

Aktionsforskning som förhållningssätt i en föränderlig omvärld

Anette Forssten Seiser
Doktorand i pedagogiskt arbete
anette.seiser@kau.se

Anna Karlefjärd
Doktorand i pedagogiskt arbete
anna.karlefjard@kau.se

Abstract

Vad kan behövas för att hantera en verksamhet i en föränderlig omvärld? De senaste årens krav på förbättringar inom skolan har lett till omfattande policyförändringar och många gånger en jakt på ”rätt” metod. I strävan efter högre måluppfyllelse har bland annat *bedömning för lärande* (Lundahl, 2014) fått stort genomslag i svensk skola. Vilket gör skolledare och lärares förståelse av såväl skolförbättring som bedömning till intressant undersökningsobjekt.

Inom ramen för vår forskning har vi genomfört en inledande kartläggning av hur *bedömning för lärande* (BFL) förstås av skolledare och lärare. I analysen av kartläggning framträder två tydliga mönster. Det första mönstret uppvisar en tydlig skillnad mellan grundantaganden för hur bedömning kan användas för att utveckla elevers lärande och hur lärare praktiserar BFL i sin verksamhet. Bedömning för lärande bygger på dialog, där återkoppling och förändring av undervisning är centralt. I kartläggningen ser vi att det i praktiken snarare blir information, det vill säga envägskommunikation från lärare till elev. Det sker heller ingen förändring av undervisningen utifrån de bedömningar som görs. Vi ser med andra ord en instrumentell användning av bedömning snarare än en förändrad förståelse av hur bedömning kan användas för att utveckla elevers lärande.

Det andra mönstret visar på hur skolledare och lärares uppfattningar skiljer sig om vad som behöver göras i skolans pågående förbättringsarbete, gällande bedömning. Det rektorer berättar om skolans förbättringsarbete försvinner i lärarnas beskrivningar om vad som görs. Vi ser att rektorer fokuserar på att starta upp förbättringsarbeten på skolan men att de inte följer upp arbetet. Dessutom saknas en långsiktig ledningsstrategi för hur arbetet ska få fäste i verksamheten.

De framträdande mönster har gjort oss intresserade av Critical Participatory Action Research (CPAR) där utgångspunkten är att praktiken behöver fånga sina egna frågor, synliggöra sin verksamhet och i ett dialogiskt samarbete långsiktigt förbättra praktiken. Utifrån det har vi initierat två aktionsforskningsprojekt: Hur lärare konstruerar sina bedömningspraktiker och hur rektorers förstår och gestaltar ett pedagogiskt ledarskap i praktiken?

Inledning och syfte

Denna artikel utgår från en tidig kartläggning inom ramen för våra olika avhandlingsprojekt. Det empiriska underlaget består av två delar, a) mejlsvar från skolchefer och rektorer b) uppföljande intervjuer med ett urval av rektorer och lärare. Syftet med kartläggningen var att undersöka rektorers och lärares uppfattningar av skolors förbättringsarbete med att implementera *bedömning för lärande* (BFL) i verksamheterna, då detta var ett arbete som samtliga skolchefer och rektorer uppgav att skolorna arbetat med under läsåret 2012-2013. BFL kan kortfattat beskrivas som ett förhållningssätt för att stödja elever i deras lärprocesser. BFL bygger på dialog, där återkoppling och förändring av undervisning är centralt (Lundahl, 2014). Hur det konkreta arbetet hade gått till skilde sig åt mellan skolorna. Med utgångspunkt i dessa skillnader gjorde vi sedan ett urval och kontaktade några av skolorna och bad om att få göra uppföljande intervjuer för att få en förståelse av rektorers och lärares upplevelser av förbättringsarbetet.

I de uppföljande intervjuerna framträdde ett mönster i hur förbättringsarbete hanterats utifrån något som kan förstås som ett tekniskt instrumentellt förhållningssätt. I vår analys kopplar vi samman detta förhållningssätt med den utveckling vi anser ske i kölvattnet av omvärldens krav på förbättringar inom skolan. Krav som lett till omfattande policyförändringar och många gånger en jakt på ”rätt” metod. Vi menar att det finns en risk med att ett sådant tekniskt instrumentellt förhållningssätt reducerar lärares och rektorers uppdrag till att endast bli att ansvara för själva utförandet av de modeller och metoder som ”experter” tillhandahåller.

Denna farhåga har resulterat i att vi riktat vårt intresse mot den kritiska aktionsforskningen med dess integrerade syfte att stärka professionella i sin praktik. Kritisk aktionsforskning har en emancipatorisk aspekt vilket innebär att den inte endast leder till ny kunskap utan också till nya förmågor att skapa kunskap utifrån ett kritiskt, och analytiskt förhållningssätt (Carr & Kemmis, 1986). Vårt

antagande är att rektorer och lärare behöver ett reflekterande förhållningssätt för att på ett omdömesfullt sätt kunna förhålla sig till alla de lösningar som presenteras som framgångsrika lösningar i kampen att ständigt presterar bättre.

Implementering av bedömning för lärande – olika berättelser

I kartläggningen som gjorts gav skolcheferna uttryck för att det pågick ett aktivt förbättringsarbete gällande bedömning i deras kommuner, flera av dem uttryckte också att det fanns en önskan om att BFL skulle implementeras i verksamheten. Det mönster vi såg i de uppföljande intervjuerna med rektor och lärare, var att dessa två yrkesgrupper skilde sig påfallande åt i sina beskrivningar och upplevelser av arbetet med BFL. Rektorerna gav detaljerade beskrivningar av flera olika strategier som de upplevde systematiskt använts i arbetet med att initiera denna typ av bedömningsarbete på den lokala skolan. Syftet med arbetet var, enligt rektorerna, att skolans bedömningsarbete i större grad ska kännetecknas av de nyckelstrategier som lyfts fram som centrala när bedömning används för att utveckla elevers lärande. Strategier som bland annat handlar om att tydliggöra intentionerna i undervisningen och med hjälp av täta och effektiva bedömningar skapa underlag för att såväl förändra sin egen undervisning som att återkoppla framåtsyftande till eleverna. Ytterligare strategier handlar om att med hjälp av själv- och kamratbedömning stötta utvecklingen av elevernas metakognition.

Rektorerna berättade bland annat om experter som föreläst för skolans lärare och hur Skolverkets stödmaterial om bedömning hade delats ut till samtliga lärare att läsa för att sedan ligga till grund för pedagogiska samtal i olika grupperingar. Det senare hade krävt en hel del organisatoriska insatser från rektorerna då de försökt ordna förutsättningar så att lärarna fått möjlighet att träffas, diskutera och reflektera regelbundet tillsammans. Ytterligare en ledningsstrategi som rektorerna berättade om var att de hade talat bedömning med alla lärare på de enskilda medarbetarsamtalen. Men trots ett systematiskt och medvetet förhållningssätt visade vår kartläggning upp samma mönster som tidigare skolförbättringsarbeten (se t. ex. Olin, 2009), det vill säga att rektorer och lärares upplevelse av ett och samma arbete skiljer sig åt. Det vi såg var att rektorernas berättelse om skolans förbättringsarbete försvann i lärarnas beskrivningar av vad som egentligen skett i praktiken. Vår tolkning av detta mönster är att rektorer fokuserar på att starta upp förbättringsarbeten men i mycket lägre grad följer upp arbetet. Ansvar för att driva utvecklingen av bedömningsarbetet lämnades över till lärarna själva, men då de inte hade

samma förståelse för BFL så förlorade arbetet fart, och avstannade till slut helt. Att lärarna inte själva varit delaktiga i valet av förbättringsarbete kan vara en möjlig förklaring till varför arbetet långsamt upphörde. En annan förklaring skulle kunna vara att rektorerna valde att inte själva delta i förbättringsarbetet, då detta är den ledardimension som visat bäst effekt på elevers lärande (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Slutligen verkar rektorer sakna en långsiktig ledningsstrategi för hur ”nya saker” ska få fäste i verksamheten och bli en naturlig del av vardagen på den lokala skolan.

I samtal med lärarna framgick tidigt att skolchefernas och rektorernas beskrivningar av arbete med bedömning, skilde sig åt från deras egen uppfattning om verksamhetens bedömningsarbete. Lärarna beskrev precis som skolledarna att de hade fått möta material och föreläsningar, men mer som en inspiration kring hur de kan arbeta med bedömning. Lärarna uppfattade inte att intentionerna hade varit att skolorna skulle anamma synsättet, utan att det låg en frivillighet i hur lärarna skulle förhålla sig till den input de fick. Utifrån detta fanns det heller ingen ”gemensam” berättelse kring bedömning på de olika skolorna och deltagande lärare refererade ofta till ”att så gör jag, men det gör inte alla” eller ”min bild är att de inte gör så” etc.

Utifrån samtalen med lärarna så har vi i analysen ställt två frågor till materialet:

- Hur uppfattar lärarna bedömning för lärande och hur förhåller de sig till detta i sin undervisning?
- Vilka hinder och möjligheter ger lärarna uttryck för i förhållande till bedömningsarbete?

Gemensamt för båda grupperna av lärare var att fokus för deras förståelse av bedömning av lärande låg vid återkopplingen till eleverna. En återkoppling som framför allt synliggjordes genom att de med hjälp av kunskapskravens matris (Lgr11) visade med vilken kvalitet eleven slutfört ett arbetsområde och vad eleven behövde tänka på för att ”röra” sig vidare i matrisen. Vad ”eleven behövde tänka på” kunde kommuniceras genom skrift och/eller muntligt.

Den ena gruppen lärare uttryckt också att de la stor vikt vid att informera om vilka mål som de olika arbetsområdena hade, mål som i sin tur var direkt kopplade till kunskapskravens skrivningar och som lärarna hade satt upp. Detta uppfattade lärarna var en viktig del i arbetet med BFL. Målen föreföll dock inte tydliggöras under arbetets gång utan fokus låg vid att informera vid start.

Den andra gruppen upplevde att bedömning för lärande, utöver vikten vid återkoppling, mycket handlade om process. Att man som lärare inte bara bedömde en slutprodukt utan också processen. Dilemmat var att det gavs uttryck på ett sådant sätt så att det inte innebar att eleven fick återkoppling på sin lärprocess längs vägen. Det innebar istället att eleven när arbetsområdet var slut fick återkoppling dels i form av resultat men dels också hur eleven utfört arbetsområdet längs vägen. Processen handlade med andra ord här om hur väl eleven utfört arbetet, t.ex. samarbetsförmåga, hanterat material, visat intresse etc.

Några få inslag av andra beskrivningar av BFL återfanns också i kartläggningen. Där tre lärare prövat att ge eleverna återkoppling på en skriven text under arbetsområdets gång, för att se om eleverna då hanterade återkopplingen på ett annat sätt än tidigare. Lärarna uppfattade att eleverna hade mött idén med viss skepsis till en början men att arbetet hade varit mer utvecklande både för eleverna och för de lärare som deltog.

Även om underlaget är litet så är det tydligt att huvudsyftet med bedömning, för flertalet av lärarna som vi samtalat med, är att få ett underlag för betygsättning. Flera var lärarna som talade om att de behövde samla in ”bevis” för sina betyg. Det är möjligt att det hade sett annorlunda ut om vi hade samtalat med lärare som arbetar med yngre elever.

Det monologiska klassrummet

De hinder och möjligheter som lärarna gav uttryck för känner vi igen från tidigare studie (Bell & Cowie, 2002). Tidsbrist för att både skriva och ge eleverna individuell återkoppling återkom i båda grupperna. Elevernas ”ovilja” att ta emot formativ återkoppling lyftes också fram, där elevernas önskan om betyg eller poäng vägdes mot nyttan att skriva långa kommentarer. Både planeringar som ges ut i början av arbetsområden och återkoppling som skriftligt ges i slutet av ett arbetsområde upplevs många gånger få formen av ”pappersflygplan”, det vill säga dokument som elever inte läser utan kastar iväg.

Ytterligare en svårighet som synliggjordes var kopplingen till skolans nya styrdokument där lärarna upplevde det svårt att vara tydlig i förhållande till eleverna utifrån kursplanernas nya skrivningar. Hur förklarar man hur en elev kan utveckla kvaliteten i sina underbyggda resonemang, om man själv har svårt

att ge uttryck för vad som är ett ”enkelt resonemang” och hur det skiljer sig från ett ”välutvecklat resonemang”?

Slutsatsen utifrån lärarintervjuerna är att synen på BFL, utifrån de insatser som gjorts i de deltagande kommunerna, framför allt handlar om att informera eleverna. Informationen handlar dels om vad kunskapsområden ska beröra och vad som ska bedömas, men framför allt om hur de ligger till i förhållande till betygsättning, till viss del även vad eleverna behöver tänka på för att närma sig högre betyg. Utifrån den beskrivning som lärarna gör så är bedömning för lärande inte något som har fått genomslag i hela deras undervisning eller i skolornas organisation.

I linje med detta skriver Skolverket utifrån Jönsson, Lindberg och Grönlund att:

”Det finns studier som tyder på att förändringar i bedömningspraxis går långsamt och är starkt påverkad av traditioner i skolämnet och tidigare tankemodeller kring bedömning. Flera studier tyder också på att den ”traditionella bedömningen” fortfarande har ett starkt fäste i Sverige.”¹

BFL kan också mycket väl kopplas samman med Dysthes beskrivning, utifrån Bakhtin, av det dialogiska klassrummet där det dialogiska syftar till att kunskap konstrueras tillsammans med andra, vilket i sin tur innebär att klassrummets kommunikation blir avgörande för vilket lärande som möjliggörs. Den flerstämmighet som Dysthe beskriver kan skapas utifrån de nyckelstrategier som kännetecknar det formativa klassrummet. Intressant blir då kartläggningens resultat som påvisar att lärarnas bedömningsarbete, med utgångspunkt i hur de uppfattar BFL snarare formar ett monologiskt klassrum. Där information från läraren till eleven står i centrum.

Utifrån kartläggningens resultat finns det anledning att komma tillbaka till skolförbättringsforskningen och fundera över hur skolor kan utveckla sitt förbättringsarbete för att möjliggöra ett större genomslag i verksamheten.

Förändringar i och runt skolan

Skolförbättringsarbete kan beskrivas som ett medvetet och planerat arbete med syftet att förbättra de delar av verksamheten där man upptäckt brister i verksamheten. Arbetet kan initieras från många olika håll och av flera olika

¹ Skolverket (2011), <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/tema/hur-ser-bedomningspraxis-ut-i-sverige-1.157700>

orsaker. Det kan ha sin grund i verksamhetens egna behov eller så kan det komma som krav från omvärlden i form av exempelvis nya styrdokument. Det arbete som beskrivs i denna artikel kan sägas ha lite av både och. Rektorer beskriver det i första hand som något som initieras i samband med att skolorna fått nya läroplaner och kursplaner men samtidigt menar flera av respondenterna att det också finns ett behov i verksamheten att förbättra arbete kring bedömning. Ett skolförbättringsarbete är ett arbete som består både av en process och ett innehåll och skolans professionella behöver ha kunskap och kompetens för att lyckas hantera båda. Hur detta kan ske finns tämligen väl beskrivet i skolförbättringsforskningslitteratur.

Att arbeta med bedömningsfrågor handlar mycket om att granska den egna undervisningen, vilket kan vara svårt om man som lärare lämnas ensam med sin analys och i en förbättringsprocess. Därför behöver rektor skapa förutsättningar för ett kollegialt lärande på skolan, vilket bland annat innebär att möjliggöra för lärarna att träffas regelbundet, genom att tid avsätts till gemensamma pedagogiska möten i lärarnas tjänstgöringsscheman. Det behövs även strukturer som bidrar till ett systematiskt prövande, granskande och analyserande av nya undervisningsmönster. Hur väl rektor lyckas organisera för förbättringsprocesser är en kritisk punkt i arbetet. Lärarnas benägenhet att göra förändringar på klassrumsnivå är en annan betydelsefull faktor (Fullan, 2001). Detta innebär att rektor behöver se över skolans organisation, hur lärare samarbetar inom skolan och hur de tänker om sin och andras undervisningspraktik. Viktigt är att alla omfattas och känner sig delaktiga i skolans förbättringsarbete eftersom det är lärarna som har den direkta makten att utveckla och förbättra arbetet i klassrummet (Hargreaves & Fullan, 2012). Att organisera lärare i så kallade professionella praktikgemenskaper (lärgrupper, arbetslag etc.) är en strategi för att organisera det kollegiala lärandet. Syftet med sådana praktikgemenskaper bör då vara att undersöka vilka undervisningsmönster som främjar elevernas lärande (se t. ex. Timperley, 2011). Forskning visar att då lärare får möjlighet att samarbeta med andra lärare presterar de bättre än när de arbetar ensamma (se t. ex. Blossing, 2003; Fullan, 2001; Hargreaves & Andersson, 1998).

Förbättringskapacitet

Flera skolforskare (se t. ex. Blossing, Nyen, Söderström, & Hagen Tønder, 2012; Fullan, 2001; Harris & Lambert, 2003) argumenterar för nödvändigheten av att bygga en förbättringskapacitet för att bli framgångsrik i försöken att förbättra elevers lärmiljö. En förbättringskapacitet utgörs av skolans kollektiva

kompetens. En god infrastruktur (Miles & Ekholm, 1987) i den lokala skolorganisationen, kunskap om processer och funktioner i ett förbättringsarbete samt vetskap om skolans tidigare förbättringshistoria har visat sig vara framgångsrika strategier i att bygga en god förbättringskapacitet. En god infrastruktur handlar om att organiserat relationerna mellan de som arbetar på skolan på ett sådant sätt att det skapar bra förutsättningar för ett gott arbetsliv. Processdimensionen handlar om att skolförbättringsarbeten är komplexa fenomen som tar tid. Ett mindre förbättringsarbete kan ta tre till fem år medan man bör räkna med att en förbättring av kärnverksamheten behöver fem till tio år för att verkligen få fäste och bli en del av skolans dagliga arbete. När forskare (Blossing, 2008; Fullan, 2001) studerat skolor som varit framgångsrika i sina förbättringsinsatser har de funnit att det går att urskilja fyra faser i arbetet – initiering, implementering, institutionalisering samt spridning. Faserna är inte linjära utan går in i varandra men var fas har sin karaktär och kräver därför något skilda tanke- och handlingsätt.

Att leda ett skolförbättringsarbete är inte ett arbete för en ensam rektor utan det behövs ett ledarskap som delas av många på skolan. Lärares funktioner och roller är ofta avgörande i de olika faserna och behöver därför tydliggöras för att skapa förutsättningar för en god förbättringskapacitet på den lokala skolan. I initieringsfasen är det viktigt att det finns visionärer som kan skapa en vision om en framtida skola med hög måluppfyllelse. Då är det också bra med lärare som tidigt vågar pröva de nya idéerna och som inte är rädda för att misslyckas. När arbetet sedan övergår i en implementeringsfas blir det viktigt att det finns personer som ser till att även de mest tveksamma kommer till skott och prövar det nya. Samtidigt behövs personer som är skickliga på att länka samman det nya med det gamla så att inte det som fungerat bra tidigare tappas bort i processen. Att fördela roller och funktioner enligt ovan, är ett sätt för rektor att fördela det pedagogiska ansvaret så det blir en gemensam social process i verksamheten snarare än ett uppdrag till en enskild person. Utöver det fördelade ledarskapet så är det, som redan tidigare nämnts, när rektor deltar i lärares lärande och utveckling som visat bäst effekt på elevers resultat (Robinson et al., 2008). Det innebär att även rektor behöver läsa litteratur, sitta med på lärarnas pedagogiska möten, finnas med i klassrummen för att på så vis vara aktiv och delaktig i arbete med att förbättra ett specifikt område. Avslutningsvis behöver de professionella på skolan ha god vetskap om hur tidigare förbättringsarbeten hanterats och utifrån ett systematiskt arbete förstärka upp de eventuella delar i skolans förbättringskapacitet som tidigare uppvisat brister då det gäller att institutionalisera nya undervisningsmönster i verksamheten.

Forskningen kring skolförbättring synliggör vikten av lärare och skolledares delaktighet i förbättringsprocessen. På så sätt kan det länkas till *Critical Participatory Action Research* (CPAR) där utgångspunkten är att praktiken behöver fånga sina egna frågor, synliggöra sin verksamhet och ett dialogiskt samarbete för att långsiktigt förbättra praktiken.

Aktionsforskning

Critical Participatory Action Research är en del av aktionsforskningsfältet. Aktionsforskning bör inte förstås som en metod utan snarare en forskningsansats som syftar till att skapa delaktighet, engagemang, vidare förståelse och systematik. Syftet är att förändra och utveckla perspektiv på olika nivåer; deltagarnas *praktik*, deras *förståelse* av sin praktik och de *villkor* under vilka de praktiserar (Tyrén, 2013). Aktionsforskning skiljer sig från den typ av forskning som handlar om att forskaren ska ställa sig utanför ”världen” för att kunna studera den objektivt och på distans. I aktionsforskning ska forskaren istället aktivt vara med och påverka så att forskningen kan leda till förbättringar i ”världen” (Moksnes Furu, 2007). Kärnan i aktionsforskningen är att förstå och förbättra praxis (Hopkins, 2008) utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt där kombinationen av aktionen och forskning renderar systematiska undersökningar. Cohen, Manion och Morrison (2011) definierar aktionsforskning som en småskalig intervention i det verkliga livet, följt av en noggrann undersökning av effekterna av denna intervention. Aktionsforskning kan alltså beskrivas som ett kraftfullt verktyg för förändring och förbättring på lokal nivå.

Ett sympatiskt utgångsläge inom aktionsforskning är att det just är de professionella som arbetar i den undersökta praktiken, tillsammans med forskaren som gemensamt vill åstadkomma någon form av förändring i verksamheten och inte forskaren som vill förändra praktiken (Reason & Bradbury, 2008). På så sätt blir de professionella aktörer i forskningsprojektet istället för forskningsobjekt. Även Hansson (2003), som lyfter fram några karakteristiska drag vilka kan ses som centrala inom aktionsforskning, menar att förändring är en inneboende parameter av forskningen där man som forskare aktivt deltar i förändringsprocessen tillsammans med de professionella, snarare än betraktar. Enligt Hansson kan aktionsforskning förstås som en cyklisk process där forskningen alltid innefattar återkoppling vilken utgör grunder för de förändringar som genomförs och utvärderas. Denna cykliska process

beskrivs också av Carr och Kemmis (1986) som understryker vikten av att aktionsforskning är forskning för förändring, en cykliskprocess där forskningens design är uppbyggd för att uppnå en förändring i en specifik situation eller kontext.

Relationen mellan praktik och forskning, deltagare och forskare har under aktionsforskningens utveckling varit under ständig diskussion. Frågor har bland annat ställts om vem som egentligen kontrollerar kunskapsprocessen. Starrin (1997) påpekar bland annat att ”Även om aktionsforskning karaktäriseras av ett omfattande samarbete mellan forskare och övriga deltagare så är det ändå aktionsforskaren som i sista hand kontrollerar kunskapsprocessen.”(p. 23). Utifrån detta menar Starrin att begreppet deltagarorienterad forskning är att föredra och att fokus borde flyttas från själva aktionen till deltagarnas delaktighet och kontroll. Aktionsforskning kan därav förstås, enligt Starrin, utifrån forskningens process där de demokratiska värdena är centrala. Även Carr och Kemmis (1986) beskriver vikten av ett deltagarperspektiv då idén med aktionsforskning är att deltagarna utvecklar såväl praktiken som sin förståelse för sin praktik samt förståelse för de sammanhang som praktiken ingår i. Centralt för Carr och Kemmis är att aktionsforskning, när den används i utbildningssammanhang, har ett kritiskt perspektiv det vill säga ett emancipatoriskt perspektiv. Pine (2009) förklarar aktionsforskningens emancipatoriska perspektiv på följande sätt:

Action research assumes that teachers are the agents and source of educational reform and not the objects of reform. Action research empowers teachers to own professional knowledge because teachers - through the process of action inquiry - conceptualize and create knowledge, interact around knowledge, transform knowledge, and apply knowledge. Action research enables teachers to reflect on their practice to improve it, become more autonomous in professional judgment, develop a more energetic and dynamic environment for teaching and learning, articulate and build their craft knowledge, and recognize and appreciate their own expertise (pp. 29-30).

Tyrén (2013) beskriver detta som ”den deltagarorienterade forskningens dubbla syfte” där forskningen både ska bidra till att utveckla kunskap och handling som kan användas för deltagarna men också, som Tyrén uttrycker det, ”maktgöra” (empower) deltagarna genom en process där de har möjlighet att utveckla sin egen kunskap.

Det kritiska perspektivet har särskild relevans i våra forskningsprojekt då målsättningen inom denna inriktning är att förstärka ett aktivt deltagande samt ett kritiskt och emancipatoriska förhållningssätt för att på så stärka deltagarna i sin yrkesroll. En utgångspunkt tas i det komplexa uppdrag som skolan idag har, där lärare förväntas arbeta med bedömningar som gynnar elevernas lärande samtidigt som de ska skapa underlag för en likvärdig och rättssäker betygsättning. I en tid av att allt fler kommuner och skolor ser implementering av *BFL* som centrala skolförbättringsprojekt, med syfte att öka elevernas måluppfyllelse, blir lärares vilja, förståelse och upplevelse av sin egen bedömningspraktik intressant att förstå. En annan utgångspunkt är det pedagogiska ledarskapet. Vad är det och hur kan det gestaltas i praktiken?

En förutsättning för ett lyckat aktionsforskningsprojekt är ett respektfullt och öppet kommunikationsklimat (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014) samt att ett kritiskt förhållningssätt uppmuntras för synliggöra några av de villkor och förgivettaganden som påverkar rektorers och lärares yrkesvardag. Genom att bli medveten om olika normer och värderingar kan deltagarna också börja frigöra sig från, eller förändra de som inte främjar elevers lärande och utveckling.

Carr & Kemmis (1986) bygger sin förståelse av aktionsforskning på Habermas emancipatoriska ansats vilken bottenar i Habermas (1972) kategorier av kunskap: teknisk kunskap, praktisk kunskap och slutligen emancipatorisk kunskap. Den kritiska aktionsforskningen är den som förstås som frigörande, emancipatorisk. Enligt Carr och Kemmis så finns det en hierarki mellan kategorierna där den kritiska kategorin ses som den viktigaste. Tyrén (2013) beskriver i sin avhandling vikten av den tredje kategorin då den innebär att de gruppreflekationer och handlingar som sker, möjliggör för deltagarna att frigöras från att göra åtgärder i form av tvång, tradition och vana. Detta understryker återigen vikten av det kritiska perspektivet i denna artikel, då vi även i tidigare studier kan se en instrumentell användning av *BFL* i praktiken. Frågan blir återigen vad som kan ske när lärare och rektorer genom reflektion och handling får tid och möjlighet, utifrån egen önskan, att arbeta med sin bedömningspraktik och sitt pedagogiska ledarskap?

Många andra aktionsforskare, som har deltagarorienterad forskning i förgrunden, har inspirerats av Habermas (1972) och hans skrivning "In a process of enlightenment there can only be participants" (p. 40). Men även om Habermas har påverkat många aktionsforskare har han själv uttryckt kritik mot aktionsforskning och dess syn på relationen mellan teori och praktik. Enligt

Mattson (2004) menar Habermas att vetenskapen och praktiken är två olika diskurser med två olika sanningsanspråk, däremot så bottenar människors möjlighet att bidra till förändring i kommunikativa handlingar. Mattson har tolkat detta som att ”om fri kommunikation kan skapas så kan frågan om praktik och teori lämna plats för frågan om vad som uppfattas som meningsfullt för deltagarna.” (p. 35). Mattson skriver också att många aktionsforskare idag är medvetna om att ”forskare och medforskare är sanningssökare med skilda förutsättningar” (p. 35) vilket i sin tur gör det viktigt att skapa meningsfulla arenor för kommunikation och reflektion.

Att vara med och skapa dessa kommunikativa arenor har blivit en viktig del av vår egen fortsatta forskning och för deltagande skolors systematiska förbättringsarbete.

Diskussion

Skolförbättring och ledarskap är diffusa, komplexa och svårfångade fenomen. Stora delar av den forskning som gjorts inom dessa fält har ett tydligt tekniskt kunskapsintresse utifrån en strävan mot det mest effektiva förhållningssättet. Många är de teorier som utlovar goda resultat och nöjda medarbetare men som i de flesta teorier finns det brister och svagheter. En förklaring kan vara att ett tekniskt-instrumentellt förhållningssätt inte är tillräckligt för att begripa sig på denna typ av fenomen. Där det tekniska brister kan ett praktiskt och kritiskt emancipatoriskt perspektiv stärka upp rektorer och lärare i sin professionalitet. Individens benägenhet att följa andra är stor men kan stundtals leda till problem, ibland blir exempelvis en undervisningsmodell på modet och att följa modet blir en drivkraft i sig (Alvesson, 2013). Självständighet och att stå upp för väl genomtänkta åsikter är viktigt, snarare än att anamma nya idéer och modeller. *BFL* är på inget sätt en ny metod utan ett förhållningssätt i undervisningen som kan spåras långt bak i tiden. Däremot är samtalet om den mer formativa bedömningen och forskningstillgängligheten kring bedömningsarbetets effekt på elevers lärande mer omfattande och tillgängligt idag. Ett samtal som vi menar är på gott och ont, då bedömning för lärande kan uppfattas som ”det senaste modet” vilket kan leda fram till ett tekniskt-instrumentellt förhållningssätt i förbättringsarbetet gällande bedömning.

Istället för effektivitet är det självständighet och kritisk reflektion som är poängen utifrån ett praktiskt kunskapsintresse. Det praktiska kunskapsintresset är ett intresse som skapar kunskap i form av tolkande förståelse som kan

informera och vägleda i etiska och moraliska dilemman. Det anspelar på ett intresse för att försöka fånga in en djupare förståelse av ett komplext fenomen, det vill säga sådana fenomen som ej låter sig mätas eller avläsas på ytan utan måste tolkas. Det intressanta här är att förstå vad som händer, att lära sig tolka skeenden och förhållanden för att få en bra inblick i dessa. Att lära sig om bakgrund och historiska sammanhang blir viktiga aspekter utifrån ett praktiskt kunskapsintresse. Det handlar om att göra det svårbegripliga lite tydligare, att söka förstå, snarare än att söka ange en bruksanvisning för problemlösning (Alvesson, 2013). Inom organisationer handlar denna form av kunskapsintresse om att få till ett ändamålsenligt handlande utifrån en situationsspecifik förståelse, det vill säga ett klokt tänkande och ett klokt handlande. Ur ett forskningsperspektiv är den kritiska självreflektionen ett naturligt verktyg i en forskningsansats med ett praktiskt och förståelsebaserat kunskapsintresse (Tiller, 1999).Handledning betraktas som nödvändig men handlaren behöver inte nödvändigtvis vara en expert som kommer utifrån. Någon av lärarna eller rektorerna kan likaväl vara den som tar på sig handledarrollen.

Utifrån ett kritiskt emancipatoriska kunskapsintresse fokuserar man på att identifiera sådant som begränsar och låser, det vill säga sådant som genererar osjälvständighet och bristande kritisk medvetenhet. Det kritiskt emancipatoriska intresset är således en kunskap som kritiskt granskar och uppmanar till självständigt tänkande snarare än att fundera på vilken som är den effektivaste modellen och hur den ska implementeras på bästa sätt. Inget kunskapsintresse är överordnat något annat men idag menar vi att den praktiskt förståelsebaserade och det kritiskt emancipatoriska kunskapsintresset är två former av kunskap som särskilt behöver uppmärksammas i en tid då omvärldens krav på skolan är att hela tiden prestera bättre än jämförbara skolor genom att uppvisa bättre elevresultat. Fokus i skolan har på så vis till stora delar blivit att söka den bästa och mest effektiva undervisningsmetoden. Det viktiga blir således att finna *metoden* som genererar bästa elevresultat och andra mätbara värden som är kan visas upp för omvärlden.

Avslutningsvis är det ofta så att inom en teknisk forskningsansats är det forskaren som definierar problemet och som planerar och ansvarar för forskningsprocessen. Detta innebär att det är någon ”utifrån” som bestämmer frågeställningar och upplägg på arbetet. Vi menar att utifrån ett sådant förhållningssätt finns det en uppenbar risk att rektorer och lärare blir osjälvständiga medlöpare som underkastar sig forskarnas tolkningar och avstår således från att själva ta tag i problemet. Den kritiska självreflektionen är svag eller till och med helt frånvarande i en sådan forskningsansats (Tiller, 1999).

Critical Participatory Action Research menar vi erbjuder såväl verksamhet som forskare en möjlighet att skapa en process där förbättringsarbete sker i en miljö, exempelvis kommunikativ arenor, där de verksammas frågor står i fokus, där motsättningar och lösningar synliggörs och där det kritiska och reflektiva förhållningssättet är idealet. På så sätt tror vi också att skolförbättringsarbetet har större potential att få fäste i verksamheten. Vi vill dock avslutningsvis uppmärksamma att i jakten på den ”rätta” metoden, så ser vi att även skapandet av kommunikativa arenor har blivit en metod som ska vara lösningen på de dilemman skolan ställs inför. Det kan därav vara viktigt att påminna sig om vilka processer som möjliggörs i de arenor som skapas så att det kritiska och reflektiva förhållningssättet inte stängs ute.

Referenser

- Alvesson, M. (2013). *Organisation och ledning : Ett något skeptiskt perspektiv* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Bell, B. F., & Cowie, B. (2002). *Formative assessment and science education Science & technology education library ; 12* (pp. vii, 145 p.). Retrieved from <http://miman.bib.bth.se/login?url=http://site.ebrary.com/lib/bthbib/Top?id=10046989>
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor : Om skolorganisationer och skolförbättring* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tønder, A. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor : Sex typskolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*: Routledge.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3. ed.). New York London: Teachers College Press ; RoutledgeFalmer.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*: Boston : Beacon P., 1972.
- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget : Aktionsforskning som teori och praktik - i spåren efter lom*. Göteborg: Dept. of Sociology [Sociologiska institutionen], Univ.
- Hargreaves, A., & Andersson, S. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital : Transforming teaching in every school*. New York ; London: Teachers College Press.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Buckingham [England] ; Philadelphia, PA: Open University Press.

- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. McGraw-Hill International.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer Singapore.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande* (2., [oförändr.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Mattsson, M. (2004). *Att forska i praktiken : En kunskapsöversikt och en fallstudie*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Miles, M. B., & Ekholm, M. (1987). *Lasting school improvement : Exploring the process of institutionalization*. Leuven: Acco.
- Moksnes Furu, E. (2007). Rak lærerrygg. Aksjonslæring i skolen (avhandling). Universitetet i tromsø.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik - : En studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse (avhandling)*: Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis, 2009.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher action research : Building knowledge democracies*. Sage Publications.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The sage handbook of action research : Participative inquiry and practice* (2. ed.). Los Angeles: SAGE.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Starrin, B. (1997). Empowerment som tankemodell. In E. Forsberg, C. Hagquist & B. Starrin (Eds.), *Frigörande kraft : Empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv* (pp. 164 s.). Stockholm: Gothia.
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande : Forskande partnerskap i skolan / översättning: Ulla lindberg*. Hässelby : Runa, 1999 (Malmö : Team offset & media); 1. uppl.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Tyrén, L. (2013). ['Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill' : En studie om lärare möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken (avhandling). Göteborgs universitet]. Web Page.