GÖTEBORGS UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

Skolutvecklingssamverkan i tider av förändring

Nio perspektiv från SKUL

Redaktörer:
Mette Liljenberg & Åsa Hirsh

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 23

ISBN 978-91-86857-31-8 (pdf)

RIPS är en digital skriftserie, startad 2011, som ges ut av institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet och publiceras som Open-Access via GUPEA (Göteborgs universitets publikationer – Elektroniskt arkiv)

Ansvarig utgivare:
Redaktion: Girma Berhanu (FD, professor), Joanna Giota (FD, professor) samt John Löwenadler (FD, docent).

Publikationen finns även i fulltext på:
Länk: https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/24431

Abstract

Title: Partnership for School Improvement in Changing Times. Nine perspectives from SKUL.
Language: Swedish with an English summary
ISBN: 978-91-86857-31-8

This anthology explores contemporary school development collaboration as a complex, relational and knowledge-building practice. Grounded in the research environment *School Development and Educational Leadership (SKUL)* at the University of Gothenburg, the volume brings together nine chapters that examine "school development collaboration in times of …" from several complementary viewpoints. The chapters span democratic and ethical dimensions of collaboration, the infrastructural and organisational conditions that shape improvement work, and the shifting professional roles and identities that emerge when researchers, school leaders, teachers and doctoral students work across institutional boundaries.

Read together, the contributions depict school development collaboration not as a technical activity or a set of discrete interventions, but as a long-term, value-laden and context-dependent practice. They show how collaboration is shaped by ethical judgement, by the capacities and constraints embedded in schools' organisational infrastructures, and by the ways in which actors navigate different knowledge logics, expectations and time horizons. The anthology identifies a set of competencies necessary for researchers engaged in such work, including ethical and democratic orientation, system and infrastructure literacy, the ability to work with complexity, relational and communicative skill, translational competence, and sustained reflexivity.

The concluding synthesis argues that this form of collaboration constitutes a knowledge practice in its own right. It requires academic environments to recognise school development collaboration not as a peripheral "third mission", but as an integral arena where research, education and societal engagement meet, interact and develop together.

Innehåll

MEDVERKANDE FÖRFATTARE 11

INTRODUKTION 13
Mette Liljenberg & Åsa Hirsh
Rapportens upplägg 14

SKOLUTVECKLINGSSAMVERKAN I TIDER AV VÄRDEKONFLIKTER: OM ETIK, ANSVAR OCH MOTSTÅNDSKRAFT 21
Åsa Hirsh, Åsa Karlsson Pérez & Mette Liljenberg
Skolutveckling som etiskt arbete: autencitet, närvaro och ansvar 22
Etisk, moralisk och kontextuell litteracitet – en orientering 23
Att samverka för en likvärdig skola: Erfarenheter från en fördjupad praktiknära lärprocess 26
Samverkan som arbete för utveckling av litteraciteter 26
Att bygga tillit, hantera komplexitet och bearbeta etiska dilemman 27
Etisk och moralisk litteracitet som möjlighet och motståndskraft 28
Litteractitetsutveckling – exempel från formell utbildning 29
Litteractitetsutveckling – exempel från forsknings- och utvecklingssamverkan 31
Avslutning – Mot en hållbar och rättvis skolutveckling 34
Referenser 36

SKOLUTVECKLINGSSAMVERKAN I TIDER AV OSÄKERHET: EN SAMVERKANSKOMPASS FÖR BARNS OCH ELEVERS DELAKTIGHET I SKOL- OCH UNDERVISNINGSFÖRBÄTTRING 39
Erik Andersson, Stina Jerdborg & Lill Langelotz
Bakgrund: framväxten av en demokratisk syn på förändringsarbete i organisationer 42
Barns och elevers delaktighet i skol- och undervisningsförbättring 43
Samverkansfallet: sammanhanget, principer och genomförande 45
Nyckelaspekter och utmaningar i samverkan 49
Samverkanskompassen: gemensam navigering i tider av osäkerhet 50
Antaganden och principer för samverkanskompassen 52
Kompassen som samverkansmetafor – potential och problematik 55
Institutionaliseringens dubbla ansikten 56
Referenser 57

SKOLUTVECKLINGSSAMVERKAN I TIDER AV OTRYGGHET: ATT (SAM-)SKAPA RUM FÖR ICKE-VÅLD 61
Cecilia Ferm Almqvist & Pernilla Klockars
Introduktion 61
Syfte och frågeställningar 63
Levd erfarenhet som utgångspunkt 63
Upplägg och tankar bakom projektet *Spela roll* 65
Metod 68
Att (sam-)skapa rum för ickevåld 69
Att skapa tydliga strukturer 69
Att skapa rum i rummet 71
Att ge alla elever möjlighet att vara och bli sig själva 72
Att samskapa rum 73
Diskussion och vägar vidare 75
Referenser 77

SKOLUTVECKLINGSSAMVERKAN I TIDER AV UTBILDNING PÅ VETENSKAPLIG GRUND: INFRASTRUKTURBEGREPPET, ETT VERKTYG FÖR ANALYS 79
Torbjörn Ott & Ulf Blossing
Infrastruktur som brygga mellan teori och praktik 80
Infrastrukturmodeller 81
Den lokala skolans infrastruktur 82
Beskrivning av modellen skolans lokala infrastruktur 83
Tillämpning 84
Utbildningsinfrastruktur 84
Beskrivning av modellen utbildningsinfrastruktur 85
Tillämpning 86
Infrastruktur för lärande 87
Beskrivning av modellen infrastruktur för lärande 87
Tillämpning 89
Sammanfattande diskussion 90
Modellernas infrastruktur 91
Modellernas fokusområden 91
Modellernas syn på infrastruktur 92
Typiska element 92
Infrastrukturbegreppets användbarhet i samverkansprocesser 92
Avslutande reflektion 93
Referenser 93

SKOLUTVECKLINGSSAMVERKAN I TIDER AV ÖKAD KOMPLEXITET: EN MODELL FÖR FÖRBÄTTRINGSKAPACITET OCH INFRASTRUKTUR 97
Ulf Blossing
Det är förändringen som är tiden 99
Systemtänkande 100
Idén om förbättringskapacitet 101
Skolor som sociala och lokala system 104
Modell för förbättringskapacitet och infrastruktur 106
En utvecklad modell 107
Avslutande reflektion 111
Referenser 112

SKOLUTVECKLINGSSAMVERKAN I TIDER AV ÖKAT INTRESSE FÖR KONFLIKTHANTERING: KOMPETENSUTVECKLING OCH ORGANISATORISKA STRATEGIER 115
Ilse Hakvoort & Mikael Jensen
Bakgrund och problembeskrivning 116
Utbildningsinsatser i samverkan 117
Kända utmaningar 118
Syfte – att nå ytterligare en nivå i samverkan 119
Rektorers och lärares röster kring konflikthantering och samverkan 120
Organisering 120
Strategier 121
Konflikthanteringskompetenser 121
Samverkan 122
Sammanfattande reflektion 122
En teoretisk samarbetsmodell för konflikthantering 123
Former för samverkan för skolutveckling kring konflikthantering 126
Slutsatser 130
Referenser 131

SKOLUTVECKLINGSSAMVERKAN I TIDER AV STÄRKTA INCITAMENT FÖR FORSKARMEDVERKAN: MÖJLIGHETER OCH UTMANINGAR 133
Stina Jerdborg, Mette Liljenberg, Helena Sagar & Veronica Sülau
Skolutveckling och skolutvecklingssamverkan i ett historiskt perspektiv 134
En utbildning på vetenskaplig grund 136
Utmaningar i skolutvecklingssamverkan 137
Det utforskande arbetet 138

Analytiskt raster för förståelse av forskares olika roller i skolutvecklingssamverkan 140
Våra resultat 143
Förändrade incitament för samverkan i och forskning om skolutveckling 143
Dilemman i lokal skolutvecklingssamverkan 144
Kunskap och kompetens i skolutvecklingssamverkan 145
Avslutande diskussion och konklusion 147
Referenser 149

SKOLUTVECKLINGSSAMVERKAN I TIDER AV AKADEMISKA HYBRIDORGANISATIONER 153
Helena Wallström
Vad vet vi om svensk rektorsutbildning? 154
Förutsättningar för samverkan kring Rektorsprogrammet 155
Utgångspunkter för att förstå samverkan och uppmärksammade rektorskunskaper 157
Samverkan kring Rektorsprogrammet på Göteborgs universitet 2015-2024 160
Skolverkets måldokument - utgångspunkten för samverkan 160
Växande forskningsproduktion om rektorers arbete 164
Samverkan följsam skolpolitiska strömningar 167
Hur kan en förstå den bild av samverkan som framträder? 168
Balansförskjutningar i samverkan 169
Professionens röst är svag 171
Slutsatser 172
Referenser 173

SKOLUTVECKLINGSSAMVERKAN I TIDER AV FORSKARBLIVANDE 175
Anneli Ahlin, Marina Karlsson, Annelie Mickelsson & Danai Voukelatou
Skolutvecklingssamverkan 175
Praktiknära forskning 175
Doktorander som interna eller interaktiva forskare 176
Perspektiv på forskarblivande 178
Våra erfarenheter som doktorander 179
I tider av pågående datainsamling 180
I tider av pågående analysarbete I 182
I tider av pågående analysarbete II 183
Tillbakablick i tiden efter disputation 185
Diskussion 187
Gemensamt lärande om komplexa problem 187

Forskarblivandets dilemman 188
Implikationer 189
Avslutande ord 190
Referenser 190

SYNTES OCH REFLEKTION – MOT EN FÖRDJUPAD FÖRSTÅELSE AV SKOLUTVECKLINGSSAMVERKAN 193
Åsa Hirsh & Mette Liljenberg
Skolutvecklingssamverkan som normativ och relationell praktik 193
Samverkan förankrad i infrastruktur och kapacitet 194
Professioner, roller och identiteter i rörelse 194
En gemensam förståelse av skolutvecklingssamverkan? 195
Vad krävs av en skicklig och kritisk samverkanspart? 196
Slutord 198

Medverkande författare

Anneli Ahlin, doktorand i pedagogik, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

Erik Andersson, docent i pedagogik, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Ulf Blossing, professor i pedagogik, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Cecilia Ferm Almqvist, gästprofessor i pedagogiskt arbete, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Ilse Hakvoort, docent i pedagogik, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Åsa Hirsh, docent i pedagogik, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Mikael Jensen, fil. dr. i utbildningsvetenskap, lektor i pedagogiskt arbete, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Stina Jerdborg, fil. dr. i pedagogik, lektor, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Marina Karlsson, fil.dr. i pedagogiskt arbete, adjungerad lektor, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Åsa Karlsson Pérez, lektor i pedagogik, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Pernilla Klockars, teaterlärare, Kulturskolan, Härryda kommun.

Lill Langelotz, docent i pedagogiskt arbete, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Mette Liljenberg, docent i pedagogik, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Annelie Mickelsson, doktorand i pedagogiskt arbete, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet

Torbjörn Ott, fil.dr. i tillämpad IT med inriktning mot utbildningsvetenskap, lektor, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Helena Sagar, fil.dr. i naturvetenskap med inriktning mot utbildning, vetenskaplig ledare, Förvaltningen för Förskola & Grundskola, Kungsbacka kommun.

Veronica Sülau, fil.dr. i pedagogiskt arbete, forskare och utvecklingsledare, Frida Utbildning.

Danai Voukelatou, doktorand i pedagogik, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Helena Wallström, lektor i pedagogiskt arbete, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Introduktion

Mette Liljenberg & Åsa Hirsh (Redaktörer)

Denna antologi tar sin utgångspunkt i den forskningsmiljö där vi har vår tillhörighet, Skolutveckling och utbildningsledarskap (SKUL) vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Den vilar på insikter från samlade praktiknära erfarenheter och forskningskompetens som under lång tid vuxit fram i miljön. SKUL är en av landets mest omfattande miljöer för forskning om skolutveckling, styrning, ledarskap och undervisning, och rymmer seniora forskare och doktorander som arbetar i nära kontakt med skolor, huvudmän och andra aktörer i utbildningssystemet. Inom ramen för miljön rör sig projekten ofta i gränslandet mellan teori och praktik, mellan forskning och professionsutövning, och mellan lokala behov och nationella utbildningspolitiska strömningar.

När vi bestämde oss för att initiera och samordna skrivandet av rapporten var vår ambition att synliggöra forskningsmiljöns bredd och samtidigt precisera vad som förenar oss: ett engagemang för skolutvecklingssamverkan som både kritisk praktik och kunskapsområde. Arbetet inleddes med en gemensam överenskommelse om att alla kapitel på något sätt skulle adressera skolutvecklingssamverkan, och göra det genom att utforska den i relation till ett samtidstema. Därför börjar varje kapitelrubrik med formuleringen *”Skolutvecklingssamverkan i tider av …”*. Detta grepp skapade både en sammanhållande struktur och ett öppet tolkningsutrymme, där kapitelförfattarna själva definierade vad som stod på spel i just deras del av landskapet: demokrati, osäkerhet, värdekonflikter, infrastruktur, organisatorisk kapacitet, forskarroller, konflikthantering eller forskarblivande.

Syftet med antologin är tvåfaldigt. För det första vill vi, både inåt och utåt, synliggöra kunskapsbidrag som vuxit fram inom SKUL genom en rad forsknings- och samverkansprojekt. För det andra vill vi använda kapitlen för att tillsammans utforska vad skolutvecklingssamverkan faktiskt innebär, vilka kompetenser och förhållningssätt den kräver, vilka organisatoriska och demokratiska villkor som formar den, och vad som möjliggör eller hindrar hållbar skolutveckling. Varje kapitel står stabilt på egna ben och erbjuder unika exempel, begreppsliga redskap

och/eller empiriska insikter. Lästa tillsammans möjliggör de därtill ett bredare resonemang om skolutvecklingssamverkan som fenomen.

I utformningen av antologin har vi valt att strukturera kapitlen i tre block som speglar tre kompletterande perspektiv på skolutvecklingssamverkan. Det första blocket fokuserar på demokratiska, etiska och värdegrundsrelaterade dimensioner. Här synliggörs hur skolutveckling alltid är normativ och relationell, och hur delaktighet, moralisk orienteringsförmåga och erkännande av elever och skolprofessionella som aktörer formar samverkan i grunden. Det andra blocket riktar blicken mot infrastruktur, kapacitet och samverkande parters organisatoriska förutsättningar, det vill säga sådant som ofta är mindre synligt men som i praktiken avgör vad som går att göra, vilka processer som bär och hur förbättring och samverkan kan ta form. Det tredje blocket belyser professioner, roller och identiteter i samverkan genom att exemplifiera hur forskare, rektorer, doktorander och andra aktörer navigerar mellan olika systemlogiker, ansvarsförväntningar och kunskapstraditioner.

Tillsammans ger kapitlen en mångdimensionell förståelse av skolutvecklingssamverkan i samtiden. De visar på komplexitetens möjligheter och begränsningar, och på behovet av att förstå samverkan som både ett praktiskt, organisatoriskt, relationellt och etiskt arbete. I rapportens avslutande synteskapitel sammanfattar antologins redaktörer några insikter som framträder när kapitlen läses tillsammans. Dessa sätts sedan i relation till bredare frågor om skolutvecklingssamverkan och dess framtida möjligheter.

Rapportens upplägg

BLOCK 1: Demokrati, delaktighet och etik i skolutvecklingssamverkan
Det första blocket samlar kapitel som belyser skolutvecklingssamverkan som ett i grunden normativt och relationellt arbete. Här står frågor om demokrati, delaktighet, värden och etiskt omdöme i fokus. Kapitlen visar hur samverkan kan fungera som arena för kritisk reflektion, elevinflytande, icke-våldspraktiker och professionell hållbarhet, och hur dessa dimensioner är avgörande för skolans utvecklingsuppdrag.

1. Skolutvecklingssamverkan i tider av värdekonflikter: om etik, ansvar och motståndskraft
   Åsa Hirsh, Åsa Karlsson Pérez & Mette Liljenberg

Kapitlet tar sin utgångspunkt i ett utbildningspolitiskt landskap präglat av ökade styrspänningar och värdekonflikter, där krav på reformlojalitet ibland kolliderar med forskning och yrkesetik. Med hjälp av begreppen etisk, moralisk och kontextuell litteracitet diskuteras skolutveckling som ett i grunden etiskt arbete. Genom exempel från långsiktiga samverkansprocesser, bland annat med rektorer i strukturellt missgynnade områden och i olika forsknings- och utvecklingsprogram, visas hur samverkan kan bli en arena för kritisk reflektion, motståndskraft och professionell hållbarhet. Kapitlet pekar på vilka kompetenser och förhållningssätt som behövs för att skolutvecklingssamverkan ska bidra till en mer likvärdig, rättvis och demokratiskt förankrad skola.

2. Skolutvecklingssamverkan i tider av osäkerhet: en samverkanskompass för barns och elevers delaktighet i skol- och undervisningsförbättring
   Erik Andersson, Stina Jerdborg & Lill Langelotz

Kapitlet introducerar samverkanskompassen, en principbaserad modell för att leda komplex skolutvecklingssamverkan där barns och elevers delaktighet utgör den gemensamma angelägenheten. Utifrån en tvåårig satsning i en kommun diskuteras hur skolans demokratiska uppdrag kan förenas med systematiskt skol- och undervisningsförbättrande arbete. Med stöd i komplexitetsteori, Lewins arv och forskning om systemnivåförbättring problematiseras dominerande logiker om top-down-styrning och formell kompetensutveckling. Kapitlet visar både möjligheter och risker med att använda en kompassmetafor för samverkan, inte minst risken att elevers delaktighet blir dekorativ snarare än transformativ.

3. Samverkansforskning i tider av otrygghet: att (sam-)skapa rum för icke-våld
   Cecilia Ferm Almqvist & Pernilla Klockars

Kapitlet utforskar hur teater- och dramaaktiviteter kan fungera som en form av ickevåldspedagogik i skolans värdegrundsarbete. Genom ett samverkans-forskningsprojekt mellan en teaterlärare i Kulturskolan och en universitetsforskare analyseras hur rum för icke-våld kan skapas, rum där elever kan pröva, erfara och reflektera över alternativa sätt att vara och handla. Med fenomenologisk ansats synliggörs hur strukturer, relationer, språk och kroppsliga uttryck samverkar i dessa rum. Kapitlet belyser både möjligheter, utmaningar och krav för att lärare, teaterpedagoger och andra vuxna ska kunna samskapa trygga, inkluderande och normutmanande miljöer som främjar ickevåld.

BLOCK 2: Infrastruktur och organisatoriska förutsättningar för skolutvecklingssamverkan

Det andra blocket riktar blicken mot de strukturer, resurser, kapaciteter och organisatoriska arrangemang som påverkar vad skolutvecklingssamverkan faktiskt kan åstadkomma. Här synliggörs hur social, organisatorisk och materiell infrastruktur både möjliggör och begränsar samverkan, och hur system kan byggas som stödjer hållbar förbättring.

4. Skolutvecklingssamverkan i tider av utbildning på vetenskaplig grund: infrastrukturbegreppet, ett verktyg för analys
   Torbjörn Ott & Ulf Blossing

Kapitlet introducerar infrastrukturell medvetenhet som ett analytiskt verktyg för skolutveckling på vetenskaplig grund. Genom att presentera och jämföra tre etablerade infrastrukturbegrepp – den lokala skolans infrastruktur, utbildningsinfrastruktur och infrastruktur för lärande – visar författarna hur olika nivåer av förutsättningar, resurser och relationer formar undervisning, ledarskap och lärande. Kapitlet argumenterar för hur infrastrukturbegreppet kan fungera som en brygga mellan teori och praktik, och hjälpa skolor och samverkansparter att synliggöra dolda strukturer, förstå komplexitet och analysera vad som möjliggör eller hindrar hållbar skolutveckling.

5. Skolutvecklingssamverkan i tider av ökad komplexitet: en modell för förbättringskapacitet och infrastruktur
   Ulf Blossing

Kapitlet presenterar en vidareutvecklad modell för förbättringskapacitet med fokus på den lokala skolorganisationens infrastruktur, det vill säga de sociala och organisatoriska arrangemang som möjliggör skolans lärande och utveckling. Författaren visar hur skolor kan förstås som sociala, komplexa, öppna och adaptiva system, där förbättring kräver både systemiskt tänkande och kollektiv förmåga att hantera förändring. Modellen består av sju infrastrukturella delsystem, kompletterade med roller, processer, förbättringshistoria och vision, och syftar till att ge forskare och skolprofessionella ett gemensamt analytiskt redskap för samverkan, diagnostik och förbättringsarbete. Kapitlet positionerar därmed infrastruktur som en grundläggande lins för skolutvecklingssamverkan i tider av hög komplexitet.

6. Skolutvecklingssamverkan i tider av ökat intresse för konflikthantering: kompetensutveckling och organisatoriska strategier
   Ilse Hakvoort & Mikael Jensen

Kapitlet tar sin utgångspunkt i ett nationellt uppdrag att stärka lärares konflikthanteringskompetens och analyserar hur skolor organiserar sig för att möta detta behov. Genom tre olika utbildningsspår inom Skolverkets satsning och en intervjustudie med rektorer och lärare synliggörs både robusta interna strukturer och betydande glapp i extern samverkan. Med stöd i RoSa-modellen diskuteras vad som kännetecknar skolor som lyckas bygga hållbara organisatoriska förutsättningar för konflikthantering. Kapitlet mynnar ut i ett förslag om tre-respektive fyrpartssamverkan mellan robusta skolor, skolor med större utvecklingsbehov, Skolverket och lärosäten.

BLOCK 3: Kunskap, professioner och roller i skolutvecklingssamverkan
Det tredje blocket fördjupar förståelsen av de professionella och institutionella roller som samverkan vilar på. Här analyseras hur forskare, skolledare, doktorander och utbildningsinstitutioner navigerar mellan olika styrlogiker, förväntningar och kunskapskulturer, och hur dessa positioner formar förutsättningarna för skolutveckling.

7. Skolutvecklingssamverkan i tider av stärkta incitament för forskarmedverkan: möjligheter och utmaningar
   Stina Jerdborg, Mette Liljenberg, Helena Sagar & Veronica Sülau

Kapitlet undersöker vad skolutvecklingssamverkan kan innebära i en tid där incitament för forskarmedverkan stärks genom skollagens krav på vetenskaplig grund, nationella strukturer som ULF och Skolforskningsinstitutet samt framväxt av nya forskarroller i skolans utvecklingsarbete. Med utgångspunkt i forskningsmiljön SKUL analyseras hur forskarrollen breddas och förväntas omfatta allt från rådgivare och kritisk vän till konsulterande aktör, medforskare och forskningsledare. Genom ett gemensamt utforskande arbete synliggör kapitlet både möjligheter med nära skolutvecklingssamverkan och dilemman och kompetenskrav som uppstår när forskare ska navigera mellan roller, förväntningar och styrkedjans nivåer. Kapitlet diskuterar hur forskningsmiljöer kan bygga institutionaliserade arenor för kollegialt lärande och hållbar forskarprofessionalitet.

8. Skolutvecklingssamverkan i tider av akademiska hybridorganisationer
   Helena Wallström

Kapitlet undersöker Rektorsprogrammet vid Göteborgs universitet som en akademisk hybridorganisation, där lärosäte och Skolverket samverkar kring innehåll, styrning och kunskapsproduktion. Genom dokumentanalys av måldokument, kursplaner och årsredovisningar (2015–2024) synliggörs hur samverkan både formats av och själv formar skolpolitiska strömningar, relevanstryck och epistemiska förskjutningar. Kapitlet visar att utbildningen gradvis rört sig från stark styrning av policyinnehåll mot ökad akademisering och kritisk analys, men att rektorsprofessionens röst till stor del saknas. Hybriditeten framstår som både en möjlighet och en problematik i fråga om vilken kunskap som produceras, prioriteras och legitimeras inom rektorsutbildningen.

9. Skolutvecklingssamverkan i tider av forskarblivande
   Anneli Ahlin, Marina Karlsson, Annelie Mickelsson & Danai Voukelatou

Kapitlet belyser doktoranders forskarblivande i praktiknära avhandlingsarbete, särskilt när de forskar i verksamheter där de själva har yrkeserfarenhet. Genom fyra doktorandberättelser visar kapitlet hur interna och interaktiva forskarroller skapar etiska, metodologiska och identitetsmässiga dilemman, men samtidigt också möjligheter till fördjupad förståelse. Med stöd i Biestas tre utbildningsdimensioner kvalificering, socialisering och subjektifiering, analyseras hur forskaridentitet formas i gränslandet mellan akademi och skolpraktik. Kapitlet synliggör att praktiknära forskning inte bara utvecklar skolor, utan också människor, och att skolutvecklingssamverkan i tider av forskarblivande kräver stödjande strukturer, reflexivitet och respekt för olika kunskapslogiker.

10. Syntes och reflektion – mot en fördjupad förståelse av skolutvecklingssamverkan
    Åsa Hirsh & Mette Liljenberg

I det avslutande kapitlet samlar vi några av de återkommande trådar som löper genom antologins nio bidrag, och använder dem för att belysa vad skolutvecklingssamverkan kan innebära i vår samtid. Syftet är att synliggöra de gemensamma rörelser som träder fram när kapitlen läses tillsammans: vad som står

på spel i skolutvecklingssamverkan, vilka kritiska perspektiv som riktas mot dagens villkor, hur samverkan förstås och praktiseras, och vad detta sammantaget antyder om vilka krav och möjligheter som följer med rollen som samverkanspart.

Skolutvecklingssamverkan i tider av värdekonflikter: om etik, ansvar och motståndskraft

Åsa Hirsh, Åsa Karlsson Pérez & Mette Liljenberg

I dagens utbildningspolitiska landskap ställs skolans professionella inför en mängd dilemman. Å ena sidan förväntas huvudmän, skolledare och lärare lojalt verkställa nationella reformer och riktlinjer, å andra sidan konfronteras de med innehåll i samma reformer som strider mot såväl etablerad forskning som yrkesetiska principer. Sådana spänningar kan bli påtagliga i frågor som exempelvis rör inkludering, undervisningens organisering eller elevers delaktighet. I direktiv till flera av de statliga utredningar som tillsatts under senare år (t.ex. Utbildningsdepartementet SOU 2025:8; SOU 2025:9; Dir. 2024:30) finns tecken på en mer selektiv och segregerande syn på skolan – en syn som i vissa avseenden går i motsatt riktning jämfört med den kunskap och erfarenhet som vuxit fram under decennier av forskning gällande likvärdighet och inkludering.

Kapitlet tar sin utgångspunkt i en samtidspolitisk kontext och i de erfarenheter vi har av långsiktiga samverkansprojekt mellan skolprofessionella och forskare inom fälten skolutveckling och ledarskap. Genom att fokusera på den etisk-moraliska dimensionen av samverkan problematiserar vi vad det innebär att vara forskare eller skolprofessionell i en tid då frågor om rättvisa, ansvar och handlingsutrymme inte kan betraktas som perifera. Frågorna är snarare helt centrala, inte bara för hur skolan utvecklas, utan också för hur professionella identifierar, förhåller sig till och agerar i de komplexa sammanhang där styrning, praktik och vetenskap möts.

Som forskare har vi i uppdrag att granska, ifrågasätta och synliggöra maktrelationer och kunskapsanspråk. Skolans professionella befinner sig däremot i en annan position: de är satta att realisera politiska beslut och reformer, oavsett hur dessa förhåller sig till forskning, eller om de uppfattas vara i strid med utbildningsideologiska grunder och värderingar i nationell policy. Samtidigt menar vi att det är just i denna spänning som det finns möjlighet till professionell

utveckling, om kritisk reflektion och etisk medvetenhet får ta plats. Därför vill vi i kapitlet diskutera hur samverkansarbete mellan forskare och skolprofessionella kan bidra till att utveckla det vi benämner som etisk, moralisk och kontextuell litteracitet.

Med utgångspunkt i våra gemensamma samverkanserfarenheter, och med stöd i aktuell forskning, diskuterar vi i detta kapitel hur skolutveckling kan förstås som en process med flera delar. Det handlar inte bara om att utveckla de organisatoriska och strukturella förutsättningarna på skol- och huvudmannanivå, eller undervisningens innehåll och form, utan också om att stärka de skolprofessionellas och forskares förmåga att orientera sig etiskt i ett föränderligt utbildningslandskap. Syftet är att fördjupa förståelsen för vad det kan innebära att utveckla etisk, moralisk och kontextuell litteracitet i skolans praktik, särskilt i tider av ökad komplexitet, styrspänningar och värdekonflikter.

Kapitlet är upplagt i fem delar. Efter denna inledning introduceras forsknings- och teoriperspektiv på skolutveckling som etiskt arbete. Därefter konkretiseras perspektiven genom exempel från en långvarig praktiknära lärprocess där rektorer, huvudmannarepresentanter och forskare tillsammans arbetat för att möta kontextens behov med bibehållet fokus på skolans uppdrag. Efter det följer en bredare reflektion över etisk och moralisk litteracitet som möjlighet och motståndskraft, där exempel på hur sådana litteraciteter kan utvecklas i utbildnings- och samverkanssammanhang presenteras. Kapitlet avslutas med en kort konkluderande diskussion som lyfter fram centrala lärdomar för en hållbar och rättvis skolutveckling.

Skolutveckling som etiskt arbete: autencitet, närvaro och ansvar

Under de senaste decennierna har praktiknära forskning vuxit fram som en betydande inriktning inom utbildningsvetenskapen. En viktig del av denna inriktning är samverkansforskning, som kännetecknas av att forskare och skolans professionella i dialog formulerar problem, prövar arbetssätt och utvecklar kunskap i direkt relation till praktiken. Denna typ av forskning vilar på en idé om ömsesidigt, symmetriskt och komplementärt lärande, där olika former av kunskap – vetenskaplig, erfarenhetsbaserad och lokal – tillåts samverka och berika varandra (Hirsh & Boesen, 2022; Olin & Hirsh, 2020; Rönnerman, 2020; Serder & Malmström, 2020).

Samtidigt rymmer denna samverkansform en rad inneboende spänningar. Forskare har ett uppdrag att kritiskt granska, ifrågasätta och kontextualisera styrning, reformer och antaganden om vad som ”fungerar” i skolan. Skolprofessionella däremot befinner sig ofta i en position där de förväntas verkställa politiska reformer och följa nationella styrsignaler, även när dessa står i konflikt med forskning eller yrkesetiska överväganden. När samverkan sker i en sådan kontext uppstår därför frågor som inte enbart handlar om effektivitet, utan också om vad som är rätt, rimligt och försvarbart – och för vem. I ett utbildningspolitiskt klimat där styrsignaler allt oftare uttrycker önskemål om ökad kontroll, likriktning eller återgång till mer selektiva lösningar, blir den praktiknära forskningens potential som värdegrundsbärare och arena för motstånd särskilt viktig. Rätt utformad kan den erbjuda utrymme för kritisk reflektion, kollektivt lärande och professionell autonomi; inte som ett avståndstagande från reformer, utan som ett sätt att omsätta dem med omdöme, etik och lokalt förankrad kunskap.

Etisk, moralisk och kontextuell litteracitet – en orientering

Vad som betraktas som omdömesgillt, etiskt önskvärt och moraliskt gott är såväl socialt konstruerat som formellt, och ibland informellt, överenskommet. Därför kan uppfattningar om vad som är önskvärt också skilja sig åt mellan gemenskaper och sammanhang, samt över tid. Även om det kan skilja sig åt, har utbildningsvetenskaplig forskning identifierat aspekter av etisk och moralisk litteracitet som utgör central kompetens för de skolprofessionellas yrkesutövning. Forskningen visar också att de skolprofessionella behöver besitta en välutvecklad förståelse för lokala förutsättningar. Sådan kontextuell litteracitet är en helt nödvändig kompetens som behöver samspela med både etisk och moralisk litteracitet för att skolprofessionella ska kunna möta behov på ett situerat och ansvarsfullt sätt (Karlsson Pérez m.fl., 2024).

Forskaren Robert J Starratt (1991; 2004), som intresserat sig för skolledarskap, använder termerna *autenticitet*, *närvaro* och *ansvar* för att beskriva yrkets etiska dimensioner. De sätt på vilka de kommer till uttryck i ledarskapet avgör i vilken grad handlingar och beteenden uppfattas motsvara det etiskt förväntade och önskvärda. Etisk litteracitet handlar följaktligen om individens förmåga att i sin roll och sitt uppdrag gestalta rådande normer och värden och därigenom erfaras som sann och trovärdig – eller med Starratts termer: som en autentisk, närvarande och ansvarstagande individ.

Filosofen Nancy Tuana (2007), introducerade begreppet *moralisk litteracitet* för att betona vikten av att utveckla kunskap och förståelse inom etik och moral – för att kunna möta livets och arbetslivets många utmaningar och fungera som medborgare i olika gemenskaper. Hennes arbete har haft betydelse för forskningen om etik och moral i arbetslivet men även inspirerat till vidare begreppsutveckling inom fältet. Förenklat handlar moralisk litteracitet om beteenden och handlingar som stödjer och gestaltar etiska värden. Var och en behöver därför, utifrån sin professionella roll i skolan, vara så förankrad i vad som är etiskt förväntat och önskvärt – inklusive relevanta juridiska regelverk – att det är möjligt att med autenticitet, närvaro och ansvar fatta välgrundade beslut och agera på sätt som stödjer etiska principer. Etisk, moralisk och kontextuell litteracitet är inte medfödda förmågor. Tuana och andra forskare (t ex. Shapiro & Hassinger 2007; Branson 2007; Lowry 2020) betonar därför vikten av att dessa utvecklas genom kontinuerligt och medvetet lärande, både via självreflektion och i sociala praktikgemenskaper. Det vilar med andra ord ett ansvar på varje individ att både utveckla de egna litteraciteterna och bidra till andras lärande i professionella sammanhang. Genom att använda litteracitetsbegreppet betonas att förmågorna inte är statiska utan kan utvecklas genom utbildning och erfarenhet.

Moralisk litteracitet, såsom Tuana (2007) beskriver det, består av tre integrerade och ömsesidigt förstärkande förmågor:

1. Moralisk föreställningsförmåga – att kunna föreställa sig olika moraliska scenarier och förstå konsekvenserna av olika handlingsalternativ.
2. Förmåga att resonera etiskt – att kunna analysera och bedöma moraliska frågor på ett strukturerat och välgrundat sätt.
3. Etisk sensitivitet – att vara lyhörd för moraliska nyanser och kunna identifiera etiska dimensioner i olika situationer.

Tuana (2007) beskriver att de tre förmågorna tillämpas integrerat och förankras i en djup förståelse för den specifika kontexten. Etiska bedömningar formas i samspel mellan den bedömandes samlade litteracitet, inklusive den omgivande miljön och de människor som berörs. Det är möjligt att förstå etiska dilemman, resonera om dem och föreställa sig konsekvenser – utan att det nödvändigtvis leder till moraliskt handlande. Därför betonar Tuana vikten av att utveckla ett ansvarskännande, ett slags inre engagemang och hängivenhet att agera som ett moraliskt subjekt i avsikten att bidra till rättvisa. Moralisk litteracitet handlar alltså

inte bara om att acceptera ett ansvar, utan om att aktivt äga det – som medborgare och i sin professionella roll.

Skolans professionella vittnar ofta om att de ställs inför komplexa beslut som påverkar både individer och samhälle. En utvecklad moralisk litteracitet, som förmågan att tillämpa etiska principer, är därför avgörande för att professionellt kunna möta det breda spektrum av situationer som uppstår i en skolvardag. Vi har redan betonat att kontextuell litteracitet, tillsammans med moralisk och etisk, utgör nödvändig kompetens i skolprofessionellas arbete. Michael Fullan (2021) beskriver att det handlar om att förstå hur generella normer och riktlinjer alltid måste tolkas och anpassas till lokala behov och villkor. Man behöver således navigera mellan nationella styrdokument och den specifika kontext som varje skola befinner sig i, för att fatta beslut som både är etiskt försvarbara och praktiskt genomförbara.

Genom utvecklingen av moralisk, etisk och kontextuell litteracitet stärks skolprofessionellas förmåga att hantera dilemman och utmaningar som uppstår i vardagsarbetet, särskilt i tider av förändring och osäkerhet. Det öppnar för skolutveckling som inte enbart fokuserar på struktur och organisation, utan också på de värden och principer som utbildning vilar på. Utbildningsfilosofen Gert Biesta (2010) framhåller med sin välkända tredelning att utbildningens syfte bör förstås som kvalificerande, subjektifierande och socialiserande. För att detta tredelade syfte ska kunna förverkligas behövs professionella med utvecklad etisk, moralisk och kontextuell litteracitet, så att de kan vägleda unga i deras utveckling som subjekt och samhällsmedborgare.

Alla som arbetar i skolan har ett ansvar för att den verksamhet som barn och elever möter är likvärdig och präglas av rättvisa (Hirsh & Liljenberg, 2025; Skolverket, 2022). Även om idén om skolan som emancipatorisk kraft svårligen kan garanteras, ska skolmiljöer upplevas trygga och som en plats där elever ges stöd, utvecklar positiva självbilder och erbjuds kompensatoriska insatser som möjliggör kontinuerlig progression genom utbildningssystemet. Sammantaget är det en fråga om social rättvisa – något som skolan som samhällsinstitution kan bidra till. Den tankekedja som här presenterats visar på det ömsesidiga sambandet mellan, å ena sidan, skolprofessionernas etiska, moraliska och kontextuella litteracitet, och å andra sidan, möjligheten att förverkliga utbildningens syfte; framför allt för den enskilda individen, men också för samhället i stort och för framtiden.

Att samverka för en likvärdig skola: Erfarenheter från en fördjupad praktiknära lärprocess

Sedan 2020 har långsiktig samverkan bedrivits mellan forskare, huvudmannarepresentanter och rektorer i Göteborgs stad med syfte att gemensamt arbeta för en likvärdig skola i en av Europas mest bostadssegregerade städer (Hirsh & Jahnke, 2024; Liljenberg & Nordholm, 2025).

Arbetet har fokuserat på rektorers ledarskap i skolor i strukturellt missgynnade områden och tagit sin utgångspunkt i de specifika utmaningar, dilemman och etiska spänningsfält som präglar dessa kontexter. Samverkan har sedan starten formats med verksamhetsteori som teoretisk och metodologisk utgångspunkt. Det innebär att arbetet har organiserats som en lång cykel av expansivt lärande (Engeström, 2016), där de medverkande aktörerna successivt utmanat och rekonstruerat sina sätt att förstå, organisera och ta ansvar för komplexa frågor i skolans praktik.

Grunden har varit en gemensam övertygelse om att skolverksamhet – och samverkan kring den – ytterst är en fråga om samhällsnytta: att bidra till alla barns rätt till en god utbildning och till ett mer sammanhållet samhälle. Med den utgångspunkten har samverkan byggts upp utifrån ett antal bärande principer: kontinuitet, gemensamt ansvarstagande, lokal förankring, närvaro i praktiken och långsiktigt kunskapsbyggande. I praktiken har detta tagit sig uttryck i regelbundna nätverksträffar med rektorer i stadens strukturellt mest missgynnade områden, löpande forskningsbaserade inslag, och gemensamma analyser av material från skolledarnas erfarenheter, reflektioner och dokumentation. Under samverkanstidens gång har relationerna mellan forskare och rektorer utvecklats till sådana som präglas av ömsesidighet, förtroende och ett delat etiskt ansvar för skolans uppdrag.

Samverkan som arbete för utveckling av litteraciteter

Sedan starten 2020 har samverkanspraktiken formats utifrån ett värderingsstyrt uppdrag: att gemensamt bidra till en likvärdig och inkluderande utbildning i staden. I den ambitionen har frågor om etik, moral och kontextualitet varit närvarande från första början; inte som särskilda teman, utan som en integrerad del av den kunskapsutveckling som rektorer, huvudmannarepresentanter och forskare har bedrivit tillsammans. I takt med att förtroendet vuxit mellan deltagarna har det

också blivit möjligt att i samtal och gemensamma analyser närma sig frågor som annars ofta förblir dolda eller svårartikulerade.

Att utveckla etisk, moralisk och kontextuell litteracitet är inget som görs i en workshop eller vid ett särskilt tillfälle. Utvecklingen sker snarare genom en långsiktig, kollektiv process där deltagarna tillsammans identifierar värdekonflikter, tolkar sina praktiker och sätter ord på det som ofta upplevs som självklar eller tyst kunskap. Ett tydligt exempel är hur rektorerna över tid har arbetat med att formulera och bearbeta etiska och moraliska dimensioner av det kompensatoriska uppdraget. Genom att i samtal dela konkreta erfarenheter – som att prioritera mellan elevhälsa och undervisning, att möta föräldrar med misstro mot institutioner, eller att avgöra i vilken grad skolan ska kompensera för sådant som hör till ett segregerat samhälles strukturella problem – har rektorerna prövat sina ställningstaganden i ett kollektivt professionellt sammanhang (Hirsh m.fl., 2023; Juneberg, 2024; Liljenberg m.fl., 2023). I dessa samtal blir det tydligt att det inte räcker med juridisk kunskap eller organisatorisk förmåga. Det krävs också förmåga till etiskt perspektivtagande, en förståelse för skolans roll i samhället och ett djupt förankrat moraliskt ansvarstagande för elevernas framtid.

Särskilt betydelsefullt har det varit att samverkanspraktiken inte enbart rört sig inom skolans inre domäner. I flera fall har rektorer och huvudmannarepresentanter tillsammans utforskat gränsområden mellan pedagogik, socialt arbete och samhällsutveckling. Det har handlat om att förstå vilka insatser som faktiskt stärker undervisningen och skolans kompensatoriska förmåga, och vilka som – trots goda intentioner – riskerar att splittra fokus. I samtalen har deltagarna inte enbart analyserat yttre förutsättningar, utan också risken eller möjligheten att i sina egna roller reproducera eller utmana etablerade mönster. Det är i detta dubbla perspektiv, att både tolka kontexten och sin egen position i den, som förmågan till kontextuell litteractitet stärks.

Att bygga tillit, hantera komplexitet och bearbeta etiska dilemman

En av de mest betydelsefulla aspekterna av samverkanspraktiken har varit det gemensamma arbetet med att bygga tillit mellan rektorer, forskare och representanter från huvudmannen. Flera deltagare har uttryckt att det i dessa möten – präglade av lyssnande, igenkänning och respekt – blivit möjligt att tala om de verkliga utmaningarna i deras arbete. Det som tidigare upplevdes som ”ensamt” har kunnat delas och därmed också analyseras (Hirsh & Jahnke, 2025).

Genom återkommande dialoger har ett rum vuxit fram där komplexitet får finnas, där motsättningar inte måste lösas upp direkt och där det är legitimt att formulera egna osäkerheter. Ett återkommande exempel är hur rektorer beskrivit sin roll som ”grindvakter”; inte i repressiv bemärkelse, utan som ansvarsbärare för att freda undervisningen från det som riskerar att underminera skolans kärnuppdrag. En rektor uttrycker det så här: ”Mycket i mitt sätt att leda handlar om att bygga strukturer så att vi hela tiden har undervisningen i centrum och inte blir uppätna av allt runtomkring”. Flera andra uttrycker liknande tankar. Att skapa ordning och tillit i skolmiljön är inte bara en fråga om ledarskap, utan också om etik: Vad innebär det att ta ansvar för barns rätt till utbildning i en kontext där samhällets stöd sviktar (Karlsson Pérez m.fl., 2024)?

Tillit har också byggts genom att rektorerna har kunnat sätta ord på den emotionella och moraliska dimension som följer av att arbeta i skolor i strukturellt missgynnade områden. Många beskriver arbetet som mer än ett jobb – som ett kall, ett moraliskt imperativ. Samtidigt har det i samverkanspraktiken funnits utrymme för att problematisera just idealet om ledarskapet som ett kall och ett ständigt moraliskt åtagande, särskilt utifrån ett hållbarhetsperspektiv. I flera samtal har rektorer lyft risken med att ”brinna för mycket”, att vilja ta ansvar för hela samhället, men till priset av den egna hållbarheten eller personalens arbetsmiljö (Hirsh & Jahnke, 2024). Genom kollegiala reflektioner har det blivit tydligt att även gränssättning kan utgöra en etisk handling; att säga nej för att kunna säga ja till det som är skolans uppdrag.

Det gemensamma utforskandet av dessa frågor, i praktiken och i teorin, har över tid format ett professionellt språk som gör det möjligt att tala om, förstå och hantera de svårbemästrade frågor som rektorer i dessa kontexter ställs inför. Samverkanspraktiken har därmed fungerat som en kollektiv expansiv lärmiljö (Engeström, 2016) för utveckling av de litteraciteter som kapitlet lyfter fram som nödvändiga i arbetet för en likvärdig skola.

Etisk och moralisk litteracitet som möjlighet och motståndskraft

Att förstå litteracitet som en form av motståndskraft innebär att se professionellas förmåga till omdöme, självreflektion, etisk analys och handlingsberedskap som ett skydd mot såväl förenklade lösningar som exkluderande styrsignaler. Det handlar om att kunna navigera i en skolvardag där lojalitet med elevernas rättigheter, skolans kompensatoriska uppdrag och demokratins värdegrund ibland kommer i

konflikt med andra krav; politiska, juridiska eller organisatoriska. I sådana situationer fungerar ett utvecklat etiskt och moraliskt omdöme som en inre kompass. Vi menar att denna kompass stärks genom utvecklingen av de litteraciteter vi här har diskuterat.

Samtidigt vill vi understryka att arbetet med att utveckla sådana litteraciteter inte kan lämnas åt individen ensam. Det kräver en gemensam ansträngning – i samverkan, i utbildning och i lokala professionella praktiker. Som representanter från universitetet har vi ett särskilt ansvar för att bygga in dessa dimensioner systematiskt, både i utbildning och samverkan. Nedan följer ett antal exempel på hur detta kan göras.

Litteractitetsutveckling – exempel från formell utbildning

Vi börjar med ett exempel från rektorsprogrammets första kurs, som fokuserar på skoljuridik och myndighetsutövning. Där har vi infört en examinationsuppgift där deltagarna tillämpar Christopher Bransons (2007; 2010) modell för etiskt ledarskap. Denna modell innehåller fem olika perspektiv – juridiskt, kritiskt, omsorgs-, och professionsperspektiv samt personlig moralisk integritet. Dessa ska deltagarna använda för att analysera en konkret situation från sin egen praktik. Modellen syftar till att synliggöra hur olika värden kan stå emot varandra, och vad det innebär att fatta beslut som är välgrundade, etiskt hållbara och professionellt legitima.

Ytterligare ett exempel finns i en fortbildningskurs för verksamma rektorer som riktar fokus mot samma område som nätverket för samverkan, det vill säga skolledarskap i strukturellt missgynnade områden. I kursen används en examinationsuppgift där deltagarna ska identifiera kontextrelaterade dilemman från sin egen yrkesvardag, beskriva vilka värden som står på spel i respektive vågskål, och sedan använda begreppet *komplementära attityder* i enlighet med Agevall och Jenner (2008) för att resonera kring dilemmahantering. Att utveckla komplementära attityder innebär att deltagarna tränar sig i att hålla två goda men potentiellt motstridiga värden i huvudet samtidigt, och sträva efter en balans snarare än att välja det ena på bekostnad av det andra. Färdigheten kan ses som kärnan i både moraliskt omdöme och professionell hållbarhet. Ett återkommande exempel i dessa sammanhang handlar om att balansera frågan om hur långt skolans kompensatoriska uppdrag egentligen sträcker sig (Hirsh m.fl., 2023; Hirsh & Jahnke, 2025). Är det rimligt att skolan serverar frukost till elever som inte har ätit hemma, trots att detta tekniskt sett inte tillhör skolans ansvar? Att välja att göra

det kan upplevas som att ta ansvar för barnens möjligheter till lärande och välbefinnande, men det kan också riskera att urholka gränserna för vad som kan förväntas av skolan och dess personal. Just i sådana dilemman blir resonemang kring komplementära attityder centrala; hur kan både omsorgsetik och långsiktig hållbarhet i professionen värnas?

I samma kurs har deltagarna även en examinationsuppgift i vilken de, med utgångspunkt i sin områdeskontext, ska göra en kritisk granskning av sin ledarroll och ledningspraktik i relation till huvudmannens styrning och stöd. I uppgiften uppmanas deltagarna granska sitt handlingsutrymme, det vill säga avvägningen mellan autonomi och kontroll, inom ett valt område. Till stöd för sin granskning har de Cribb och Gewirtz (2007) förståelse av autonomi och kontroll som varken genomgående goda eller dåliga, utan ständigt närvarande och föremål för förhandling och omförhandling. Ett återkommande exempel i detta sammanhang handlar om hur deltagarna nyttjar sitt handlingsutrymme och gör moraliska avsteg från rådande regler och riktlinjer när de bedömer att så behövs. Ett konkret uttryck för detta är när felaktiga digitala skolval leder till oönskade skolplaceringar för elever, ofta på grund av vårdnadshavares begränsade kunskaper i svenska språket. Med stöd i riktlinjer kan skolledarna hänvisa till formella ”skolbytesperioder” men oftare väljer de att frångå riktlinjerna och i överenskommelse med rektorskollegan på den skola där eleven blivit placerad göra ett ”informellt skolbyte” som låter eleven delta i undervisningen på den skola de från början haft för avsikt att söka till. En sådan skolplacering innebär ett moraliskt ansvarstagande för elevens välmående och rätt till undervisning men innebär också en risk, eftersom rektorn i formell mening gör sig skyldig till tjänstefel.

Ett annat exempel på hur vi aktivt har arbetat för utvecklande av etisk och moralisk litteracitet i kurser är att vi använder skönlitteratur som komplement till facklitteratur, för att stimulera en djupare, mer existentiell form av reflektion. Det handlar om att ta del av berättelser som kan beröra, väcka igenkänning och öppna upp för nya perspektiv på ledarskap, ansvar, mänskliga möten och etiska vägval, inte om att analysera skönlitterära verk på litteraturvetenskapliga grunder. Vårt arbete med skönlitteratur i kurser har bland annat inspirerats av Julia Romanovskas (2021) bok *Schibboleteffekten: Ledarskap, konsten och människans ansvar*, där skönlitteratur och andra konstnärliga uttryck används i chefsutbildning för att skapa andra former av förståelse och bearbetning än de som traditionella undervisningsformer ger utrymme för. Med utgångspunkt i bokens idévärld har vi prövat att använda utvalda skönlitterära eller dokumentära verk som en integrerad del av litteraturlistan. Syftet är att möjliggöra samtal om ledarskapets etiska

dimensioner som går bortom det instrumentella och i stället rör vid det mänskliga och existentiella – och därigenom skapa förutsättningar för utveckling av såväl etisk som moralisk litteracitet.

Litteractitetsutveckling – exempel från forsknings- och utvecklingssamverkan

En omfattande del av samverkan sker såväl inom som mellan skolor. Här ger vi exempel på när skolor och huvudmän samverkar med utanförstående aktörer (som forskare), vilket ibland inom forskning benämns som *beyond-school collaborations* (Chapman, 2016; Chapman et. al. 2016; Chapman, 2019). Under åren 2021–2023 utforskade vi en sådan strukturerad samverkan där 15 skolhuvudmän, inklusive de lokala skolorna inom respektive huvudman, genomförde skolutvecklingsprojekt med ekonomiskt och personellt stöd från en skolmyndighet. Samtliga projekt initierades av skolhuvudmännen, som aktivt sökt medverkan utifrån behov de identifierat. Skolornas och huvudmännens fokus var främst riktat mot de lokala utvecklingsprojekten, medan forskningsuppdraget handlade om att stödja processen och att utforskande följa och utvärdera modellen för samverkan. Resultaten handlade i stor utsträckning om den sociala lärandegemenskap och de värdeskapande processer som samverkan bidrog till[1]. Samtidigt ville vi också lära mer om vad som kan främja och utmana litteracitetsutveckling genom *beyond-school collaborations*.

Samtliga projektsamarbeten var ett- till tvååriga, vilket gav utrymme för att bygga professionella relationer. Det fanns en uttalad ambition att utveckla kontextuell förståelse och skapa rum för gemensam reflektion – ofta med normer, värden och behovet av perspektivförskjutningar i centrum. Vi kunde se hur denna typ av samtal främjade att aspekter av etisk, moralisk och kontextuell litteracitet placerades i förgrunden för deltagarnas lärande. När det svåra fick uppmärksamhet, och olika handlingsalternativ och förståelser kunde förhandlas och prövas tillsammans, utvecklades ett gemensamt ansvarstagande som stärkte deltagarna som jämbördiga aktörer. När samverkan upplevdes som särskilt berikande beskrev deltagarna relationerna som symmetriska och komplementära; kännetecknade av engagemang, ömsesidigt intresse och ett prövande förhållningssätt. Vi uppmärksammade att dessa kvaliteter i interaktionen föreföll främja psykologisk tillit, bland annat genom att skapa ett klimat där det var möjligt att både utmana och bli utmanad. Deltagarnas beskrivningar av varandra

[1] För information om forskningsprojektet kontakta, Karlsson Pérez

återspeglade autentiska, närvarande och ansvarstagande relationer – alltså de dimensioner som enligt Starratt (2004) utgör grunden för ett etiskt professionellt förhållningssätt.

Att träna förmågan att uppmärksamma värdekonflikter och orientera sig i komplexa beslut har varit vägledande i flera andra samverkansprojekt där vi varit involverade. I ULF-projektet *Att få syn på det vi inte ser* (Wennergren m.fl., 2024) deltog förskollärare och förskollärarstudenter under VFU i ett gemensamt arbete där filmade undervisningssekvenser analyserades. Syftet var att utveckla såväl lärarstudenternas undervisningskunnande som, i förlängningen, barnens möjlighet till lärande och utveckling. Förskollärarnas och studenternas analyser av filmade undervisningssekvenser gjordes med stöd av ett tredimensionellt verktyg. I detta betraktades lärares yrkeskunnande som bestående av ett ”veta vad” (ämneskunnande), ett ”veta hur” (didaktiskt kunnande) och ett ”veta när”. ”Veta när” implicerar en form av timing, som kan relateras till Max van Manens (2016) begrepp *pedagogisk takt*, vilket syftar på lärarens förmåga att i stunden avgöra när och hur det är rätt att handla. Pedagogisk takt är i sin kärna en etisk dimension av yrkeskunnandet, där professionella beslut formas i relation till barnens behov och den specifika situationen. Just denna dimension visade sig särskilt fruktbar för att utveckla förskollärarnas och studenternas etiska resonemang – något som kan förstås som ett uttryck för växande etisk och moralisk litteracitet.

En filmad sekvens visar exempelvis hur ett barn i en samarbetsövning tar en kloss från ett annat barn. Ansvarig förskollärare valde att inte ingripa, vilket i efterföljande analys kritiserades av förskollärarstudenterna som menade att det barn som blivit fråntagen en kloss berövades sin möjlighet till deltagande. Förskolläraren förklarade att hennes bedömning i stunden var att ett ingripande riskerade att skapa mer oro än det skulle lösa, inte minst eftersom det barn som blivit berövat en kloss inte visade nämnvärda tecken på att störas. Förskolläraren betonade också sitt ansvar för gruppen som helhet och vikten av att kunna genomföra aktiviteten. Diskussionerna mellan förskollärarstudenterna och den erfarna förskolläraren visade hur olika avvägningar gjordes mellan trygghet, deltagande och rättvisa, där inget beslut var rätt eller fel. Det etiska perspektivet låg inte i att komma fram till det rätta svaret, utan i att träna sin förmåga att se komplexiteten i vardagliga undervisningssituationer. Genom att göra det tidigare tysta kunnandet synligt utvecklades en medvetenhet om undervisningens moraliska dimension, och om förskollärarens ansvar som både relationsbyggare och rättviseaktör. Samtidigt blev det tydligt att denna form av yrkesskicklighet inte bara handlar om värderingar utan om den omedelbara förmågan att i stunden väga

flera alternativa handlingssätt mot varandra – en förmåga som kräver både närvaro, erfarenhetsbaserad kunskap och ett utvecklat etiskt omdöme. I seminarierna talade deltagarna om just dessa ögonblick som exempel på pedagogisk fingertoppskänsla, där förskolläraren under bråkdelen av en sekund behöver ta ställning, inte bara utifrån vad som är rätt i teorin, utan vad som är möjligt, rimligt och ansvarsfullt i den aktuella situationen.

I en tid då styrsignaler ofta premierar tydliga metoder, mätbara resultat och kognitionsvetenskapliga teorier om lärande, riskerar just denna typ av omdömesbaserat, relationellt och situationsbundet yrkeskunnande att marginaliseras. Men det är i de subtila, ofta osynliga mikrosituationerna i undervisningen – där barnets behov, gruppens dynamik och lärarens omedelbara omdöme vägs samman – som utbildningens etiska kärna blir som mest synlig. Att värna dessa dimensioner är att värna det professionella handlingsutrymmet, och ytterst barns och elevers rätt till undervisning som inte bara är effektiv, utan också mänskligt lyhörd och moraliskt förankrad.

Ett liknande fokus på etisk medvetenhet och yrkesmässig orienteringsförmåga fanns i det treåriga forsknings- och utvecklingsprogrammet *Fokus undervisning*, där 170 lärare och ett fyrtiotal skolledare från olika skolformer deltog (Hirsh m.fl., 2024). Lärarna i programmet arbetade utifrån en strukturerad case-metodik med utgångspunkt i elevers behov och analyserade undervisningen med stöd i det ovan nämnda ”Vad – Hur – När”-verktyget. Även här visade sig ”när”-dimensionen ha en stark koppling till lärares yrkesskicklighet som etisk och relationell praktik.

Ett tydligt exempel på en integrerad förståelse av yrkeskunnande – bestående av ämneskunnande, didaktiskt kunnande och pedagogisk takt – kommer från en idrottslärare som successivt justerade sin undervisning för att möta behoven hos en elev i årskurs tre som hade svårt med dansrelaterade aktiviteter. Förutom att rent didaktiskt ge eleven verktyg för att känna in rytm, förstod läraren också att det handlade om att arbeta med att stärka elevens självbild. Läraren betonade vikten av att vid varje tillfälle känna av elevens sinnesstämning: att veta när det gick att utmana och när det inte var läge att pressa. Uppmuntran balanserades med varsamhet så att eleven inte kände sig utsatt. På så vis kunde läraren sänka den affektiva barriären och skapa en meningsfull och trygg lärandesituation. Exemplet visar inte bara utvecklad pedagogisk takt utan också den typ av professionellt omdöme som har stark etisk laddning; att fatta beslut i stunden som respekterar både individens integritet och undervisningens syfte.

Det som förenar exemplen från både förskola och grundskola är hur det tredimensionella verktyget möjliggjorde ett begreppsliggörande av det

yrkeskunnande som ofta förblir tyst eller tas för givet, särskilt i den etiska och relationella dimensionen. Genom att analysera undervisningens ”när”, alltså de avgörande beslut som kräver lyhördhet, timing, mellanmänsklig relation och etiskt omdöme i stunden, ges utrymme att tala om detta kunnande på samma sätt som om ämnesinnehåll, didaktik och undervisningsmetod. Det innebär inte att det etiska ersätter det kognitiva, utan att det professionella omdömet ses som en integrerad del i det som skapar hög undervisningskvalitet. I en tid där styrsignaler och reformförslag ofta betonar mätbarhet och standardisering blir det särskilt viktigt att värna det som inte alltid låter sig fångas i checklistor, men som är avgörande för barns och elevers möjlighet till meningsfullt lärande.

Skolledare kan ses som avgörande för lärares möjlighet att utveckla omdömesbaserat, relationellt och situationsbundet yrkeskunnande. Utifrån sin formella position besitter de makt att styra lärares tid och handlingsutrymme. I sin önskan att åstadkomma förändring och visa på goda resultat händer det att rektorer förlorar sig i sitt tal om sina medarbetare. Inte sällan hörs rektorer tala om lärarna som sin ”skolklass” som de behöver ”undervisa”, ett uttryckssätt som kan tyckas vara oskyldigt men som uttrycker både ägande och osynliggjord yrkeskunskap. I uppstarten av forsknings- och utvecklingsprogrammet *Fokus undervisning*, varifrån dansexemplet är hämtat, uttryckte lärarna osäkerhet gällande hur de skulle ta sig an den strukturerade case-metodiken som programmet byggde på. De hade många frågor och sökte svar hos rektor. Några av rektorerna uppfattade lärarnas frågor som tecken på ovilja – helt enkelt som ett hinder för det nya arbetssättet. När vi forskare tog del av skolledarnas reflektioner inför uppstarten visade det sig att de för egen del hade precis lika många frågor som lärarna. Vi är många gånger snabba att döma andras handlingar eller brist på handling. Med formell makt, i rollen som rektor eller forskare, följer ett särskilt ansvar; att ge röst åt de som inte har samma möjlighet att uttrycka sig, och att skapa utrymme för de frågor som annars riskerar att osynliggöras i den offentliga debatten. I samverkan finns här en särskild potential, om vi låter kritisk reflektion och etisk medvetenhet få ta plats – i relation till de specifika villkor som präglar den aktuella kontexten.

Avslutning – Mot en hållbar och rättvis skolutveckling

Att arbeta för en hållbar och rättvis skolutveckling innebär att skolans professionella kontinuerligt behöver stärka sin förmåga att analysera, hantera och stå upp för etiska och moraliska värden – även i tider av politisk osäkerhet och

ökad styrning. Det kräver tankar om skolutveckling som inte enbart fokuserar på struktur, mätbarhet och metod, utan som också förmår ta in skolans existentiella och demokratiska uppdrag. I detta kapitel har vi argumenterat för att etisk, moralisk och kontextuell litteracitet är centrala delar av denna förmåga, och att samverkan mellan forskare och skolprofessionella kan utgöra en fruktbar väg för att utveckla den.

De exempel vi har lyft visar att samverkan inte bara är en metod för kunskapsutbyte, utan också en arena för motstånd; mot förenklade lösningar, exkluderande reformer och en skolpolitisk diskurs som tenderar att reducera undervisning till teknik och mätbarhet. När skolledare och lärare tillsammans med forskare ges möjlighet att utforska sina praktiker, pröva nya perspektiv och samtala inte bara om resultat utan också om värden, skapas förutsättningar för en skolutveckling som är professionellt förankrad och värderingsstyrd.

Det är dock också tydligt att denna typ av samverkan ställer krav. Det krävs tid och en gemensam vilja att ta ansvar – inte bara för det som är lätt att mäta, utan också för det som är svårt att sätta ord på. Det krävs utbildningsinsatser som stärker skolledares och lärares förmåga till omdöme, att väga olika goda värden mot varandra, och att fatta beslut i gråzoner där inget alternativ är entydigt rätt. Sådana förmågor kan förstås som ett uttryck för det van Manen (2016) kallar pedagogisk takt – en situationsbunden och etisk känslighet för när och hur det är rätt att handla. När denna förmåga tränas och utvecklas i samverkan mellan forskare och skolprofessionella stärks också de etiska, moraliska och kontextuella litteraciteter som vi har diskuterat i detta kapitel. Då krävs universitet och forskare som inte nöjer sig med att vara kunskapsleverantörer, utan som aktivt bidrar till att skapa rum för reflektion, analys och professionell hållbarhet.

Mot bakgrund av detta vill vi avsluta med att rikta en uppmaning till såväl utbildningssamordnare som beslutsfattare: om vi menar allvar med att skolan ska vara likvärdig, demokratisk och barn- och elevcentrerad behöver vi också värna de kunskaper och kompetenser som gör detta möjligt i praktiken. Det handlar inte bara om pedagogikens och didaktikens hur och vad, utan i lika hög grad om dess när, varför och för vem. En hållbar skolutveckling bygger ytterst på mod – mod att reflektera, ta ansvar och tillsammans stå upp för det som i längden är rätt, även när det inte är det enkla.

Referenser

Agevall, J., & Jenner, H. (2008). Lärares professionalitet – förmågan att hantera dilemman. I Jonnergård, K., Funck, E. K., & Wolmesjö, M (Red), *När den professionella autonomin blir ett problem*. Växjö University Press, 99–118.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Values and Democracy*. London: Paradigm Publishers.

Branson, C. (2007). Improving Leadership by Nurturing Moral Consciousness Through Structured Self-reflection. *Journal of Educational Administration, 45*(4), 471-495.

Branson, C. (2010). Ethical decision making: Is personal moral integrity the missing link? *Journal of Authentic Leadership in Education, 1*(1), 1–8.

Chapman, C. (2016), Networking for educational equity: rethinking improvement within, between and beyond schools. I Harris, A. and Jones, M. (Red), *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership* (148-156). Sage.

Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S. & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Collaboration, 1*(3), 178-197.

Chapman, C. (2019), From hierarchies to networks. Possibilities and pitfalls for educational reform of the middle tier, *Journal of Educational Administration, 57*(5), 554-570.

Cribb, A., & Gewirtz, S. (2007). Unpacking autonomy and control in education. *European Educational Research Journal EERJ, 6*(3), 203-213.

Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge University Press.

Fullan, M. (2021). There's No Leadership Without 'Nuance'. *School Administrator, 78*(1), 11.

Hirsh, Å., & Boesen, J. (Red) (2022). *Uppdragsutbildning – ett ömsesidigt lärande i samverkan.* Jönköping University, School of Education and Communication Research Reports No. 22 – 2022.

Hirsh, Å., Liljenberg, M., Jahnke, A., & Karlsson Pérez, Å. (2023). Far from the generalized norm: recognizing the interplay between contextual particularities and principals' leadership in schools in low-socioeconomic status communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–18.

Hirsh, Å., Liljenberg, M., & Jahnke, A. (2024). Systematisk FoU-samverkan som expansivt lärande. Granskat forskarkapitel i Ifous (Red.), *Fokus Undervisning: Att utveckla undervisning inifrån och ut*. Ifous 2024:1, s 15–36.

Hirsh, Å., & Jahnke, A. (2025). "Det är något annat, något mer, det vi gör på våra skolor" – kontextrelaterade särskildheter, dilemman och emotionsarbete i rektorers yrkesvardag. I Hirsh, Å., & Liljenberg, M (Red), *Leda för likvärdighet*. Gleerups.

Hirsh, Å., & Liljenberg, M. (Red) (2025). *Leda för likvärdighet*. Gleerups.

Juneberg, C. (2025). Erfarenheter från rektors yrkesvardag i två olika skolområdeskontexter. I Hirsh, Å., & Liljenberg, M (Red), *Leda för likvärdighet*. Gleerups.

Karlsson Pérez, Å., Liljenberg, M., Hirsh, Å., & Jahnke, A. (2024). Etiska och moraliska perspektiv på kontextuella särskildheter i rektorers arbete och ledarskap i strukturellt missgynnade områden. *Utbildning & Demokrati, 33*(1), 61–82.

Liljenberg, M., Hirsh, Å., Jahnke, A., & Karlsson Pérez, Å. (2023). School Principals' Perceptions of Autonomy and Control in Low SES Communities – Navigating Local School Administration in the Front Line. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 9*(3), 248–259.

Liljenberg, M., & Nordholm, D. (2025). Handlingsutrymme och kontroll i skärningspunkten mellan huvudmannens och rektorns ansvar. I Hirsh, Å., & Liljenberg, M (Red), *Leda för likvärdighe*t. Gleerups.

Lowery, C. (2020). Moral literacy and school leadership. Perceptions of principals in southeast Ohio on the ethics of decision-making. *Journal of Educational Administration, 58*(1), 112-127.

Olin, A., & Hirsh, Å. (Red) (2020). *Samverkan genom uppdrag. Lärdomar för universitetet och samverkande partners i utbildnings- och forskningsuppdrag*. RIPS: Rapporter från institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Romanovska, J. (2021). *Schibboleteffekten: Ledarskap, konsten och människans ansvar*. Appell Förlag.

Rönnerman, K. (2020). Praktiknära forskning – en evig fråga? *Pedagogisk forskning i Sverige, 25*(4), 100–103.

Serder, M., & Malmström, M. (2020). Vad talar vi om när vi talar om praktiknära forskning? *Pedagogisk forskning i Sverige, 2*5(1), 106–109.

Shapiro Poline, J., & Hassinger, R. E. (2007). Using case studies of ethical dilemmas for the development of moral literacy Towards educating for social justice. *Journal of Educational Administration, 45*(4), 451-470.

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket.

Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly, 27*(2), 185–202.

Starratt, R. J. (2004). *Etiskt ledarskap, med fokus på skolan*. Malmö: Liber.

Tuana, N. (2007). Conceptualizing moral literacy. *Journal of Educational Administration, 45*(4), 364-378.

Utbildningsdepartementet. (2024). *En förbättrad elevhälsa: Kommittédirektiv (Dir. 2024:30)* Regeringskansliet.

Utbildningsdepartementet. (2025). *Bättre förutsättningar för trygghet och studiero i skolan: Slutbetänkande av utredningen om stärkt trygghet och studiero i sko*lan. (SOU 2025:8). Regeringskansliet.

Utbildningsdepartementet. (2025). P*å språklig grund: Slutbetänkande av Utredningen om införande av grundläggande svenska och översyn av modersmålsundervisningen.* (SOU 2025:9). Regeringskansliet.

Van Manen, M. (2016). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do.* Routledge.

Wennergren, A., Nehez, J., & Hirsh, Å. (2024). Att få syn på vad vi inte ser. Utforskande av praktiskt yrkeskunnande och studenters seminarier på övningsförskolor. Rapport från ett ULF-projekt.

Skolutvecklingssamverkan i tider av osäkerhet: en samverkanskompass för barns och elevers delaktighet i skol- och undervisningsförbättring

Erik Andersson, Stina Jerdborg & Lill Langelotz

I kapitlet introduceras samverkanskompassen, en samverkansmodell med barns och elevers delaktighet som gemensam angelägenhet i och för skol- och undervisningsförbättring. Samverkanskompassen är en retrospektivt skapad modell för att förstå, belysa och ge stöd till ledning av komplexa samverkansprocesser där barns och elevers lärande och växande står i centrum. Sammanhanget för modellen är en tvåårig samverkan mellan en utbildningsförvaltning, hela dess utbildningsverksamhet från förskola till vuxenutbildning och oss samverkansforskare. Vår gemensamma angelägenhet har varit att arbeta för att göra barns och elevers delaktighet till en etablerad del av skol- och undervisningsförbättring. Det är alltså inte primärt rektorers eller lärares professionella lärande som står i fokus för samverkan, snarare är det de som ska lära sig och utvecklas genom utbildningen som utgör gemensam angelägenhet – barnen och eleverna. I kapitlet belyser vi hur skolans demokratiska uppdrag och skol- och undervisningsförbättring kan förenas genom samverkan och hur detta kan bidra till att stärka uppdraget att utbilda demokratiska samhällsmedborgare.

> Eftersom ett demokratiskt samhälle förkastar principen om en utifrån hämtad auktoritet, måste det finna en ersättning i frivilligt engagemang och intresse, och det kan skapas endast genom utbildning. Men det finns också en djupare förklaring. En demokrati är mer än en styrelseform, den är i första hand en form av liv i förening med andra, av gemensam, delad erfarenhet (Dewey 1916/1997, s.127).

Vi lever i en tid präglad av global osäkerhet, demokratisk tillbakagång, ökande hållbarhetsutmaningar och omfattande komplexa problem. Skolan står inför utmaningar med ökande olikvärdighet, bristande måluppfyllelse, osäkerhet kring undervisning och innehåll, och framför allt hur utbildningens syften kan förstås i

en osäker tid. I detta sammanhang får skolans demokratiska uppdrag förnyad betydelse. I det här kapitlet tar vi avstamp i John Deweys syn på demokrati och undervisning; att demokrati i första hand är 'en form av liv i förening med andra, av gemensam, delad erfarenhet' och att undervisningens viktigaste uppgift är att ge livet en rikare innebörd. Vi utgår också ifrån Gert Biestas (2007) tre syften med utbildning, att utbildning alltid bör behandla och syfta till kvalifikation, socialisation och subjektifikation. Det innebär att utbildningen bör leda till barns och elevers möjlighet till kunskapsutveckling (kvalifikation), att tillsammans med andra individer utvecklas socialt (socialisation) samt att få utvecklas till en fri individ med en röst och betydelse i samhället (subjektifikation).

I kapitlet belyser vi skolans demokratiska uppdrag och hur skol- och undervisningsförbättring i samverkan kan bidra till att stärka uppdraget att utbilda demokratiska samhällsmedborgare. Detta gör vi genom att succesivt lägga grunden för, och sedan introducera, en retrospektivt skapad modell – *samverkanskompassen*. Bakgrunden till kompassen är att vi, i egenskap av samverkansforskare, ofta har saknat ett konkret redskap i arbetet med att utforma hållbara samverkansprocesser i det skol- och undervisningsförbättrande arbetet. Som stöd för samverkansarbete har vi därvidlag retrospektivt format en principbaserad samverkansmodell – det vill säga en modell som bygger på vissa principer, utan att exakt tala om hur saker och ting ska genomföras. Syftet med kapitlet är att introducera och kritiskt diskutera samverkanskompassens möjligheter, och därigenom synliggöra vad som kan bidra till att barns och elevers delaktighet blir en gemensam angelägenhet och etablerad del av hållbar skol- och undervisningsförbättring samtidigt som samverkansutmaningar hanteras.

Givetvis finns det flera olika typer av utmaningar i samverkan. Cousin och Gu (2022) pekar exempelvis på risken för *distraktion*; att det är lätt hänt att klassrummet och kärnaktiviteten undervisning glöms bort. De lyfter också utmaningen med att *bygga kapacitet*, den förmåga som en verksamhet behöver ha för att kunna hantera förändringar och komplexa problem – att vara en lärande och förbättrande verksamhet. Detta tar tid och bör ske på olika nivåer, med prioriterade resurser och utveckling av en ändamålsenlig organisation. En annan utmaning är *svåra samtal,* att våga och kunna vara kritiskt konstruktiv och behålla fokus på uppgiften även när det blir känsligt och jobbigt. Ytterligare en utmaning är *det gemensamma ansvarstagandet,* att se till att det är ett kollektivt förbättringsarbete. Slutligen nämner de utmaningen med *bibehållen samverkan*, att samverkan sker med kontinuitet över längre tid och med rätt resurser, kommunikation och uthållighet för att göra bestående skillnad.

Den svenska skolan är juridiskt och etiskt förpliktigad att vila på demokratins grund, men ofta utformas skolförbättringsinsatser så att elevers röster marginaliseras (Andersson, 2024). I stället för att förbättring görs *med* eleverna, sker den *på* och/eller *för* dem. Olika insatser i skolan och undervisningen testas på eleverna och de får sedan tycka till om hur de upplevde det. Detsamma gäller många gånger för lärare som deltar i nationella insatser så som 'lärarlyft'. I dessa insatser antas professionellt lärande leda till skolförbättring, vilket det oftast inte gör (Langelotz, 2017). En dominerande diskurs om lärares behov av ständig kompetensutveckling samt antagandet att professionellt lärande, oavsett om kompetensutvecklingsinsatser sker individuellt eller i form av 'kollegialt lärande', automatiskt leder till förbättrad undervisning och elevutveckling är missvisande. Diskursen riskerar att reproducera en marknadslogik som försvagar skolans demokratiska kärna (Langelotz, 2017; Levinsson, Norlund & Langelotz, 2023). Det här kapitlet problematiserar sådana föreställningar och argumenterar för ett alternativ: organisera och genomför skol- och undervisningsförbättring tillsammans, universitet, förvaltning och skolenheter – och erkänn elever som politiska subjekt och medundersökare, som aktiva deltagare i utbildningens förbättring.

Genom att inkludera elever i skolans förbättringsarbete ges inte bara möjligheter till hållbar förbättring, utan också till att stärka utbildningens demokratiska kraft (Andersson, 2024). Den svenska skolan ska (än så länge) bedrivas i demokratiska former och fostra till demokrati. Ett lagkrav är dessutom att elever ska ha inflytande i att 'vidareutveckla utbildningen' vilket därmed också kan ses som en bärande del i skolans demokratiska uppdrag. I kapitlet argumenterar vi för att skol- och undervisningsförbättring bör ske i den lokala skolkontexten, tillsammans med eleverna, och ta form som kunskap i handling. Den mest grundläggande utgångspunkten, med unisont stöd i forskning, är att skolor inte själva kan vända en negativ utveckling (Hopkins m.fl., 1997; Rönnström & Håkansson, 2021). Vi behöver varandra för att gemensamt ta ansvar för att säkerställa god utbildning för alla elever. Samverkan kan möjliggöra detta. Men samverkan är samtidigt fylld med utmaningar – särskilt när barns och elevers delaktighet är tänkt att utgöra gemensam angelägenhet. Därav behovet av en samverkanskompass.

Innan samverkanskompassen introduceras tecknas en bakgrund som behandlar framväxten av en demokratisk syn på förändringsarbete i organisationer samt barns och elevers delaktighet i skol- och undervisningsförbättring. Därefter presenteras det aktuella samverkansfallet, följt av generella utmaningar som

tidigare forskning visat kan uppkomma i sådan samverkan. Samverkanskompassen introduceras sedan som ett redskap att möta såväl möjligheter som utmaningar i samverkan. Möjligheterna med kompassen, men också farhågor, belyses och granskas kritiskt i ett avslutande avsnitt.

Bakgrund: framväxten av en demokratisk syn på förändringsarbete i organisationer

Flera forskare menar att skolförbättringsinsatser ofta formas utifrån en alltför snäv syn på undervisning och lärande, där elevers och lärares röster marginaliseras (t. ex. Levinsson, 2025). Detta trots att vikten av delaktighet i förbättringsarbete betonats alltsedan 1930-talet. Kurt Lewin lade redan vid den tiden grunden för en demokratisk syn på förändring och organisationsutveckling, en grund som är högst relevant även idag. Arvet efter Lewin behöver därmed hållas vid liv och vidareutvecklas. Lewin betonade vikten av demokratiska arbetsprocesser och gemensamt beslutsfattande utifrån att ha observerat beteenden hos barn som fostrades under nationalsocialismen i Tyskland. Hans tidiga arbete visade att barn i en demokratisk atmosfär var produktiva och vänliga till skillnad från barn fostrade i auktoritära miljöer. När Lewin emigrerade från Tyskland till USA 1933 fortsatte han med beteendestudier såväl i laboratoriemiljö som i Harwoodfabriken i Marion, Virginia.

I Harwoods textilfabrik verkade Lewin som aktionsforskare. I samverkan mellan ägare, ledare och anställda utvecklades över tid demokratiska arbetsformer i fabriken. Genom samverkan visade Lewin att gemensamt beslutsfattande mellan chefer, arbetare och forskare förbättrade både arbetsmiljö och produktionsresultat. Forskare med anknytning till universiteten i Iowa och New York träffade grupper av operatörer och arbetare flera gånger i veckan i informella möten, där organisatoriska hinder för produktionsutveckling diskuterades. Tillsammans identifierade de potentiella förbättringar för produktivitet och arbetsmiljö. Detta ledde till gemensamt beslutsfattande. Gruppgemensamma beslut identifierades som en nyckelfaktor i ett varaktigt och hållbart förbättringsarbete. Metoder som rollspel, rådgivning och konfronterande möten lade sedermera grunden för det breda fältet organisationsutveckling (OD). Arbetsformerna fungerade, och fungerar fortfarande idag, som ett stöd för att förstå och bearbeta vardagligt arbete i organisationer (Burnes, 2007; Gustavsen, 1990).

Vad kan vi då lära av Lewins studier som har bäring på dagens förbättringsprocesser i skolor? För det första att framgångsrik förändring går

igenom flera steg. Dessa beskrivs av Lewin i tidiga texter och benämndes postumt av andra forskare som *upptining* (destabilisering av normer och främjande av förståelse för behov av förändring), *förflyttning* (implementering av förändring i samarbete med deltagarna) och *återfrysning* (stabilisering av det nya) (Lewin & Cartwright, 1952). I förändringsprocesser med bäring på skolförbättring har faserna i stället benämnts (1) Initiering (2) Implementering och (3) Institutionalisering (se Blossing m.fl., 2015). Utöver detta visade Lewin att organisationsutveckling innefattar både sociala och teknologiska system som inkluderar aktiva deltagare, aktörer, som lär av och med varandra. Lewin visade vikten av gemensamt lärande och beslutande i cirkulära processer – något vi idag använder i samverkan med förvaltningsledare, rektorer och lärare.

Dagens organisationer präglas ofta av osäkerhet (Bolman & Deal, 2024, s. 54–55), så också skolan. Osäkerheten rör bland annat vad problemen egentligen består i, vad som faktiskt sker, vilka mål vi eftersträvar, vem som bör göra vad, hur vi ska gå till väga för att nå dit vi vill och hur vi kan avgöra om vi har lyckats. Kort sagt, osäkerhet utmärker samtiden i skolan och kommer till uttryck genom (Timperley m.fl. 2021):

- befintlig osäkerhet: exempelvis kring resultatet av tidigare händelser, upplevelser och inställning,
- osäkerhet om framtida händelser: exempelvis vad som snart bör göras, om relationer, kunskap, syfte, organisation, vilken evidens som finns,
- osäkerhet om möjliga konsekvenser av framtida händelser: exempelvis kommande arbetsbörda, om det är värt ansträngningarna och om det leder till förbättring.

Förmågan att kontinuerligt hantera osäkerhet är med andra ord en viktig uppgift i förbättringsarbete. Att stödja lärares arbete i att hantera osäkerhet handlar bland annat om att utveckla en gemensam vilja och kapacitet att prova nytt och därmed ta vissa risker (Jones & Harris, 2014). Tillsammans behöver man *engagera sin osäkerhet* (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020).

Barns och elevers delaktighet i skol- och undervisningsförbättring

Demokratiska erfarenheter är avgörande för den uppväxande generationens möjlighet att bidra till det demokratiska samhällets bevarande och utveckling. Trots detta exkluderas elever ofta från beslutsfattande processer i skolan. Ett

återkommande mönster i elevers deltagande är att de informeras och får göra sina röster hörda, men utan att forma agendan, påverka och delta i beslutsfattandet (Andersson, 2019). Detta är problematiskt, eftersom – som Barber (2003, s. 265) uttrycker det – ”the taste for participation is whetted by participation: democracy breeds democracy". Att eleverna får smak för delaktighet genom delaktighet, och lär sig demokrati genom att demokratisera, är dock sällan fallet för elever i skol- och undervisningsförbättring. När elever väl deltar, vet vi genom befintlig forskning (Andersson, 2024, s. 31), att deras deltagande kan bidra till:

- utveckling av elevers sociala, medborgerliga och personliga kunskaper och ledarskapsförmåga,
- en helhetssyn på elevernas utbildningssituation, undervisningen och lärandet,
- synliggörande av varje elevs situation, erfarenheter och förståelser,
- ökat samarbete, tillhörighet och ömsesidig respekt mellan lärare och elever som stärker relationen lärare-elev,
- ett mer dialogiskt och reflekterande pedagogiskt förhållningssätt,
- stärkt beslutsfattande och hållbarhet i det som genomförs,
- starkare elevresultat och låga nivåer av mobbning.

Det finns följaktligen flera goda skäl att etablera elevernas delaktighet i skolförbättringsarbetet. Vilken position kan eleverna, när de väl deltar, få i förbättringsarbetet?

Fielding (2001) visar tydligt på fyra olika elevpositioner i skolförbättring, som bekräftats i senare forskning (Andersson, 2024). Den vanligaste positionen är *informant* eller datakälla genom att till exempel svara på enkäter eller uttrycka sin åsikt om insatser som testats på dem. Den näst vanligaste positionen är *respondent*, vilket innebär att eleverna får göra sin röst hörd i en fråga och samtala med lärarna. Det är mindre vanligt att elever samarbetar med lärare genom att till exempel identifiera problem, utforma och testa lösningar, analysera och utvärdera insatser – det vill säga som *medundersökare*. Att elever själva initierar, organiserar och leder förbättringsarbete som *undersökare* förekommer nästan aldrig. Att vara *informant* och respondent är jämförbart med de två vanligaste typerna av politisk delaktighet i ungdomspolitik och traditionell skoldemokrati, *informerad* (att få information) och *hörd* (att uttrycka sin röst och ha en åsikt om något) (se Andersson, 2019). Sammantaget visar detta att elevers position, som demokratiska deltagare i skolan och i andra samhällsinstitutioner, är tämligen svag. Detta är bekymmersamt

eftersom delaktighet inte bara är ett pedagogiskt värde, det är också ett politiskt och demokratiskt värde i en levd demokrati.

Att *leva demokrati* – som en form av liv i förening med andra som Dewey uttrycker det – kan bland annat innebära att samhandla, att företräda sig själv i gemenskap med andra, att hantera olikheter och konflikter fredligt och att bemäktiga varandra. Livsblodet i den levda demokratin kan därför också förstås som ett ständigt pågående och vardagsnära *sam-tal* – att tala tillsammans. Demokrati som ett sätt att vara och leva handlar därmed också om ömsesidigt erkännande och livsutrymme för subjektivitet där människan formas som individ i relation till andra. Utgångspunkten för relationen till varandra blir på så sätt skillnad, samtidigt som individen behöver våga ifrågasätta sin egen position och öppna sig för ny förståelse. Att leva demokrati är på samma gång dialogiskt och socialt, då demokratin är mångröstad och tillåter oss att se på världen från flera perspektiv samtidigt. På denna grund går det att hävda att samhället och skolan inte bör byggas för människor, utan med människor. Det förutsätter medskapande, inflytande, tillit och gemensam handling. Barn och unga är inte framtida medborgare i väntan på delaktighet – de är människor här och nu. Frågan blir då: hur kan demokrati levas i skolan, genom utbildningen och i arbetet med skol- och undervisningsförbättring? Hur kan barns och elevers delaktighet bli en gemensam angelägenhet i samverkan?

Samverkansfallet: sammanhanget, principer och genomförande

Samverkansfallet som vi beskriver i detta avsnitt belyser den gemensamma ambitionen att göra barns och elevers delaktighet till en etablerad del av skol- och undervisningsförbättring. Kommunen som vi har samverkat med har cirka 19 000 invånare och är belägen i Västra Götaland. Medverkade gjorde 12 förskolor, 7 grundskolor, en anpassad grundskola, ett gymnasium och en vuxenutbildning.[2]

Samverkan initierades då en av kapitlets författare kontaktades av kommunens verksamhetsutvecklare i det att förvaltningen deltog i Skolverkets riktade insats för att stärka nyanlända och flerspråkiga barns och elevers lärande (2023–2025). Arbetet omfattade hela skolväsendet och bestod redan av flera delinsatser. I den

[2] Totalt deltog 19 rektorer, 7 biträdande rektorer, en förvaltningschef, två avdelningschefer, två verksamhetsutvecklare, 532 lärare/pedagoger (51 s.k. mellanledare), cirka 850 förskolebarn, 2000 elever i grundskolan, 40 i anpassad grundskola, 600 i gymnasiet och 200 i vuxenutbildningen.

pågående processen identifierade förvaltningsledningen behov av ytterligare stöd för att stärka det pedagogiska ledarskapet på varje skolenhet.

I dialog med forskaren klargjordes behovet ytterligare, vilket resulterade i ytterligare en delinsats med fokus på att stärka det pedagogiska ledarskapet och förbättringskapaciteten i hela styrkedjan. Fokus lades på att etablera kollegialt lärande där barn och elever är delaktiga. Insatsen omfattade samtliga rektorer, chefer och mellanledare och genomfördes 2024-2025 genom seminarier, workshops samt individuell och gruppbaserad handledning.

Kommunens mål med delinsatsen var att utveckla en välfungerande förbättringsorganisation, öka barns och elevers involvering i det systematiska kvalitetsarbetet och förbättra förutsättningarna för goda kunskapsresultat för nyanlända och flerspråkiga barn och elever inom samtliga skolformer.
Redan i planeringsfasen betonade forskaren vissa grundläggande principer för arbetet: att kommunen själva måste äga sitt förbättringsarbete, att detta inte är ett tidsbegränsat projekt utan snarare en långsiktig process och att framgång förutsätter gemensamt ansvarstagande, initiativ och prioritering. Dessa principer, liksom nedanstående punkter, kom senare att utgöra grunden för den samverkanskompass som retrospektivt formulerades.

- Det ska gynna barnen och eleverna
- Det ska vara undervisningsnära
- Värna allas delaktighet och ägarskap
- Arbeta med lokalt identifierade problem och aktioner i den egna verksamheten
- Använd ett iterativt gemensamt kritiskt systematiskt undersökande
- Värna gemensam ledning och nätverkande

Den övergripande logiken för dessa principer benämndes som *kunskap i handling*, eller *organiskt undersökande ledning*. I korthet innebär det att det gemensamma lärandet och kunskapsutvecklingen bör vara problem- och behovsdrivna, socialt situerade och kontextuella.

Denna logik stötte ihop med en annan starkt dominerande logik, *formell inlärning av kunskap först och handling sedan*, eller om man så vill, planerad standardiserad toppstyrning. Detta tog sig bland annat uttryck i den åtgärdsplan och de insatser som formulerats tillsammans med Skolverket, där olika utbildningsmoduler kom att utgöra lösningen på otydligt definierade problem och med begränsad lokal relevans för de inblandade. Åtgärdsplanen omfattade tre utvecklingsområden med

sammanlagt 21 mål, men inget av dessa områden utgick från tydligt definierade problem.

För att möjliggöra ett genomförande som bättre svarade mot logiken *kunskap i handling* blev det nödvändigt att ta ett omtag: att definiera problemen och formulera ett fåtal mål med påtaglig relevans för varje lokal enhet. Tillsammans (samtliga rektorer, förvaltningsledningen och forskaren) genomfördes en kritisk analys av åtgärdsplanen kompletterat med en insamling och analys av viktig information från varje lokal enhet. Ambitionen var att synliggöra och använda lokalt identifierade problem för att formulera ett gemensamt problem som skulle gälla för hela insatsen på kommunövergripande nivå, för alla enheter. Detta arbete kom att ske under vårterminen 2024 kombinerat med enhetsvisa kartläggningar av nuläget kring skolkultur, pedagogiskt ledarskap, förbättringskapacitet och utvecklingsorganisation. I slutet av vårterminen hade ett gemensamt problem för insatsen definierats: *Hur undervisar vi språkligt inkluderande, utmanande och utvecklande för alla barn och elever?* Till detta komplexa problem formulerades fyra mål:

- Barn/elever, lärare och rektor förbättrar systematiskt och kontinuerligt utbildningen och undervisningen tillsammans.
- Barnen/eleverna läser/skriver/kommunicerar på ett självständigt, rikt och nyanserat sätt.
- Barnen/eleverna tar initiativ, deltar i dialoger och bidrar till gruppens djupare förståelse.
- Barnen/eleverna är medskapare av undervisning.

Planen för att ta sig an problemområdet, och under processens gång förfina och justera planeringen och genomförandet (organisk och tillblivelsebaserad ledning), kan grovt beskrivas så här:

- Lokalt samordnat förbättringsarbete i lärgrupper genom kollegialt lärande med stöd av 3U-modellen (en cyklisk och iterativ modell av kollegialt lärande för skol- och undervisningsförbättring, se Andersson m.fl., 2022).
- Mellanledargrupp med mellanledare som navet för kommungemensam skol- och undervisningsförbättring.
- Behovsstyrda gemensamma utbildningsinsatser och handledning med utgångspunkt i processen och de lokala förbättringsarbetena.

- Kommunövergripande samordnat arbete med ledarforum (bestående av alla rektorer, förvaltningsledningen samt barn- och elevhälsan) som samlande pedagogisk ledning.

För att få detta att fungera blev det viktigt att i samband med de första mötena med ledarforum och mellanledargruppen (lärare med utvecklingsuppdrag) ägna tid åt att utforska de bärande principerna som forskaren föreslagit tillsammans med den övergripande logiken, samt vilka förväntningar de involverade hade på varandra. Forskarnas roll tydliggjordes som att fungera som kritiska vänner: att handleda och stödja, tillföra expertkunskap vid behov samt att främja delaktighet, ägarskap och stärkt förbättringskapacitet. Att ställa om från den starkt dominerande logiken *formell inlärning av kunskap först, handling sedan* till logiken *kunskap i handling* blev en påtaglig och ihållande utmaning i det gemensamma förbättringsarbetet. Detta är en kulturförändring som tar tid och som kräver långvarigt stöd, då det handlar om att bygga förbättringskapacitet och förändra skolkultur.

För att ytterligare stärka förbättringsarbetet och bedriva det mer kraftfullt på vetenskaplig grund ville kommunen knyta forskning till insatsen. Efter en upphandling fick berörda kapitelförfattare möjlighet att koppla på forskning i förbättringsarbetet, vilket innebar att samverkan gick in i en fas av kombinerad uppdragsutbildning och uppdragsforskning där forskarna även tillförde egen forskningstid. Forskningen genomfördes alltså inom ramen för det pågående förbättringsarbetet. Syftet med den aktionsorienterade forskningen var tvådelat:

1. Att fungera som kontinuerligt stöd och formativt utvärdera det pågående kommunövergripande förbättringsarbetet: att följa och studera förändringar över tid och bedöma i vilken mån de lett till förbättring i relation till övergripande problem och mål. Det innebar att identifiera var processen befann sig, vad som hade uppnåtts, vad som fungerade väl, vad som utmanade och vad som behövde justeras.
2. Att bidra med vetenskaplig kunskap om processer i vertikalt och horisontellt pedagogiskt ledarskap, om gemensamt stärkande av förbättringskapacitet på kommunövergripande nivå, samt om barns och elevers delaktighet i skol- och undervisningsförbättring.

Forskningen kom att ingå i ett redan pågående forskningsprojekt – *Skolförbättring tillsammans: barns och elevers delaktighet som demokratisk kraft i förbättring av utbildningen*.

I detta projekt deltar ytterligare en kommun som delar erfarenheter och nätverkar tillsammans med en av forskarna.

Forskningen genomfördes genom observation och fältanteckningar, dokumentinsamling (strukturerad och deltagarproducerad mötes-dokumentation, utvärderingar etc.), enhetsanpassad handledning med tillhörande dokumentation, individuella intervjuer samt fokuserade undersökningsomgångar i form av fokusgruppintervjuer. Forskningen genomfördes inom ledarforum, inom processledarforum (mellanledare), i olika former av möten samt på lokal enhetsnivå i samband med möten och handledning. Alla involverade samtyckte skriftligt till att delta i forskningen. Fokusgruppintervjuerna genomfördes dels i mixade grupper med representanter från förvaltningen, barn- och elevhälsan, rektorer, mellanledare och lärare, dels i grupper med elever från hela grundskolan, gymnasiet och vuxenutbildningen. Vid varje undersökningsomgång deltog sex fokusgrupper, och totalt genomfördes fyra undersökningsomgångar – en per termin. Syftet med intervjuerna var dels att bidra till en formativ utvärdering av förbättringsarbetet, dels att generera forskningsdata.

Nyckelaspekter och utmaningar i samverkan

Tidigare forskning visar på generella utmaningar och möjligheter som kan uppkomma i sådan samverkan som samverkansfallet innebär. En utmaning är att hanteringen av komplexa problem kräver alla deltagares resurser och expertis, medan en möjlighet med detta är att samverkan kan stärka kapaciteten hos alla parter och därigenom möjliggörs förbättringar som ingen enskild aktör hade kunnat åstadkomma på egen hand. Samverkan kan möjliggöra kraftfulla och intellektuellt belönande lärandeerfarenheter, ömsesidigt utbyte av idéer och samproduktion av kunskap. Detta skapar bredare tillgång till information och resurser, och stärker kopplingen mellan forskning och pedagogisk praktik. Samskapande av kunskap kan i sin tur bidra till moraliska, sociala och intellektuella förbindelser som främjar innovation och utveckling. Cousin och Gu (2022, s.191–192) har identifierat ett antal aspekter för att en samverkan av detta slag ska fungera väl.

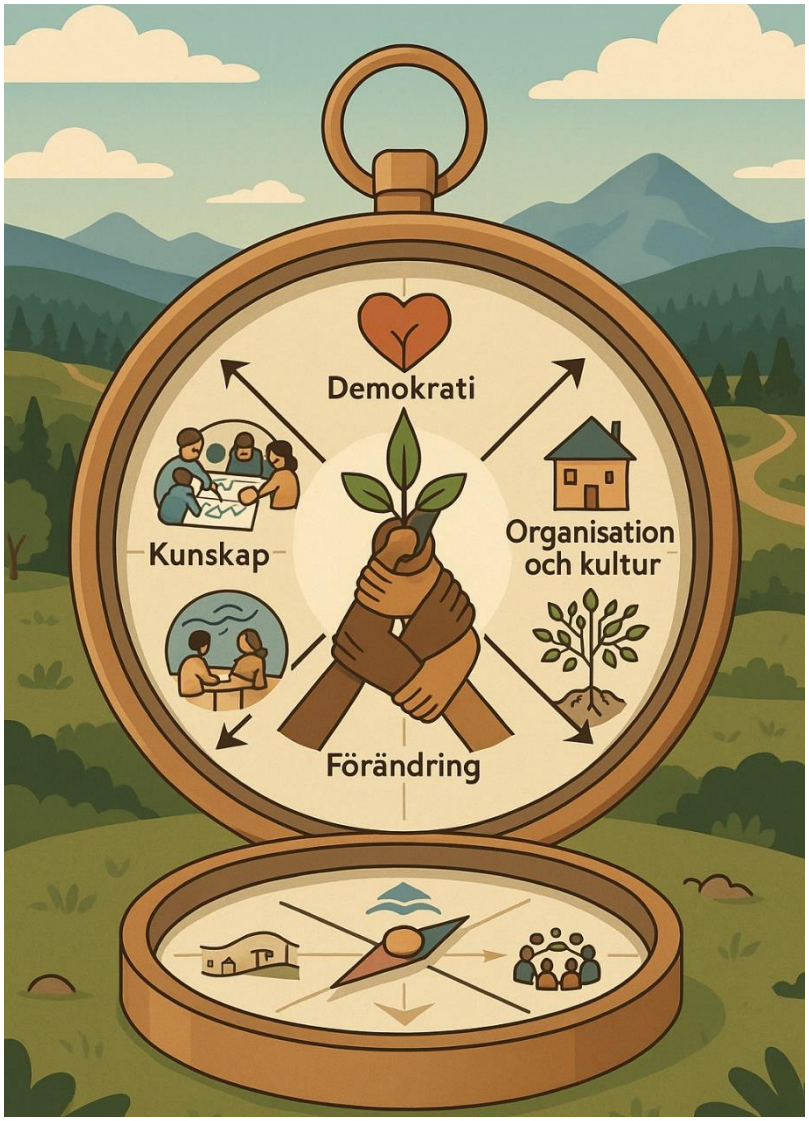
En central aspekt i samverkan är ett gemensamt syfte, förankrat i identifierade behov, samt en tydlig riktning uttryckt genom vision, mål och värden. Enligt Cousin och Gu (2022) bör samarbetet vila på ömsesidighet, professionellt ansvar och ett gemensamt moraliskt imperativ (ex: stärka alla elever). En annan aspekt är ledning och organisation, vilket kräver formella överenskommelser, tydliga

strukturer och definierade roller. För att främja hållbar samverkan måste respekt, tillit, inkludering och förståelse genomsyra alla interaktioner. Likvärdighet bör värnas, med lokalt anpassat stöd och demokratiskt beslutsfattande. Även gemensamma verktyg och ägarskap är avgörande. Bland annat utgör en gemensam förbättringsteori ett centralt instrument, medan kontextanpassning och nyttjande av befintlig expertis stärker det professionella lärandet. Behov och lösningar bör identifieras och utformas gemensamt. Slutligen behövs också infrastruktur, planering och kvalitetssäkring. Det behövs också en gemensam struktur för samverkan, en flexibel utvecklingsplan och kontinuerlig datainsamling för analys och uppföljning, liksom självvärdering och extern granskning som kan bidra till lärande och förbättring. Mot bakgrund av dessa viktiga samverkansaspekter, det beskrivna fallet ovan, dess förutsättningar, process och utmaningar är det nu dags att introducera samverkanskompassen.

Samverkanskompassen: gemensam navigering i tider av osäkerhet

Metaforiskt kan samverkan i tider av osäkerhet beskrivas som gemensam orientering i föränderliga landskap. Vi har grundat vår modell på ett antal samverkande principer som beskrivs i det som följer. Först introduceras själva samverkanskompassen.

För att ta ut en medveten riktning tillsammans menar vi att kompassen kan fungera som metafor. Med kompassmetaforen i blickfånget utgör de samverkande aktörerna *kompassnålen* och den riktning som den behöver peka i. Nålen kan här förstås som det gemensamma *ledarskap* som krävs för att institutionalisera barns och elevers delaktighet i skol- och undervisningsförbättring – ett gemensamt objekt som alla värnar. Kompassens *boett* symboliserar *sammanhanget för samverkan*: kommunen, förvaltningen, de olika skolenheterna och alla involverade människor, från det lokala elev- och undervisningsnära sammanhanget till det omgivande samhällets karaktär och unicitet.



Figur 1. Samverkanskompassen

Bilden, skapad av Chat GPT utifrån författarnas instruktioner, ska förmedla rörelse, relation och riktning – samverkan är inte ett färdigt system utan en levande process där många bidrar till att hålla nålen stadig, i det föränderliga landskapet.

Kompassens olika poler utgör dess grundläggande samverkansdimensioner. *Nord* symboliserar demokrati som styrelse- och livsform. *Syd* symboliserar förändring som ett sätt att se på världen ur ett komplexitetsperspektiv. *Väst* står för kollektivt ägd och skapad kunskap, medan *Öst* motsvarar organisation och kultur. De fyra polerna aktualiserar – när de kombineras med sina närliggande poler – vissa huvudaktiviteter:

- *Nordväst* – kombinationen av demokrati och kunskap – ger upphov till kollektivt och problemdrivet systematiskt undersökande med vissa gemensamma arbetssätt.

- *Nordöst* – kombinationen demokrati, organisation och kultur – aktualiserar samordning, tillhörighet, gemenskap och kollektivt beslutsfattande.
- *Sydväst* – kombinationen förändring och kunskap – ger upphov till gemensamt lärande i en föränderlig värld som betonar betydelsen av kontinuitet och förändring med en öppenhet för lärande.
- *Sydöst* – kombinationen förändring, organisation och kultur – aktualiserar identitetsskapande med betoning på lokal tillblivelse där nya sätt att handla tillsammans bidrar till en ny och föränderlig identitet.

Antaganden och principer för samverkanskompassen

Samverkanskompassen bygger på antagandet att skola och utbildning är komplexa verksamheter, att förbättringsprocesser därför bör ledas organiskt (som tillblivelse) samt betonar demokrati, barns och elevers delaktighet som gemensam angelägenhet. Den grundmodell som ofta används för att leda förändring, *planeringsmodellen*, har dock stora bekymmer med att hantera komplexa problem som är konfliktfyllda och kontextberoende, svåra att definiera och komma åt och som kräver skapandet av flera nya och parallella lösningar, liksom utvecklande av nytt kunnande och kunskap (Svenningson & Sörgärde, 2019). Detta då planeringsmodellen bygger på rationalitet, kalkylerbarhet och linjära orsaks- och verkanssamband där utgångspunkten är en enkel och mekanistisk syn på världen, att förändring kan kontrolleras och styras så att önskvärda resultat uppnås. Denna modell kan fungera väl när det är enkla eller tekniska problem som ska hanteras, där lösningarna och kunskapen redan finns. Men i processer där ny kunskap behöver skapas behövs ett mer komplext och relationellt sätt att förhålla sig till förändring. Här kan tillblivelsemodellen vara ett bättre stöd. *Tillblivelsemodellen* utgår ifrån att förbättringsarbete är cirkulärt och iterativt genom återkommande undersökande cykler. Den bygger på handling och relation, ett öppet nyfiket experimenterande, ledning och bejakande av ständig förändring och det specifika sammanhangets förutsättningar (Svenningson & Sörgärde, 2019).

Samverkanskompassens sydpol motsvarar tillblivelsemodellen som modell för en samverkan som ska leda till förbättring av undervisningen tillsammans med eleverna. Sättet att förstå förändring behöver dock packas upp ytterligare – ur ett komplexitetsperspektiv. Eftersom vi lever i en värld som utmärks av oförutsägbarhet och osäkerhet är vi inom skola och utbildning i behov av ödmjukhet snarare än tvärsäkerhet, av att ställa rätt frågor snarare än att ge rätt

svar, av att skapa de rätta förutsättningarna och vara bekväma med osäkerhet snarare än blind reformlydnad och snabba lösningar på oklart definierade problem (Bottery, 2022). Vad som behövs är ett gemensamt lärande:

> Change is endemic to survival … learning is a critical factor … environments which cannot learn from constituent elements, simply perish (Wheatley 2006, s.16).

Skolor, betraktade som lärande organisationer, behöver därför i ökad utsträckning också förstås och hanteras som komplexa och öppna system (Morrison, 2002). Det innebär att de betraktas som sammankopplade och interagerande enheter som opererar tillsammans, som framträder och konstitueras av relationerna mellan de olika enheterna med en öppenhet för information och utbyte med den omgivande miljön och där helheten är större än de ingående enheterna tillsammans. Ett grundläggande antagande är då att ingen av oss kan existera oberoende av våra relationer till varandra. Morrison (2002, s.5) skriver att begreppet komplexitet ”härstammar från det latinska ordet complexus, vilket betyder "att fläta samman"; det uttrycker idén att en organism interagerar dynamiskt med sin omgivning – påverkar den och påverkas i sin tur av den” (vår översättning). Världen ses därmed som organiskt framväxande i vilken våra handlingar är sammanhangs- och relationsberoende – alltså sammanflätade – och svåra att förutsäga konsekvenserna av.

Hur vi ser på och förhåller oss till förändring när vi ska arbeta med förbättring, är med andra ord helt avgörande för hur vi ser på och stödjer lärande, och hur vi förhåller oss till och bedriver skolförbättring. Om vi ser livet som enkelt förväntar vi oss inte så mycket förändring. Även om det sker viss förändring så tror vi att saker kommer att fortsätta på samma sätt som tidigare, vi fokuserar på enskildheter och nöjer oss med att verka i vårt eget avgränsade sammanhang. Om världen verkar vara tämligen enkel att leva i fäster vi heller ingen direkt uppmärksamhet på vår omgivande miljö, vi ser inte hur det vi gör är en del av något större som faktiskt påverkar oss. Stabilitet, tvärsäkerhet, linjäritet och oföränderlighet blir då en regel och problemen i skolan blir en fråga om att snabbt hitta de rätta lösningarna.

Med ett komplexitetsperspektiv blir seendet ett annat. I stället för enkelspårighet arbetar vi med flera lösningar parallellt, som ett spektrum av lösningar, med fokus på själva processen –att vara i relation genom förändring, ett erfarande under tillblivelse, ett steg i taget. Om vi ser livet och världen som komplexa är vi öppna för att världen och livet kontinuerligt förändras. Det innebär att vi bättre lägger märket till den förändring som sker, enklare kan samordna oss

med vår omgivning, ta fasta på sammanhangets betydelse och på hur det vi gör får konsekvenser för andra och vår omgivande miljö (Bottery, 2022). Föränderlighet, osäkerhet och öppen nyfikenhet blir en regel, och hanteringen av problem i skolan blir en fråga om att skapa flera olika kontextanpassade lösningar med hjälp av en rik palett med olika perspektiv och sätt att ta oss an problem.

När skolor förstås som komplexa, anpassningsbara och öppna system innebär det att vi ser dem som organisationer som kräver särskiljande strukturer och har egenskaper som förändras över tid. En *organisation* kan betraktas som ett verktyg eller en spelplan för att uppnå och genomföra något, en avgränsad, formell, social och kulturell enhet eller ett system med specifika mål och funktioner (Bolman & Deal, 2024). Själva organiseringen kräver olika funktioner, aktörer och relationer samt en sammankoppling av dessa. I ett komplexitetsperspektiv betraktas organisationer som dynamiska och oförutsägbara, vilket gör det svårt att sluta sig till vad som är orsak och verkan i det som sker inom organisationen. Små förändringar kan få stora effekter, relationer är avgörande och det krävs förmåga att svara an på samhälleliga förändringar. Skolans gränser kan därför förstås som kontaktytor och öppningar mot det omgivande samhället, men samtidigt förutsätts en relativ autonomi från yttre påverkan för att hålla organisationen samman.

För att en skola ska lyckas med kontinuerlig förbättring av barns och elevers resultat behöver den utveckla en organisationskultur som uppmuntrar och reproducerar samarbete och stöttning mellan kollegor liksom en gemensam och levd vision i vilken lärare och rektorer agerar för att stärka alla elever (se Jarl m.fl., 2017). En sådan organisationskultur skapar starka sociala relationer och ett genuint professionellt delande av erfarenheter och fostrar en lärande miljö som är välgörande för elevernas lärande. För att få den typen av kultur att växa krävs a) aktörer eller grupper av aktörer som bär b) en gemensam vision i vilken hjärtat och centrum för skolans undervisningsuppdrag är att stärka alla elever, och som c) är djupt rotad och upprätthållen i skolvardagen. Skolkultur kan alltså ses som det mer eller mindre synliga regel- och normsystem (se kapitlet av Blossing) som på olika sätt påverkar den pedagogiska och organisatoriska verksamheten i en skola.

Om skolor ska kunna anpassa sig i de föränderliga miljöer de verkar i behöver de utveckla nätverks- och teambaserade organisationsstrukturer, med uppmärksamhet på kommunikation och feedback mellan alla parter i den interna och den externa miljön (Morrison, 2002, s.117). Vid en syntes av tidigare forskning framkommer vissa återkommande principer som visat sig avgörande för att lyckas med *förbättring på systemnivå*, alltså inom ett större system av skolor så som en kommun eller en region (som ju också är vårt fall) (Fullan & Quinn, 2016;

Leithwood, 2019; Barrenechea m.fl., 2023). Principerna ligger nära och påminner om de aspekter som Cousin och Gu (2022) lyfter fram som avgörande för en lyckad samverkan. I korthet kan principerna för förbättring på systemnivå benämnas:

- *Systemövergripande gemensamt förhållningssätt*: en gemensamt ägd vision, att värna vissa värden, övertygelser och förväntningar. Det handlar om tillit, samordning, tidsprioritering och uthållighet med fokus på likvärdighet, undervisningsförbättring och elevers lärande.
- *Mänskligt kapital som stärker individers och organisationers förbättringskapacitet*: investering i lärarna, att bygga kapacitet för undervisningsförbättring och lärande i sitt sammanhang. Det handlar om att bedriva professionella skolövergripande nätverk bland lärare och rektorer och ett gemensamt (distribuerat) ledarskap.
- *Gemensam styrning och starka kopplingar mellan micro-macro-nivå*: gemensam anpassad styrning, ansvarstagande och ansvarsåtgärder, datadrivet och forskningsbaserat beslutsfattande och policyskapande med tydliga kopplingar mellan undervisning och den övergripande systemnivån.
- *Tillgång till resurser*: ändamålsenlig (vision- och måldriven) tilldelning och fördelning av resurser som stödjer förbättringsansträngningarna och ger tillgång till lärandematerial och handledning.

Tillblivelsemodellen för förändring, komplexitetsperspektivet och redogjorda principer för framgångsrik förbättring på systemnivå utgör alla konstituerande element i samverkanskompassen. Vilken potential och problematik ser vi då med kompassen som modell och samverkansmetafor?

Kompassen som samverkansmetafor – potential och problematik

Att använda kompassen som metafor för samverkan i skolförbättring innebär en ambition att skapa orientering i ett komplext och föränderligt landskap. Metaforen är kraftfull i sin visualisering av gemensam riktning, samordning och värdegrund, men rymmer samtidigt inneboende risker som förtjänar kritisk granskning. Metaforer är aldrig neutrala; de formar hur vi förstår och talar om fenomen. Kompassens tydlighet – med sina fyra poler, riktade aktiviteter och gemensamma centrum – kan därmed framstå som ett sätt att "lösa" komplexiteten i samverkan. Men i detta ligger också en risk att samverkan förstås *för linjärt och tekniskt*, där det

finns en bestämd riktning att följa snarare än en arena för dialog, konflikt och ömsesidig transformation (Ball & Junemann, 2012). Komplexa problem, exempelvis det problem som utgör en gemensam arbetsuppgift i den samverkan vi redogjort för, är svåra att lösa. Däremot kan vi hantera dem på ett bättre sätt.

I praktiken är samverkan inom utbildningssystemet ofta präglad av asymmetriska maktförhållanden, olika logiker och konkurrerande mål (jfr Langelotz, 2013). Kompassens symbolik med flera aktörer som gemensamt formar nålen kan dölja detta. Trots att aktörer uppfattas bidra till samma riktning, är inte deras röst eller inflytande jämlikt fördelade. Särskilt barns och elevers position riskerar att reduceras till *symbolisk delaktighet* snarare än verklig medverkan i beslutsfattande processer (Andersson, 2024). Som Biesta (2006) argumenterar är utbildning alltid en värdeladdad och normativ praktik. Genom att skapa en bild av samverkan som stabil och målorienterad finns en risk att man missar det *kontingenta*, *sårbara* och ibland *disharmoniska* i det pedagogiska mötet. Bilden kan därmed förstärka *en administrativ och teknisk logik* där värden som demokrati och delaktighet underordnas styrning och effektivisering – alltså *planerad standardiserad toppstyrning*.

Institutionaliseringens dubbla ansikten

Ambitionen att institutionalisera barns och elevers delaktighet är viktig. Men även här bör man vara vaksam. Som Meyer och Rowan (1977) visar kan institutionalisering också leda till *dekorativa strukturer* snarare än förändrade praktiker – där delaktighet formaliseras utan att det sker en faktisk maktförskjutning. Om kompassens riktning ses som given, riskerar barns och elevers bidrag att reduceras till bekräftelser snarare än transformativa inslag – det är en utmaning som gäller alla inblandade i forsknings- och utvecklingssamverkan som vi ser det. Transformation av befintliga praktiker kräver skapandet av nya kollektiva vanor (Andersson, 2024). Detta är inte gjort i en handvändning.

För att återknyta till det beskrivna samverkansfallet identifierades både kollektiva vanor i lärares och skolledares arbete och rådande osäkerhet i hur det demokratiska uppdraget kan tolkas som hinder för att åstadkomma delaktighet. Allt eftersom samverkan fortskred framstod vilja och engagemang för arbetet med utvecklad delaktighet som en viktig och möjliggörande faktor. Behov av att samlas för idéskapande liksom att få tillgång till och samlära teoretisk kunskap om delaktighetsarbete och demokratiperspektiv framstod tydligt liksom viljan att utpröva aktioner. Den dominerande logiken om *formell inlärning av kunskap först och*

handling sedan mjukades efter hand upp och deltagarna kom i stället att se tillägnande av formell kunskap och handling i praktik som två likvärdiga och samspelande komponenter i iterativa cykler. Återkommande fokusgruppintervjuer med såväl lärare, mellanledare och skolledare liksom elever har genererat en känsla av sammanhang för det gemensamma fokuset på barns och elevers delaktighet. Principen om att barn och elever utgör en central samverkanspart börjar få fäste.

Kompassen som vi här har använt som metafor och visuell gestaltning för samverkan med barns och elevers delaktighet som gemensam angelägenhet i tider av osäkerhet är pedagogiskt användbar och öppnar för samtal om riktning, ansvar och gemenskap i samverkanspraktiker. Men för att den ska bli en kritisk resurs snarare än en förenklande symbol behöver den användas medvetet, kontextualiseras och ständigt prövas i praktik. För att fortsätta med utvecklingen av samverkanskompassen tillsammans med vår samverkanspart planeras ett aktionsforskningsprojekt där några skolor involverar sig i nära samverkan med forskarna för att utveckla demokratisk handlingskapacitet, parallellt med att det förvaltningsövergripande arbetet fortgår. Vår ambition är att över tid utveckla ett ramverk som vi i dagsläget benämner: Skolförbättring genom och för demokrati. Detta kräver att vi i gemensam handling håller komplexiteten levande och att vi tillåter tvetydighet och konflikt i det att vi lär oss att navigera i olika landskap, och att vi gör plats för de röster som annars riskerar att marginaliseras – särskilt barns och ungas.

Referenser

Andersson, E. (2024). Hur kan lärare och elever förbättra utbildningen tillsammans? Demokratisk skolförbättring och betydelsen av lärares kollektiva vanor. *Forskning og Forandring, 7*(1), 1–23.

Andersson, E. (2019). The School as a public space for democratic experiences: formal student participation and its political characteristic. *Education, Citizenship and Social Justice, 14*(2), 149–164.

Andersson, E., Rudsberg, K., Sundhäll, M. & Teledahl, A. (2022). *Kollegialt lärande för skol- och undervisningsförbättring – ett helhetsperspektiv*. Studentlitteratur.

Ball, S. J. & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education* (1st ed.). Bristol University Press.

Barber, B. R. (2003). *Strong democracy. Participatory politics for a new age*. University of California Press.

Barrenechea, I., Beech, J. & Rivas, A. (2023). How can education systems improve? A systematic literature review. *Journal of Educational Change, 24*, 479–499.

Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tønder, A. (2015). *Local Drivers for Improvement Capacity: Six Types of School Organisations*. Springer International Publishing AG.

Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2024). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap* (Sjunde upplagan). Studentlitteratur.

Bottery, M. (2022). *The educational leader in a world of covert threats. Creating multi-level sustainability*. Bloomsbury.

Burnes, B. (2007). Kurt Lewin and the Harwood Studies: The Foundations of OD. *The Journal of Applied Behavioral Science, 43*(2), 213–231.

Cousin, S. & Gu, Q. (2022). Collaboration, Partnerships and System Leadership across Schools. I: Greany, T & Earley, P (red.), *School leadership and education system reform*. 2:a utgåvan. Bloomsbury, s. 243-252.

Dewey, J. (1916/1997). *Demokrati och utbildning*. Daidalos.

Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change, 2*: 123–141.

Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence. The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin.

Gustavsen, B., & Arbetslivscentrum. (1990). *Vägen till bättre arbetsliv: strategier och arbetsformer i ett lokalt utvecklingsarbete*. Arbetslivscentrum: Brevskolan distributör.

Hopkins, D., Harris, A. & Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development: growth states and strategies. *School Leadership & Management, 17*(3), 401–411.

Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång – strategier för en likvärd skola*. Natur & Kultur.

Jones, M., & Harris, A. (2014). Principals leading successful organisational change: Building social capital through disciplined professional collaboration. *Journal of Organizational Change Management, 27*(3), 473-485.

Langelotz, L. (2013). Teachers' peer group mentoring – Nine steps to heaven?, *Education Inquiry, 4*(2), 375-394.

Leithwood, K. (2019). *Leadership development on a large scale. Lessons for long-term success*. Corwin.

Levinsson, M. (2025). Forskning och forskarsamverkan som tillgångar: Värdeproduktion i rektors arbete med skolans och lärares utveckling. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk, 11*(3), 86.

Levinsson, M., Norlund, A., & Langelotz, L. (2022). Innehåll och pedagogiska diskurser på lärares kompetensutvecklingsmarknad: en studie av insatser som genererar fakturor. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 28*(4), 7–37.

Lewin, K., & Cartwright, D. (1952). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Tavistock.

Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology, 83*(2), 340–363.

Morrison, K. (2002). *School leadership and complexity theory*. Routledge Farmer.

Rönnström, N. & Håkansson, J. (2021). Att leda utveckling av förbättringskapacitet och utbildningskvalitet. I: Rönnström, N. & Johansson, O. (red.). *Att förbättra skolor med stöd i forskning. Exempel, analyser och utmaningar*. Natur & Kultur, s.185–219.

Svenningson, S. & Sörgärde, N. (2019). Organisationsförändring – från ingenjörskonst till tolkning. I: Alvesson, M. & Sveningsson, S. (red.). *Organisationer, ledning och processer*. Studentlitteratur, s.195–224.

Timperley, H., Ell, F., Le Fevre, D., & Twyford, K. (2021). *Ledarskap och utmaningar i professionellt lärande – med fokus på elevers lärande*. Studentlitteratur.

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to Make a Difference: Value Creation in Social Learning Spaces* (1st ed.). Cambridge University Press.

Wheatley, M. J. (2006). *Leadership and the new science. Discovering order in a chaotic world*. Berrett-Koehler Publishers.

Skolutvecklingssamverkan i tider av otrygghet: att (sam-)skapa rum för icke-våld

Cecilia Ferm Almqvist och Pernilla Klockars

Introduktion

I dagens skola har vikten av att förebygga och minska våldshandlingar bland elever intensifierats. Skolan har krav på sig *att* arbeta med attityder och värdegrundsfrågor, men de som verkar i skolan uttrycker att de behöver stöd i att utveckla arbetsformer och förhållningssätt för att veta *hur* de ska kunna minska och inte minst förebygga våldshandlingar bland eleverna.

I Härryda kommun har elever sedan flera år tillbaka fått möjligheten att delta i teateraktiviteter drivna av Kulturskolan. Projektet *Spela roll* syftar till att göra eleverna medvetna om vålds- och ickevåldshandlingar liksom dess konsekvenser, för att på sikt bidra till ett mer vänligt kommunikationsklimat. Tanken är att skapa en skola som präglas av trygghet, rättvisa, likvärdighet och demokrati. Eleverna erbjuds aktiviteter som lek, dramatisering, forumspel, icke-våldsrollspel och reflektion i en miljö där nolltolerans mot kränkningar eftersträvas.

Tidigare studier har visat att dramatisering kan utmana etablerade normer (Tanner m.fl., 2018) och hjälpa ungdomar att hantera konflikter, på social, konstnärlig och kognitiv nivå. Deltagarna i Tanners studie fick chansen att lära känna varandra på nya sätt, lära sig lyssna och samarbeta. De fick även möjlighet att hitta kreativa sätt att uttrycka känslor och tankar, och upptäcka ny förståelse för konflikter genom att inta olika perspektiv på liv och samhälle genom dramatisering (Löfgren & Malm, 2005). Att närma sig svåra situationer på ett distanserat sätt, gjorde deltagarna mindre känsliga. Forumteaterns strukturerade, interaktiva, meningsskapande aktiviteter med fokus på ungdomars aktuella frågor, kan bidra med tillfällen att faktiskt praktisera demokrati i föreställda sammanhang hävdar Gourd & Gourd (2011). Detsamma visade Zetterqvist Nelson & Kvist Lindholm (2012) som studerade barns lekfulla närmande till mobbningsfrågor,

genom dramaövningar och forumteater. Ett reflekterande förhållningssätt till en rad moraliska frågor och dilemman gynnades. Dock understryker forskarna vikten av att hantera mobbningsfrågor i sammanhang där mobbning faktiskt pågår med försiktighet (Einarsson & Cedervall, 2024). I en kritisk studie av värderingsövningar kom Einarsson & Cedervall fram till att ett responsivt ledarskap är avgörande för att dramatiserande värderingsövningar skall fylla sitt syfte; att vara väl förberedd, inkännande i stunden, och att kunna växla mellan närhet och distans. En annan aspekt av dramaaktiviteter och forumteater som visat sig vara viktig för att lärdomarna ska fylla en funktion i barn och ungdomars vardagliga liv är uppföljning, dels direkt i form av reflektion, dels fortsatt i skolan lett av skolans ordinarie lärare (Day, 2002).

Att samverkan kring drama och teater med fokus på värdegrundsarbete mellan konstnärer och dramapedagoger å ena sidan, och skolans lärare å andra sidan, kan vara utmanande visar Breivik & Christophersen (2013) som studerat aktiviteter inom ramen för *Den kulturelle skolesekken* i Norge. Day (2002) har sett tendenser till att lärare stannar vid att se dramaaktiviteten som ett kulturellt inslag i skolans vardag, och Cedervall (2019) konstaterar att samverkan för konstnärer riskerar att bli ett redskap i sig, medan lärarna i högre grad ser konsten som ett verktyg. Kulturskola och grundskola kan till exempel erbjuda möjligheter att utveckla värdegrundsarbete i grundskolan, både för att via dramapedagogiska ansatser förhålla sig till värdegrundsproblematik i skolorna, och för att bredda lärares kompetens generellt (Zetterqvist Nelson & Kvist Lindholm, 2012). En enhetlig syn mellan grundskola och kulturskola/konstnärer har med andra ord visat sig svår att etablera, vilket motiverar att i samverkan utforska fenomenet närmare.

I detta kapitel presenteras samverkansforskning som involverar Pernilla, teaterlärare inom Kulturskolan i Härryda kommun och Cecilia, forskare i pedagogiskt arbete vid Göteborgs universitet. Aspekter av motiv för teaterövningar, teaterlärarens roll och samverkan med skolan kommer i fokus för samverkansforskningen. Vi har identifierat och formulerat problemen, liksom på vilken vetenskaplig grund studien skulle vila, i samverkan, vilket har grundat sig på respekt för varandras professionella roller, kunskaper och erfarenheter. Genom kontinuerlig kommunikation, materialproduktion, analys och skrivande har vi försökt se och förstå våra egna och varandras normer och värderingar, och utvecklat ett gemensamt resultat och ägarskap till studien.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att på fenomenologisk grund utforska, analysera och försöka förstå hur teateraktiviteter i samarbete mellan kulturskola och grundskola kan erbjuda elever att leva ickevåld.

- Hur kan en teaterlärare anställd vid kulturskolan i samverkan med en forskare i pedagogiskt arbete skapa förutsättningar för grundskoleelever att leva ickevåld i handling och reflektion?
- Vilka utmaningar behöver teaterläraren hantera för att skapa en anda av icke-våld?
- Vilka möjligheter skapar teaterläraren i genomförande av teateraktiviteterna?
- Hur kan medföljande vuxna/gruppens lärare vara delaktiga i samskapande av möjligheter för elever att leva ickevåld?

I det följande presenteras först den i samverkan överenskomna utgångspunkten i levd erfarenhet, en fenomenologisk vetenskaplig kontext för forskningen. Därefter beskrivs upplägg av och tankar bakom det samarbete som utforskats i samverkan – *Spela roll*, vilket leder över till en beskrivning av hur forskningen genomförts. Resultatet presenteras i fyra olika teman sprungna ur den kollaborativa analysprocessen, och till sist diskuteras resultat, samverkansforskningen i sig liksom vägar vidare.

Levd erfarenhet som utgångspunkt

I samverkan kom vi fram till att låta forskningsarbetet vila på fenomenologisk grund, vilket bland annat medfört konsekvenser för syn på vetenskap, kunskap, människor och relationer. En utgångspunkt är att världen består av intimt sammanflätade människor, ting och fenomen, och den enda tillgången till världen blir därmed människors erfarande av den (Merleau-Ponty, 1962). Varje människas direkta vardagserfarande av världen utgör med ett fenomenologiskt sätt att se grunden för all kunskap och vetenskap, och är därför av värde. Vi har strävat efter att få tillgång till levda erfarenheter genom loggboksskrivande, observationer samt individuella och gemensamma reflektioner över det som skett inför, under och efter teaterlärarens träffar med elever och deras medföljande vuxna. Även om människor är riktade mot samma fenomen, till exempel *våld* eller *kränkningar*, visar

sig fenomenet på olika sätt för var och en beroende på individens tidigare erfarenheter. Teateraktiviteter kan hjälpa människor att få syn på olika sätt att vara mot varandra, att pröva att vara på ett annat sätt än det invanda, samt få tillfälle att reflektera över dess konsekvenser. Vi som samverkansforskare får syn på nya aspekter av den verksamhet vi utforskar, och strukturen för materialproduktion och analys har hjälpt oss att vara öppna gentemot fenomenet.

Eftersom människor är intimt förbundna i och med världen blir den också intersubjektiv (Merleu-Ponty, 1962). Det är i det intersubjektiva meningsskapandet som livsvärldens struktur skapas, till exempel hur vi talar till och beter oss mot varandra. Samtidigt reglerar den lokala kontexten, social, kulturell och historisk, det intersubjektiva meningsskapandet. Med andra ord skapas vanor gällande språk och beteende i en lokal skola med tillhörande skolkultur, en socialt sammansatt skolklass, i en specifik tid. Det är här erfarenheter möts och har möjlighet att utvecklas och förändras, samtidigt som grunden läggs för vad som är möjligt att föreställa och lära sig. Här kan teateraktiviteter utmana invanda mönster och nya beteenden kan prövas genom att gå in i lek, drama och spelade roller. Språk, redskap för kommunikation, skapas alltså i specifika intersubjektiva kontexter, samtidigt som språk i vid bemärkelse också är en av förutsättningarna för det intersubjektiva sammanhanget (Merleau-Ponty 1962). Att bli uppmärksam på hur språk används, såväl talat som kroppsligt, är en förutsättning för förändring.

Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv kan lärande sägas handla om att gå från det direkt erfarna till medveten förkroppsligad kunskap. Levd erfarenhet leder till en "jag-kan-känsla" (Ferm, 2009). I samverkansprojektets sammanhang handlar det om att prova olika sätt att vara och uttrycka sig, att se sin del i ett icke-våldsligt sammanhang, samt att se möjligheter och prova på att förändra. Lärande skulle i detta sammanhang kunna definieras som erfarande med teoretiska, praktiska och existentiella dimensioner (Ferm Thorgersen, 2009), det blir viktigt att förstå teorier om ickevåld och konsekvenser av handlingar, att pröva och öva icke-våldshandlingar, samt att ta fasta på egna och andras existentiella upplevelser. Även involverade vuxna behöver se sin del i skapandet av den kultur som utgör en skolas vardagliga sammanhang.

Med levd erfarenhet som grund blir världen meningsfull genom elevernas interaktion med den. Eleverna är dock inkastade i en värld av överenskomna strukturer som både ger trygghet och riktning, men som också sätter gränser för erfarande av världen, och kan därmed bidra med en känsla av otrygghet, och konservering av oönskade roller och kränkande interaktion. Eleverna har varierade möjligheter att vara aktiva, att finnas, ta för sig, upptäcka och undersöka, beroende

på kontext och skapade strukturer (Langeveld, 1984). Genom meningsskapande processer, där eleven genom sitt vara-i-världen ger sig själv och världen möjlighet att existera, utvecklas hen till ”sig själv”. Detta sker dock inte i ett vakuum, utan i sociala, historiska och rumsliga kontexter (Langeveld, 1984). Langeveld erbjuder ett sätt att se på teateraktiviteter som erbjudanden av nya sätt att vara och skapa mening i världen. Han delar in meningsskapande i fyra dimensioner. Den första är det vardagliga öppna meningsskapande som springer ur och består av gemensamma, överenskomna tolkningar av världen. Det handlar om vad som är okej att göra och säga i ett visst sammanhang, vad som värderas högt, och vad som värderas lågt. Därtill finns det icke-obligatoriska meningsskapandet som till exempel sker inom ramen för lek eller teater. Där kan en penna vara en bro, så länge alla är överens om det. Detta meningsskapande är inte direkt knutet till världen i sin fysiska form, utan att för den skull vara strukturlös. Den som tillfälligt kan lämna sin egen förförståelse av världen kan gå in i leken/teatern. I det icke-obligatoriska meningsskapandet, ”som om”, finns möjlighet att gå in i nya roller, att uttrycka sig på nya sätt, eller att använda sin kropp på oförväntade vis. En tredje form av meningsskapande är den kreativa och konstnärliga. Där sätts det befintliga samman på nya sätt, där får det ohörda möjlighet att ljuda och det osedda bli synligt. Till sist finns en personlig form av meningsskapande. Där konstituerar eleven sig själv som person i en oupplöslig förening med världen. Här kan till exempel den som i det vardagliga behöver hävda sig själv, få möjlighet att bli omhändertagen, eller den som i vardagen hamnar utanför få möjlighet att vara i centrum. Teateraktiviteter kan erbjuda alla former av erfarenhet och meningsskapande, men behöver organiseras av en medveten lärare, och möjligheterna begränsas av strukturer, socialitet, tid och rum. För möjligheten att leva ickevåld i en miljö som präglas av noll-tolerans mot kränkningar krävs tydlig struktur och uppmärksamhet på handlingar och uttryck. Strävan är att systematisera och organisera världen på nya sätt, där alla elever garanteras icke-våld och får möjlighet att bli sig själva i en nyfiken och respektfull miljö inom skolans ramar.

Upplägg och tankar bakom projektet *Spela roll*

I det följande beskrivs motiv för och teorier bakom aktiviteter inom ramen för projektet *Spela roll* där drama och teater kombineras med metoder lånade från ickevåldsrörelsen (Herngren, 2025). Övergripande utgår projektet från

våldspyramidens förklaringsmodell, som betonar kopplingen mellan lindrigt våld och grovt våld.

Figur 1. Våldspyramiden Källa: Borås projekt, En kommun fri från våld (2020).

För att undvika våld krävs förståelse för hur det uppstår. Våldspyramiden visar därför hur handlingar av olika slag, som kanske går obemärkt förbi, som till exempel kommentarer och blickar, kan leda vidare till skuldbeläggningar eller knuffar, vilka i sin tur leder över till slag. Detta kan ske över lång tid eller – som så ofta sker i skolans värld – på en minut. En kommentar leder till en knuff som leder till ett slag. Att leva ickevåld innebär att befinna sig *utanför* våldspyramiden (se Figur 1), i ett rum där inga former av, lindrigt eller grovt våld, är tillåtna. Förhållningssättet stöttas av skollagen som hävdar nolltolerans mot kränkningar. I många skolor har dock kränkningar och våld successivt blivit en normaliserad vardag (Odenbring & Johansson, 2020). I *Spela roll*-projektet översätts nolltolerans mot kränkningar till "Noll taskigheter i skolan", för att det ska bli begripligt för barn i alla åldrar. Det innebär noll tråkiga blickar, noll kommentarer, noll himlande med ögonen, noll skratt när någon säger fel och så vidare.

Ickevåld som metod har rötter i Mahatma Gandhis teorier och har därifrån utvecklats runt om i världen (Herngren, 2025). En stark och lång tradition av teoribildning ligger bakom ickevåld, men framför allt bygger ickevåld på praktisk träning. Sådan träning går ut på att genom rollspel träna på att ingripa i scenarier med olika ickevåldstekniker. Fokus ligger på att tredje part eller åskådare ska agera, i stället för att bara passivt reagera eller titta bort. Forumteater, som har sitt ursprung i Brasilien, bygger på liknande idé om att praktiskt träna på att ingripa genom rollspel (Boal, 1980).

Metoderna i projektet *Spela roll* utgör en sammanslagning av forumteater och metoder lånade från ickevåldsrollspel. Ickevåld bygger också på idén om "Som

om" (Stanislavskij m.fl., 2014), vilket innebär att gå in i en imaginär värld och pröva handlingar. Målet med övningarna är detsamma som medlet. För att uppnå en förändring ska deltagarna arbeta som om de redan var där. Som om, som tankesätt, utgör även en av byggstenarna i skådespeleri. Genom drama och teater kan någon prova att vara någon annan. Deltagarna kan träna på att våga genom att agera "som om" de redan vågar, de kan sätta sig in i andra människors liv och tankar. Metoderna inom *Spela roll* använder sig av ickevåldsrollspelens effektivitet och variation. Det finns inte en lösning för allt – utan en repertoar av ingripandetekniker krävs för att kunna vara en aktiv medmänniska.

I det följande beskrivs några av de aktiviteter som använts inom projektet *Spela roll*. Svårighetsgraden gällande faktakunskap och själva dramaaktiviteterna varierar beroende på ålder, men grundstommen är relativt lik. Målet är att öka elevernas (och lärarnas) medvetande och stärka relationer i en anda av ickevåld. Det inledande arbetet handlar om hur människor behöver vara mot varandra för att uppfylla skollagens krav på nolltolerans mot kränkningar. Därefter sker en fördjupning där eleverna får träna på hur de kan ingripa, om de ser eller hör någon bli illa behandlad. Nedan beskrivs aktiviteterna statyer och rollspel som syftar till att bryta passivt åskådarperspektiv och att skapa trygga rum.

Att skapa statyer med hjälp av kroppen är ett enkelt och lekfullt sätt att delta i teater. Statyer kan skapas enskilt för att prova på skådespeleriets "som om" eller i grupp för att stärka samarbete och relationer. Inledningsvis används enkla statyer, föreställande träd eller människor vid en busshållplats, för att sedan gå vidare till exempelvis statyer som visar känslor och relationer. Tanken bakom arbetet med statyer är att de ska ge tillfälle att prata om och åskådliggöra vad människor uttrycker med sina kroppar. Deltagarna erbjuds till exempel insikt i att det är stor skillnad på en öppen hand och en hårt knuten näve. Den ena uttrycker vänlighet medan den andra kan uppfattas som hotfull. Ett snällt lyssnade ansikte peppar andra, medan ett överlägset himlande med ögonen skapar osäkerhet (Björkman, 2025). Motivet med aktiviteten är att reflektion över kroppsliga uttryck kan medvetandegöra och sätta ord på ickeverbala "taskigheter".

En annan aktivitet erbjuder eleverna att prova enkla och styrda rollspel, som till sin form utgör en fusion mellan forumspel och ickevåldsrollspel, där fokus ligger på att bryta ett passivt åskådarperspektiv. Rollspelen är enkla för att inte kräva mer än minimal förberedelsetid. Teaterläraren delar ut roller. I varje rollspel finns en person som blir utsatt, en person som startar taskigheten, någon som "hänger på" och någon som ser, men inte gör något. Här är det av vikt att teaterläraren inte ger roller som förstärker situationer eller makthierarkier som

förekommer i klassen som deltar. Rollspelen tränas in och spelas upp för övriga i klassen, varefter de olika rollerna reds ut. Lappar placeras vid varje roll, för att tydliggöra vem som är vem: vem som startade, vem som hängde på och så vidare. Därefter får publiken prova: behöver hänga på-personen hänga på eller kan hen i stället bli en ingripare? En ingripare är, i det här fallet, någon som gör om och gör bra. *Spela roll*-rollspel fokuserar enbart på åskådarperspektivet – alltså de som hänger på och de som ser men inte agerar. Utifrån ickevåldsrollspelens principer är det viktigt att prova *olika sätt* att ingripa, och att särskilt belysa ingripandetekniker som minimerar risken att den som ingriper blir utsatt.

Med grund i ovanstående resonemang om ickevåldsövningar blir det tydligt att trygga rum behöver skapas. Att kunna *skapa* ett tryggt rum kräver att rummet *är* tryggt. Det innebär att agera "som om" målet - i detta fall tryggheten – redan finns. Förberedelser kan innebära att plocka undan distraktioner i lokalen, ställa stolar i en extra gles cirkel, så att inte eleverna har möjlighet att störa varandra, samt att göra en tydlig och väl synlig planering för dagen, liksom vad gäller vilka regler som deltagarna förväntas förhålla sig till. Teaterläraren behöver ha sin koncentration riktad mot gruppen för att kunna uppmärksamma och helst förekomma situationer som kan inkräkta på tryggheten.

För att ett *Spela roll*-projekt ska fungera optimalt behövs ett tätt samarbete med klassens lärare och andra medföljande vuxna. Lärare får därför en genomgång av projektets innehåll innan start, samt information om den medföljande vuxnes roll i rummet.

Metod

Två "ledord" inom den fenomenologiskt grundad forskning är vikten av en vändning mot fenomenet, och en följsamhet gentemot detsamma, för att ha möjlighet att beskriva världen med utgångspunkt i människors erfarenheter av den. På det sättet kan fenomenologin inte ses som en metod, utan en variation av metoder som harmonierar med ledorden. I samverkan kom vi fram till att en aktionsforskningsapproach skulle ge oss möjlighet att kontinuerligt se, dela, formulera och analysera erfarenheter i cirklar av plan, handling, observation och reflektion (Rönnerman, 2022; Reason, 2006), vilket harmonierar med ett fenomenologiskt förhållningssätt. För att fylla syftet och besvara våra frågor i samverkan tog forskaren del av teaterlärarens planering och handlingar såväl direkt som indirekt. Teaterläraren skrev dubbel loggbok, där planering och reflektion över genomförandet ingick, vilken forskaren tog del av för vidare reflektion,

diskussion, analys och planering. Forskaren deltog också vid ett tiotal lektioner med fokus på teaterlärarens arbete. Då användes trippellogg (se Tabell 1); läraren delade med sig av motiverad planering, forskaren beskrev vad hon tog del av, samt reflekterade över lärarens handlingar i interaktion med eleverna, och därefter reflekterade läraren över forskarens reflektioner som grund för vidare diskussion, analys och planering. All skriftlig kommunikation ägde rum via en skyddad molntjänst. Material som producerades som grund för analys var med andra ord dubbellogg och trippellog samt övriga fältnotiser och dokumenterade diskussioner. Kontinuerligt reflekterade forskare och lärare under året över lärarens handlingar och reflektioner i planering och genomförande av teateraktiviteter med fokus på ickevåld, samt analyserade materialet på fenomenologisk hermeneutisk grund, liksom i relation till icke-våldsteorier.

Aktivitet	**Motiv**	**Cecilia**	**Pernilla**
Titel på aktiviteten	Pernillas beskrivning av aktivitetens motiv	Beskrivning av det som uppfattas ske, samt reflektioner.	Reflektioner över Cecilias beskrivning och reflektioner.

Tabell 1. Exempel på trippellogg.

Det genererade materialet av levda erfarenheter och reflektioner gällande erbjudande av teater som icke-våld analyserades löpande kollaborativt i fenomenologisk hermeneutisk anda. I sex steg, som genomgicks i flera varv, identifierade vi erfarenheter, beskrev erfarenheter, analyserade språkliga uttryck i bred bemärkelse, reflekterade över existentiella aspekter, reflekterade kritiskt över de insikter vi gjorde, vilket informerade nya handlingar. Till sist utkristalliserade sig fyra teman som tillsammans beskriver det utforskade fenomenet (van Manen, 2016).

Att (sam-)skapa rum för ickevåld

Genom kontinuerlig kollaborativ hermeneutisk fenomenologisk analys framträdde fyra teman som visar olika sidor av fenomenet, Att (sam-)skapa rum för icke-våld. De fyra temana har rubricerats *Att skapa tydliga strukturer, Att skapa rum i rummet, Att ge eleverna möjlighet att vara och bli sig själva* och *Att sam-skapa rum.*

Att skapa tydliga strukturer

En aspekt som genom den kollaborativa kontinuerliga analysen visat sig avgörande för att kunna erbjuda elever möjlighet att leva icke-våld är en trygg miljö präglad

av noll-tolerans mot kränkningar. Det handlar om att träffarna med teaterläraren har en tydlig form – en början och ett slut och aktiviteter däremellan som presenteras på ett tydligt och samtidigt inbjudande sätt. Dessutom framkom det att tydliga regler krävs, och att de följs, liksom att eleverna erbjuds möjlighet att reflektera över konsekvenser av sina handlingar. ”I det här rummet kommenterar vi inte varandra”, vilket gäller såväl ”överdrivet” bekräftande som nedvärderande kommentarer. ”Vi är stilla, tysta, och tittar på den som pratar”. ”Här inne samarbetar vi med många olika personer”. ”Vi gör aldrig något mot någon annans kropp”. Analysen gör det tydligt att eleverna behöver få insikt i vikten av respekt för den andra, och vad ett tryggt rum innebär. Det framstår som att teaterlärarens förhållningssätt och de uttalade reglerna bidrar till en ordning som inte kräver kontinuerliga tillsägelser.

Att skapa och vidmakthålla strukturer ställer enligt analysen krav på flexibilitet hos teaterläraren, när det gäller att markera, motivera, och följa upp elevernas ageranden i stunden genom att använda sig själv. Strävan att bidra till ”vändningar” på bottennivåer i våldspyramiden genom strukturer blir tydlig, vilket antas skapa vanor som stöttar icke-våld, vanor som internaliseras och bidrar till förändring. Det blir viktigt att vara uppmärksam på, och kommentera, hur eleverna pratar till varandra, hur de väljer att använda sitt kroppsspråk, minspel och ljudliga uttryck. Det blir viktigt att bli medveten om vikten att respektera varandra, att lyssna när någon pratar, att titta när någon uttrycker något, att vara riktad mot den andre. Regler för placering i rummet visar sig hjälpa till med att bryta invanda normer, och att finnas i nya intersubjektiva sammanhang.

Det har genom analysen visat sig att även lärarna och andra medföljande vuxna behöver regler, till exempel när det gäller användning av elektroniska enheter, som telefon och dator, eller hur de kommunicerar med varandra, samt hur de kan vara delaktiga i eller stötta aktiviteterna. Det ställer krav på lärarna att agera förebilder när det gäller hur de använder sin röst och sin kropp. Analysen understryker att deras handlingar inte får distrahera eller störa elevernas deltagande i teater- och dramaaktiviteterna, utan bör syfta till att stötta teaterlärarens ambition med aktiviteterna. Det gäller således att alla inblandade inser att syftet med reglerna är att skapa nya vanor gällande hur elever kan bete sig mot varandra, inte bara för att undgå straff, eller visa sig duktig, utan för att skapa struktur för frihet, för att få möjlighet att leva icke-våld, och på så sätt följa skollagen.

Samtidigt som strukturerna motiveras av att bidra till att möjliggöra aktiviteter i ett tryggt och kränkfritt rum, antyder analysen att aktiviteternas upplägg bidrar till att skapa samma strukturer. När eleverna följer reglerna ger de sig själva

chansen att delta i icke-våldsaktiviteterna. Det handlar om ramar för frihet. Skapandet i sig kan enligt utforskandet också innebära att skolvardagens etablerade roller och strukturer utmanas, vilket kräver att medföljande vuxna är införstådda för att på sikt skapa nya strukturer i klassrummet.

Att skapa rum i rummet

Att bedriva teaterverksamhet på sätt som erbjuder elever att leva ickevåld har visat sig handla om att skapa rum i rummet; ett rum där alla vill och vågar höras och synas, kan ta en annans perspektiv utan att bli utelämnad, och att kunna fråga vidare. I det skapade rummet bedrivs gruppstärkande aktiviteter, som ger gemensamma upplevelser och skapar band mellan människor. I varje fysiskt rum teateraktiviteterna föregår skapas ytterligare rum för icke-våld som vid varje tillfälle innebär specifik anpassning till de elever som deltar, till dagsform och händelser runt i tid och rum. Rummets ”väggar” är osynliga, men blir tydliga och synliga när något skär igenom dem, eller när dörrar öppnas som behöver vara stängda.

Att möjliggöra för eleverna att leva ickevåld kräver enligt analysen således att ”osynliga” rum skapas i det fysiska rummet, vilket bygger på en noggrann planering av teaterläraren. Det startar redan när teaterläraren möter eleverna utanför den sal teateraktiviteterna äger rum i. Eleverna uppmanas att gå efter teaterläraren, utan tävlingsmoment, att samlas utanför dörren, och få veta att de får sätta sig på en valfri plats, en i förväg ordnad ring med ”rätt” antal stolar, som de får veta skall stå kvar där de står. Ofta sätter sig eleverna bredvid en kompis, och det är utmanande att inte flytta stolen närmare den. En del av att skapa rummet i rummet är en inledande lek där platserna på ett omärkligt sätt byts, och gruppen blandas på nya sätt.

Leken visar sig också erbjuda eleverna att bli lite tryggare i rummet, när de rört sig runt och fysiskt interagerat. Det ter sig som viktigt att eleverna blir sedda, att de upplever att teaterläraren kan deras namn. Ett annat motiv bakom aktiviteternas upplägg är att de kräver engagemang, vilket visar sig bidra till att skapa rum i rummet. En bidragande faktor i det sammanhanget framstår vara tempo. Engagemang visar sig skapas genom att eleverna uppmuntras att göra sig hörda och sedda i rummet som präglas av noll-tolerans mot kränkningar, vilket även kan uttryckas som levd reflekterad snällhet.

Tanken är att alla ska våga synas och höras i det trygga icke-våldsrummet. Att våga höras bygger på att eleverna också blir lyssnade på när de uttrycker sig, om än rösten kan vara svag eller rörelserna otydliga. Här blir reglerna som nämndes

ovan viktiga, liksom teaterlärarens respons. Analysen visar på vikten av att respondera även på det teaterläraren tror sig höra, för att eleverna skall uppleva sig lyssnade på, och våga uttrycka sig igen. Både övningar och lekar visar sig uppmuntra till denna form av engagemang – att få vara huvudperson – att träna på att både ge och ta fokus.

En annan aspekt som visat sig avgörande är att lämna det vardagliga och ta en annan persons perspektiv, en annan persons känslostämning för att skapa engagemang. Analysen visar på att det kan vara lättare att göra sig sedd och hörd i den icke-obligatoriska världen, i en annans roll. I det osynliga rummet i rummet är ambitionen att lösa upp de vardagliga rollerna. Engagemang i rummet som ett sätt att skapa och vidmakthålla dess väggar, visar sig även gälla de medföljande vuxna, även de visar sig behöva ta barnens perspektiv, och erfara vad det innebär att delta, vilket vi kommer in på senare.

Att ge alla elever möjlighet att vara och bli sig själva

En viktig drivkraft i arbetet mot icke-våld visar sig vara att ge eleverna möjlighet att vara och bli sig själva, i samspel med andra. Att nå dit kräver att allas röster får höras och bli lyssnade på, bortom invanda hierarkiska mönster. Analysen visar att det handlar om att få möjlighet att träna på att uttrycka en tanke eller en åsikt, att uttrycka sig med röst och kropp, att få vara huvudperson, som vi nämnt ovan. Att få möjlighet att vara och bli sig själv bygger på ömsesidig respekt, vilket teateraktiviteternas innehåll både tar utgångspunkt i och visar sig ge möjlighet att träna på. Teateraktiviteterna erbjuder eleverna att skapa nya kontakter, låter dem visa vem de är och kan vara, på nya sätt i trygga situationer. Medföljande vuxna vittnar om att elever som vanligtvis undviker samspelande aktiviteter faktiskt är med i de tydligt strukturerade teateraktiviteterna.

En viktig del i att vara och bli sig själv visade sig vara att använda sin röst och sin kropp i uttryck och kommunikation av olika slag. Att göra det kräver ett tryggt rum, där var och en vågar använda sin fantasi och prova sig fram. Att få möjlighet att svara på en fråga, eller fråga och svara i relation till ett visst tema, är ett sätt att träna. Att skapa statyer på egen hand, i par och i grupp visade sig erbjuda detta i progression, inom uppsatta regler i det trygga rummet i rummet. Det ter sig handla om att våga vara, och bli, i det icke-obligatoriska, som Langeveld (1984) benämner det.

För att förstå sin egen roll i relation till sitt eget och andras varande och blivande i icke-våldsrummet visar analysen att det också krävs reflektion. Till

exempel kan det handla om att reflektera över och formulera vad en bra kompis är för att förstå meningen med noll-tolerans mot kränkningar, liksom över vem som ansvarar för att ett sammanhang skall vara fritt från taskigheter. I ett metaperspektiv blir det viktigt att reflektera över det i relation till vilken annan klasskamrat som helst. Även *Spelaroll-rollspelen* erbjuder reflektion över hur en kränkande situation kan förändras till en icke-våldssituation.

Något annat som blir aktuellt när det gäller att erbjuda möjlighet att bli och vara sig själv är vikten av att bryta normer, till exempel könsstereotypa mönster. De väl genomtänkta språkbruket liksom lekarna och aktiviteterna, visar sig bidra på ett finurligt sätt till detta. Genom att lämna sitt vanliga sociala sammanhang, får alla chansen att uttrycka saker som till vardags inte är accepterade, bland annat relaterat till kön.

Analysen visar på att rollspelen erbjuder eleverna, genom skådespeleriet, att prova på att vara någon annan än sig själv, vilket ger dem andra perspektiv. Till exempel visar materialet att den som har hög status i gruppen för en stund får prova rollen av den som blir utsatt, eller tvärtom. Att kunna prata om det som spelas upp i stället för det som verkligen händer i gruppen har visat sig vara effektivt. Rollspelen väcker ofta stort engagemang och många gånger blir medföljande vuxna imponerade av elevernas mod och empatiska förmåga. Vid flera tillfällen har de medföljande även berättat att eleverna ingriper i situationer av utsatthet på nya sätt direkt efter att de deltagit i *Spela roll*-projektet.

Analysen visar att tilldelade roller hjälper elever att kunna samarbeta på andra sätt än vad som (dittills) varit omöjligt i vardagen. Det blir möjligt att tala om ramar för kreativitet, som bryter invanda mönster. Att bryta makthierarkier innebär också att bryta mönster när det gäller elever som dominerar och hur andra elever ”hänger på” deras sätt att vara och uttrycka sig. Analysen visar att aktiviteterna gör att elever som de medföljande lärarna varnat för att de dominerar klassen, inte märks av i det sociala samspelet. Det erbjuder även dem att få och inta en annan roll än vanligt. På så sätt erbjuder rummet i rummet förutsättningar att leva icke-våld.

Att samskapa rum

En avgörande aspekt av teateraktiviteter som syftar till att erbjuda icke-våld i samarbete mellan kulturskola och skola har visat sig vara att ordinarie lärare och andra medföljande vuxna tillsammans skapar rummen i rummen. Att fungera som en medskapare till rum för icke-våld har visat sig kräva insikt och förståelse för sin egen roll och sitt eget agerande bland andra närvarande vuxna.

Närvaro av medföljande vuxna framträder som att den bidrar till att göra rummets väggar stadiga och isolerade, och att imaginära dörrar hålls stängda, vilket visar sig bidra till trygghet och koncentration. Det finns exempel i materialet där de vuxna smidigt glider in i aktiviteterna och är delaktiga samtidigt som de kan markera när regler bryts, eller någon behöver en lugnande vuxen bredvid sig – de blir en sammanflätad del av rummet i rummet. Hur de vuxna väljer att använda sig själva, sitt kroppsspråk och sitt minspel visar sig inverka på möjligheter att skapa rum i rummet för elevernas möjligheter att leva ickevåld. Samtal om något som händer i rummet mellan vuxna behöver sparas till efter lektionen, eller genomföras inför nästa träff. I stunden visar analysen att det är viktigt att de vuxna engagerat hänger med, vänder sig mot teaterläraren, rör sig i rummet, och deltar aktivt i aktiviteterna med sin kropp. Det kan kräva att datorer, mobiler och kameror läggs åt sidan, och att de vuxna är närvarande i stunden.

Det har även visat sig vara av vikt att medföljande vuxna hjälper till med att rummets regler följs. I kommunikation med teaterläraren behöver de medföljande sätta sig in i hur ickevåldsarbete kan fungera i skolvardagen, de väljer om de ställer sig utanför aktiviteterna eller kliver in. Ur ett fenomenologiskt perspektiv är det av vikt att själv erfara för att kunna få förståelse och på sikt föra insikter vidare och skapa rum i andra rum i skolvardagen. Det handlar om att se sig som stödjare i sammanhanget, och tillfälligtvis lämna rollen som ledare – att hjälpas åt och respektera att det är den gästande teaterläraren som leder och tar huvudsakligt ansvar för sammanhanget. Det handlar om att lita på och stötta strukturer, att inse vilka drivkrafter som ligger bakom projektet, samt att bli medveten om sin roll i rummets rum.

Materialet visar att de medföljande vuxna inbjuds att gå runt och titta när eleverna arbetar med dramaövningar i grupp, som ett grepp för att få dem delaktiga, och ge barnen chansen att bli uppmärksammade i andra roller och interaktioner än vanligt. Ibland behöver de också gripa in för att elevernas arbete ska flyta på. Det visar sig vara viktigt att lärarna känner till vad deras roller kan komma att bli i samskapandet av rummet i rummet i förväg. Också viktigt att kommunikationen kring detta är kontinuerlig, i relation till gruppsammansättning och dagsform bland eleverna.

Som nämnts visar analysen på att samskapandet också handlar om att vara en god förebild när det gäller hur röst och kropp används, och en medvetenhet om vilken energi den vuxne bidrar med, vilket gör det möjligt att ta ett vuxenansvar – ett vuxenansvar som stöttar teaterlärarens huvudansvar för sammanhanget. Dessutom blir det avgörande att medföljande vuxna ser möjligheter med

övningarna, och inte går i försvar. Analysen tyder på de lärare som engagerat sig och varit delaktiga i samskapandet av rummet i rummet också är de som är mest nöjda, och berättar hur de ska ta saker vidare i klassrummet.

En framträdande aspekt av samskapande blir att det ligger på medföljande vuxnas ansvar att förbereda och återkoppla det som sker i *Spela roll*, vilket kräver engagemang även under lektionens gång. Tanken är att deltagandet i projektet ska få ringar på vattnet i skolvardagen. Lärare uttrycker att de fått med sig begrepp och språk för att tala om ickevåld i det vanliga klassrummet. Även här blir metanivån viktig. Analysen tyder på att det gäller att alla inblandade lever det som strävas efter, att stötta de som behöver, att förekomma kränkningar och att markera om de sker, även i det lilla. Reflektion över varför klassen är med i *Spela-roll*-projektet visar sig också vara viktig bland medföljande vuxna, för att rollen i samskapandet ska bli tydlig. Det allvarliga syftet med aktiviteterna, att faktiskt erbjuda elever att leva icke-våld, blir deras ansvar att förverkliga i ett längre perspektiv. Samskapande av rum för icke-våld kräver aktivt deltagande bland alla inblandade.

Att samskapa rummet och att själva leva icke-våld verkar göra medföljande vuxna trygga i sammanhanget. Därmed blir möjligheten större att hålla väggarna stadiga och dörrarna stängda, att hålla fast vid reglerna och uppmuntra kreativitet, genom att själva göra detsamma – hålla sig till reglerna och samtidigt ge sig hän, att kunna skratta med eleverna och visa att deltagandet är roligt. Teaterläraren bjuder in till detta, och förväntar sig att även vuxna deltar, och fungerar som samskapande förebilder.

Diskussion och vägar vidare

Samverkansforskningens resultat visar på vikten av struktur, drivkrafter och tillit för att möjliggöra rum där ickevåld kan levas. Vi har visat att projektet ger eleverna möjlighet att dela sina erfarenheter, öva och pröva nya sätt att förhålla sig till varandra i intersubjektiva sammanhang, samt att reflektera över hur beteenden främjar eller hämmar ickevåld. De rum i rummen teaterläraren skapar tillsammans med samtliga deltagare visar sig avgörande för erfarande av och reflektion över ickevåld, kamratskap, kroppsliga och verbala uttryck samt dess konsekvenser. Vad det innebär att skapa dessa rum kräver olika saker av teaterläraren i varje enskilt sammanhang. Vissa aspekter är omöjliga att kortsiktigt förändra, och ligger över de inblandades handlingsutrymme, medan andra är flexibla och dynamiska i stunden.

Skolans socioekonomiska status, skolkulturen, elevernas dagsform och vilka som för dagen är närvarande, samt i vilken grad deltagarna är förberedda för aktiviteten är fasta till karaktären, liksom eventuellt även, vilken tid på dagen aktiviteten är planerad, i vilken av skolans eller kommunens lokaler den äger rum, eller vilken vuxen som följer med eleverna den aktuella dagen. De övriga vuxnas förståelse för projektets syfte, hur de värderar att deras elever får ta del i aktiviteten, och hur de själva agerar och använder sin kropp, sin röst och sitt minspel torde dock vara möjliga att hantera i stunden. Variationen är stor, och ger teaterläraren varierade utmaningar i relation till att kunna erbjuda rum där ickevåld kan levas, och erfarenhet delas och reflekteras över – rum där eleverna får möjlighet att förstå strukturer, gå in i roller, skapa nya världar och växa som sig själva.

Att synliggöra möjligheter och utmaningar med att skapa förutsättningar att leva ickevåld genom teateraktiviteter bidrar dels till den deltagande teaterlärarens professionella kunnande, dels finns en intention att lärarna i de deltagande klasserna genom erfarenhet och reflektion skall utveckla egna sätt att arbeta vidare med detsamma. Hur detta kan kommuniceras kontinuerligt behöver funderas vidare på. Dessutom kan dokumentation av genomförande, analys och resultat spridas och utgöra en grund för andra lärare och teaterlärare som vill arbeta mot ickevåld i skolan.

Inledningsvis underströk vi att det finns en hög grad av medvetenhet om *att* skolor behöver arbeta för icke-våld i tider av otrygghet. Detta kapitel bidrar förhoppningsvis också till *hur* detta kan ske, och ger möjlighet till reflektion bland skolans vuxna vad gäller hur de kan delta på ett samskapande sätt, och hur viktigt det är att deltagande i projekt förbereds och efteråt arbetas vidare med i skolvardagen. Resultatet visar också att aktiviteter liknande dem som utforskas i samverkansforskningsprojektet behöver erbjudas elever då de befinner sig i våldspyramidens lägsta nivåer, att det är där det är möjligt att förändra. Har de kommit längre upp krävs andra initiativ och åtgärder. Det långsiktiga ansvaret behöver drivas av skolan och dess ledning.

Avslutningsvis vill vi säga några ord om vårt samarbete i forskningsarbetet. Dels vill vi ta upp aspekten samverkanskompetens vilket handlar om förmågan att identifiera, formulera och undersöka problem tillsammans, dels att respektera varandras kunskap. Vi har i samverkan identifierat frågan för utveckling, formulerat forskningsbara syften och frågeställningar, kommit fram till vilken vetenskaplig grund vi skulle ta utgångspunkt i, och hur vi skulle kommunicera, skapa material och analysera detsamma. Vi upplever det som att vi båda har bidragit och tagit gemensamt ansvar utifrån våra olika erfarenheter, kunskaper och

roller. Genom kontinuerlig kommunikation har vi strävat efter att vara öppna, stött och blött våra normer och värderingar, och genom kontinuerlig analys i och presentation av vårt forskningsprojekt och skrivande format ett gemensamt resultat och ägarskap. Vi menar att vi förhållit oss till varandra på sätt som givit att vi utvecklat vår samverkanskompetens. För forskaren har det i hög grad handlat om att kombinera pedagogisk kompetens med forskarkompetens, och för läraren har det handlat om att vara såväl närvarande i stunden med eleverna och deras medföljande vuxna, samt att kliva ut och på ett öppet och nyfiket sätt tillsammans med forskaren utforska detsamma.

En annan aspekt vi vill ta upp är forskningslitteracitet och praktiklitteracitet. Forskningslitteracitet är en form av allmän kunskap om forskning, som läraren börjat utveckla genom tidigare akademiska studier. Tillsammans fortsatte vi att utforska, utvärdera och använda vetenskaplig kunskap i det specifika projektet. Vi kom in på aspekter så som; Vad skiljer vetenskaplig kunskap från vardaglig kunskap? Vilka slutsatser kan vi faktiskt dra från vårt analyserade material? Hur kan det vi begreppsliggör överföras mellan olika sammanhang? Vad kan det vi lärt oss på vetenskaplig grund ge vägledning om och inte? Vi konstaterar att teaterläraren blivit stärkt i sin profession på vetenskaplig grund. När det gäller praktiklitteracitet, å andra sidan, har forskaren strävat efter att vara nyfiken, öppen och lyhörd i relation till den aktuella praktiken och dess praktiker. Frågor som funnits med i arbetet är: Vad händer här? Hur fungerar det? liksom mer kritiska funderingar i relation till policy, politiska trender, tradition och etik: Varför genomförs aktiviteterna så som de görs med de elever som fått chansen? Vilka blir konsekvenserna av att elever och deras lärare deltar i aktiviteterna?

Samverkansforskningen har inneburit ett för oss gemensamt lärande som gjort det möjligt att få djupare insikt i, och därmed möjliggjort hantering av det komplexa fenomenet; Att samskapa rum för levande av ickevåld på fenomenologisk vetenskaplig grund.

Referenser

Björkman, L. (2025 okt). *Inkluderande didaktiska dimensioner – en fenomenologisk studie om lärares undervisning från gymnasieelevers perspektiv.* Diss. Södertörn University Press.

Borås kommun (2020). *Projektet En kommun fri från våld* – Borås. Slutrapport maj 2020, s. 3.

Breivik & Christophersen (2013). *Den kulturelle skolesekken.* Kulturrådet, Norge.

Cedervall, S. (2020). *Crafting Collaborations of Art and School: Contextual Studies in Sweden.* (Doctoral dissertation). University of Chester, United Kingdom.

Boal, A. (1980). *Förtrollad, förvandlad, förstenad. Teater för alla.* Gidlunds.

Day, L. (2002). 'Putting Yourself in Other People's Shoes': the use of Forum theatre toexplore refugee and homeless issues in schools. *Journal of Moral Education, 31*(1).

Einarsson, A. & Cedervall, S. (2024). "När allt diskuteras kan det gå fel": Värderingsövningar — en komplex metod i värdegrundsarbete. *Educare* doi: 10.24834/educare.2024.2.986

Ferm, C. (2009). Ömsesidig nyfikenhet och respekt: fenomenologisk didaktik som utgångspunkt för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar. *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning, 11*, 161-177.

Ferm Thorgersen, C. (2010). Quality holistic learning in musikdidaktik from a student perspective: where, when and how does it occur? *Visions of Research in Music Education, 15*(1).

Herngren, P. (2021) *Handbok i civil olydnad*. Saga Egmont Förlag.

Gourd, K. M. & Gourd, T. Y. (2011) Enacting Democracy: Using. Forum Theatre to Confront Bullying. *Equity & Excellence in Education, 44*(3), 403-419.

Langeveld, M. (1984). *How Does the Child Experience the World of Things?* Max Niemeyer Verlag.

Löfgren, H. & Malm, B. (2005). *Bridging the fields of drama and conflict amagement. Empowering students to handle conflicts through school-based programmes*. Studia Psychologia et paedagogica series altera CLXX, Dracon International

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Routledge.

Odenbring, Y., & Johansson, T. (2020). Just a Joke? The Thin Line between Teasing, Harassment and Violence among Teenage Boys in Lower Secondary School. *The Journal of Men's Studies, 29*(2), 177-193.

Reason, P. (2006). Choice and quality in action research practice. *Journal of Management Inquiry, 15*(2), 187-203.

Rönnerman, K. (2022). *Aktionsforskning - Vad? Hur? Varför?* Studentlitteratur.

Stanislavskij, K., Benkow, M., & Wollter, S. (2014). *En skådespelares arbete med sig själv: I inlevelsens skapande process* (2 uppl. ed.). Holmberg.

Tanner, S. J., Miller, E. T. & Montgomery, S. (2018) We might play different parts: theatrical improvisation and anti-racist pedagogy. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 23*(4), 523-538.

van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Imprint Routledge. DOI https://doi.org/10.4324/9781315421056

Zetterqvist Nelson, K. & Kvist Lindholm, S. (2011). *Säg STOPP! – ett anti-mobbningsprojekt från Kulturskolan i Katrineholm: Forumteater och dramapedagogik när elever i år fyra utarbetar strategier mot mobbning (2009-2011)*. En utvärderingsrapport. Tema Barn Forskningsrapport 2012:2 Linköping.

Skolutvecklingssamverkan i tider av utbildning på vetenskaplig grund: infrastrukturbegreppet, ett verktyg för analys

Torbjörn Ott & Ulf Blossing

Utbildning och utveckling i förskola och skola ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det innebär att barn, elever och vårdnadshavare ska kunna förvänta sig att de som är ansvariga för verksamheten har en forskningsförankrad förståelse för hur den kan organiseras och ledas för att uppfylla dess mål men även utvecklas när förutsättningarna förändras. I det här kapitlet tar vi upp hur begreppet infrastruktur kan vara ett verktyg i skolutvecklingsarbete på vetenskaplig grund.

Infrastruktur förstås vanligtvis som system för transport av olika slag, exempelvis järnvägar som kan transportera gods och människor, eller rör och kablar som kan transportera vatten, el eller information. Om begreppet däremot problematiseras bortom sin vardagliga betydelse kan det vara ett användbart verktyg för att synliggöra komplext sammansatta processer och företeelser (Star, 1999) såsom ledning, undervisning och lärande i förskolor och skolor. En fördjupad förståelse för den infrastruktur som möjliggör skolors praktik och hur den fungerar för att ledning och undervisning av god kvalitet ska framträda, kan vara ett värdefullt stöd i det kontinuerliga förbättringsarbetet och i skolutvecklingssamverkan.

Detta kapitel syftar till att skapa förståelse för begreppet infrastruktur och på vilket sätt det kan fungera stödjande i skolutvecklingsarbete både i egen regi och i samverkan med exempelvis forskare. I kapitlet beskriver och jämför vi tre infrastrukturmodeller som alla används inom utbildningsvetenskaplig forskning men med olika inriktning: 1) den lokala skolans infrastruktur (Ekholm, 1989; Blossing, 2020) som utgår från sociala strukturer som stödjer samarbete, 2) utbildningsinfrastruktur (Cohen & Moffitt, 2009; Cohen m.fl. 2017; Spillane och Diamond, 2016) som utgår från faktorer som möjliggör utbildning och 3)

infrastruktur för lärande (Guribye och Lindström, 2009; Guribye, 2015) som utgår från lärandepraktiken. För att sätta modellerna i ett skolutvecklingssammanhang belyser vi först infrastruktur som en brygga mellan teori och praktik. Därefter presenterar vi de tre modellerna var för sig genom att först redogöra för deras uppkomst, därefter för deras vetenskapliga förklaring av infrastruktur och slutligen ger vi exempel på respektive modells tillämpning. Därefter följer en del där de tre modellernas infrastrukturbeskrivningar sammanförs och jämförs. Kapitlet rundas av med en reflekterande avslutning kring infrastrukturbegreppet och dess användning i samverkansprocesser och förbättringsarbete.

Infrastruktur som brygga mellan teori och praktik

Att skapa beständiga förbättringar i förskolor och skolor förutsätter att teori och praktik samspelar på ett meningsfullt sätt. Vetenskaplig grund ger riktning och förståelse, medan praktiken ger kontext och erfarenhet. Inom skolutvecklingsfältet är det välkänt att förbättringsarbete, för att uppnå beständiga förändringar, behöver bygga på ett genuint engagemang hos de professionella, alltså skolledare och lärare. Utvecklingsområdena behöver vara förankrade i upplevda behov i den egna verksamheten (OECD, 2015). Denna verksamhetsförankring påverkar också skolforskningen. Skolutveckling som samverkan mellan forskare och praktiker har förespråkats från både vetenskapligt håll (t.ex. Rönnström & Johansson, 2021) och i policyinitiativ som ULF-avtal och statsanslag för att finansiera praktiknära forskning (SFS: 2021:237). Här kan infrastrukturbegreppet fungera som en brygga genom att synliggöra processer, resurser och relationer centrala för förbättringsarbetet i förskolans och skolans vardag.

Skolledare har som del i styrkedjan en viktig funktion att fylla i detta förbättringsarbete, genom deras möjligheter att påverka fördelningen av resurser (Larsson och Löwstedt, 2020) och genom att de som ledare kan peka ut riktningen för den egna verksamhetens utvecklingsarbete (Leithwood, m.fl. 2019). I detta arbete är det av stor betydelse att de har en god teoretisk förståelse för verksamhetens uppbyggnad. Den akademiserade rektorsutbildningen bygger till exempel på incitamentet att skapa en brygga mellan teori och praktik (Skolverket, 2020, 2025). Det förekommer dock att rektorer upplever att universitets-utbildningar som exempelvis rektorsutbildningen saknar kontakt med praktiken och de verkliga förutsättningarna som råder i förskolan och skolan. Utbildningarna kan därför av deltagarna upplevas som obsoleta och av främst certifierande

karaktär (Jerdborg, 2022). Uppfattningar som dessa utgör ett återkommande ifrågasättande av utbildningarnas legitimitet och behöver bemötas från akademin genom kontinuerlig reflektion kring utbildningens form, innehåll och koppling till praktiken.

Vetenskapliga teorier är förklaringsmodeller av företeelser i vår omvärld och kan vara goda verktyg för att åstadkomma förändringar. Lewin (1952) sammanfattade det i sin sentens; inget är så praktiskt som en bra teori. I vår forskning inom olika områden av det utbildningsvetenskapliga fältet har vi båda upplevt att infrastrukturperspektivet varit användbart för att förstå förskolans och skolans verksamhet. Genom vårt arbete med att stötta skolutvecklingsprocesser har vi även kunnat erfara infrastrukturbegreppets användbarhet i praktiken (Blossing; 2020; Ott, 2017) vilket även andra forskare vittnat om (Penuel, 2019).

För att rektorsutbildningen ska vara relevant för praktiken är det av stor betydelse att de teorier som presenteras i utbildningen tydligt hjälper praktikerna att förklara, förstå och leda sin verksamhet. När deltagarna på rektorsutbildningen möter en vetenskaplig förståelse av infrastrukturbegreppet kan det bidra till en utvecklad förståelse av faktorer som är avgörande för en förskola eller skolas undervisningskvalitet. Känns de infrastrukturella teorierna igen i den egna praktiken blir begreppet ett angeläget och värdefullt verktyg i det systematiska kvalitetsarbetet.

Infrastrukturmodeller

Etymologiskt härrör infrastruktur från latinets prefix infra som innebär något som befinner sig under eller nedanför, och latinets structura som betyder sammanfogning; byggnad(ssätt), och kommer av stru′o som betyder sammanfoga, (upp)bygga. Begreppets användbarhet för att förklara abstrakta och komplexa system, exempelvis organisationer, har uppmärksammats inom forskning och inom det utbildningsvetenskapliga fältet har begreppet kommit att användas inom flera olika områden och med olika förståelse. Ur ett organisations- och utvecklingsperspektiv läggs fokus på skilda delar i organisationen, som kan förstås som subsystem (Blossing, 2020). Ur ett tillämpad IT-perspektiv läggs fokus på den väv av artefakter, sociala, immateriella och materiella resurser, som används för lärande i stället för på enskilda teknologier (Godhe, 2024).

För att belysa hur infrastrukturbegreppet inom utbildningsvetenskap kan förstås och praktiskt tillämpas i skolförbättringspraktiken presenteras nedan tre modeller med olika analytiska fokus. Den lokala skolans infrastruktur betonar

organisatoriska förutsättningar inom en enskild skola, utbildningsinfrastruktur fokuserar på strukturer och komponenter som möjliggör utbildning, medan infrastruktur för lärande utgår från lärandepraktiken och analyserar vilka resurser som används för att stödja den.

Den lokala skolans infrastruktur

Den lokala skolans infrastruktur beskriver den struktur som bygger upp en enskild skolas organisation. Med 'lokala' avses den organisationsenhet som utgör en sammanhållen gemenskap på en bestämd plats. I de flesta fall betyder det de elever och den personal som finns i ett skolhus, men den lokala skolan kan också bestå av flera skolhus, dock sällan över något längre avstånd.

Modellen har sitt ursprung i Ekholms (1971) avhandling *Skolans anda och miljö* och i den senare texten *Social utveckling i skolan* (Ekholm, 1976). Ekholm intresserade sig för skolans inre liv och faktorerna i skolans anda eller arbetsatmosfär som påverkade arbetet med att nå läroplanens mål. Ekholm inspirerades särskilt av Gordons (1957), Colemans (1961), Hargreaves (1967) och Sugarmans (1969) studier av skolor som sociala system. Studierna visade hur formella strukturer såsom exempelvis organisation, regler och ledarskap samspelar med informella kulturer såsom kamratnormer och statusordningar, och att detta samspel sammantaget har stor påverkan på elevernas engagemang i lärandet. Studierna hör till det utbildningssociologiska fältet med lite olika inriktningar. Ekholm beskriver i avhandlingen sitt perspektiv som social- och utvecklingspsykologiskt, vilket bland annat syns i den roll som normer och sociala belöningar spelar. I Ekholm och Fransson (1988, s. 30) beskrivs att "(n)ormer i socialpsykologisk mening är sådana handlingsregler som omgivningen meddelar genom något slags socialt tryck."

I avhandlingen använder Ekholm inte begreppet infrastruktur. Det som senare kom att benämnas delsystem i en infrastruktur benämns i stället som faktorer eller determinanter i ett flödesschema med övergripande och lokala ramar med skolans anda i fokus (Ekholm, 1976). Faktorerna anges vara belöningssystem, beslutssystem, arbetets former, arbetets innehåll, öppenhet mot omvärlden, kommunikationssystem, samt gruppsammansättning. Senare benämner Ekholm och Fransson (1988) och Ekholm (1989) alla dessa faktorer för olika system. Arbetets innehåll blir således målhanteringssystem och gruppsammansättning blir grupperingssystem. Det är dock först 1996 som Ekholm (1996) sammanför systemen under den gemensamma benämningen infrastruktur. Vi har emellertid

endast funnit sparsamt med beskrivningar av hur innebörden i infrastrukturbegreppet ska förstås i den här modellen.

Det är emellertid möjligt att förstå infrastrukturbegreppet mot bakgrund av det arbete som Ekholm genomförde i OECD-studien *International School Improvement Project* (ISIP) under 1980-talet tillsammans med bland andra forskaren Matthew D. Miles. Miles (1965) intresserade sig för förbättringsarbete i organisationer och hade tagit stort intryck av Lewins (1947) forskning. Lewin menade att individen ingick i organisationens sociala fält vilket påverkade individens arbetsutförande. Om man ville åstadkomma förändring behövde man därför utgå från den helhet som individen ingick i, enligt Lewin, det vill säga den lokala organisationen. Miles förundrade sig över att inte mer vikt lades vid skolors sociala fungerande när reformer skulle genomföras. Han menade att utfallet av reformarbetet till stor del beror av den hälsa som råder på en skola, det vill säga organisationens förmåga att inte endast fungera effektivt utan också dess förmåga att utvecklas till ett ännu bättre fungerande system. Infrastrukturen kan således förstås som ett begrepp för den underliggande helhet i den lokala skolorganisationen som bär upp det sociala fältet, eller arbetsumgänget, och som ger de grundläggande förutsättningarna för skolans förbättringsarbete.

Beskrivning av modellen skolans lokala infrastruktur

De olika delsystemen i infrastrukturen visar på hur det komplexa sociala samspelet hänger samman i en skolorganisation. Antalet delsystem såsom de redovisas i olika publikationer har blivit fler under åren och benämningar varierar något. Vi redovisar här den variant som Blossing (2020, s. 149-150) har använt och som omfattar nio delsystem:

1. Grupperingssystemet
2. Målhanteringssystemet
3. Kommunikationssystemet
4. Ansvarssystemet
5. Beslutssystemet
6. Tidshanteringssystemet
7. Normsystemet
8. Belöningssystemet
9. Granskningssystemet

Blossing (2020, s. 150) beskriver hur delsystemen ett till och med sex samt nio kan förstås som de 'hårda' delsystemen som kan framträda relativt tydligt genom regler för den sociala samlevnaden. Lokala skolor har ett antal *grupper (delsystem 1)* som tilldelas *tid (delsystem 6)* för att utföra olika uppgifter, det vill säga som har *ansvar (delsystem 4)* för att *kommunicera (delsystem 3)* och fatta *beslut (delsystem 5)* i relation till *målen (delsystem 2)* för verksamheten. Delsystem sju och åtta utgör den 'mjuka' delen av infrastrukturen. *Normerna (delsystem 7)* utgörs av de riktlinjer för arbetsumgänget som formas av huruvida förhållningssätt och beteenden *belönas (delsystem 8)* ignoreras eller kanske motarbetas. En betydande del av normerna kan fungera på en omedveten nivå. *Granskningssystemet (delsystem 9)* utgörs av de funktioner i den lokala organisationen som följer upp och utvärderar arbetet.

Tillämpning

Modellen har tillämpats inom forskning och utveckling för att undersöka betydelsen av skolors arbetssociala liv och organisationernas självförnyande förmåga avseende förbättringsarbete (Blossing, 2000). Ett annat exempel är Blossing och Liljenberg (2018) som genomförde en kartläggning av förskolors och skolors förbättringskapacitet där den lokala skolans infrastruktur utgör en aspekt och där förbättringsprocesser, roller och förbättringshistoria utgör övriga aspekter.

En visualiserad kartläggning kan också användas i skolpraktiken för att synliggöra den infrastruktur man som rektor skulle vilja se på sin skola – den som behövs för att skapa den komplexa helhet i det arbetssociala livet som är nödvändigt för att klara av att genomföra skoluppdraget. Modellen kan då utgöra underlag för samtal om komplexa helheter, och för- och nackdelar med olika organiseringar i förhållande till de villkor som råder på olika skolor.

Utbildningsinfrastruktur

Modellen för utbildningsinfrastruktur (*Educational infrastructure*) lanserades av Cohen och Moffitt (2009) som en kritik av det amerikanska skolsystemet, som enligt dem saknade en sammanhållen utbildningsinfrastruktur för att vägleda arbetet i klassrummen och som därmed skilde sig från skolsystem i många andra industriländer. Modellen har sedan utvecklats vidare till att, förutom att kritisera brister i ett befintligt skolsystem, också beskriva skolsystems uppbyggnad. Modellen kopplar därigenom ihop det som händer i klassrummen med utbildningsmässiga förutsättningar, som t.ex. läroplaner och lärarutbildning.

Beskrivning av modellen utbildningsinfrastruktur

I den ursprungliga modellen av utbildningsinfrastrukturen (Cohen & Moffitt, 2009), beskrivs den som något som förser skolväsendet med ramar och kompetens. Den utgörs av flera instrument (eng. *instruments*) som t.ex. styrdokument, examinationssystem, lärarutbildning och lärarrekrytering, som i sin tur ”möjliggör för personal på alla nivåer i skolsystemet att genomföra ett bra arbete” (Cohen & Moffitt, 2009, s. 210).

Metha och Fine (2015) använder begreppet utbildningsinfrastruktur för att undersöka två olika skolors kvalitetsarbete. De vidareutvecklar Cohen och Moffitts (2009) modell utifrån kritiken att efterföljande forskning inte tillräckligt utvecklat vad som menas med utbildningsinfrastruktur. Utöver styrdokument, prov, lärarutbildning och andra resurser som möjliggör för skolor att uppfylla sina mål, kopplar de explicit infrastruktur också till platser där utbildning äger rum, som klassrum och laborationssalar. Metha och Fine (2015) betonar också att en skolas vision och helhetsidé är förbunden med dess infrastruktur. Det som benämns som infrastruktur måste dock vara kopplat till den lokala skolans organisatoriska processer för att det ska kunna bli infrastruktur. De menar att forskningen kring utbildningsinfrastruktur därför borde fokusera mer på sambandet mellan vision och infrastruktur.

Med grund i Cohens och Moffitts (2009) modell vidareutvecklar Hopkins och Spillane (2015) en infrastruktur för undervisningsvägledning (*instructional guidance infrastructure*). De beskriver de strukturer och resurser som lokala skolsystem använder för att möjliggöra och styra skolledares och lärares arbete med att tillhandahålla, upprätthålla och utveckla sin undervisning. Infrastruktur för undervisningsvägledning innehåller komponenter (eng. c*omponents*) som exempelvis läromedel, styrdokument, bedömningar, professionella roller i organisationen och rutiner i organisationen för att leda och övervaka undervisningen. Hopkins och Spillane (2015) lyfter fram att forskning från Cohen m.fl. (2013) och Cohen och Moffitt (2009) visar att en tydlig infrastruktur för undervisningsvägledning kan bidra till att skapa ett gemensamt ramverk och vokabulär för att arbeta med och driva skolutveckling. Hopkins och Spillane (2015) menar att om man studerar infrastruktur för utbildningsvägledning räcker det inte med att studera komponenterna i den, man måste också uppmärksamma hur normerande, reglerande och kulturella uppfattningar tar sig uttryck mellan olika aktörer i skolsystemet. Infrastrukturen både möjliggör praktiken och påverkar lärarnas förståelse av den.

Diamond och Spillane (2016) bygger vidare på Hopkins och Spillane (2015), men återvänder från begreppet infrastruktur för undervisningsvägledning till begreppet utbildningsinfrastruktur. De menar att utbildningsinfrastruktur är strukturer som är designade för att stötta, upprätthålla och/eller utveckla undervisningens kvalitet och modellen bidrar till vår förståelse av situationen. Till skillnad från Hopkins och Spillane (2015) betonas inte styrande av praktiken lika mycket. Utbildningsinfrastruktur både möjliggör och begränsar klassrumsinteraktion, undervisning och lärande. Den utgörs av styrdokument och dess innehåll, didaktiska val, läromedel samt formativa och summativa bedömningar. Dess komponenter vägleder lärare och bidrar till ett gemensamt yrkesspråk. Diamond och Spillane (2016) menar att det finns tydliga komponenter som de nämnda ovan och mindre uppenbara komponenter i utbildningsinfrastrukturen så som rutiner i organisationen, professionella roller, guider och handledningar, normer och kulturella och kunskapsmässiga övertygelser, som på olika sätt påverkar verksamheten. Penuel (2019) argumenterar för att omdesign av dessa komponenter kan bidra till en mer likvärdig och hållbar utbildning. Han benämner detta omdesignarbete som infrastrukturering. Värt att notera är att han använder begreppet omdesign istället för design för betona att infrastrukturering alltid måste utgå från det som redan finns sen tidigare.

Larsson och Löwstedt (2023) bygger vidare på Diamond och Spillane (2016) och lanserar vad de kallar för lokala utbildningsinfrastrukturer. Lokala utbildningsinfrastrukturer är utbildningsinfrastruktur på skolnivå, men rymmer också förståelsen för den organiserade stödstrukturen. De bygger sin förståelse av lokal utbildningsinfrastruktur på bl.a. Cohen m.fl. (2018) som beskriver utbildningsinfrastruktur som koordinerade roller, strukturer och resurser som skolsystem designar och använder för att stötta, samordna, upprätthålla och utveckla undervisningskvalitet. Larson och Löwstedt (2023) gör tillägget att en viktig aspekt av utbildningsinfrastruktur är att den kan vara ett medel för att förverkliga en skolas vision och att den därigenom fyller en viktig funktion som meningsskapande för lärare vid val av undervisningsmetoder.

Tillämpning

En poäng med modellen utbildningsinfrastruktur är att den sätter fokus på förståelsen av det som skapar förutsättningar för det som sker i den direkta lärmiljön. Infrastruktur blir det som möjliggör utbildningen och vägleder det som sker i förskolor och skolor. På det viset sätter den fingret på en viktig funktion

med begreppet infrastruktur. Med medvetenhet om infrastrukturen, kan den kunskapen användas med målet att påverka interaktioner och kopplingar mellan olika komponenter i infrastrukturen för att upprätthålla, utveckla, stötta och förstå verksamheten (Cohen m.fl., 2017; Penuel, 2019). Utbildningsinfrastruktur består av olika infrastrukturella instrument eller komponenter och dessa är delvis förgivettagna. I samverkansprocesser kan modellen exempelvis användas för att kartlägga vilken infrastruktur som finns och vilka instrument och komponenter som saknas eller inte fungerar som möjliggörande. Beskrivningarna av utbildningsinfrastruktur framstår dock som mycket övergripande och meningen för praktiker med en sådan kartläggning kan därför ifrågasättas. Gränsdragningar vid en kartläggning kan också bli svåra, eftersom modellen endast i begränsad utsträckning berör de egenskaper som kännetecknar infrastruktur. Gemensamt för flera av de studier som vi tagit del av i arbetet med det här kapitlet och som använder sig av utbildningsinfrastruktur som begrepp, är att de i huvudsak behandlar något annat område än infrastruktur, som t.ex. distribuerat ledarskap (Diamond och Spillane, 2016), lärares förståelse av matematikundervisning (Hopkins och Spillane, 2015) och den teoretiska fördjupningen av begreppet uteblir i dessa studier. Penuel (2019) är ett undantag.

Infrastruktur för lärande

Det tredje modellen, infrastruktur för lärande (*infrasturcture for learning*), utgår från verksamhetsteori och idén om hur handlingar medieras av artefakter (Guribye, 2015; Guribye & Lindström, 2009). Modellens grunder utvecklades av Star och Ruhleder (1996) inom fälten sociologi och informatik och den har bland annat använts för forskning kring lärande och IT (t.ex. Godhe, 2024; Guribye, 2015; Ott, 2017).

Beskrivning av modellen infrastruktur för lärande

En infrastruktur för lärande består av de sociala, tekniska och institutionella arrangemang och resurser som är designade för, eller avsedda att stödja en lärandepraktik (Guribye & Lindström, 2009). Den består av materiella, immateriella och sociala resurser. I skolan kan dessa resurser vara lärare, datorer, IT-system och böcker, men också vaktmästare (Guribye, 2005). Arrangemang kan förstås som hur resurserna är organiserade och sträcker sig bortom klassrummet och utgörs av en mängd tjänster och verktyg (Guribye, 2015). Enligt Star och Ruhleder (1996) är en infrastruktur relationell och uppbyggd av lager. Det innebär

att olika handlingar bygger på olika infrastrukturer och någons handling kan vara någon annans infrastruktur (Star & Ruhleder, 1996). Undervisningen i svenskämnet kan till exempel vara infrastruktur för lärandet i andra ämnen, men för läraren i svenska är undervisningen i svenskämnet objektet. Den centrala frågan när man undersöker infrastruktur blir därför inte bara *vad* som är infrastruktur, utan framförallt *när* och för *vilka* något är infrastruktur (Monteiro m.fl., 2013). Hanseth och Lundberg (2001) gör en övergripande indelning av infrastrukturen i två olika lager: en universell infrastruktur tillgänglig för hela samhället, exempelvis elnätet, och därutöver olika verksamhetsspecifika infrastrukturer tillgängliga bara för dem som är deltagare i en specifik verksamhet. En infrastruktur för lärande blir då en verksamhetsspecifik infrastruktur för dem som deltar i en lärandepraktik, men den har ändå egenskaper gemensamma för all infrastruktur (Guribye & Lindström, 2009). Dessa egenskaper formulerades av Star och Ruhleder (1996) i ett ramverk med åtta infrastrukturella nyckeldimensioner:

- **Inbäddning**. Infrastruktur är ”inbäddad” i och integrerad i andra strukturer, sociala arrangemang och teknologier.
- **Transparens**. Infrastruktur är transparent att använda i den bemärkelsen att den inte behöver uppfinnas på nytt varje gång eller sättas ihop för varje uppgift, utan osynligt stöder dessa uppgifter. Du behöver exempelvis inte installera en ny router varje gång du ska skicka ett mejl.
- **Räckvidd eller omfattning**. Infrastruktur har en räckvidd som sträcker sig bortom en enskild händelse i tid eller praktik på en plats, och det är svårt att se en bortre gräns.
- **Lärs in som en del av medlemskap**. I en praktikgemenskap är infrastrukturen förgivettagen (Lave & Wenger, 1991; Star, 1996), medan nya deltagare möter infrastrukturen som objekt som de behöver lära sig att använda.
- **Kopplar till praktikens konventioner**. Infrastruktur både formar och formas av en praktikgemenskaps konventioner. Ett exempel är hur lärares arbetstidsreglering påverkas av elevernas skollov.
- **Inneboende standarder**. Infrastrukturen får transparens genom att standardiserat använda andra infrastrukturer och verktyg, som när vårdnadshavare får ett sms om sitt barns frånvaro eftersom sms är ett standardiserat sätt att kommunicera och vara nåbar.

- **Byggd på en installerad bas**. Nya delar i infrastrukturen utvecklas från befintliga och kommer därigenom att ärva styrkor och begränsning av denna.
- **Blir synlig när den brister**. Den förgivettagna funktionen som infrastrukturen upprätthåller blir synlig när den bryts, när exempelvis servern ligger nere, bron spolas bort, eller det blir ett strömavbrott (Star & Ruhleder, 1996).

Enligt modellen infrastruktur för lärande förändras och utvecklas infrastruktur genom användning. Resurser både kopplas till och faller bort genom våra handlingar. Att etablera användningen av en ny resurs i en befintlig infrastruktur sker dock inte med enkelhet. Det är en dragkamp mellan användningen av etablerade och nya resurser som är svår att styra. Exempel på det är förskolans och skolans digitaliseringsprocess som pågått under lång tid, där den tekniska utvecklingen har utmanat förskolans och skolans traditionella arbetssätt (Karlsohn, 2009; Löfving, 2025; Tallvid, 2014; Ott & Tiozzo, 2023). Rutiner och arrangemang som utvecklas eller teknologi som införskaffas får inte alltid genomslag eller används. De blir därför inte heller en infrastruktur. Det är inte heller alltid den av utvecklarna avsedda användningen som får genomslag i praktiken. Pipek och Wulf (2009) beskriver hur det sker en infrastrukturering när användare formar användning i en praktik. Ett exempel på det i en lärandepraktik är när elever använder sina mobiltelefoner som infrastruktur för lärande genom att kommunicera med varandra om skolläxan, trots att skolan inte uppmuntrat till detta och mobiltelefonerna inte utvecklats med syfte att användas för skolarbete (Ott, 2017). Men, en ny teknik som utan en tydlig uppgift införs i en infrastruktur kan negativt påverka de aktiviteter som den vedertagna infrastrukturen understödjer i en praktik och rent av få den att bryta ihop (Guribye, 2015). Det är mobiltelefoner i skolan också ett exempel på. Diskussionen om störande digital teknik i skolan kan förstås som ett exempel på hur skolans infrastruktur för lärande blivit synlig genom att den på olika sätt brustit (Grigic-Magusson, 2022).

Tillämpning

Infrastruktur för lärande kan sägas utgöra en ekologi av sociala och materiella resurser som möjliggör mänskligt handlande och praktiker. I samverkansprocesser kan infrastruktur för lärande användas för att förstå och granska sin verksamhet. Dess användbarhet ligger i att den inte riktar blicken mot enskilda verktyg i

lärmiljön utan i stället fokuserar på de aktiviteter som sker och utifrån lärandepraktiken studerar vilka resurser och arrangemang som används. Den kan då skapa förståelse för den infrastruktur som möjliggör förskolans och skolans praktiker. Det innebär att i stället för att ange att det ena eller andra *ska* användas i en lärandeaktivitet, synliggörs vilka resurser som *faktiskt* används som infrastruktur för lärandeaktiviteten. Att studera infrastruktur med den här modellen blir snarare en fråga om vad som krävs av infrastrukturen för att praktiken ska fungera, än vad infrastrukturen består av (Godhe, 2024).

Sammanfattande diskussion

Att skolledare är bekanta med begreppet infrastruktur i dess vardagliga betydelse kan vara både en fördel och en nackdel när det gäller att använda det på vetenskaplig grund. Det kan vara en fördel genom att skolledarna redan har en förförståelse av begreppets innebörd, men det kan också vara en nackdel då denna förförståelse kan stå i vägen för mer fördjupade beskrivningar av infrastruktur. Vår förhoppning med det här kapitlet är att de vetenskapliga modeller som vi har presenterat ska inspirera till att använda infrastrukturbegreppet för att ringa in delar som möjliggör lärandet i förskola och skola och som kan behöva förbättras. En iakttagelse vid arbetet med den här texten är att de tre olika infrastrukturmodellerna som har tagits upp i kapitlet har existerat inom den vetenskapliga litteraturen i stort sett skilda från varandra utan att hänvisa till en gemensam grund infrastrukturell teoribildning. Undantag finns dock, som Penuel (2019) som fört ihop modellerna utbildningsinfrastruktur med Stars och Ruhleders (1999) infrastrukturella egenskaper. Vi menar att det rimligen finns fler sätt att kombinera modellerna. I det sammanhanget fyller det här kapitlet en viktig funktion, genom att bidra med kunskap kring att sammanföra tre olika modeller för att förstå infrastruktur i utbildningssammanhang. Därigenom kan infrastrukturbegreppet tillämpas som ett analytiskt verktyg i samverkansprocesser. Tabell 1 visar aspekter som utmärker de tre olika modellerna av infrastruktur. I resten av den här delen av kapitlet kommer vi att utveckla och diskutera dessa aspekter.

Tabell 1. Översikt av modellernas infrastrukturbeskrivningar

Modell	Skolans lokala infrastruktur (Ekholm, 2023; Blossing, 2020)	Utbildningsinfrastruktur (Cohen & Moffitt, 2009; Hopkins & Spillane, 2015)	Infrastruktur för lärande (Guribye & Lindström, 2009)
Infrastruktur	Förutbestämda system som är verksamma i en lokal skolas organisation	Instrument och komponenter som möjliggör utbildningen	Ekologi av resurser som används för lärande
Fokusområde	Sociala strukturer som stödjer samarbete	Förutsättningar för att bedriva utbildning	Vad som används i en lärandepraktik
Syn på infrastruktur	På förhand definierade, men framväxande och föränderliga till sitt innehåll	Utgår från att komponenter finns till hands	Framväxande och beroende av aktivitet
Typiska element	Olika subsystem som utgör skilda sociala system i skolors organisation	Materiella och immateriella möjliggörande komponenter och instrument	Sociala, tekniska och institutionella arrangemang, processer, handlingar

Modellernas infrastruktur

De tre modellerna förhåller sig olika till vad som ingår i en infrastruktur. Ekholm (2023) och Blossing (2020) beskriver den lokala skolans infrastruktur som bestående av ett antal på förhand bestämda subsystem verksamma i den lokala skolans organisation. Detta skiljer sig från modellen utbildningsinfrastruktur där infrastrukturen förstås som uppbyggd av både materiella och immateriella instrument (Cohen & Moffitt, 2009) och komponenter (Hopkins & Spillane, 2015) som möjliggör utbildningen på både lokal och systemnivå. I modellen infrastruktur för lärande förstås i stället infrastruktur som en ekologi av resurser, verktyg och arrangemang som används i en lärandepraktik (Guribye & Lindström, 2009).

Modellernas fokusområden

Modellen skolans lokala infrastruktur betonar sociala strukturer som stödjer samarbete inom en skola. Modellen utbildningsinfrastruktur fokuserar på styrning av, och förutsättningar för utbildning i samhället och i enskilda skolor, där resurser och komponenter, även kulturella och abstrakta, ingår. Denna bredd gör modellen flexibel men också svår att avgränsa. Modellen infrastruktur för lärande fokuserar på lärandepraktiken och analyserar vilka resurser som används i dess aktiviteter. Infrastrukturen förstås som sociala, tekniska och institutionella arrangemang som varierar beroende på kontext (Guribye, 2015).

Modellernas syn på infrastruktur

Det finns skillnader mellan modellerna som handlar om synen på infrastruktur som statisk eller dynamisk. Skolans lokala infrastruktur utgår från system verksamma i en lokal organisation, system som till sitt innehåll (kvalitet) kan framträda på olika vis. Utbildningsinfrastruktur beskriver instrument och komponenter som förutsättningar för utbildning. Infrastruktur för lärande ser infrastrukturen som framväxande genom kopplingar mellan resurser, verktyg och praktik. I förskolan och skolan utgör infrastrukturen för lärande ett lager som samspelar med andra infrastrukturer utanför lärandepraktiken.

Typiska element

De olika perspektiven ger olika typiska element. Skolans lokala infrastruktur lyfter ett antal subsystem som utgör den enskilda förskolans eller skolans sociala organisering som ger ett specifikt arbetsumgänge. Utbildningsinfrastruktur omfattar materiella och immateriella komponenter som möjliggör en fungerande utbildning i skolan, exempelvis styrdokument, lärarutbildning och läromedel. Infrastruktur för lärande identifierar sociala, tekniska och institutionella arrangemang som i förskolan, skolan eller andra kontexter stödjer lärande. Vilka dessa arrangemang är varierar beroende på praktikens ramar.

Infrastrukturbegreppets användbarhet i samverkansprocesser

I samverkansprocesser kan tillämpningen av de olika modellerna få olika betydelse genom att de synliggör faktorer som påverkar skolans praktik på systemnivå, organisationsnivå, klassrumsnivå och elevnivå. Den lokala skolans infrastruktur kan synliggöra hur organisationens sociala samarbetsförhållanden fungerar och vad som inte fungerar. Tillämpningen av modellen utbildningsinfrastruktur synliggöra vilken infrastruktur som finns till hands och vilka förutsättningar praktiken behöver förhålla sig till. Infrastruktur för lärande kan synliggöra vilken infrastruktur som faktiskt används i lärandet.

I alla tre modeller fångar infrastruktur nödvändiga förutsättningar för att förskolans och skolans praktik ska fungera. Infrastrukturen påverkar därmed alltid skolledares och forskares möjligheter att uppnå målen för samverkan i förskolan och skolan, men relationen mellan vision, praktik och infrastruktur, är komplex. En tydlig helhetsidé är avgörande för hur praktiken iscensätts (Sherp, 2020). Hur

väl systemen fungerar och vilka resurser som används och infrastruktureras i undervisningen och lärandet har stor betydsels för förskolans och skolans kvalitet, men är svårt att styra. Därför blir en stark koppling mellan infrastruktur och organisationens helhetsidé, samt en robust förankring av helhetsidén hos praktiker och elever, avgörande för den med ambitionen att förbättra förskola och skola. I tider av systematiskt kvalitetsarbete, ny rektorsutbildning och kontinuerlig teknisk utveckling bidrar de tre modellerna med olika tydliggörande perspektiv på förskolans och skolans infrastruktur.

Avslutande reflektion

Det finns skillnader mellan de tre förståelsemodeller som presenteras i detta kapitel, men samtliga har på olika sätt visat sig vara användbara för att utforska och beskriva utbildningens dolda förutsättningar med hjälp av infrastrukturbegreppet. Det synliggör faktorer som påverkar undervisningen, faktorer som kan vara sociala, tekniska, institutionella, materiella eller immateriella. Infrastrukturbegreppet erbjuder därigenom ett analytiskt verktyg som möjliggör en fördjupad förståelse och en heltäckande bild av förskolans och skolans praktik, liksom av förbättringsområden i den egna verksamheten. I samverkansprocesser går det då att se bortom enskilda teknologier, isolerade klassrum och avgränsade organisatoriska strukturer, vilket i sin tur kan främja en mer hållbar skolutveckling.

Samtidigt finns delar i de olika modellerna som kräver ytterligare forskning för att undersöka hur de kan kombineras och komplettera varandra. Klart är dock att dessa tre modeller ger skolledare och andra aktörer inom samverkan och skolutveckling möjlighet att, på vetenskaplig grund, synliggöra komplexa och ofta dolda faktorer som möjliggör skolans och förskolans praktik. Detta kan bidra till att skapa undervisning av hög kvalitet för barn och elever i dagens utbildningssystem.

Referenser

Blossing, U. (2020). Hur ska rektor organisera för skolförbättring? I U. Blossing, (ed.), *Rektor i fokus: Kunskap, värden och verktyg.* (ss. 139-162). Lund: Studentlitteratur.

Cohen, D. K., & Moffitt, S. L. (2009). *The ordeal of equality: Did federal regulation fix the schools?* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cohen, D. K., Spillane, J. P., & Peurach, D. J. (2018). The dilemmas of educational reform. *Educational Researcher, 47*(3), 204-212.

Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education, 30*(4), 147-154.

Ekholm, M. (1971). *Skolans anda och miljö* [Licentiatavhandling]. Göteborgs universitet.

Ekholm, M. (1976). *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Ekholm, M. (1989). Att organisera en skola. I L. Svedberg & M. Zaar (eds.), *"Skolans själ"*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Ekholm, M. (1996). Rektor som förbättringsarbetare. I B. Stålhammar (red.), (*Be)gripa ledningen!* (s. 32-41). Gothia.

Ekholm, M. (2023). Att greppa skolans inre liv – En grund för etiskt handlande. I Å. Söderström & A. Forssten-Seiser. *Etiska perspektiv på skolledares arbete*. (ss. 241-262). Lund: Studentlitteratur

Ekholm, M., & Fransson, A. (1988). *Skolans socialpsykologi* (2. uppl. red.). Rabén & Sjögren.

Godhe, A. L. (2024). Teachers' experience of the breakdown of infrastructures during the pandemic. *Education and Information Technologies, 29*(5), 5651-5671.

Grigic Magnusson, A. (2022). *Användning av mobiltelefoner i den digitaliserade skolan: Elevers och lärares perspektiv*. Doktorsavhandling. Göteborgs univerisitet.

Guribye, F. (2005). *Infrastructures for learning. Ethnographic inquiries into the social and technical conditions of education and training*. Doktorsavhandling. The University of Bergen.

Guribye, F., & Lindström, B. (2009). Infrastructures for learning and networked tools. The introduction of a new tool in an inter-organisational network. Sense, Rotterdam. In L. Dirckinck-Holmfeld, C. Jones, & B. Lindström (Eds.), *Analysing networked learning practices in higher education and continuing professional development* (pp. 110–122). Rotterdam: Sense Publishers.

Guribye, F. (2015). From artifacts to infrastructures in studies of learning practices. *Mind, Culture and Activity, 22*(2), 184-198.

Hanseth, O., & Lundberg, N. (2001). Designing work oriented infrastructures. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW), 10*(3), 347–372.

Hopkins, M. & Spillane, J.P. (2015). Conceptualizing relations between instructional guidance infrastructure (IGI) and teachers' beliefs: Regulative, normative, and cultural-cognitive considerations. *Journal of Educational Change 16*(4), 421–450.

Jerdborg, S. (2022) Educating school leaders: engaging in diverse orientations to leadership practice. *International Journal of Leadership in Education, 25*(2), 287-309.

Karlsohn, T. (2009). *Teknik-retorik-kritik: om IT-bubblan och datoriseringen av den svenska skolan*. Stockholm, Sweden: Carlsson.

Larsson, P., & Löwstedt, J. (2020). *Strategier och förändringsmyter: Ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Studentlitteratur

Larsson, P., & Löwstedt, J. (2023). Distributed school leadership: Making sense of the educational infrastructure. *Educational Management Administration & Leadership, 51*(1), 138-156.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22.

Lewin, K. (1947). Group decision and social change. In T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology*. Henry Holt and Company.

Lewin, K. (1952). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers by Kurt Lewin 1890-1947*. London: Tavistock.

Liljenberg, M., & Blossing, U. (2020). Organizational building versus teachers' personal and relational needs for school improvement. *Improving Schools, 24*(1), 5-18.

Löfving, C. (2025). *Catering for Student Digital Competence - Teachers navigating the complexities of digital-infused education*. Doktorsavhandling. Göteborgs univerisitet.

Miles, M. B. (1965). *Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground, Change Processes in the public Schools* (ss. 12–34). Eugene, Oregon: University of Oregon Press.

Monteiro, E., Pollock, N., Hanseth, O., & Williams, R. (2013). From artefacts to infrastructures. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW), 22*(4-6), 575–607.

OECD (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264245914-en

Ott, T. (2017). *Mobile phones in school: From disturbing objects to infrastructure for learning.* Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.

Ott, T., & Tiozzo, M. (2023). *Digital etik i skolan*. Studentlitteratur.

Penuel, W.R. (2019) Infrastructuring as a Practice of Design-Based Research for Supporting and Studying Equitable Implementation and Sustainability of Innovations. *Journal of the Learning Sciences, 28*(4-5), 659-677.

Pipek, V., & Wulf, V. (2009). Infrastructuring: Toward an integrated perspective on the design and use of information technology. *Journal of the Association for Information Systems, 10*(5), 447-473.

Rönnström, N., & Johansson, O. (2021). *Att förbättra skolor med stöd i forskning – Exempel, analyser och utmaningar*. Natur och kultur.

SFS 2021:237. *Förordning om statsbidrag för främjande av forskning och utvecklingsarbete i skolväsendet.* https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2021237-om-statsbidrag-for-framjande_sfs-2021-237/

Sherp, H-Å. (2020). Hur kan rektorn organisera för lärandebaserad skolutveckling. I U. Blossing (red.) *Rektor i fokus: Kunskap, värden och verktyg*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2020). *Rektorsprogrammet - måldokument 2021-2027*. Skolverket.

Skolverket. (2025). *Rektorsprogrammet - måldokument 2027-2033*. Skolverket

Star, S. (1996). From Hestia to Home Page: Feminism and the Concept of Home in Cyberspace. In N. Lykke & R. Braidotti (eds). *Between Gods, Monsters, and Cyborgs: Feminist Confrontations with Science, Medicine and Cyberspace* (pp. 30-46). London: ZED-Books.

Star, S. L., & Ruhleder, K. (1996). Steps toward an ecology of infrastructure: design and access for large information spaces. *Information Systems Research, 7*(1), 111–134.

Star, S. L. (1999). The ethnography of infrastructure. *American behavioral scientist, 43*(3), 377-391.

Tallvid, M. (2015). 1:1 i klassrummet—analyser av en pedagogisk praktik i förändring. Gothenburg Sweden: University of Gothenburg.

Skolutvecklingssamverkan i tider av ökad komplexitet: en modell för förbättringskapacitet och infrastruktur

Ulf Blossing

Det här kapitlet syftar till att problematisera och utveckla en modell för förbättringskapacitet med fokus på den lokala skolorganisationens infrastruktur, det vill säga de organisatoriska och sociala arrangemang som behövs för att rektorer, lärare och elever ska ha möjlighet att utveckla sina förmågor att hantera förändringar och förbättra skolverksamheten – eller uttryckt på ett annat vis; för att utveckla lärandet, såväl det sociala med varandra som det kunskapsmässiga. Det är en modell som kan komma väl till användning i samverkan. Den möjliggör för parter som exempelvis forskare och rektorer/lärare att förhandla om förbättringsinnehållet i förhållande till den förbättringskapacitet skolan äger samt hur samverkansarbetet kan organiseras mellan parterna.

Det är svårt för rektorer och lärare att genomföra förbättringar. Det beror bland annat på att verksamheten internt i skolor är social och komplex, att det är många människor med olika bakgrunder och erfarenheter som tillsammans ska skapa lärande situationer utefter läroplanens riktlinjer och mål. Även externt framstår det komplext med många bidrag till förändringsflödet; från regeringen som lägger fram reformer, från statliga myndigheter som ger anvisningar och råd, från lokala förvaltningars och styrelsers kvalitetsarbete med flera.

Att en skola i den här situationen skulle välja att samverka med exempelvis en forskare för att genomföra ett förbättringsarbete kan tyckas motsägelsefullt, eftersom man då tar in ytterligare en faktor som ökar komplexiteten. Ett budskap i mitt kapitel är emellertid att man behöver många perspektiv och flera metoder för att hantera komplexiteten. Då är det bra att man är fler med olika kompetenser som tillsammans försöker förstå vad man vill förbättra och hur man kan gå till väga.

Skolor med en utvecklad förbättringskapacitet äger en god förmåga att samverka, det vill säga att samarbeta. Det är genom ett systematiskt och uthålligt samarbete som skolor upprätthåller sin förbättringskapacitet. Att samverka med en extern part är på ett sätt ett lättare slags samarbete genom att arbetet inte är lika intensivt som i en gemensam vardaglig verksamhet, och andra sidan är det svårare därför att parterna är grundade i olika verksamheter med olika praktiker, normer och identiteter. En forskare och en rektor som ska samverka tillhör således två skilda gemenskaper. Det är i den situationen som en modell för skolans förbättringskapacitet kan utgöra en konkret form kring vilken man kan mötas för att påbörja ett förbättringssamtal.

Kapitlet fokuserar den helhet som den lokala skolorganisationen utgör, som inryms i ett skolhus eller flera (en skolenhet) och som en eller flera rektorer ansvarar för. Helheter är ett centralt begrepp i systemtänkande (Öquist, 2024). Den lokala skolan är den helhet eller system, bestående av rektor, lärare och elever samt övrig personal, som utgör en gemenskap och som har till uppgift att omsätta utbildningsuppdraget. Den lokala skolan utgör en helhet som uppvisar ett slags sociala gränser mot omgivningen. Gränserna gör det möjligt för den lokala skolan att hålla samman sin gemenskap. Emellertid är skolor beroende av andra helheter i närsamhället för sin utveckling, såsom målsmän, föreningar, den lokala politiken, akademin, Skolverket med flera. Samverkan är således ett signum för en skola med utvecklad förbättringskapacitet.

Forskning om skolorganisationers förbättringskapacitet grundar sig huvudsakligen på empiri från grundskolor, såväl när det gäller nationell som internationell forskning. Jag har därför behållit skolterminologin i kapitlet. Emellertid har modellen prövats i samverkansprojekt med kommuner där såväl förskolor som skolor har ingått (Blossing & Liljenberg, 2018; Liljenberg, 2024). Det har fungerat bra och det har sällan stött på problem att använda modellen även i den lokala förskoleorganisationen.

Jag fortsätter nedan med att kort säga något mer om de grundläggande förhållandena för lokala skolors verksamhet och om det systemtänkande jag kommer att utgå ifrån i det här kapitlet. Därefter presenterar jag idén om förbättringskapacitet med början på 1900-talet, då man uppfattade organisationer som relativt mekanistiska och slutna system, till professionella lärande gemenskaper i slutet av 1900-talet och framåt då organisationer snarare förstås som sociala, komplexa, öppna och adaptiva system. Jag går vidare med några tidiga studier om skolor som sociala och lokala system och betydelsen av det för skolverksamhetens genomförande.

Att gå tillbaka i historien och beskriva tidigare studier är viktigt för att klargöra kärnan i den sociala komplexiteten, vad som var det nya i forskningen och på vilket sätt det bröt mot tidigare forskning. Den historiskt sociokulturella teoritraditionen har uppmärksammat hur artefakter, såsom i det här fallet förståelser av sociala verksamheter, kan vara livskraftiga över många år. Trots att nya förståelser utvecklas lever tidigare kvar därför att de är integrerade som redskap i en historisk praktik och tjänar ett etablerat syfte. På så vis, menar jag, lever en stark föreställning kvar om skolor som slutna system där undervisning bestäms av ett förhållandevis begränsat antal faktorer.

Efter redovisningen av några tidigare studier går jag vidare med att beskriva modellen för förbättringskapacitet och infrastruktur som en vidareutveckling från Ekholm (1971, 1976, 1996) och såsom jag har använt den i min forskning. Därefter lägger jag fram ett förslag på en utvecklad modell utifrån ett kritiskt systemtänkande (Jackson, 2024). Kapitlet avslutas med en kortare reflektion om systemtänkande och samverkan.

Det är förändringen som är tiden

För att parafrasera den här antologins titel skulle jag säga att det inte är tiderna som förändras utan snarare att det är förändringen som är tiden i skolan. Själva tidens struktur inom skolorganisationer formas av flödet av nya styrdokument, pedagogiska idéer, samhällsförväntningar, teknologiska skiften och politiska beslut. Detta oavbrutna flöde är det medium genom vilket skolor utvecklas, utmanas och omdefinieras. Det är en del av komplexiteten, och att förstå skolutveckling kräver därför att vi förstår hur skolor på olika sätt blir till i detta förändringsmedium.

Lipsky (1980) beskriver hur organisationer med ett socialt uppdrag såsom skolor, sjukhus, polis och socialvård utmärks av kontinuerliga och komplexa förändringar. Det beror bland på de höga förväntningar som samhället har på dessa organisationer. Därigenom blir gärna uppdragen och målen visionärt formulerade och svåra att förstå och formulera operativt. Det är också en följd av att såväl mål som medel i skolor är socialt betingade, det vill säga beroende av de människor – lärare, ledare och elever med flera som finns i skolor.

Forskning visar dessutom att reformintensiteten har varit hög från 1990 och framåt. Med ett fokus på skolors resultat i internationell jämförelse har pressen på regeringarna ökat att förbättra resultaten. Nya elever och föräldrar varje år har alltid varit en utmaning för skolor, då förutsättningarna för lärande och behoven i den

nya gruppen kan skilja sig från tidigare grupper. På grund av migration och det fria skolvalet har många skolor under 2000-talets första decennier upplevt betydande svängningar i inflödet av elever, vilket kan föra med sig fler och mer komplexa problem.

Timperley med kollegor (2021) betonar att komplexa problem är något annat än komplicerade problem. Ett komplicerat problem med exempelvis en dator, går att reparera om man har tillräckligt med kunskap. Men när det gäller komplexa problem i skolors sociala förhållanden är variablerna oöversiktliga, samspelet mellan dem oförutsägbara och skolors interaktioner med omgivningen oöverskådliga.

Det mänskliga samspelet går inte alltid att förutsäga och det är beroende av de förhållanden som råder lokalt, det vill säga på den enskilda skolan. Det kan handla om elevers behov på en skola, de socioekonomiska förutsättningar som råder, lärares och rektorers kompetens, skolkulturen, rektors erfarenhet från andra skolor, lokala politikers kunskap och intentioner med mera.

I komplexa organisationer är det invecklat att styra och leda verksamheten. Det är sällan så lätt som att införa en så kallad evidensbaserad undervisningsmodell för ett lärandemoment och få ett positivt resultat. På den egna lokala skolan kan de förutsättningar som råder vara helt annorlunda än i de experimentsituationer som har förklarat en undervisningsmodell för evidensbaserad.

Systemtänkande

Organisationer är svåra att styra eftersom de är komplexa, öppna och adaptiva. Det gäller särskilt i skolor då de dessutom är starkt präglade av den sociala samlevnad som råder på den specifika skolan. Jackson (2024) beskriver hur systemtänkande, det vill säga att uppmärksamma helheter och sammanhang, har varit en del av vårt sätt att förstå omvärlden sedan långt tillbaka, exempelvis i förhistoriska samhällen och i österländska filosofier. Han påminner om Aristoteles uttryck ”helheten är mer än summan av delarna”, och hur det jämsides med utvecklingen av den positivistiska vetenskapliga metoden under 1600- och 1700-talet fanns en kritik som ifrågasatte vad vi egentligen kan observera om världen och huruvida det vi observerar utgör en avbild av en sann verklighet.

Bertalanffy (1968) sammanfattade hur systemtänkandet utvecklades under den första hälften av 1900-talet till en kritik av den positivistiska vetenskapstraditionen med bland annat framväxten av cybernetik och komplexitetsteori. Bertalanffy såg framför sig en generell systemteori med lagar som skulle kunna gälla alla fenomen

i världen, från den minsta elementarpartikel till universums galaxer; från fysiska fenomen, till kemiska, biologiska, psykologiska och sociala fenomen. Den idén fick forskarna överge, bland annat för att det visade sig att system inom olika fält och på olika nivåer inte uppvisar samma slags egenskaper och funktioner. Det gjorde det omöjligt att finna gemensamma lagar för dem.

Jackson (2024) beskriver utvecklingen fram till 2000-talet och menar att tre förhållanden utmärker systemtänkandet: Systemisk kritik, systemisk förbättring och systemisk pluralism. Tillämpat på skolverksamhet innebär systemisk kritik att det inte är möjligt att observera ett undervisnings- eller lärandeproblem och finna en sanning om dess orsaker. Den beskrivning vi gör av ett problem ligger i observatörens ögon och kan visserligen vara tillräcklig för att åstadkomma en tillfällig förbättring, men är ändå ofullständig. Därför behöver rektorer och lärare ha en kritisk och undersökande ingång i förbättringsarbete för att upptäcka andra sidor av det komplexa problemet. Av detta följer systemisk pluralism, det vill säga att komplexiteten behöver undersökas med flera perspektiv och flera metoder för att förbättring ska bli möjligt.

Att ha en sådan redskapslåda med perspektiv och metoder tillgänglig på en skola kan vara svårt, men underlättas av samverkan med forskare och utvecklare från andra verksamheter. Optimalt vore att i en första omgång begrunda flera perspektiv och metoder tillsammans med olika forskare, för att i en andra omgång fördjupa arbetet med de som har kunskap och metoder inom det perspektiv som bäst svarar mot skolans behov.

Slutligen innebär enligt Jackson (2024) systemisk förbättring att förbättringen är inriktad såväl på det aktuella problemet som på metoden som används för att förbättra. Tillämpat på skolverksamhet betyder det att förbättra undervisningsupplägget så att eleverna uppnår målen, men också förbättringsmetoden, exempelvis det kollegiala lärandet på skolan. Då systemtänkande utgår från observatörens eller deltagarnas upplevelse av situationen och vad som inte fungerar, blir det avgörande att den systemiska förbättringen också inriktar sig på delaktighet, ömsesidig förståelse och hållbarhet.

Idén om förbättringskapacitet

Idén om förbättringskapacitet har en lång historia från industriell kvalitetssäkring i början på 1900-talet, då man uppfattade organisationer som relativt mekanistiska och slutna system, till professionella lärande gemenskaper i slutet av 1900-talet och framåt då organisationer snarare förstås som sociala, komplexa öppna och adaptiva

system. Taylor (1911) menade att organisationer kan höja sin prestationsförmåga genom 'scientific management'. Det innebar bland annat standardisering av arbetsuppgifter, tydlig rollfördelning och belöningssystem för att höja arbetarnas prestation. Shewhart (1931) utvecklade det till en idé om en repeterbar kapacitet, uttryckt i processtyrningen SPI som står för Specification, Production, Inspection. Deming (1950, 1986) populariserade den på 1950-talet i PDCA-cykeln, där initialbokstäverna i cykeln står för Plan, Do, Check och Act.

Med Argyris och Schöns (1978) 'double-loop learning' och Senges (1990/2006) 'The Fifth Discipline' skiftade perspektivet till organisationers lärkapacitet, det vill säga organisationers kollektiva förmåga att anpassa sig och förbättra sig över tid. 'Double-loop learning' fokuserar på organisationens förmåga att bryta en vanemässig arbetsprocess genom att ifrågasätta rutinen, omdefiniera grunden för den och därmed utpröva en ny process. 'The Fifth Discipline' innebär att se helheter, samband och mönster snarare än isolerade delar i organisationen.

Bessant och Caffyn (1997) myntade termen 'continous improvement capability' och beskrev fem mognadsnivåer när det gällde utveckling av en organisationskultur där medarbetarna systematiskt finner och löser problem. Mognadsnivåerna är:

0. Ingen förmåga
1. Sporadiskt prövande av idéer
2. Strukturerad och systematisk problemlösning
3. Strategisk långsiktigt förbättringsarbete
4. Autonom innovation på gruppnivå
5. Lärande organisation

Idéerna om förbättringskapacitet började nå skolvärlden först någon gång under senare delen av 1900-talet med Miles (1965) artikel om den hälsosamma skolan (se vidare nedan). OECD:s International School Improvement Project (ISIP) mellan åren 1982 och 1986 (Van Velzen m.fl., 1985) flyttade fokus från att mäta effekter av undervisning och utbildning till att förstå och stärka den interna och externa infrastrukturen för varaktig förbättring. Newmann, King och Young (2000) betonade att lärares kunskaper, professionella gemenskaper, programkoherens och resurser tillsammans utgör en skolas förbättringskapacitet.

Stoll (1999, 2009) har under 2000-talet gjort betydande bidrag till att förstå skolors förbättringskapacitet. Hon har varit en brobyggare mellan effektivitetsforskningen och förbättringsforskningen och visar att skolors

kapacitet är avgörande för att undervisning ska ha effekt. Hon poängterar betydelsen av skolors kulturer, lärandefokus och ledarskap samt hur en professionell lärande gemenskap utgör grunden i skolors förbättringskapacitet (Stoll m.fl., 2006; Stoll & Kools, 2017).

I Skandinavien har flera forskare berört begreppet direkt eller indirekt. I Norge har exempelvis Nordahl (2005) utvecklat LP-modellen för skolors lärandekapacitet. LP står för lärmiljö och pedagogisk analys och vilar på ett systemtänkande där elevers lärande och beteende ses som resultat av samspelet individ – klassrum – skolkultur, snarare än av "fel" hos enskilda elever. Lillejord och Børte (2020) har betonat mellanledares betydelse för förbättringskapaciteten. I Danmark har Moos (2008) bidragit med ett demokratiskt perspektiv och Qvortrup (2016) har utvecklat en teoretisk ram för kapacitetsbyggande. I Sverige kan nämnas Berg (2003) och hur skolkulturen och frirummet konstituerar skolors förbättringskapacitet, liksom Ekholms (1989; 1996) utveckling av lokala skolorganisationers infrastruktur som ett fundament för förbättringskapaciteten.

Den modell som i Sverige har fått störst spridning under 2020-talet torde vara Rönnströms och Håkanssons (2021) modell som är utarbetad inom Skolverkets projekt 'Samverkan för bästa skola'. Den innehåller fem aspekter för att förbättra utbildningskvalitet: 1) förbättringsagenda, 2) förbättringsagenter, 3) förbättringsorganisation, 3) förbättringskultur och förbättringshistoria, 4) förbättringsledarskap och förbättringsprocesser. Modellen har stora likheter med den jag själv (Blossing, 2020) har framfört i punkterna 1) infrastruktur, 2) förbättringsroller, 3) förbättringsprocesser, 4) förbättringshistoria.

Jag konstaterar att liksom forskningen om skolorganisationer har utvecklats från att förstå dem som relativt mekanistiska och slutna system till att uppfatta dem som sociala, komplexa, öppna och adaptiva system, har också kunskapen om förbättringskapacitet utvecklats på ett liknande vis. Det har emellertid inneburit, menar jag, att också modellerna för förbättringskapacitet tenderar att bli tämligen omfattande och komplexa på ett sätt som kan bli problematiskt i det praktiska samverkansarbetet. I stället för att modellerna strukturerar det komplexa på ett sätt som gör att de kan fungera som redskap i förbättringsarbetet blir de komplexa oöverskådliga analysapparater. Kanske har det framför allt slagit mig i Skolverkets projekt 'Samverkan för bästa skola' med den modell som används där. Systemtänkande, att urskilja vad i det komplexa som framträder som helheter, kan vara ett framkomligt sätt att omforma det komplexa till en hanterbar modell.

Skolor som sociala och lokala system

Miles (1965) var en av de första som hävdade att skolor är lokala helheter; sociala, komplexa, öppna och adaptiva system. Han intresserade sig för förbättringsarbete och förundrade sig över att inte mer vikt lades vid skolors sociala fungerande när reformer skulle genomföras. Han menade att utfallet av reformarbetet till stor del beror av den hälsa som råder i skolorganisationens arbetsumgänge. Ett förbättringsarbete blir inte bättre än det system som det ska fungera i, var Miles poäng. Miles utvecklade en modell för den lokala skolan med komponenter och visade hur dessa behöver samverka för att få skolorganisationen att fungera. Modellen kunde, enligt Miles, göra det möjligt att ställa en diagnos på skolans hälsa, det vill säga skolans förmåga att förbättra sig på egen hand.

Ekholm och Fransson (1988) uppmärksammar att Miles omsatte Lewins (1939, 1947) organisationsforskning till skolor. Lewins praktiska systemtänkande byggde på att se individen i en helhet, det vill säga organisationen, och hur dessa samspelade dynamiskt. Lewin menade att individen ingick i organisationens sociala fält som påverkade individens arbetsutförande. Om man vill åstadkomma förändring, menade Lewin att man behöver tina upp de rutiner som finns i fältet och därefter skapa nya. Det här resonemanget intresserade Miles som omsatte Lewins forskning till skolan och i övrigt nyttjade kunskapen från den framväxande organisationsutvecklingsforskningen, till exempelvis Burns och Stalker (1961/2001), Chin, Benne och Bennis (1961/1985) och Argyris (1964).

Inom samma kunskapstradition utvecklade Ekholm (1971, 1976) i sin avhandling en modell för faktorer i skolans anda eller arbetsatmosfär och som påverkade arbetet med att nå läroplanens mål. Ekholm inspirerades särskilt av Gordons (1957), Colemans (1961), Hargreaves (1967) och Sugarmans (1969) studier av skolor som sociala system. Studierna visade hur formella strukturer såsom exempelvis organisation, regler och ledarskap samspelar med informella kulturer såsom kamratnormer och statusordningar och att samspelet sammantaget har stor påverkan på elevernas engagemang i lärandet. Studierna hör till det utbildningssociologiska fältet med lite olika inriktningar. Ekholm (1971, 1976) beskriver sitt perspektiv som social- och utvecklingspsykologiskt, vilket bland annat syns i den roll som normer och belöningssystem spelar. I Ekholm och Fransson (1988, s. 30) beskrivs att "(n)ormer i socialpsykologisk mening är sådana handlingsregler som omgivningen meddelar genom något slags socialt tryck."

Ekholm använder inte begreppet infrastruktur i avhandlingen. Det som senare kommer att benämnas delsystem i en infrastruktur utgör här faktorer eller

determinanter i ett flödesschema med övergripande samt lokala ramar och med skolandan i fokus (Ekholm, 1976, s. 33). Faktorerna anges vara belöningssystem, beslutssystem, arbetets former, arbetets innehåll, öppenhet mot omvärlden, kommunikationssystem, samt gruppsammansättning. Dessa faktorer med några förändringar benämns system i Ekholm och Fransson (1988) och Ekholm (1989). Det är dock först senare som Ekholm (1996) sammanför systemen under den gemensamma benämningen infrastruktur för den lokala skolans sociala arbetsumgänge.

Ekholms intresse för lokala skolors arbetsumgänge hade således sin grund i forskning som visade att skolors sociala klimat och relationer spelar en avgörande roll för elevernas lärande. Hargreaves (1967) var en av inspiratörerna som visar att ett positivt klimat med stödjande kamrat- och lärarrelationer främjar elevens engagemang, trivsel och prestationer, medan ett negativt eller polariserat klimat kan hämma studieresultaten och leda till sämre beteende i skolan. Studien fick stor uppmärksamhet bland annat för att Hargreaves visar hur elever som av lärare och skolan betraktas som misslyckade kan bilda en subkultur där de skaffar sig hög status genom att bryta mot regler och göra uppror. Nedan ger jag ytterligare några exempel på studier som fick avgörande betydelse när det gäller att förstå skolor som lokala och sociala system.

Sarason (1971/1980) kom fram till att en skolas kultur är ett stabilt socialt system som formar beteenden och attityder hos alla i skolan. Den interna dynamiken – full av komplexitet, invanda mönster och tysta normer – gör att förändring inte kan ske enbart genom dekret eller reformer, utan kräver en djupgående kulturell omvandling. Relationerna mellan aktörerna utgör själva väven i det sociala systemet, och därför måste förändringen involvera förändrade relationer som berör tilliten mellan ledning och lärare, nya roller för lärare och elever, samt stärkt kollegial samverkan.

Sarason menar att skolor generellt uppträder som inkapslade system, som slutna världar med egna normer, relativt opåverkade av omvärldens impulser. Till exempel kan lärare fokusera enbart på elevernas beteende i skolan och bortse från elevernas hemförhållanden eller det samhälleliga sammanhanget. Denna inåtvända dynamik gör att innovationer utifrån som nya pedagogiska modeller eller reformer många gånger stöts bort eller ytligt anpassas snarare än integreras i djupet av praktiken. Skolans kultur skyddar sitt rådande tillstånd, konstaterar Sarason.

Rutter med kollegor (1979) visar att skolor kan ha stor och varierande effekt på elevers lärande och utveckling. Forskarna följde tolv innerstadsskolor i London under tre år och fann att vissa skolor konsekvent lyckades bättre än andra med

elevernas lärande och sociala anpassning – trots att de hade liknande elevbakgrund. Det stod klart att skolmiljön och arbetssättet i skolan, inte bara hemförhållanden, påverkade hur väl eleverna klarade sig. En nyckelfaktor var skolans etos eller kärnvärderingar. Rutter med kollegor hävdar att skolors värderingar och kvalitet gör skillnad. Skolors kultur, ledarskap, förväntningar och lärandemiljö är avgörande faktorer som formar elevernas lärande och sociala utveckling.

Sammanfattningsvis visar således forskning att skolor uppträder som lokala sociala system vars invanda relationsmönster och normer har en avgörande påverkan på alla i systemet och på hur undervisningen kommer att genomföras och hur lärandet för eleverna utvecklar sig. När en modell för förbättringskapacitet ska utformas är det således av vikt att den fångar denna lokala och sociala helhet.

Modell för förbättringskapacitet och infrastruktur

Den modell som jag har använt för att beskriva skolors förbättringskapacitet bygger på fyra delar i den lokala skolorganisationen (Blossing, 2020):

- Infrastruktur
- Roller
- Processer
- Förbättringshistoria

Infrastrukturen tar sin utgångspunkt i Ekholms (1976, 1996) beskrivning av den sociala struktur som skapar en helhet och mening för arbetsumgänget på den lokala skolan. För att använda en fysiologisk metafor avser infrastrukturen att synliggöra det skelett av regler och normer som bär upp det sociala arbetsumgänget, eller med en transportmetafor, de trafikleder och vägar som gör det möjligt att framföra arbetssociala processer på en skola. Rollerna handlar om den position och funktion i organisationen som en person eller flera behöver inta för att utföra bestämda uppgifter och på så sätt bidra till att genomföra organisationens uppdrag. Processer rör sig om de olika arbetsprocesser som behövs i olika grupper, såväl korta mikroprocesser som längre makroprocesser, och som leder uppdraget framåt. Slutligen handlar förbättringshistoria om skolorganisationens erfarenhet, det vill säga organisationsmedlemmarnas upplevelser av hur arbetet har brukat gå till när brister ska identifieras och förbättras i verksamheten. Förbättringshistorien ger viktig information om de vanor och den arbetskultur som har utvecklats med tiden

i skolorganisationen och som med Lewins (1947) ord kan behöva tinas upp när förbättringar ska göras. Roll- och processbeskrivningarna, liksom förbättringshistorien kan härledas till International School Improvement Project (ISIP) där Ekholm samarbetade med bland andra Miles (Van Velzen m.fl., 1985; Miles m.fl., 1987). När det gäller förbättringshistorien har jag också utvecklat den i Blossing (2008). I det här kapitlet utvecklar jag inte roll- och processdelarna vidare. Förbättringshistorien återkommer jag något till.

Den lokala skolorganisationens infrastruktur beskrivs i nio delsystem (Blossing, 2020, s. 149-150):

1. Grupperingssystemet
2. Målhanteringssystemet
3. Kommunikationssystemet
4. Ansvarssystemet
5. Beslutssystemet
6. Tidshanteringssystemet
7. Normsystemet
8. Belöningssystemet
9. Granskningssystemet

Delsystem ett till och med sex samt nio kan förstås som de ’hårda’ delsystemen som kan framträda relativt tydligt genom regler för den sociala samlevnaden. Lokala skolor har ett antal *grupper (delsystem 1)* som tilldelas *tid (delsystem 6)* för att utföra olika uppgifter, det vill säga som har *ansvar (delsystem 4)* för att *kommunicera (delsystem 3)* och fatta *beslut (delsystem 5)* i relation till *målen (delsystem 2)* för verksamheten. Delsystem sju och åtta utgör den ’mjuka’ delen av infrastrukturen. *Normerna (delsystem 7)* utgörs av de riktlinjer för arbetsumgänget som formas av huruvida förhållningssätt och beteenden *belönas (delsystem 8)* ignoreras eller kanske motarbetas. En betydande del av normerna kan fungera på en omedveten nivå. *Granskningssystemet (delsystem 9)* utgörs av de funktioner i den lokala organisationen som följer upp och utvärderar arbetet.

En utvecklad modell

Jag använde modellen för förbättringskapacitet med fokus på den lokala skolans infrastruktur i min avhandling med titeln Praktiserad skolförbättring (Blossing, 2000). För de fem skolor jag undersökte konstaterade jag att infrastrukturen till

stora delar utformades för att bevara ett administrativt arbete, till skillnad från ett mer utvecklande, samt vidmakthålla en låg grad av elevdelaktighet, trots omgivningens krav på utveckling av lärarrollen och en ökad elevdelaktighet. I ett samverkansprojekt (Blossing & Liljenberg, 2018) kartlades alla förskolor och skolor i kommunen med hjälp av modellen och dessutom analyserades vilket meningsinnehåll eller vilken förbättringsidé (se också Blossing m.fl., 2012) som verkade driva organiseringen och förbättringsarbetet på skolorna. Liljenberg (2020) visar på hur infrastrukturens olika delsystem kan användas för att kartlägga det distribuerade ledarskapet i en lokal skolorganisation, och i ett treårigt forsknings- och utvecklingsprogram Fokus Undervisning (Liljenberg, 2024) användes modellen för förbättringskapacitet för att fördjupa rektorernas kunskap om sina förskole- och skolorganisationer. Liljenberg konstaterar att fördelen med modellen är att den utgår från förbättringskapacitet som en kollektiv kompetens i organisationen och inkluderar dess struktur, processer och historia. Dessutom, konstaterar hon, kan den hjälpa rektorerna att se hur den planerade organisationen skiljer sig från den levda organisationen.

Jag bedömer att infrastrukturen med de olika delsystemen fungerar väl för att fånga det som utgör lokala skolors sociala och komplexa helhet. Jag upplever delsystemen relevanta och praktiska. Det är lätt att översätta dem till intervjuguider som träffar rätt, det vill säga som engagerar lärare och rektorer för att tala om vardagsarbetet och relationerna på skolan. Modellen har också fungerat väl i workshoppar på rektorsprogrammet när deltagarna får till uppgift att rita sin skolas infrastruktur. I den övningen får rektorerna syn på komplexa förhållanden som de kan börja att förbättra genom att göra ändringar i sin ritning.

Däremot lägger jag märke till att när jag talar om infrastrukturen så för jag gärna ihop delsystemen i grupper som inte syns i niopunktslistan. Jag betonar också normsystemet som avgörande på ett sätt som inte heller syns i listan. Följande frågor har varit vägledande för mig i en utveckling av modellen: Är vissa av delsystemen mer grundläggande än andra och vilket/vilka i så fall? Utgör de nio delsystemen egna helheter eller kan några delsystem slås ihop? Går det att synliggöra hur delsystemen fungerar tillsammans, hur återkopplingen ser ut mellan dem?

Figur 1. Den lokala skolorganisationens förbättringskapacitet och infrastruktur

I figur 1 har jag gett förslag på en utvecklad modell att fundera vidare på och undersöka hållbarheten i. Jämfört med uppräkningen av delsystemen i niopunktslistan så är antalet här sju i stället, vilket beror på att jag har slagit ihop norm- och belöningssystemet, liksom ansvars- och beslutssystemet. Vidare har jag bytt namn på tidshanteringssystemet till mötessystemet, liksom på målhanteringssystemet till mål- och uppgiftssystemet. Syftet med namnbytena är att göra systemen mer begripliga och anpassade till hur lärare och rektorer faktiskt uttrycker sig i vardagen, till exempel när en arbetsgrupp träffas för att hantera uppgifter kopplade till mål. Därmed hoppas jag också att samtalet om dem mellan exempelvis rektorer, lärare och forskare ska underlättas. Jag har ordnat delsystemen hierarkiskt i den mörkgrå triangel från bas till topp, från grupperingssystemet som ett mer materiellt/kroppsligt-socialt delsystem till granskningssystemet som ett mer formellt-socialt delsystem.

Infrastrukturen utgör den lokala skolorganisationens helhet. Samtidigt behöver delsystemen i infrastrukturen utgöra helheter var för sig. Därför prövar jag här delsystemens helheter i ett planeringsresonemang, det vill säga jag tänker mig att jag ska bygga en lokal skolorganisation från början – vad börjar jag då med och vad blir de följande byggstenarna/delsystemen i en sådan planering? Jag har särskilt lagt vikt vid kopplingen mellan delsystemen i det resonemanget, ju mer två delsystems funktion beror av varandra, desto tätare koppling har de, och desto närmare varandra har jag placerat dem i modellen.

Således tänker jag mig att basen i den lokala organisationen utgörs av grupper, det vill säga ett grupperingssystem av lärare, elever och rektorer samt övrig personal. Individerna kan tillhöra olika grupper där olika mål och uppgifter hanteras genom mål- och uppgiftsystemet. När grupperna har bestämts och vilka mål och uppgifter de ska hantera, behöver man avgöra graden av ansvar för de uppgifter de har tilldelats liksom vilka uppgifter grupperna ska fatta beslut om och hur. Så här långt i planeringsarbetet kanske man konstaterar att antalet grupper eller gruppsammansättningarna inte riktigt fungerar för att ta ansvar för alla uppgifter. Då behöver man gå tillbaka till grupperingssystemet och förändra. De tre första systemen antas vara nära kopplade till varandra och markeras därför med en streckad linje ovanför ansvars- och beslutssystemet.

När man sedan vet omfattning av gruppernas uppgifter och ansvar blir det möjligt att avgöra hur ofta grupperna behöver mötas för att klara av sitt ansvar, det vill säga upprätta ett mötessystem. I ett systemtänkande är kommunikationen avgörande för att systemet ska fungera. När grupperna och deras uppgifter finns på plats blir det möjligt att sätta upp regler för hur kommunikationen ska hanteras i och mellan grupperna för att information och respons ska transporteras i hela systemet. Också kommunikationssystemet och mötessystemet behöver planeras var för sig och tillsammans. Planeringen av kommunikationssystemet kan innebära att en grupp behöver mötas tillsammans med en annan grupp för att samtala eller ta beslut om förslag, och då behöver nya möten läggas in i mötessystemet. Slutligen behövs ett granskningssystem som kontinuerligt följer upp de olika delsystemens funktion och regelbundet föreslår förbättringar.

Den ljusgrå triangeln utgörs av norm- och belöningssystemet. Genom att lägga den som en bakgrund till infrastrukturtriangeln vill jag få fram att det utgör ett fundament för infrastrukturen. Normsystemet har sin grund i den lokala skolans förbättringshistoria med underrubriken ’Skolkultur’, som jag har placerat till vänster om norm- och belöningssystemet i en pil som illustrerar tiden, det vill säga den lokala skolans historia. Skolkulturen formar lärarrollen och rektorsrollen, men också elevrollen och hur undervisning och lärande ska gå till på skolan.

I pilens högra ände har jag placerat visionsarbetet med underrubriken ’Önskan att göra skillnad’. En önskan att göra skillnad markerar enligt Wenger Trayner och Wenger Trayner (2020) starten på en lärandeprocess som handlar om att ta ut riktningen i verksamheten framåt i tiden mot det värde man vill skapa, med andra ord en förbättringshistoria värd att se tillbaka på. I det här fallet gäller det skoluppdraget såsom det är formulerat i styrdokumenten nationellt, men också det som deltagarna i den lokala skolorganisationen önskar förbättra.

Jag har lagt till roller utefter det högra benet i triangeln och processer utefter det vänstra, då de ingår i infrastrukturen. Såväl roller som processer döljer komplexa förhållanden som man behöver undersöka var för sig. Längst ner, under basen av den ljusgrå triangeln har jag skrivit ’Lärares undervisning och elevers lärande’ för att uppmärksamma att det är själva kärnan i den lokala skolorganisationens verksamhet som ständigt behöver vara i fokus.

Till att börja med behöver arbetet med att utveckla undervisningen och elevernas lärande ske genom ett belöningssystem inriktat mot att få i gång processer som tar tag i de mål och uppgifter som uttrycks i styrdokumenten. Allteftersom behöver emellertid samtalen gå vidare från en mer konkret praktikförbättring av undervisningen till att också omfatta vilken skillnad i värde man önskar skapa genom sin verksamhet. Med värde menar jag inte enbart resultatet mätt i betyg, utan även den djupare påverkan som arbetet har på elevernas förmåga att tänka kritiskt, utveckla empati och delta i ett demokratiskt samhälle. Det handlar om att reflektera över och skapa en verksamhet som inte bara uppfyller målen, utan som också främjar en varaktig och positiv förändring i elevernas liv och i samhället i stort.

Avslutande reflektion

Jag har i det här kapitlet problematiserat och utvecklat en modell för skolors förbättringskapacitet med fokus på den lokala skolorganisationens infrastruktur. Det har jag gjort med utgångspunkt i ett kritiskt systemtänkande genom att undersöka vad som kan uppfattas som helheter (delsystem) i infrastrukturen. Att undersöka vilka helheter som framträder och hur de fungerar med varandra är ett sätt att hantera komplexiteten. Den utvecklade modellen ska ses som ett förslag för vidare utveckling, gärna med begrepp och metoder från kritiskt systemtänkande (Jackson, 2024; Öquist, 2024).

Det kritiska systemtänkandet innehåller intressanta resonemang för att förstå och praktiskt hantera komplexa verksamheter. Systemisk kritik, pluralism och förbättring ställer höga krav på deltagarna i ett förbättringsarbete. Skicklighet när det gäller kunskap om flera perspektiv, kompetens att tillämpa olika undersöknings- och förbättringsmetoder, samt förmåga att beakta etiska aspekter i en situation skapas kollektivt i den lokala skolorganisationen. Men förmodligen räcker det inte med de lokala resurserna utan skolorganisationen behöver också fungera som ett öppet system som tar in och samverkar med exempelvis forskare.

Också för forskare kan ett kritiskt systemtänkande vara en utmaning. Pluralism i perspektiv och metoder är inte alltid något som belönas i den akademiska kulturen. Det kan dessutom vara svårt att under en forskarutbildning, eller ens en forskarkarriär, hinna med att lära sig flera perspektiv och metoder. Som forskare i samverkan gäller det att vara ödmjuk och lyhörd i samtalen med rektorer, lärare och elever. Då kan modellen som jag har presenterat i det här kapitlet (se fig. 1) fungera som ett redskap i samtalet: Vilket undervisnings- och lärandeproblem står i fokus? Vilken skillnad vill lärarna göra? Och vilken skillnad vill eleverna göra? Hur ser förbättringshistorien ut? Vilken erfarenhet har lärarna och eleverna av att förbättra? Hur ser grupperingssystemet ut och hur kan det förbättras för att stödja utvecklingen av undervisningen?

Med hjälp av modellen blir det möjligt att fokusera på och tala om det komplexa samarbetet och hur det behöver ordnas för att en förbättring ska komma till stånd. Likväl kommer förbättringen inte att hända i ett slag utan det kan behövas flera uppföljningar och justeringar innan man når fram. Det gäller att hålla i och att fokusera! Skolutvecklingssamverkan i lokala skolors oavbrutna flöde av förändringar är alltid utmanande tider, spännande och lärorika!

Referenser

Argyris, C. (1964). *Integrating the individual and the organization.* Wiley.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learnin: a theory of action perspective.* Addison-Wesley.

Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer.* Studentlitteratur.

Bertalanffy, L. v. (1968). *General system theory: foundations, development, applications.* Braziller.

Bessant, J., & Caffyn, S. (1997). High-involvement innovation through continuous improvement. *International Journal of Technology Management*, *14*(1), 7—28.

Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring.* Karlstad University Studies 2000:23.

Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring.* Studentlitteratur.

Blossing, U. (2020). Hur ska rektor organisera för skolförbättring? I U. Blossing (red.), *Rektor i fokus. Kunskap, värden och verktyg* (s. 139—162). Studentlitteratur.

Blossing, U., & Liljenberg, M. (2018). *Partssamarbete med aktionsforskning för att förbättra skolledares ledarhandlingar [Elektronisk resurs]* http://hdl.handle.net/2077/56145

Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tønder, A. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor: sex typskolor.* Studentlitteratur.

Burns, T., & Stalker, G. M. (1961/2001). *The management of innovation.* Oxford Univ. Press.

Chin, R., Benne, K. D., & Bennis, W. G. (1961/1985). *The planning of change*. Holt, Rinehart and Winston.

Coleman, J. S. (1961). *The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and Its Impact on Education*. Free Press of Glencoe.

Deming, W. E. (1950). *Elementary Principles of the Statistical Control of Quality*. Nippon Kagaku Gijutsu Remmei.

Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. MIT Press.

Ekholm, M. (1971). *Skolans anda och miljö* [Licentiatavhandling]. Göteborgs universitet.

Ekholm, M. (1976). *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion.* Acta Universitatis Gothoburgensis.

Ekholm, M. (1989). Att organisera en skola. I L. Svedberg & M. Zaar (red.), *"Skolans själ"*. Utbildningsförlaget.

Ekholm, M. (1996). Rektor som förbättringsarbetare. I B. Stålhammar (red.), *(Be)gripa ledningen!* (s. 32—41). Gothia.

Ekholm, M., & Fransson, A. (1988). *Skolans socialpsykologi* (2. uppl. red.). Rabén & Sjögren.

Gordon, C. W. (1957). *The Social System of the High School: A Study in the Sociology of Adolescence.* Free Press of Glencoe.

Hargreaves, D. H. (1967). *Social Relations in a Secondary School.* Routledge & Kegan Paul.

Jackson, M. C. (2024). *Crticial systems thinking. A practitioner's guide*. Wiley.

Lewin, K. (1939). Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods. *American Journal of Sociology*, *44*(6), 868—896.

Lewin, K. (1947). Group decision and social change. In T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology*. Henry Holt and Company.

Liljenberg, M. (2020). Hur kan rektor ta fördel av ett distribuerat ledarskap. I U. Blossing (red.), *Rektor i fokus. Kunskap, värden och verktyg* (s. 191—210). Studentlitteratur.

Liljenberg, M. (2024). Kunskap om den lokala organisationen – en förutsättning för förbättringskapacitet och undervisningsutveckling. I O. Johansson & L. Svedberg (red.), *Att leda mot skolans mål. Vägval och möjligheter* (s. 187—200). Gleerups.

Lillejord, S., & Børte, K. (2020). Middle leaders and the teaching profession: building intelligent accountability from within. *Journal of Educational Change*, *21*(1), 83—107.

Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.

Miles, M. B. (1965). Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground. In R. O. Carlson (Ed.), *Change Processes in the Public Schools* (s. 12-34). University of Oregon Press.

Miles, M. B., Ekholm, M., & Vanderberghe, R. (1987). *Lasting School Improvement: Exploring The Process of Institutionalization* (Vol. ISIP-Book No. 5). Acco.

Moos, L. (2008). School leadership for 'Democratic Bildung': Fundamentalist beliefs or critical reflection? *School Leadership and Management*, *28*, 229—246.

Newmann, F. M., King, M. B., & Youngs, P. (2000). Professional Development That Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools. *American Journal of Education*, *108*(4), 259—299.

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen.* (NOVA rapport 19/05).

Qvortrup, L. (2016). Capacity building: data- and research-informed development of schools and teaching practices in Denmark and Norway. *European Journal of Teacher Education*, *39*(5), 564—576.

Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children.* Open Books.

Rönnström, N., & Håkansson, J. (2021). Att leda utveckling av förbättringskapacitet och utbildningskapacitet. I N. Rönnström & O. Johansson (red.), *Att förbättra skolor med stöd i forskning. Exempel, analyser och utmaningar* (s. 185—219). Natur & Kultur.

Sarason, S. B. (1971/1980). *Skolekologi. Om skolans kultur och förändringens problem.* Wahlström & Widstrand.

Senge, P. M. (1990/2006*). The fifth discipline : the art and practice of the learning organization.* Random House Business.

Shewhart, W. A. (1931). *Economic Control of Quality of Manufactured Product*. D. Van Nostrand Company.

Stoll, L. (1999). Realising Our Potential: Understanding and Developing Capacity for Lasting Improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 10*(4), 503—532.

Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change, 10*(2-3), 115—127.

Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community, 2*(1), 2—17.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Litterature. *Journal of Educational Change, 7*(4), 221—258.

Sugarman, B. (1969). The School as a Social System. *Moral Education*, *1*(2), 15—32.

Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Dover Publications.

Timperley, H., Ell, F., Le Fevre, D., & Twyford, K. (2021). *Ledarskap och utmaningar i professionellt lärande. Med fokus på elevers lärande*. Studentlitteratur.

Van Velzen, W. G., Miles, M. B., Ekholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (1985). *Making School Improvement Work*. ISIP-Book No. 1. Acco.

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: value creation in social learning spaces*. Cambridge University Press.

Skolutvecklingssamverkan i tider av ökat intresse för konflikthantering: kompetensutveckling och organisatoriska strategier

Ilse Hakvoort & Mikael Jensen

I kapitlet utforskar vi vilka möjligheter till skolutvecklingssamverkan som öppnas när vi tillsammans med Skolverket och skolor ska utveckla arbetet med att stärka lärares individuella konflikthanteringskompetens och skolledares organisatoriska strategier.

Syftet är att skapa en samverkansmodell för hur flera parter kan bidra till att konflikthanteringskompetensen ökar bland lärare. Vi har tidigt kunnat se att det inte räcker med skolutveckling i form av kompetensutveckling (som traditionell samverkan i form av kurser i bästa fall leder till) utan att det också behövs en utveckling av hur skolor organiserar sig och sätter upp mål och strategier. För att möta dessa bredare behov finns det anledning att utveckla bredare och mer komplexa samverkansformer. En sådan samverkansmodell för skolutveckling med koppling till konflikthantering har inte träffats på fram till idag och vi ser ett tydligt behov. Med input ifrån olika instanser skissar vi på hur en samverkansmodell för skolutveckling inom konflikthantering och konflikthanteringskompetens kan se ut.

För att klargöra syftet ger vi en bakgrund och lyfter upp vårt problemområde. Den samverkan som har initierats från Skolverket och som involverar bland annat Göteborgs universitet presenteras i tre spår, följt av några kända utmaningar att ta hänsyn till vid skolutveckling inom just konflikthantering. Det finns en rad instanser som har bidragit med information kring vad problemet är men vi bedömde att vissa röster saknades. Därför har vi fört ingående samtal med rektorer och lärare som har fått ge röst åt deras tankar kring individuella konflikthanterings-kompetenser samt organisatoriska strategier, och hur former för samverkan kan se ut. Vi tar hjälp av en teoretisk modell för att bättra få syn på vad vissa skolor som vi har varit i kontakt med faktiskt gör för att utveckla sina lärares konflikthanteringskompetens. Denna modell synliggör därför också vad som kan

behöva stärkas på varje skola. Vårt huvudsakliga bidrag i kapitlet är att presentera en modell för samverkan som syftar till att möjliggöra skolutveckling inom kompetensområdet konflikthantering. Vi avslutar med att sammanfatta denna text i en rad slutsatser.

Bakgrund och problembeskrivning

Konflikter är utmanande i en lärares yrkesvardag då de kan påverka lärare i genomförande av sin undervisning. De kan ta tid från undervisningen när de tas med in i, eller uppstår i, klassrummet och behöver tas hand om innan undervisningen kan starta eller gå vidare. En lärare med konflikthanteringskompetens klarar ofta att hantera en del av konflikterna med ett konstruktivt utfall. Konflikthantering anses vara konstruktiv när parterna är nöjda med resultatet. För lärare som saknar denna kompetens kan de flesta konflikter vara mer utmanande, ta mer tid i anspråk och kan även väcka en rädsla för att göra fel med oro för en eskalation. Brister bland lärare när det specifikt handlar om konflikthanteringskompetens kan spåras både i lärarprogrammen och efter genomgången lärarutbildning. Även bland rektorer finns det ett ökat behov av denna kompetens. Under de senaste femton åren har lärares förutsättningar för att utveckla konflikthanteringskompetens märkbart förbättrats. Med 2011 års reform av lärarprogrammen (SFS 2010:541) kom konflikthantering in i lärarexaminas målformulering. Sedan dess finns moment i lärarutbildningarna som behandlar konflikthantering. En tidigare kartläggning (Hakvoort & Lundström, 2016; Hakvoort & Kostiainen, 2018) visade att lärarutbildningarna hade ökat sina inslag om konflikthantering men att omfattningen och antalet kursmål varierar mellan lärosätena. Stoffträngseln i de kurser där konflikthantering förekommer är hög då mycket annat också ska tas upp.

I lärarutbildningskonventets alumnundersökning, som täcker in alla lärosäten som har lärarutbildningar, uttrycker lärarstudenter att inslagen om konflikthantering i den nya lärarutbildningen är otillräckliga. De två påståenden i undersökningen som rör konflikthantering är lägst rankade av alla inslag i lärarutbildningarna. Det handlar om huruvida den utexaminerade lärarstudenten upplever sig ha förmåga att hantera konflikter med kollegor respektive att ha förmåga att hantera konflikter med barn/elever. En majoritet av alumnerna instämmer inte, oberoende av lärosäte och lärarkategori (Bertilsson, 2018, 2021).

En slutsats från alumnundersökningarna är att inslagen av konflikthantering i de nya lärarutbildningarna inte är tillräckliga för att rusta nyutexaminerade lärare

att hantera konflikter när de kommer ut i arbetslivet. Denna bedömning görs också inom den senaste statliga lärarutbildningsutredning som anger att det behövs mer om konflikthantering i lärarutbildningarna (SOU 2024:81). Det blir en utmaning för skolorna och skolledningarna som tar emot nyutexaminerade lärare att hantera.

Även i det statliga rektorsprogrammet som alla nytillsatta rektorer tar del av finns idag inslag som behandlar och stärker rektorernas kunskaper inom konflikthantering. En enkät[3] till deltagare i rektorsprogrammet som precis hade börjat sin utbildning visar att konflikthantering innan utbildningen är ett av de egna kompetensområden som rektorerna skattar som lägst. Även de rektorer som genomgått rektorsprogrammet uttrycker lägre tillfredsställelse med de kunskaper som utbildningen tillhandahållit dem[4].

Som ett försök att möta detta behov gav regeringen i regleringsbrevet för budgetåret 2023[5] Skolverket i uppdrag att ta fram utbildningsinsatser för att stärka lärares kompetens inom ledarskap och konflikthantering i klassrummet. Våren 2024 tog Skolverket initiativ till ett samtal med fyra lärosäten (bl.a. Göteborgs universitet) i syfte att ringa in erfarenheter och kunskaper om konflikter i skolmiljön. Från Göteborgs universitet deltog konflikthanterare och etablerade forskare. Så här i efterhand framstår samtalet som startpunkten för vår samverkan.

Utbildningsinsatser i samverkan

Skolverket initierade tre spår för att verkställa regeringens uppdrag att ta fram utbildningsinsatser inom ledarskap och konflikthantering för att främja trygghet och studiero samt stärka lärarnas förmåga att tillämpa sådana kunskaper i sin undervisning. Vi medverkar i samtliga tre spår, vilka beskrivs nedan.

Det första spåret avser en poänggivande högskoleförlagd utbildning för lärare: *Ledarskap och konflikthantering i klassrummet*. Skolverket har tagit fram en ramkursplan med ramar, centralt innehåll och mål som lärosätena förväntas förhålla sig till. Kursen ska ingå i professionsprogrammet och ges på distans eller i hybridformat för att möjliggöra nationell rekrytering. Vid GU beslutades att kursen skulle genomföras på distans våren 2025 av medarbetare från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik (IPS), i intern GU-samverkan med Psykologiska institutionen. Hakvoort var en av två kursansvariga och Jensen medverkade som lärare. Kursen omfattade åtta kursträffar med verksamhetsnära

[3] Genomfört av Mikael Jensen bland deltagarna i rektorsprogrammet vid Göteborgs universitet.
[4] Skolverkets sunet-enkät som görs efter genomgången rektorsutbildning som vi har fått ta del av.
[5] https://www.esv.se/statsliggaren/regleringsbrev/Index?rbId=23748

moment, samtalsträning och diskussioner om konflikthanteringsteorier och modeller. Nio föreläsningar spelades in som deltagarna kunde ta del av mellan träffarna. Slutuppgiften bestod av att planera, genomföra och utvärdera undervisning med fokus på kontroversiella[6] teman eller konflikter. Några deltagare beskrev att deras arbetsgivare hade gett dem i uppdrag att genomföra intern utbildning inom ledarskap och konflikthantering.

Det andra spåret innefattar att utveckla en websida om ledarskap och konflikthantering. Skolverket har bildat en arbetsgrupp med representanter från fyra lärosäten. GU representeras av en medarbetare med spetskompetens i konflikthantering från Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap (SocAv). Hakvoort och Jordan[7] har spelat in utbildningsmaterial. I andra spåret konkretiseras samverkan genom att GU:s medarbetare bidrar med idéer och innehåll utifrån sin expertis, medan Skolverket har stafettpinnen för den övergripande designen och publicering av webbsidan.

Det tredje spåret gäller en kommunförlagd utbildning: *Konflikthantering i klassrummet, teori och praktik för verksamma lärare.* Hakvoort deltog i framtagandet av ramkursplanen genom en heldagsworkshop. Syftet med utbildningen är att stärka ”ett tryggt, tydligt och demokratiskt ledarskap” samt att ”utveckla kollegiala processer gällande konflikter och konflikthantering.” Det är huvudmannen som ansöker om att erbjuda kursen inom sitt ansvarsområde för verksamma lärare. GU:s anbud har beviljats och kursen ges vid efterfrågan. Genom lärosätesintern samverkan mellan IPS, SocAv och Psykologiska institutionen skapas ett tvärvetenskapligt upplägg med teoretisk kunskap, verksamhetsnära aktiviteter och professionshandledning. Hakvoort och Jensen har rollen som kursansvariga men i skrivande stund har kursen ännu inte påbörjats.

Kända utmaningar

Ledord i utbildningsinsatserna är praktisk metodik, användning av kunskaper i undervisningen och kollegialt lärande, vilka visar på en intention att kunskaper om konflikthantering efter utbildningsinsatserna ska kunna tillämpas i lärarens arbete med undervisningen och därmed skapa ökad trygghet och studiero för elever.

Med denna intention följer flera kända utmaningar. Vi lyfter här tre. En utmaning är att man inte kan lära sig konflikthantering i teori och sedan tro att man utan svårigheter kan hantera nästa konflikt som uppstår. Känslomässigt är

[6] Skolverket hade en särskild önskan om att kursen skulle innehålla *kontroversiella* frågor.

[7] Thomas Jordan, docent i arbetsvetenskap, har tidigare arbetat med konflikthantering vid SocAv.

man sällan redo för sina första konflikter som lärare utan kan lätt bli överrumplad trots att man har fått användbara teoretiska modeller och praktiska övningar med sig från sin utbildning. En annan känd utmaning är att trots att både Skolverket och universitet erbjuder material och kurser som motsvarar den senaste forskningen inom konflikthantering är det ingen garant för att kunskapen når ända in i klassrummets praktik. Teori och praktik behöver ligga närmare varandra både i tid och rum. En tredje utmaning är att det saknas samverkansformer för skolutveckling med fokus på konflikthantering och konflikthanteringskompetens som därmed behöver skapas.

Syfte – att nå ytterligare en nivå i samverkan

Med utgångspunkt i det faktiska och högaktuella problemområdet, där det framgår att nyutexaminerade lärare inte har tillräcklig konflikthanteringskompetens, ser vi ett behov att bidra till skolutveckling. Skolverket har tagit initiativ till sådana möjligheter. Då vi ser att skolutveckling behöver vara praktiknära räcker inte de samverkansformer som Skolverket och Göteborgs universitet hittills är part i. En utbildning om konflikthantering som är förlagd hos huvudmannen är ett klart steg närmare verksamheten, men formen för kompetensutveckling och samverkan behöver i högre grad utgå från skolornas sätt att organisera sig samt lokala förutsättningar och behov.

Syftet med denna text är att nå fram till en samverkansform som är en trepartseller fyrpartssamverkan fullt ut, som är behovsstyrd och praktiknära, som bidrar till utveckling av lärarnas konflikthanteringskompetens, som involverar hela skolan (ledning, medarbetare, organisation och strategier) och som kan få bestående effekter när Skolverket och Göteborgs universitet har lämnat samverkan. Vi vill åstadkomma en samverkan som rör både form och innehåll. Formen avser hur samverkan mellan berörda parter ska se ut. Innehållet rör det som behöver utvecklas på skolorna, allt ifrån ledning, organisering, kompetensutveckling och hantering av konflikter.

Det vi har saknat är röster från skolor. För att fylla denna lucka har vi fört ingående samtal med nio rektorer och fem lärare, om hur skolor organiserar sig för att stödja nyutexaminerade lärare som inte är tillräckligt rustade för konflikthantering, om strategier för att stärka konflikthanteringskompetensen bland lärarna, om vilka kompetenser som behövs, och om samverkan för att öka dessa kompetenser. Vi utgår ifrån att rektorer och lärare har kunskaper och erfarenheter som kan gynna Skolverket och universitetet i förståelse kring reella

problem och utmaningar. Vi avser därför att landa i en modell för samverkan som blir ett naturligt fjärde steg, efter Skolverkets tre initierade spår, i den samverkan vi idag har med Skolverket. Det vill säga en samverkansform där skolorna är en självklar part i dialogen och skolutvecklingen sker i det praktiknära där skolorna och deras lärare äger problemen.

Rektorers och lärares röster kring konflikthantering och samverkan

Rektorernas och lärarnas röster presenteras relativt summariskt under fyra teman: organisering, strategi, konflikthanteringskompetenser och samverkan. Vi avslutar med en sammanfattande reflektion.

Organisering

Skolorna har i sin grundläggande organisering hjälp av elevhälsoteamet och trygghetsgruppen. Till dessa tvärprofessionella grupper kan lärare vända sig med särskilda fall. Det finns specifika roller/funktioner på skolorna som har ett ansvar eller intresse för konflikthantering. Oftast är det skolans kurator. Det kan även vara en specialpedagog, en lärare i fritidshemmet, en socialpedagog, en förstelärare eller rektor. Mentorssystemet fungerar också för att stödja nyutexaminerade lärares konflikthantering. Nya lärare vänder sig ofta till sin mentor när de hamnar i en konfliktsituation. Mentorer kan även finnas för de som har varit anställda i flera år. Det är en trygghet att ha någon att prata med. Om det inte är en mentor är det en annan tilldelad kollega.

Skolorna har i regel en beredskap för att hantera konflikter i vardagen men vissa skolor har enbart denna beredskap för hot, våld och kränkningar. De senare ser det som nödvändigt att kunna hantera svårare fall. De tidigare ser en bredare beredskap som ett sätt att lära och förebygga alla sorters konflikter. Denna beredskap syns på två sätt. Det första sättet är att det finns forum för att diskutera konflikter och konflikthantering, att det finns kollegiala grupper med särskilt fokus på konflikter samt att det finns en stående punkt på APT. Det andra sättet är att det finns ett digitalt rapporteringssystem där skolorna rapporterar in konflikter. Dessa följs upp och i vissa fall diskuteras de i syfte att lära och förebygga. En del skolor är måna om att rapportera in så mycket som möjligt. Det hjälper de att skapa distinktioner mellan olika typer av konflikter även om det blir en hög förekomst av konflikter i statistiken. Det hjälper de också att hitta vägar att

förebygga eller hantera konflikter av olika slag. Andra skolor rapporterar bara in de svåra fallen och får därmed lägre konfliktstatistik men kan också dra färre lärdomar när de i efterhand följer upp ärendena.

Strategier

Det finns en rad strategier som tas upp av rektorerna som berör konflikthantering. Det är dock sällan som dessa strategier exklusivt rör konflikthantering utan har ett bredare syfte. I vissa fall är strategierna inte särskilt tydliga. Rektorerna integrerar konflikthanteringssatsningar i andra mer omfattande satsningar som gäller kommunikation, relationer, värdegrund och det systematiska kvalitetsarbetet och beskriver dessa som långsiktiga strategier och satsningar på konflikthanterings-kompetens. Lärarna får utbildningar, typiskt webbaserade, för att fördjupa sina konflikthanteringskompetenser. Dessa kan vara en del i en tillfällig satsning eller en del i en mer långsiktig. Även särskilda satsningar på huvudmannanivå görs för lärarna. Både rektorer och lärare beskriver dock att utbildningsinsatser ofta riktar sig mot arbete med aggressiva, utåtagerande elever. Utbildningsinsatserna är lärorika men inriktas sällan mot de konflikter som behöver hanteras i det vardagliga arbetet.

Konflikthanteringskompetenser

När det kommer till vad lärare behöver för att hantera konflikter i undervisningen har rektorerna och lärarna en lång rad förslag. Initialt behövs en förståelse för att konflikter i sig inte behöver vara negativa. Det finns mycket att lära av konflikter när de hanteras på ett konstruktivt sätt. Självkännedom är en värdefull kompetens då det är ens egna föreställningar, känslor och reaktioner som påverkar hur man hanterar en pågående konflikt. Vidare tar rektorerna och lärarna upp social kompetens, samarbetsförmåga, relationskompetens, kommunikationskompetens (att lyssna och förstå avsikter, tala lugnt och tydligt, ritprata) för att förebygga respektive hantera pågående konflikter. Några menar att lärare behöver resiliens (förmåga att återhämta sig, vara motståndskraftig/tålig och uthållig/tålmodig) och att kunna modellera detta för de elever som är vana vid datorspelens snabba responser. I lärares verktygslåda behövs också sätt att visa elever hur de själva kan hantera konflikter. Lärarna lyfter dialogens betydelse, att få eleverna att lyssna på varandra och att med olika medel synliggöra hur de tänker och känner.

Samverkan

Rektorerna är delade i frågan om att samverka med externa parter som Skolverket eller ett universitet. Vissa är positiva medan andra inte tror att det kan ge något. Några rektorer, som är mer positivt inställda, tänker sig att de kan ta del av enstaka moduler i Skolverkets webbaserade utbildningar. Samverkan med ett universitet handlar främst om att rektorerna vill påtala brister i lärarutbildningarna och få gehör för dessa. Lärarna är mer positiva till samverkan och ser möjligheter med att lära sig mer om konflikthantering. Även lärarna skulle vilja påverka innehållet i lärarutbildningarna då de anser att det är för lite om konflikthantering. Det lilla de får är intressant men hjälper de inte när de väl kommer ut på skolorna. Den samverkan skolorna har med externa parter är med vårdnadshavare, som de ser som den främsta resursen för att hantera elevers konflikter, och med närsamhället (t.ex. socialtjänsten och polisen).

Sammanfattande reflektion

Ett flertal skolor har organiserat sig på ett sätt som stödjer lärarna i konflikthanteringen (jfr Jordan, 2020). Det vissa skolor gör bra på en organisatorisk nivå, kan hjälpa andra skolor till utveckling. Detta tar vi med oss till diskussionen om samverkansformer. Det är rimligt att som strategi integrera konflikthantering i mer omfattande teman likt flera skolor gör. Risken är att konflikthantering inte blir i fokus utan kanske en bieffekt. Vi ser ett behov av mer förtydligade strategier (jfr Jensen, 2023) där utveckling av konflikthanterings-kompetens är ett uttalat mål.

När det gäller konflikthanteringskompetens bedömer vi att den som rektorer och lärare lyfter upp hör till vedertagen kunskap (se t.ex. Hakvoort & Friberg, 2025; Jensen, 2024) om vad som behövs för att hantera konflikter i undervisningen eller i nära anslutning till undervisningen. Vad lärarna faktiskt gör för att förebygga eller hantera en pågående konflikt varierar en hel del, vilket innebär att en bredd av teorier och verktyg saknas hos den enskilda läraren. Därtill saknar vi ett fördjupat teoretiskt tänkande och agerande. Synen på samverkan ger en blandad bild som i bästa fall innebär att rektorer och lärare är öppna för samverkan med extern part men har inga särskilt utvecklade förslag eller önskemål om hur det ska gå till. Det vi behöver ta med oss är att både rektorer och lärare vill bli lyssnade på när det gäller vad som kan göras bättre inom lärarutbildningarna. Det vi tar fasta på är att samverkan behöver vara mer av en dialog mellan parterna.

En teoretisk samarbetsmodell för konflikthantering

För att utveckla vår förståelse av skolans arbete med konflikthantering och konflikthanteringskompetens, och för att urskilja vad som kan stärkas i samverkan med aktörer utanför skolan, utgår vi från en teoretisk modell där samarbete och konflikthantering är bärande pelare. En sådan modell kan hjälpa oss att se hur organisationer kan bygga strukturer och kulturer som inte bara hanterar konflikter när de uppstår, utan även stärker den gemensamma förmågan att lära och utvecklas genom dem.

Thomas Jordan, docent i arbetsvetenskap, har ägnat hela sin yrkeskarriär åt konflikthantering i arbetslivet. Tillsammans med kollegor har han utvecklat en organisationsmodell, den så kallade RoSa-modellen, som står för Robust Samarbetskultur (Carlsson, Jordan & Olheim, 2019; Jordan, 2020). Utifrån empiriska studier kom de fram till att den viktigaste uppgiften för en organisation är att utveckla ”egenskaper som gör det lätt för alla inblandade att samarbeta och lösa de frågor och problem som uppstår i arbetsvardagen” (Carlsson m.fl., 2019, s.11). Då kan uppkomna konflikter hanteras konstruktivt vilket motverkar destruktiva förlopp. Robust anses betyda ”motståndskraftig, tillräckligt frisk” vilket innebär att konflikter kan hanteras utan att de infekterar hela organisation. De empiriska studier som har bidragit till utvecklingen av RoSa-modellen, är främst genomförda i organisationer inom andra sektorer än utbildning, så som t.ex. sjukhus, vilket gör att de fokuserat på organisationers och vuxnas konflikter.

I det här stycket kommer vi att utgå från RoSa-modellen för att med hjälp av denna skapa en helhetsbild av det skolorna redan gör och hur deras arbete kan utvecklas och stärkas. Den största skillnaden mellan skolan och ett sjukhus är t.ex. att i skolan finns elever som har skolplikt, och i ett klassrum behöver lärare konflikthanteringskompetens för att hantera konflikter som uppstår mellan elever, och mellan lärare-elev.

De berättelser som rektorer och lärare har delgivit oss visar att det finns ett avsiktligt och målmedvetet arbete med att skapa robusta organisationer kring konflikthantering hos de flesta skolor vi besökte. Enligt Jordan (2020) ska robusta samarbetskulturer kunna hantera de vardagliga konflikterna. Det är vad rektorerna och lärarna beskriver att skolorna är rustade att göra, även om vissa skolor enbart är rustade för att hantera svåra fall.

I RoSa-modellen delas arbetet med konflikter och konflikthantering in i tre delar: det som behövs inventeras, de förutsättningar som behöver finnas för tidig

hantering, och vad som behövs för svårlösta konflikter. I den andra delen – förutsättningarna – finns komponenter som ledarskap, medarbetarskap, organisation, kultur, och forum för problemlösning genom dialog, vilka tillsammans möjliggör tidig hantering av konfliktfrågor och problem (Carlsson m.fl., 2019). För att skapa dessa förutsättningar behöver verksamhetens konfliktpotential inventeras. Konflikter som är svårlösta kräver dessutom en beredskap för fortsatt hantering och, vid behov, krävs det att de avslutas genom makt.

Om vi börjar med att inventera verksamhetens konfliktpotential så beskriver rektorerna vi har samtalat med att det finns ett digitalt rapporteringssystem där man rapporterar in alla svåra fall som innehåller hot, våld och kränkningar. Vissa rektorer berättar även att de rapporterar in lindrigare konflikter, då de är måna om att rapportera in så mycket som möjligt för att få insikt i förekomster av olika typer av konflikter och de mest förutsägbara konfliktfrågorna. Det innebär att rapportering av lindrigare konflikter inte görs vid alla skolor och att det därmed finns oklarheter om huruvida de har insikt i, och på vilket sätt de tar reda på, vilka konfliktfrågor och konfliktteman som är de mest aktuella. Carlsson m.fl. (2019) menar att konfliktfrågor och konfliktteman speglar verksamhetens konfliktpotential genom att de kan ge upphov till starka och motstridiga önskemål som ibland blockeras. Även organisatoriska omständigheter, så som otydlighet i ansvarsfördelning, mål och strategier, samt obalans mellan uppdrag och resurser och brister i ett stödsystem kan öka konfliktpotentialen.

Den andra viktiga strategiska uppgiften är att skapa förutsättningar för att kunna samtala om saker som är oklara för att i ett tidigt skede kunna hantera problem, frustrationer och konflikter. Det är viktigt att undersöka vilken kultur som finns för att ta hand om frågor, oklarheter och problem som kan uppstå. RoSa-modellen anger att ett forum för dialog och problemlösning är en förutsättning för tidig hantering. De rektorer och lärare som vi har pratat med berättar att stöd är organiserat i form av elevhälsoteam och trygghetsgrupp dit man kan vända sig. Stöd kan även komma från funktioner så som skolkurator, specialpedagog etc. Ofta efterfrågas deras stöd vid hantering av svårare fall men det kan även användas vid lindrigare fall. Utöver stöd för svårare konflikter beskriver några rektorer att det finns ett forum för dialog där de veckovis kommer tillbaka till konflikter som har skett och diskuterar framtida hantering av kända konfliktfrågor och teman. Med andra ord finns det på vissa skolor ett formellt forum för dialog kring konflikter, på andra inte. Några lärare berättar hur de själv organiserar stöd gällande de vardagliga konfliktsituationerna. Lärarna beskriver att

de får stöd genom t.ex. mentorssystemet och egna organiserade sammankomster i lärarkollegier. Medan mentorssystemet pekar på enskild handledning, handlar träffar i ett arbetslag om en kollektiv aktivitet. I förlängningen kan även grupphandledning vara något att tänka på, utifrån vad som ingår i RoSa-modellen. Såväl konstruktiv återkoppling från kollegor som specifika kompetensutvecklingsinsatser kan stärka den kultur en skola vill utveckla. Genom att utveckla en problemlösande och samarbetsinriktad kultur, förebyggs konflikter på ett tydligt sätt.

Den tredje strategiska uppgiften som finns i RoSa-modellen är att förbereda sig genom att utveckla kompetens för att hantera konflikter som inte går att hantera i ett tidigt skede. Även svåra konflikter behöver komma till ett avslut, ibland genom ett ensidigt beslut om hur hanteringen ska se ut.

Den robusta organisationen verkar fylla två parallella funktioner för de skolor vi har varit i kontakt med. Den ena är att hantera vardagliga konfliktsituationer samt svåra fall som kränkningar. Den andra är att lotsa in och stödja nyanställda så att de kan utveckla sin konflikthanteringskompetens. RoSa-organisationen fungerar kompensatoriskt för de kompetensbrister de nyutexaminerade lärarna har. En robust organisation, som den beskrivs här, är en modell för pågående och kontinuerlig skolutveckling.

När vi använder RoSa-modellen för granskning av skolorganisationer framträder likheter med andra etablerade modeller för organisationers beredskap för skolförbättring. Blossing (2008) lyfter fram behovet av förbättringskapacitet och en infrastruktur som hanterar både vardagliga och särskilt utmanande frågor i verksamheten. I Blossings modell finns system för olika grupperingar och forum, för mål (och strategier), för intern kommunikation, för hantering av problem och kvalitetssystem, vilket ligger nära RoSa-modellens struktur. Jarl, Blossing och Andersson (2017) lyfter vikten av en stabil ledning med tydliga mål för verksamheten, något som också känns igen i RoSa-modellen. De lyfter också behovet av ett distribuerat ledarskap. Både i RoSa-modellen och hos flera av skolorna vi har varit i kontakt med fördelas ledning och ansvar för konflikthantering till särskilda grupper (och dess ledare) samt till stödfunktioner, det vill säga till särskilt centrala personer med konflikthanteringskompetens.

Enligt det kartläggningsstöd som Liljenberg (2025) har utvecklat kan vi se att det pedagogiska ledarskapet (främst hos de rektorer vi har talat med) är nytänkande och utmanande i relation till den pedagogiska praktiken genom den syn på konflikthantering som rektorerna och vissa framträdande lärare har. Vi kan också se att de professionella grupperingarna (så väl som de tvärprofessionella

grupperingarna i form av EHT och trygghetsgruppen) till en viss del är nytänkande och utmanande i relation till den pedagogiska praktiken. På några skolor kan vi tydligt se att det finns ett långsiktigt och sammanlänkat arbete för skolutveckling när det gäller konflikthantering. Vi kan i ett flertal skolor se ett gemensamt ansvarstagande för organisationen som helhet och för den pedagogiska praktiken. Lärarna och de särskilda stödfunktionerna hjälper varandra både vid uppkomna problem och vid utveckling av undervisningen. Detta hänger samman med gemensamt meningsskapande kring förståelsen av konflikter och konflikthantering samt med en hög grad av tillit mellan medarbetarna i organisationen. Sammantaget kan vi se att de skolor som har en robust organisation för hantering av konflikter också har en förbättringskapacitet med nödvändiga system och en viss grad av distribuerat ledarskap.

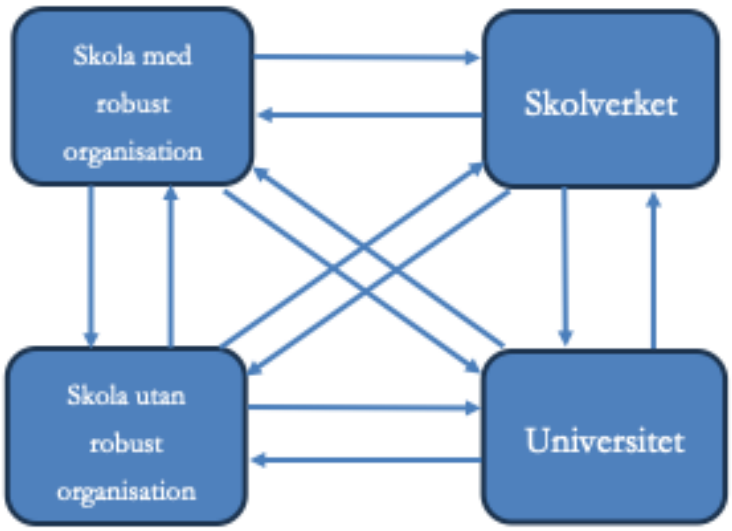
Vi vill också undersöka om RoSa-modellen utgör ett stöd för samverkan med externa aktörer kring konflikthantering. RoSa-modellen verkar inte på ett uttalat sätt vara konstruerad för extern samverkan. De robusta organisationerna är strukturerade för att klara sig själva. Det finns dock öppningar i hur modellen är konstruerad och hur en robust organisation kan utvecklas. Det är fullt möjligt att den kompetensutveckling organisationen behöver kan ske med hjälp av externa parter och att olika stödfunktioner (i alla fall tillfälligt) kan utgöras av externa parter. Ett sätt att se det är att organisationen väljer att expandera sina yttre gränser för att nå ut till externa samverkansparter. Detta gör skolorna till viss del. De öppnar för utveckling genom dess kontakter med den gemensamma förvaltningen, med polis och socialtjänst, med experter i form av föreläsningar och inte minst genom kontakt med vårdnadshavare. Ett annat sätt att se på RoSa-modellen som en samverkansmodell är att organisationen släpper in genom att experter kan fungera som stöd vid systematisk inventering av konfliktpotential, som mentorer kring verksamhetsnära utmaningar, eller som professionshandledare.

Former för samverkan för skolutveckling kring konflikthantering

Som vi har formulerat i syftet behöver samverkan för skolutveckling behandla både form och innehåll. Vi presenterar först vilken form för samverkan vi ser som det naturliga fjärde steget efter de tre spår som Skolverket har initierat. Därefter diskuterar vi själva innehållet för denna skolutvecklingssamverkan som har sitt fokus på konflikthantering och lärares konflikthanteringskompetens. Form och

innehåll kan inte, och bör inte, helt separeras utan går i beskrivningarna ibland in i varandra.

Vi har förstått att det finns skolor som arbetar kompensatoriskt i förhållande till de brister som lärare upplever när de kommer ut som nyutexaminerade lärare. Dessa skolor, som utgör merparten av de skolor vi har varit i kontakt med, har viktiga erfarenheter att dela med sig av till Skolverket, till forskare vid universiteten och till andra skolor. Det finns också skolor och lärare som upplever större utmaningar både organisatoriskt och i undervisningen. Dessa skolor behöver mer hjälp med att utveckla sin beredskap och handlingsförmåga för konflikter. I båda fall, d.v.s. de skolor som har kommit en bra bit på vägen och de skolor som har stora utmaningar, förekommer lokala behov som de förväntas sätta ord på till sina samverkansparter.



Figur 1. Former för skolutvecklingssamverkan. Fyra parter samverkar kring konflikthantering.

Vi ser gärna en modell för fyrpartssamverkan (se figur 1.) där det ingår en skola med relativt god beredskap och en skola med stor utvecklingspotential. Dessa två parter kan ha ett förhållande som påminner om den erfarna mentorn och den mindre erfarna läraren. Utbytet är här inte enbart ensidigt då skolan med utvecklingspotential även kan beskriva konflikter av ett slag som skolan med god beredskap inte stöter på alls eller särskilt ofta. Detta väcker tankar och handlingsberedskap hos båda parter.

Skolverket som part har hittills fört samtal med representanter för lärosäten. De har satt upp ramar och villkor för ett kunskapsutbyte till skolor och lärare. De

kan också behöva ytterligare skildringar av vad skolor anser sig ha för behov och vilka utmaningar de ställs inför. De rektorer vi har samtalat med tar de utbildningsmoduler som de själva anser att verksamheten behöver. Sannolikt finns också behov som Skolverket inte har motsvarande innehåll till. En öppnare dialog kan gynna en utveckling av det utbildningsmaterial som erbjuds.

Göteborgs universitet, eller annat lärosäte, har främst fört dialoger med Skolverket kring kompetensutvecklingsmaterial i form av kurser i olika former. Det behövs ytterligare dialoger kring långsiktighet för att höja lägstanivån bland nyutexaminerade lärare. Lärosätena i sig behöver se över sina lärarutbildningar för att ytterligare stärka inslagen om konflikthantering[8]. Verksamma rektorer och lärare påtalar brister som är värda att lyssna på. För att göra samverkan mellan lärosäte och skolor mer praktiknära behövs dialoger. Forskare kan erbjuda teorier och analyser som stöd för verksamheten i sin helhet och för lärarna i deras undervisning. De professionshandledare som finns på lärosätet kan göra direkta insatser i anslutning till konflikthanteringen i undervisningen. Båda grupperna behöver också öka sin förståelse för de faktiska utmaningar som skolor har på en organisatorisk nivå såväl som i undervisningen. Upplägget för de kommunförlagda utbildningarna har inslag som gör detta möjligt men vi ser att det skulle kunna anpassas ytterligare till lokala förhållanden.

När det gäller innehåll för skolutvecklingssamverkan om konflikthantering ser vi att det behövs på flera nivåer. Skolutveckling behöver ske både på en organisatorisk nivå och som kompetensutveckling för lärare. I förlängningen ser vi också en möjlighet för praktiknära samverkansforskning mellan lärare och forskare.

På en organisatorisk nivå ser vi två tydliga behov. Det första rör strategier för att utveckla konflikthanteringskompetensen bland lärare (särskilt nyutexaminerade). Vi ser inga problem i sig att integrera utvecklingen av konflikthanteringskompetens med mer övergripande insatser som t.ex. rör kommunikation (se Jensen, 2024). Det vi efterlyser är tydliga mål och strategier specifikt för konflikthanteringskompetens. Det andra behovet är att skolorna behöver någon form av robust samarbetskultur beträffande konflikter och konflikthantering (Jordan, 2020). Det vi ser ifrån våra samtal är att vissa skolor har nått långt i att organisera sig på ett sådant sätt. Deras organisationer har många av de komponenter som utgör en robust samarbetskultur, vilket även underlättar deras arbete med kompetensutveckling av nyutexaminerade lärares

[8] Detta har vi fått ifrån flera håll så som genom vår egen kartläggning av lärarutbildningarna, från samtal med rektorer och lärare samt ifrån SOU 2024:81.

konflikthanteringskompetens. Skolor som ännu inte har utvecklat en robust samarbetskultur kan behöva börja där. Den skolutvecklingssamverkan vi förordar bygger på att skolor med robust samarbetskultur stödjer skolor som saknar detta (se figur 1). Även lärosätets forskare bidrar med kunskaper och analyser för att tydliggöra vad en robust samarbetskultur är och hur man utvecklar en sådan (Carlson m.fl., 2019).

De konflikthanteringskompetenser som rektorerna och lärarna identifierar som värdefulla ser vi som till viss del behovsanpassade. Vårt förslag på skolutvecklingssamverkan när det specifikt gäller lärares kompetensutveckling är att den innehållsmässigt består av en generell verktygslåda med konflikthanterings-modeller och -metoder samt en specifik verktygslåda som är anpassad till lärarnas särskilda och högst lokala behov. En generell verktygslåda kan till stor del uppnås genom kollegialt lärande (både inom skolor och mellan skolors lärare) eller med de kurser som Skolverket initierat. En mer specifik verktygslåda kan utvecklas i samverkan mellan lärare och professionshandledare eller lärare och forskare/professionella konflikthanterare med lärarnas problemformuleringar i fokus. Vi ser en fördel i att lärarna äger problemen och att externa samverkande parter erbjuder analyser, reflektion och stöd snarare än försök till färdiga lösningar.

För att det ska bli en fruktbar skolutvecklingssamverkan behöver vi som forskare och professionella konflikthanterare försäkra oss om att lägstanivån i lärarnas konflikthanteringskompetens höjs. Från samtal med rektorer och lärare kan vi därtill se att spetskompetens även behöver utvecklas. Det är där forskare, konflikthanterare och professionshandledare kan spela en avgörande roll. Utveckling av spetskompetens behöver ske i nära dialog kring de konflikt-situationer som faktiskt sker i undervisningen eller i direkt anslutning till den.

Vi ser två specifika områden som skulle kunna fördjupas ytterligare. Det första är vårdnadshavarnas roll. Rektorer och lärare ser vårdnadshavare som ytterligare en kontaktyta för konflikter. Ibland är konflikter med vårdnadshavare mer oroande för lärarna än konflikter med elever. Lärarna känner sig inte rustade för att ha samtal med vårdnadshavare och än mindre att hantera konflikter med vårdnadshavare. Detta är ett område där lärarnas kompetens behöver utvecklas då det verkar saknas helt i lärarutbildningarna. Det andra området rör praktiknära forskning i samverkan mellan lärare (praktiker) och forskare. Genom att gemensamt identifiera nya konfliktteman kan lärare och forskare skapa nya sätt att hantera dessa.

Slutsatser

Våra slutsatser grundar sig på bakgrundsmaterial, problemområde, samtal med rektorer och lärare, samt relevanta teorier och modeller för konflikthantering. Tillsammans pekar dessa på ett antal områden som behöver stärkas för att åstadkomma samverkan för skolutveckling.

Nyutexaminerade lärare brister generellt i konflikthanteringskompetens. Skolorna kan kompensera för dessa brister genom sin interna organisation. Det är troligtvis av nödvändighet som denna kompenserande insats görs för att arbetet på skolorna ska fungera. Samtidigt behöver lärarutbildningarna generellt förstärka sina inslag om konflikthantering (se SOU 2024:81).

Utveckling av konflikthanteringskompetenser behöver ske genom arbete i flera riktningar. Skolor besitter redan utvecklade kompetenser som kan användas som input till Skolverket och universitetet. Våra samtal med rektorer och lärare har bidragit med input till oss forskare. Samtidigt behöver forskningsbaserad kunskap nå skolorna. Vi ställer oss frågande till om skolorna har teoretisk grund nog för konflikthantering och om det finns möjligheter på en lokal enhet att *utveckla* kompetensen, inte bara tillägna sig den. Vi vill se både tillägnelse och utveckling av konflikthanteringskompetenser.

Skolverket och lärosäten kan lära av de skolor som har skapat en robust organisering för att hantera konflikter. Dessa skolor kopplar ofta konflikthanteringskompetens till mer genomgripande utvecklingsteman, vilket vi bedömer som fungerande. Det finns dock mer att tillföra skolorna när det gäller att tänka målorienterat och strategiskt.

Rektorer och lärare beskriver att skolutveckling inom konflikthantering primärt bedrivs på intern grund. Det finns forum för samtal och analys som rör konflikthantering där kollegialt lärande kan ske. Skolorna får ibland input genom inbjudna föreläsare och litteratur. Även om några skolor verkar ligga i framkant är den allmänna beskrivningen att skolutvecklingen behöver inslag av spetsforskning och expertis i konflikthantering. Det behövs även andra strategier med mer extern samverkan.

Skolorna har utvecklat effektiva samverkansformer internt och med vårdnadshavare. Behovet av att ha en mer utvidgad samverkan varierar. Vi ser dock att en trepartssamverkan mellan skolor med robusta organisationer, Skolverket och forskare/konflikthanterare vid landets universitet skulle gynna alla tre parter i form av kunskapsutbyte och kunskapsutveckling. Därefter, eller parallellt, kan man sprida kunskapen vidare till skolor med mindre robusta organisationer i en

fyrpartssamverkan. Vi förordar därför som det fjärde steget en form för samverkan som i dess mest expansiva fas har fyra parter (se figur 1): en skola med robust organisation, en skola med stor utvecklingspotential, Skolverket och ett lärosäte.

Vår sammanfattande slutsats är att samverkan för skolutveckling, när det specifikt handlar om konflikthantering, både handlar om form och innehåll. Vi har i vårt förslag avpassat formen för samverkan med tanke på innehållets natur. Det handlar inte bara om vilka konflikthanteringskompetenser lärarna behöver utan också hur skolorna organiserar sig för att hantera konfliktfall. Samverkansformen handlar därför om att göra insatser på flera nivåer.

Referenser

Bertilsson, E. (2018). *Tidigare lärarstudenters syn på utbildning. Analys av lärarutbildningskonventets alumnenkät 2017, 2015, 2013, 2011*. LUK.

Bertilsson, E. (2021). *Tidigare lärarstudenters syn på utbildning. Analys av lärarutbildningskonventets alumnenkät 2021*. LUK.

Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor: om skolorganisationer och skolförbättring*. Studentlitteratur.

Carlsson, H., Jordan, T., & Olheim, A. (2019). *Att bygga en robust samarbetskultur. Förebygga konflikter i arbetslivet*. Gleerups.

Hakvoort, I., & Friberg, B. (Red.)(2025). *Konflikthantering i professionellt lärarskap*. (Upplaga 5). Gleerups.

Hakvoort, I., & Kostiainen, A. (2018). Teacher training in Sweden. I I. Hakvoort, A. Kostiainen & E. Passerini (Red.), *Teacher & Conflict: where are we? State of the Art Report on Teacher training in Nonviolent conflict transformation in Europe* (s. 74-87). European nonviolent Conflict management for educators: Advocacy and Training (EduCATe), Erasmus+ Key Action 2 Strategic Partnership project, nr 2015-1-FR01-KA201-015318.

Hakvoort, I., & Lundström, A. (2016). *Conflict Resolution in the Swedish Teacher Education: What has happened since 2011?* NERA 44th Congress, 9-11 March 2016, Helsinki, Finland.

Jarl, M., Blossing, U., & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång: strategier för en likvärdig skola*. Natur & kultur.

Jensen, M. (2023). *Ledarskapskompetens - Leda, lära och utveckla*. Gleerups.

Jensen, M. (2024). *Ledarskapskommunikation*. Gleerups.

Jordan, T. (2020). *Konflikthantering i arbetslivet - Förstå, hantera, förebygga*. Gleerups.

Liljenberg, M. (2025). *Distribuerat ledarskap och förbättringsarbete: lärares och skolledares praktik*. (Upplaga 2). Studentlitteratur.

SFS 2010:541. Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100). https://svenskforfattningssamling.se/doc/202334.html

SOU 2024:81. Ämneskunskaper och lärarskicklighet – en reformerad lärarutbildning. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2024/12/sou-202481/

Skolutvecklingssamverkan i tider av stärkta incitament för forskarmedverkan: möjligheter och utmaningar

Stina Jerdborg, Mette Liljenberg, Helena Sagar & Veronica Sülau

I det här kapitlet utforskar vi vad skolutvecklingssamverkan kan betyda och innebära i en tid av starka incitament för forskarmedverkan. Utgångspunkten är vår gemensamma forskningsmiljö *Skolutveckling och Ledarskap* (förkortat SKUL), där forskare är verksamma i såväl skolverksamhet som akademi. Kapitlet syftar till att öka förståelsen för de möjligheter och utmaningar forskare möter i skolutvecklingssamverkan. Avsikten är också att pröva vägar för att gemensamt utveckla kunskap och kompetens inom denna form av samverkan.

Tidigare studier som belyst skolutvecklingssamverkan har främst fokuserat på utmaningar i samverkan mellan förskola, skola och akademi, och endast i begränsad utsträckning försökt utarbeta och pröva strategier som kan bidra till lärande (Coburn & Penuel, 2016; Lillejord & Børte, 2016). Med detta kapitel hoppas vi kunna ge ett bidrag även till framtida utveckling.

Kapitlet inleds med en historisk tillbakablick på hur motiv, idéer och arbetssätt inom skolutveckling förändrats över tid och vad det har inneburit för medverkande forskare. Därefter beskriver och diskuterar vi hur skollagens skrivning att utbildning ”ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (SFS 2010:800, 1 kap 5§) kommit att främja praktiknära forskningsansatser och samverkan mellan forskare och förskole-/skolpraktik. Kapitlets senare del beskriver det utforskande arbete vi, tillsammans med våra kollegor i forskningsmiljön, genomfört för att gemensamt utveckla kunskap och kompetens inom skolutvecklingssamverkan. De frågeställningar som ligger till grund för kapitlet är:

- Hur kan vi förstå de skilda förväntningar som ställs på forskare i skolutvecklingssamverkan?
- Vilka kunskaper och kompetenser blir viktiga i skolutvecklingssamverkan?

- Hur kan vi som forskningsmiljö lära av de utmaningar och möjligheter som kan uppstå i sådan samverkan?

Skolutveckling och skolutvecklingssamverkan i ett historiskt perspektiv

Skolutveckling syftar till att skapa förbättrad lärandemiljö och ökad undervisningskvalitet för barn och unga i förskola och skola. Vad som betraktats som angeläget att utveckla och hur det förväntas ske har varierat över tid i takt med samhälleliga och politiska förändringar (Carlgren & Hörnqvist, 1999; Stoll m.fl., 2006). Att skolutveckling generellt bör länkas till forskning följer samhällsinriktningen i stort. Varken skolutveckling eller samverkan kan därmed betraktas som ett tomt blad, utan behöver förstås mot bakgrund av en historisk fond (Håkansson & Sundberg, 2016). Nedan följer en beskrivning av de inriktningar, även kallat generationer, av skolutveckling som pågått från 1960-talet fram till idag.

Det som brukar räknas som den *första generationens skolutveckling* (Håkansson & Sundberg, 2016), präglades av storskaliga nationella reformer i syfte att bygga upp ett förnyat svenskt utbildningssystem under 1960 och 1970-talen. För att stödja reformerna inrättades pedagogiska utvecklingsblock (förkortat PU-block) (Richardson, 2010). Inom dessa block utformades utvecklingsarbete i samverkan mellan verksamma lärare och forskare. Lärarna förväntades driva utveckling och forskarna skulle utvärdera praktiken. Denna samverkan visade sig dock vara svår att genomföra (SOU 1980:2). Arbetssätt och metoder som utvecklades inom PU-blocken fick inte den spridning som var tänkt, och idén om utveckling i tät samverkan med forskare övergavs (Carlgren & Hörnqvist, 1999). Forskarnas uppdrag kom i stället att begränsas till utvärdering och dokumentation av utvecklingsarbete (Carlgren & Hörnqvist, 1999). I stort bidrog det bristande genomslaget till en kritik av reformer som verktyg för skolutveckling. En begynnande förståelse för att skolutveckling inte kan styras fram enkom genom ”top-down” direktiv tog även form (Fink & Stoll, 2005; Hargreaves, 1994; Hopkins m.fl., 1994).

Den *andra generationens skolutveckling* som växte fram från 1970-talet och pågick fram till 1990-talet präglades av lokalt anpassade lösningar på identifierade problem (Carlgren & Hörnqvist, 1999; Olin, 2009; Rönnerman, 1993). Denna utveckling fick stöd av utredningen om *Skolans Inre Arbete* (SIA-utredningen, 1970–1974) som förordade lokal anpassning utifrån verksamhetens förutsättningar.

Skolutveckling, inklusive fortbildning för lärare, började därför bedrivas i form av lokalt utvecklingsarbete i stället för som tidigare genom riktade insatser (Rönnerman, 1998). Dessa ”bottom-up”-strategier genomfördes dock till stor del osystematiskt med otydliga resultat som följd (Håkansson & Sundberg, 2016).

Den *tredje generationens skolutveckling*, från tidigt 1990 till början av 2000-talet (Håkansson & Sundberg, 2016), kännetecknades av många snabba reformer i syfte att förbättra skolans resultat (Lundgren, 2014). I enlighet med en förändrad världsordning och ett ökat fokus på effektivitet och produktivitet, framträdde under denna period även nya perspektiv på skolans styrning. I Sverige, liksom i flera andra delar av världen, kom beslutsfattare för skola och utbildning att utgå ifrån idén att rätt dos av statliga riktlinjer, yttre tryck från marknaden och lokalt ansvarsutkrävande skulle komma att öka undervisningskvaliteten och därmed leda till högre resultat (Hargreaves & Shirley, 2009). Samtidigt som lokala aktörer gavs ökat ansvar och friutrymme att forma verksamheten och fördela resurser utifrån elevers förutsättningar, ökade den statliga tillsynen för att säkerställa måluppfyllelse och likvärdighet (Myndigheten för Skolutveckling, 2003; SOU 1992:94). Utifrån att lärares kompetens ansågs avgörande för förskolans och skolans måluppfyllelse blev skapandet av omfattande kompetensutvecklingsprogram en politisk väg för att påverka skolutveckling (jfr Day & Sachs, 2004). I den svenska kontexten blev Skolverkets många olika lyft, digitala moduler och generella satsningar styrande för genomförande av lokal skolutveckling. Den standardisering av skolutveckling genom lärarfortbildning som etablerades under perioden bidrog till att minska lärares professionella autonomi. Att elevresultaten inte förbättrades trots genomförande av de nationella satsningarna (jmf Lindvall m.fl., 2022) bidrog till en öppning för att återigen lyfta fram det lokala perspektivets betydelse. Med stöd i forskning betonades en kombination av statligt stöd och lokalt inflytande. Transparens, delaktighet, social inkludering och livslångt lärande blev ledord för skolutveckling i denna tid (Hargreaves & Shirley, 2009).

Sedan 2010-talet beskrivs skolutvecklingen vara inne i en *fjärde generation* (Håkansson & Sundberg, 2016). Till skillnad från tidigare generationer råder nu idén att verksamma inom förskola och skola inte enbart är konsumenter av kunskap, utan i hög grad också är och behöver vara aktiva producenter av kunskap. Skolutveckling med fokus på barns och elevers lärande behöver drivas av verksamma inom förskolans och skolans praktiker (*bottom-up*) men med stöd av politiska initiativ (*top-down*). Lärares kunskapsutveckling ses som central men behöver ske i en organisation där individuellt friutrymme kombineras med

kollegiala strukturer för lärande. Begreppet lärande organisation (Senge, 1993) blir därmed en viktig utgångspunkt för skolutvecklingsarbete och dess förutsättningar.

I Sverige har flera nationella och lokala satsningar genomförts för att främja skolutveckling och skolutvecklingssamverkan med grund i de bärande idéerna i den fjärde generationens skolutveckling. För att säkra att lokal skolutveckling sker i samklang med rådande forskningsläge har Sverige även en ur ett internationellt perspektiv unik skollagsparagraf som klargör att utbildning i förskola och skola ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I nästa avsnitt utvecklar vi vad detta betyder för samverkan mellan skolverksamhet och akademi.

En utbildning på vetenskaplig grund

För att leva upp till det lagstadgade kravet att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet behöver skolutvecklingsprocesser ta sin utgångspunkt i forskning (se ex. Bergmark & Hansson, 2020; Biesta, 2007, 2010; Carlgren, 2010, 2015; Levinsson, 2011). I praktiken innebär det att lärare och skolledare, i utveckling av undervisning och skolledarpraktik, utgår från den kunskap som genererats genom forskning och använder den tillsammans med sin erfarenhet och kunskap om den lokala praktiken. Det betyder också att lärare och skolledare själva utforskar sin praktik med ett vetenskapligt förhållningssätt. Därmed behöver de ha kunskap om och förståelse för den systematik som kännetecknar forskningsprocesser. En sådan förståelse bidrar dessutom till att ny kunskap kan granskas kritiskt och nyttjas med professionellt omdöme.

Ovanstående historiska beskrivning av skolutveckling och skolutvecklingssamverkan visar att det finns en lång tradition av att inkludera forskare i förskolans och skolans utveckling, om än på olika sätt och med skiftande resultat. För att utbildning på vetenskaplig grund ska bli möjlig har staten initierat en mängd initiativ för att förskolor, skolor, kommuner och lärosäten ska stärka skolverksamhetens forskningsanknytning. Ett initiativ är inrättandet av karriärtjänster, det vill säga förstelärare och lektorer som med stöd av forskning och ett vetenskapligt förhållningssätt utför skolutvecklingsuppdrag (se t. ex. Levinsson, 2011; Olin m.fl., 2014; Serder, 2016). Inrättandet av den statliga myndigheten Skolforskningsinstitutet (SkolFi) med uppdrag att sammanställa forskning och fördela forskningsbidrag till praktiknära forskning är ett ytterligare initiativ. Ett annat är forskarskolor för lärare, vilka över tid har inneburit att det i flera skolorganisationer finns forskarutbildade lärare (lektorer) med både skolutvecklings- och forskningsuppdrag. I relation till det här kapitlets

utgångspunkt och syfte har ovanstående utveckling även lett till ett behov av samverkansytor där forskare med anställning i skolverksamhet och forskare med anställning i akademin kan mötas kring gemensamma frågor och forskningsobjekt.

Ett ytterligare initiativ som ger stöd för förskolans och skolans vetenskapliga grund är satsningen på praktiknära forskning i samverkan inom *Utbildning lärande, forskning i samverkan mellan skola och akademi* (förkortat ULF) (SOU 2018:19). I det här sammanhanget ska praktiknära forskning ses som ett samlingsbegrepp för forskning som genomförs i eller i nära anslutning till förskolans och skolans verksamhet, med relevans för praktikens egna frågor (Eriksson & Öhman Sandberg, 2022). Förutom att bidra till en vetenskapligt förankrad utbildning kan både ULF och Skolforskningsinstitutets forskningsanslag ses som svar på kritiken gällande att utbildningsvetenskaplig forskning behöver bli mer direkt relevant för lärares undervisning. Initiativ så som ULF och SkolFi-anslag kan även ses som en direkt uppmaning till forskare inom det utbildningsvetenskapliga fältet att rikta sitt intresse mot de frågor som skolverksamheten behöver få svar på för att öka kvaliteten i utbildningspraktiken (Carlgren, 2010). Att verksamma inom förskola och skola ska vara involverade i genomförandet av praktiknära forskning kan tolkas på olika sätt. Hultman (2015) menar exempelvis att önskan om att göra lärare delaktiga i genomförandet av forskning kan förstås mot bakgrund av de implementerings- eller översättningsproblem som många gånger följer när ny kunskap ska förflyttas från en praktik till en annan. Medverkan av verksamma lärare och skolledare kan därmed tolkas som ett sätt att göra forskningsresultat som är avsedda för förskolans och skolans praktik användbara utan översättningsarbete (Eriksson & Öhman Sandberg, 2022; SOU 2016:38). Om direkt applicering av forskning, utan översättningsarbete, är möjligt eller ens önskvärt kan diskuteras, särskilt i relation till lärares professionella kunnande och barns och elevers specifika behov och förutsättningar.

Även om det finns starkt stöd i forskning för att samverkan mellan skolverksamhet och akademi kan bidra till skolutveckling på vetenskaplig grund (Coburn m.fl., 2013; Farrell m.fl., 2021) finns det även betydande utmaningar för medverkande forskare värda att lyfta fram. I nästa avsnitt fördjupar vi några av dessa utmaningar.

Utmaningar i skolutvecklingssamverkan

En av utmaningarna för forskare i skolutvecklingssamverkan följer av att skolverksamhet och akademi har skilda kulturella och historiska traditioner, med

betydande skillnader i målbild, språk och arbetssätt (Lillejord & Børte, 2016). Exempelvis kan förskole- och skolpraktikens krav på omedelbar nytta utifrån upplevda behov ligga långt ifrån forskarsamhällets krav på originalitet och analytisk stringens (Haikola, 2022). Forskare inom skolutvecklingssamverkan kan komma att mötas av en mängd olika förståelser av vad forskning är och vad de som forskare kan och bör bidra med. Frödén och Isenström (2022) har exempelvis beskrivit sju möjliga positioner eller roller som forskare kan tilldelas i skolutvecklingssamverkan utifrån parters olika förväntningar. Forskare kan förväntas agera expert, kontrollant, utvärderare, utvecklingsledare, terapeut, inspiratör och medforskare. När forskare, rektorer och lärare möts i skolutvecklingssamverkan kan dessa skillnader göra att de talar förbi varandra, trots goda intentioner och starkt engagemang. Det kan i sin tur ge upphov till skilda tolkningar av varandras motiv för att delta i samverkan (Farrell m.fl., 2019). När så är fallet riskerar det uppfattade ”gapet” mellan skolverksamhet och akademi snarare befästas än överbryggas (Christianakis, 2010).

För att möjliggöra värdefull skolutvecklingssamverkan krävs att interna strukturer och processer problematiseras och utvecklas i såväl skolverksamhet som akademi, så att gemensamt arbete mot överenskomna mål blir möjligt. Vidare krävs öppenhet hos de medverkande för att lära av varandra och på så sätt utveckla förståelse för olika arbetssätt och traditioner. Utifrån önskan om att ta del av varandras perspektiv har ”forskaren som medforskare” (Frödén & Isenström, 2022) utvecklats till ett ideal där de skolverksamma tilldelas rollen som experter på sin egen praktik medan forskaren tilldelas rollen som generell expert med tillgång till vetenskapliga metoder och teoretiska redskap. Att alla som deltar i skolutvecklingssamverkan ska mötas i ”ögonhöjd” är ett annat sätt att uttrycka önskan om delaktighet på lika villkor (Prøitz m.fl., 2022). Även detta uttryckssätt kan emellertid problematiseras då det många gånger tolkas som att allt arbete behöver inkludera alla parter och specifika kunskapsområden ses som hinder snarare än resurs.

Det utforskande arbetet

I vår önskan om att bidra till utveckling och till kunskap om forskares medverkan i skolutvecklingssamverkan har vi genomfört ett utforskande arbete tillsammans med kollegorna i forskningsmiljön. Vi inledde det utforskade arbetet med att skicka ut en enkät till kollegorna med tre frågeställningar som vi önskade få återkoppling på. Vi formulerade oss så här:

Engagemang, kunskap och kompetens inom skolutvecklings-samverkan?

Vi som utgör forskningsmiljön SKUL har vår huvudsakliga anställning inom olika verksamheter. Gemensamt är att vi alla, men på olika sätt, är engagerade i skolutvecklingssamverkan. För att utvecklas och gemensamt lära önskar vi få ta del av:
1) dina nuvarande engagemang i skolutvecklingssamverkan,
2) den kunskap och kompetens som du anser vara betydelsefull för och bidrar med i skolutvecklingssamverkan, samt
3) dina tankar om hur vi gemensamt skulle kunna lära och utveckla våra kompetenser ytterligare inom forskningsmiljön.

I ett nästa steg summerade och kategoriserade vi kollegornas engagemang och svar om betydelsefull kunskap och kompetens. När vi senare presenterade våra resultat uppmanade vi kollegorna att ge respons på våra kategoriseringar.

De idéer för gemensamt lärande kollegorna skickat in sammanställde vi i form av posters vilka vi presenterade i forskningsmiljön. Efter presentation och granskning fick kollegorna i uppgift att bedöma idéernas relevans för fortsatt gemensamt arbete. De idéer som bedömdes som mest relevanta utforskades vidare i fyra grupper, där samtalen ledde fram till handlingsförslag för gemensam kunskapsutveckling. I anteckningarna från samtalen framkom att dessa även behandlat dilemman som uppstår när forskare är engagerade i skolutvecklingssamverkan samt behov av gemensamma samtal kring dessa erfarenheter. Tanken var att dela erfarenheter och gemensamt bearbeta dilemman skulle ökad förståelse för varför dessa dilemman uppkommer kunna skapas. Gemensamma redskap skulle även kunna arbetas fram och prövas för att möjliggöra ytterligare lärande. På sikt förväntades detta kunna ge en större repertoar av arbetssätt än om var och en arbetar självständigt. Att vi delar erfarenheter ger även en möjlighet för de forskare som ännu inte har varit ansvariga för samverkansprojekt att fördjupa sin förförståelse av vad samverkansarbetet kan innebära och vilka dilemman som kan uppstå. Med utgångspunkt i kollegornas tankar och erfarenheter formulerade vi ett underlag för kollegialt lärande inom forskningsmiljön:

Hur hantera och gemensamt lära av dilemman i pågående samverkan?

Förberedelse: Reflektera över dilemman du erfarit i skolutvecklingssamverkan, välj något dilemma och formulera dig skriftligt kring detta. Ditt skriftliga underlag tar du med dig till kommande träff då det, tillsammans med andras, blir utgångspunkten för vårt gemensamma lärande och arbete.

Vid den efterföljande träffen inom forskningsmiljön delade vi in oss i grupper och samtalade om valda dilemman. Tillfället gav möjlighet till lärande kollegor emellan men även till ytterligare förståelse för vilka utmaningar och dilemman som kan uppkomma i skolutvecklingssamverkan och vilken kunskap och kompetens som forskare kan använda sig av i hanteringen av dessa.

I samspel mellan det utforskande arbetet, de fyra generationerna av skolutveckling och forskning om forskares förändrade roller utvecklade vi ett analytiskt raster för analys av de empiriska underlag som det undersökande arbetet genererat. Nedan presenteras det analytiska rastret, följt av våra resultat och en avslutande diskussion.

Analytiskt raster för förståelse av forskares olika roller i skolutvecklingssamverkan

Skolutvecklingssamverkan, liksom praktiknära forskning, syftar till att direkt gagna de verksamma i förskola och skola. Detta innebär en förändring av forskarens roll jämfört med traditionella arbetssätt. För att synliggöra denna skillnad använder Frödén och Isenström (2022) etnografisk forskning som kontrasterande exempel. Etnografiska forskare använder sig ofta av kvalitativa metoder, så som observationer och intervjuer, för att skapa förståelse för olika livsvillkor och praktiker. De strävar dock efter att i så liten mån som möjligt påverka den praktik som de studerar. Etnografen väljer i stället att synliggöra respondenters praktik genom att låta deras röster ta plats i de forskningstexter som produceras. Frödén och Isenström (2022) menar att när etnografen har inhämtat sin data kan hen lämna praktiken och respondenterna mer eller mindre opåverkade. I forskningshänseende kan traditionell forskning av detta slag liknas vid *”mining”*, där forskaren inhämtar en råvara utan att direkt ge något tillbaka till det sammanhang som studerats. Frödén och Isenströms (2022) tolkning av etnografisk forskning framstår enligt vår mening som kraftigt förenklad, närmast en

förvanskning, men kan i detta sammanhang ändå tjäna som exempel för att belysa skillnader.

Forskning inom skolutvecklingssamverkan handlar om att såväl bidra till förbättring som att skapa ny kunskap och står på så vis i kontrast till *mining*. Inom den första generationens skolutveckling fick forskare i uppdrag att bidra med utvärdering och bedömning (*"evaluation and assessment"*) av lokalt utvecklingsarbete till följd av storskaliga statliga reforminitiativ. Denna forskarposition benämns av Foss Lindblad och Lindblad (2016) som *statsintellektuell* eftersom forskare med tiden fick en stark och länge ohotad ställning i nära band till en stat som ledde utbildningsreformer genom direktiv.

När forskaren bidrar till en skolas utvecklingsarbete och dessutom står för en slags förädling av utvecklingsarbetet genom att knyta det till teori för att skapa kunskap kan det benämnas "*refinement*". En sådan position kan knytas till den andra generationens skolutveckling som tog formen av lokalt skolutvecklingsarbete. Ett exempel är aktionsforskning, där utveckling av egen praktik drivs genom aktioner och där forskaren i positionen som aktionsforskare stödjer arbetet. Kunskapsgenerering i aktionsforskning sker på individnivå genom självinsikt, på kollegial nivå genom utvecklat yrkesspråk och på kommunikativ nivå genom forskarens publikationer. Skolverksamma kan också skapa publikationer av sitt utvecklingsarbete vilket då blir då något annat än traditionell forskning (jfr Rönnerman, 2012).

En tredje forskarposition har efterhand vuxit fram inom skolutvecklings-samverkan. Forskaren fungerar då på många sätt som en konsult som bidrar i utvecklingsarbetet samtidigt som forskningen förväntas produceras i samarbete med de skolverksamma. Rollen kan därmed beskrivas som mer entreprenöriell (Foss Lindblad & Lindblad, 2016). Den här rollen växte fram under en tid när utbildningsvetenskaplig forskning omstrukturerades inom ett större tvärdisciplinärt landskap som forskarna behövde navigera i, men som även förde med sig konkurrens om forskningsmedel och utvärdering utifrån prestationsmått.

I detta tvärdisciplinära landskap arbetar således lärare och forskare tillsammans med fokus på hur forskning kan bidra till läraryrkets kunskapsbas. Detta sker genom att sammanföra perspektiv från didaktik, skolförbättring och utbildningspolitik. Förväntningar finns om att sådan skolutvecklingssamverkan ska bidra med (i) beskrivningar av kunskap, (ii) undervisningsdesign, (iii) didaktiska exempel och (iv) metodologiska verktyg samt artefakter som kan användas i undervisning (ex. lektionsplaneringar och visuella representationer) (Anderhag m.fl., 2024). På så vis har skolutvecklingssamverkan kommit att inkludera en

förväntan på forskaren att leverera service och konsultverksamhet (”*service and consulting”*).

Under senare tid finns tecken på att en fjärde forskarroll är under framväxt. Bulterman-Bos (2008) har argumenterat för att det bör finnas forskande lärare som har kvar sin undervisande tjänst (så som läkare inom medicinsk-klinisk forskning), medan Prøitz m.fl (2020) liksom Nowotny m.fl. (2001) snarare ser framväxten av en ny hybridarena i form av ’ett tredje rum’ där de skolverksammas kunskaper och erfarenhet ses som värdefulla och samspelande tillsammans med forskarens metodiska och teoretiska kunnande. Inom en sådan utveckling skulle forskaren varken hämta forskningsdata (mining), förädla empirin på egen kammare (refinement) eller utföra konsultarbete (service and consulting). Snarare skulle en form av ”*development and research institutes*” utvecklas, där såväl forskande som skolverksamma samlas i gemensamma projektgrupper inom ramen för en stabil och långsiktig organisering. I tabellen nedan (Tabell 1) ger vi en översiktlig beskrivning av hur vi sammanfogat de olika forskarpositionerna med skolutvecklingens generationer i ett analytiskt raster.

Tabell 1. Analytiskt raster

Forskarposition	**Aktivitet**	**Forskarens uppdrag i skolutvecklingssamverkan**	**Skolutvecklingens generationer**
Traditionell	Insamling av data (*mining*)	Observatör	Utan anspråk på utveckling
Statsintellektuell	Utvärdering och rådgivning (*evaluation and assessment*)	Rådgivare till beslutfattare utifrån generell kunskap	Första
Aktionsforskare	Förädling (*refinement*)	Förädlar skolverksamhetens kunskap, knyter den till teori som bidrar till utvecklingsarbetet	Andra
Entreprenör	Service och konsultverksamhet (*service and conslutning*)	Bistår och bidrar i utvecklings-arbete, förväntas skapa forskning, mer eller mindre i samverkan med de skolverksamma	Tredje
Forskande praktiker	Utveckling och forskningsinstitut (*development and research institutes*)	Leder och samverkar i projektgrupper i vilka forskare och praktikkunniga medarbetare ingår	Fjärde

I nästa avsnitt använder vi ovanstående raster för att analysera hur kollegornas nuvarande engagemang i skolutvecklingssamverkan, identifierade utmaningar och dilemman samt behov av kunskap och kompetens kan förstås.

Våra resultat

Nedan presenteras våra resultat utifrån de tre rubrikerna: *Förändrade incitament för samverkan i och forskning om skolutveckling*, *Utmaningar och dilemman i lokal skolutvecklingssamverkan* samt *Kunskap och kompetens i skolutvecklingssamverkan*.

Förändrade incitament för samverkan i och forskning om skolutveckling

Vår inledande kartläggning syftade till att skapa överblick över den skolutvecklingssamverkan vi sammantaget är engagerade i. Kartläggningen visar att forskningsmiljöns medlemmar är engagerade i olika forum på såväl nationell som regional och lokal nivå. På nationell nivå är vi bland annat engagerade inom ULF, inom professionsprogrammet och inom styrning och ledning av den statliga befattningsutbildningen för rektorer. På regional nivå är vi engagerade i olika former av nätverk mellan förskola/skola och akademi. På nationell och regional nivå finns även engagemang knutet till olika former av utbildningar och FoU-program i samverkan med Skolverket och i regi av det fristående forskningsinstitutet Ifous.

Forskningsmiljöns medlemmar är även engagerade i skolutvecklingssamverkan som inkluderar forskning med lärare, rektorer och skolhuvudmän på lokal nivå. Inom lokal skolutvecklingssamverkan finns även de forskningsprojekt som flera av doktoranderna inom miljön genomför i egen förskole- och skolpraktik.

Det här tolkar vi som att utbildningsvetenskapliga forskare idag inte bara efterfrågas på den ena eller andra nivån utan finns representerade på flera nivåer samtidigt, där forskarrollen varierar med uppgiften. Skolutvecklingssamverkan antar också en mängd olika objekt parallellt. Genom kategorisering av vår insamlade data utifrån det analytiska rastret kan den rådgivande roll kollegor har inom statliga reforminitiativ förstås som statsintellektuell. Forskare förväntas även vara entreprenörer och skapa egna projekt, synligt på regional och lokal nivå. På lokal nivå framträder forskarrollen som naturligt efterfrågad. Genom utlokalisering till verksamheters utvecklingsprojekt blir forskarna en del av service och konsultverksamhet, förstärkt genom förväntan om att forskaren ska fungera som

såväl forskningslitterat kunskapskälla, rådgivare, strateg och lärare. Samtidigt förväntas forskaren från en akademisk utgångspunkt skapa forskning av samverkan och i det arbetet fungera som fullfjädrad forskningsledare. Att skapa forskning kan därtill både ses som en service till skolverksamma (*service and consulting*) i det att forskningresultaten förväntas ge praktiknytta. Forskning inom samverkansprojekt står dock inte fri från att kunna ske i form av *mining* och *refinement*. Därutöver kan en förväntan utläsas om att forskaren ska stå som garant för att en slags tillfällig *development and research institute* som etableras i samverkanspraktiken genom den samverkan som där sker. Utifrån vår analys framträder en diversifierad och mångfacetterad bild av forskarens roll i skolutvecklingssamverkan. Vi förstår det som att forskarna har flera parallellt uttalande förväntningar att hantera och leva upp till.

Tabell 2. Forskarroller och förväntningar i skolutvecklingssamverkan

Roll (analytisk benämning)	Roll (beskrivning)	Incitament	Nivå
Statsintellektuell	Expert, sakkunnig	Påverka reforminitiativ	Nationell
Entreprenör	Nod, Magnet	Skapa nätverk	Regional
Service och konsulttjänster	Kunskapskälla, rådgivare, lärare, strateg	Bidra till skolutveckling	Lokal
Mångfaldig: mining, refinement, service and consulting, development and research institutes	Forskningsledare	Skapa forskning och bidra till skolutveckling	Lokal

Dilemman i lokal skolutvecklingssamverkan

Hur kan vi, utifrån de roller och incitament som framträtt ovan och som många gånger verkar parallellt, gemensamt lära och arbeta för att bättre möta dilemman som uppstår i skolutvecklingssamverkan? Utifrån det underlag kollegorna tog med sig till träffen i forskningsmiljön uppfattar vi att det framför allt är i samverkan inom den lokala nivån dilemman uppkommer och behöver hanteras av enskilda forskare. I det följande väljer vi därför att främst fokusera på denna nivå.

Att dilemman uppkommer är en del av samverkansarbetet. Utifrån de kollegiala samtalen kan vi se att de förväntningar som ställs på samverkan, vad som inom samverkan ska bli möjligt och vad samverkan ska leda till är mångfacetterade (ibland kanske även orimliga). Samverkan, med betoning på dess förankring i forskning, förväntas nästan kunna möjliggöra mirakel. I kollegornas dilemman framkommer förväntningar på att komplexa problem ska kunna hanteras med

snabba lösningar, inom rådande maktordning och utan att utmana eller förändra etablerade arbetssätt. Samtidigt beskriver kollegorna hur de, med stöd i teoretiska begrepp och modeller, kan väcka engagemang och agens som gör att verksamhetens ”verkliga utmaningar” kan bli ”pratbara” och därmed även möjliga att adressera. Att som samverkansforskare kunna bidra till verksamheters utveckling på detta vis är också en drivkraft för kollegorna men även för många andra som engagerar sig i liknande samverkan.

Vi drar slutsatsen att det idag ställs höga krav och förväntningar på att enskilda forskare ska kunna inta en mängd olika, mycket kvalificerade roller samt kunna upprätta en form av tillfälliga *development and research institutes* för varje enskilt samverkansprojekt. En fundering är om det vore bättre att hantera de tämligen stora utmaningar som föreligger genom att skapa permanenta akademiska arenor (*development and research institutes*), där forskare och skolverksamma tillsammans kan utarbeta och anpassa strategier och redskap till olika typer av initiativ för att möta såväl forskarnas som verksamheternas behov. Idag ser vi exempel på sådan organisering för skolhuvudmän genom exempelvis Ifous olika mötesplatser inkluderat deras forsknings- och utvecklingsprogram.

Kunskap och kompetens i skolutvecklingssamverkan

Det kan vara svårt att sätta ord på den kunskap och kompetens som är av specifik betydelse för skolutvecklingssamverkan. Utifrån de enkätsvar som inkom från forskarkollegorna kring vilka kunskaper och kompetenser de menar är viktiga i skolutvecklingssamverkan kan vi ändå se att de lyfter fram generella såväl som specifika kunskaper kopplade till skolutveckling och kännedom om skolverksamheternas specifika förhållanden och förutsättningar. I tabell 3 nedan ges en översiktlig presentation av de områden som gemensamt lyfts fram.

Tabell 3. Kunskaps- och kompetensområden

Vetenskaplig kunskap och kompetens	**Samverkanskompetens**	**Kontextkännedom**
Kunskap inom: Pedagogik Didaktik Utbildningsvetenskap Statsvetenskap Skolutveckling Undervisningsförbättring Ledarskap Språkutveckling Kollegialt lärande Demokrati Barns och elevers delaktighet Normer och värden *Kompetens för genomförande av systematisk skolutveckling:* Datainsamling Analys Kvalitetsgranskning	Demokratiskt förhållningssätt Inkluderande Samarbetsförmåga – lyhördhet, flexibilitet, inkännande, nyfiken Agerar som kritisk vän - ställer frågor som utmanar, problematiserar Agerar förebildligt Samtalskompetens Ledningskompetens	Erfarenheter från förskole- och skolpraktik samt från akademi Erfarenhet från olika skolformer Erfarenhet från olika delar av styrkedjan Erfarenhet från olika kommuner och organisationer Erfarenheter som utvärderare Erfarenhet från samverkansprojekt

Resultatet visar de kunskaper och kompetenser kollegorna identifierat som betydelsefulla för att möta upp de många olika förväntningar som ställs på dem som experter, kontrollanter, utvärderare, utvecklingsledare, inspiratörer och medforskare. Jämfört med en tid då forskares legitimitet huvudsakligen byggde på akademisk kunskap och avstånd från skolverksamhet ser vi att kollegornas legitimitet idag bygger på att de har och kan presentera en bred repertoar. I skolutvecklingssamverkan hämtar kollegorna legitimitet från såväl sin akademiska kunskap som sin erfarenhet av skolutveckling. Snarare än att separera akademin och skolverksamheten förefaller en blandform, där forskaren på olika sätt har en fot kvar i skolverksamheten, vara legitimitetsskapande och möjliggörande. En omvänd form av *mining* kan då bli aktuell, där forskaren hämtar forskningsresultat i akademin för att utifrån identifierade behov ge vetenskapligt stöd till förskole- och skolpraktiken.

I en akademisk kontext förväntas idag att forskning i samverkan innefattar en hög grad av delaktighet för alla parter. Resultat ges inte full legitimitet om inte de skolverksamma har gjorts delaktiga i flera steg i forskningsprocessen. Det är således knappt längre möjligt för forskaren att stå för förädling av utvecklingsarbetet genom att knyta det till teori och producera ny kunskap (*refinement*) utan att inkludera de skolverksamma i arbetet. Utöver ett ökat krav på

att forskaren ska ge service i form av att bidra till att driva det lokala utvecklingsarbetet framåt och vara kunskapskälla, rådgivare, lärare och strateg blir förväntan att också verka som forskningsledare för att involvera de skolverksamma i forskningsprocessen påtaglig. Detta ställer andra kompetenskrav på forskaren och en uppbackning från kollegor kan ses som nödvändig. Resultaten synliggör därmed ett påtagligt behov av att utveckla mer institutionaliserade former för samarbete som möjliggör för forskare att bistå varandra och gemensamt utveckla ytterligare kunskap och kompetens för och i skolutvecklingssamverkan.

Avslutande diskussion och konklusion

I en tid av starka incitament för forskarmedverkan, har detta kapitel syftat till att öka förståelsen för de möjligheter och utmaningar forskare möter i skolutvecklingssamverkan (se ex. Bergmark & Hansson, 2020; Biesta, 2007, 2010; Carlgren, 2010, 2015; Levinsson, 2011). Kapitlets första frågeställning riktade fokus på hur de skilda förväntningar som ställs på forskare i skolutvecklingssamverkan kan förstås. Med bakgrund i vår inledande beskrivning av skolutvecklingens generationer (Håkansson & Sundberg, 2016), det analytiska rastret och det utforskande arbetet i forskningsmiljön drar vi slutsatsen att forskarens roll i skolutvecklingssamverkan är i ständig rörelse; forskarens roll rör sig genom de olika generationerna av skolutveckling (Håkansson & Sundberg, 2016) likväl som de olika positionerna i det analytiska rastret. Kartläggningarna i forskningsmiljön visade på omfattande engagemang i skolutvecklingssamverkan på såväl nationell som regional och lokal nivå. Höga förväntningar på vad forskning och forskare kan bidra med i skolutvecklingssamverkan leder till ökad komplexitet i forskarens uppdrag, vilket i sin tur adderar behov av ytterligare kompetenser inom forskarrollen. Snarare än att huvudsakligen vara kunskapsproducent i traditionell mening enligt Frödén och Isenström (2022) beskrivning av den etnografiska forskaren, förväntas forskare som samverkar även vara aktiva medskapare i utvecklingsprocesser, som aktionsforskaren (Rönnerman, 2012), entreprenören (Foss Lindblad & Lindblad, 2016) eller den forskande praktikern (Bulterman-Bos, 2008; Prøitz m.fl., 2020). Många gånger är det också detta som motiverar samverkansforskare då det ger dem reella möjlighet att aktivt bidra till att förbättra förutsättningarna för barns och elevers lärande. Inom svenskt skolväsende skall utbildning, såväl som undervisning, vila på vetenskaplig grund (SFS 2010:800, 1 kap 5§). Detta gör att forskares kunskap och kompetens om

utvecklingsprocesser kan utgöra viktiga bidrag även till utveckling av kärnverksamheten i dessa sammanhang.

Kapitlets andra frågeställning fokuserade de kunskaper och kompetenser som blir viktiga i skolutvecklingssamverkan. Genom kapitlets utforskande ansats visade det sig att flera av forskningsmiljöns medlemmar har tidigare erfarenheter av skolverksamhet vilka de i skolutvecklingssamverkan kombinerar med den akademiska kunskap och kompetens de byggt upp under sin tid i akademin. Kombinationen av dessa kunskaper är i hög grad det som ger dem legitimitet i deras samverkansarbete. Den utveckling av forskarrollen och av forskarnas kompetens vi, men även tidigare forskare, har identifierat kan ses som nödvändig för att säkra relevansen i den forskning som bedrivs inom skolutvecklingssamverkan. Samtidigt väcks frågor om erkännande och hållbarhet. Våra resultat visar att de krav och förväntningar som ställs på forskare som besitter kunskap och kompetens från så väl akademins som förskole- och/eller skolpraktikens hemvist är höga. Därtill är kraven inom akademin på att bedriva excellent forskning starka. Den breda och ofta svårfångade kompetensrepertoar som efterfrågas av forskare i skolutvecklingssamverkan är inte något som enkelt kan läras in. Samverkanskompetens och kontextkännedom, vilka förts fram som avgörande i samverkan, är kompetenser som byggs upp genom erfarande. Att vara forskare i skolutvecklingssamverkan handlar alltså inte bara om att förstå skolans villkor, utan också om att kunna navigera i komplexa samverkansmiljöer, bygga förtroende och skapa meningsfulla relationer. Detta pekar mot behovet av en fördjupad form av forskarprofessionalitet – en som kombinerar akademisk stringens med praktisk handlingsförmåga.

I kapitlets tredje frågeställning utforskas hur vi som forskningsmiljö kan lära av de utmaningar och möjligheter som uppstår i samverkan. Det utforskande arbetet och det empiriska underlag som genererades inom ramen för forskningsmiljöns träffar ser vi som ett första steg i att forma en institutionaliserad arena för vår gemensamma kunskapsutveckling. Detta utforskande arbete kan därmed ses som ett direkt bidrag till den identifierade kunskapslucka som beskrivits inledningsvis, där vi efterlyste just strategier för att gemensamt lära av de utmaningar samverkan innebär, snarare än att enbart fokusera på utmaningarna i sig. Utifrån kapitlets resultat menar vi att upprätthållandet av stödjande strukturer, kollegialt lärande och institutionaliserade arenor för gemensam kunskapsutveckling blir viktigt om den fördjupade form av forskarprofessionalitet som forskningsmiljön gemensam står för ska kunna leva vidare och utvecklas.

Genom att synliggöra och bearbeta dilemman och frågeställningar, som vi gemensamt identifierar genom våra respektive engagemang i skolutvecklingssamverkan, kan vi skapa kunskap och kompetens som kan stödja oss i att hantera de komplexa villkor som råder i dagens skolverksamhet. Genom att gemensamt identifiera möjligheter till lärande och utveckling kan vi forma redskap och modeller som kan bidra till stärkt ömsesidig förståelse mellan forskare och skolverksamma, vilket vi menar blir avgörande för att nå vårt gemensamma mål – skolutveckling för barn och elevers bästa.

Referenser

Anderhag, P., Andrée, M., & Levinsson, M. (2024). *Knowledge Products from Close-To-Practice Research*. Konferensbidrag NERA.

Bergmark, U. & Hansson, K. (2020): How Teachers and Principals Enact the Policy of Building Education in Sweden on a Scientific Foundation and Proven Experience: Challenges and Opportunities, *Scandinavian Journal of Educational Research,*

Biesta, G. (2007a) Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation, 13*,(3), 295-301.

Biesta, G. (2007b). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory, 57*(1), 1–22.

Bulterman-Bos, J. A. (2008). Will a Clinical Approach Make Education Research More Relevant for Practice? *Educational Researcher, 37*(7), 412–420.

Carlgren, I. (2010) Den felande länken. Om frånvaron och behovet av klinisk utbildningsvetenskaplig forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 15*(4), 295–306.

Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.

Carlgren, I., & Hörnqvist, B. (1999). *Skola i utveckling. När inget facit finns... – om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Liber.

Christianakis, M. (2010). Collaborative research and teacher education. *Issues in Teacher Education, 19*(2), 109–125.

Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher, 45*(1), 48–54.

Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. (2013). *Research–practice partnerships at the district level: A new strategy for leveraging research for educational improvement*. William T. Grant Foundation.

Day, C., & Sachs, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: Open University Press.

Eriksson, I. & Öhman Sandberg, A. (2022) Praktikutvecklande forskning i samverkan–en inramning. I I. Eriksson & A. Öhman Sandberg (red.). *Praktikutvecklande forskning mellan skola och akademi*. Falun: Nordic Academic Press.

Farrell, C. C., Harrison, C., & Coburn, C. E. (2019). "What the Hell is this, and who the Hell are you?" Role and identity negotiation in research–practice partnerships. *AERA Open, 5*(2), 1–13.

Farrell, C.C., Penuel, W.R., Coburn, C., Daniel, J., & Steup, L. (2021). *Research–practice partnerships in education: The state of the field*. William T. Grant Foundation.

Fink, D., & Stoll, L. (2005). Educational Change: Easier Said than Done. I A. Hargreaves (red.), Extending Educational Change. International Handbook of Educational Change (s. 17-41). Netherlands: Springer.

Haikola, L. (2022) Teori–praktik och lärarutbildningens forskningsanknytning. I I. Eriksson & A. Öhman Sandberg (red.). *Praktikutvecklande forskning mellan skola och akademi*. Falun: Nordic Academic Press.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.

Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.

Hultman, G. (2015). *Transformation, interaktion eller kunskapskonkurrens. Forskningsanvändning i praktiken*. Delrapport från Skolforsk-projektet. Vetenskapsrådets rapporter. https://www.vr.se/download/18.f1bedda162d16aa53a79a8/1556010542954/Transformation-interaktion-eller-kunskapskonkurrens_VR_2015.pdf

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling. Forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

Frödén, S. & Isenström, L. (2022) Forskarens olika roller i praktiknära forskningsprojekt. I I. Eriksson & A. Öhman Sandberg (red.). *Praktikutvecklande forskning mellan skola och akademi*. Falun: Nordic Academic Press.

Levinsson, M. (2011). Utvecklingsledare på vetenskaplig grund Spänningsfälten mellan evidensbaserad praktik och aktionsforskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 16*(4), 241–263.

Lillejord, S., & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education - a research mapping. *European Journal of Teacher Education, 39*(5), 550–563.

Lindblad, R. F., & Lindblad, S. (2016). On relevance and norms of science in times of restructuring: Educational research in Sweden. In Political Pressures on Educational and Social Research (1st ed., pp. 66–76). Routledge.

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.

Lundgren, U. P. (2014). Det livslånga lärandet - att utbilda för ett kunskapssamhälle. I U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.), *Lärande, Skola, Bildning* (s. 101-138). Stockholm: Natur & Kultur.

Myndigheten för Skolutveckling. (2003). *Att granska och förbättra kvalitet. Om kvalitetsutveckling i skola, förskola, skolbarnomsorg och vuxenutbildning - en översikt över aktuell forskning och utveckling samt dokumenterad erfarenhet*. Stockholm: Fritzes.

Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. Polity Press.

Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 286). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Olin, A., Lander, R., Blossing, U., Nehez, J., & Gyllander, L. (2014). *Processledare för skolutveckling. Uppföljning av införandet av processledare i ett verksamhetsområde i Helsingborg*. RIPS-rapport nr 5. Göteborgs universitet.

Prøitz,T. S., Rye, E. M, Barstad, K., Afdal, H., Risan, M., & Aasen, P. (2020). *Utbildning, lärande, forskning. En evalueringsstudie – delrapport 2*. Universitetet i Sørøst-Norge. Skriftserien nr. 38.

Prøitz,T. S., Rye, E. M, Borgen, J. S., Barstad, K., Afdal, H., Mausethagen, S., & Aasen, P. (2022). *Utbildning, lärande, forskning. Slutrapport från en utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamhet*. Universitetet i Sørøst-Norge. Skriftserien nr. 87.

Richardson, G. (2010). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K. (1993). *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet* (Akademisk avhandling, Pedagogiska institutionen). Umeå: Umeå universitet.

Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete - en grund för lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K. (2012) Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (red.) *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.

Senge, P. M. (1993). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization* (New ed.). Century Business.

Serder, M. (2016). *Tillbaka i skolan som kommunlektor. Intervjuer med forskarutbildade lärare kring deras uppdrag hos kommunala och fristående huvudmän*. Kommunförbundet Skåne.

SFS 2010:800. Skollag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

SOU 1980:2. *Skolforskning och skolutveckling*. Stockholm: Allmänna Förlaget.

SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna Förlaget.

SOU 2016:138 *Samling för skolan. Nationella målsättningar och utvecklingsområden för kunskap och likvärdighet*. Utbildningsdepartementet. Länk….

SOU 2018:19 Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring. Utbildningsdepartementet. Länk….

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

Thomassen, M. (2007). Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion till vetenskapsfilosofi. Malmö: Gleerups.

Skolutvecklingssamverkan i tider av akademiska hybridorganisationer

Helena Wallström

Idéer om att ökad kvalitet och likvärdighet i landets förskole- och skolverksamheter kan åstadkommas genom akademisering av skolprofessionerna har en stark ställning i Sverige (Åstrand, 2023). Ett illustrerande exempel är utbildning för rektorer som bedrivs i samverkan mellan lärosäten och skolmyndigheter. Samverkan, samverkansarbete och samverkansprocesser kan förstås som ett aktivt utbyte av information mellan dessa parter innefattande gemensam planering av aktiviteter och av utbildning (UKÄ, 2024). Inom det obligatoriska treåriga Rektorsprogrammet, som ges vid Göteborgs universitet (GU) på uppdrag av Skolverket, har sedan år 2015 drygt 1500 rektorer examinerats.

I det här kapitlet riktar jag uppmärksamheten mot samverkan mellan lärosäten och skolmyndigheter. Mer precist undersöks och analyseras Rektorsprogrammet som en samverkansprocess, där representanter för lärosäte respektive Skolverket interagerar i en slags hybridorganisation för att tillgängliggöra och skapa ny kunskap för framtida rektorer (jfr Kaiserfeld, 2013). Min undran är vad denna samverkan har handlat om och vilka kunskaper som i sammanhangen lyfts fram som betydelsefulla att förmedla till rektorer. För att söka svar på frågan har jag specifikt riktat blicken mot samverkan kring Rektorsprogrammet på GU under tidsperioden 2015-2024. I texten avhandlas två områden. Först behandlas måldokument med tillhörande kursplaner och därefter lärosätets årsredovisningar till Skolverket. Avslutningsvis problematiseras den bild som framträder relativt frågan om vilken kunskap som samverkan producerat och hur. Kapitlet synliggör således hur eventuella spänningar mellan olika idéer om kunskap kommer till uttryck och hur dessa förändrat samverkan över tid. Först följer emellertid en mycket kort genomgång av vad vi redan vet om svensk rektorsutbildning.

Vad vet vi om svensk rektorsutbildning?

Forskning om rektorsutbildning har producerats sedan 1950-talet, även om studier om svensk rektorsutbildning är av senare datum och betydligt färre (Jerdborg, 2022). Den senare forskningen har genomförts med olika kunskapsintressen, t.ex. rektorsutbildningens historiska framväxt (Norberg, 2019; Ullman, 1997) och rektorers lärande i rektorsutbildning (Jerdborg, 2022). I det följande presenteras några studier som är särskilt intressanta i relation till frågan som ställs i den här texten, då de undersökt de kunskaper som rektorer erbjuds under utbildningen och rektorers lärande.

I en studie av Aas och Törnsén (2016) analyseras *policydokument om rektorsutbildning* i Sverige och Norge. Enligt forskarna förväntas rektorsutbildning förmedla såväl innehålls- som processkunskaper, men i policydokumenten lyfts framför allt innehållsliga kunskaper fram, t.ex. kunskaper om Skollagen och läroplanerna. Forskarnas analys pekar på att rektorsutbildningen främst syftar till att utbilda starka ledare som kan implementera policy i skolverksamheterna, upprätthålla och efterleva lagar och förordningar, samt ta ansvar för att skolan uppfyller nationella krav. Aas och Törnsén menar att det i dokumenten riktas liten uppmärksamhet mot att utbilda rektorerna i eget beslutsfattande, t.ex. utifrån den lokala verksamhetens behov, vilket de beskriver som problematiskt. Enligt författarna har dokumenten tyngdpunkt på innehåll, eftersom de också förväntas fungera som informerande och vägledande stöddokument till lärosätena då de ansöker till Skolverket om att få bedriva Rektorsprogrammet (t.ex. Skolverkets måldokument för Rektorsprogrammet). Enligt forskarna förväntas lärosätet, efter tecknad överenskommelse, addera processkunskaper till utbildningen utifrån de innehållsliga delarna i stöddokumenten. Dessa kunskaper kunde således inte fångas upp i forskarnas analys av policydokumenten. Lärosätets frirum i samverkansprocessen uppmärksammas också i en studie av Skott och Törsén (2018), som menar att frirummet blir synligt när lärosätet översätter statens intentioner i policydokumenten till utbildning i praktiken. I översättningsprocessen har lärosätet, enligt Skott och Törnsén, möjligheter att bereda plats för processkunskaper och för kunskaper som bidrar till att rektorerna utvecklar kritiskt tänkande och egen agens.

Andra forskare har undersökt *hur och vad rektorer lär under rektorsutbildningen* (se t.ex. Forssten Seiser & Söderström, 2021; Jerdborg, 2022; Liljenberg & Wrethander, 2023; Ärlestig, 2012). Jerdborg (2022), som i sitt avhandlingsprojekt följt rektorer under utbildning, skriver fram tre olika idealtyper av

Rektorsprogramsdeltagare: de organisationsorienterade rektorerna, som vill ansvara för och utveckla sin organisation, de uppgiftsorienterade rektorerna, som vill lära sig att hantera de uppgifter som en rektor möter i arbetet, samt de idéorienterade rektorerna, som vill omsätta en idé som de sedan tidigare brinner för. Jerdborgs analys visar att rektorernas orientering under utbildningen fick konsekvenser för vilken typ av kunnande som blev möjligt för dem att utveckla. Även andra studier belyser relationen mellan deltagare och utbildning. I en studie av Ärlestig (2012) framkommer exempelvis att merparten av de deltagande rektorerna saknade tidigare erfarenheter av att använda forskning som stöd för analys av den praktiska verksamheten, vilket även tränas under utbildningen. Ärlestig menar dock att rektorernas bristande förkunskaper skapar utmaningar för lärosätena då utveckling av reella kunskaper och kompentenser, till skillnad från att endast lära sig om olika redskap och tekniker, tar tid att uppnå. Åtta år senare uppmärksammar Liljenberg och Wrethander (2023) en liknande problematik. De belyser emellertid även hur rektorer om de erbjuds ”rätt stöd” från lärosätet successivt kan utveckla kunskaper och kompetenser i utbildningen.

I forskningen framstår frågan om hur och vad svenska rektorer lär i Rektorsprogrammet vara komplex. Även frågan om vilket stöd som rektorerna erbjuds och behöver under genomförandet av utbildningen har problematiserats. Däremot vet vi mindre om vilken kunskap som i samverkan mellan lärosäten och Skolmyndigheter lyfts fram som betydelsefull för rektorer och hur. Därför riktas blicken i den här texten mot ett sådant exempel, mer precist mot samverkansarbetet kring Rektorsprogrammet på GU under tidsperioden 2015-2024.

Förutsättningar för samverkan kring Rektorsprogrammet

Samverkan mellan Skolverket och lärosätena utgår förenklat från att Skolverket formulerar ett måldokument för programmet som sträcker sig över en sexårsperiod och därefter omvandlar lärosätet måldokumentet till ett utbildningsupplägg förankrat i vetenskap med hjälp av kursplaner och litteraturlistor. De övergripande målen för rektorsutbildningen är att deltagarna tillägnar sig sådana kunskaper att de kan: (i) ansvara för att elever och barn får en likvärdig och rättssäker utbildning, (ii) skapa förutsättningar för måluppfyllelse på såväl individ- som verksamhetsnivå, samt (iii) ansvara för att verksamheten som helhet utvecklas (SFS 2011:183, 2 kap. 2§).

Samverkansformen som omger utbildningen medför att Rektorsprogrammet avviker från reguljär högskoleutbildning på flera sätt. För det första skiljer sig regler och rutiner för hantering av utbildningens deltagare (rektorerna) från de regler som gäller för studenter på lärosätenas reguljära utbildningar. För att vara behörig till utbildningen ska deltagaren exempelvis ha en anställning som rektor. Skolverket är den myndighet som ansvarar för antagning till programmet. Eventuella disciplinärenden under utbildningen följer inte de skrivningar som finns i Högskoleförordningen (SFS 1993:100, Kap 10) utan bestäms i samverkan mellan Skolverket och lärosätet.

För det andra samverkar lärosätet med Skolverket under genomförandet av utbildningen i syfte att säkerställa utbildningens kvalitet och nationell likvärdighet mellan de lärosäten som har i uppdrag att bedriva Rektorsprogrammet (Skolverket, 2015; 2021)[9]. Detta görs genom att Skolverket bjuder in till regelbundna nationella möten, dels för kursansvariga i respektive kurs i programmet, dels för de utbildningschefer som lärosätena utsett för rektorsutbildningen. På mötena, som leds av Skolverket, diskuteras gemensamma spörsmål som uppkommer vid genomförandet av utbildningen. På utbildningschefsmötena behandlas frågor såsom lokalt kvalitetsarbete, rektorers roll och uppdrag i skolverksamheterna i relation till policyförändringar inom utbildningsområdet, forskning om rektorer i Sverige och förslag på möjliga fortbildningskurser som lärosätena vill erbjuda de rektorer som genomfört Rektorsprogrammet.

För det tredje genomförs utbildningen på ett särskilt sätt, vilket avtalats mellan Skolverket och lärosätet i den överenskommelse som upprättats och signerats när lärosätet fått Skolverkets förtroende att bedriva Rektorsprogrammet. För perioden 2021-2027 angavs exempelvis följande ramvillkor:

- utbildningsdagarna ska vara internatförlagda
- utbildningen ska pågå under 6 terminer och minst 32 utbildningsdagar
- undervisningen ska utgå från forskning och beprövad erfarenhet samt från deltagarnas erfarenheter i ett processorienterat arbetssätt
- lärosätet ska bereda plats för skolmyndigheter och angränsande myndigheter att informera om sin verksamhet inom ramen för utbildningen
- deltagarna ska ges professionshandledning
- utbildarna tillsammans ska vara sakkunniga och ha erfarenhet inom de tre kunskapsområdena: skoljuridik och myndighetsutövning, styrning,

[9] Därmed faller utbildningen inte inom UKÄ:s granskningsuppdrag.

organisering och kvalitet och skolledarskap, samt vara kunniga i professionshandledning
- lärosätet ska löpande ha kontakt och samverka med sina deltagares huvudmän, vilka mer systematiskt ska involveras i utbildningen under deltagarnas studietid. Lärosätet ansvarar för att involvera huvudmannen i utbildningen.

Vidare följer Skolverket upp och utvärderar lärosätets arbete med Rektorsprogrammet. Dels framställer lärosätet årsredovisningar som innefattar verksamhetsberättelser som beskriver hur Rektorsprogrammet genomförts utifrån ett antal frågor som skolmyndigheten årligen formulerar. Dels genomför deltagarna (rektorerna) en Skolverksgemensam enkät när de avslutar utbildningen. Enkätfrågorna är konstruerade med utgångspunkt i Skolverkets måldokument och deltagarsvaren sammanställs i statistiska översikter som samverkansparterna sedan följer upp tillsammans. Sammanställningarna kan sägas belysa hur väl lärosätet enligt deltagarna lyckats leverera den rektorsutbildning som de åtagit sig och som Skolverket har betalat för. Resultaten diskuteras på utbildningschefsmötena och på respektive lärosätes gemensamma rektorsutbildardagar. Lärosätet genomför också egna kursutvärderingar utifrån universitetets rutiner, vilka kan sägas bidra med ytterligare underlag till utbildningens löpande förbättringsarbete.

Sammanfattningsvis finns ett antal rutiner, regler och redskap som ska underlätta samverkan mellan Skolverket och GU. Men vad denna samverkan sedan faktiskt kommit att handla om och vilka kunskaper som i samverkansarbetet har lyfts fram som betydelsefulla att förmedla till rektorerna i Rektorsprogrammet är inte lika uttalat. För att söka svar på detta har jag därför valt att översiktligt genomlysa tre samverkansredskap som använts för att underlätta samarbetet: Skolverkets Måldokument och lärosätets kursplaner perioden 2015-2021 och 2021-2027, samt lärosätets årsredovisningar till Skolverket 2015-2024.

Utgångspunkter för att förstå samverkan och uppmärksammade rektorskunskaper

Rektorsprogrammet kan beskrivas som en utbildningsorganisation som endast delvis införlivats i universitetets verksamhet. Å ena sidan förväntas programmet förmedla praktiska kunskaper och färdigheter som rektorerna under utbildningens gång direkt ska applicera i sina verksamheter för att på Skolverkets uppdrag uppfylla dagsaktuella regler och läroplanernas mål (SFS 2011:183, 2 kap. 2§). Å

andra sidan förväntas programmet förmedla akademiska kunskaper av det slag som definieras av en universitetsutbildning på avancerad nivå (jfr Högskoleförordningen SFS 1993:100). Detta upplägg medför spänningar i samverkansarbetet mellan lärosätet och Skolverket, vilka i förlängningen kan sägas handla om den roll som kunskap uppfattas ha i sammanhanget.

Utgångspunkten i den här texten är att samverkan kring Rektorsprogrammet betraktas som en *hybridorganisation* som försöker överbrygga gapet mellan kunskapsanvändare och kunskapsproducenter. Hybridorganisationer kännetecknas av att forskningsproblem och kunskapsproduktion värderas utifrån politiskt bestämda mål och utifrån relevans för det omgivande samhället (Kaiserfeld, 2013). Målen för hybridorganisationer skapas med olika kunskapsanvändare i åtanke eller genom initiativ från potentiella användare. Det skiljer dem från traditionellt akademiska organisationer vars mål vanligen är att producera kunskap för forskarsamhället i sig utan att explicit erbjuda praktiska lösningar på de problem som formulerats i det omgivande samhället, t.ex. i rektorspraktiken. Skolverket som är en politiskt styrd myndighet har således en agenda, medan lärosätet som är en kunskapsproducerande myndighet har en annan. När rektorsutbildningen genomförs uppstår därför behov av att mötas och samverka mellan lärosätet och Skolverket.

Valet av utgångspunkt för analys, dvs. att definiera samverkan kring Rektorsprogrammet som en hybridorganisation, kan behöva förklaras. Inte minst eftersom det finns en stark diskurs inom utbildningsvetenskaplig forskning om att densamma bör utgå från praktikens frågor och att samverkan mellan akademi och samhälle snarare bör betraktas som ett samspel mellan olika kunskapskulturer och som en ömsesidig översättningsprocess (jfr Carlgren, 2020; Jarl m.fl., 2024). Praktikens problem hjälper forskningen att formulera relevanta frågor och forskningens teorier hjälper praktiken att förstå sina egna mönster och gränser. Texten i det här kapitlet syftar emellertid till att belysa och besvara en annan typ av frågeställning. Det valda analytiska begreppen förväntas bidra till att undersöka och analysera hur samverkan kring Rektorsprogrammet har tagit form och hur kunskap organiserats i samverkan under en specifik tidsperiod. Min undran är vad samverkan handlat om och vilka kunskaper som i sammanhangen lyfts fram som betydelsefulla att förmedla till de rektorer som då deltog i Rektorsprogrammet.

För att problematisera och djupare förstå den bild som framträder i data har jag även tagit stöd i begreppet *epistemisk drift*[10] (Kaiserfeld, 2013; Elzinga, 1997). Begreppet bidrar till att förstå och förklara samverkansprocessen, eller hur hybridorganisationen kring Rektorsprogrammet har rört sig (driftat) mellan olika *relevanstryck*[11], under perioden 2015-2024. Epistemisk drift innebär att ideologiska system utanför forskarvärlden fångas upp av forskare och successivt integreras i deras praktiker (Kaiserfeld, 2013), dvs. i forskningsproduktion och utbildning. Under denna process förändras balansen mellan samverkansparterna mot ett ökat fokus på de potentiella användarna, i det här fallet på rektorer och policyskapare. Processen innefattar också försök att normalisera ett ideal om forskning av relevans för omvärlden, där exempelvis forskningsproduktion och forskningsnätverk om sådana frågor kommit att betraktas som legitimitetsmarkörer.

Underlaget för dataproduktion innefattar tidsperioden 2015-2024 och består av två måldokument från Skolverket för perioden 2015-2021 samt perioden 2021-2027 med tillhörande kursplaner från lärosätet, samt årsredovisningar producerade under tidsperioden, se tabell 1 nedan. För att eventuellt kunna identifiera processer som kan förstås som epistemisk drift valde jag att undersöka två samverkansperioder.

Tabell 1. Underlag för dataproduktion

Samverkansredskap 2015-2024	Antal dokument
Skolverkets måldokument 2015-2021 samt 2021-2027	2
Lärosätets kursplaner för Rektorsprogrammet 2015 respektive 2024	3+3
Lärosätets årsredovisning till Skolverket 2015-2024[12]	9

Genom dokumentanalys av måldokument och kursplaner identifierades Rektorsprogrammets och de ingående kursernas mål och lärandemål. Målen kategoriserades i olika innehållskategorier för att skapa en överblick av kursernas kommunicerade innehåll och fokus. Innehållet i respektive kategori tolkades med stöd av

[10] Kaiserfeld (2013) använder begreppet epistemisk drift tillsammans med begreppet akademisk drift. Han förstår dem som motsatspar som utesluter och kompletterar varandra. Det är emellertid mer vanligt att begreppen används var för sig, vilket också jag har valt att göra.

[11] Relevanstryck mellan krav på vetenskaplig autonomi och krav på politisk eller professionell relevans (jfr. Lindblad, 2022).

[12] Underlaget 2019 saknas i universitetets gemensamma arkiv.

studiens teoretiska utgångspunkter eller utifrån datamaterialets latenta nivå (jfr Graneheim & Lundman, 2004). Av utrymmesskäl presenterar jag i detta kapitel några utvalda kategorier. Årsredovisningarna bearbetades först genom att jag identifierade vilka frågor som Skolverket ställt till lärosätena, vilka frågor som återkom eller förekom enstaka gånger. GU:s svar på frågorna kategoriserades sedan i teman och bearbetades på liknande sätt som i arbetet med måldokumenten och kursplanerna.

Sammantaget belyser resultat och analys såväl vilka frågor som Skolverket och GU samverkat kring, som de kunskaper som i samverkansarbetet uppmärksammats som betydelsefulla för rektorerna i programmet att tillägna sig under den undersökta perioden. Det kan alltid diskuteras huruvida valet av underlag för dataproduktion är relevant i relation till den forskningsfråga som ställts, men jag menar att valda dokument illustrerar hur GU och Skolverket under den valda tidsperioden interagerat för att tillgängliggöra och skapa ny kunskap för rektorer. Måldokumenten, kursplanerna och årsredovisningarna utgör de facto underlag för många av de diskussioner som förts i samverkansprocessen.

Slutligen bör läsaren uppmärksammas på att jag har varit verksam som utbildningschef för GU:s rektorsutbildning under perioden 2022-2024, vilket kan ha påverkat hur jag förstått och begreppsliggjort underlaget. Exempelvis ansvarade jag för framskrivandet av lärosätets årsredovisningar 2023 och 2024.

Samverkan kring Rektorsprogrammet på Göteborgs universitet 2015-2024

Resultatet av analysen redovisas nedan i tre avsnitt som gemensamt synliggör hur lärosätet och Skolverket interagerat i arbetet med Rektorsprogrammet. Avsnitten belyser de kunskaper som lyfts fram i och genom samverkansarbetet och som uppmärksammats som viktiga för rektorer att lära under utbildningen.

Skolverkets måldokument - utgångspunkten för samverkan

Rektorsprogrammet omfattar tre kursen på tio högskolepoäng vardera. Den första kursen behandlar skoljuridik och myndighetsutövning, den andra mål- och resultatstyrning och den tredje rektors ledning av verksamheten (jfr SFS 2011:183, 2 kap. 2§). För att underlätta samverkansarbetet med lärosätena formulerar Skolverket, som tidigare nämnts, ett måldokument för Rektorsprogrammet som sträcker sig över en sexårsperiod. GU översätter måldokumenten till kursplaner

med tillhörande litteraturlistor utifrån GU:s ordinarie regler och rutiner för kursplanearbete. Att GU:s ordinarie arbetsgång för kursplanearbete följs syftar till att säkerställa kursernas vetenskapliga kvalitet i överenstämmelse med vad som krävs för högskoleutbildning. Kursplanerna bifogas den intresseanmälan om att få bedriva rektorsutbildning som lärosätet skickar till Skolverket. Följaktligen upprättas skisser på kursplanerna innan parterna ingår överenskommelser och samverkansarbetet påbörjas.

Vid en jämförelse mellan målformuleringarna i Skolverkets två måldokument för perioden 2015-2021 samt 2021-2027 och de tre kursplaner som lärosätet upprättat under motsvarande perioder blir det tydligt att målformuleringarna i dokumenten till stor del överensstämmer. Annorlunda utryckt följer GU i hög grad den beställning av rektorskunskaper som formulerats i Skolverkets måldokument. Överensstämmelse i formuleringarna mellan måldokument och kursplaner skiljer sig emellertid något åt vid jämförelse mellan de två samverkansperioderna.

Under perioden 2015-2021 har flera av formuleringarna i måldokument och kursplaner i princip bokstavlig överensstämmelse. Tabell 2 nedan visar att Skolverkets målformuleringar har stor överensstämmelse med kursplanernas lärandemål, men att Skolverkets formulering ”visa god kunskap om” inte finns med i lärosätets kursplaner. Formuleringen har i stället ersatts med mer ”neutrala” verb i likhet med ordvalet som görs i andra kursplaner som lärosätet upprättar.

Tabell 2. Utdrag ur samverkansredskapen måldokument och kursplaner tidsperioden 2015-2021.

Kurs	**Skolverkets målformuleringar i måldokumentet 2015-2021**	**GU:s lärandemål (2016)**
REP001 Skoljuridik och myndighetsutövning	*visa god förmåga* att granska och bedöma hur väl den egna verksamheten uppfyller vad som stadgas i skolförfattningarna,	Färdighet och förmåga granska och bedöma hur väl den egna verksamheten uppfyller vad som stadgas i skolförfattningarna
REP002 Mål och resultatstyrning	*visa god kunskap* om skolväsendets utformning, skolans och förskolans styrsystem och dess grundläggande värderingar samt rektorns/förskolechefens pedagogiska uppdrag enligt gällande författningar,	Kunskap och förståelse *redogöra för* skolväsendets utformning, skolans och förskolans styrsystem och dess grundläggande värderingar samt rektorns/förskolechefens pedagogiska uppdrag enligt gällande författningar
REP003 Skolledarskap	*visa god förmåga att skapa ett kommunikativt klimat och en miljö för kollegialt lärande* där erfarenhetsutbytet mellan personalen tar sin utgångspunkt i undervisningens kvalitet och barns och elever lärande och utveckling,	Färdighet och förmåga *formulera och kommunicera strategier för professionellt lärande* där erfarenhetsutbyte mellan medarbetare tar sin utgångspunkt i undervisningens kvalitet och barns och elevers lärande och utveckling

I påföljande samverkansperiod 2021-2027 saknas dock liknande bokstavliga överensstämmelser mellan måldokument och kursplaner. Skolverkets målformuleringar är i lärosätets kursplaner i stället nedbrutna i flera lärandemål. Målen har i högre grad omformulerats så att de liknar de skrivningar av lärandemål som förekommer i kursplanerna för lärosätets ordinarie utbildningar, se exempel på skillnader i kursen REP012 -*Styrning, organisering och kvalitet* i tabell 3 nedan.

Tabell 3. Utdrag ur samverkansredskapen måldokument och kursplaner tidsperioden 2021-2027.

Kurs	**Skolverkets målformulering i måldokumentet 2021-2027**	**GU:s lärandemål (2024)**
REP012 Styrning, organisering och kvalitet	Efter kursen ska rektorn kunna: kartlägga, analysera och värdera verksamhetens befintliga resurser, resultat och behov samt dess kultur och organisering med hjälp av relevanta data organisera och systematisera nödvändiga rutiner och funktioner inom organisationen med fokus på att säkra eller förbättra undervisningens och verksamhetens kvalitet följa upp och utvärdera verksamheten genom att leda ett systematiskt och kontinuerligt kvalitetsarbete identifiera verksamhetens behov av digitalisering utifrån pedagogiska, administrativa och tekniska perspektiv.	<u>Kunskap och förståelse</u> *redogöra för* verksamhetens befintliga resurser, resultat och behov för att säkra och förbättra undervisningens kvalitet *redogöra för* arbets- och utvecklingsorganisationens funktioner för att främja barns och elevers välmående, kunskapsutveckling och medborgerliga bildning <u>Färdigheter och förmåga</u> *kommunicera* förskolans och skolans mål för att i den egna verksamheten omsätta dessa till konkreta uppföljningsbara handlingar *formulera och kommunicera* strategier för systematiskt förbättringsarbete och pröva dessa med stöd av beprövad erfarenhet och vetenskapliga teorier *formulera och kommunicera* strategier för digitalisering med syftet att främja barns och elevers välmående och lärande <u>Värderingsförmåga och förhållningssätt</u> *kritiskt granska och diskutera perspektiv* på styrning, organisering och kvalitet med barns och elevers välmående, kunskapsutveckling och medborgerliga bildning i fokus, samt därutöver beaktande av likvärdighets och etiska aspekter *göra avvägningar och bedömningar* av kvalitetsarbetet med undervisning och lärande i fokus

Diskrepansen mellan formuleringarna i Skolverkets måldokument 2021-2027 och lärosätets kursplan är därmed större än vad den var under föregående samverkansperiod, jämför tabell 2. Varför formuleringarna skiljer sig åt går emellertid inte att

utläsa ur datamaterialet. GU verkar ha översatt måldokumentet på ett annat sätt än vad som gjordes under den tidigare samverkansperioden. Dessutom lyfts andra kunskaper fram än de som Skolverket formulerat, t ex lärandemålet: ”formulera och kommunicera strategier för systematiskt förbättringsarbete och pröva dessa med stöd av beprövad erfarenhet och vetenskapliga teorier”. Det framstår som att något i samverkan har förändrats, vilket kanske lärosätets årsredovisningar kan ge svar på.

Växande forskningsproduktion om rektorers arbete

I årsredovisningarna för Rektorsprogrammet frågades och rapporterades återkommande om följande frågor: (i) deltagarstatistik, avhopp och genomströmning, (ii) programmets ledning och organisering på lärosätet, (iii) genomförande av undervisningen med särskilt uppmärksamhet riktad mot professionshandledningsinslagen, undervisningens praktiknära inslag, balans mellan skolformer samt former för examination. Vidare uppmärksammades (iv) utbildarnas kompetensutveckling och (v) lärosätets samverkan med huvudmännen. En närmare läsning av årsredovisningarna visar emellertid också på förändringar i samverkan mellan GU och Skolverket, som i det följande presenteras.

Rektorsutbildarnas kompetensutveckling är en fråga som återkommer i årsredovisningarna. Frågan ställdes av Skolverket under åren 2015-2018, samt år 2022. I GU:s ekonomiska årsrapportering till Skolverket redovisas årligen en särskild post för förbrukade anslag för kompetensutveckling, med tillhörande fotnot om hur pengarna förbrukats. Under perioden 2015-2024 bidrog Skolverket med följande medel för kompetensutveckling, se tabell 4 nedan:

Tabell 4. Medel för kompetensutveckling av utbildare i Rektorsprogrammet

År	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
kr	37193	saknas	16408	84568	69771	4383	140785	492539	290574	245070

Källa: Göteborgs universitets årsredovisningar till Skolverket tidsperioden 2015-2024

Enligt kommentarsfältet i årsredovisningen har kompetensutvecklingsmedlen använts till lärosätets egna rektorsutbildardagar, den årligt återkommande nationella rikskonferensen för rektorsutbildningar i Sverige, resor till Skolverkets årliga seminariedag för rektorsutbildare, Nordiska skolledarkongressen, Ifous-konferenser och vetenskapliga konferenser såsom ECER, NERA och Noralf. De förstnämnda är exempel på samverkansytor mellan lärosätena som bedriver Rektorsprogrammet och Skolverket, medan de senare är exempel på samverkan

för forskningsproduktion. Vidare redovisas att medel avsatts för nätverksmöten inom NSOL-*Nationellt forskarnätverk om skolors styrning, organisering och ledarskap* som bildades 2019 av forskare som är verksamma inom rektorsutbildningen i Sverige. Idag beskrivs nätverket bestå av forskare och forskarstuderande från olika discipliner och lärosäten.[13] Nätverket är enligt hemsidan inte öppet för praktiker eller andra myndighetspersoner utan syftar till att initiera forskningssamarbeten och konferenssamverkan, samt att vara en yta för gemensamma diskussioner om policy och omvärldsfrågor med relevans för den forskning som produceras av nätverksdeltagarna.

Lärosätets rapportering av den fortbildning som rektorsutbildarna genomfört förändras successivt i årsredovisningarna. År 2015-2017 lyfts återkommande professionshandledning och aktionsforskning fram som områden som rektorsutbildarna lärt sig mer om. I redovisningen för 2015 uppmärksammas också att tre rektorsutbildare disputerat på avhandlingar som handlat om Skolledarskap och rektorsutbildning. Året 2016 redovisade GU rektorsutbildarnas kompetensutveckling så här:

> **Beskriv de kompetensutvecklingsinsatser som gjorts under året inom olika områden för personalen i programmet dvs. utbildare, administratörer och ledare.**
>
> Varje termin har vi RU-möten tre heldagar som riktar sig till alla Rektorsutbildare och administratörer. Innehållet dessa dagar är kompetensutveckling och utveckling av RP. Under 2016 har temana dessa dagar varit:
>
> - Fronter
> - Konstruktiv länkning – från kursplaner till undervisning och examinationsuppgifter
> - Kollegial utvärdering
> - RP vid KAU och GU – examinationer och professionshandledning (i samverkan med KAU)
> - Aktionsforskning i RP
>
> Utbildningschef och tre utbildare deltog på ECER konferensen i Dublin, med utgångspunkt att temat på konferensen var Skolledarskap. Kursansvariga i Skoljuridik har uppmanats och deltagit vid två seminarier som anordnats av Institutet för utbildningsrätt vid Uppsala universitet. (Årsredovisning 2016, s. 6)

Citatet belyser hur noggrant lärosätet redogjorde för lokala kompetensutvecklingsinsatser år 2016, samt vilka konferenser som rektorsutbildarna deltagit

[13] https://sola.kau.se/nsol/om/

i. Det belyser också samverkan med andra lärosäten som bedriver rektorsutbildning, Karlstad och Uppsala. Även kontakter med vetenskapssamhället redovisas, men tyngdpunkten av redovisningen ligger på lokalt organiserad kompetensutveckling.

I senare årsredovisningar rapporteras lokala kompentens-utvecklingsaktiviteter mer kortfattat och i stället ges större utrymme till uppräkning av de vetenskapliga sammanhang som rektorsutbildarna presenterat sin forskning i. Återkommande beskrivs konferensdeltagande i t.ex. ICSEI (International Congress for School Effectivness and Improvement), AERA (American Educational Research Assosiation) och ECER (European Educational Research Assosiation). I årsredovisningen 2022 förs följande resonemang om rektorsutbildarnas kompetensutveckling:

> **I tidigare årsredovisningar kan vi se att exempelvis former för kompetensutveckling, omfattning och möjlighet att ta del av kompetensutveckling varierar mellan lärosätena. Beskriv lärosätets arbete med kompetensutveckling utifrån utmaningar och möjligheter.**
>
> Forskningsanknytningen av rektorsutbildningen är en fråga om kvalitet och här finns stora möjligheter att skapa nätverk såväl inom Göteborgs universitet som med forskningsmiljöer vid andra lärosäten i och utanför Sverige. Redan idag är rektorsutbildningen vid Göteborgs universitet nära knuten till institutionens forskningsmiljö SKUL- skolutveckling och ledarskap, som bedriver forskning om skolledarskap, rektorsutbildning och skolorganisation. De forskare som ingår i miljön deltar i nationella och internationella nätverk såsom NSOL - Nationellt forskarnätverk om skolors styrning, organisering och ledarskap och PEP – Pedagogy, Education, Praxis samt SNAF – Svenska nätverket för aktionsforskning. Forskarna inom SKUL arbetar också aktivt som rektorsutbildare. Rektorsutbildare från skola och universitet har också getts möjlighet att delta i forskningskonferenser under året såsom NORALF och NERA. (Årsredovisning 2022, s. 5)

Tillsammans belyser de båda citaten en över tid växande produktion av forskning på lärosätet kring frågor med nära anknytning till Rektorsprogrammet. Idag engagerar forskningsmiljön SKUL (Skolutveckling och ledarskap) sexton forskare och elva doktorander, som årligen bidrar med nya kunskaper som betraktas ha relevans för rektorer och rektorsutbildning. Det blir tydligt att lärosätets samverkan med Skolverket kring rektorsutbildning och kring insatsen Samverkan för bästa skola[14] har bidragit till en expanderande kunskapsproduktion inom dessa områden. Tabell 4 pekar på att Skolverket, om än blygsamt, bidragit ekonomiskt

[14] Samverkan för bästa skola (SBS) var en omfattande nationell Skolverkssatsning som involverade lärosäten, huvudmän och skolor och förskolor i Sverige. Idén byggde på att med vetenskapligt processtöd förbättra skolverksamheterna och elevresultaten på utvalda skolor.

till denna produktion, som också stärker incitamenten för fortsatt samverkan. Samverkan kring Rektorsprogrammet verkar ha ökat intresset för att söka ytterligare kunskaper om skolförbättring och om rektorers arbete hos lärosätets medarbetare.

Samverkan följsam skolpolitiska strömningar

Skolverket har, som presenterades ovan, ställt återkommande frågor i årsredovisningarna. Andra frågor har endast återkommit en eller ett par gånger. De frågor som bara funnits med vid enstaka tillfällen kan sägas belysa hur samverkan följt de nationella policy- och samhällsförändringar som genomförts eller politiskt planerats att genomföras. Ett sådant exempel är Skolverkets fråga om digitalisering/IKT och lärosätets svar på hur detta ämne uppmärksammats i utbildningen. Den nationella digitaliseringsstrategin för skolväsendet infördes år 2017 (Utbildningsdepartementet, 2017). Skolverket ställde frågor om detta redan i årsredovisningarna från 2015-2018. År 2018 rapporterade GU:

> **Har digitaliseringen påverkat lärosätets arbetssätt och arbetsformer? Beskriv hur!**
>
> Utöver det vi angav i den förra årsredovisningen har vi inte utvecklat något särskilt med anknytning till digitala verktyg under 2017. Med Dialogkonferensens upplägg har deltagarna i uppdrag att inför varje internat göra en ”Omvärldsspaning” och presentera detta vid nästkommande internat. Flera inspel om digitalisering har tagits upp vid dessa tillfällen. På så sätt bidrar deltagarna till att uppmärksamma områden som är i förändring inom deras uppdrag.
>
> Vi har även haft en inbjuden föreläsare som talat utifrån skolledarens uppdrag att leda utvecklings- och förbättringsarbete i sin verksamhet och då med fokus på digitalisering.
>
> I skrivstrimmans portal utvecklar vår språkhandledare små korta filmer om akademiskt skrivande som erbjuds som en resurs till deltagarna. Arbetssättet med att spela in korta filmer och hänvisa till/erbjuda som en förberedelse inför internaten (s.k. Flipped classroom[15]) har även börjat användas i andra utbildningsinslag. (Årsredovisning 2018, s. 9)

Citatet illustrerar hur en aktuell samhälls- och utbildningspolitisk fråga uppmärksammats i samverkansarbetet och hur den blivit till utbildningsinslag i Rektorsprogrammet. I nästkommande måldokument 2021-2027 förtydligas inflytandet

[15] En arbetsform som Skolverket vid denna tid lyfte fram som vetenskapligt förankrad (Skolverket, 2018, s. 62).

från politik och samhälle, då rektors arbete med digitalisering givits en egen målformulering i kursen Styrning, organisering och kvalitet (REP012):

> Efter kursen ska rektor kunna:
> - identifiera verksamhetens behov av digitalisering utifrån pedagogiska, administrativa och tekniska perspektiv. (Skolverket 2020, s. 11)

I årsredovisningen 2024 finns frågan om digitalisering inte längre kvar, vilket troligtvis beror på att den nu har blivit ett kursmål i Rektorsprogrammet. I stället ställs frågor om hur lärosätet säkerställer att rektorerna får kunskaper om undervisningsnära ledarskap. Att svenska rektor via undervisningsutveckling ska skapa förutsättningar för måluppfyllelse i skolverksamheterna är något som på senare tid uppmärksammats både medialt och politiskt. I linje med detta har Skolverket tillsammans med Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) idag i uppdrag att genomföra kvalitetsdialoger i samverkan med inbjudna huvudmän. Betydelsen av rektors delaktighet i arbetet med undervisningsutveckling är emellertid sedan länge känd och påtalad i forskning (se t.ex. Robinson, 2011).

Av analysen framgår att vissa frågor som ställs i årsredovisningarna handlar om specifika rektorskunskaper som myndigheten efterfrågar inom skolpolitiskt aktuella områden. Dessa kunskaper förväntas lärosätet sedan bidra till, omsätta och lyfta in i utbildningen. I årsredovisningarna har lärosätet utförligt beskrivit hur detta görs, se ovan. I citaten nämns också omvärldsspaningar, som är ett annat undervisningsinslag som återkommande uppmärksammats i årsredovisningarna. Omvärldsspaningarna öppnade också för politiskt inflytande över utbildningen, samtidigt som inslaget också gav rektorerna möjlighet till deltagarinflytande.

Hur kan en förstå den bild av samverkan som framträder?

Den bild som framträder av samverkan i föregående avsnitt kan sägas visa GU:s och Skolverkets gemensamma försök att på vetenskaplig grund via Rektorsprogrammet hantera de komplexa problem som dagens utbildningssystem står inför. I det här avsnittet problematiseras denna bild av samverkan med stöd av begreppen epistemisk drift och relevanstryck, dvs. med utgångspunkt i att samverkan förstås som en hybridorganisation.

Balansförskjutningar i samverkan

I det inledande skedet av samverkansprocessen 2015 fångades det kunskapsinnehåll som Skolverket i sitt måldokument formulerat för Rektorsprogrammet upp av lärosätet och i princip direktöversattes till lärandemål i den akademiska praktiken för kursplaneproduktion. Denna process kan förstås som ett tecken på epistemisk drift där ett ideologiskt system utanför lärosätet har fångats upp och integrerats i akademisk utbildning och som vi senare ska se successivt även integrerats i forskningsproduktionspraktiker.

Under perioden 2015-2021 fokuserade GU:s kursplaner för Rektorsprogrammet främst på kunskaper som gjorde rektorerna till genomförare av politiskt fattade beslut. Resultatet av innehållsanalysen liknar i stora delar resultaten i Aas och Törnséns (2016) analyser, som också speglar en rektorsutbildning som utbildar rektorer i att implementera, upprätthålla och efterleva lagar och förordningar utifrån nationella krav. GU:s kursplaner deklarerade att rektorer ska lära sig att hantera olika redskap och tekniker som sedan sätts i bruk i rektorsarbeten i den lokala verksamheten. Lärandemålen handlade i lägre grad om att rektorerna skulle tillägna sig reella kunskaper och kompetenser för kritisk litteracitet och kritiskt tänkande (jfr Ärlestig, 2012).

Formuleringarna av lärandemålen förändrades emellertid under samverkansperioden 2021-2027. I den senare perioden liknade lärandemålen i stället de som förekom i lärosätets egna kursplaner i större utsträckning, vilket kan förstås som epistemiska förskjutningar mot en akademisering av lärandemålen. Detta kan tolkas som att lärosätet gjorde anspråk på det frirum som Skott och Törnsén (2018) tidigare uppmärksammat i sin studie om Rektorsprogrammet. Flera av GU:s lärandemål avspeglade i den senare samverkansperioden mer generella förmågor, processkunskaper och kunskaper som kan sägas handla om att som rektor utveckla kritiskt tänkande och egen agens. Följaktligen förflyttades balansen mellan samverkansparterna mot att uppvärdera den typen av akademiska kunskaper i jämförelse med vad som gällde under föregående samverkansperiod. Förflyttningen medförde samtidigt risk för att uppmärksamheten i programmet kom att riktas mer mot vetenskapliga procedurer på bekostnad av det utrymme som tidigare ägnats åt de potentiella användningsområdena för dessa aktiviteter (rektorspraktiken). Men hur utbildningen i realiteten påverkades av den förändrade översättningsprocessen mellan måldokument och kursplaner avgjordes förstås av hur lärandemålen realiserades i samverkan och i genomförandet av utbildningen.

När produktionen av vetenskapliga kunskaper om rektorers arbete, och andra frågor med relevans för rektorers arbete, ökar sker förändringar i balansen mellan samverkansparterna mot ett ökat fokus på de potentiella användarna, dvs. policyskapare och rektorer. Utöver de samverkansnätverk som Skolverket har initierat kring rektorsutbildning (tex nationella träffar och Skolverkets seminariedag) bildades år 2019 forskarnätverket NSOL - *Nationellt forskarnätverk om skolors styrning, organisering och ledarskap*. Nätverkets forskningsintressen täcker de kunskapsområden och omvärldsfrågor som rektorer och rektorsutbildning intresserar sig för. Tillblivelsen av NSOL-nätverket kan således förstås som ett tydligt tecken på epistemisk drift. Nätverket bidrar till att ideal om forskning med relevans för omvärlden normaliseras och till att kunskapsområdet får en legitimitetsstämpel. Nätverkets syfte ligger också i linje med det tankegods som vuxit fram för praktiknära forskning som idag med statsmakternas hjälp etablerats inom utbildningsvetenskap (se t.ex. SOU 2018:19).

Lärosätet redovisar 2022 ytterligare forskarnätverk som rektorsutbildarna då var delaktiga i. Dessa nätverk beskrivs bidra med att organisera nationell och internationell forskningsproduktion som har relevans för rektorers arbete. Nätverken kan bidra till en ytterligare legitimering av kunskapsområdet. Men rektorsutbildarnas engagemang i desamma kan också, motsatt till NSOL, bidra till en minskad epistemisk drift om uppmärksamheten mot de vetenskapliga produktionspraktikerna blir överordnade mer praktiska yrkeskunskaper och rektorspraktiker.

Det kan konstateras att samverkansparterna har haft delvis olika idéer om vilken kunskap som rektorer ska lära. Å ena sidan behöver rektorer utveckla agentskap och kritiskt tänkande, som bidrar till att de utnyttjar det handlingsutrymme som rektorer de facto har enligt nuvarande lagstiftning. Å andra sidan behöver rektorer genom sitt arbete säkerställa alla barns och elevers rätt till en likvärdig och rättssäker utbildning, vilket kräver kunskaper om aktuella lagar och regler och om hur dessa kan realiseras. Svaret på vad som bör prioriteras är således inte självklart.

Vilken samverkanspart som initierar att behov och problem som förekommer i rektorspraktiken lyfts fram i utbildningen framstår som osäkert. Skolverket är en politiskt styrd myndighet, som främst förväntas säkerställa att uppmärksamhet riktas mot aktuella skolpolitiska frågor. Kanske är det snarare lärosätet som förväntas vara den part som ser till att kunskaper om rektorspraktikens aktuella behov och problem uppmärksammas i utbildningen. Dessa blir i så fall kommunicerbara först när de omtolkats och översatts till forskning. En kanske

kan ifrågasätta om Skolverket och lärosätet är de bästa budbärarna av kunskaper om rektorspraktikens behov och problem? Inte minst eftersom det framstår som att rektorsprofessionens röst delvis har utestängts från samverkansarbetet kring Rektorsprogrammet. Enligt den samverkansöverenskommelse som parterna ingått ansvarar lärosätet för att involvera huvudmannen i utbildningen, men det är inte detsamma som att involvera professionen. Avsaknaden av *erfarna yrkesverksamma* rektorers kunskaper, erfarenheter och perspektiv är väl synlig i de genomlysta samverkansredskapen. En kan fundera över vad frånvaron av erfarna rektorsröster i dessa sammanhang betyder för rektorsyrket i förlängningen?

Professionens röst är svag

Förekomsten av epistemisk drift och vilka konsekvenser som dessa processer för med sig i utbildningen framstår som mindre reflekterad i forskning om rektorsutbildning. I Jerdborgs (2022) avhandlingsstudie hänvisas olika förståelser och kunskaper som möjliggjordes i undervisningen till rektorernas lärande och orientering i förhållande till innehållet i utbildningen. Studien berör inte spänningar eller relevanstryck mellan samverkansparternas olika kunskapssyner och intressen. Ärlestig (2012) samt Liljenberg och Wrethander (2023) berör inte heller spänningen i kunskapsfrågan eller samverkansproblematiken utan hänvisar utmaningar och möjligheter till rektorerna och till de pedagogiska arbetsformer som väljs.

Samtidigt framstår epistemisk drift som ett självklart utfall i samverkan mellan akademi och skolmyndigheter. Samverkan kring Rektorsprogrammet har varit och är fortsatt känslig för skolpolitiska strömningar, eftersom sådana påverkar vilka kunskaper som ska beredas plats för i utbildningen. Skolverkets uppmärksamhet på dagsaktuella frågor i årsredovisningarna har troligtvis varit ett sätt att integrera ett utifrån kommande pinfärskt kunskapsinnehåll i Rektorsprogrammet. Hanteringen av frågan om rektors kunskaper om digitalisering/IKT belyser ett sådant exempel, undervisningsnära ledarskap ett annat. Dessutom processas utifrån kommande kunskaper in i utbildningen via olika aktiviteter eller undervisningsinslag, såsom omvärldsspaningar, fältuppgifter och professionshandledning. Att akademin genom vetenskaplig metod och forskning sedan förväntas vara den part som bidrar med vetenskapliga kunskaper om behov och lösningar på problem i rektorspraktiken framstår också som mindre överraskande, eftersom utbildningen omfattar 30 högskolepoäng på avancerad nivå.

Men ordningen att Skolverket och lärosätet är de enda parter som i samverkan bestämmer vilka kunskaper rektorsutbildningen ska tillhandahålla behöver problematiseras. Var är professionens egen röst? Det framstår som att nuvarande samverkansupplägg skapar behov av praktiknära forskning med relevans för rektorspraktiken, eftersom samverkan behöver ha ”örat mot rälsen” om utbildningen ska kunna möta rektorernas behov. Eftersom praktiknära forskning ännu utgör en liten del av forskningsproduktionen, finns det risk för att rektorer under tidsperioden 2015-2024 snarare har betraktats som forskningskonsumenter i samverkan kring Rektorsprogrammet. En sådan förståelse ligger emellertid i linje med policyidéer om att forskning bör betraktas som en central del av lösningen på skolans problem (Larsson & Sjöberg, 2021). Men hur forskning förstås, hanteras och sätts i bruk får olika konsekvenser för arbetet i förskole- och skolverksamheterna. Inte minst utgör rektorers förhållningssätt till forskning, forskningsanvändning och forskningssamverkan en avgörande faktor för hur vetenskap förstås i förskolor och skolor (jfr t.ex. Levinsson, 2025). Vad skulle hända om erfarna rektorers kunskaper och beprövade erfarenheter istället var en del av samverkan kring Rektorsprogrammet och om representanter för professionen utgjorde en jämbördig tredje part i samverkansarbetet? Då skulle kanske andra kunskaper lyftas fram som betydelsefulla att förmedla i utbildningen, vilket i sin tur skulle medföra epistemisk drift av en annan karaktär. Kanske hade ett sådant samverkansupplägg kunnat möjliggöra en mer nyanserad förståelse hos rektorer för vetenskapens olika betydelser för förskole- och skolverksamheterna?

Slutsatser

Kapitlet har synliggjort vad samverkan kring Rektorsprogrammet har handlat om och vilka kunskaper som i sammanhanget har lyfts fram som betydelsefulla att förmedla till rektorer under tidsperioden 2015-2024. Skolpolitiska intressen har till stora delar styrt utbildningsinnehållet, men över tid har kunskaper och färdigheter i kritiskt analytiskt tänkande fått ett större utrymme. De balansförskjutningar i samverkan som synliggjorts visar på en ökad produktion av forskning om rektorer, rektorsutbildning och rektorers arbete på lärosätet. Huruvida denna forskning kan definieras som praktiknära eller ej har inte undersökts, men det är tydligt att rektorers frågor och problem givits ett större utrymme i forskningsproduktionen på GU än tidigare.

Rektorsutbildningen är bara delvis en akademisk utbildning, vilket analysen visar är något som fortsatt är eftersträvansvärt. Rektorers arbete är komplext,

föränderligt och känsligt för skolpolitiska strömningar. Som studien synliggjort saknas till stor del en tredje part i samverkan. Slutsatsen blir att rektorsprofessionen skulle behöva ta större plats i samverkan kring Rektorsprogrammet, om samverkan fullt ut ska kunna definiera rektorers utbildningsbehov. En önskan blir därför att representanter för rektorsprofessionen, i form av erfarna yrkesverksamma rektorer, inom snar framtid erbjuds bli en jämbördig part i samverkan. Det är ju först då som möjligheterna för en framtida professionalisering av rektorsyrket kan bli möjlig.

Referenser

Aas, M. & Törnsén, M. (2016). Examining Norwegian and Swedish leadership training programs in the light of international research. *Nordic Studies in Education, 36(2)*, 173-187.

Carlgren, I. (2020). *Pedagogisk forskning i Sverige*, Vol 25 No 4 (2020)ISSN 1401-6788

Ekholm, M. (2015). *Skolledarutbildningen. Fyrtio års tillbakablickande*. Karlstad universitet: Pedagogiska institutionen.

Elzinga, A. (1997). The science-society contract in historical transformation with special reference to 'epistemic drift'. *Social Science Information 36(3)*: 411–445.

Forssten Seiser, A., & Söderström, Å. (2021). Rektorer i utbildning – drivkrafter för ett lärande i samspel. *Högre Utbildning, 11(1)*, 79-92.

Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today, 24(2)*, 105-112.

Jarl, M., Taube, M., & Björklund, C. (2024). Exploring roles in teacher–researcher collaboration: examples from a Swedish research–practice partnership in education. *Education Inquiry*, 1–19.

Jerdborg, S. (2022). *Learning principalship: becoming a principal in a Swedish context: a study of principals in education and practice*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kaiserfeld, Thomas. 2013. Why New Hybrid Organizations are Formed: Historical Perspectives on Epistemic and Academic Drift. *Minerva 51(2):* 171–194.

Larsson, C., & Sjöberg, L. (2021). Academized or deprofessionalized? Policy discourses of teacher professionalism in relation to research-based education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy,*7(1), 3–15.

Levinsson, M. (2025). Forskning och forskarsamverkan som tillgångar: Värdeproduktion i rektors arbete med skolans och lärares utveckling. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, *11*(3).

Liljenberg, M., & Wrethander, M. (2023). Leadership for school improvement–linking learning to leading over time. *Professional Development in Education*, *49*(1), 30-44.

Lindblad, S. (2022). Vetenskap, profession och politik: Om förändring av det pedagogiska kunskapsområdet i Sverige. *Nordic Studies in Education, 42(1)*, 65–82.

Norberg, K. (2019). The Swedish national principal training programme: a programme in constant change, *Journal of Educational Administration and History, 51*(1), 5-14.

Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership* (Vol. 15). John Wiley & Sons.

SFS 1993:100, *Högskoleförordningen*.

SFS 2011:183. *Förordning om befattningsutbildning och fortbildning för rektorer och annan personal med motsvarande ledningsfunktion i skola, förskola och fritidshem.*

Skolverket (2014). *Rektorsprogrammet: måldokument 2015-2021*. Skolverket.

Skolverket (2015). *Överenskommelse mellan Skolverket och Göteborgs universitet om uppdraget att bedriva den statliga befattningsutbildningen Rektorsprogrammet (Dnr 2015:239).* Skolverket.

Skolverket (2018). *Forskning för skolan: Digitaliseringen i skolan – möjligheter och utmaningar.* Skolverket.

Skolverket (2020). *Rektorsprogrammet: måldokument 2021-2027*. Skolverket.

Skolverket (2021). *Överenskommelse mellan Skolverket och Göteborgs universitet om uppdraget att bedriva den statliga befattningsutbildningen Rektorsprogrammet (Dnr 2.7.4– 2020:1230).* Skolverket.

Skott, P., & Törnsén, M. (2018). *Rektorer, utbildning och lärande: Om tolv rektorers lärande och professionella utveckling* (Rapport: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering, 2018:11). https://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2018/r-2018-11-rektorerutbildning-och-larande.pdf

SOU 2018:19. Forska tillsammans - samverkan för lärande och förbättring. Utbildningsdepartementet.

UKÄ (2024). *Lärosätenas uppdragsutbildning. Granskning av effektivitet, kvalitetssäkring och regelefterlevnad.* Rapport 2024:18. Universitetskanslersämbetet 2024.

Ullman, A. (1997). *Rektorn: En studie av en titel och dess bärare* (Studies in educational sciences, 11). Doktorsavhandling, Stockholms Universitet.

Utbildningsdepartementet, (2017). Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet. Bilaga till regeringsbeslut I:1, 2017-10-19.

Åstrand, B. (2023). The Education of Teachers in Sweden: An Endeavour Struggling with Academic Demands and Professional Relevance. I E. Elstad (Red), *Teacher Education in the Nordic Region, Challenges and Opportunities*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26051-3

Ärlestig, H. (2012). The Challenge of Educating Principals: Linking Course Content to Action. *Planning & Changing, 43(3-4)*, 309.

Elektroniska resurser:

NSOL- https://sola.kau.se/nsol/om/ (250516)

Skolutvecklingssamverkan i tider av forskarblivande

Anneli Ahlin, Marina Karlsson, Annelie Mickelsson & Danai Voukelatou

Detta kapitel belyser doktoranders hantering av den dubbelroll som kan uppstå när de undersöker den praktik som de själva är eller har varit verksamma i. Tidigare erfarenheter ger både fördelar och utmaningar. Etiska dilemman kan uppstå för doktorander när de ska förhålla sig kritiska till den egna praktiken samtidigt som de själva genomgår ett forskarblivande. Hanteringen av sådana dilemman kan visserligen vara utmanande, men även ge möjligheter att utvecklas som forskare. Inledningsvis ger detta kapitel en bakgrund till skolutvecklingssamverkan och perspektiv på hur doktoranders forskaridentitet formas under forskarutbildningen. Därefter följer våra reflektioner om de egna erfarenheterna av att som doktorander studera ett välbekant professionellt sammanhang samt de dilemman som uppstått under samverkan med skolor, förskolor och skolhuvudmän. Avslutningsvis presenteras våra konkluderande reflektioner.

Skolutvecklingssamverkan

Skolutvecklingssamverkan mellan lärosäten respektive förskolor, skolor eller skolhuvudmän kan ta sig olika uttryck. Detta avsnitt beskriver först praktiknära forskning och därefter vad det kan innebära för doktorander att inneha en roll som interna eller interaktiva forskare i den praktik där de arbetar eller har arbetat.

Praktiknära forskning

Praktiknära och praktikutvecklande forskning formas i ett spänningsfält mellan olika intressen och tolkas ofta innebära ett organiserat samarbete mellan forskare och skolprofessionella med syfte att gemensamt utveckla kunskap om och i pedagogisk praktik (Rönnerman, 2020). Intresset för praktiknära forskning förväntas öka i takt med att den erkänns som en meriterande kompetensutvecklingsinsats inom det nationella professionsprogrammet för lärare och förskollärare (SFS 2025:280).

Den praktiknära forskningen utgår från skolans konkreta villkor och erkänner de skolprofessionellas erfarenheter som en värdefull kunskapskälla. När lärare agerar som forskande praktiker kan kollegialt lärande, professionell autonomi och undervisningsutveckling främjas (Rönnerman, 2020). Forskare får möjlighet att förstå praktiken i dess komplexitet utifrån ett deltagande perspektiv vilket samtidigt ställer höga krav på etisk medvetenhet och metodreflektion (Hellawell, 2006). Praktiknära forskning rör sig ofta mellan olika kunskapstraditioner och strävar efter att skapa användbar kunskap både för och om praktiken, vilket kräver en öppenhet för flera kunskapssyner (Bergmark & Graeske, 2022). Dessa insikter ligger bland annat till grund för ULF-avtalens[16] intentioner. En särskild styrka med praktiknära forskning är dess förmåga att förena vetenskapliga perspektiv med praktisk erfarenhet. I nära samspel mellan forskare och skolprofessionella kan ny kunskap skapas och bidra till att stärka skolors förmåga att hantera komplexa frågor. Samtidigt krävs kritisk granskning av den praktiknära forskningens innebörd och målgrupp samt de kunskapsambitioner som styr den (Serder & Malmström, 2020). Sådan kritisk reflektion kan bli särskilt utmanande när doktorander i sina avhandlingsstudier bedriver praktiknära forskning, eftersom de samtidigt genomgår en process av forskarblivande.

Doktorander som interna eller interaktiva forskare

En särskild form av skolutvecklingssamverkan kan vara så kallade samverkansdoktorander, som kombinerar forskarutbildning på minst halvtid med arbete i den skolorganisation de tillhör. Samverkansdoktorander behöver inte bedriva sin forskning i den egna verksamheten, men många gör det i form av exempelvis aktionsforskning eller andra typer av praktikutvecklande forskning. Även doktorander som är anställda av lärosäten kan ha erfarenhet av de verksamheter de studerar, bland annat genom så kallad ”easy access” till tidigare arbetsplatser där det finns ett sedan tidigare etablerat ömsesidigt förtroende. I båda dessa fall kan doktorander röra sig mellan olika roller som så kallade interna respektive interaktiva forskare, vilket placerar dem i en komplex position där de ska bevara en kollegial gemenskap samtidigt som de antar en akademiskt kritisk distans till det som studeras. De båda rollerna intern respektive interaktiv forskare indikerar olika relationer mellan forskaren och den verksamhet som studeras.

---

16 ULF – Utbildning, Lärande, Forskning – är en nationell försöksverksamhet som syftar till att utveckla långsiktiga strukturer för samverkan mellan akademi och skolhuvudmän kring praktiknära forskning (SOU 2018:19).

Positionen som intern forskare kan ge flera fördelar. Redan etablerade och förtroendefulla relationer kan exempelvis ge lättare tillträde till en verksamhet. Dessutom kan djup förståelse för lokala förhållanden och komplexa organisationer underlätta vid såväl datainsamling som analys. Det kan även ge möjlighet att ställa relevanta och djupa följdfrågor under intervjuer samt att notera saker under observationer som annars kan vara svåra att upptäcka för de forskare som saknar djupare förkunskap om den kontext som studeras (Brannick & Coghlan, 2007; Fleming, 2018; Mercer, 2007). Samtidigt finns risk för partiskhet och förutfattade meningar som kan påverka deltagarnas utsagor och således riskera att förvränga datainsamling och analys (Mercer, 2007). En intern forskningsansats kan användas för studier om eller på den studerade kontexten, men kan också kompletteras med en interaktiv forskningsansats, vilken har sina rötter i aktionsforskning (Sandberg & Wallo, 2013). Som interaktiv forskare etablerar doktoranderna ett djupare samarbete med fokus inte bara på studiens vetenskapliga kunskapsbidrag utan även på praktikutveckling under tiden som samarbetet pågår. Interaktiv forskning främjar ömsesidigt lärande genom akademiskt och praktiskt relevanta analyser (Sandberg & Wallo, 2013). Till skillnad från den interna forskningsansatsen upprätthåller den interaktiva en arbetsdelning som främjar ett jämlikt, reflekterande samarbete mellan forskare och praktiker under pågående samverkan (Svensson mfl., 2007). Denna dialog gör forskningen relevant både för praktik och teori och möjliggör både direkt och långsiktig förbättring (Hamza mfl., 2018).

Att som intern respektive interaktiv forskare verka i gränslandet mellan akademins respektive förskolornas och skolornas olika praktiker kräver förmåga att navigera mellan olika normsystem och kunskapslogiker (Eikeland, 2006). Forskarblivandet sker i skärningspunkten mellan de, inom skola och förskola, yrkesverksammas krav på social interaktion respektive den akademiska praktikens krav på kritisk analys. Genom att verka som intern eller interaktiv forskare kan doktorander utveckla färdigheter i relation till praktikens behov avseende reflexivitet, perspektivhantering, kommunikation, etikhänsyn och formulering av forskningsbara frågor (Sandberg & Wallo, 2013). Båda forskningsformerna kräver kritisk reflektion kring objektivitet, partiskhet och etik genom hela processen. Att balansera den tidigare eller nuvarande kollegiala relationen med forskarrollen kräver noggrann hantering av empiriskt material och förmåga att distansera sig för att nå nya insikter (Brannick & Coghlan, 2007; Mercer, 2007; Fleming, 2018). Den etiska komplexiteten i doktorandernas dubbelroll ställer höga krav på professionell och metodologisk noggrannhet, där kritiskt tänkande är centralt för att bevara den akademiska integriteten och hantera påverkan från personliga relationer. För att

möta dessa utmaningar behöver doktorander som studerar den egna verksamheten, kontinuerligt reflektera över hur tidigare erfarenheter påverkar deras forskning (Brannick & Coghlan, 2007). Medvetenhet om maktdynamik mellan doktorand och deltagare är central för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2024). Att bemästra dessa komplexa professionella och etiska utmaningar kräver både metodologisk kompetens och personlig utveckling. Forskarblivandet formas i mötet mellan praktik och teori vilket möjliggör nya insikter och professionell tillväxt.

Perspektiv på forskarblivande

För att få perspektiv på vårt eget forskarblivande har vi valt att använda Biestas (2020) begrepp kvalificering, subjektifiering och socialisering. Begreppen ska ses som tre sammanflätade dimensioner av hur utbildning formar de lärande individerna. Kvalificeringsdimensionen syftar till att utbildningen stimulerar kunskapsinhämtning och utvecklande av färdigheter som är nödvändiga för det framtida yrket (Juvonen mfl., 2024). Enkelt uttryckt handlar det om uppnående av formell kompetens vilket för doktorander innebär forskarutbildningens slutmål: disputation och doktorsexamen. För att efter erhållande av doktorsexamen kunna arbeta självständigt som forskare ska doktorander under utbildningen utveckla kompetens inom det egna forskningsområdet, förmåga till kritiskt tänkande, metodologisk och etisk expertis, förmåga att självständigt bedriva forskning och bidra med kunskap samt vetenskaplig kommunikation. Subjektifierings-dimensionen av forskarblivandet innebär en inre, mental resa där individerna utvecklas till forskare med förmåga att agera kompetent, självständigt samt etiskt och moraliskt ansvarstagande (Franck, 2020). Utbildningen bör därför uppmuntra till att identifiera och utforska egna värderingar och mål (Biesta, 2020) genom reflektion såväl på egen hand som i samarbete med andra inom och utanför akademin (Juvonen mfl., 2024). Socialiseringsdimensionen innebär att växa in i en ny yrkesgemenskap genom att implicit och explicit socialiseras in i kulturella normer och värderingar (Biesta, 2020; Juvonen mfl, 2024). Doktorander deltar därför regelbundet i seminarier, kurser, konferenser, nätverk, möten och workshoppar med andra forskare på det egna lärosätet samt andra nationella och internationella lärosäten. Biesta (2020, s. 92–93) förklarar att socialiseringen framför allt sker genom en ”dold läroplan”, som innehåller osynliga och oreflekterade budskap om beteenden, värderingar och normer. Här behöver doktorander navigera mellan tidigare erfarenheter, egna värderingar och det som

institutionellt förväntas av dem (Lundgren, Säljö & Liberg, 2020). Sammanfattningsvis kan vi utifrån de tre dimensionerna förstå forskarblivandet som mycket större och mer komplext än att bara färdigställa en avhandling. Forskarblivandet handlar om personlig utveckling och om att forma en ny yrkesidentitet.

Det ska dock noteras att de tre dimensionerna samverkar och kompletterar varandra snarare än fungerar som separata processer. De tre dimensionerna kan även stå i konflikt med varandra (Juvonen mfl., 2024). Förhållandet mellan dimensionerna bör balanseras för att undvika att en dominerar på bekostnad av de andra (Biesta, 2020). Alla tre dimensionerna gynnas av meningsfulla möten med en akademisk gemenskap. Förmågan att både själv och tillsammans med andra reflektera över metodologiska, etiska och moraliska dilemman är central för forskarpraktiken. Doktorander lär sig ställa frågor, formulera hypoteser, välja relevanta metoder och tillämpa etiska riktlinjer i sin forskning. De som genomför en avhandlingsstudie inom ramen för skolutvecklingssamverkan kan hamna i etiska och moraliska dilemman utifrån sin eventuella dubbelroll som interna eller interaktiva forskare. Mötena med studiens deltagare kan medföra att doktoranderna behöver anamma ett annat förhållningssätt än vad de har eller har haft som kollegor. Detta innebär ofta en inre resa där doktorander ifrågasätter inte bara vad de vet, utan varför de vet det och hur dessa insikter påverkat dem. Biesta (2020) betonar vikten av att utbildning möjliggör en reflekterande position, vilket för doktorander skulle kunna innebära reflektion om såväl forskningsfältet som akademins normer. Det kan föranleda behov av att distansera sig från tidigare eller parallella roller. I många avhandlingar speglas denna reflektion i de avsnitt där doktorander skriver om sin egen forskarroll. I det följande avsnittet delar vi med oss av våra egna erfarenheter som doktorander.

Våra erfarenheter som doktorander

Doktoranders erfarenheter av forskarblivande och skolutvecklingssamverkan i form av praktiknära forskning kan vara mycket olika. De följande fyra avsnitten har författats av oss som alla har olika erfarenheter av skolutvecklingssamverkan i tider av vårt forskarblivande. Läsaren får först ta del av en doktorands erfarenheter i den tidiga fas av forskarutbildningen som innebär datainsamling. Därefter följer två avsnitt författade av två doktorander som i skrivande stund analyserar insamlad empiri samtidigt som de skriver på vetenskapliga artiklar respektive resultatkapitlet i en monografi. Avslutningsvis återfinns en nydisputerad doktors tillbakablickande

reflektioner. I våra olika avhandlingsarbeten undersöks praktiken i olika skolformer och årskurser samt på olika nivåer i skolorganisationer. Den första författaren är doktorand på heltid medan övriga tre arbetar kommunalt parallellt med forskarutbildningen. Dessutom har vi, eller har vi haft, olika yrken inom förskola och skola. En sammanfattning av våra varierande erfarenheter som doktorander respektive yrkesbakgrunder ges i tabell 1.

Tabell 1. Författarnas erfarenheter som doktorander våren 2025 samt yrkeserfarenhet.

Fas i forskar-utbildningen	Författare	Skolform som undersöks	Arbete i kommun parallellt med forskarutbildning	Yrkeserfarenhet
Pågående datainsamling	Voukelatou	Förskola	Nej	Förskollärare
Pågående analysarbete	Mickelsson	Grundskola, F-6	Ja	Speciallärare
Pågående analysarbete	Ahlin	Grundskola, F-9	Ja	Skolledare
Tillbakablick efter disputation	Karlsson	Förskola	Ja	Skolledare

I tider av pågående datainsamling

Jag, Danai Voukelatou, är doktorand i pedagogik med tidigare erfarenhet av att arbeta som förskollärare. I mitt avhandlingsprojekt använder jag en interaktiv forskningsansats i syfte att stödja förskolans pedagoger i att förbättra deras konflikthantering och främja en mer demokratisk förskolemiljö. Jag inledde mitt avhandlingsarbete med att kartlägga pedagogers nuvarande praktiker. I skrivande stund har jag genomfört nästan två år av forskarutbildningen och ägnar för närvarande mycket tid åt att observera och intervjua. Datainsamlingsprocessen är en utmanande och lärorik upplevelse, genom vilken jag har utvecklat inte bara mina forskningsfärdigheter utan också min identitet som forskare.

Datainsamlingsprocessen, som inkluderar observationer och intervjuer med pedagoger, exemplifierar vad Biesta (2020) beskriver som kvalificering – en process som går bortom förvärv av tekniska färdigheter och syftar till att utveckla professionell kompetens genom praktik. Jag introducerades till dessa metoder i ett teoretiskt sammanhang, men fördjupade min förståelse genom att tillämpa dem i verkliga förskolemiljöer. Till exempel märkte jag under en observation att en pedagog undvek att agera i en konflikt mellan barn, vilket fick mig att reflektera över vad som räknas som ”synligt” och ”osynligt” arbete i förskolan och hur sådana val speglar underliggande normer och kulturkontexten. Denna erfarenhet

skärpte min kritiska observationsförmåga att inte bara uppmärksamma vad som händer, utan också vad som inte händer. Detta ledde till insikten att mening kan finns i frånvaro eller tystnad lika mycket som i handling.

En annan utmanande del av datainsamlingsprocessen var att kritiskt granska egna antaganden och erkänna min partiskhet. Detta har bidragit till min subjektifieringsprocess mot att bli en autonom individ, kapabel till självständigt tänkande och bedömning. Min tidigare erfarenhet som förskollärare gör att jag bär på vissa förutfattade meningar om hur förskolemiljön fungerar och varför. Detta har gjort det särskilt utmanande att inta en utomståendes position när jag dokumenterar mina observationer. För att undvika att omedvetet bekräfta mina förgivettagna föreställningar krävdes att jag tog ett steg tillbaka, ifrågasatte mina antaganden och var öppen för att se saker på ett nytt sätt, även om det utmanade min tidigare förståelse. Jag upplevde detta som en kontinuerlig och dynamisk del av datainsamlingen, snarare än en avgränsad uppgift. Processen präglades av både framsteg och bakslag och blev en central del av min forskningspraktik. Denna process främjade inte bara min intellektuella autonomi utan bidrog också till utvecklingen av min identitet som forskare.

Genom att vara närvarande i förskolans praktik och engagera mig tillsammans med pedagogerna utvecklade jag viktiga professionella färdigheter, såsom situationsbedömning och anpassningsförmåga. Jag behövde exempelvis snabbt förändra min planering av observationer och intervjuer när en avdelning var underbemannad. Anpassningen till situationen var utmanande i förhållande till mitt forskningsprojekts behov och den tidsram jag hade att förhålla mig till, men samtidigt var det nödvändigt att ta hänsyn till pedagogernas verklighet och arbetsförhållanden. Praktikens problem innebar att jag behövde anpassa genomförandet av forskningsplanen med känslighet för pedagogernas levda verklighet utan att för den skull kompromissa med datakvaliteten. Etiska dilemman under datainsamlingen bidrog avsevärt till min socialisering i den akademiska gemenskapen. Att jag kunde diskutera hanteringen av sådana etiska utmaningar med mina handledare, andra forskare och doktorandkollegor under kurser och seminarier, gav mig viktiga möjligheter att reflektera över de etiska och praktiska dimensionerna av fältarbetet. Således bidrog förskolans praktiska problem till min socialiseringsprocess in i en akademisk gemenskap full av värderingar och normer. Jag lärde mig att navigera i det komplexa forskningsarbetet och utvecklade ett mer reflekterande och etiskt förhållningssätt.

Sammanfattningsvis har det varit både utmanande och omvälvande att balansera den dubbla rollen som interaktiv forskare och doktorand under datainsam-

lingsprocessen. Dessa utmaningar spelar en central roll i formandet av min framväxande forskningsidentitet. Att navigera i den komplexa verkligheten är inte lätt, men det är en viktig del av doktorandresan där kvalificerings-, subjektifierings- och socialiseringsprocesserna är djupt sammanflätade. Det är också en meningsfull väg mot att bli en kompetent forskare.

I tider av pågående analysarbete I

Jag, Annelie Mickelsson, är samverkansdoktorand i pedagogiskt arbete i forskarskolan CUL[17] vid Göteborgs universitet och befinner mig i skrivande stund i analysfasen av mitt avhandlingsarbete. Jag gör en fallstudie, i vilken jag undersöker hur demokratiuppdraget förstås och praktiseras av lärare. Som samverkansdoktorand växlar jag mellan arbete som speciallärare och ett nytt uppdrag som forskare i ett välkänt sammanhang. Att forska i den egna praktiken utmanar mig då jag önskar stödja kollegornas professionella utveckling tillika utveckling av den egna praktiken, samtidigt som jag behöver reflektera över min egen position som både intern och interaktiv forskare i den egna praktiken.

Dessa dubbla roller kräver ständig reflektion om hur jag hanterar motstridiga förväntningar och oförutsedda dilemman. När jag antogs till forskarutbildningen bar jag en stark vision om att förena teori och praktik i skolutveckling. Den visionen var vägledande, men visade sig svår att åstadkomma.

Biestas begrepp (2020) hjälper mig förstå mitt forskarblivande och de utmaningar jag stött på. Kvalificeringsdimensionen i forskarblivandet tog form när jag översatte vetenskapliga begrepp till skolans språk. Ibland kunde jag se på deltagarna att de inte förstod vad som menades. Då fick jag vara lyhörd för deras behov och träna mig att förklara på ett konkret vis. Jag kunde bistå med konkreta förklaringar om exempelvis aktionsforskningens begrepp samt att det finns olika praktiker på en skola. På så sätt kunde jag bidra till att utveckla diskursen på skolan, från allmänt prat till en mer vetenskaplig diskurs.

Socialiseringsdimensionen tydliggjordes när handledare och andra forskare gav mig stöd för hur jag skulle kunna hantera olika dilemman. De samtal som fördes med handledare och andra forskare om hur jag kunde balansera både forskarrollen och kollegialiteten på skolan blev oavsiktligt ett stöd för mitt inträde i den akademiska gemenskapen. Några dilemman uppstod i relation till skolans ledning

---

17 CUL forskarskola är Göteborgs universitets största forskarskola och riktar sig till utbildade lärare. Forskarskolan syftar till utveckling av skolans vetenskapliga grund och av den pedagogiska yrkesverksamheten samt verkar för forskningsanknytning av lärarutbildning (Göteborgs universitet, 2024).

när skolans behov av snabba lösningar krockade med forskningens långsamma och systematiska ansats. Personalomsättning och avsaknad av struktur för samverkansdoktorander i kommunen synliggjorde dessutom behovet av långsiktiga och tillitsfulla samverkansformer. När lojaliteter och etik behövde balanseras visade handledare och andra forskare vägen. Min socialiseringsprocess vävdes samman med subjektifiering när jag behövde balansera forskningsetiska principer mot skolans villkor. Subjektifieringsdimensionen var ärligt talat riktigt smärtsam. Jag blev särskilt utmanad i samband med att studiens deltagare beskrev hur de försökte undervisa om demokrati och ge eleverna en upplevelse av demokratiska arbetssätt i en miljö de själva upplevde som odemokratisk.

Ledningens ifrågasättanden och bristande förståelse för forskningens villkor påverkade också mitt forskararbete. Deltagare uteslöts från studien utan dialog med mig och jag fråntogs min plats i ledningsgruppen efter att ha uppfattats som ifrågasättande. Ledningen ifrågasatte tidsplaneringen och huruvida de pågående processerna verkligen skulle leda till resultat. Samtidigt upplevde studiens deltagare att träffarna var värdefulla eftersom aktionsforskningen hjälpte dem utveckla undervisningen om, och i, demokrati. Dessa dilemman krävde flera samtal inom akademin för att jag skulle kunna göra kloka vägval. Jag lärde mig vikten av att kommunicera forskningssyftet tydligt utan att ge avkall på akademisk och personlig integritet. Mina värderingar och handlingar både utmanade och formade min forskaridentitet. Jag fick visserligen avstå från min ursprungliga vision om att förena teori och praktik i skolutveckling men vann också insikten om att ny kunskap kunde formas, både om undervisning och om forskarrollen. Utifrån de dilemman som jag har tvingats hantera har min subjektifieringsprocess sammanvävts med socialiseringsprocessen. Subjektifiering och socialisering har krävt mycket av mig, på bekostnad av kvalificeringen. Detta står i kontrast mot Biestas (2020, s. 92) syn på att de tre dimensionerna bör hållas i jämvikt för att utveckling ska ske. Min vision om att förena teori och praktik i skolutveckling blev svår att förverkliga men jag när fortfarande en stark förhoppning om att det är möjligt.

I tider av pågående analysarbete II

För mig, Anneli Ahlin, har det varit berikande, lärorikt och utmanande att på samma gång vara doktorand och parallellt arbeta som biträdande rektor. Till skillnad från några av de andra kapitelförfattarna är jag inte samverkansdoktorand utan har en doktorandanställning på institutionen för pedagogik och specialpedagogik samtidigt som jag fortsätter arbeta deltid på min tidigare

arbetsplats. Min forskning fokuserar på hur rektorer och biträdande rektorer samarbetar inom skolledningsteam. Jag har genomfört intervjuer och observationer med rektorer och biträdande rektorer på andra skolor än där jag själv är anställd, vilket har gett mig en viktig inblick i deras arbete. I följande avsnitt delar jag mina reflektioner om mitt forskarblivande under analysfasen.

Den komplexa dynamiken mellan mina roller som biträdande rektor och doktorand har gett mig möjlighet att reflektera över min egen identitet och min roll i forskningsprocessen, vilket är en viktig aspekt av subjektifiering (Biesta, 2020). Det har varit värdefullt att vara ”kollega” med mina informanter. Eftersom vi delar samma professionella bakgrund har jag kunnat bygga förtroende och skapa en öppen dialog under intervjuerna. Under observationerna har jag blivit välkomnad som ”en i gänget” och ”smält in” i sammanhanget. Detta har lett till mer fördjupade samtal och interaktioner, då jag upplevt att informanterna känt sig trygga att dela med sig av sina erfarenheter. Jag har kunnat ställa frågor som varit relevanta och specifika, vilket har underlättat datainsamlingen och gett mig en mer nyanserad och fördjupad bild av det arbete som pågår i skolledningsteamen.

Samtidigt har den kollegiala relationen också medfört utmaningar. Att vara en del av samma professionella värld som mina informanter har gjort det svårt att helt distansera mig från min förgivettagna förståelse. Jag har behövt arbeta aktivt och medvetet med hur mina erfarenheter kan påverka mina förberedelser och genomförande av intervjuer och observationer och även min tolkning och analys av det empiriska materialet. Det har varit en kontinuerlig balansgång mellan att använda min förförståelse till att omfatta deras perspektiv samt att förbli kritisk och saklig i min analys. För att hantera denna balans har jag arbetat med reflektion genom att regelbundet anteckna och dokumentera tankar, känslor och eventuella förgivettagna sanningar under hela forskningsprocessen. Genom att utgå från en hermeneutisk ansats har jag löpande ifrågasatt och omtolkat mina antaganden, vilket har hjälpt mig att öka både medvetenheten och distansen i analysen.

En medvetenhet om min dubbla roll och mina egna värderingar har varit avgörande för att kunna hantera de komplexa krav som ställs på forskare som verkar både inifrån och utifrån. På detta sätt har subjektifieringsprocessen i mitt forskarblivande blivit en resa där reflektion och distansering gått hand i hand. Socialiseringen in den nya forskarrollen har fått ta plats för att kunna skilja på mina olika roller. Jag har behövt särskilja mina olika roller för att informanterna skulle förstå att jag mötte dem i egenskap av forskare och inte som en kollega från ett annat skolledningsteam. En medvetenhet om maktdynamiken mellan mig som forskare och informanterna har också varit nödvändig. Jag har arbetat för att

minska eventuella spänningar då informanterna ofta haft förväntningar på att jag som forskare ska komma med ”alla svar”. En annan viktig del som både hjälpt mig särskilja mina två roller och att socialiseras in i den akademiska gemenskapen har varit de många samtal med andra forskare om forskning som jag fått ta del av genom forskarutbildningskurser, handledning, möten i forskningsmiljön och vid forskarkonferenser.

Trots de utmaningar jag har mött upplever jag att det är just den dubbla rollen – att befinna sig både i skolpraktiken och i akademin – som har berikat min analysprocess. Det är en komplex, men oerhört givande resa där jag har blivit mer medveten om de etiska och metodologiska utmaningar som jag ställs inför som doktorand och forskare med dubbla roller.

Tillbakablick i tiden efter disputation

Jag, Marina Karlsson, sökte en plats som samverkansdoktorand i forskarskolan CUL vid Göteborgs universitet med stöd av ledningen i den kommunala förvaltning där jag arbetade som rektor. Trots att jag regelbundet samtalade med min närmsta chef om avhandlingsstudien upplevde jag aldrig någon förväntan att genomföra studien på hemmaplan, vilket ändå blev fallet när jag valde studieobjekt. I december 2024 disputerade jag med en avhandling om kvalitetsdialoger i min kommunala förskoleförvaltning (Karlsson, 2024). Avhandlingen utgör ett viktigt bidrag till kunskapen om framför allt de kvalitetsdialoger, även kallade resultatdialoger, som genomförs mellan enhetsnivå och huvudmannanivå hos nio av tio skolhuvudmän inom ramen för systematiskt kvalitetsarbete (Skolverket, 2021; Tornberg, Berr & Finnman, 2022). Avhandlingens resultat kan vara till nytta för praktiken eftersom det belyser uppkomsten av systemiska motsättningar då medarbetare och chefer i hela styrkedjan diskuterar gemensamma och komplexa problem.

Forskarutbildningen blev en omtumlande och omvälvande livsresa. Mina kvalificerings- och socialiseringsprocesser formades av meningsfulla möten med en akademisk gemenskap, främst i samverkan med handledare och andra forskare på institutionen och fakulteten, men även genom konferenser och nationella och internationella nätverk. Det var många som med stort nöje följde min passionerade resa in i den internationella verksamhetsteoretiska gemenskapen, inte minst tack vare att Annalisa Sannino var gästprofessor vid institutionen 2022. Därutöver utvecklades jag som forskare tack vare forskarutbildningskurser, handledning och seminariebehandling av avhandlingsprojektet, forskarkonferenser, forskarmiljön

och forskarnätverk. Eftersom jag var bosatt långt från Göteborg underlättades också socialiseringsprocessen av alla digitala möten under pandemin och av att jag senare införskaffade en övernattningslägenhet i staden.

Då valet föll på att studera kvalitetsdialoger i en organisation som jag hade närhet till och djup förståelse för, blev jag en så kallad intern forskare (Fleming, 2018). Det var mycket fördelaktigt att dela referensram med studiens deltagare såväl under pågående datainsamling som under analys- och skrivarbetet eftersom organisationen var stor och komplex (Brannick & Coghlan, 2007; Fleming, 2018; Mercer, 2007). Framför allt kunde jag under intervjuer ställa följdfrågor om sådant som förmodligen hade gått externa forskare förbi. Rollen som intern forskare utmanade dock också samspelet med studiens deltagare. Jag behövde sända en tydlig signal om att jag genomförde datainsamlingen och analysen som doktorand vid Göteborgs universitet, inte som kollega.

I början av forskarutbildningen samtalade jag och mina handledare om huruvida jag skulle genomföra min studie som interaktiv forskare (Sandberg & Wallo, 2013). Jag blev dock ganska snabbt medveten om att min dubbelroll hade skapat behov av distansering om det skulle vara möjligt för mig att analysera insamlade data objektivt och kritiskt. Detta då jag i vardagliga situationer, exempelvis i personalmatsalen, kände att jag påverkades av generella samtal om förvaltningens kvalitetsarbete. Min subjektifieringsprocess blev således en inre resa där jag behövde ifrågasätta inte bara vad jag visste, utan även varför. Jag landade i att det var bättre att göra en studie *om* kvalitetsdialoger än att som forskare bidra till utvecklingen av desamma. Distanseringen blev ett etiskt och moraliskt ansvarstagande även om det påverkade möjligheten till samverkan för att utveckla praktiken. Forskarutbildningen har dock inspirerat mig att i framtiden vilja arbeta med skolutvecklingssamverkan och praktiknära forskning på olika vis. Det skulle inte minst vara spännande att arbeta med Change laboratories (Virkkunen & Shelley Newnham, 2013) vilket kan förklaras som en verksamhetsteoretisk metod där ett forskarteam stödjer praktiker att hantera komplexa problem och kollektivt lösa systemiska motsättningar. Genom sådan samverkan kan ett kollektivt expanderat lärande stimuleras vilket både gynnar utvecklingen av praktikens arbete och ger viktiga kunskapsbidrag till forskningen.

Med doktorsexamen har jag uppnått den kvalificering som är forskarutbildningens slutmål. Känslan av att ha genomgått en transformerande livsresa är kvittot på mina subjektifierings- och socialiseringsprocesser. Jag har klarat ”körkortet” och får agera självständigt som forskare. Dock, som alla körkorts-

innehavare vet, behövs erfarenhet för att bli skicklig. Nu är tid att gå från forskarblivandet till fortsatt utveckling av forskarrollen.

Diskussion

De fyra berättelser som presenterats ovan belyser komplexa processer av forskarblivande när doktorander bedriver forskning i professionella miljöer vilka de har pågående eller tidigare yrkesanknytning till. Med stöd av Biestas (2020) begrepp kvalificering, socialisering och subjektifiering har vi analyserat våra respektive utmaningar och dilemman som forskare i dessa professionella miljöer. Trots varierande forskningsfokus, erfarenheter och lokala sammanhang framträder några gemensamma mönster som vi vill reflektera kring.

Gemensamt lärande om komplexa problem

Vi har visat olika sätt som avhandlingsstudier, inom ramen för skolutvecklingssamverkan, kan bidra med kunskap om förskolans och skolans komplexa frågor såsom konflikthantering, demokratiuppdrag, ledarskap och kvalitetsarbete. Den första studien genomförs av en doktorand som antagit en interaktiv forskarroll i strävan att stödja förskolans pedagoger att förbättra arbetet med konflikthantering och därigenom främja en mer demokratisk förskolemiljö. I den andra studien ger en doktorand som tagit rollen som både intern och interaktiv forskare, stöd till grundskolans lärare att utveckla undervisningen om demokrati. Båda dessa avhandlingsstudier bidrar till utveckling av skolpraktiken under tiden som datainsamling genomförs. I de övriga två avhandlingsstudierna har doktoranderna antagit rollen som interna forskare i större organisationer. Här innebär den interna rollen att studierna bidrar med kunskap *om* skolledarteam respektive kvalitetsdialoger i egen praktik snarare än att stödja utvecklingen av desamma under tiden som datainsamling sker. De här två studierna har dock potential att stödja yrkesverksamma inom skola och förskola att hantera komplexa problem efter att doktoranderna har lagt fram sina avhandlingar. Våra olika erfarenheter av att verka som interna respektive interaktiva forskare kan förhoppningsvis vara till stöd för nya doktorander som befinner sig i planeringsfasen av sina avhandlingsprojekt. Olika forskningsansatser är möjliga och kan bidra till praktikutveckling i avhandlingsarbetets olika faser.

Forskarblivandets dilemman

Våra erfarenheter visar att doktoranders roll som interna eller interaktiva forskare medför etiska, moraliska och praktiska dilemman, särskilt i relation till studiens deltagare. Vi instämmer med Mercer (2007) och Fleming (2018) att en intern forskarroll innebär utmaningar där lojaliteter, partiskhet och etisk distans ständigt behöver förhandlas. Att verka i välbekanta miljöer underlättar visserligen skapandet av förtroendefulla relationer, men kan också komplicera gränsdragningen mellan forskarrollen och kollegialt deltagande (Hellawell, 2006). Oaktat vilken forskarposition vi intagit har vi alla behövt navigera mellan närhet och distans samt mellan kollegialitet och kritisk granskning. Denna balansgång har utvecklat vår kritiska literacitet, det vill säga förmåga att reflektera över maktförhållanden och implicita normer i både forskning och skolpraktik. Under samverkan har vi tränats i att lyssna, omformulera och ibland avstå från vissa insatser för att upprätthålla förtroende och forskningsetisk integritet. Vi ser att denna utveckling inte enbart är kognitiv utan även relationell och existentiell eftersom den påverkar hur vi förstår vårt ansvar som forskare och formar vår identitet i skärningspunkten mellan akademi och praktik.

Genom våra berättelser framgår hur doktorandernas pågående subjektifiering påverkar samverkan med deltagarna. När mycket av doktorandernas energi ägnas åt att förstå, förhandla och befästa sin forskarroll, riskerar fokus tillfälligt att flyttas från det gemensamma kunskapsskapandet. Detta kan få särskilt negativa konsekvenser för skolutvecklingssamverkan om relationerna präglas av otydliga förväntningar, asymmetrier eller bristande strukturer (SOU 2018:19). För att etablera hållbara och etiskt förankrade samverkansformer krävs därför inte bara organisatoriskt stöd, utan även tid och utrymme för doktorandernas professionella mognad (Vetenskapsrådet, 2024). Genom exempel från våra olika faser i forskarutbildningen, under pågående datainsamling eller analysarbete samt efter disputation, vill vi visa att forskarblivandet inte sker vid sidan av samverkan utan i dess centrum. I mötet mellan akademi och skolpraktik formas både ny kunskap och nya former av professionalitet (Eikeland, 2006), där utvecklingen av kritisk literacitet och etisk medvetenhet (Franck, 2020) är central. Med utgångspunkt i våra erfarenheter ser vi ett tydligt behov av gemensamt ansvarstagande mellan akademi och skolhuvudmän för att skapa förutsättningar för meningsfull och praktiknära forskning. Dessa insikter är särskilt viktiga för doktorander som övergår från praktikerrollen till forskarrollen, liksom för skolprofessionella som överväger forskarutbildning eller medverkan som medforskare i forskningsprojekt.

Kort sagt, skolutvecklingssamverkan i tider av forskarblivande medför implikationer för samtliga inblandade.

Implikationer

Våra berättelser visar att praktiknära forskning i skolutvecklingssamverkan inte bara formar avhandlingarna och bidrar till utveckling av skolpraktiken. Praktiknära forskning utvecklar också människor. Biestas (2020) analytiska begrepp kvalificering, socialisering och subjektifiering synliggör hur forskarblivande kräver reflektion, mod och etisk medvetenhet när forskningen sker i den egna praktiken. För att stärka både utvecklingen för yrkesverksamma inom skola och förskola och doktorandernas lärande vill vi därför rikta några ord till några centrala aktörer.

För doktorander är det värdefullt att forska i den egna praktiken. Det kräver dock att de medvetet växlar mellan roller, vågar granska och distansera sig från sitt vanliga sammanhang för att ta ansvar för forskningsetiken. Doktorander behöver reflektera över sin akademiska, professionella och personliga utveckling samt distansera sig från tidigare erfarenheter. Det är viktigt att de söker stöd hos handledare och kollegiala nätverk för att förstå dilemman på nya sätt. Genom att dokumentera de skilda rollernas etiska, moraliska och praktiska dilemman skapas ökad transparens och doktorander får bättre kontroll över såväl forskningsprocessen som det egna forskarblivandet.

Att handleda en doktorand som forskar i sin egen verksamhet innebär att vägleda i ett spänningsfält mellan lojalitet och distans, närhet och kritisk literacitet. Det kräver förståelse för såväl metodologiska som existentiella dilemman. Vi vill uppmuntra till erkännande av att praktiknära forskning handlar om att både lära sig hantverket och om att utveckla forskaridentitet för att kunna hantera olika dilemman. Handledningen bör således skapa utrymme för att diskutera maktrelationer, stödja doktorandens emotionella arbete och samtidigt utmana till utveckling av kritisk literacitet.

För skolprofessionella kan det kännas utlämnande att delta i en praktiknära avhandlingsstudie. Beroende på studiens design och den roll som doktoranderna har kan skolprofessionella uppleva att de får ut något av deltagandet antingen under eller långt efter studiens genomförande. Samtidigt är det berikande att medverka i forskning där man kan vara medskapare av kunskap. Det studiens deltagare vet, känner och gör är en del av forskningen. Deltagandet kan leda till nya perspektiv – inte genom att bli studerad – utan genom att vara med och

reflektera. Forskningssamarbetet kan bli ett ömsesidigt lärande, där både skolprofessionella och forskare utvecklas.

Arbetsgivare till samverkansdoktorander investerar i kunskapsbildning och utveckling. För att den investeringen ska bära frukt krävs långsiktighet, struktur, förtroende och realistiska förväntningar. Doktorander som studerar det lokala sammanhanget behöver accepteras som både forskare och kollega, inte antingen eller. Forskning tar tid och kräver fördjupning om komplexa frågor. Det är därför viktigt att värna processen, inte bara produkten, så att inte någon av Biestas dimensioner av forskarblivande dominerar på bekostnad av övriga.

Sammanfattningsvis är skolutvecklingssamverkan inte enkelt men meningsfullt. Den kräver att vi ser forskaren, forskningen och skolpraktiken som ömsesidigt formbara. Om plats ges för denna komplexitet och doktorander stärks att bära sina dubbla roller med integritet och öppenhet, kan vi tillsammans bidra till hållbar utveckling samt stärka förskolans och skolans arbete på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Avslutande ord

Vi hoppas att våra erfarenheter kan ge stöd till dem som ingår avtal om praktiknära forskning med doktorander respektive avtal om samverkansdoktorander. Det krävs förståelse från samtliga inblandade för de etiska och moraliska dilemman som kan uppstå i skolutvecklingssamverkan, liksom för hur den blivande forskarrollen formas. Därutöver behöver samverkansformerna präglas av en medvetenhet om vikten av långsiktighet, transparens och respekt för olika kunskapslogiker såväl inom akademin som i skolans verksamhet. Genom att erkänna och stödja den komplexa process som skolutvecklingssamverkan med doktorander innebär, kan vi tillsammans skapa hållbara samverkansformer som såväl utbildar framtidens forskare som stödjer yrkesverksamma inom förskola och skola att hantera en komplex och föränderlig verklighet.

Referenser

Bergmark, U., & Graeske, C. (2022). *Praktiknära forskning i förskola och skola: undervisning, forskning och utveckling i samverkan.* (Upplaga 1). Studentlitteratur.

Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory, 70*(1), 89–104.

Brannick, T., & Coghlan, D. (2007). In Defense of Being "Native": The Case for Insider Academic Research. *Organizational Research Methods, 10*(1), 59–74.

Eikeland, O. (2006). Condescending ethics and action research: Extended review article. *Action Research, 4*(1), 37–47. https://doi.org/10.1177/1476750306060541

Fleming, J. (2018). Recognizing and resolving the challenges of being an insider researcher in work-integrated learning. *International Journal of Work-Integrated Learning, 19*(3), 311–320.

Franck, O. (2020). Ethics Education in Democratic Pluralist Contexts. *Educational Theory, 70*(1), 73–88.

Göteborgs universitet. (2024). *Vår forskarutbildning – Institutionen för didaktik och pedagogisk profession.* https://www.gu.se/culf/forskarskolan-cul

Hamza, K., Piqueras, J., Wickman, P. O., & Angelin, M. (2018). Who owns the content and who runs the risk? Dynamics of teacher change in teacher–researcher collaboration. *Research in science education, 48*, 963–987.

Hellawell, D. (2006). Inside–out: analysis of the insider–outsider concept as a heuristic device to develop reflexivity in students doing qualitative research. *Teaching in Higher Education, 11*(4), 483–494.

Juvonen, S., Huilla, H., Kosunen, S., Thrupp, M., & Toom, A. (2024). Conceptualizing Socialization, Qualification, and Subjectification as Purposes of Education. *Educational Theory. 74*. 389–410.

Karlsson, M. (2024). *The quality dialogue: an activity-theoretical study on systematic quality work in a municipal preschool administration.* Avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet. https://hdl.handle.net/2077/83514

Lundgren, U. P., Säljö, R., & Liberg, C. (2020). *Lärande, skola, bildning* (5:e utg.). [Förord] Stockholm: Natur & Kultur. ISBN 9789127827974

Mercer, J. (2007). The challenges of insider research in educational institutions: Wielding a double-edged sword and resolving delicate dilemmas. *Oxford Review of Education, 33*(1), 1–17.

Rönnerman, K. (2020). Praktiknära forskning-en evig fråga? *Pedagogisk forskning i Sverige, 25*(4), 100–103.

Sandberg, F., & Wallo, A. (2013). The interactive researcher as a virtual participant: A Habermasian interpretation. *Action Research*, *11*(2), 194–212.

Serder, M., & Malmström, M. (2020). Vad talar vi om när vi talar om praktiknära forskning? *Pedagogisk forskning i Sverige, 25*(1), 106–109.

Skolverket (2021). *Systematiskt kvalitetsarbete hos huvudmän för förskola och grundskola: En nationell kartläggning.* Skolverket. https://www.skolverket.se/getFile?file=8331

Svensk författningssamling. (2025). *Förordning om nationellt professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare.* (2025:280) https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2025280-om-nationellt_sfs-2025-280/

Svensson L., Ellström P.-E., Brulin G. (2007). Introduction – on interactive research. *International Journal of Action Research, 3*(3): 233–249.

Tornberg, A., Berr, D., & Finnman, J. (2022). *Öppna jämförelser 2022: Förskola – förskolans kompensatoriska roll.* Sveriges Kommuner och Regioner. https://skr.se/download/18.359736e3184997951b11382/1669037955232/%C3%96ppna%20j%C3%A4mf%C3%B6relser%20%E2%80%93%20F%C3%B6rskola%202022.pdf

Utbildningsdepartementet. (2018). *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring.* (SOU 2018:19). Regeringskansliet. Hämtad från: https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/03/forska-tillsammans--samverkan-for-larande-och-forbattring/

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed.* Stockholm: Vetenskapsrådet. ISBN: 978-91-89845-08-4

Virkkunen, J., & Shelley Newnham, D. (2013). *The change laboratory: A tool for collaborative development of work and education.* Birkhäuser Boston. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-326-3

Syntes och reflektion – mot en fördjupad förståelse av skolutvecklingssamverkan

Åsa Hirsh & Mette Liljenberg

I detta avslutande kapitel samlar vi några av de återkommande trådar som löper genom antologins nio bidrag för att belysa vad skolutvecklingssamverkan kan innebära i vår samtid. Syftet är att synliggöra gemensamma rörelser som framträder när kapitlen läses tillsammans: vad som står på spel i skolutvecklingssamverkan, vilka kritiska perspektiv som riktas mot dagens villkor, hur samverkan förstås och praktiseras, och vad detta sammantaget antyder om vilka krav och möjligheter som följer med rollen som samverkanspart.

Skolutvecklingssamverkan som normativ och relationell praktik

En första tydlig iakttagelse är att samtliga kapitel, på olika sätt, visar att skolutveckling aldrig kan förstås som något neutralt eller enbart tekniskt. Skolutvecklingssamverkan framträder tvärtom som ett relationellt och värdeburet arbete.

I block 1 blir detta särskilt tydligt. Här synliggörs hur skolutveckling alltid innebär värdeomdömen, prioriteringar och ansvarstagande gentemot barn och unga. Etisk, moralisk och kontextuell litteracitet framstår som centrala professionella resurser i en samtid präglad av styrspänningar och värdekonflikter. Elevers delaktighet behandlas som en demokratisk och rättslig fråga snarare än ett metodval, och ickevåld gestaltas som en kroppslig, språklig och rumslig praktik som måste skapas och upprätthållas i samspel mellan barn och vuxna.

Sett i ett sådant ljus framträder skolutvecklingssamverkan som något mer än att förhålla sig till reformkrav och styrsignaler. Den kräver ett gemensamt arbete med att läsa situationer etiskt, hantera makt och olikhet, och ta ansvar för hur beslut påverkar olika grupper av barn och vuxna. Samverkan blir därmed en arena

där professionellt omdöme prövas, utmanas och fördjupas. Det gäller för alla som deltar i den, oavsett om de är lärare, rektorer, forskare, huvudmän eller andra aktörer.

Samverkan förankrad i infrastruktur och kapacitet

En andra tråd handlar om infrastruktur och förbättringskapacitet. Block 2 visar med tydlighet att samverkan alltid tar form i och mellan konkreta organisationer med sina egna rutiner, normer och förutsättningar. Den bärs och begränsas därmed av de sociala och organisatoriska arrangemang som präglar skolor, huvudmän och utbildningssystem.

Med hjälp av olika infrastrukturbegrepp synliggörs hur system av grupperingar, tid, ansvar, kommunikation, professionella roller, digitala system och stödstrukturer formar vad skolutvecklingssamverkan kan åstadkomma. Förbättringskapacitet framträder som något mer än vilja och engagemang. Det handlar om att det finns forum, rutiner, historieskrivningar och normer som gör det möjligt att föra svåra samtal, hantera konflikter, hålla i långsiktiga processer och pröva nya arbetssätt, samtidigt som stabilitet och riktning upprätthålls i den dagliga verksamheten. Kapitlet om konflikthantering knyter an till detta genom att visa hur just organisatorisk robusthet kan fungera kompensatoriskt för individuella kompetensbrister, men också hur bristen på tydliga strategier och strukturer gör att välmenande insatser riskerar att stanna vid kortsiktig kompetensutveckling. Här blir RoSa-modellen och förbättringskapacitetstänkandet ett sätt att förstå skolors beredskap, inte bara för konflikter utan för utveckling i bredare mening.

Sett genom ett sådant infrastrukturellt raster framträder skolutvecklingssamverkan som något som både kräver förutsättningar och samtidigt förändrar dem. Samverkan handlar därför inte bara om vilket innehåll som utvecklas, utan också om hur arbetet organiseras så att det kan genomföras gemensamt och hållas levande över tid.

Professioner, roller och identiteter i rörelse

En tredje tråd, som lyfts särskilt i block 3, rör de professionella roller och identiteter som möts och tar form i skolutvecklingssamverkan. Här blir det tydligt att samverkan inte sker mellan anonyma nivåer eller abstrakta funktioner, utan

mellan människor som är positionerade i olika systemlogiker, ansvarslinjer och kunskapstraditioner.

Kapitlet om forskarrollen visar hur förväntningarna på forskare har breddats och placerar forskaren i roller som stundtals drar i olika riktningar. Forskaren ska vara kritisk analytiker, metodexpert, handledare, inspiratör, projektledare och utvecklingsstöd, samtidigt som den vetenskapliga integriteten och det långsiktiga kunskapsbyggandet ska värnas. I kapitlet om rektorsprogrammet analyseras hur samverkan mellan myndighet och lärosäte skapar en hybridorganisering där kunskap om skolledarskap formas, men där rektorsprofessionens egen röst i hög grad lyser med sin frånvaro. I kapitlet om doktoranders forskarblivande gestaltas samverkansarenor som sammanhang där identiteter, lojaliteter och etiska orienteringar förhandlas, ofta under viss emotionell och relationell belastning.

Tillsammans visar kapitlen i block 3 att skolutvecklingssamverkan inte bara leder till nya arbetssätt, utan också formar och omformar professionella positioner. Att vara forskare, rektor, lärare eller doktorand i samverkan innebär att navigera mellan olika krav, mellan skolans och akademins olika tidshorisonter och mellan normsystem som avgör vilken kunskap som ges tyngd och legitimitet. Samverkan blir därigenom också en fråga om professionell hållbarhet. Det krävs stödstrukturer, kollegiala arenor och institutionella ramar som gör det möjligt att bära den här typen av sammanvävda roller på ett långsiktigt och hållbart sätt, samtidigt som samverkansideal om ömsesidighet, kritisk prövning och uthållig utveckling upprätthålls.

En gemensam förståelse av skolutvecklingssamverkan?

Trots kapitlens olikheter är det möjligt att urskilja några gemensamma drag i hur skolutvecklingssamverkan förstås och gestaltas genom antologin. För det första framträder samverkan inte som ett tidsavgränsat projekt eller en serie punktinsatser, utan ofta som pågående, relationella lärprocesser som sträcker sig över nivåer och längre tidsperioder. Samverkan beskrivs som något som tar form i återkommande möten, i långsiktiga satsningar och i kontinuerliga samtal där erfarenheter delas, prövas och omprövas. Den framstår därmed mindre som en metod som kan aktiveras vid behov och mer som en arbetsform som kräver uthållighet, gemensamt ansvar och en vilja att hålla komplexa frågor öppna över tid.

En andra gemensam nämnare är att samverkan förutsätter att lokala aktörer, såsom elever, lärare, rektorer och andra skolprofessionella, inte enbart fungerar som mottagare av reformer, modeller eller forskningsresultat utan deltar aktivt i att formulera problem och utveckla förståelsen av möjliga vägar framåt. Flera kapitel visar hur skolutvecklingssamverkan får en annan karaktär när barns och elevers perspektiv erkänns som kunskapskälla, när rektorers och lärares erfarenheter ges reellt tolkningsutrymme och när forskare tar ett steg tillbaka från rollen som ensidiga avsändare. I detta ligger också antologins återkommande betoning av samverkan som en form av dubbelriktad kunskapsbildning. Forskning, policydokument och modeller bidrar med begrepp, teorier och strukturer, men praktikens vardagliga erfarenheter och yrkeskunnande utgör samtidigt den kunskapsgrund där idéer måste möta verkligheten och omsättas, utvecklas och prövas för att bli meningsfulla i lokala sammanhang.

Gemensamt är också att samverkan förstås som ett sätt att hantera, snarare än eliminera, komplexitet och osäkerhet. I stället för att söka trygghet i linjära implementeringslogiker betonas värdet av gemensam undersökning, prövning och reflektion, där osäkerhet accepteras som ett normaltillstånd. Skolutvecklingssamverkan framträder som en praktik där olika aktörer tillsammans försöker orientera sig i ett föränderligt landskap, inte genom färdiga lösningar utan genom att bygga förmåga att tolka, värdera och agera i skiftande situationer. I förlängningen blir detta också en samhällelig och etisk fråga, eftersom samverkan innebär ställningstaganden om skolans riktning: om vilka elever som ges vilka möjligheter, om vilka kunskaper och värden som ska prioriteras eller om hur ansvar för likvärdighet och demokratiskt deltagande ska förstås och bäras. I den meningen framträder skolutvecklingssamverkan som ett arbete som både är praktiskt och organisatoriskt, men också bundet till normativa övertygelser om vad utbildning bör vara och åstadkomma.

Vad krävs av en skicklig och kritisk samverkanspart?

Genom kapitlen är det möjligt att utläsa vilken typ av kompetens och vilka förhållningssätt som framträder som nödvändiga för den universitetsaktör som verkar i skolutvecklingssamverkan. När kapitlen läses tillsammans växer bilden av en aktör fram som behöver behärska mer än en metod, mer än ett perspektiv, mer än ett språk. Samverkan sådan den gestaltas i antologin kräver en bred och djup

repertoar av kunnande där innehållslig kunskap, etik, systemförståelse och relationell kompetens hela tiden flätas samman.

En första dimension rör en demokratisk och etisk orientering. I kapitlen framträder det som en central del av den samverkanskompetens som är viktig för oss som universitetsaktörer att värna. För oss innebär skolutvecklingssamverkan att arbeta med ansvar gentemot barns och ungas rätt till delaktighet, trygghet, inkludering och meningsfullt lärande, och att bidra till processer där deras perspektiv och erfarenheter ges reellt utrymme och betydelse. Denna orientering kräver en etisk och moralisk litteracitet som gör det möjligt att förhålla sig analytiskt och kritiskt reflekterat till reformer och styrsignaler, inte för att underminera beslutade riktlinjer utan för att pröva deras konsekvenser för barns och ungas villkor och lärande. I skolutvecklingssamverkan finns ett stort värde i att stärka skolprofessionernas kritiska omdöme och agens, så att utvecklingsarbetet kan hållas förankrat i skolans demokratiska och inkluderande uppdrag också när reformer och styrsignaler riskerar att försvaga likvärdighet, delaktighet eller barns rättigheter.

Samtidigt framträder behovet av system- och infrastrukturkompetens. Den skicklige samverkaren behöver kunna se under ytan på enskilda insatser och förstå hur organisatoriska strukturer, kultur, historik och stödprocesser påverkar vad som är möjligt att förändra eller förbättra. Det handlar om att kunna använda och tolka modeller för infrastruktur, förbättringskapacitet, robust samarbetskultur och organisatorisk komplexitet, inte för att applicera dem på skolor utan för att tillsammans med praktiken synliggöra vilka delar av systemet som bär, skaver eller behöver omformas. Kapitlen pekar mot en typ av samverkanskompetens som inte kan reduceras till projektledning eller didaktisk expertis, utan som är djupt förankrad i systemanalytisk förståelse.

Därutöver blir komplexitetskompetens central. Skolutveckling framträder i kapitlen inte som linjär problemlösning utan som arbete i miljöer där orsak och verkan sällan är tydliga, där olika aktörer bär olika perspektiv och där osäkerhet är ett normaltillstånd. En skicklig samverkanspart behöver därför kunna hålla flera tolkningar levande samtidigt, vilket kräver förmåga att använda olika sätt att förstå och analysera situationer och att acceptera att insatser behöver prövas, omprövas och utvecklas i rörelse.

Relationell och kommunikativ förmåga är en fjärde dimension som återkommer i många kapitel. Samverkan bygger på tillit, samtidigt som tillit inte är något som kan beslutas fram. Den utvecklas i dialoger, i förmågan att hantera konflikt på ett respektfullt sätt, i förmågans att skapa utrymme där svårigheter kan

talas om utan risk eller skam. Här framträder samverkansaktören som någon som kan leda samtal där olika kunskaper och erfarenheter får plats, som kan hantera spänningar utan att förenkla dem, och som vet när det är nödvändigt att sakta ned för att gemensam förståelse ska kunna uppstå.

Därtill kräver skolutvecklingssamverkan översättnings- och begrepps-kompetens. En stor del av arbetet handlar om att bygga broar: mellan teori och praktik, mellan policy och vardag, mellan akademins språk och skolans, mellan olika professionella traditioner. I antologins kapitel framstår samverkansaktören därför som en slags dubbel medborgare med hemvist i mer än ett system och med förmågan att röra sig mellan dem på ett sätt som gör rättvisa åt båda. Översättandet är inte bara språkligt, utan handlar också om att förena olika sätt att förstå, värdera och skapa kunskap. Det innebär att hitta former för ömsesidig begriplighet och gemensam riktning, trots att aktörerna utgår från delvis olika logiker, tidshorisonter och förväntningar.

Slutligen framträder reflexivitet som en central del av samverkanskompetensen. Samverkan innebär ofta starka förväntningar, föränderliga roller och ibland motstridiga krav, vilket gör det viktigt att kontinuerligt reflektera över det ansvar man tar, vilka antaganden man agerar utifrån och vilka gränser som är rimliga. Kapitlen visar hur samverkan kan innebära emotionell och professionell belastning för olika aktörer, och att utrymmen för reflektion, stöd och gemensam orientering därför blir avgörande. Utan sådana strukturer riskerar både individer och det gemensamma skolutvecklingsarbetet att tappa riktning eller förlora den långsiktighet som krävs för att förändring ska bli hållbar.

Slutord

När kompetenserna ovan betraktas samlat blir det tydligt att de inte i första hand är individuella färdigheter. De växer i och genom de miljöer där de praktiseras, och kräver strukturer, arbetssätt och kollektiva sammanhang som gör det möjligt att utveckla dem över tid. För en forskningsmiljö som SKUL, där praktiknära forskning och skolutvecklingssamverkan utgör centrala delar av identiteten, innebär det ett särskilt ansvar. Det handlar om att skapa återkommande arenor för kollegial reflektion, där dilemman kan diskuteras och bearbetas, begrepp och modeller prövas i dialog och erfarenheter delas utan krav på omedelbara lösningar. Det handlar också om att etablera hållbara samverkansformer som möjliggör kontinuitet i utvecklingsarbetet och minskar risken för att arbetet fragmentiseras i tidsbegränsade projekt.

Samtidigt pekar kapitlen mot en större institutionell fråga. I universitets- och högskolesektorn har samverkan länge beskrivits som den ”tredje uppgiften”, något som förväntats ske vid sidan av utbildning och forskning. I den senaste förändringen av högskolelagen försköts dock denna syn, från att universitet skulle informera om sin verksamhet till att de ska samverka med det omgivande samhället för ömsesidigt utbyte. Denna förskjutning innebär att samverkan inte längre kan förstås som ensidig kunskapsspridning utan som ett område där olika perspektiv och kunskaper möts, prövas och utvecklas tillsammans.

För utbildningsvetenskapliga miljöer där samverkansuppdraget ofta tar form av långsiktig skolutvecklingssamverkan innebär detta en förändrad förståelse, som öppnar för att betrakta forskning, utbildning och samverkan som ömsesidigt beroende verksamheter snarare än separata uppdrag. Skolutvecklingssamverkan rymmer både forskningslogik, utbildningslogik och samverkanslogik på en och samma gång, och låter sig därför inte fångas av en uppdelning där dessa hålls isär. När forskare tillsammans med skolor deltar i processer som utvecklar undervisning, ledarskap, organisation och kapacitet sker inte ”samverkan” vid sidan av forskning och utbildning. I dessa processer flätas forskning, utbildning och samverkan samman och blir ömsesidigt beroende delar av samma utvecklingsarbete.