

SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE
FÖR UNDERVISNING, LÄRANDE OCH LEDARSKAP

AKTIONS- FORSKNING I PRAKTIKEN

Intentioner, processer och
utfall i implementeringsarbete

FÖRFATTARE:

Louise Limerick

Veronica Porsén

Emelie Törnkvist



SKOLPORTEN

LEDA & LÄRA

13/2026

SAMMANFATTNING

ARTIKELN SYFTAR TILL att undersöka konsekvenserna av att implementera ELSA-modellen i ett förskoleområde bestående av tre förskolor, med särskilt fokus på hur språkutvecklingsledarnas ledarhandlingar påverkat pedagogernas upplevelse av meningsfullhet. Metod och genomförande bygger på dialoger, mötesanteckningar och en tidslinjereflektion över fyra aktionsforskningscykler samt en enkät till samtliga 33 barnskötare och förskollärare i förskoleområdet. Utifrån en narrativ ansats beskrivs hur språkutvecklingsledarna agerar i sitt ledarskap. Dessa handlingar sätts i relation till hur pedagogerna upplevde meningsfullhet. Resultaten sätts också in i ett sammanhang genom att kopplas till forskning om aktionsforskning. Resultaten visar en variation i upplevelsen av meningsfullhet mellan fyra olika aktionsforskningscykler och att balansen mellan styrning och självbestämmande är avgörande för pedagogers upplevelse av meningsfullhet i utvecklingsarbete. Sammantaget bidrar artikeln med en kollektiv förståelse för både möjligheter och begränsningar i implementeringsprocessen.

Louise Limerick är förskollärare i Värmdö kommun.
E-post: louise.limerick@varmdo.se

Veronica Porsén är förskollärare i Värmdö kommun.
E-post: veronica.porsen@varmdo.se

Emelie Törnkvist är förskollärare i Värmdö kommun.
E-post: emelie.tornkvist@varmdo.se

Denna artikel har den 26 februari 2026 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Artikeln har granskats av en forskare som ingår i Skolportens granskargrupp.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens artikelserie Leda & Lära:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuella Författaranvisningar & Skrivregler:
www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

INNEHÅLL

INLEDNING	7
Aktionsforskning	7
SYFTE, FRÅGESTÄLLNING, METOD OCH GENOMFÖRANDE	9
Syfte och frågeställning.....	9
Metod och genomförande.....	9
RESULTAT	11
”Öva och pröva” – språkutveckling i rutinsituationer	11
”Språk och lek” – språkutveckling i leken.....	12
”Stationsarbete utomhus” – språkutveckling på förskolegården	12
”Stationsarbete utomhus, fortsättning” – språkutveckling på förskolegården.....	13
Sammanfattning av resultat	14
DISKUSSION	15
Aktionsforskningscykel 1	15
Aktionsforskningscykel 2	16
Aktionsforskningscykel 3	16
Aktionsforskningscykel 4	17
SLUTSATSER	19
REFERENSLISTA	21
BILAGA: TIDSLINJEN	23

INLEDNING

PRAKTIKNÄRA FORSKNING HAR blivit ett sätt att möta skollagens krav på att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800 1 kap 5§). Genom att delta i praktknära forskning kan huvudmän uppvisa att de gjort insatser för att möta detta lagkrav, men vad som händer och vilka konsekvenser som insatsen bidrar till kan inte säkerställas på förhand. Från vårterminen 2023 till vårterminen 2026 deltog alla kommunala förskolor i Värmdö kommun i FoU-programmet Språkutvecklande förskola under ledning av Ifous.¹ Programmet var en treårig satsning på förskolepedagogers språkstödande arbetssätt med aktionsforskning som metod. Efter en tids medverkan i forskningsprogram-

met började vi fundera över erfarenheterna från våra förskolor. Vad denna omfattande insats bidragit till i våra förskolor och huruvida vi som språkutvecklingsledare lyckats översätta den forskningsbaserade kunskapen till vårt lokala sammanhang. Vi funderade även på hur våra egna ledarhandlingar som mellanledare format förutsättningar för medarbetarnas upplevelse av meningsfullhet och engagemang i det pågående utvecklingsarbetet. I nedanstående stycken behandlas först aktionsforskning som utgångspunkt i skol- och förskoleutveckling. Inledningen avslutas med en redogörelse för ELSA-modellen som implementerades som en del av forskningsprogrammet, därefter följer artikelns syfte och frågeställningar.

AKTIONSFORSKNING

AKTIONSFORSKNING TAR TYPISKT avstamp i den egna praktiken, praktikens kunskaper samt dialoger och syftar till utveckling och lärande hos de medverkande (Bergmark & Viklund 2021). I aktionsforskning kan processledare, mellanledare eller lärarledare stödjas och utvecklas av interna personliga drivkrafter i växelspel med externa faktorer och villkor (Edwards-Groves & Rönnerman 2013). Yttre faktorer såsom tid, takt och plats kan förstås som nyckelfaktorer för det professionella lärandet, liksom att jobba i det egna klassrummet med fokus på egna problem (Edwards-Groves & Rönnerman 2013). Nämnade faktorer kräver

att ledningen ger mandat, erkännande och stöd för att mellanledare ska ta detta ledarskap, som i sin tur kan möjliggöra ett hållbart och professionellt lärande (Edwards-Groves & Rönnerman 2013).

Vad (och om) det blir för aktionsforskning är beroende av vilka utgångspunkter och vilka organisatoriska förutsättningar som tillhandahålls och tillgrips (Kemmis 2009; Hardy och Rönnerman 2011; Newton & Burgess 2008). Aktionsforskning kan användas för att främja professionalism och kompetensutveckling hos anställda i utbildningsinstitutioner (Edwards-Groves & Rönnerman 2013), men de anställdas drivkraft-

¹ Ifous står för innovation, forskning och utveckling i skola och förskola och är ett fristående forskningsinstitut som drivs som en ideell förening.

ter och motivation kan inte tas för givet (Bergmark & Viklund 2021). Etiska aspekter såsom deltagande, frivillighet, sekretess och intressekonflikter behöver säkerställas i termer av hur ett frivilligt, informerat samtycke och undervisningskvalitet kan garanteras i alla led (Bergmark och Viklund 2021; Newton & Burgess 2008). Med dessa etiska aspekter i åtanke kan det å ena sidan inte tas för givet att aktionsforskning ska bedrivas av alla medarbetare och med alla barn/elever. Å andra sidan kan medarbetare inte ifrågasätta huruvida utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800 1 kap 5§) och inte heller tacka nej till att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete (SFS 2010:800 4 kap 2–8§).

Ett systematiskt kvalitetsarbete har mycket gemensamt med aktionsforskningsprocessen (jmf Kemmis 2009), och aktionsforskning kan vara en arbetsform eller metod för att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete och säkra en utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Bergmark & Viklund 2021). På motsvarande sätt kan vägen till en beprövad erfarenhet liknas vid aktionsforskningspiralens kontinuerliga reflektion, aktion och observation (Bergmark & Viklund 2021). Aktionsforskningens möjligheter kan vara lockande för huvudmän såväl som rektorer och ledningsgrupper eftersom det erbjuder en möjlig lösning på kravet att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Dock föreligger en risk att en alltför hård styrning transformerar aktionsforskningen till något annat (Hardy & Rönnerman 2011; Kemmis 2009).

Newton och Burgess (2020) framhåller att aktionsforskning å ena sidan är utformad för att vara bejakande och frigörande av de professionellas kunskaper, men att den å andra sidan inte alltid blir det i genomförandet. De menar att aktionsforskningens utgångspunkter idag rör sig från lokalt beslutade förbättringsinitiativ mot top-down reformer. Top-down-reformer är förändringsprocesser som initieras och styrs av centrala beslutsfattare, där mål, innehåll och genomförande fastställs på överordnad nivå och implementeras nedåt i organisationen. Vilket går i linje med Levinssons (2025) slutsats att rådande styrningslogiker formar rektorer användning av forskning och forskningssamverkan för att styra medarbetare snarare än att stärka medarbetares kunskap och kompetenser.

Det är viktigt att betona att professionella inom utbildningsinstitutionen kan använda aktionsforskning för att göra sina röster hörda, pröva sina kunskaper och kommunicera detsamma (jmf Newton & Burgess 2020). Då kan aktionsforskningen verka som en motpol till tankar och logiker som inte tar hänsyn till utbildningens lokala kunskap, behov och villkor (jmf Hardy & Rönnerman 2011; Somekh & Zeichner 2009).

Vi som skriver denna utvecklingsartikel arbetar på tre olika förskolor i samma förskoleområde i Värmdö kommun. I våra roller som ledningsgruppsrepresentanter och språkutvecklingsledare har vi i samarbete med vår rektor organiserat mötestider, innehåll och handledning av våra kollegor genom programmet. Vi utgick från en gemensam implementeringsmodell för samtliga arbetslag i förskoleområdet och genomförde fyra aktionsforskningscykler med delvis skilda upplägg under respektive cykel. Gemensamt för samtliga cykler var att det språkutvecklande arbetsättet utgick från ELSA-modellen² (Nordberg 2021; Rönnerman & Nordberg, 2022).

Ursprunget till ELSA-modellen är framarbetat i Storbritannien av Julie Dockrell, professor i specialpedagogik, och står för Early Educational Language Support Activities. Modellen bygger på forsknings-evidens som visar att vissa förutsättningar och former för dialog är mer gynnsamma för språkutveckling än andra (Rönnerman & Nordberg, 2022). Dessa förutsättningar och former för dialog (språkstödande handlingar) finns formulerade i ett observationsprotokoll (Communication Supporting Observation Tool) som i sin tur består av tre dimensioner: en fysisk språkdimension, en didaktisk språkdimension och en social språkdimension. Observationsprotokollet har omarbetats för en svensk förskolekontext av Ann Nordberg. Wahlgren och Aarkrog (2021) menar dock att forskningsbaserad kunskap inte kan implementeras i utbildningspraktiken på ett enkelt och okomplicerat sätt, eftersom de professionella tenderar att använda forskningsbaserad kunskap som ett verktyg för tänkande och samtal om praktiken, snarare än att förändra praktiken.

SYFTE, FRÅGESTÄLLNING, METOD OCH GENOMFÖRANDE

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

DENNA ARTIKEL SYFTAR till att undersöka konsekvenserna av att implementera ELSA-modellen i ett förskoleområde bestående av tre förskolor, med särskilt fokus på hur språkutvecklingsledarnas ledarhandlingar påverkat pedagogernas upplevelse av meningsfullhet. Artikelns kunskapsbidrag kan vara av intresse för framtida implementerings- och utvecklingsarbeten i det egna förskoleområdet men potentiellt även för andra förskolor som vill använda aktionsforskning

som en del av sitt systematiska kvalitetsarbete. I relation till artikelns syfte undersöks följande frågeställning:

- ★ Hur har språkutvecklingsledarnas ledarhandlingar påverkat medarbetarnas upplevelse av engagemang och delaktighet i aktionsforskningsprogrammet?

METOD OCH GENOMFÖRANDE

DENNA ARTIKEL UTGÅR från en narrativ ansats och belyser samt analyserar våra egna och våra kollegors utsagor (Löfgren 2014). En narrativ ansats är en kvalitativ forskningsstrategi som fokuserar på människors berättelser (narrativ) som källa till kunskap. Utgångspunkten är att människor skapar mening i sina liv genom att berätta om erfarenheter i form av sammanhängande historier. Toledano och Anderson (2020) menar att narrativ är ett viktigt redskap för att utveckla och skriva om erfarenheter från aktionsforskning. Under vårt deltagande i forskningsprogrammet

Språkutvecklande förskola har förskolornas pedagoger kontinuerligt haft dialoger om implementeringen av ELSA-modellen. Dessa dialoger samt anteckningar i dagordningar från planeringsdagar, ledningsgruppsmöten, gemensamma förskolläramöten, förskolläramöten på de enskilda förskolorna, arbetslagsmöten och arbetsplatsträffar har genom programmets gång nedtecknats. Dagordningar från dessa möten bildade underlag för en tidslinje (se bilaga) och fyra berättande beskrivningar av språkutvecklingsledarnas ledarhandlingar under implementeringen av det

språkutvecklande arbetet som genomförts. Underlaget sammanställdes av oss språkutvecklingsledare för att göra det möjligt för både oss och medarbetarna på förskolorna att minnas, skapa förståelse för och reflektera över de sammanhang som vi verkat i under de fyra aktionsforskningscyklerna. De fyra narrativen redovisas i artikelns resultatdel eftersom de kontextualiserar medarbetarnas enkätsvar, men även eftersom de med en narrativ ansats förstås som en del av artikelns resultat och kunskapsproduktion (Toledano & Anderson 2020).

När tidslinjen och de fyra narrativen var sammanställda genomfördes en enkätundersökning tillsammans med alla tillsvidareanställda förskollärare och barnskötare i förskoleområdet. Enkätundersökningen genomfördes under en planeringsdag där samtliga medarbetare instruerats att ta med sig dokumentation från de fyra dittills genomförda aktionsforskningscyklerna. Tidslinjen som sammanställdes av oss språkutvecklingsledare och medarbetarnas dokumentation bildade dels underlag för gemensamma dialoger i arbetslagen dels underlag för att individuellt besvara enkätens frågor. Arbetslagen kunde på detta sätt växla mellan gemensamma dialoger och besvara frågor i enkäten. I enkäten fick medarbetarna beskriva hur de kände sig under vardera cykel med tre valfria ord, beskriva i fritext sina resultat och erfarenheter kopplade till varje cykel samt gradera sin upplevda känsla av meningsfullhet på en skala 1–5. Samma enkätfrågor ställdes i relation till den första, den andra, den tredje och den fjärde aktionsforskningscykeln, för att vi på detta sätt skulle kunna urskilja teman i relation till de olika aktionsforskningscyklerna. Bland enkätfrågorna fanns även ett antal generella frågor om samtliga aktionsforskningscykler.

I en narrativ ansats, som beskrivits ovan, används ofta intervjuer som metod för datainsamling. I detta fall valde vi dock att använda en enkät, för att tidsmässigt möjliggöra samtliga tillsvidareanställda medarbetares deltagande. Totalt 33 medarbetare svarade på enkäten, varav 28 stycken gav samtycke till att delta i undersökningen. För att säkerställa inkludering och representation bland medarbetarna var det vår intention att involvera samtliga pedagoger på de tre förskolorna (Leavy 2017). Att utgå från enkätsvar för att besvara artikelns frågeställning innebär att vi förlitar oss på pedagogers självrapportering som underlag för att analysera hur våra ledarhandlingar har påverkat medarbetarnas upplevelse av meningsfullhet. Utgångspunkterna medför å ena sidan en risk att vi

med bristande distans inte förmår att se utanför vår egen förståelse (Leavy 2017), å andra sidan synliggör en narrativ ansats vilken mening medarbetarna tillskriver utsagorna (Löfgren 2014). För att säkerställa att artikelns resultat ger en nyanserad, representativ och rättvis bild har vi vid ett flertal tillfällen efterfrågat återkoppling från samtliga barnskötare och förskollärare i förskoleområdet (Creswell & Poth 2018; Leavy 2017).

Artikelns resultat redovisas i form av en berättelse om våra erfarenheter från vårt gemensamma deltagande i forskningsprogrammet. Svaren som beskrev medarbetarnas känslor kopplade till de olika aktionsforskningscyklerna kategoriserades utifrån positiva, neutrala och negativa utsagor. Exempel på positiva utsagor är engagerad, delaktig, förväntansfull och motiverad; exempel på neutrala utsagor är förvirrad, osäker och utmanande; exempel på negativa utsagor är omotiverad, stressad, frustrerad och svårt. Vi sammanställde de olika utsagorna och avrundade svaren i procent för att se hur våra ledarhandlingar påverkat upplevelsen genom de olika aktionsforskningscyklerna. Användning av narrativ kan förstås involvera tre nivåer av reflektion: en beskrivande, en utvärderande och en praktisk (Toledano & Anderson 2020). Den beskrivande reflektionen kan i detta fall läsas i artikelns resultat, den utvärderande reflektionen återfinns i artikelns diskussion och den praktiska framåtsyftande reflektionen kan läsas i artikelns slutsats.

RESULTAT

I DENNA DEL redovisas artikelns resultat som utgörs av fyra beskrivningar av våra ledarhandlingar under de fyra aktionsforskningscyklerna som genomförts. Ledarhandlingarna ställs i relation till medarbetarnas självrapporterade upplevelse av meningsfullhet under

respektive aktionsforskningscykel. På detta sätt besvaras frågeställningen: Hur har språkutvecklingsledarnas ledarhandlingar påverkat medarbetarnas upplevelse av engagemang och delaktighet i aktionsforskningsprogrammet? i relation till cykel 1, 2, 3 och 4.

”ÖVA OCH PRÖVA” – SPRÅKUTVECKLING I RUTINSITUATIONER

BESKRIVNING AV VÅRA LEDARHANDLINGAR UNDER AKTIONSFORSKNINGSCYKEL 1

Den första aktionsforskningscykeln benämnde vi som öva och pröva, då fick varje arbetslag själva välja en valfri situation för det språkutvecklande arbetet under höstterminen 2023. Tanken var att valfriheten skulle skapa engagemang och delaktighet i vårt gemensamma obligatoriska deltagande i forskningsprogrammet. Utöver intentionen att skapa drivkraft tänkte vi att det kunde underlätta för kollegor som uttryckte viss och ibland hög grad av nervositet över arbetssättet som inkluderade videofilmning av den valda situationen. Arbetslagen fick själva skriva fram sina problemformuleringar, forskningsfrågor och aktioner, samt kontinuerligt följa upp sitt språkutvecklande arbete genom videofilmning och ELSA-modellens observationsprotokoll. Majoriteten av alla arbetslag valde att fokusera på en rutinsituation, det vill säga en återkommande situation eller plats, som till exempel hallen eller måltiden. Anledningen till detta riktade fokus kan ha kommit ur FoU-programmets inledande fokusering på just rutinsituationer som ett område som ofta negligeras och glöms bort, vilket språkutvecklingsledarna plockade upp och spred vidare till arbetslagen.

MEDARBETARNAS UPPELVELSER

Under den första aktionsforskningscykeln återkommer beskrivningar av känslor som nyfikenhet och förvirring i enkätsvaren.

”Som det kändes, lite osäkert, skräckblandad förtjusning... många tankar och känslor om att våga bli filmad, uppstod under denna period.” (enkät 19)

I enkätens fritextsvar kunde vi utläsa 44 procent positiva utsagor, där ”förväntansfull” förekom mest frekvent; 23 procent neutrala utsagor, där ”förvirrad” förekom mest frekvent och 33 procent negativa utsagor, där ”svårt” förekom mest frekvent. Medarbetarna graderade sin upplevelse av meningsfullhet under den första aktionsforskningscykeln på en skala mellan 1 (instämmer inte alls) och 5 (instämmer helt), varav 41 procent skattade sig på nivå 4 och 32 procent skattade sig på nivå 5. Sammanfattningsvis karaktäriseras den första cykeln av hög grad av valfrihet, eget ansvar och en viss osäkerhet kring metoden.

”SPRÅK OCH LEK” – SPRÅKUTVECKLING I LEKEN

BESKRIVNING AV VÅRA LEDARHANDLINGAR UNDER AKTIONSFORSKNINGSCYKEL 2

Den andra aktionsforskningscykeln genomfördes under vårterminen 2024, denna gång styrdes fokusområdet till språkutveckling i lek. Anledningen till denna styrning var att förskoleområdet mitt under pågående forskningsprogram även skulle förnya sin lekcertifiering.³ Då både lekcertifiering och forskningsprogram skulle prioriteras var det ledningsgruppens upplevelse att dessa två fortbildningsinsatser behövde sammanfogas för att det skulle bli hanterbart i arbetslagen. Efter denna cykel uttryckte kollegor att de uppskattat att ha ett gemensamt fokusområde samt att det skulle vara önskvärt att även ha samma forskningsfråga under nästa cykel. I likhet med föregående aktionsforskningscykel fick arbetslagen själva skriva fram problem, fråga, aktion, samt kontinuerligt följa upp det språkutvecklande arbetet. Ett tillägg från den första aktionsforskningscykeln var att ledningsgruppen förde in kontinuerliga uppföljningar och deadlines i årshjulet. Detta tydliggjorde för arbetslagen när första och sista videofilmningen skulle vara gjord, när observationsprotokollet skulle vara ifyllt samt en träff för att dela goda exempel i slutet av terminen. Språkutvecklingsledarna delade även en dokumentationsmall från Ifous som arbetslagen kunde samla sin do-

kumentation i. Denna dokumentationsmall var även tillgänglig digitalt för språkutvecklingsledarna som då lättare kunde följa arbetslagens processer och stötta dem i att komma vidare.

MEDARBETARNAS UPPLEVELSER

I enkätens fritextsvar kunde vi utläsa 57 procent positiva utsagor, 13 procent neutrala utsagor och 30 procent negativa utsagor.

”Man känner sig mer delaktig och engagerad, barnen var mer med och man såg [progressionen] och utvecklingen hos barnen.” (enkät 7)

Inga specifika adjektiv återkom bland svaren, men vi kunde se att adjektivet ”förvirrad” började avta i den andra cykeln och känslan av meningsfullhet ökade i skattningen. Under denna andra cykel gjordes en förändring i form av en struktur för arbetet i årshjulet och det var en hög andel av medarbetarna som skattade sig på nivå 5 i känsla av meningsfullhet. Denna gång skattade sig 22 procent på nivå 4 och 48 procent på nivå 5. Sammanfattningsvis karaktäriseras denna cykel av en gemensam systematik med tydligare uppföljning, gemensamt fokusområde och en hög upplevelse av meningsfullhet i kollegiet.

”STATIONSARBETE UTOMHUS” – SPRÅKUTVECKLING PÅ FÖRSKOLEGÅRDEN

BESKRIVNING AV VÅRA LEDARHANDLINGAR UNDER AKTIONSFORSKNINGSCYKEL 3

Under den tredje aktionsforskningscykeln utgick arbetet från ett fokusområde och forskningsfråga som ledningsgruppen tagit beslut om. Anledningen till detta var att tiden som spenderades ute på förskolegården, i hög grad utelämnades ur arbetslagens utvär-

deringar och analyser. Ledningsgruppens upplevelse var att arbetslagen kommit långt i sitt arbete med att utveckla undervisningen och utbildningen inomhus, men att utevistelsen inte utnyttjades till fullo. Vi såg ett behov av att få pedagogerna att bli mer aktiva och erbjuda barnen en större progression i aktiviteter och undervisning (både spontan och planerad) på förskolegården. Ledningsgruppen blev på detta sätt ägare av

3 En processutbildning ledd av Gothia kompetens.

problemformuleringen och forskningsfrågan som i underlättande syfte serverades till arbetslagen. Under höstterminen 2024 skulle varje arbetslag genomföra och följa upp det språkutvecklande arbetet genom stationsarbete utomhus. Upplägget presenterades i början av terminen på en gemensam planeringsdag för förskoleområdets förskollärare. Läsåret 2024–2025 fanns det även en intention om att förskoleområdet skulle implementera gemensamma mallar för planering, uppföljning och utvärdering av utbildningen. Under planeringsdagen för förskollärarna togs beslut om en gemensam mall för undervisningsplanering och därefter samplanerades fyra utomhusstationer. I de nya undervisningsplaneringarna nedtecknades även vilka språkutvecklande aktioner som skulle genomföras i den specifika utomhusstationen. De språkutvecklande aktionerna valdes ut från ELSA-modellens observationsprotokoll, eftersom dessa handlingar kan betecknas som evidensbaserat språkutvecklande (Nordberg 2021). Den gemensamma forskningsfrågan löd: Hur kan stationsarbete utomhus stärka förskolepedagogers språkutvecklande arbetssätt? Upplägget innebar att önskemålet om ett gemensamt fokusområde och forskningsfråga lyssnades in, men att platsen beslutades av ledningsgruppen och aktionerna av förskollärarna. Arbetslagen förväntades att kontinuerligt videofilma och följa upp de valda aktionerna från ELSA-modellens observationsprotokoll.

MEDARBETARNAS UPPLEVELSER

I den tredje aktionsforskningscykeln minskar de positiva utsagorna i enkätens fritextsvar till 47 procent, de neutrala ökar till 23 procent och de negativa ligger kvar på 30 procent.

”STATIONSARBETE UTMOMHUS, FORTSÄTTNING” – SPRÅKUTVECKLING PÅ FÖRSKOLEGÅRDEN

BESKRIVNING AV VÅRA LEDARHANDLINGAR UNDER AKTIONSFORSKNINGSCYKEL 4

Vårterminen 2025 tog ledningsgruppen beslut om att behålla fokusområdet och forskningsfrågan från föregående termin även under den fjärde aktionsforskningscykeln. Beslutet grundade sig i ett upplevt

”Pedagoger kan ha väldigt, väldigt olika syn på vad som är språkstimulerande och hur vi bäst gör det. Jag ser också att undervisning som sitter ihop med väldigt många mål från olika matriser etc är svårjobbad och minskar pedagogernas motivation.” (enkät 8)

”Det blev väldigt styrt under denna period och inte så mycket tid till att reflektera tillsammans.” (enkät 28)

Citaten ovan illustrerar en önskan om minskad styrning och ökad autonomi, men samtidigt fanns det flera arbetslag som ställde sig positiva till stationsarbetet utomhus och vittnade om ett större engagemang hos både barn och pedagoger.

I enkäten framkom det att en högre andel medarbetare skattade sin känsla på nivå 2 och 3 jämfört med den första respektive den andra aktionsforskningscykeln. Andelen som skattade sin upplevelse av meningsfullhet på nivå 4 sjönk till 27 procent och på nivå 5 sjönk det till 23 procent. I enkäten kan vi se en generell minskad upplevelse av meningsfullhet, även om vissa medarbetare upplevde en högre grad av meningsfullhet under den tredje aktionsforskningscykeln jämfört med tidigare självskattning. Sammanfattningsvis karaktäriseras den tredje cykeln av en starkare styrning, nya gemensamma mallar för planering och ett lågt engagemang i kollegiet.

lågt engagemang hos arbetslagen och att stationsarbetet utomhus inte hade gett önskat resultat under höstterminen. Arbetslagen ombads att formulera egna frågeställningar i relation till den gemensamma och övergripande forskningsfrågan från föregående termin. Denna termin kunde arbetslagen välja att formulera nya stationer eller att använda de befint-

liga stationsplaneringarna. Det innebar att arbetslaget om de så önskade kunde skriva fram sin egen frågeställning, problemformulering, sina aktioner samt kontinuerligt videofilma och följa upp de valda aktionerna från ELSA-modellens observationsprotokoll.

MEDARBETARNAS UPPLEVELSER

I den fjärde aktionsforskningscykeln kan vi se att medarbetarnas känsla av meningsfullhet ökar, sett från den tredje cykeln.

”Vi ser nu att mycket tid har gått till att lära känna de nya mallarna. De nya mallarna har bidragit till att det har blivit lättare att få med arbetslaget i planeringen och i reflektionen. De vet vad som förväntas av dom och kan även på enkelt sätt ta

över planeringen och genomföra den vid frånvaro/ändring.” (enkät 19)

”Att det är väldigt svårt att följa planeringar när många pedagoger ska följa samma även om man gjort den tillsammans.” (enkät 8)

De positiva utsagorna når sin topp på 66 procent, de neutrala utsagorna minskar till 9 procent samtidigt som de negativa håller sig kvar på samma nivå som i samtliga cykler, 29 procent. Av de 28 medarbetarna skattade 25 procent sin känsla av meningsfullhet på nivå 4 och 43 procent på nivå 5. Sammanfattningsvis karaktäriseras den fjärde cykeln av ökad frihet och eget ansvar, lägre grad av uppföljning och detaljstyrning samt en något högre känsla av meningsfullhet.

SAMMANFATTNING AV RESULTAT

UNDER DEN FÖRSTA aktionsforskningscykeln, ”Öva och pröva”, fick arbetslagen själva välja rutinsituationer för språkutvecklande arbete, vilket ledde till blandade känslor men hög meningsfullhet för många. I cykel två, ”Språk och lek”, styrdes fokus till språkutveckling i lek, och gemensamma deadlines och dokumentationsmallar infördes. Upplevelsen av meningsfullhet ökade och kollegiala lärande dialoger framhölls som positivt, även om balans mellan vuxenstyrning och barns initiativ i leken lyftes fram som utmanande.

Den tredje cykeln, ”Stationsarbete utomhus”, innebar gemensamma stationer med ELSA-baserade aktioner. Många pedagoger upplever upplägget som alltför styrt och känslan av meningsfullhet minskade hos pedagogerna. Styrningen som var tänkt att förenkla gjorde det svårt och en önskan om ökad autonomi framträdde i enkätsvaren. I den fjärde cykeln behålls samma fokus men arbetslagen fick större frihet att utforma stationerna själva, vilket sammanföll med ökad upplevelse av engagemang och meningsfullhet.

Sammantaget visar resultaten att implementering av ELSA-modellen kräver anpassning efter kontext och dess specifika behov. Gemensamma planerings-

mallar kan underlätta struktur och genomförande, men kan även upplevas som komplexa och krävande. Ledningsgruppens och språkutvecklingsledarnas styrning måste balanseras mot medarbetarnas initiativ och kunskaper för att utvecklingsarbetet ska upplevas som meningsfullt.

DISKUSSION

I DENNA DEL diskuteras resultatet, vilket nyanserar svaret på frågeställningen: Hur har språkutveckledarnas ledarhandlingar påverkat medarbetarnas upplevelse av engagemang och delaktighet i aktionsforskningsprogrammet? Vi ställer nu frågan i relation till cykel 1, 2, 3 och 4. Våra ledarhandlingar kontextualiseras och problematiseras i relation till tidigare forskning om aktionsforskning. Medarbetarnas växlande engagemang och delaktighet ställs i relation till våra ledarhandlingar och de nyckelfaktorer i lärarledd aktionsforskning som Edwards-Groves och Rönnerman skriver fram (2013).

Edwards-Groves och Rönnerman (2013) beskriver lärares drivkraft som en viktig inre faktor för lärares ledarskap, vid sidan av och i samspel med de yttre

nyckelfaktorerna tid, tempo, plats, form och fokus. I vårt implementeringsarbete har det stundom funnits ett motstånd mot styrningen i det upplägg som presenterats för ELSA-modellens språkutvecklande handlingar/aktioner. Aktionsforskning tar typiskt sin utgångspunkt i lärares frågor och kunskaper, samt introducerar ofta forskning och vetenskapliga teorier i processen (Bergmark & Viklund 2021). ELSA-modellen tar istället utgångspunkt i att efterleva och följa upp ett evidensbaserat språkutvecklande arbetssätt, vilket är ett omvänt förhållande. Resultatet blir då det som Newton och Burgess (2008) kallar för en teknisk aktionsforskning, eftersom upplägget bygger på att arbetslagen ska implementera en redan evidensbaserad metod.

AKTIONSFORSKNINGSCYKEL 1

FORMEN VAR DELVIS styrd från FoU-programmets språkfokus och det evidensbaserade arbetssättet ELSA-modellen. Som språkutvecklingsledare hade vi initialt begränsad kunskap och insikt i programmets utformning och ”röda tråd”, vilket kan ha utlöst känslan av förvirring hos medarbetarna på hemmaplan. Samtidigt kan medarbetarnas upplevda nyfikenhet under den första aktionsforskningscykeln tolkas som att vi ändå lyckades presentera programmet med ett visst mått av entusiasm och angelägenhet. I denna första cykel innebar språkutvecklingsledarnas ledarhandlingar att arbetslagen under ledning av ansvarig förskollärare själva fick besluta om tid, takt, plats och fokus för sin aktionsforskning, i en utvald rutinsituation och inom ramen för formen ELSA-modellen.

Huvudmannen hade beslutat att samtliga förskolor, arbetslag och medarbetare skulle delta i aktionsforskningen, vilket skulle kunna ifrågasättas och pro-

blematiseras utifrån etiska aspekter om deltagande i aktionsforskning (Milner 2007; Newton & Burgess 2008). Språkutvecklingsledarna följde upp huruvida samtliga arbetslag och medarbetare involverades i aktionsforskningen utan att lyfta fram och granska de potentiella etiska tveksamheter som detta innebar. Språkutvecklingsledarnas ledarhandlingar förstärkte på detta sätt den befintliga strukturen och de sociala arrangemangen (Newton & Burgess 2008). Visserligen var det huvudmannens beslut men språkutvecklingsledarna strävade mot att upprätthålla beslutet genom att fortlöpande kontrollera och stötta arbetslagen i arbetet. Vi kan därav förstå det som att aktionsforskningens teorier och praktiker tog form av en kollektiv fortbildningsinsats och utbildningsreform (Somekh & Zeichner 2009). Kanske kan det problematiseras huruvida det obligatoriska deltagandet eventuellt inverkar på faktorer såsom medarbetarnas inre drivkraft och motivation.

AKTIONSFORSKNINGSCYKEL 2

UNDER DEN ANDRA aktionsforskningscykeln tog språkutvecklingsledarna beslutet att styra aktionsforskningen mot ett dubbelt fokus på lek och språk, för att underlätta det obligatoriska arbetet med det pågående FoU-programmet och lekcertyficeringen som skulle genomföras. Denna ledarhandling var å ena sidan en uttalad prioritering av språk och lek för att underlätta medarbetarnas arbetsbörda, å andra sidan var det en bristande prioritering att genomföra två omfattande fortbildningsinsatser samtidigt. Prioritering är en viktig faktor för och i aktionsforskning, det kan därav ifrågasättas huruvida det är lämpligt med parallella fortbildningsinsatser (Bergmark & Viklund 2021). Språkutvecklingsledarnas upplägg styrde faktorerna tid, takt och fokus, men även formen (ELSA-modellen). Språkutvecklingsledarnas ledarhandlingar relaterade i sin tur till andra praktikgemenskaper såsom förskoleområdets

ledningsgrupp, utbildningskontoret (på huvudmannanivå) och FoU-programmets styrgrupp (jmf Kemmis 2009). Beroende på hur relationen till dessa andra praktikgemenskaper ser ut så får det konsekvenser för vilken organisation som byggs upp.

Inför aktionsforskningscykel 3 uttryckte arbetslagen en önskan att få fortsätta med lek och språk som fokus i den tredje aktionsforskningscykeln. Detta kan förstås som en önskan att få autonomi vad gäller tiden och takten för aktionsforskningen, men även ett uttryck för en inre drivkraft att fortsätta med samma fokus som i andra cykeln (jmf Edwards-Groves och Rönnerman 2013). Språkutvecklingsledarna tog dock beslut om att frångå arbetslagens önskan att behålla samma fokus, men lyssnade in deras önskan om en gemensam övergripande forskningsfråga.

AKTIONSFORSKNINGSCYKEL 3

LEDNINGSGRUPPENS BESLUT ATT arbeta med aktionsforskning i utomhusstationer med gemensamma planeringar var ett sätt att få det språkutvecklande arbetet att genomsyra alla delar av undervisningen. Att utgå ifrån gemensamma planeringar avsåg att underlätta för varje enskild pedagog att ta sig an stationsarbetet, i och med att det i varje planering framgick vad pedagogen förväntades göra. Det var en strävan att hitta en enkel metod som gick att förstå, följa upp och utvärdera. I enkätsvaren kan vi se att styrningen inte uppfattades som en förenkling av alla medarbetare, och att det ”enkla” kanske misslyckades med att fånga in komplexiteten i språkutvecklingsarbetet. Upplägget för den tredje aktionsforskningscykeln kom att innebära att fokus, form och plats beslutades över huvudet på arbetslagen (genom nya mallar, språkutvecklande stationsarbete utomhus och ELSA-modellen). Aktionsforskningens ramar stramas åt ytterligare och lämnade begränsat utrymme till pedagogisk kreativitet, praktisk organisation och utforskande resonemang (jmf Wright 2021). Språkutvecklingsledarnas och ledningsgrup-

pens problemformulering tog utgångspunkt i ett bristperspektiv på förskolornas utbildningspraktik utomhus. Upplägget lämnade begränsat utrymme för medarbetarnas autonomi och den egna yrkeskunskapen (jmf Bergmark & Viklund 2021). Bergmark och Viklund (2021) beskriver en utgångspunkt i lärares egna frågor som en framgångsfaktor för aktionsforskning, eftersom detta medför legitimitet och relevans. Därav kan bristande engagemang förstås som att ledningsgruppens forskningsfråga inte medförde vare sig legitimitet eller relevans för medarbetarna. I enkätsvaren kunde vi se en generellt minskad upplevelse av meningsfullhet, även om vissa pedagoger upplevde en högre grad av meningsfullhet under denna tredje aktionsforskningscykeln. Den samlade styrningen tycktes på detta sätt fånga in vissa pedagoger och stjälpå andra.

I DEN FJÄRDE aktionsforskningscykeln lämnade den samlade styrningen begränsat med utrymme för lärarna att leda sitt arbetslag, eftersom tid, takt, plats, form och fokus beslutades av ledningsgruppen. Utifrån Edwards-Groves och Rönnerman (2013) resonemang förstår vi att nämnda yttre faktorer behöver samspela och växelverka med inre faktorer såsom lärarnas drivkraft och motivation. I vårt fall kan bristen på gynnande yttre faktorer inverkat negativt på medarbetarnas inre faktorer, vilket visade sig i enkäten som en lågt skattad meningsfullhet. I den fjärde cykeln var meningsfullheten dock högre än under den tredje cykeln vilket vi tolkar som att ökad valfrihet kan främja pedagogers motivation. Samtidigt ställde friheten även högre krav på eget ansvar och utförande av stationens innehåll och genomförande.

Aktionsforskningen som från början tog formen av en fortbildningsinsats och utbildningsreform från huvudmannen utvecklades successivt och omedvetet av språkutvecklingsledarna till ett sätt att kontrollera medarbetarna (jmf Somekh & Zeichner 2009; Levinsson 2025). I all välmening strävade språkutvecklingsledarna att implementera ett språkutvecklande arbetsätt på platser där de ansåg att undervisningen behöver utvecklas. Aktionsforskningen som producerades var en teknisk aktionsforskning med utgångspunkt i ett bristperspektiv snarare än en emancipatorisk kritisk aktionsforskning. Sammanfattningsvis kan vi förstå det som att den samlade styrningen kidnappade aktionsforskningen (Hardy & Rönnerman 2011), i all välmening.

SLUTSATSER

FOU-PROGRAMMET SPRÅKUTVECKLANDE FÖRSKOLA

kan beskrivas som en intention om att producera en språkutvecklande utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. En intention och insats i all välmening, men där den samlade styrningen resulterade i att aktionsforskningen kidnappades av systemet. Vi kan nu konstatera att vi i egenskap av språkutvecklingsledare skapat oss en kollektiv förståelse för vår gemensamma erfarenhet av att medverka i FoU-programmet, vilket skapat förutsättningar för att även se hur vi själva bidragit till att kidnappa aktionsforskningen. För att undvika att aktionsforskningen kidnappas och blir något annat än just aktionsforskning, tycks det dock krävas en medvetenhet och vaksamhet i utbildningens alla led (jmf Milner 2007). Den styrning som kom från programmet och huvudmannen skapade både stöd och hinder för vårt arbete med implementeringen. Vi lyckades få med samtliga arbetslag vilket kan förstås som en styrka och framgång, men pedagogernas engagemang växelverkade med styrningen från språkutvecklingsledare, ledningsgrupp, huvudman och FoU-programmet Språkutvecklande förskola. Aktionsforskningen blev på detta sätt mer en sorts kollektiv fortbildning snarare än en frigörande aktionsforskning som bekräftade och stärkte pedagogerna i deras yrkeskunnande.

Resultatet visar även att implementeringen kräver anpassning efter kontext och dess specifika behov. Ledningsgruppens styrning måste balanseras mot pedagogers initiativ och kunskaper för att utvecklingsarbetet ska upplevas som meningsfullt. Vi såg tydligt hur styrningen påverkade både motivationen och upplevelsen av meningsfullhet. När tid, takt, plats, form och fokus bestämdes ovanifrån minskade engagemanget, men när friheten ökade växte också motivationen. Detta visar hur viktigt det är att balansera struktur med professionell autonomi.

När vi tittar tillbaka ser vi att våra ledarhandlingar formades i spänningen mellan forskningens

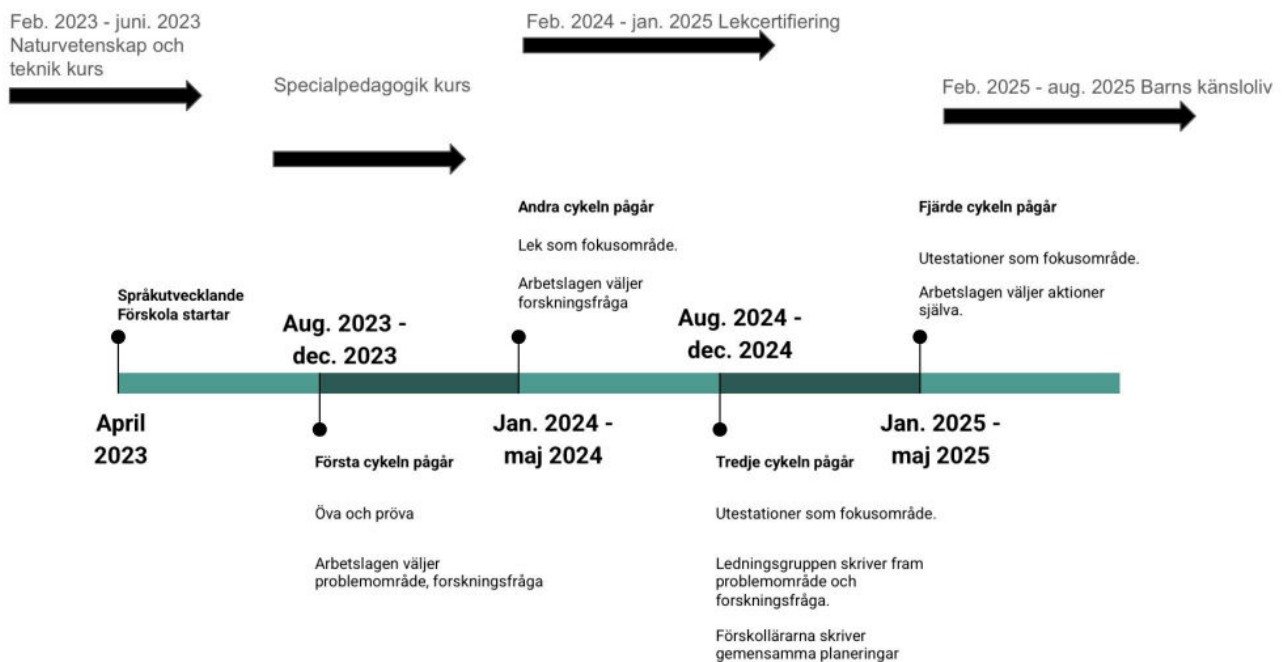
struktur och förskolans praktik. Som språkutvecklingsledare har vi gått från att fokusera på andras handlingar, till att se vårt eget ledarskap och hur det samverkat och samproduceras med olika nivåer i forskningsprogrammet. Kanske är det just där den verkliga professionella utvecklingen börjar, i det egna tänkandet, språkandet, görandet och hur vi relaterar till vår omgivning.

REFERENSLISTA

- ★ Bergmark, U. & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen: från idé till handling*. Studentlitteratur.
- ★ Creswell, John W. & Poth, Cheryl N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Fourth edition Los Angeles: Sage Publications
- ★ Edwards-Groves, C. & Rönnerman, K. (2013). Generating leading practices through professional learning. *Professional Development in Education*. 39(1) s. 122–140. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.724439>
- ★ Hardy, I. & Rönnerman, K. (2011). The value and valuing of continuing professional development: current dilemmas, future directions and the case for action research. *Cambridge Journal of Education*. 41(4) s. 461–472. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.625004>
- ★ Kemmis, Stephen. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), s. 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- ★ Leavy, P. (2017). *Research design: quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York: Guilford Press.
- ★ Levinsson, M. (2025). Forskning och forskarsamverkan som tillgångar: Värdeproduktion i rektors arbete med skolans och lärares utveckling. *Nordisk tidsskrift för pedagogik och kritikk*, 11(3), 86–101. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v11.6825>
- ★ Löfgren, H. (2014). Lärarberättelser från förskolan. *Förskollärares metod och vetenskapsteori*. ss. 144–156.
- ★ Milner IV, H. R. (2007). Race, culture, and researcher positionality: Working through dangers seen, unseen, and unforeseen. *Educational researcher*, 36(7), s. 388–400. <https://doi.org/10.3102/0013189X07309471>
- ★ Newton, P., & Burgess, D. (2008). Exploring types of educational action research: Implications for research validity. In *The Best Available Evidence* (s. 33–46). Brill. <https://doi.org/10.1177/160940690800700402>
- ★ Nordberg, A. (2021) Support of language and communication in the ‘Tambour situation’ in Swedish preschools, *Early Child Development and Care*, 191:5, 699–712, DOI: 10.1080/03004430.2019.1645134. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1645134>

- ★ Rönnerman, K., & Nordberg, A. (2022). *Språkstöd i förskolan genom aktionsforskning: en introduktion till ELSA-modellen*. Stockholm: Lärarförlaget.
- ★ SFS 2010:800. Skollag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- ★ Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), s. 5–21. <https://doi.org/10.1080/09650790802667402>
- ★ Toledano, N. & Anderson, A. R. (2020). Theoretical reflections on narrative in action research. *Action Research*, 18(3), s. 302–318 <https://doi.org/10.1177/1476750317748439>
- ★ Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2021) Bridging the gap between research and practice: how teachers use research-based knowledge, *Educational Action Research*, 29:1, 118–132, DOI: 10.1080/09650792.2020.1724169 <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1724169>
- ★ Wright, P. (2021). Transforming mathematics classroom practice through participatory action research. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 24(2), s. 155–177. <https://doi.org/10.1007/s10857-019-09452-1>

BILAGA: TIDSLINJEN





SKOLPORTEN