VAD OCH HUR PLANERADE JAG ATT GÖRA I UNDERVISNINGEN FÖR ATT HJÄLPA BARNET/ELEVEN ATT UTVECKLAS MOT MÅLET?	
Planering	<p>Vad skulle göras?</p> <p>Hur skulle det göras?</p> <p>När skulle det göras?</p> <p>Vid vilka tillfällen mötte jag eleven/barnet och kunde observera det?</p> <p>Under hur lång tidsperiod?</p> <p>Vem/vilka skulle göra vad?</p> <p>När gjordes olika avstämningar? Vilka? Hur?</p>
GENOMFÖRANDE OCH KONTINUERLIG ANALYS	
Steg för steg-beskrivning av genomförandet av förändringsinsatsen	<p>Vad gjorde jag?</p> <p>Vilka förändringar?</p> <p>Vilka undervisningshandlingar?</p> <p>Varför gjorde jag det jag gjorde?</p>
Kontinuerliga observationer/reflektioner /avstämningar	<p>Vad hände när jag gjorde som jag gjorde?</p> <p>Hur reagerade/svarade barnet/eleven på förändringarna och på mina handlingar?</p> <p>Vilken utveckling såg jag under arbetets gång?</p> <p>Vad föreföll gynnsamt/mindre gynnsamt?</p> <p>Hur skruvade jag vidare på mina undervisningshandlingar under arbetets gång?</p> <p>Hur omvärderade jag under arbetets gång? Varför?</p>

## SUMMERING OCH SLUTSATSER

<b>Synliggörande av utveckling och resultat hos barn/elev</b>	I vilken utsträckning nåddes det uppsatta målet? Vilken utveckling hos barnet/eleven kunde jag konstatera? Vilket var det nya nuläget vid min "slutavstämning"?
<b>Synliggörande av egna lärdomar av undervisningen, som arbetet med caset har medfört</b>	Vad lärde jag mig som är överförbart till andra elever och sammanhang? Vad var svårt? Vad fungerade väl? Vad överraskade mig? Vad lärde jag mig utifrån mitt sätt att dokumentera kontinuerligt? Vad behöver jag utveckla till nästa gång?
<b>Synliggörande av behov av ramar/organisation/stöttning</b>	Hur fungerade mötena i verkstadsgruppen? Vad var bra och varför? Hur kunde vi stötta varandra? Vad kunde vi utveckla? Hur fungerade den övergripande organisationen (antal möten, mötenas längd etcetera)? Hur såg involvering från rektor ut? Vad var bra? Vad kan utvecklas? Vad önskar jag i övrigt från rektor?

## B. MALL FÖR REKTORER

### BAKGRUND

<b>Kontextualiserande introduktion</b>	
<b>Inringade förutsättningar</b>	Vilka behov identifierade jag för undervisningsutveckling inom lärarens område? Strukturella förutsättningar? Kulturella förutsättningar? Vilken bedömningsinformation låg till grund för att jag såg att dessa aspekter behövde utvecklas? När och hur gjorde jag de iakttagelser som gjorde att jag kom fram till det?
<b>Målet - vad ville jag uppnå?</b>	Vilken undervisningsutveckling ville jag bidra till? Vilka ledarhandlingar ville jag stärka hos mig själv? Vad var min målsättning?

### METOD - VAD OCH HUR PLANERADE JAG MINA LEDARHANDLINGAR? (FÖRDJUPA, FÖRÄNDRA PRIORITERINGAR)

<b>Planering</b>	Vad ville jag göra? Hur skulle det göras? / Varför så? När skulle det göras? Vid vilka tillfällen mötte jag läraren/lärargruppen och kunde genomföra det jag ville genomföra? Under hur lång tidsperiod? Behövde jag involvera någon mer? Vilka avstämningar gjordes?
------------------	---

## GENOMFÖRANDE OCH KONTINUERLIG ANALYS

<b>Steg för steg-beskrivning av genomförandet av förändringsinsatsen</b>	Vad gjorde jag? Vilka ledarhandlingar? Varför gjorde jag det jag gjorde?
<b>Kontinuerliga observationer/samtal/reflektioner /avstämningar</b>	Vad hände när jag gjorde som jag gjorde? Vilken återkoppling gav läraren/lärargruppen på mina ledarhandlingar? Vilket lärande gav det mig? Vad föreföll gynnsamt/mindre gynnsamt? Hur skruvade jag vidare på mina ledarhandlingar under arbetets gång? Hur omvärderade jag under arbetets gång? Varför?

## SUMMERING OCH SLUTSATSER

<b>Synliggörande av stöd för undervisningsutveckling</b>	I vilken utsträckning gavs stöd för undervisningsutveckling? Vilken utveckling i undervisningen hos läraren/lärargruppen kunde jag konstatera? Vilket var det nya nuläget vid min "slutavstämning"?
<b>Synliggörande av egna lärdomar av att utvecklas som pedagogisk ledare och att stödja undervisningsutveckling</b>	Vad lärde jag mig, som är överförbart till andra sammanhang? Vad var svårt? Vad fungerade väl? Vad överraskade mig? Vad lärde jag mig utifrån mitt sätt att dokumentera kontinuerligt? Vad behöver jag utveckla till nästa gång?
<b>Synliggörande av behov av ramar/organisation/stöttning</b>	Hur fungerade mötena i rektorsgruppen? Vad var bra och varför? Hur kunde vi stötta varandra? Vad kunde vi utveckla? Hur fungerade den övergripande organisationen (antal möten, mötenas längd etcetera)? Hur såg involvering från huvudman/förvaltning ut? Vad var bra? Vad kan utvecklas? Vad önskar jag i övrigt från huvudman?

## C. MALL FÖR SKOLCHEFER


BAKGRUND	
Kontextualiserande introduktion	
Inringade förutsättningar	Vilka behov identifierade jag för ledning av undervisningsutveckling inom rektorns område? Strukturella förutsättningar? Kulturella förutsättningar? Vilken information låg till grund för att jag såg att dessa aspekter behövde utvecklas? När och hur gjorde jag de iakttagelser som gjorde att jag kom fram till det?
Målet - vad ville jag uppnå?	Vilken ledning av undervisningsutveckling ville jag bidra till? Vilka ledarhandlingar ville jag stärka hos mig själv? Vad var min målsättning?
METOD - VAD OCH HUR PLANERADE JAG MINA LEDARHANDLINGAR? (FÖRDJUPA, FÖRÄNDRA PRIORITERINGAR)	
Planering	Vad ville jag göra? Hur skulle det göras? / Varför så? När skulle det göras? Vid vilka tillfällen mötte jag rektorer/rektorsgruppen och kunde genomföra det jag ville genomföra? Under hur lång tidsperiod? Behövde jag involvera någon mer? Vilka avstämningar gjordes?
GENOMFÖRANDE OCH KONTINUERLIG ANALYS	
Steg för steg-beskrivning av genomförandet av förändringsinsatsen	Vad gjorde jag? Vilka ledarhandlingar? Varför gjorde jag det jag gjorde?
Kontinuerliga observationer/samtal/reflektioner /avstämningar	Vad hände när jag gjorde som jag gjorde? Vilken återkoppling gav rektorn/rektorsgruppen på mina ledarhandlingar? Vilket lärande gav det mig? Vad föreföll gynnsamt/mindre gynnsamt? Hur skruvade jag vidare på mina ledarhandlingar under arbetets gång? Hur omvärderade jag under arbetets gång? Varför?
SUMMERING OCH SLUTSATSER	
Synliggörande av stöd för undervisningsutveckling	I vilken utsträckning gavs stöd för ledning av undervisningsutveckling? Vilken utveckling i ledarskapet hos rektor/rektorsgruppen kunde jag konstatera? Vilket var det nya nuläget vid min "slutavstämning"?

**Synliggörande av egna lärdomar av att utvecklas som pedagogisk ledare och att stödja undervisningsutveckling**

Vad lärde jag mig som är överförbart till andra sammanhang? Vad var svårt? Vad fungerade väl?  
Vad överraskade mig?  
Vad lärde jag mig utifrån mitt sätt att dokumentera kontinuerligt?  
Vad behöver jag utveckla till nästa gång?

**Synliggörande av behov av ramar/organisation/stöttning**

Hur fungerade mötena i "rektorsgruppen"? Vad var bra och varför?  
Hur kunde vi stötta varandra? Vad kunde vi utveckla?  
Hur fungerade den övergripande organisationen (antal möten, mötenas längd etcetera)?  
Hur såg involvering från nämnd/förvaltningen ut? Vad var bra? Vad kan utvecklas?  
Vad önskar jag i övrigt från nämnd/huvudman?



**Ifous**, Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola, är en ideell förening med Sveriges kommuner och regioner (SKR), Friskolornas riksförbund och Idéburna skolors riksförbund som grundande medlemmar. Ifous är ett fristående forskningsinstitut och en nationell strategisk resurs i arbetet för att stärka förskolors, skolors, vuxenutbildningsanordnares och skolhuvudmäns möjligheter att bedriva utbildning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Ambitionen är att bidra till utvecklingen av det svenska skolväsendet genom att stimulera praktknära forskning och konkret FoU-arbete där lärare och skolledare tar aktiv del i kunskapsbyggandet. I dag har Ifous cirka 135 medlemmar, både kommunala och fristående skolhuvudmän.

Läs mer om vårt arbete på [www.ifous.se](http://www.ifous.se).

ifous

Nordanstigs kommun



Marks kommun



Stiftelsen Fryx Västerås



Burlövs kommun



Arboga kommun

